

INTEGRASI TEORI VAK, KECERDASAN PELBAGAI DAN PEDAGOGI ORANG ASLI DALAM PEMBANGUNAN KURIKULUM PENDIDIKAN KHAS: RESTROSPEKSI GURU

Norfadzilah A. Rahman¹

*Mohd Nazri Abdul Rahman¹

[1] Jabatan Psikologi Pendidikan dan Kaunseling, Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya

*mohdnazri_ar@um.edu.my

Abstrak: Jurang antara kurikulum arus perdana dengan realiti kehidupan murid Orang Asli yang mempunyai ketidakupayaan pembelajaran menuntut pendekatan kurikulum yang lebih responsif dan berteraskan konteks budaya. Artikel konseptual ini membincangkan bagaimana Teori Pembelajaran VAK, Teori Kecerdasan Pelbagai, dan Model Lapan Cara Pembelajaran Orang Asli (Eight Aboriginal Ways of Learning) dapat diintegrasikan bagi membangunkan satu kerangka kurikulum pendidikan khas yang lebih inklusif. Perbincangan memfokuskan kepada lima elemen utama kurikulum, iaitu matlamat, objektif, kandungan, strategi pengajaran, dan pentaksiran. Teori-teori ini tidak dilihat sebagai kategori yang bersifat tetap atau sebagai kaedah untuk mengklasifikasikan murid berdasarkan label tertentu. Sebaliknya, teori-teori tersebut berfungsi sebagai kerangka panduan untuk memperkayakan pendekatan pengajaran multimodal, menghargai kepelbagaian kecerdasan, serta mengiktiraf sistem pengetahuan dan epistemologi masyarakat Orang Asli. Pengintegrasian ini berpotensi mengurangkan ketidakpadanan pedagogi yang sering berlaku dalam konteks pendidikan khas, di samping memperkuat hubungan antara sekolah dengan komuniti Orang Asli. Artikel ini berhujah bahawa reformasi kurikulum pendidikan khas bagi murid Orang Asli bukan sekadar melibatkan penyesuaian teknik pengajaran, tetapi juga merupakan satu komitmen terhadap keadilan pendidikan serta pengiktirafan terhadap epistemologi masyarakat Orang Asli.

Keywords: *Kurikulum pendidikan khas, murid Orang Asli berkeperluan pembelajaran, Teori Pembelajaran VAK, Teori Kecerdasan Pelbagai, pedagogi responsif budaya, epistemologi Orang Asli.*

PENGENALAN

Pendidikan khas merupakan satu cabang pendidikan yang menuntut reka bentuk kurikulum yang adaptif dan bersifat responsif terhadap keperluan individu murid. Murid berkeperluan khas, khususnya dalam kalangan komuniti Orang Asli, berhadapan dengan cabaran unik yang merangkumi aspek kognitif, emosi, linguistik dan budaya. Keperluan mereka tidak hanya terhad kepada penyesuaian kandungan pembelajaran, tetapi juga melibatkan cara penyampaian, konteks pembelajaran dan hubungan sosial dengan komuniti. Dalam landskap pendidikan Malaysia, murid Orang Asli bermasalah pembelajaran masih tergolong dalam kumpulan yang kurang mendapat perhatian arus perdana terutama dari segi kesesuaian kurikulum yang mencerminkan identiti budaya dan persekitaran hidup mereka (Ismail et al., 2022). Kajian semasa mengenai pendidikan Orang Asli di Malaysia menunjukkan bahawa isu ketidaksesuaian kurikulum dan pendekatan pedagogi yang kurang responsif budaya masih menjadi faktor penyumbang kepada jurang pencapaian dan penglibatan murid (Abdullah, 2022; Renganathan, 2021). Oleh itu, integrasi pedagogi Peribumi bukan sekadar adaptasi teknik pengajaran, tetapi melibatkan pengiktirafan terhadap epistemologi komuniti sebagai asas pembinaan makna dalam pembelajaran (Martin, 2008; Yunkaporta, 2009).

Kajian-kajian terdahulu menunjukkan bahawa pelaksanaan kurikulum yang bersifat homogen dan berasaskan pendekatan standard sering kali gagal menangani jurang pencapaian akademik serta membina motivasi dalam kalangan murid Orang Asli (Mustafa et al., 2020). Oleh itu, wujud keperluan mendesak untuk menilai semula asas falsafah dan pendekatan dalam pembangunan kurikulum pendidikan khas, khususnya bagi golongan marginal ini. Kurikulum yang berkesan perlu mengambil kira gaya pembelajaran individu, kecenderungan semula jadi murid serta nilai budaya yang mereka anuti (Gardner, 1983; Noetel et al., 2022).

Dalam konteks ini, prinsip pedagogi yang pelbagai, fleksibel dan berpusatkan murid menjadi teras utama kepada reformasi kurikulum yang lebih inklusif dan kontekstual (Chua & Low, 2024; UNESCO, 2020). Pendekatan pedagogi seperti gaya pembelajaran VAK, kecerdasan pelbagai dan pedagogi peribumi bukan sahaja

[1]

memperkayakan kaedah penyampaian, tetapi juga mengangkat potensi murid melalui pengiktirafan terhadap cara mereka memahami dunia (Fleming, 2001; Gardner, 1983; Yunkaporta, 2009). Kurikulum tidak lagi boleh dilihat sebagai dokumen statik, tetapi perlu dilihat sebagai satu entiti dinamik yang disesuaikan dengan realiti hidup, persekitaran dan kekuatan murid yang pelbagai (Biesta, 2010). Justeru, integrasi pelbagai pendekatan teori dalam satu kerangka kurikulum pendidikan khas berasaskan budaya mampu membuka ruang kepada pendidikan yang lebih adil, bermakna dan berkesan untuk murid Orang Asli bermasalah pembelajaran.

Artikel ini merupakan artikel konseptual berbentuk analisis teori yang bertujuan membangunkan kerangka integratif bagi pembangunan kurikulum pendidikan khas berasaskan budaya. Perbincangan tidak melibatkan pengumpulan data empirikal, sebaliknya memfokuskan sintesis kritikal terhadap teori-teori pendidikan yang relevan dalam konteks murid Orang Asli bermasalah pembelajaran.

SOROTAN LITERATUR

Teori Gaya Pembelajaran VAK

Model gaya pembelajaran VAK yang diperkenalkan oleh Fleming (2001) mengklasifikasikan corak pembelajaran individu kepada tiga kategori utama iaitu visual, auditori dan kinestetik. Setiap kategori mewakili keutamaan persepsi murid dalam memproses maklumat: murid visual cenderung memahami melalui gambaran visual seperti warna, imej dan peta minda; murid auditori belajar dengan lebih berkesan melalui bunyi, perbualan atau muzik; manakala murid kinestetik pula bertindak balas terhadap rangsangan fizikal dan pembelajaran berasaskan pergerakan serta sentuhan. Pemahaman terhadap variasi gaya pembelajaran ini menjadi asas penting dalam perancangan pedagogi yang bersifat mesra murid dan adaptif.

Walau bagaimanapun, dalam dekad kebelakangan ini teori gaya pembelajaran termasuk model VAK telah menerima kritikan empirikal khususnya berkaitan hipotesis “*matching*” yang mencadangkan bahawa pencapaian murid meningkat apabila pengajaran disesuaikan secara ketat dengan gaya dominan individu. Kajian meta-analisis dan tinjauan sistematik menunjukkan bahawa bukti sokongan terhadap kesan padanan tersebut adalah terhad dan tidak konsisten (Clinton-Lisell & Litzinger, 2024; Newton & Salvi, 2020). Justeru, pendekatan VAK dalam artikel ini tidak ditafsirkan sebagai pengelasan *rigid* murid sebaliknya dirangka semula sebagai kerangka perancangan pengajaran multimodal yang memperkaya akses pembelajaran melalui pelbagai representasi dan saluran deria.

Dalam konteks pendidikan khas khususnya untuk murid bermasalah pembelajaran, aplikasi model VAK bukan sekadar memperkayakan penyampaian isi kandungan malah membantu mengurangkan tekanan kognitif yang sering dialami apabila murid dipaksa menerima input secara tidak selari dengan gaya dominan mereka (Dunn & Dunn, 1993). Walaupun pendekatan ini menyokong kepelbagaian strategi pengajaran, pelaksanaannya perlu dilakukan secara fleksibel dan tidak terikat kepada pengelasan tipologi yang *rigid*, selaras dengan dapatan penyelidikan semasa. Gaya pembelajaran dominan ini boleh dikenal pasti melalui pemerhatian atau instrumen penilaian formal (Fleming, 2001) dan hasilnya membolehkan guru mereka bentuk pengajaran secara lebih berfokus dan bersifat pembezaan (*differentiated instruction*).

Sebagai contoh, murid visual boleh dibantu melalui penggunaan bahan bergambar, carta alir, video dan teknik warna kod; murid auditori melalui teknik penceritaan, perbincangan kumpulan atau muzik latar yang membantu pengkodan memori; manakala murid kinestetik melalui aktiviti praktikal seperti main peranan, manipulatif bahan konkrit dan eksperimen. Dalam suasana pembelajaran sebenar, integrasi ketiga-tiga pendekatan ini bukan sahaja menyokong gaya pembelajaran yang pelbagai dalam kalangan murid tetapi juga merangsang pelbagai deria secara serentak, sekali gus meningkatkan keterlibatan dan motivasi murid untuk belajar.

Penyepaduan model VAK dalam pembangunan kurikulum khas bukan sahaja menyediakan ruang untuk pengajaran yang lebih berkesan tetapi juga memperkuat prinsip pendidikan yang inklusif dan berpusatkan murid (UNESCO, 2020). Pendekatan ini memberi peluang kepada murid yang sering dipinggirkan oleh sistem pendidikan konvensional untuk mengalami pembelajaran yang lebih autentik dan bermakna, selaras dengan potensi dan kecenderungan semula jadi mereka. Dalam konteks murid Orang Asli bermasalah pembelajaran, pendekatan VAK dapat dijadikan jambatan pedagogi antara dunia persekolahan dan realiti budaya mereka yang kaya dengan ekspresi visual, pergerakan fizikal dan komunikasi lisan (Renganathan, 2021).

Teori Kecerdasan Pelbagai Gardner

Howard Gardner (1983) melalui Teori Kecerdasan Pelbagai (*Multiple Intelligences Theory*), mencabar konsep tradisional kecerdasan yang berasaskan skor IQ tunggal dengan mencadangkan bahawa kecerdasan manusia adalah bersifat pelbagai dimensi. Beliau mengenal pasti sekurang-kurangnya lapan jenis kecerdasan utama iaitu linguistik, logik-matematik, visual-ruang, kinestetik, muzik, interpersonal, intrapersonal dan naturalis. Setiap individu mempunyai gabungan unik kecerdasan ini, dan tiada satu pun dianggap lebih unggul daripada yang lain. Pendekatan ini membawa kesan signifikan terhadap perancangan kurikulum dan pedagogi, khususnya dalam pendidikan khas kerana ia menekankan bahawa kecemerlangan boleh dicapai melalui laluan kecerdasan yang berbeza bukan hanya melalui keupayaan akademik konvensional (Gardner, 1983; UNESCO, 2020). Walaupun teori ini berpengaruh dalam wacana pendidikan, beberapa sarjana berhujah bahawa pengukuran empirikal terhadap kecerdasan pelbagai masih menjadi perbincangan dalam psikologi kognitif kontemporari (Fallace, 2019). Namun demikian, nilai teori ini dalam konteks pendidikan terletak pada kerangka konseptualnya yang memperluas definisi kecerdasan dan membuka ruang kepada reka bentuk kurikulum yang lebih inklusif.

Bagi murid Orang Asli yang mengalami masalah pembelajaran, pengiktirafan terhadap kecerdasan visual-ruang, kinestetik dan naturalis adalah amat penting kerana ia berkait rapat dengan latar belakang budaya dan persekitaran hidup mereka. Banyak komuniti Orang Asli mendedahkan anak-anak mereka kepada pengalaman pembelajaran tidak formal yang berasaskan alam sekitar, pergerakan fizikal dan simbolisme visual seperti lukisan dan ukiran. Ini membentuk asas kepada kecenderungan semula jadi mereka terhadap pembelajaran yang berasaskan pemerhatian, eksperimen dan hubungan dengan alam (Ismail et al., 2022). Justeru, apabila kurikulum gagal menonjolkan kecerdasan-kecerdasan tersebut dan terlalu menekankan kepada literasi dan numerasi semata-mata, murid-murid ini akan kelihatan lemah sedangkan potensi sebenar mereka tidak diketengahkan (Abdullah, 2022; Renganathan, 2021).

Melalui pendekatan kecerdasan pelbagai, guru dapat merancang aktiviti pembelajaran yang lebih pelbagai dan relevan dengan kekuatan murid. Sebagai contoh, murid yang memiliki kecerdasan kinestetik boleh dilibatkan dalam aktiviti luar kelas seperti eksplorasi alam, lakonan peranan atau simulasi sendiri yang memerlukan gerakan tubuh; murid visual-ruang boleh menggunakan peta minda, lukisan dan pembelajaran berasaskan gambar; manakala murid yang cenderung kepada kecerdasan naturalis boleh mengaplikasikan pemerhatian alam semula jadi dan pembelajaran berasaskan persekitaran luar (*outdoor-based learning*). Aktiviti seperti ini bukan sahaja menyokong perkembangan kognitif tetapi juga membantu mengekalkan minat, motivasi dan harga diri murid (Noetel et al., 2022).

Dalam konteks pendidikan khas untuk murid Orang Asli, penerapan kecerdasan pelbagai juga memberi ruang untuk pembelajaran yang lebih bermakna kerana ia mengiktiraf bahawa keupayaan murid bukanlah bersifat linear tetapi berbilang aspek. Malah, kurikulum yang dibina berdasarkan pendekatan ini boleh menjadi alat intervensi sosial yang merapatkan jurang pencapaian antara murid dari latar belakang marginal dan sistem pendidikan arus perdana. Oleh itu, integrasi teori Gardner dalam kerangka kurikulum khas merupakan strategi pedagogi yang bukan sahaja menyokong keperluan individu tetapi juga memperjuangkan keadilan pendidikan yang lebih menyeluruh (Chua & Low, 2024; UNESCO, 2020).

Pedagogi Peribumi oleh Yunkaporta

Yunkaporta (2009) melalui model "*Eight Ways of Aboriginal Learning*" menekankan bahawa pembelajaran dalam kalangan komuniti Orang Asli tidak berlaku secara terasing daripada budaya, alam sekitar dan hubungan sosial. Model ini memperkenalkan lapan prinsip utama pedagogi Peribumi, antaranya ialah pembelajaran berasaskan cerita (*story sharing*), penggunaan simbol dan imej (*symbol-image*), pembelajaran visual dan spasial (*land-links*), serta penekanan kepada pemerhatian dan pengalaman sebagai asas utama memahami dunia. Pendekatan ini dibentuk berdasarkan epistemologi komuniti peribumi Australia yang kaya dengan tradisi lisan, seni visual dan hubungan erat dengan alam sekitar (Yunkaporta, 2009; Yunkaporta & Kirby, 2011).

Dalam konteks pendidikan khas untuk murid Orang Asli, model ini amat relevan kerana ia berlandaskan gaya pembelajaran yang semula jadi kepada murid yakni pembelajaran yang tidak didominasi oleh teks tetapi berlaku melalui penceritaan, pengamatan, aktiviti praktikal dan hubungan komuniti. Kajian lapangan mendapati bahawa

ramai murid Orang Asli berinteraksi secara aktif dengan persekitaran fizikal dan sosial mereka sebagai sumber pembelajaran dan tidak cenderung kepada pembelajaran pasif yang bergantung kepada buku teks atau kuliah berstruktur (Yunkaporta & Kirby, 2011). Maka, pengiktirafan terhadap bentuk pembelajaran ini dalam kurikulum khas dapat meningkatkan kehadiran, keterlibatan dan kefahaman murid (Abdullah, 2022; Renganathan, 2021).

Tambahan pula, pendekatan ini juga menyokong konsep pembelajaran sebagai satu proses sosial dan reflektif yang berlaku secara tidak formal di luar bilik darjah seperti di kawasan kampung, hutan, sungai dan tempat komuniti. Guru yang menerapkan pedagogi ini bukan sahaja perlu berperanan sebagai penyampai ilmu, tetapi sebagai fasilitator budaya yang menghormati, memahami dan menyepadukan nilai, sejarah serta simbolisme Orang Asli dalam proses pembelajaran (Martin, 2008). Hal ini sejajar dengan prinsip pendidikan transformatif dan konstruktivisme sosial yang menekankan pembinaan makna melalui pengalaman dan interaksi sosial (Biesta, 2010).

Melalui penerapan model ini dalam kurikulum pendidikan khas, pelbagai manfaat boleh dicapai. Pertama, ia membantu mengekalkan identiti budaya murid yang sering terpinggir oleh kurikulum nasional yang homogen. Kedua, ia mengukuhkan hubungan antara sekolah dan komuniti dengan menjadikan budaya tempatan sebagai sumber pembelajaran. Ketiga, ia memperkukuh hubungan guru-murid melalui interaksi yang lebih bermakna dan berasaskan rasa hormat. Dengan ini, jurang persepsi, pencapaian dan penglibatan antara komuniti Orang Asli dan institusi pendidikan dapat dikurangkan secara berperingkat (Chua & Low, 2024; UNESCO, 2020).

Oleh itu, integrasi pedagogi Peribumi oleh Yunkaporta dalam pembangunan kurikulum pendidikan khas bukan sahaja meningkatkan keberkesanan pengajaran, malah menyumbang kepada usaha dekolonisasi pendidikan melalui penerapan nilai dan epistemologi masyarakat peribumi (Battiste, 2013). Ia meletakkan murid sebagai subjek aktif yang belajar dalam konteks budaya mereka sendiri, bukan sekadar penyesuaian kepada sistem yang tidak mengenali mereka.

Sintesis Kritikal Pendekatan Arus Perdana dan Pedagogi Peribumi

Walaupun pendekatan kognitif arus perdana seperti model pemprosesan maklumat dan pengajaran berstruktur berasaskan standard telah menyumbang kepada penyusunan kurikulum yang sistematik, pendekatan ini sering dikritik kerana bersifat universalistik dan kurang mengambil kira konteks budaya serta kepelbagaian epistemologi murid (Biesta, 2010). Model pembelajaran konvensional cenderung menilai keupayaan murid berdasarkan indikator akademik yang seragam, sekali gus meletakkan murid dari latar belakang marginal dalam kedudukan yang tidak adil (Chua & Low, 2024; UNESCO, 2020). Dalam konteks murid Orang Asli bermasalah pembelajaran, pendekatan arus perdana yang terlalu menekankan literasi dan numerasi formal berpotensi menghasilkan “*pedagogical mismatch*” iaitu ketidaksepadanan antara cara pengajaran dan cara murid memahami dunia (Mustafa et al., 2020; Renganathan, 2021). Hal ini boleh menyumbang kepada rendah diri akademik, pengasingan sosial dan keciciran awal (Abdullah, 2022; UNESCO, 2020).

Sebaliknya, pedagogi Peribumi menekankan pembelajaran sebagai proses hubungan yang berasaskan komuniti, pengalaman dan naratif budaya (Battiste, 2013; Yunkaporta, 2009). Perbezaan asas ini menunjukkan bahawa integrasi teori VAK dan Kecerdasan Pelbagai dengan pedagogi Peribumi bukan sekadar penggabungan teknik pengajaran tetapi satu usaha merangka semula asas falsafah kurikulum agar lebih inklusif dan responsif budaya (UNESCO, 2020).

Bagi memastikan integrasi teori yang dibincangkan tidak difahami sebagai penggabungan bersifat eklektik atau ad hoc, satu pemetaan konseptual dirumuskan bagi memperlihatkan hubungan struktural antara teori VAK, Kecerdasan Pelbagai dan Pedagogi Peribumi dengan elemen teras reka bentuk kurikulum pendidikan khas. Pemetaan ini berfungsi sebagai kerangka analitik yang menunjukkan bagaimana setiap teori menyumbang secara komplementari terhadap pembentukan matlamat, objektif, kandungan, strategi pengajaran dan pentaksiran. Dengan itu, Jadual 1 merumuskan integrasi tersebut secara sistematik sebagai asas kepada reka bentuk kurikulum yang inklusif dan responsif budaya.

Jadual 1

Pemetaan Integrasi Teori dan Elemen Kurikulum

Elemen Kurikulum	VAK	Kecerdasan Pelbagai	Pedagogi Peribumi
------------------	-----	---------------------	-------------------

[4]

Matlamat	Mengiktiraf gaya dominan murid	Mengembangkan pelbagai potensi	Membina identiti budaya dan hubungan komuniti
Objektif	Disesuaikan mengikut modaliti	Berdasarkan profil kecerdasan	Berasaskan konteks budaya
Kandungan	Pelbagai bentuk representasi	Aktiviti pelbagai dimensi	Naratif, simbol, alam sekitar
Strategi	Visual, auditori, kinestetik	Aktiviti berasaskan kekuatan	Story-sharing, land-links
Pentaksiran	Demonstrasi pelbagai cara	Auntentik dan pelbagai ekspresi	Pemerhatian, refleksi komuniti

Jadual 1 memperlihatkan bahawa integrasi teori ini beroperasi pada dua aras iaitu aras normatif (matlamat dan objektif) dan aras operasional (kandungan, strategi dan pentaksiran). Hubungan ini menunjukkan bahawa reka bentuk kurikulum bukan sekadar soal teknik pengajaran, tetapi melibatkan penjajaran falsafah pendidikan, pengiktirafan kepelbagaian potensi murid dan pengintegrasian epistemologi budaya dalam keseluruhan proses pembelajaran.

CADANGAN INTEGRASI DALAM KURIKULUM PENDIDIKAN KHAS

Penggabungan teori Gaya Pembelajaran VAK, Teori Kecerdasan Pelbagai Gardner (1983), dan Pedagogi Peribumi Yunkaporta (2009) dalam pembangunan kurikulum pendidikan khas memerlukan pendekatan yang sistematik dan kontekstual. Kerangka kurikulum yang dirangka perlu menepati ciri-ciri fleksibel, inklusif dan adaptif terhadap keperluan murid serta mengambil kira realiti budaya dan persekitaran tempatannya (Chua & Low, 2024; UNESCO, 2020). Berikut merupakan huraian lima elemen utama integrasi teori dalam pembentukan kurikulum khas yang dicadangkan:

Matlamat Kurikulum

Matlamat kurikulum seharusnya menjurus kepada pembangunan potensi murid secara menyeluruh melalui pendekatan holistik yang menumpukan kepada kekuatan dan keunikan individu (Gardner, 1983; UNESCO, 2020). Dalam konteks murid Orang Asli bermasalah pembelajaran, matlamat ini bukan sahaja merangkumi pencapaian akademik, tetapi juga meliputi pembangunan sahsiah, kemahiran hidup, penglibatan sosial dan penghargaan terhadap identiti budaya sendiri. Kurikulum yang holistik akan memastikan murid tidak hanya belajar untuk memenuhi kehendak sistem pendidikan, tetapi juga untuk hidup bermakna dalam komuniti mereka. Ini bertepatan dengan gagasan pendidikan peribumi yang menjadikan pembelajaran sebagai proses untuk membina hubungan dengan diri, orang lain dan alam (Yunkaporta, 2009).

Objektif Pembelajaran

Objektif pembelajaran perlu digubal dengan mengambil kira gaya pembelajaran dominan murid (visual, auditori, kinestetik) serta kecerdasan yang menonjol mengikut profil individu (Fleming, 2001; Gardner, 1983). Ini bermaksud objektif tidak lagi bersifat satu hala atau statik, tetapi pelbagai dan boleh disesuaikan (*customisable*) mengikut konteks murid. Sebagai contoh, objektif bagi murid visual mungkin menjurus kepada keupayaan mentafsir maklumat melalui ilustrasi atau simbol; bagi murid kinestetik pula, objektif mungkin menekankan keupayaan menyatakan konsep melalui lakonan atau pergerakan fizikal. Dengan kata lain, objektif dirangka untuk menyokong cara murid belajar, bukan memaksa murid mengikut kaedah tunggal (Noetel et al., 2022).

Kandungan Kurikulum

Kandungan kurikulum perlu digubal berdasarkan konteks budaya setempat serta latar hidup murid Orang Asli (Battiste, 2013; Yunkaporta, 2009). Ini termasuklah penggunaan cerita rakyat, peribahasa tempatan, sejarah komuniti, flora dan fauna tempatan serta elemen seni dan ritual yang berkaitan dengan alam sekitar. Pendekatan ini sejajar dengan prinsip pembelajaran kontekstual yang menyarankan bahawa isi kandungan haruslah dekat dengan pengalaman harian murid agar pembelajaran lebih mudah difahami dan diaplikasikan (Ismail et al., 2022). Selain itu, kandungan juga harus membenarkan penggunaan pelbagai medium seperti imej visual, bahan konkrit, dan teknologi interaktif agar selari dengan kecerdasan dan gaya pembelajaran pelbagai murid.

Strategi Pengajaran

Pengajaran perlu melibatkan pelbagai kaedah yang mencerminkan integrasi teori VAK, kecerdasan pelbagai dan pedagogi budaya (Fleming, 2001; Gardner, 1983). Strategi seperti pembelajaran berasaskan projek (*project-based learning*), bercerita (*storytelling*), main peranan (*role-play*), pembelajaran koperatif serta aktiviti luar bilik darjah amat digalakkan. Selain daripada menggunakan strategi visual, auditori dan kinestetik secara bergilir (*rotational approach*), guru juga digalakkan memanfaatkan prinsip naratif dan hubungan komuniti seperti yang disarankan dalam model pedagogi Yunkaporta. Ini termasuk melibatkan tokoh masyarakat dalam pengajaran, menggunakan lokasi luar sebagai kelas alternatif, dan membenarkan murid menghasilkan pembelajaran melalui ekspresi budaya mereka. Strategi ini mewujudkan ruang pembelajaran yang reflektif, menyeluruh dan berkesan (Biesta, 2010).

Pentaksiran

Pentaksiran tidak wajar berpusat semata-mata kepada ujian bertulis, sebaliknya perlu bersifat autentik dan formatif. Kaedah seperti penilaian portfolio, pemerhatian berstruktur, rubrik kemahiran, pembentangan lisan dan demonstrasi kemahiran lebih sesuai bagi menilai keupayaan sebenar murid dalam konteks pembelajaran sebenar. Pendekatan pentaksiran ini turut selaras dengan pendekatan konstruktivis yang melihat pembelajaran sebagai hasil proses interaksi aktif, bukan pengukuran semata-mata terhadap produk akhir (Biesta, 2010). Bagi murid Orang Asli, bentuk pentaksiran seperti ini lebih adil dan relevan kerana ia membenarkan mereka menunjukkan potensi sebenar melalui pelbagai bentuk ekspresi seperti lukisan, cerita, lakonan atau pembinaan model. Hal ini mengurangkan tekanan ujian bertulis yang mungkin tidak menepati kekuatan kognitif dan budaya murid. Pendekatan pentaksiran autentik dan kontekstual ini juga disokong oleh kajian yang menekankan kepentingan penilaian responsif budaya dalam kalangan murid peribumi, khususnya melalui penggunaan instrumen yang mengambil kira bahasa, simbol dan pengalaman setempat (Shanmugam et al., 2021).

Keseluruhan integrasi teori dalam pembangunan kurikulum khas ini menjurus kepada prinsip “pendidikan untuk semua dalam konteks yang sesuai”. Apabila guru dan pembina kurikulum memahami bahawa pembelajaran bukan hanya soal isi kandungan, tetapi soal pendekatan, konteks dan pengiktirafan terhadap keunikan murid, maka pendidikan yang adil dan inklusif dapat direalisasikan. Cadangan ini bukan sahaja praktikal, malah membina jati diri, identiti budaya dan semangat pembelajaran sepanjang hayat dalam kalangan murid Orang Asli bermasalah pembelajaran.

IMPLIKASI DASAR DAN LATIHAN GURU

Pelaksanaan kurikulum integratif yang menggabungkan teori VAK, Kecerdasan Pelbagai dan Pedagogi Peribumi memerlukan sokongan dasar pendidikan yang bersifat fleksibel dan responsif budaya, khususnya dalam konteks pendidikan khas dan sekolah Orang Asli. Reformasi kurikulum tidak boleh dilaksanakan secara terpisah daripada kerangka dasar yang menyokong prinsip keadilan pendidikan dan inklusiviti (UNESCO, 2020). Dalam konteks Malaysia, pelaksanaan pendidikan inklusif dan responsif budaya menuntut penyesuaian struktur kurikulum agar lebih kontekstual dan tidak bersifat seragam secara mutlak (Chua & Low, 2024).

Institusi latihan perguruan turut memainkan peranan penting dalam memastikan keberkesanan pelaksanaan kurikulum ini. Program latihan pra-perkhidmatan dan dalam perkhidmatan perlu memasukkan modul pedagogi responsif budaya, teori pembelajaran multimodal serta strategi pentaksiran autentik yang sesuai dengan konteks murid Orang Asli (Shanmugam et al., 2021; Yunkaporta, 2009). Tanpa pendedahan yang sistematik terhadap pendekatan ini, guru berisiko kembali kepada amalan pengajaran konvensional yang kurang sensitif terhadap kepelbagaian budaya dan potensi murid.

Selain itu, guru Program Pendidikan Khas Integrasi (PPKI) perlu dilatih bukan sahaja dalam strategi pembezaan pengajaran berasaskan profil pembelajaran murid (Fleming, 2001; Gardner, 1983), tetapi juga dalam aspek sensitiviti budaya, komunikasi antara budaya dan kolaborasi dengan komuniti setempat. Peranan guru dalam konteks ini melangkaui fungsi penyampai kandungan kepada fasilitator pembelajaran yang mampu menjalin hubungan bermakna antara sekolah dan komuniti (Battiste, 2013). Pendekatan ini selari dengan pandangan bahawa pendidikan yang adil memerlukan transformasi bukan sahaja pada tahap kurikulum, tetapi juga pada tahap kompetensi profesional guru dan struktur institusi pendidikan (Biesta, 2010).

KESIMPULAN

Kurikulum pendidikan khas untuk murid Orang Asli tidak wajar diseragamkan secara mutlak dengan kurikulum arus perdana yang bersifat homogen dan berorientasikan penilaian akademik semata-mata. Hal ini kerana murid Orang Asli bukan sahaja berhadapan dengan cabaran pembelajaran, tetapi turut membawa bersama mereka warisan budaya, sejarah dan cara hidup yang berbeza daripada norma pendidikan konvensional. Oleh itu, sebarang usaha pembangunan kurikulum untuk golongan ini perlu berasaskan prinsip keadilan pendidikan yang memberi peluang saksama kepada semua murid untuk mencapai potensi diri mereka mengikut cara dan konteks mereka sendiri (UNESCO, 2020).

Integrasi tiga teori utama iaitu gaya pembelajaran VAK, kecerdasan pelbagai Gardner dan pedagogi Peribumi Yunkaporta menawarkan satu pendekatan strategik dalam menstrukturkan kurikulum yang inklusif, responsif dan bersifat kontekstual. Gaya pembelajaran VAK membantu guru mengenal pasti cara murid menerima dan memproses maklumat; kecerdasan pelbagai membolehkan pengiktirafan terhadap pelbagai bentuk kebolehan dan kekuatan murid; manakala pedagogi Orang Asli memberi ruang kepada pembelajaran yang bersifat budaya, sosial dan berbentuk pengalaman. Ketiga-tiga teori ini jika digabungkan secara terancang, mampu membentuk satu kerangka kurikulum yang benar-benar berpusatkan murid.

Lebih penting lagi, pendekatan ini membawa implikasi yang lebih besar terhadap transformasi pendidikan khas iaitu mewujudkan ekosistem pembelajaran yang menghargai keunikan budaya, memperkasakan suara komuniti, dan menjadikan pendidikan sebagai alat pembebasan (*liberation*) bagi murid-murid yang terpinggir. Kurikulum tidak lagi menjadi alat penyeragaman, tetapi satu ruang dinamik untuk meneroka, memahami dan membina identiti diri. Dalam konteks murid Orang Asli bermasalah pembelajaran, kurikulum yang dibina dengan berasaskan prinsip-prinsip ini akan lebih berkesan dalam menyampaikan pembelajaran yang bermakna, membina jati diri, serta melahirkan murid yang mampu berfungsi dalam komuniti dan dunia yang lebih luas.

Akhirnya, pembentukan kurikulum pendidikan khas yang kontekstual, holistik dan bermakna ini harus disokong oleh dasar pendidikan yang fleksibel, latihan guru yang sensitif budaya, serta kolaborasi erat antara sekolah dan komuniti. Hanya dengan pendekatan sebegini, barulah impian ke arah pendidikan yang adil dan inklusif untuk semua termasuk murid Orang Asli dapat direalisasikan secara berkesan dan berpanjangan.

Pendekatan integratif yang dicadangkan dalam artikel ini menegaskan bahawa reformasi kurikulum pendidikan khas bukan sekadar soal teknik pedagogi, tetapi merupakan satu usaha etika dan epistemologi untuk mengiktiraf kepelbagaian cara manusia belajar (Biesta, 2010). Dalam konteks murid Orang Asli bermasalah pembelajaran, pendidikan yang responsif budaya bukanlah pilihan tambahan, tetapi satu keperluan asas bagi menjamin keadilan dan kebermaknaan pembelajaran.

RUJUKAN

- Abdullah, A. H. (2022). A systematic review of what Malaysia can learn to improve Orang Asli students' mathematics learning from other countries. *Sustainability*, 14(20), 13201. <https://doi.org/10.3390/su142013201>
- Abdullah, Norulhuda, & Alias, N. A. (2021). Culturally responsive pedagogy in Malaysian classrooms: Empowering Indigenous learners through contextualised instruction. *International Journal of Instruction*, 14(2), 601–616. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14234a>
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Purich Publishing.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2015). *The beautiful risk of education*. Routledge.
- Chua, T. S., & Low, H. M. (2024). Inclusive education: Perception, practice and implementation within Malaysia. *Jurnal Pendidikan Bitara UPSI*, 17(Special Issue), 13–30. <https://doi.org/10.37134/bitara.vol17.sp.13.2024>
- Clinton-Lisell, V., & Litzinger, C. (2024). Is it really a neuromyth? A meta-analysis of the learning styles matching hypothesis. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1428732>
- Dunn, R., & Dunn, K. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 7–12*. Allyn & Bacon.
- Fallace, T. (2019). The ethnocentric origins of the learning style idea. *Educational Researcher*, 48(6), 349–355
- Fleming, N. D. (2001). *Teaching and learning styles: VARK strategies*. VARK Learn Limited.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

- Ismail, Z., Abdul Razak, N., & Embong, R. (2022). Culturally responsive teaching practices for indigenous learners in Malaysia: A qualitative exploration. *International Journal of Inclusive Education*, 26(7), 845–861. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1846791>
- Martin, K. (2008). *Please knock before you enter: Aboriginal regulation of outsiders and the implications for researchers*. Post Pressed.
- Mustafa, M. Z., Yahaya, A., & Zulkifli, R. A. (2020). Curriculum challenges among indigenous learners: Towards a contextualised pedagogy in Malaysia. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 17(1), 129–150. <https://doi.org/10.32890/mjli2020.17.1.5>
- Newton, P. M., & Salvi, A. (2020). How common is belief in the learning styles neuromyth, and does it matter? A pragmatic systematic review. *Frontiers in Education*, 5, 602451. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.602451>
- Noetel, M., Griffith, S., Delaney, O., Harris, N. R., Sanders, T., Parker, P., del Pozo Cruz, B., & Lonsdale, C. (2022). Multimedia design for learning: An overview of reviews with meta-meta-analysis. *Review of Educational Research*, 92(3), 413–454. <https://doi.org/10.3102/00346543211052329>
- Renganathan, S. (2021). Research concerning the Indigenous Orang Asli and education: A review of problem representations. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 16(3), 200–211.
- Shanmugam, S. K., Veloo, A., & Md-Ali, R. (2021). Culturally responsive assessment in Indigenous education contexts. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 15(2), 113–136.
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education—All means all*. UNESCO.
- Yunkaporta, T. (2009). *Aboriginal pedagogies at the cultural interface* [Doctoral dissertation, James Cook University]. ResearchOnline@JCU. <https://researchonline.jcu.edu.au/10974/>
- Yunkaporta, T., & Kirby, M. (2011). Yarning up Indigenous pedagogies: A dialogue about eight Aboriginal ways of learning. In N. Purdie, G. Milgate, & H. Bell (Eds.), *Two-way teaching and learning: Toward culturally reflective and relevant education* (pp. 205–213). ACER Press.