

The Difference in Implementation of Co-Teaching Components in The Inclusive Classroom Based on Teachers' Categories

Mohd Arifudin Ateh^a, Mohd Mokhtar Tahar^b

^{ab}Universiti Kebangsaan Malaysia

E-mail: arif.ateh@yahoo.com.my. +60127058144

Abstract: The co-teaching approach can solve learning issues in an inclusive classroom. However, it is still not practiced widely by teachers who teach in the inclusive classroom. Therefore, this study aimed to look at the difference in co-teaching implementations in the inclusive classroom based on teacher categories. This quantitative study adapted the questionnaire from Hussin (2017) administered to 20 mainstream teachers and 20 special education teachers in a district in the state of Selangor, Malaysia. The items' reliability is 0.908. An inferential statistical t-test was used in this study. Vygotsky's Constructivist Theory underlying this study and the model of co-teaching was adapted. There was no significant difference between teacher categories in the implementation of co-teaching components, with $t(38) = -0.387$, $p = 0.701$ ($p > 0.05$). The equivalent expertise between mainstream teachers and special education teachers who work together will make the teaching and learning process in the inclusive classroom more effective. In conclusion, the effective implementation of the co-teaching components requires the cooperation and collaboration between mainstream and special education teachers to enhance learning quality in the inclusive classroom and fulfill the needs and access to education for special needs students.

Keyword: co-teaching; special education teachers; inclusive education; teaching approach

PENDAHULUAN

Program pendidikan inklusif (PPI) adalah suatu program yang memberi peluang kepada murid berkeperluan khas (MBK) untuk belajar di kelas aliran perdana bersama-sama murid tipikal yang lain. Idea pelaksanaan PPI amat selaras dengan peningkatan kesedaran mengenai hak akses pendidikan bagi kanak-kanak kurang upaya (UNESCO, 2009). Situasi ini dapat dilihat jelas dalam konvensyen pendidikan khas antrabangsa yang sering membincangkan tema inklusif seperti di Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education (UNESCO 1994), BIWAKO Millenium Framework Oshi Japan 2002, Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UNESCO, 2006) dan Incheon Strategy (UNESCO, 2015). Malaysia juga tidak terkecuali dengan penetapan dasar pendidikan melalui Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) yang meneguhkan pelaksanaan PPI seperti Peraturan Pendidikan Khas 2013, Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 (PPPM) (KPM 2013).

Namun begitu, pelaksanaan PPI bukanlah hanya menempatkan MBK di kelas inklusif semata-mata. Dalam persekitaran pendidikan inklusif, sasaran yang hendak dicapai adalah meningkatkan keberhasilan MBK dan rakan sebaya mereka dalam pembelajaran dengan melakukan penyesuaian kepada bahan dan pendekatan pengajaran (Dagli et al., 2020). Ini termasuklah memastikan pendekatan pengajaran yang bersesuaian dan memenuhi keperluan MBK. Justeru, pendekatan pengajaran bersama (PPB) dilihat dapat mengimbangi keperluan MBK dan murid aliran perdana di kelas inklusif. PPB secara strategik yang menggunakan gabungan kepakaran guru dapat menyokong kepelbagaian keperluan murid di dalam satu kelas di mana terdapat murid yang bergelut untuk belajar, memerlukan sokongan yang pelbagai dan memerlukan arahan yang berbeza (Hartnett et al, 2014; Beninghof, 2015; Friend, 2015). Pendekatan ini turut memberi manfaat lebih konsisten kepada MBK (Rytivaara, 2012).

Konsep Pendekatan Pengajaran Bersama

Pendekatan Pengajaran Bersama (PPB) adalah pendekatan yang semakin kerap dibahaskan dalam bidang pendidikan dan ia telah menjadi amalan di beberapa buah negara di mana pendekatan ini bermula dalam aliran perdana (Friend et al, 2014). Konsep pengajaran berpasukan di aliran perdana sekitar tahun 1950an dan 1960an menjadi pelopor kepada kesinambungan pelaksanaan PPB (Reid & Lieenemann, 2006). Idea menggabungkan dua orang guru dalam satu sesi pengajaran merupakan gaya pendidikan pada masa itu dan mencapai tahap yang baik dan sebagai salah satu penghijrahan kaedah pendidikan (Vinzi & Amato, 2010).

PPB secara asasnya adalah kerjasama antara guru aliran perdana (GAP) dan guru pendidikan khas (GPK) menegenai semua tanggungjawab pengajaran untuk semua murid yang ditempatkan dalam satu bilik darjah (Friend & Cook, 2012). Mastropieri dan Scruggs (2006) pula berpendapat dalam kebiasaan pengajaran bersama, seorang GAP digandingkan dengan seorang GPK dalam kelas murid aliran perdana dan pendidikan khas. Keberkesanan pendekatan ini berdasarkan kerja berpasukan dari beberapa guru yang mempunyai kepakaran dalam bidang yang berbeza (Gerlach, 2017).

PENYATAAN MASALAH

Walaupun konsep PPB telah lama diperkenalkan, usaha untuk menerapkan konsep kerjasama dan pengajaran bersama dilihat masih baru di peringkat global kerana konsep ini tidak dibincangkan secara meluas dalam sektor pendidikan (Ghazzoul 2018). Sebagai contoh, PPB dilihat masih memerlukan lebih banyak eksperimentasi bagi mencapai matlamat pelaksanaan inklusif agar dapat disesuaikan dalam konteks negara India (Bharti 2016). Delkamiller & Janssen (2014) pula mendapati pelaksanaan PPB tidak mencapai suatu tahap yang berkesan walaupun guru pendidikan khas dikatakan sedia maklum bahawa aspek perancangan dan komunikasi adalah aspek yang paling penting dalam pengajaran bersama. Hal ini konsisten dengan dapatan kajian Dieker dan Murawski (2003) dan Welch (2000) yang menjelaskan bahawa komunikasi dan perancangan bersama dalam pendekatan pengajaran bersama masih belum terlaksana secara berkesan.

Amalan PPB di Malaysia juga masih lagi baru dan pendekatan pengajaran ini masih belum dilaksanakan secara meluas (Hussin 2017). Kajian Lee et al. (2015) membuktikan bahawa guru kurang mengaplikasi pelbagai pendekatan, strategi, kaedah dan teknik dalam PdP bagi memenuhi keperluan kepelbagaian individu di dalam kelas. Hussin (2017) menyatakan tiada pelaksanaan PPB sepenuhnya terutamanya di kelas pembelajaran kerana wujudnya kekangan seperti kepakaran GPK dan GAP dalam membantu kepelbagaian MBK di kelas pembelajaran.

Kajian Khairuddin et al. (2016) juga mendakwa inklusif jarang berlaku dan sekiranya ada, hanya sedikit atau hampir tidak ada kerjasama langsung antara guru-guru pendidikan khas dan guru perdana. Terdapat guru novis pendidikan khas yang merasakan kurang berpengetahuan mengenai isi kandungan yang diajar di kelas inklusif (Shin et al. 2015). Ini menjadi antara punca di mana dalam satu kajian mendapati GPK sebagai guru pendamping MBK di kelas inklusif tidak ada bersama sepanjang proses pengajaran dan pembelajaran (Zuki & Rahman, 2016) sedangkan Garis Panduan PPI sudah menggariskan bahawa sekolah yang mempunyai GPK perlu memainkan peranan sebagai guru pendamping (KPM, 2013).

Isu pengajaran di kelas inklusif menggambarkan para guru yang terlibat masih belum menguasai dan memahami konsep pengajaran bersama. Berkongsi matlamat dan falsafah yang sama serta memiliki sifat tanggungjawab untuk semua murid di kelas inklusif akan menjadikan nilai-nilai pengajaran bersama dapat difahami dan dikuasai para guru (Shin et al. 2015)

(Kilanowski et al. 2010) menyatakan PPB merupakan model inklusif paling berkesan tetapi paling kurang diamalkan sungguhpun PPB dilihat dapat menyokong pelajar kurang upaya dalam persekitaran pendidikan di kelas perdana (Friend et al. 2010) dan mampu meningkatkan akses pelajar kepada sokongan dan strategi pengajaran yang diperlukan (Solis et al., 2012). Justeru, terdapat keperluan bagi para guru menguasai dan memahami komponen PBB agar pengajaran di dalam kelas inklusif lebih berkesan dan dapat menyelesaikan masalah atau isu yang sering timbul dalam pelaksanaan kelas inklusif. Penghalang utama dalam melaksanakan sebarang program pendidikan adalah faktor guru dan ia menjadi cabaran kritikal dalam menjayakan PPI di Malaysia (Cheong, 2017).

TEORI KONSTRUKTIVIST SOSIAL

Teori konstruktivist sosial mendasari kajian ini. Peranan guru dalam membentuk interaksi dan zon perkembangan proksimal yang dipelopori oleh Vygotsky (1978) memberi implikasi terhadap aspek pelaksanaan pengajaran. Vygotsky (1978) mengatakan bahawa pelaksanaan pengajaran konstruktivist sosial akan membantu guru untuk lebih mengetahui dan memahami keperluan setiap murid. Perkara ini berkait dengan konsep PPB kerana dalam PPB peranan guru akan membantu perkembangan pembelajaran MBK (Friend, 2008b).

MODEL KOMPONEN PPB

Konsep PPB ini merupakan gabungan kepakaran pengajaran dalam kelas inklusif yang akan membentuk persekitaran pembelajaran yang lebih baik bagi MBK dan murid aliran perdana. Komponen komponen pengajaran bersama yang diperlukan dalam pelaksanaan PPB, seperti yang dikemukakan oleh Friend (2008a); (2008b) adalah:

- a. pemahaman tentang falsafah PPB
- b. sifat peribadi guru

- c. sifat profesional guru yang terlibat
- d. kelas yang dinamik
- e. sokongan-sokongan eksternal

Gabungan kesemua aspek tersebut akan menghasilkan pendekatan pengajaran yang lebih bermakna dalam kelas inklusif.

OBJEKTIF KAJIAN

Kajian bagi meninjau pelaksanaan komponen PPB perlu dijalankan supaya penambahbaikan dapat dilakukan berdasarkan keperluan mengikut acuan pendidikan di Malaysia. Justeru, objektif kajian ini adalah untuk mengenal pasti perbezaan pelaksanaan komponen pendekatan pengajaran bersama berdasarkan kategori guru yang mengajar di dalam kelas inklusif.

METODOLOGI

Reka bentuk kajian

Rekabentuk kajian yang digunakan adalah berbentuk kajian tinjauan deskriptif. Kaedah kuantitatif menggunakan instrumen soal selidik telah digunakan bagi mendapatkan data mengenai tahap pelaksanaan komponen PPB di kelas inklusif. Kajian tinjauan adalah prosedur dalam tinjauan terhadap sampel atau keseluruhan populasi untuk memperlihatkan sikap, pendapat, tingkah laku, atau ciri-ciri populasi dilakukan oleh pengkaji (Creswell 1994).

Populasi dan sampel kajian

Dalam kajian ini, populasi kajian adalah GAP dan GPK yang terlibat dalam pengajaran di kelas inklusif dari sekolah-sekolah rendah di sebuah daerah di Selangor, Malaysia. Persampelan melibatkan 40 orang guru dengan imbang 20 orang GAP dan 20 orang GPK. Kesemua sampel kajian dipilih secara rawak mudah. Persampelan rawak mudah ialah satu proses memilih sampel di mana setiap individu dari satu populasi mempunyai peluang atau kebarangkalian yang sama untuk dipilih dan pemilihan setiap subjek adalah bebas (Creswell 2012). Sampel yang dipilih mempunyai ciri yang seragam iaitu mengajar di kelas inklusif.

Instrumen kajian

Instrumen Komponen Pengajaran Bersama, diambil dan diubahsuai daripada soal selidik yang digunakan oleh Hussin (2017). Instrumen ini terbahagi kepada dua bahagian iaitu Bahagian A dan bahagian B. Setiap bahagian mempunyai panduan yang berasingan, Bahagian A terdiri daripada maklumat diri yang perlu diisi oleh responden. Bahagian B pula memerlukan responden menjawab 20 item yang dibahagikan kepada 5 dimensi utama iaitu falsafah, sifat peribadi, sifat profesional, kelas dinamik dan sokongan eksternal.

Kebolehpercayaan soal selidik menunjukkan sejauh mana skor-skor yang diperoleh bagi setiap item adalah konsisten atau stabil apabila diuji beberapa kali (Ghazali & Sufean, 2016). Kebolehpercayaan item-item telah diuji melalui Reliability Analysis Statistic, nilai keseluruhan Cronbach's Alpha = 0.906. Menurut George et al., (2003); Nunnally dan Bernstein (1994) nilai minimum Cronbach's alpha 0.6 adalah mencukupi untuk diterima pakai bagi tujuan penyelidikan. Instrumen yang digunakan telah melalui kesahan kandungan oleh tiga orang pakar yang menentukan kesesuaian item terhadap konstruk yang dinilai. Ini bersesuaian dengan bilangan panel pakar yang dicadangkan memadai antara tiga hingga 10 orang (Lynn, 1986). Secara keseluruhan, panel pakar mengesahkan bahawa item-item dalam instrumen kajian berupaya mengukur aspek yang hendak diukur.

Analisis data kajian

Analisis inferensi pula menggunakan ujian-t sampel tidak bersandar. Menurut Pallant (2007), ujian tersebut digunakan untuk membandingkan dua min apabila terdapat dua kumpulan atau dua set data bebas.

DAPATAN DAN PERBINCANGAN

Data yang diperolehi adalah data tentang faktor demografi dan data tentang tahap pelaksanaan pengajaran bersama dalam kalangan GAP dan GPK yang mengajar di kelas inklusif.

Profil Responden

Jadual 1 menunjukkan demografi responden yang terlibat dalam kajian. Kajian ini melibatkan imbang setara 20 orang GAP dan 20 orang GPK di daerah Petaling Perdana, Selangor yang mengajar di kelas inklusif. Data menunjukkan kedua-dua kategori guru ini lebih didominasi oleh guru perempuan dengan jumlah keseluruhan 27 orang (67.5%) berbanding guru lelaki berjumlah 13 orang (32.5%).

Jadual 1. Maklumat demografi responden

Jantina	Guru Aliran Perdana		Guru Pendidikan Khas	
	Frekuensi (f)	Peratus (%)	Frekuensi (f)	Peratus (%)
Lelaki	7	17.5	6	15
Perempuan	13	32.5	14	35
Jumlah	20	50	20	50

Perbezaan Pelaksanaan Komponen PPB Berdasarkan Kategori Guru

Bagi melihat perbezaan tahap pelaksanaan komponen PPB berdasarkan kategori guru dengan lebih jelas, perbandingan skor min antara GAP dan GPK dilakukan menggunakan ujian-t. Secara lebih terperinci, Jadual 2 menunjukkan skor min tahap pelaksanaan komponen PPB berdasarkan kategori guru yang mengajar di kelas inklusif.

Jadual 2. Perbezaan di antara kategori guru terhadap pelaksanaan PPB di kelas inklusif

	Ujian Levene's		Ujian-t bagi persamaan min						
	F	Sig.	t	df	p	Perbezaan Min	Min ralat piawai	95% selang keyakinan	
								bawah	atas
Tahap Pelaksanaan PPB	.041	.840	-.387	38	.701	-.053	.136	-.327	.222

Pada aras kesignifikan 0.05

Jadual 2 menunjukkan keputusan ujian-t untuk membandingkan skor min tahap pelaksanaan komponen PPB berdasarkan kategori guru yang mengajar di kelas inklusif. Analisis skor min di atas menunjukkan bahawa skor min bagi GPK ($m=3.93$, $sp=0.434$) berbanding skor min GAP ($m=3.87$, $sp=0.425$). Analisis data yang telah dibuat menunjukkan nilai $t(38) = -0.387$, $p = 0.701$ ($p > 0.05$) adalah tidak signifikan bagi pelaksanaan komponen PPB antara GAP dan GPK. Tahap signifikan ini lebih besar daripada 0.05 ($p=0.05$). Oleh itu, hipotesis nol (H_0) gagal ditolak. Maka tidak terdapat perbezaan yang signifikan pelaksanaan komponen PPB berdasarkan kategori guru yang mengajar di kelas inklusif.

Pelaksanaan PPB yang berkesan memerlukan keterlibatan yang seimbang daripada GAP dan GPK. Mastropieri et.al. (2005) mengatakan GAP dianggap pakar dalam kandungan mata pelajaran dan GPK adalah pakar dalam pedagogi dan pengajaran terhadap MBK. Kolaborasi kedua-dua kategori guru ini akan memberi kesan yang baik terhadap proses pengajaran dan pembelajaran di kelas inklusif terutamanya terhadap MBK. Situasi tersebut ditunjukkan dalam ujian inferensi bahawa tiada perbezaan di antara kategori guru terhadap pelaksanaan PPB di kelas inklusif. Dapatan ini selari dengan penemuan (Malian & McRae, 2010; Gebhardt et al. 2015). Setiap guru memainkan peranan yang penting dalam PPB di mana tanpa penyertaan aktif dari GPK dan GAP, usaha untuk menempatkan murid berkeperluan khas di dalam arus perdana akan mendepani pelbagai cabaran (Ainscow, 2007). Pengajaran bersama yang menepati komponen-komponen yang digariskan akan memenuhi keperluan MBK dalam mendapatkan hak pendidikan di samping membantu murid secara keseluruhannya dalam meningkatkan prestasi akademik. Penglibatan guru yang aktif dapat dipamerkan hasil dari latihan dan pembangunan profesional yang diperolehi serta kesediaan guru untuk mengajar di kelas inklusif. Kebanyakan kajian bersetuju bahawa guru akan mempamerkan emosi positif jika mereka mencapai kejayaan dan mempunyai kemahiran yang mencukupi.

IMPLIKASI KAJIAN

Keseluruhan kajian ini membuktikan keselarasan dengan teori konstruktivis sosial yang dipelopori oleh Vygotsky. Peranan guru dalam membentuk interaksi di dalam kelas inklusif dapat menambah baik prestasi dan penglibatan sosial murid di dalam kelas inklusif. Selain itu, penekanan dalam konsep zon perkembangan proksimal juga dapat ditingkatkan kerana perubahan yang dilakukan oleh guru dalam membentuk aspek pembelajaran daripada rakan-rakan sekelas boleh mempengaruhi sosial pelajar. Peranan guru sebagai fasilitator sangat ditekankan dalam pelaksanaan PPB.

Namun, menggabungkan dua tenaga pengajar di dalam satu kelas memerlukan kesabaran kerana setiap guru mempunyai personaliti, gaya pengajaran dan daya tarikan yang berbeza. Guru yang terlibat juga perlu tahu untuk mengimbangkan peranan di dalam kelas agar unsur pariti wujud antara dua guru yang mengajar. Pengajaran bersama yang berkesan akan memberi kesan positif kepada akademik murid dan memenuhi keperluan MBK dalam akses pendidikan. Latihan pembangunan profesionalisme amat penting dalam memastikan para guru yang terlibat

dapat mengukuhkan lagi kefahaman berkaitan komponen PPB dan mengetahui peranan yang perlu dimainkan sewajarnya. Ketiadaan latihan dan pembangunan profesional yang sesuai akan menyebabkan para guru kurang pengetahuan dan kemahiran yang diperlukan sekaligus menjadikan kurang yakin dengan keberkesanan pengajaran mereka (Dillon & Gallagher 2019).

KESIMPULAN

Kajian ini melihat perbezaan pelaksanaan komponen pengajaran bersama berdasarkan kategori guru di sekolah-sekolah rendah di Selangor. Tahap pelaksanaan komponen PPB secara keseluruhannya menunjukkan tahap sederhana tinggi dan tidak ada perbezaan antara GPK dan GAP terhadap pelaksanaannya. Ini menegaskan bahawa keseimbangan sokongan dan penglibatan guru amat penting dalam menentukan tahap kejayaan PPB. Latihan dan pembangunan profesional perlu ditingkatkan dari semasa ke semasa agar dapat mengukuhkan pengetahuan dan kemahiran guru dalam melaksanakan PPB. Di samping itu, pendedahan dan latihan berkaitan PPB kepada guru-guru akan menyebarkan lagi amalan PPB di Malaysia. Namun, dapatan kajian ini sangat terbatas disebabkan hanya memfokuskan terhadap satu faktor berkenaan guru selain tertakluk dengan tiga unsur teknikal kajian, iaitu reka bentuk persampelan, jenis data dan lokasi kajian. Kajian selanjutnya boleh diselidiki secara kualitatif agar penerokaan lebih mendalam mengenai pelaksanaan komponen PPB dapat dijalankan. Walaupun demikian, kajian ini mampu menjadi sebahagian daripada kajian awal yang akan menjadi kesinambungan kepada hasil pembelajaran yang lebih baik di dalam kelas inklusif mengikut tetapan di Malaysia.

DAFTAR RUJUKAN

- Ainscow, M. (2007). 'Taking an inclusive turn.' *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7 (1): 3–7.
- Bahagian Pendidikan Khas.(2018). *Modul Latihan Pembangunan Profesional Guru (Pendidikan Inklusif)*. Putrajaya: Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Beninghof, A. M. (2015). To clone or not co clone? *Educational Leadership*, 73(4),10-15.
- Cheong, K. L. (2017). *Pendidikan Inklusif*. Siri Pendidikan Guru. Oxford Fajar.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative And Qualitative Research*. Ed. Ke-4. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Creswell, J.W. (1994). *Research Design: Qualitative & Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dagli, O., Akcamete, G., & Guneyli, A. (2020). Impact of co-teaching approach in inclusive education settings on the development of reading skills. *International Journal of Education*, 8(1), 1-17.
- Delkamiller, J. & Leader-Janssen, E. (2014). Special Education Teachers' Perceptions of Importance and Presence of Co-Teaching Practices in Secondary Schools. *Journal of Education & Human Development* 3(1): 55–70.
- Dieker, L. A., & Murawski, W. W. (2003). Co-teaching at the secondary level: Unique issues,current trends, and suggestion or success. *High School Journal*, 86, 1 –14.
- Dillon, A.M. & Gallagher, K. (2019). The Experience of Co-Teaching for Emergent Arabic-English Literacy. *The Qualitative Report* Vol. 24.
- Friend, M. (2008a). Co-Teaching: A Simple Solution That Isn't Simple After All. *Journal of Curriculum and Instruction (JoCI)*. 2(2), 9-19.
- Friend, M. (2008b). *Special Education: Contemporary Perspectives for School Professionals* (2nd Ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Friend, M. (2015). Welcome to co-teaching 2.0. *Educational Leadership*, 73(4), 16-22.
- Friend, M., & Cook, L. (2012). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Friend, M., Cook, L., D. Hurley-Chamberlain, and C. Shamberger. (2010). "Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education." *Journal of Educational and Psychological Consultation* 20 (1): 9–27.
- Friend, M., Embury, S. C., & Clarke, L. (2014). Co-teaching versus apprentice teaching: An analysis of similarities and differences. *Journal of Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 38(2), 79-87.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Krammer, M. & Gegenfurtner, A. (2015). General and special education teachers' perceptions of teamwork in inclusive classrooms at elementary and secondary schools. *Journal for Educational Research Online* Vol. 7.
- Gerlach, S. M. (2017). A quantitative study of co-teaching as an instructional model to serve elementary students.
- George, D., Mallery, P., George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon. BrJHaematol, 1-377.
- Ghazali Darusalam, & Sufean Hussin. (2016). *Metodologi penyelidikan dalam pendidikan*. Kuala Lumpur: Penerbit Universiti Malaya.

- Ghazzoul, N. (2018). Collaboration and Co-Teaching: Professional Models for Promoting Authentic Engagement and Responsive Teaching. *Pertanika J. Soc. Sci. & Hum* 26(3): 2129–2143.
- Hartnett, M. J., McCoy, A., Weed, R., & Nickens, N. (2014). A work in progress: Unraveling the lessons learned in a co-teaching pilot. *The Renaissance Group*, 3(1), 33-54.
- Hussin, M. K. A. (2017). *Matlamat, Cabaran, Dan Strategi Dalam Pengajaran Bersama Kelas Pendidikan Inklusif*. Tesis Phd. Universiti Teknologi Malaysia.
- Hussin, M. K. A. B., & Hamdan, A. R. B. (2016). Effect of Knowledge, Readiness and Teaching Technique in Inclusive Practices Among Mainstream Teachers in Malaysia. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 8(1), 1-15.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2013). *Garis Panduan Program Pendidikan Inklusif Murid Berkeperluan Khas (PPIMBK)*. Bahagian Pendidikan Khas. Putrajaya.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2013). *Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025*. Kuala Lumpur:KPM
- Khairuddin, K.F., Dally, K. & Foggett, J. (2016). Collaboration between general and special education teachers in malaysia. *Journal of Research in Special Educational Needs* 16: 909–913.
- Kilanowski-Press, L., Foote, C.J. & Rinaldo, V.J. (2010). Inclusion classrooms and teachers: a survey of current practices. *International Journal Of Special Education* Vol. 25
- Lee Phaik Gaik, Nazifah Shaik Ismail, Norliza Jaafar & Mohd On Ahmad. (2015). Amalan pedagogi inklusif di dalam bilik darjah di sekolah daerah Klang. *Jurnal Penyelidikan TEMPAWAN* 32: 17–26.
- Lynn, M. R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, 35(6), 382–386.
- Malian, I., & McRae, E. (2010). Co-teaching beliefs to support inclusive education: Survey of relationships between general and special educators in inclusive classes. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(6).
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2006). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W., & Mcduffie, K. (2005). Case studies in coteaching in the content areas successes, failures, and challenges. *Intervention in School and Clinic*, 40(5), 260-270.
- Nunnally, J.C & Bernstein, I.H (1994). *Psychometric Theory*. 3rd edition. McGraw-Hill, New York
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual: A Step by Step to Data Analysis Using SPSS for Windows* (Version 15). Sydney: Allen and Unwin.
- Peraturan-Peraturan Pendidikan (Pendidikan Khas) Akta Pendidikan 1996 (Akta 550). *Warta Kerajaan Persekutuan*(6): P.U. (A) 230.
- Reid, R., & Lienemann, T. O. (2006). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Rytivaara, A. (2012). “We don’t question whether we can do this’: teacher identity in two co-teachers’ narratives. *European Educational Research Journal*, 11(2), 302-313.
- Shin, M., Lee, H. & McKenna, J.W. (2015). Special education and general education preservice teachers’ co-teaching experiences: a comparative synthesis of qualitative research. *International Journal of Inclusive Education* 20(1): 91–107.
- Solis, M., Vaughn S., Swanson E., & McCulley L. (2012). “Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching.” *Psychology in the Schools* 49 (5): 498–510.
- Tandon, B. (2016). Critical look at the contributions of a special educator in co-teaching settings in a us secondary school: a case-study. *MIER Journal of Educational Studies, Trends and Practices*, 6(1).
- UNESCO. International Bureau of Education. (2009). *National report on the provision of inclusive quality primary and secondary education*. Jakarta: UNESCO.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and framework on special needs education*. Spain: UNESCO.
- UNESCO. (2000). *The Dakar framework for action. Education for all: Meeting our collective commitments*. Paris: Author.
- UNESCO. (2015). *Incheon Declaration. Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education for all*. Paris: Author.
- Vinzi, V. E. & Amato, S. (2010). *PLS PathModeling: From Foundations to Recent Developments and Open Issues for Model Assessment and Improvement*. Dalam *Handbook of Partial Least Squares*, Springer Handbooks.
- Vygotsky, L. (1978). *Interaction between learning and development. From: Mind and Society*. Cambridge, MA: Havard university Press.
- Welch, M. (2000). Descriptive analysis of team teaching in two elementary classrooms: A formative experimental approach. *Remedial and Special Education*, 21, 366 – 376.
- Zuki, N. H. M., & Rahman, N. S. N. A. (2016). Challenges Malaysian teachers face in the inclusion of autistic students in the normal classroom. *Journal of Education and Social Sciences*, 4, 33-41.