

Cabaran dan Keperluan dalam Memperkasakan Pendidikan Awal Kanak-Kanak Orang Asli

Shahrul Afzan Samsul Ali, Abdul Halim Masnan

Abstrak- Pendidikan bukanlah semata-mata untuk mengenal huruf, membaca dan mengira, malah ianya menjadi penanda aras kualiti pendidikan bagi masyarakat Orang Asli. Membicarakan konteks pendidikan awal kanak-kanak Orang Asli di Malaysia, pelbagai usaha dijalankan memperlihatkan bahawa pendidikan masyarakat Orang Asli tidak terkecuali dalam agenda pendidikan negara. Namun sesuatu yang boleh diperdebatkan, kerana kelompok minoriti etnik Orang Asli masih lagi ketinggalan dari aspek jurang pendidikan arus perdana malahan dilihat sebagai satu masalah kritikal. Polemik ini masih berterusan, walaupun berlakunya perkembangan kemajuan pendidikan namun hakikatnya kesenjangan pendidikan Orang Asli masih belum diatasi. Justeru menerusi kajian kepustakaan, kertas konsep ini membincangkan cabaran yang dihadapi serta mengupas keperluan dalam konteks pendidikan awal kanak-kanak Orang Asli. Hasil kajian mendapati tiga cabaran yang dibincangkan dalam konteks pendidikan awal kanak-kanak Orang Asli merangkumi ketidaksetaraan pendidikan, persekitaran pendidikan menekan dan keterbatasan pengurusan PdP. Dalam mendepani cabaran tersebut, keperluan dari aspek kesaksamaan pendidikan, persekitaran sosial yang membina dan pengurusan PdP responsif budaya perlu dipertimbangkan bagi memperkasakan pendidikan untuk mengubah amalan pengajaran sekaligus memupuk kemenjadian murid Orang Asli yang lebih baik dan berkualiti.

Kata Kunci- Cabaran, Keperluan, Pendidikan Awal Kanak-Kanak, Orang Asli.

I. PENGENALAN

Tumpuan terhadap kualiti pendidikan Orang Asli tidak pernah terkecuali. Menerusi Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013-2025, Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) terus memastikan murid berkeperluan khusus mempunyai peluang untuk mendapatkan pendidikan berkualiti tinggi yang relevan dengan keperluan mereka. Murid berkeperluan khusus tersebut turut melibatkan murid pribumi dan kumpulan minoriti khususnya Orang Asli. Berdasarkan PPPM 2013-2025 tersebut, KPM turut melaksanakan beberapa pelan tindakan khusus untuk murid Orang Asli, antaranya (1) pengenalan program intervensi literasi intensif untuk murid

Tahun Satu, (2) penubuhan pusat penyelidikan kurikulum khusus untuk murid Orang Asli dan kumpulan minoriti yang lain, dan (3) pelaksanaan kursus pembangunan profesional guru yang mengajar di sekolah Orang Asli.

Dalam membicarakan konteks pendidikan awal kanak-kanak Orang Asli, usaha memperkasakan kualiti pendidikan tersebut dapat dilihat menerusi kerjasama KPM dan Jabatan Kemajuan Orang Asli Malaysia (JAKOA) melalui Pelan Pembangunan Pendidikan Orang Asli bagi menambah baik serta menangi isu pendidikan Orang Asli terutamanya dalam kalangan kanak-kanak prasekolah Orang Asli (Harun et al., 2020). Usaha tersebut memastikan kanak-kanak Orang Asli mendapat akses dan peluang pendidikan formal sebelum melangkah ke alam persekolahan sebenar menerusi penubuhan kelas-kelas prasekolah di kawasan pedalaman khususnya tempat tinggal kaum minoriti Orang Asli. Hal ini jelas, menerusi peruntukan khusus untuk pendidikan Orang Asli dalam Belanjawan Kementerian Kewangan Malaysia pada tahun 2021, dengan suntikan dana bagi menaik taraf dan membina beberapa buah tabika baharu di perkampungan Orang Asli (Kementerian Kewangan Malaysia, 2020). Selain itu, pihak JAKOA juga turut berperanan dalam konteks memperkasakan pendidikan awal kanak-kanak dengan mengariskan objektif dalam Pelan Strategik JAKOA 2016 - 2020 bagi meningkatkan kesedaran masyarakat Orang Asli terhadap pendidikan awal kanak-kanak (JAKOA, 2016).

Natijahnya, jelas menunjukkan masyarakat Orang Asli tidak pernah terpinggir dalam agenda pendidikan negara. Yew et al. (2021) berpandangan bahawa pendidikan bukanlah semata-mata mengenal huruf, membaca dan mengira malah menerusi kualiti pendidikan yang baik mampu merencanakan masyarakat Orang Asli dalam meningkatkan kualiti kesejahteraan hidup. Dalam usaha memperkasakan kualiti pendidikan tersebut, kelompok minoriti etnik Orang Asli masih lagi dilihat tercicir dan terpisah dari jurang pendidikan arus perdana. Malahan kualiti pendidikan Orang Asli juga masih ketinggalan serta diletakkan sebagai masalah yang begitu kritikal (Sawalludin et al., 2020). Kritikalnya isu tersebut berdasarkan kepada isu ketidaksetaraan pendidikan yang dihadapi oleh kanak-kanak Orang Asli sehinggakan pelbagai dasar dan program dilaksanakan bagi mengatasi masalah tersebut (Shin & Idrus, 2021). Polemik ini masih berterusan, walaupun berlakunya perkembangan kemajuan dalam pendidikan Orang Asli namun hakikatnya kesenjangan pendidikan mereka masih belum diatasi. Justeru dalam memperkasakan pendidikan awal kanak-kanak Orang Asli, penelitian berkenaan dengan cabaran serta keperluan wajar diperhalusi dan dipertimbangkan menerusi dapatan dan saranan dari kajian-kajian empirikal.

Oleh itu, menerusi kaedah kajian kepustakaan, kertas konsep ini membincangkan cabaran yang dihadapi dalam konteks pendidikan awal kanak-kanak Orang Asli. Makalah ini juga, turut mengupas keperluan dalam pendidikan awal kanak-kanak Orang Asli bagi memperkasakan pendidikan untuk mengubah amalan PdP dalam memupuk kemenjadian murid Orang Asli yang lebih baik dan berkualiti.

Shahrul Afzan Samsul Ali, Universiti Pendidikan Sultan Idris, Malaysia (Email address: shahrulafzan88@gmail.com)
Abdul Halim Masnan, Universiti Pendidikan Sultan Idris, Malaysia (Email address: abdul.halim@fpm.upsi.edu.my).

II. CABARAN DALAM PENDIDIKAN AWAL KANAK-KANAK ORANG ASLI

Ketidasetaraan Pendidikan

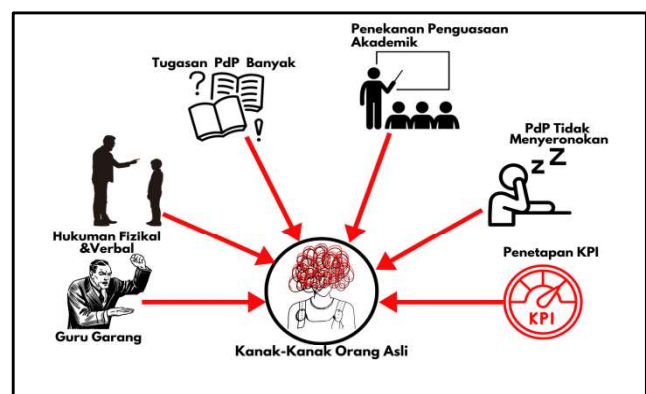
Berbalik kepada isu ketidaksetaraan pendidikan, tidak dinafikan dalam konteks pendidikan awal kanak-kanak wujudnya cabaran tersebut menerusi sistem pendidikan sedia ada dengan hak dan keperluan budaya masyarakat Orang Asli. Laporan Bank Dunia Malaysia pada tahun 2023 mendedahkan kemungkinan berlakunya penolakan ibu bapa dan komuniti luar bandar khususnya Orang Asli terhadap prasekolah sedia ada adalah kerana kelas prasekolah tersebut tidak dapat memenuhi keperluan komuniti mereka (World Bank, 2023). Dapatan tersebut menguatkan lagi hujah bahawa faktor masyarakat Orang Asli tidak mahu memajukan diri menerusi pendidikan, adalah kerana kesukaran mereka memahami kurikulum sedia ada serta sukatan pelajaran tidak selari dengan konteks pengetahuan serta budaya mereka (Nordin & Abdul Wahab, 2021). Ketidakesetaraan tersebut jelas memperlihatkan bahawa sistem pendidikan sedia ada tidak mengambil kira perbezaan budaya dari golongan minoriti etnik Orang Asli (Rosnon & Talib, 2019). Hujah tersebut berpandangan dengan kajian diperingkat global, bahawa pendidikan awal kanak-kanak Orang Asli tidak mengambil kira budaya Orang Asli sebagai komponen utama dalam proses pengajaran dan pembelajaran awal kanak-kanak (Henward et al., 2019a; Locke, 2022). Bahkan turut mengenyepikan elemen penting dalam budaya yang melibatkan bahasa dan pengetahuan Orang Asli. Secara tidak langsung mewujudkan kegusaran yang menghalang proses pembelajaran kanak-kanak Orang Asli (Rameka & Stagg Peterson, 2021).

Berbicara soal kurikulum serta sistem pendidikan khusus untuk Orang Asli, para sarjana tempatan telah menjalankan kajian bahkan telah banyak diperdebatkan menerusi sorotan kajian lepas (Md-Ali et al., 2021; Nordin et al., 2020; Ainol Hamidah Ahmad Sarimin & Saemah Rahman, 2018; Siti Farhah A Aziz & Nuzha Mohamed Taha, 2018). Namun dapatan yang dikemukakan lebih tertumpu kepada pendidikan Orang Asli peringkat arus perdana dan kurang memberi perhatian diperingkat awal kanak-kanak khususnya prasekolah dan tadika. Hal ini berpadanan dengan dapatan kajian Sumathi Renganathan (2022) yang mendapati hanya 49 penerbitan kajian berkenaan Orang Asli di Malaysia, bermula 2003 hingga 2020 dengan lima kategori isu melibatkan (1) ketidakhadiran dan keciciran, (2) akademik, (3) pendekatan pengajaran dan pembelajaran (PdP), (4) bahasa dan hak pendidikan, dan (5) budaya dan identiti yang dibahaskan dalam konteks pendidikan arus perdana. Manakala diperingkat luar negara, hanya 12 kajian berkenaan pendidikan awal kanak-kanak Orang Asli yang menumpukan isu bahasa dan kesediaan kanak-kanak ke sekolah rendah (Elek et al., 2020). Ketidakesetaraan ini jelas memperlihatkan cabaran serta kelompongan yang wujud dalam konteks penyelidikan pendidikan awal kanak-kanak Orang Asli.

Persekitaran Sosial Menekan

Tidak dinafikan bahawa ketidaksetaraan tersebut mempengaruhi persekitaran sosial kanak-kanak Orang Asli. Malah lebih membimbangkan dengan wujudnya tekanan emosi dalam kalangan kanak-kanak. Hal ini merujuk dapatan Rosnon dan Talib (2019) yang menyatakan bahawa kanak-kanak Orang Asli berada dalam keadaan tertekan menerusi sistem pendidikan yang tidak menyokong keperluan dan budaya mereka. Pandangan tersebut dibuktikan menerusi dapatan kajian emperikal tahap kesihatan mental kanak-kanak prasekolah Orang Asli. Harun & Md Jaafar (2018) mendedahkan seorang kanak-kanak prasekolah Orang Asli mengalami stres di tahap skor 73 mata dan berada pada tahap pengaruh stres sederhana dan sedang meningkat tinggi. Sekalipun skor tersebut pada tahap sederhana, hakikatnya memberi kesan serta pengaruh yang besar terhadap perkembangan kanak-kanak malahan meletakkan kanak-kanak di Malaysia terdedah dengan ancaman stres (Nor Aimi, 2020).

Hujah tersebut dikuatkan lagi menerusi dapatan kajian Md Jaafar & Harun (2022) yang mendedahkan enam faktor persekitaran sekolah yang menyumbang kepada tekanan emosi dalam kalangan kanak-kanak prasekolah Orang Asli. Rajah 1 menunjukkan enam faktor persekitaran sekolah yang menekan kanak-kanak prasekolah antaranya, (1) guru yang garang, (2) hukuman berbentuk fizikal dan verbal, (3) tugas PdP yang banyak, (4) penekanan kepada penguasaan akademik secara konvensional, (5) kaedah PdP yang tidak menyeronokkan, dan (6) Penetapan *Key Performance Indicators* (KPI) yang terlalu tegar oleh pihak pentadbir. Dapatan tersebut turut membincangkan kebimbangan sosial yang wujud menerusi persekitaran dan hubungan sosial yang menekan serta tidak selamat mampu memberi implikasi besar terhadap psikologi kanak-kanak prasekolah Orang Asli.



Rajah 1: Faktor Persekitaran Sekolah Menekan (Md Jaafar & Harun, 2022)

Jika dibincangkan secara terperinci, jelas cabaran ini memperlihatkan bahawa wujudnya konflik sosial antara guru, ibu bapa, pentadbir dan sekolah serta komuniti Orang Asli dengan kanak-kanak Orang Asli. Hal ini merujuk dapatan Townley et al. (2023) bahawa komponen hubungan sosial serta penglibatan diantara satu sama lain tidak menjadi keutamaan dalam pengintergrasian budaya dengan pendidikan awal kanak-kanak Orang Asli. Bahkan hubungan sosial dan budaya antara kumpulan atau individu menerusi

komunikasi dan interaksi yang bermakna diabaikan (Henward et al., 2019b). Pemisahan hubungan dan penglibatan seperti ini menyumbang kepada hubungan yang negatif antara guru dan masyarakat Orang Asli (Becerra-Lubies & Moya, 2023). Secara tidak langsung menghalang persekitaran yang benar-benar inklusif untuk kanak-kanak Orang Asli dapat dibangunkan (Lamb, 2021). Justeru, polemik ini harus diberi perhatian kerana persekitaran sosial yang menekan kanak-kanak mampu memberi kesan negatif kepada perkembangan dan pembelajaran kanak-kanak Orang Asli.

Keterbatasan Pengurusan Pengajaran dan Pembelajaran

Membicarakan soal hubungan dalam konteks pendidikan awal kanak-kanak, guru antara individu yang berperanan penting dalam melaksanakan proses PdP yang berkesan serta memberi makna kepada pembelajaran kanak-kanak Orang Asli. Justeru pengurusan PdP dianggap penting malahan menjadi cabaran kepada guru khususnya kepada guru yang bukan dari etnik Orang Asli. Perkara ini merujuk dapatan kajian Yew et al. (2021) yang mendedahkan bahawa guru sedia ada mempunyai pengetahuan asas dalam pengajaran, namun mereka tiada kepakaran khusus dalam proses PdP bagi kanak-kanak Orang Asli. Perbezaan budaya serta bahasa mendorong keterbatasan kepakaran guru pendidikan awal kanak-kanak dalam menguruskan PdP khusus untuk kanak-kanak Orang Asli (Harju-Lukkainen et al., 2021; Kess & Puroila, 2023). Malahan mewujudkan jurang kesediaan serta ketidakyakinan guru bukan dari etnik Orang Asli untuk melaksanakan proses PdP dalam pendidikan awal kanak-kanak Orang Asli (Dzamesi & van Heerden, 2020; Kess & Puroila, 2023; Townley et al., 2023). Ini senada dengan Lamb (2021) bahawa pemahaman yang terhad dalam kalangan guru terhadap budaya Orang Asli selain daripada budaya mereka sendiri, mempengaruhi kebolehan kanak-kanak Orang Asli menerima pembelajaran dengan lebih berkesan. Selain itu, keterbatasan pengurusan PdP turut dipengaruhi oleh kekurangan jumlah bilangan guru pendidikan awal kanak-kanak yang mahir dalam bahasa dan budaya Orang Asli (Biana et al. 2021; Becerra-Lubies et al., 2023).

Seterusnya, keterbatasan tersebut tidak hanya tertumpu kepada guru semata-mata malahan kebergantungan terhadap sumber, bahan PdP dan aktiviti sedia ada juga turut memberikan cabaran dalam memperkasakan pendidikan awal kanak-kanak. Hal ini merujuk kepada cabaran yang dihadapi oleh guru prasekolah menerusi kekurangan bahan rujukan dalam melaksanakan PdP dan hanya bergantung sepenuhnya kepada Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran (DSKP), secara tidak langsung mendorong kepada penggunaan bahan rujukan sedia ada di pasaran yang boleh dipertikaikan kualiti dari aspek kesahan dan kebolehpercayaan bahan sehinggakan proses pembelajaran kanak-kanak menjadi tidak seragam (Roslin Francis & Adenan Ayob, 2019; Rashidi et al., 2023). Ini mengukuhkan lagi hujah Townley et al. (2020) bahawa terdapat cabaran dalam mencari sumber khusus berasaskan budaya dan bahasa Orang Asli seperti buku cerita dan apa sahaja berkaitan dengan pengetahuan Orang Asli. Ketidakecakapan guru dalam menguruskan sumber serta bahan PdP memberi

implikasi kepada kanak-kanak Orang Asli. Polemik ini turut berlaku diperingkat global, senada dengan pandangan Gobena (2020) bahawa bahan pembelajaran yang sedia ada tidak memberi makna yang sebenar dalam diri kanak-kanak Orang Asli kerana bahan pembelajaran tersebut lebih tertumpu kepada sumber luar dan bukannya dari sumber pengetahuan masyarakat Orang Asli. Malah kekurangan kandungan serta bahan yang tidak menarik minat kanak-kanak Orang Asli dianggap merugikan perkembangan kognitif kanak-kanak sekaligus berlakunya pembaziran masa mereka (Henward et al., 2019a). Keterbatasan tersebut turut dipengaruhi oleh kekurangan pengetahuan dalam merancang kurikulum yang inklusif serta kurang pengetahuan mengenai dasar dan program bersesuaian dengan masyarakat Orang Asli (Biana et al., 2021; Scrine et al., 2020). Ketidaksetaraan pendidikan membawa kepada perancangan aktiviti dan bahan sedia ada yang hanya tertumpu kepada budaya utama bagi sesebuah negara sekaligus meminggirkan budaya kaum minoriti (Chen, 2023).

III. KEPERLUAN PENDIDIKAN AWAL KANAK-KANAK ORANG ASLI

Dalam memperkasakan pendidikan awal kanak-kanak Orang Asli, ketiga-tiga cabaran tersebut perlu diperhalusi serta ditangani segera menerusi dapatan kajian-kajian yang telah dilaksanakan secara empirikal dalam memenuhi keperluan dan kesesuaian dengan konteks perkembangan awal kanak-kanak budaya masyarakat Orang Asli. Perkara ini merujuk Rosnon dan Talib (2019) yang menyatakan bahawa permasalahan yang dihadapi oleh kanak-kanak Orang Asli perlulah diselesaikan segera dengan mengutamakan mekanisme terbaik mengenai pedagogi dan kurikulum dalam PdP khusus untuk mereka tanpa mengeneipkan amalan sosiobudaya Orang Asli. Justeru itu, dalam membincangkan mekanisme terbaik terdapat beberapa keperluan yang perlu diutamakan bagi mengubah amalan sedia ada menjadi lebih efisien dan berkesan kepada kanak-kanak Orang Asli. Keperluan tersebut merujuk kepada (1) keseimbangan pendidikan, (2) persekitaran sosial membina dan (3) pengurusan PdP responsif budaya.

Kesaksamaan Pendidikan

Keperluan pendidikan awal kanak-kanak seharusnya menjadi keutamaan dalam pendidikan masyarakat Orang Asli seperti mana pepatah Melayu yang berbunyi 'kalau hendak meluntur buluh, biarlah dari rebungnya'. Pepatah tersebut memberi makna jelas bahawa pendidikan seharusnya bermula pada peringkat awal usia kanak-kanak bahkan tidak terkecuali dalam konteks pendidikan awal kanak-kanak Orang Asli (Yew et al., 2021; Elek et al., 2020; MacEachren, 2018; Sianturi et al., 2018).

Namun menerusi cabaran ketidaksetaraan pendidikan yang telah dibincangkan, terdapat keperluan kesaksamaan pendidikan dengan mengutamakan komponen budaya dan pengetahuan Orang Asli dalam pendidikan awal kanak-kanak. Hal ini merujuk pandangan Riquelme Mella et al. (2023) yang menyatakan bahawa pendidikan awal kanak-kanak Orang Asli seharusnya mengutamakan budaya

masyarakat Orang Asli dalam konteks pendidikan tanpa mengira perbezaan. Oleh itu, kurikulum serta sistem pendidikan awal kanak-kanak Orang Asli seharusnya dibangunkan berteraskan konteks budaya, bahasa dan pengetahuan mereka (Henward et al. 2019a; Henward et al. 2019b; Peterson et al., 2019; Rosnon & Talib, 2019; Dzamesi & van Heerden, 2020; Harun et al., 2020; Tualalelei & Taylor-Leech, 2021; Joshi, 2021; Chen, 2023; Becerra-Lubies, 2021; Becerra-Lubies et al. 2023; Probine et al., 2023).

Dapatan Henward et al. (2019a) menyatakan bahawa kesinambungan budaya dalam pendidikan awal kanak-kanak Orang Asli dapat memupuk keyakinan yang lebih mendalam dalam kalangan kanak-kanak Orang Asli. Bahkan kanak-kanak Orang Asli didapati lebih mudah berkongsi pembelajaran yang mereka perolehi dengan keluarga mereka di rumah apabila mereka belajar dalam konteks budaya mereka sendiri (Chen, 2023). Dalam konteks pendidikan awal kanak-kanak Orang Asli di Malaysia, bukti yang jelas dan terkini berkaitan perkara ini memaparkan bahawa 79% tinjauan yang dilaksanakan bersetuju terhadap pembukaan prasekolah berdasarkan keperluan komuniti minoriti Orang Asli (World Bank, 2023).

Natijahnya, dalam menggapai kesaksamaan pendidikan, para sarajana menyatakan terdapat keperluan dalam pembangunan rangka kerja serta dasar pendidikan awal kanak-kanak Orang Asli dengan mengutamakan pengintegrasian budaya dan bahasa Orang Asli (Caro, 2019; Zainal et al., 2022; Harun et al., 2020; Scrine et al., 2020; Baina et al., 2021; Williams et al., 2023; Becerra-Lubies et al., 2023; Becerra-Lubies & Moya, 2023; Probine et al., 2023).

Persekitaran Sosial Membina

Mengutamakan komponen budaya Orang Asli tidak hanya tertumpu kepada kesaksamaan pendidikan semata-mata, malah turut melibatkan persekitaran fizikal yang selamat serta mendorong wujudnya hubungan yang positif (Tualalelei & Taylor-Leech, 2021). Dapatan tersebut menjelaskan bahawa persekitaran sosial yang selamat serta membina dapat dibangunkan dengan memenuhi keperluan pendidikan awal kanak-kanak Orang Asli. Dalam memperkasakan pendidikan awal kanak-kanak Orang Asli, penyediaan persekitaran sosial yang membina mampu mengatasi cabaran persekitaran sosial yang menekan. Hal ini merujuk kepada interaksi sosial yang positif dalam kalangan kanak-kanak Orang Asli dengan persekitaran sekeliling yang melibatkan guru, ibu bapa serta masyarakat. Interaksi ini memberi faedah dan manfaat yang berterusan dalam pendidikan awal kanak-kanak Orang Asli (Webb & Williams, 2019; Townley et al., 2023). Pandangan tersebut selari dengan saranan Nur Aimi (2020) dalam usaha melindungi kanak-kanak Orang Asli dari ancaman tekanan emosi. Usaha mewujudkan kerjasama secara kolektif dan proaktif antara guru prasekolah, ibu bapa dan pihak berkepentingan melalui pelbagai bentuk inisiatif, sokongan dan program pembangunan kanak-kanak Orang Asli berupaya mengekang ancaman tersebut.

Ini jelas menerusi cadangan beberapa ahli sarjana, bahawa perlunya perubahan semula dalam konteks

penglibatan ibu bapa, keluarga dan komuniti terhadap pendidikan awal kanak-kanak dengan mengambil kira aspek budaya dan pengetahuan masyarakat Orang Asli (Gerlach & Gignac, 2019; Henward et al., 2019b; Page et al., 2019; Harun et al., 2020). Malahan menurut Page et al. (2019) dan Derby (2023) bahawa keperluan tersebut harus diletakkan sebagai strategi tambahan bagi menghadapi cabaran sekaligus memupuk perkongsian antara satu sama lain serta bermakna untuk kanak-kanak Orang Asli. Keperluan tersebut dapat direncanakan menerusi pengintegrasian pendekatan pedagogi yang melibatkan kerjasama komuniti dan berstruktur sambil menekankan nilai-nilai murni antara satu sama lain (Henward et al., 2019a). Chen (2023) menyatakan kesan positif dapat dilihat menerusi aktiviti yang melibatkan komuniti dengan kanak-kanak seawal usia. Aktiviti ini yang secara tidak langsung membantu kanak-kanak mendekati dan mempelajari kemahiran berasaskan pengetahuan dan budaya keluarga mereka sendiri sekaligus meningkatkan pencapaian akademik mereka.

Selain itu, bagi mewujudkan persekitaran sosial yang membina, hubungan baik antara guru dengan kanak-kanak dilihat memainkan peranan penting dalam memberi impak positif. Malah mendorong rasa selamat serta yakin dalam kalangan kanak-kanak Orang Asli. Hal ini dapat diterjemahkan menerusi dapatan kajian Zainal et al. (2022) bahawa guru merupakan faktor penting yang menarik minat murid Orang Asli untuk hadir ke sekolah. Guru juga mampu mewujudkan persekitaran membina menerusi perwatakan yang menarik serta menyemai hubungan sosial yang baik dengan kanak-kanak Orang Asli. Oleh itu, terdapat saranan bahawa guru perlu membina hubungan yang positif bersama kanak-kanak Orang Asli bagi mewujudkan persekitaran yang selamat serta inklusif untuk mereka (Lamb, 2021; Zainal et al., 2022).

Tidak dinafikan bahawa pendidikan masyarakat Orang Asli mempunyai hubung kait dengan lingkungan persekitaran tempat tinggal mereka (Rosniza et al., 2017). Malah bertepatan dengan karakter kelestarian yang kukuh, menerusi kemampuan dan keunikan Orang Asli mengekalkan budaya, adat dan warisan nenek moyang mereka secara turun-temurun (Ishak, 2021). Pandangan ini jelas bahawa lingkungan kehidupan kanak-kanak Orang Asli dipengaruhi oleh persekitaran hidup mereka yang bermula dari rumah hingga ke peringkat kepimpinan masyarakat Orang Asli. Menurut Rahman et al. (2019) sejak dari kecil kehidupan kanak-kanak Orang Asli terdedah secara langsung dengan pembelajaran berkaitan alam dan persekitaran hutan. Kehidupan seharian mereka dipengaruhi oleh gaya hidup ibu bapa atau keluarga terdekat mereka seperti bercucuk tanam, memungut hasil hutan, bahkan menetap di kawasan hutan. Justeru, dalam membicarakan persekitaran sosial membina, terdapat keperluan memahami kanak-kanak Orang Asli dalam konteks hubungan serta pengaruh persekitaran mereka sepertimana yang terangkum dalam lingkaran teori ekologi manusia yang diasaskan oleh Urie Bronfenbrenner pada tahun 1979. Teori tersebut memberi penumpuan bahawa persekitaran sosial dan budaya mempengaruhi tingkah laku dan perkembangan seseorang kanak-kanak. Sinonim dengan pengaruh persekitaran rimba, Murphy (2020) membincangkan kerangka modul bio-

ekologi yang diadaptasi dari teori ekologi manusia bersesuaian dengan pengaruh persekitaran rimba.

dapat mewujudkan persekitaran pembelajaran bukan sahaja membina tetapi inklusif untuk kanak-kanak Orang Asli.

JADUAL I: SET SISTEM EKOLOGI PERSEKITARAN RIMBA

Sistem	Huraian	Pengaruh Persekitaran Rimba Kanak-Kanak Orang Asli
Mikrosistem	Kanak-kanak saling berinteraksi dengan ibu bapa dan adik beradik melalui persekitaran alam semula jadi di rumah.	<ul style="list-style-type: none"> - Kanak-kanak Orang Asli adalah set asas dipengaruhi oleh pengalaman persekitaran rimba. - Kehidupan seharian ibu bapa mereka bercucuk tanam, memungut hasil hutan serta tinggal dipersekitaran rimba mempengaruhi perkembangan mereka.
Mesosistem	Hubungan kanak-kanak yang dipengaruhi oleh pendidikan di sekolah khususnya pedagogi berasaskan alam.	<ul style="list-style-type: none"> - Melibatkan hubungan antara program sekolah dan persekitaran rumah atau komuniti kanak-kanak Orang Asli. - Guru berperanan melaksanakan pelbagai aktiviti, pedagogi berasaskan persekitaran rimba yang dijalankan di sekolah.
Ekosistem	Kanak-kanak berpeluang melibatkan diri dengan alam semula jadi di tempat tinggal mereka khususnya kawasan kejiranan.	<ul style="list-style-type: none"> - Melibatkan kawasan kejiranan kanak-kanak Orang Asli yang memberi peluang mereka melibatkan diri dengan alam semula jadi di tempat tinggal mereka
Makrosistem	Melibatkan komuniti masyarakat yang mengamalkan adat dan warisan budaya.	<ul style="list-style-type: none"> - Perkembangan kanak-kanak dipengaruhi oleh budaya dan warisan mereka. - Pendedahan bentuk aktiviti pembelajaran yang berteraskan adat dan kebudayaan Orang Asli.
Kronosistem	Melibatkan perubahan yang berlaku dalam tempoh perkembangan kanak-kanak sebagai contoh perubahan alam yang ada sekeliling mereka.	<ul style="list-style-type: none"> - Perubahan yang mereka alami, dengan melihat perubahan alam yang ada sekeliling mereka seperti banjir, tanah runtuh, musim panas dan peristiwa-peristiwa bencana alam yang lain. - Kronosistem juga turut mempengaruhi perkembangan kanak-kanak bergantung kepada situasi yang dialami.

Adaptasi dari Murphy (2020)

Perbincangan tersebut melihat bahawa kanak-kanak seharusnya aktif berinteraksi dengan orang lain, objek dan simbol dalam persekitaran rimba mereka bagi memastikan berlakunya perkembangan secara menyeluruh. Jadual I menjelaskan set sistem ekologi yang telah diadaptasi oleh Murphy (2020).

Ringkasnya, dalam konteks memperkasakan pendidikan awal kanak-kanak Orang Asli bagi meningkatkan kualiti pendidikan, adalah wajar melihat dan meperhalusi keperluan berasaskan interaksi sosial dan persekitaran yang mempengaruhi perkembangan kanak-kanak Orang Asli. Malah memenuhi keperluan tersebut secara tidak langsung

Pengurusan PdP Responsif Budaya

Istilah responsif budaya merujuk kepada tindakan segera serta reaksi yang bersifat membantu terhadap sesuatu usaha berpaksikan budaya masyarakat Orang Asli itu sendiri. Menerusi cabaran keterbatasan pengurusan PdP yang telah dibincangkan, tindakan segera harus dipertimbangan dengan mengambil kira elemen budaya dan pengetahuan mereka. Hal ini merujuk kepada pandangan bahawa pengurusan PdP pendidikan awal kanak-kanak Orang Asli wajar mengambil kira aspek pengetahuan dan pengalaman sedia ada murid serta latar belakang keluarga mereka (Harun et al, 2020). Bagi mengukuhkan pandangan tersebut, Rosnan dan Talib (2019) menghujahkan bahawa masyarakat Orang Asli mempunyai pengetahuan terbaik tentang kurikulum dan pendekatan yang sesuai berkaitan dengan budaya mereka sendiri. Ini jelas menunjukkan bahawa perkaitan pendidikan dalam konteks budaya merupakan elemen utama dalam pengurusan PdP responsif budaya. Oleh itu, terdapat keperluan dalam melaksanakan pedagogi berasaskan budaya seperti mana saranan sarjana dengan mengutamakan elemen budaya dalam konteks pendidikan awal kanak-kanak secara tidak langsung mampu memberi kesan positif (Sianturi et al., 2018; Henward et al., 2019b; Harun et al., 2020; Dzamesi & van Heerden, 2020). Jadual II tersebut menjelaskan beberapa kesan positif pendekatan PdP berasaskan responsif budaya.

JADUAL II: KESAN POSITIF PdP RESPONSIF BUDAYA TERHADAP PENDIDIKAN AWAL KANAK-KANAK ORANG ASLI

Sumber	Kesan
Dzamesi dan Heerden (2020)	<ul style="list-style-type: none"> - Menerusi pedagogi berasaskan budaya dapat memudahkan perkembangan konseptual akademik - Menggalakkan perkembangan holistik kanak-kanak Orang Asli
Sianturi et al. (2018)	<ul style="list-style-type: none"> - Pembelajaran yang mengimplimentasikan kehidupan seharian masyarakat Orang Asli dapat meningkatkan motivasi kepada kanak-kanak Orang Asli untuk mempelajari ilmu pengetahuan pribumi.
Henward et al. (2019b)	<ul style="list-style-type: none"> - Menerusi pembelajaran berasaskan pengetahuan Orang Asli membolehkan kanak-kanak memahami tradisi dan budaya mereka.
Scrine et al. (2020)	<ul style="list-style-type: none"> - Pengintegrasian pengetahuan Orang Asli dalam pendidikan awal kanak-kanak Orang Asli mengatasi dan mengurangkan kesan buruk sistem dan dasar yang tersasar

Dalam konteks mengubah amalan pendidikan bagi mencapai kesan positif tersebut, dapatan kajian lepas turut membincangkan bahawa aktiviti yang dirancang harus selari dengan responsif budaya masyarakat Orang Asli. Begitu juga pemilihan bahan yang digunapakai dalam konteks pendidikan awal kanak-kanak. Ini merujuk pandangan sarjana bahawa kewajaran guru untuk melihat semula kaedah pengajaran dan struktur kurikulum yang dirancang. Perancangan guru perlu memahami bagaimana aktiviti kanak-kanak Orang Asli di rumah serta aktiviti dalam kalangan masyarakat mereka (Tualaulelei & Taylor-Leech, 2021; Chen, 2023). Ini kerana setiap aktiviti yang berteraskan budaya masyarakat Orang Asli mampu

mempengaruhi penglibatan mereka di sekolah (Kamaruddin et al., 2019; Tualaulelei & Taylor-Leech, 2021; Zainal et al., 2022; Chen, 2023). Selain tumpuan terhadap aktiviti PdP, bahan pembelajaran kanak-kanak Orang Asli juga wajar diberi perhatian. Sepertimana saranan mengintegrasikan bahan serta sumber sedia ada masyarakat pribumi dalam kurikulum pendidikan awal kanak-kanak (Harun et al., 2020; Joshi, 2021). Bahan tersebut merangkumi bahan yang berasaskan persekitaran semula jadi kanak-kanak Orang Asli seperti batu, kayu, daun, buluh, rotan dan kebanyakan bahan tersebut dikumpulkan oleh mereka disekitar rumah dan sekolah tanpa perlu membeli (Dzamesi & van Heerden, 2020; Chen, 2023). Malah tidak dinafikan bahawa pengintegrasian bahan tersebut disifatkan mampu merangsang kreativiti dan imaginasi serta kecekapan budaya kanak-kanak Orang Asli (Chen, 2023).

Bagi merencanakan keperluan tersebut, hasil tinjauan kajian lepas turut menemukan bahawa guru harus berperanan dalam merancang dengan mengubah aktiviti PdP mengikut kesesuaian budaya dan pengetahuan kanak-kanak Orang Asli (Henward et al. 2019b; Harun et al., 2020; Harju-Luukkainen et al., 2021; Riquelme Mella et al., 2023; Chen, 2023). Ini jelas memerlukan usaha bahawa guru sedia ada mahupun guru bukan dari kalangan kaum Orang Asli untuk mempertingkatkan pengetahuan dan kemahiran serta mempunyai pengetahuan yang mendalam berkaitan dengan budaya masyarakat Orang Asli (Locke, 2022; Chen, 2023).

Usaha tersebut jelas memerlukan aspek bantuan teknikal seperti bimbingan, latihan dan pemantauan berterusan dalam meningkatkan pengetahuan guru bagi mencapai kompetensi budaya masyarakat Orang Asli (Wan Nor Fadzilah Wan Husin & Bahrin Yahya, 2020; Baina et al. 2021; Becerra-Lubies, 2021; Williams et al., 2023; Becerra-Lubies et al., 2023). Secara tidak langsung, aspek persediaan dan pengetahuan guru pendidikan awal kanak-kanak Orang Asli dapat dipertingkatkan. Malah memberi kesan bukan sahaja kepada kanak-kanak Orang Asli bahkan turut mempengaruhi ibu bapa untuk turut serta dalam meningkatkan pencapaian akademik anak mereka (Henward et al., 2019b; Chen, 2023; Riquelme Mella et al., 2023). Oleh itu, dalam memperkasakan pendidikan awal kanak-kanak Orang Asli, pengurusan PdP responsif budaya wajar diberikan tumpuan.

IV KESIMPULAN DAN CADANGAN

Secara kesimpulannya, menangani cabaran dan keperluan dalam pendidikan Orang Asli adalah penting untuk memupuk masyarakat yang inklusif dan saksama. Mengatasi halangan ketidaksamaan, persekitaran pendidikan menekan dan keterbatasan pengurusan PdP memerlukan kolaborasi yang mengutamakan perkaitan budaya, penglibatan komuniti pendidikan dan strategi pendidikan terubahsuai. Dengan mengiktiraf dan menangani cabaran ini, masyarakat dapat memperkasakan komuniti Orang Asli, memelihara identiti unik mereka dan memastikan peluang yang sama dalam pendidikan dan pembangunan peribadi kanak-kanak Orang Asli. Jika disorot kembali perbincangan kajian, jelas aspek budaya masyarakat Orang Asli merupakan tumpuan penting dalam memperkasakan pendidikan awal kanak-kanak Orang Asli.

Keunikan budaya masyarakat Orang Asli merangkumi adat tradisi, bahasa, pengetahuan dan corak kehidupan seharian wajar menjadi komponen utama dalam konteks pendidikan mereka. Malahan dengan mengiktiraf komponen tersebut pada peringkat akar umbi, secara tidak langsung mendorong kanak-kanak Orang Asli memperkukuhkan identiti mereka sebagai kaum minoriti. Bagi mencapai tujuan tersebut, pendekatan responsif budaya dalam pendidikan awal kanak-kanak perlu ditekankan sebagai alternatif dalam usaha merapatkan jurang kualiti pendidikan mereka dengan pendidikan arus perdana. Menerusi kajian ini, adalah diharapkan dapat menjadi rujukan serta pandangan kepada pihak berkepentingan yang terlibat secara langsung atau tidak langsung dalam memperkasakan pendidikan awal kanak-kanak Orang Asli di Malaysia.

PENGHARGAAN

Penulis ingin mengucapkan jutaan terima kasih kepada pihak UPSI dan Bahagian Tajaan KPM atas sokongan penulisan artikel ini

RUJUKAN

- Ainol Hamidah Ahmad Sarimin, & Saemah Rahman. (2018). Persepsi Murid Orang Asli Terhadap Kurikulum dan Relevansi dalam kehidupan. *Persidangan Antarabangsa Sains Sosial Dan Kemanusiaan*, April, 105–124.
- Biana, H. T., Javier, R., & Jabar, M. (2021). Assessing Cultural, Linguistic, and Indigenous Competencies: The Case of Early Childhood Care and Development Teachers in the Philippines. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 15(1), 137–155. <https://doi.org/10.17206/apjrece.2021.15.1.137>
- Becerra-Lubies, R. (2021). Intercultural education and early childhood: strengthening knowledge based on Indigenous communities and territory. *AlterNative*, 17(2), 326–334. <https://doi.org/10.1177/11771801211022328>
- Becerra-Lubies, R., Fernández, C., Luna, L., & Moya, D. (2023). Teaching indigenous languages in early childhood: the case of the indigenous language educator in Chile. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2023.2172997>
- Becerra-Lubies, R., & Moya, M. (2023). Participation of Mapuche organizations in intercultural education for children: limitations and possibilities in Chile. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 17(2), 117–131. <https://doi.org/10.1080/15595692.2022.2055541>
- Caro, C. M. S. (2019). Positive discrimination policies and indigenous- based ECEC services in Bogota, Colombia. *Social Sciences*, 8(2). <https://doi.org/10.3390/socsci8020039>
- Chen, B. C. (2023). Non-indigenous preschool teachers' culturally relevant pedagogy in the indigenous areas of Taiwan. *International Journal of Child Care and*

- Education Policy, 17(1).
<https://doi.org/10.1186/s40723-023-00118-3>
- Derby, M. (2023). Talking Together: The Effects of Traditional Māori Pedagogy on Children's Early Literacy Development. *Education Sciences*, 13(2).
<https://doi.org/10.3390/educsci13020207>
- Dzamesi, F. E., & van Heerden, J. (2020). A professional development programme for implementing indigenous play-based pedagogy in kindergarten schools in Ghana. *South African Journal of Education*, 40(3), 1–11.
<https://doi.org/10.15700/saje.v40n3a1793>
- Elek, C., Gubhaju, L., Lloyd-Johnsen, C., Eades, S., & Goldfeld, S. (2020). Can early childhood education programs support positive outcomes for indigenous children? A systematic review of the international literature. *Educational Research Review*, 31(October), 100363.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100363>
- Gerlach, A. J., & Gignac, J. (2019). Exploring continuities between family engagement and well-being in aboriginal head start programs in Canada: A qualitative inquiry. *Infants and Young Children*, 32(1), 60–74.
<https://doi.org/10.1097/IYC.000000000000133>
- Gobena, G. A. (2020). Factors influencing participation in early childhood education: Its implication to quality education. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(1). 355-371.
<http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/647>
- Harju-Luukkainen, H., Berg, K., & Kolberg, A. (2022). "I sámifize it..." : Preschool in the Centre of South Sámi Language and Culture Learning in Norway. *International Research in Early Childhood Education*, 11(2), 65-79. <https://doi.org/10.26180/19130828.v1>
- Harun, N. A., & Md. Jaafar, F. (2018). Stres dan simptom onychophagia dalam kalangan kanak-kanak prasekolah orang asli. *Jurnal Pendidikan Awal Kanak-Kanak Kebangsaan*, 7, 50–58.
<https://doi.org/10.37134/jpak.vol7.5.2018>
- Harun, N.H., Rahman, M.N., Mansor, M.A., & Muhamad, N.A. (2020). Pengurusan Pengajaran Dan Pembelajaran Berasaskan Kreativiti Orang Asli Dalam Meningkatkan Kecerdasan Kanak-Kanak Prasekolah. *Jurnal Kepimpinan Pendidikan*, 7(1), 2289–9669.
- Henward, A. S., Tauaa, M., & Turituri, R. (2019a). Contextualizing child-centeredness: Lessons from an American Samoan Head Start. *Policy Futures in Education*, 17(3), 383–401.
<https://doi.org/10.1177/1478210318813249>
- Henward, A., Tauaa, M., & Turituri, R. (2019b). Remaking, reweaving and indigenizing curriculum: Lessons from an American Samoa Head Start program. *Journal of Pedagogy*, 10(1), 33–55.
<https://doi.org/10.2478/jped-2019-0002>
- Ishak, M. J. (2021). Character Development Strategies Among Indigenous People In Malaysia. *Journal of Tourism, Hospitality and Environment Management*, 6(25), 28–35. <https://doi.org/10.35631/jthem.625003>
- JAKOA. (2016). *Pelan Strategik Jabatan Kemajuan Orang Asli 2016-2020*. Bahagian Perancangan dan Penyelidikan, Jabatan Kemajuan Orang Asli
- Joshi, P. (2021). Partnering with Indigenous Communities to Develop an Equitable Early Childhood Education Curriculum in Odisha, India. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 15(1), 9–28.
<https://doi.org/10.17206/apjrece.2021.15.1.9>
- Kamarudin Abu Hassan, Abdul Salam Mohamed Ibrahim, Senin Khamis, Azizah Maamor, Rusitah Mohamed, Norlaila Mohammad, Jailani Haji Hashim & Noor Aishah Aziz. (2019). Kajian pendidikan anak-anak Orang Asli di Sekolah Kebangsaan Cherana Puteh, Melaka. *Journal of Educational Research and Indigenous Studies*, 2 (Special Issues), 1-17.
https://static.s123-cdn-static-d.com/uplOrangAslids/1759562/normal_5f800b14d6129.pdf
- Kementerian Kewangan Malaysia (2020). *Ucapan Belanjawan 2021*. Putrajaya: Percetakan Nasional Malaysia Berhad.
- Kementerian Pendidikan Malaysia (2013). *Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025*. Putrajaya: Bahagian Pendidikan Guru.
- Kess, R., & Puroila, A. M. (2023). Narratives from the North: Early Childhood Teachers' Narrative Identities in Place. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(1), 126–139.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1983867>
- Lamb, I. (2021). Are early childhood educators in Southern Ontario being sufficiently prepared for teaching Indigenous students? *Journal of Early Childhood Research*, 19(1), 55–69.
<https://doi.org/10.1177/1476718X20942940>
- Locke, M. (2022). Asking the experts: Indigenous educators as leaders in early education and care settings in Australia. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 51(2).
<https://doi.org/10.55146/ajie.v51i2.12>
- MacEachren, Z. (2018). First Nation pedagogical emphasis on imitation and making the stuff of life: Canadian lessons for indigenizing Forest Schools. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21(1), 89–102. <https://doi.org/10.1007/s42322-017-0003-4>
- Md-Ali, R., Veloo, A., Shanmugam, S. K. S., Yusoff, Y. J., & Awang-Hashim, R. (2021). The issues and challenges of mathematics teaching and learning in Malaysia orang Asli primary schools from teachers' perspectives. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 18(2), 129-160.
<https://doi.org/10.32890/mjli2021.18.2.5>
- Md Jaafar, F., & Harun, N. A. (2022). Memahami Faktor Penyumbang Stres Dalam Kalangan Kanak-Kanak Prasekolah Orang Asli Kaum Senoi Di Sungai Siput. *International Journal of Education, Psychology and Counselling*, 7 (46), 320-326
- Murphy, M. C. (2020). Bronfenbrenner's bio-ecological model: a theoretical framework to explore the forest school approach? *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 23(2), 191–205.
<https://doi.org/10.1007/s42322-020-00056-5>

- Nor Aimi, Harun (2020) Stres dalam kalangan kanak-kanak prasekolah orang asli kaum Senoi: Kajian Kes. Doctoral thesis, Universiti Utara Malaysia.
- Nordin, R., Hassan@Yahya, M. S., Rui Fern, V. W., Cherley, M., & Bala Subramaniam, L. (2020). Indigenous Education For The Orang Asli: Legal Perspectives And Best Practices. *Journal of Nusantara Studies (JONUS)*, 5(2), 365-383.
<https://doi.org/10.24200/jonus.vol5iss2pp365-383>
- Nordin, N.A., & Wahab, N.A. (2021). Kertas Konsep Pembangunan Modul Sekolah Rimba Berasaskan Pengetahuan Peribumi Bagi Mengekalkan Kelestarian Masyarakat Orang Asli. *Asian Pendidikan*.1(1), 10–21.
<https://doi.org/10.53797/aspen.v1i1.2.2021>
- Page, J., Cock, M. L., Murray, L., Eadie, T., Niklas, F., Scull, J., & Sparling, J. (2019). An Abecedarian Approach with Aboriginal Families and Their Young Children in Australia: Playgroup Participation and Developmental Outcomes. *International Journal of Early Childhood*, 51(2), 233–250.
<https://doi.org/10.1007/s13158-019-00246-3>
- Peterson, Huston, & Loon. (2019). Professional Lives and Initial Teacher Education Experiences of Indigenous Early Childhood Educators, Childcare Workers, and Teachers in Northern Ontario. In *Brock Education Journal* (Vol. 28, Issue 2).
- Probine, S., Perry, J., Burke, R., Alderson, J., & McAlevey, F. (2023). An Examination of Inquiry-Based Project Learning in Early Childhood Settings in Aotearoa/New Zealand. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01495-7>
- Rahman, M. N. A., Apu, K., Muhamad, N. A., & Mansor, M. A. (2019). Kecerdasan Kanakkanak Berasaskan Intelektualisme Orang Asli: Pendekatan Fuzzy Delphi. *Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik*, 7(1), 1–8.
- Rameka, L., & Stagg Peterson, S. (2021). Sustaining Indigenous languages and cultures: Māori medium education in Aotearoa New Zealand and Aboriginal Head Start in Canada. *Kotuitui*, 16(2), 307–323.
<https://doi.org/10.1080/1177083X.2021.1922466>
- Rashidi, N. H., Samsudin, N. H., & Mohd Nasir, N. Y. (2023). Kisah Kandung dan Kebolehpercayaan: Modul Asas Membaca Anakku (MAMA) di Prasekolah. *PENDETA*, 14(1), 130–141.
<https://doi.org/10.37134/pendeta.vol14.1.10.2023>
- Riquelme Mella, E., Nahuelcheo, M., Padilla Soto, E., Calfunao, F., Toledo, J., Bizama, K., & Jara, E. (2023). Socialization of Knowing How to Feel through the Epew in Mapuche Culture: Guidelines for Early Childhood Education. *Education Sciences*, 13(6), 622.
<https://doi.org/10.3390/educsci13060622>
- Roslin Francis & Adenan Ayob. (2019). Pembangunan modul baca-tulis digital bahasa Melayu untuk murid-murid prasekolah dengan pendekatan model ADDIE. *Jurnal Psikologi dan Pembangunan Manusia (JPHUM)*, 2(2), 20-40.
<https://docplayer.info/172102787>
- Rosniza Aznie Che Rose, Nor Hazlinda Saari, & Novel Lyndon. (2017). Kefahaman dan pengalaman literasi dalam kalangan masyarakat Orang Asli Pahang. *Journal of Social Sciences and Humanities*, 2(2), 116–124.
<http://ejournal.ukm.my/ebangi/article/viewFile/22208/6982>
- Rosnon, M. R., & Talib, M. A. (2019). Indigenous Education Rights: The Malaysian Case. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9(10), 149–167. <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v9-i10/6470>
- Sawalludin, A. F., Jia Min, C. L., & Mohd Ishar, M. I. (2020). The Struggle of Orang Asli in Education: Quality of Education. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, 5(1), 46 - 51.
<https://doi.org/10.47405/mjssh.v5i1.346>
- Scrine, C., Farrant, B., Michie, C., Shepherd, C., & Wright, M. (2020). Raising strong, solid Koolunga: Values and beliefs about early child development among Perth's Aboriginal community. *Children Australia*, 45(1), 40–47. <https://doi.org/10.1017/cha.2020.7>
- Shin, W. Y., & Idrus, R. (2021). Contextualising Education Policy to Empower Orang Asli. www.ideas.org.my
- Sianturi, M., Chiang, C. L., & Hurit, A. A. (2018). Impact of a place-based education curriculum on indigenous teacher and students. *International Journal of Instruction*, 11(1), 311–328.
<https://doi.org/10.12973/iji.2018.11122a>
- Siti Farhah A Aziz, & Nuzha Mohamed Taha. (2018). Teaching and Learning Approaches That Intriguing Orang Asli Students' Interests in School. *Asian Journal of Social Science Research*, 1(2)
- Sumathi Renganathan (2022) Research concerning the Indigenous Orang Asli and education: a review of problem representations, Diaspora, Indigenous, and Minority Education, 16:3, 200-211, DOI: 10.1080/15595692.2021.2007073
- Townley, C., Grace, R., Woodrow, C., Baker, E., Staples, K., Locke, M. L., Kaplun, C., & Kaplun, C. (2023). Educator perspectives on embedding Acknowledgement to Country practices in early learning centres in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*.
<https://doi.org/10.1177/18369391231173182>
- Tualalelei, E., & Taylor-Leech, K. (2021). Building positive identities in a culturally safe space: An ethnographic case study from Queensland, Australia. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 15(2), 137–149.
<https://doi.org/10.1080/15595692.2020.1852545>
- Webb, G., & Williams, C. (2019). Interactions between children and their early childhood educators: The effect of cultural match on communication. *Australasian Journal of Early Childhood*, 44(1), 48–62. <https://doi.org/10.1177/1836939119841471>
- Williams, N., Fletcher, J., & Ma, T. (2023). Advice from Māori Experts for Bicultural Early Childhood Education in Aotearoa New Zealand. *New Zealand Journal of Educational Studies*.
<https://doi.org/10.1007/s40841-023-00294-3>
- Yew, W. C., Saiful Farisin Md Ramlan, Mohd Rusydi Ahmad, Norhayati Ab Manaf, Novel Lyndon, & Lim

Jie Wei. (2021). Persepsi Ibu Bapa Orang Asli Terhadap Pengalaman Pendidikan Anak-anak Orang Asli di Sekolah Abstrak Perceptions of Indigenous Parents on Indigenous Children ' s Experiences in School Abstract Pengenalan. 6(12), 24–39.

Zainal, R., Selamat, S., Abdullah, M. H., Isa, K., Rozali, M. Z., & Md Saleh, H. (2022). The Humanism Approach Among Teachers to Increase Indigenous Students Participation. *Journal of Techno-Social*, 14(2).
<https://doi.org/10.30880/jts.2022.14.02.009>