

**PROSIDING PERSIDANGAN PENYELIDIKAN DAN INOVASI
PENDIDIKAN KEBANGSAAN
KALI KE DUA TAHUN 2017**



**TEMA:
PENYELIDIKAN, PEDAGOGI DAN PENINGKATAN INOVASI**

11-12 Oktober 2017

IPGK Dato' Razali Ismail

<http://ipgkdri.moe.edu.my/ppipk2017/>

**SIDANG REDAKSI
PROSIDING PERSIDANGAN PENYELIDIKAN DAN INOVASI PENDIDIKAN KE-
BANGSAAN KALI KE DUA 2017**

Penaung

Dr. Sariah binti Abd. Jalil
Rektor, Institut Pendidikan Guru Malaysia

Penasihat

Dr. Mohd Nashrudin bin Basar
Pengarah
Pusat Penyelidikan, Pembangunan dan Inovasi
Institut Pendidikan Guru Malaysia

Pn. Rusminah binti Musliman
Ketua Penolong Pengarah
Pusat Penyelidikan, Pembangunan dan Inovasi
Institut Pendidikan Guru Malaysia

Ketua Editor & Reka Letak

Pn. Norsita binti Ali
Penyelaras Unit Penerbitan
Pusat Penyelidikan, Pembangunan dan Inovasi
Institut Pendidikan Guru Malaysia

Editor

Dr. Siti Salina binti Mustakim (IPGM)
Dr. Azahar bin Aziz (IPGM)
Dr. Hj. Mohd Jalani bin Hasan (IPG Kampus Dato' Razali Ismail)

**PROSIDING PERSIDANGAN PENYELIDIKAN DAN INOVASI PENDIDIKAN KE-
BANGSAAN KALI KE DUA 2017**

JILID 1

Pusat Penyelidikan, Pembangunan dan Inovasi
Institut Pendidikan Guru Malaysia
Kementerian Pendidikan Malaysia

Diterbitkan oleh:

UNIT PENERBITAN IPG KPM

Aras 1-3, Blok 2250, Jalan Usahawan 1,
63000 Cyberjaya
Selangor Darul Ehsan Malaysia

Tel : 03-83126666
Faks : 03-83126655
Web : <http://www.moe.gov.my>

ISBN 978-967-13955-3-0

© Hak Cipta Institut Pendidikan Guru Malaysia 2016

Semua hak cipta terpelihara. Tiada bahagian daripada terbitan ini boleh diterbitkan semula, disimpan untuk pengeluaran atau ditukarkan ke dalam bentuk atau dengan sebarang alat juga pun, sama ada dengan cara elektronik, gambar serta rakaman dan sebagainya tanpa kebenaran bertulis daripada Rektor Institut Pendidikan Guru Malaysia terlebih dahulu.

Oktober 2017

Trend Membaca Alaf Baharu Menurut Perspektif Al-Qur'an Dan Al-Sunnah Pauzi Yusoff	9
Projek Khas Hati Nurani Sekolah Dalam Hospital (SDH): Implikasi Dan Cabaran Zaiton Binti Sharif Jamilah Binti Mustafa, Ph.D	18
Penguasaan Guru Sekolah Rendah Dalam Pelaksanaan Pedagogi KBAT Tay Chong Seng Faziah Binti Hashim @ Ahmad Salbihana Binti Samsudin Rozita Binti Rahmat	28
Pengaruh Kemahiran Kepimpinan Kendiri Dan Tingkah Laku Kerja Inovatif Guru Terhadap Pencapaian Sekolah Kluster Di Sarawak. Wong Siew Lang, Ph.D	39
Persepsi Guru Pelatih Institut Pendidikan Guru Terhadap Video Kuliah Dalam Pembelajaran Teradun Shufianah Puteri Binti Yusof Ngau Chai Hong	48
Advantages And Challenges Of Internship Programme For Pre-Service Teachers Yee Bee Choo	54
Approaches Employed By English Teachers To Teaching Literature Component In Selected Primary Schools in Pahang Suriati Sulaiman, Phd Ab Karim Abdullah Haizuan Md Yunus Syed Ahmad Ruslan Syed Abd Aziz Rofida Hassan Mazda@Mazdaruddin Md Isa	61
1. Pelaksanaan Pentaksiran Aktiviti Seni Kreatif (Ask) Ke Arah Perkembangan Pemikiran Kreatif Dalam Pendidikan Prasekolah. Ling Pik Kuong, Ph.D.	69
Kesediaan Guru Pelatih Terhadap Pendidikan Inklusif Shamsiah Binti Md Nasir	81
MAKLUM BALAS GURU TERHADAP PELAKSANAAN AKTIVITI Pekprojek PAK21 DI KELAS TABIKA KEMAS DAN PERPADUAN Siti Saleha Binti Samsuri, Ph.D Saedah Binti Sukiran	88
Pembangunan Modul Pengajaran Pendidikan Seni Visual: Aktiviti Asas Menggambar Untuk Pelajar Autisme Azizah bt Suleiman	99
Hubungan Etnik Di Kalangan Pelajar Pra-Ijazah Sarjana Muda Perguruan Di Institut Pendidikan Guru Kampus Ipoh Kamaruddin Ilias, Ph.D	117

Mubin Md Nor Roshidah Abdul Rahman	
Kajian Keberkesanan Tumbuhan Akuatik Dalam Mengolah Air Sisa Domestik Hulu Sungai Chat Di Institut Pendidikan Guru Kampus Temenggong Ibrahimjohor Secara <i>Ex-Situ</i> Faridah Binti Suratman Karuppiyah Mohan A/L Govindaraju Halina Binti Kasmani Khalidah Binti Ahmad Ahmad Fuad Bin Aris	124
Sokongan Guru Terhadap Pemupukan Minat Menerusi Aktiviti Pengajaran Dan Pembelajaran Bercirikan Teras Awal '<i>STEM</i>' Dalam Kalangan Kanak-Kanak Prasekolah Latifah Binti Monnas	134
Kesan Strategi Kolaboratif Dalam Persekitaran Laman Sosial Terhadap Kemahiran Menganalisis Bagi Mata Pelajaran Geografi Tingkatan Dua Hamdiah Binti Jailani	141
Internet Integration In Special Education Classroom In A Malaysian Primary School In The Northern Region Julinamary Parnabas Vincent Parnabas Antoinette Mary Parnabas	148
Gaya Kognitif Dan Strategi Pembelajaran Kawalan Kendiri Dalam Kalangan Siswa Guru Di IPG Faridah Binti Mohd. Sopah	155
Konsepsi Pelajar Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan Tentang Pelaksanaan Pentaksiran Di Sekolah Norhayati Binti Mohd Saad Azizah Binti Sarkowi, Phd Asmahan Binti Abdul Hadi	163
Keberkesanan '<i>Pezzo</i>' Terhadap Peningkatan Daya Ingatan Fakta Sejarah Melalui Kaedah <i>Spin N Think</i> Wong Mee Leng Wong Doh Gee	175
Model Penerimaan Dan Kediaan Integrasi Teknologi Maklumat Dan Komunikasi Dalam Pedagogi Abad Ke-21 Asmahan Abdul Hadi Azizah Sarkowi, Phd Norhayati Mohd Saad	186
Merealisasikan Pendidikan Abad Ke 21 Melalui Inovasi Penemuan Ke Atas Tajuk Pecahan Menggunakan Petak Pecahan Ajaib Dr. Hjh. Noradzimah Bt. Abdul Majid Dr. Harizon Bt. Suffian Liew Phaik Hoon	199
Pelaksanaan Strategi Pengajaran Menggunakan kemahiran Berfikir Kritis Sema-sa Sesi Praktikum Dalam Kalangan Guru Pelatih	207

Badruddin Hassan Lukman Z. M	
The Malaysian Teacher Education Trainees And Information Literacy Seeking Skills In Formulating Retrieval Strategies And Tools For Educational Topic Siri Sena Bin Baba Hamid, Phd	221
Meraikan Kepelbagaian Murid Melaluipedagogi Inklusif: Amalan Terbaik Di Dalam Bilik Darjah Chin Mei Keong PhD, Mohd On B. Ahmad, Chong Yeat Eng	231
Pelaksanaan Bengkel Merungkai Standard Dalam Kalangan Guru SMK Dato' Shahardin Mustaffar Bin Abd Majid Nor 'Azah Binti Ahmad Safran	239
Pengurusan Pengajaran Dan Pemudahcaraan (PDPC) Melalui Aspek Maklum Balas Nor 'Azah Binti Ahmad Safran Mustaffar Bin Abd Majid	249
Penilaian Tahap Kecergasan Fizikal Calon Guru Dalam Ujian Kecergasan Fizikal Institut Pendidikan Guru Malaysia Zul Aizam Bin Yassin, Phd Wan Azlan Bin Wan Ismail, Phd Hasmadi Bin Ghaza Wan Roslan Bin Wan Ramli	264
Analisis Keperluan (Need Analysis) Model Pengajaran E-TVET Bagi Kursus Mekanikal Dan Pembuatan Di Kolej Vokasional Khairu Nuzul@Mohd Khairul Nuzul Hassan Muhammad Nidzam Yaakob, PhD Abu Bakar Ibrahim, PhD	273
Pemeriksaan Sekolah Kebangsaan Melalui Komuniti Pembelajaran Profesional: Pendekatan Model Persamaan Srtuktural (<i>Structural Equation Modeling</i>) Ibrahim Taib, Ph.D,	283
Pengaruh Kemahiran Kepimpinan Kendiri Dan Tingkah Laku Kerja Inovatif Guru Terhadap Pencapaian Sekolah Kluster Di Sarawak. Wong Siew Lang, Ph.D	292
Penilaianguru Pelatih Terhadap Kemudahan Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan Di Institut Pendidikan Guru Syed Khalid Bin Syed Idrus @ Sd Iskandar	300
Beliefs Of Primary School Teachers On ESL Students' Success Kulwant Kaur A/P Kartar Singh Hamidahyamat Jaswir Kaur A/P Kartar Singh	312
Perubahan Pemikiran Dalam Puisi-Puisi Muhammad Haji Salleh Dr. Muhammad Irfan Nyia Bin Abdullah, Ph.D	319
Pembelajaran Abad Ke-21 Dengan Strategi Pengajaran Pensyarah Seow Sieu Kian	328

Penguasaan Guru Sekolah Rendah Dalam Pelaksanaan Pedagogi KBAT Tay Chong Seng Faziah Binti Hashim @ Ahmad Salbihana Binti Samsudin Rozita Binti Rahmat	335
Kefahaman Guru Pelatih Program Pendidikan Sejarah Sekolah Rendah Terhadap Pengintegrasian Kemahiran Pemikiran Sejarah Dalam Pengajaran Dan Pembelajaran Sejarah Anisah Binti Harun Nurhijrah Binti Zakaria Rosmani Binti Ali Hasnul Hadi Bin Tengah Mazuki Bin Abdul Razak Hamidi Bin Salleh Mansor Ab Rahman	344
Enhancing Speaking Skill Performance Among Teacher Trainees Through Dra Module Mohd. Jalani Hasan Ph.D	353
Keberkesanan Kippe Modabadalam Meningkatkan Penguasaan Menyelesaikan Soalan Pecahan Melibatkan Operasi Darab Dan Bahagi Dalam Kalangan Murid Pemulihan Matemaik Dr. Khoo Chwee Hoon P.M. Dr. Lay Yoon Fah	363
Peningkatan Pengkonsepsian Geometrioptik Murid Tingkatan 4 Dengan Ketid-akupayaan Penglihatan Menggunakankit Pembelajaran Konar Ismail Raduan, PhD Nor Ruzaini Bt Jailani Afiq Najmi Bin Jamsari Saiful Anuar Bin Baharudin Nur Amirah Binti Che Adnan Nur Hidayah Binti Mohamad	373
Tahap Kemahiran Penaakulan Saintifik Pelajar Program Persediaan Dan Stail Pengajaran Pensyarah Matematik Di Institut Pendidikan Guru Kampus Dato' Razali Ismail Mas Norbany Binti Abu Samah, PhD Norlia Binti Abd Aziz	384
Kaedah Pengajaran Terus Nilai Ke Atas Penerapan Semangat Patriotisme Melalui Pengajaran Dan Pembelajaran Sivik Dan Kewarganegaraan Dalam Kalangan Pelajar Razila Bt Aw Kamaludin	392
Peranan Kompetensi Keusahawanan Sebagai Mediator Antara Sikap Keusahawanan Dalaman Dan Kediaan Penerapan Elemen Keusahawanan Dalam Kalangan Pensyarah Institut Pendidikan Guru Malaysia Rosmani Ali Nor Aishah Buang, PhD	404
Hubungan Amalan Pentaksiran Terhadap Pembelajaran Pelajar	414

Yuslaini Yunus, PhD Kamarul Shukri Mat Teh, Prof. Dr.	
Kepuasan Kerja Dan Pemerkasaan Kerjaya Dalam Kalangan Guru Di SK Abad Ke 21. Main Rindam Wan Fazah Wan Ahmad	425
Pelaksanaan E-Pembelajaran Berasaskan Inquiri Dengan <i>Webquest</i> Dalam Kalangan Guru Pelatih Institut Pendidikan Guru Ngau Chai Hong Jamalludin Harun Puteri Shufianah Yusof	437
Kemahiran Berfikir Dan Pelaksanaan Dalam Pengajaran Guru-Guru Sekolah Che Mas Saud Bainah Mustafa Fazidah Mohamad Nor Nur Fatini Mohd Basri Nur Nabilah Mohd Basri	444
Peranan Guru Dalam Aktiviti Menulis Murid-Murid Prasekolah, KPM Siti Iwana Sharizah Binti Abu Samad	453
Penilaian Kesesuaian Integrasi Media Animasi Digital Berasaskan Bahasa Pengaturcaraan Scratch Untuk Mata Pelajaran Bahasa Melayu Sekolah Rendah Siti Rosni Mohamad Yusoff, PhD	459
Implementasi Elemen Sekolah Rimba Malaysia (ESRM) Dalam Pengajaran Dan Pembelajaran Sains Heng Lee Ling Nur Bahiyah Abd Wahab Toong Mei Kee Yazid Abd Manap	467
Penggunaan Jurnal Pembelajaran dan Pendidikan Sains Secara Aplikasi Mudah Alih Melaalui Smartphone Pajuzi Awang Profesor Dr. Norazah Mohd Nadzri	473
Sikap Pelajar Guru Terhadap Pelaksanaan Aktiviti Pentaksiran Berasaskan Sekolah Juliana Osong, PhD	485
Pembelajaran Kawalan Kendiri Dalam Kalangan Siswa Guru Di IPG Rosly Bin Kayar Faridah Binti Mohd. Sopah	496

TREND MEMBACA ALAF BAHARU MENURUT PERSPEKTIF AL-QUR'AN DAN AL-SUNNAH

PAUZI YUSOFF
KETUA PUSAT SUMBER IPGKDRI
pauzi.yusoff@ipgm.edu.my

INSTITUT PENDIDIKAN GURU KAMPUS DATO' RAZALI ISMAIL
KUALA NERUS, TERENGGANU

ABSTRAK

Perkembangan teknologi maklumat pada abad ke-21 telah menyebabkan trend membaca masyarakat dunia telah berubah dengan pantas. Pembaca pada masa dahulu lebih tertumpu kepada membaca buku-buku atau kitab-kitab untuk mendapatkan maklumat, penyelidikan atau menyelesaikan masalah. Oleh yang demikian, pembaca sanggup mengeluarkan ribuan ringgit untuk membeli buku-buku bagi tujuan tersebut. Namun, pada era digital ini masyarakat mula beralih dari pembacaan secara tradisional kepada langganan digital yang dilihat semakin diminati masyarakat era moden. Apakah situasi ini bertepatan dengan konsep dan epistemologi falsafah ketamadunan ilmu Islam?. Oleh yang demikian, objektif artikel ini akan membincangkan persoalan *tarhib* dan *targhib* ke atas trend membaca zaman sekarang menurut persektif al-Qur'an dan al-Sunnah. Kajian ini menggunakan pengkaedahan analisis dokumen yang dirujuk dari kitab-kitab muktabar iaitu kitab tafsir dan al-hadith. Hasil penyelidikan mendapati perubahan trend membaca yang berlaku dalam era moden ini tidak bercanggah dengan kehendak Islam, malah ia menjadi satu sunnah terhadap perubahan hidup manusia. Namun, perkembangan ini perlu dibimbangi kerana ia mampu merosakkan ketamadunan umat manusia jika tidak dikawal, diselia dan dipantau oleh pihak kerajaan. Sesiapa sahaja boleh menulis dan melahirkan pandangan tanpa mendedahkan identiti penulis dan kepakaran ilmu yang dimiliki yang akhirnya akan melahirkan sebuah masyarakat yang celaru pemikirannya.

KATA KUNCI: trend membaca, *tarhib* dan *targhib* dan pemikiran celaru

1.0 PENDAHULUAN

Pembaca yang istiqamah diibaratkan telah memiliki kunci kepada gedung ilmu. Melaluinya mereka dapat mengetahui semua perkara yang berlaku di dunia ini dan terkedepan dalam perkembangan dunia semasa. Menyedari betapa pentingnya membaca, minat tersebut haruslah dipupuk sejak dari kecil lagi. Dalam menyemarakkan budaya membaca sebagai satu amalan terpuji dalam masyarakat ianya perlu bermula dari pemupukan minat dalam kalangan keluarga terlebih dahulu. Sokongan pihak kerajaan dan swasta pula menjadi pemangkin kepada pembudayaan membaca secara menyeluruh dalam melahirkan masyarakat yang bermaklumat dan berpendidikan kelas pertama.

Membaca merupakan satu hobi yang sangat bermanfaat. Oleh yang demikian, amalan membaca boleh didefinisikan sebagai satu amalan yang boleh membentuk seseorang manusia menjadi lebih bijak, bersifat terbuka dan mampu mencipta kreativiti yang tersendiri. Semakin banyak yang dibaca dan dipelajari, semakin tinggilah ilmu yang tersimpan di dada. Semakin

banyak perkara yang boleh kita fahami dan semakin banyak persoalan akan terjawab. Bangsa yang mempunyai ilmu yang tinggi, akan dihormati dan disanjung oleh masyarakat dunia.

Ke arah itu, kerajaan melalui Institut Terjemahan Bahasa Melayu (ITBM) turut komited menerbitkan bahan bacaan ilmiah serta rujukan pelajar pengajian tinggi dan sekolah, sebagai langkah merakyatkan bahan bacaan akademik. Sehingga kini ITBM mensasarkan penerbitan sebanyak 196 judul terjemahan dan 150 judul karya asli bagi tahun 2016. ITBM telah menerbitkan sebanyak 103 terjemahan meliputi pelbagai bahasa, manakala bagi karya asli sebanyak 168 judul pelbagai bidang (Khawari, 2016).

Dewasa ini membaca tidak lagi bersifat tradisional. Perkembangan pesat teknologi komunikasi maklumat berjaya menjurus kepada penggunaan saluran Internet dengan lebih meluas dalam komunikasi seharian dan ia dikenali sebagai maklumat siber (Faradillah, 2014). Muhammad Shahir (2013) menjelaskan para dae'i tidak seharusnya menghadkan kepada hanya sesuatu media tertentu sahaja dalam menyebarkan ilmu dan dakwah. Kemajuan media massa yang canggih perlu dimanfaatkan asalkan ianya tidak melanggar etika dalam menyebarkan ilmu.

2.0 PENYATAAN MASALAH

Mendapatkan maklumat menggunakan saluran internet sebenarnya sangat terdedah kepada percampuran pelbagai idea. Situasi ini sangat membahayakan pembaca terutamanya dalam isu-isu yang membabitkan persoalan agama. Jika tidak diteliti dan dipelbagaikan sumber maklumat lain akan melahirkan konflik kekeliruan ilmu dalam masyarakat Islam.

Justeru itu, trend membaca alaf baharu ini perlu diteliti dan diberikan garis panduan yang sepatutnya agar ianya menepati dengan konsep dan epistemologi falsafah ketamaduan ilmu Islam. Islam sangat mementingkan ketulenan sesuatu maklumat dan larangan menyebarkan maklumat-maklumat yang diragui kesahihannya adalah dilarang oleh agama. Oleh yang demikian, objektif artikel ini akan membincangkan persoalan *tarhib* dan *tarqhib* ke atas trend membaca menurut pandangan al-Qur'an dan al-Sunnah agar ianya menjadi batas kepada pembaca membuat pertimbangan wajar tentang maklumat-maklumat yang kian sarat dalam internet ini.

2.1 BUDAYA MEMBACA DI MALAYSIA

Benarkah rakyat Malaysia suka membeli buku tetapi lebih cenderung untuk mendapatkan maklumat di internet?. Adakah sumber maklumat yang ada di internet lebih mudah untuk diakses dan mesra pengguna atau masyarakat sekarang lebih yakin dengan tulisan-tulisan yang ditulis netizen yang pelbagai dari merujuk sendiri kepada buku-buku rujukan terkemuka para ulama yang terbukti kesahihannya atau masyarakat kita semakin lemah untuk menguasai kefahaman melalui bacaan kitab *thuras* sehingga lebih cenderung untuk mendapatkan maklumat melalui internet.

Usaha pihak kerajaan yang sentiasa menggalakkan masyarakat supaya terus membaca tidak boleh dinafikan lagi. Penganjuran Pesta Buku Antarabangsa Kuala Lumpur yang diadakan pada tahun 2015 merupakan pameran dan pesta buku yang terbesar di Malaysia dan antara yang terbesar di Asia Tenggara telah memasuki tahun yang keempat penganjurannya. Kehadiran pengunjung direkodkan seramai 2.5 juta orang dengan penyertaan pempamer dari dalam dan luar negara. Sebanyak 927 gerai dengan berbagai genre buku disediakan. Penerbit luar negara termasuklah Indonesia, Thailand, Singapura, China, Arab Saudi, Mesir, India dan Amerika Syarikat turut diperkenalkan kepada masyarakat Malaysia melalui pesta tersebut (Ahmad Fadli, 2015).

2.2 KAJIAN AMALAN MEMBACA DI MALAYSIA

Biarpun usaha telah dilakukan, namun amalan membaca dalam kalangan masyarakat negara ini masih berada pada tahap sederhana. Purata bacaan dianggarkan sekitar lapan hingga 12 buku setahun. Walaupun terdapat peningkatan daripada kajian sebelum ini, namun jumlahnya masih lagi kurang memuaskan (Shuhada, 2015).

Kajian Profil Membaca Rakyat Malaysia pada tahun 2013 yang dijalankan oleh Perpustakaan Negara Malaysia (PNM) mendapati purata rakyat Malaysia membaca telah meningkat kepada empat buah buku kepada 12 buah buku sejak sepuluh tahun dahulu (Raslin, 2013).

Biarpun kajian tersebut mendapati trend membaca telah meningkat, namun jelas Shuhada (2015), selepas tamat pengajian atau selepas berusia 21 tahun, purata membaca jatuh kepada lapan buku setahun. Situasi ini cukup membimbangkan memandangkan Malaysia sebagai negara dunia ketiga dan sedang membangun, purata membaca generasi muda negara ini masih sederhana jika dibandingkan dengan negara maju. Fakta ini seolah-olah meletakkan rakyat negara ini membaca bagi mencapai objektif akademik semata-mata dan bukannya amalan.

Jelas Idris (2010) lagi, bahan bacaan ringan semakin banyak diterbitkan di negara ini. Penerbitan tersebut ada yang mempunyai nilai positif dan ada juga bersifat negatif. Menariknya, masyarakat di negara kita lebih suka membaca material yang bercirikan Islam berbanding dengan bahan material yang lain. Namun, apa yang menyedihkan bahan bacaan ringan dan bersahaja yang diterbitkan bukan atas kriteria ilmu dan ilmiah.

Dalam satu artikel yang ditulis oleh Salim Md Zin, yang bertajuk 'Budaya Ilmu dalam Kalangan Rakyat Malaysia' dari Dewan Bahasa dan Pustaka (DBP) menjelaskan, purata jumlah buku dibaca mahasiswa negara ini jauh ketinggalan berbanding negara lain. Berdasarkan kajian beliau, direkodkan jumlah buku dibaca pelajar Australia ialah 180 buku, Indonesia (94), India (130), Thailand (56) dan Brunei (26) buku dalam tempoh setahun. Sementara itu, pensyarah Jabatan Media Universiti Malaya (UM), Dr Abu Hassan Hasbullah menjalankan kajian dengan membandingkan tabiat membaca antara pensyarah dan penuntut. Kajian itu menggambarkan mahasiswa Malaysia hanya membaca empat buku setahun manakala pensyarah pula didapati membaca 20 buku untuk tiga tahun pengajian bersamaan enam semester.

2.3 IMPAK TEKNOLOGI DIGITAL

Faridah (2016) menyatakan dalam meniti arus kemodenan yang kini berada dalam era digital, masyarakat pembaca di Malaysia tidak terlepas daripada mengikuti perkembangan pesat teknologi komunikasi dan maklumat (ICT). Kepesatan dan kemajuan teknologi ini telah memberi impak yang besar dalam segenap aspek termasuklah corak penyebaran dan penyampaian ilmu turut sama menggunakan kecanggihan medium ini.

Memanfaatkan ICT bagi meningkatkan kualiti penyebaran ilmu di negara ini, kerajaan telah menyediakan akses internet kepada semua lebih 10,000 sekolah di seluruh negara melalui program 1Bestarinet. Pihak kerajaan mengharapkan agar pembelajaran maya dan penyebaran ilmu melalui akses maya ini menjadi lebih interaktif bersepadu bertaraf dunia nanti.

Persoalannya adakah usaha-usaha yang dilaksanakan oleh pihak kerajaan ini sedikit sebanyak telah menyemarakkan budaya membaca dan perkongsian ilmu secara atas talian ini menjadi semakin popular. Apakah natijahnya kepada nilai sebenar ilmu itu sendiri apabila ia dengan mudahnya boleh dikongsi oleh sesiapa sahaja dan dalam masa yang sama boleh dibaca oleh semua pihak tanpa ada tapisan. Sejauh manakah ketulenan dan kesahan ilmu ini dapat ditimbangtarakan oleh pembaca yang sememangnya sukar untuk membuat keputusan terutamanya dalam soal agama.

3.0 METODOLOGI

Kajian ini menggunakan kaedah analisis dokumen yang dirujuk dari kitab-kitab muktabar sama ada kitab tafsir al-Qur'an mahupun al-Sunnah. Rujukan menggunakan kitab-kitab muktabar ini adalah amat penting kerana ia menjadi garis panduan mutlak kepada umat Islam dalam semua perkara. Lebih-lebih lagi dalam isu-isu semasa seperti pembacaan atas talian yang semakin mendapat sambutan dalam masyarakat moden hari ini.

Biarpun metode penyelidikan Islam adalah suatu konsep yang baru dibentuk sebagai satu disiplin ilmu (Ahmad Munawar, 2012) namun ia masih lagi berpandukan kepada pengajaran daripada kitab-kitab tersebut.

Setelah mendapat data berkenaan dengan pembudayaan membaca atas talian dan amalan membaca, pengkaji menggunakan pendekatan *narrative* dalam menyampaikan maklumat-maklumat yang diperolehi. Pendekatan tersebut merupakan satu cara yang sangat ideal dalam menjelaskan fenomena yang berlaku (Fatini 2000). Seterusnya fenomena yang dialami ini dihubungkan dengan dalil-dalil yang diambil daripada al-Qur'an dan al-Sunnah sebagai satu sokongan yang konkrit untuk dijadikan panduan atau timbangtara kepada sesuatu isu.

4.0 DAPATAN KAJIAN

4.1 GALAKAN MEMBACA MENURUT PERSPEKTIF ISLAM

Membaca sangat digalakkan dalam Islam. Orang yang rajin membaca mendapat kedudukan yang sangat mulia. Wahyu yang pertama sekali diturunkan kepada Nabi Muhammad s.a.w adalah berkenaan dengan kalimah *iqra'* atau membaca'. Kalimah ini membuktikan Islam menganjurkan umatnya supaya membaca dan dengan membaca akan berlakunya proses berfikir. Pemikiran yang waras akan menghasilkan daya kreativiti yang luar biasa dan mampu memberi impak kepada masyarakat.

Manusia dipilih oleh Allah s.w.t sebagai khalifah di muka bumi ini dan dianugerahkan akal fikiran yang waras. Melalui akal fikiran inilah manusia mampu untuk mengembangkan potensi diri untuk kemanfaatan umat manusia. Membaca juga merupakan satu fitrah bagi manusia. Sebagai contohnya, kanak-kanak yang masih kecil apabila terdengar atau melihat sesuatu yang asing baginya sudah tentu akan bertanya kepada orang tuanya atau sesiapa sahaja yang berada di sekelilingnya untuk mendapatkan kepastian.

Al-Qur'an diturunkan kepada Nabi Muhammad s.a.w dan baginda pula seorang yang *ummi* iaitu tidak mampu untuk membaca dan menulis. Keadaan ini memberi pengajaran kepada kita bahawa kewajiban untuk mencari ilmu tidak terbatas kepada sesetengah kelompok individu sahaja. Seorang yang alim dalam bidangnya perlu berusaha gigih untuk mencari ilmu dalam bidang yang lain pula. Ilmu dalam Islam sangat luas dan tidak ada penghujungnya. Semakin didalami ilmu itu semakin banyak pula yang baharu diketahui.

Apa yang menariknya tentang kalimah *iqra'*?. Secara etimologinya perkataan ini diambil dari kata akar *qara'a* yang bermaksud menghimpun. Para ulama turut menjelaskan perkataan ini mempunyai beberapa makna lain seperti menyampaikan, menelaah, mendalami, meneliti, mengetahui akan sesuatu (Ibnu Manzur, 1995).

Allah s.w.t berfirman yang bermaksud;

"Bacalah (wahai Muhammad) dengan nama TuhanMu yang menciptakan (sekalian makhluk)"

(al-Alaq, 96:1)

Kesimpulannya, membaca merupakan kunci kepada semua ilmu pengetahuan. Melalui pembacaan seseorang akan dapat mengetahui rahsia-rahsia yang masih tersimpan di bumi dan ini menjadi satu tuntutan kepada umat manusia untuk mencari kebenaran. Kebenaran yang terhasil itu menyebabkan seseorang itu mampu mengangkat martabat seseorang manusia seterusnya mendapat keberkatan daripada Allah s.w.t. Oleh yang demikian bangsa yang membaca menjadi kayu ukur kepada majunya sebuah tamadun bangsa.

4.2 DALIL TENTANG MEMBACA & MENGHAFAL AL-QURAN

4.2.1 GALAKAN DALAM AL-QUR'AN

Allah s.w.t berfirman:

Sesungguhnya orang-orang yang selalu membaca kitab Allah dan tetap mendirikan sembahyang serta mendermakan dari apa yang Kami kurniakan kepada mereka, secara bersembunyi atau secara berterang-terang, mereka (dengan amalan yang demikian) mengharap satu perniagaan yang tidak akan mengalamai kerugian. Supaya Allah menyempurnakan pahala mereka dan menambahi mereka dari limpah kurnia-Nya. Sesungguhnya Tuhan amat pengampun, lagi sentiasa membalas dengan sebaik-baiknya (akan orang-orang yang bersyukur kepada-Nya)

(Al-Fathir, 35: 29-30)

Para ulama membahagikan makna tilawah ini kepada dua bentuk iaitu *tilawah hukmiyah* dan *tilawah lafaziyah*. *Tilawah hukmiyah* diertikan dengan membenarkan perkhabaran yang ada di dalam al-Qur'an dan menjalankan hukum-hukumnya. Tugas ini perlu dilaksanakan oleh setiap orang muslim iaitu dengan mengerjakan perintah dan menjauhi larangan di dalamnya. Adapun *tilawah lafaziyah* iaitu keutamaan dan galakan untuk membacanya. Tuntutan-tuntutan agar membaca dan mendalami al-Qur'an sangat banyak disebut dalam al-Qur'an.

4.2.2 GALAKAN DALAM AL-HADITH

Disebutkan dalam Shahih Bukhari dari Usman bin Affan r.a, Rasulullah s.a.w,

“Sebaik-baik kamu adalah orang yang mempelajari al-Qur'an dan mengajarkannya”

(al-Bukhari: 5027)

Dalam shahih Bukhari dan Muslim, Rasulullah s.a.w juga bersabda,

“Orang yang mahir membaca al-Qur'an bersama malaikat yang mulia lagi taat. Adapun orang yang membaca al-Qur'an dengan terbata-bata dan berat atasnya maka baginya dua pahala”.

Dari shahabat **Abu Umamah Al-Bahili r.a**; Saya mendengar **Rasulullah s.a.w** bersabda :

“Bacalah oleh kalian al-Qur'an kerana ia (al-Qur'an) akan datang pada Hari Kiamat kelak sebagai pemberi syafa'at bagi orang-orang yang rajin membacanya.”

(Muslim:80)

Abu Umamah al-Bahili r.a: Saya mendengar **Rasulullah s.a.w** bersabda :

“Bacalah oleh kalian dua bunga, iaitu Surah al-Baqarah dan Surah Ali 'Imran. Kerana keduanya akan datang pada hari Kiamat seakan-akan keduanya dua awan besar atau dua kelompok besar dari burung yang akan membela orang-orang yang sentiasa rajin membacanya. Bacalah oleh kalian Surah al-Baqarah, kerana sesungguhnya mengambilnya adalah barakah, meninggalkannya adalah kerugian, dan sihir tidak akan mampu menghadapinya.”

(Muslim:804)

Dari shahabat **An-Nawwas bin Sam'an Al-Kilabi r.a** berkata: saya mendengar **Rasulullah s.a.w** bersabda :

“Akan didatangkan al-Qur'an pada Hari Kiamat kelak dan orang yang rajin membacanya dan sentiasa rajin beramal dengannya, yang paling depan adalah Surah al-Baqarah dan Surah Ali 'Imran, keduanya akan membela orang-orang yang rajin membacanya.”

(Muslim:805)

Dari 'Umar bin Al-Khaththab r.a bahawa Nabi s.a.w bersabda :

“Sesungguhnya Allah dengan al-Qur'an ini mengangkat suatu kaum, dan menghinakan kaum yang lainnya.”

(Muslim:269)

5.0 KESIMPULAN

Sesuai dengan perubahan moden masyarakat dunia, bentuk bacaan juga turut mengalami perubahan yang sangat drastik. Dewasa ini berbagai bentuk bacaan telah tersedia di alam maya seperti e-book yang boleh dilayari di mana sahaja. Dalam isu ini, pembaca dalam talian seharusnya perlu faham berkenaan dengan konsep membaca dalam Islam.

Pemahaman yang berlandaskan al-Qur'an dan al-Sunnah ini penting bagi menjamin tujuan atau *maqasid* sesuatu ilmu itu agar ianya tidak menyimpang dari tuntutan agama. Sesungguhnya Islam tidak menghalang umatnya dari mencari ilmu tetapi ilmu yang dicari itu perlu memenuhi ciri-ciri yang digariskan. Walaupun bacaan itu dimuat naik dalam talian sekalipun ia tetap dianggap berilmu selagi pembaca dapat mengambil manfaat sepenuhnya.

A. ILMU YANG BERMANFAAT

Pembaca atas talian hendaklah faham akan tujuan sebenar pembacaan itu dilakukan dan meletakkan keikhlasan kepada Allah s.w.t sebagai keutamaan. Dalam usaha mendapatkan ilmu, niat kepada Allah s.w.t perlu disemat di dalam hati agar ianya benar-benar ikhlas kerana Allah.

Firman Allah s.w.t :

“Padahal mereka tidak diperintahkan melainkan supaya menyembah Allah dengan mengikhaskan ibadah kepada-Nya, lagi tetap teguh di atas Tauhid, dan supaya mereka mendirikan sembahyang dan memberi zakat, dan yang demikian itulah agama yang benar.

(al-Bayyinah,98:5)

Pembaca atas talian juga perlu sedar dan tidak meletakkan ilmu yang dicari itu merupakan satu peluang untuk mencari keuntungan duniawi semata-mata. Perbuatan ini sangat ditegah oleh Rasulullah s.a.w dan amat berlawanan dengan Sirah Rasulullah di mana Baginda s.a.w menekankan kepada pendidikan hati (Muhammad Amhazun, 2003) .

Oleh yang demikian Rasulullah s.a.w mengingatkan kepada kita agar memohon ilmu yang bermanfaat sahaja kepada Allah s.w.t dan berlindung daripada ilmu-ilmu yang tidak bermanfaat dan meragukan. Bahan bacaan atas talian yang banyak dimuat naik perlu diteliti terlebih dahulu oleh orang muslim kerana banyak ilmu yang dimuat naik atas talian ada yang mengelirukan dan tidak bermanfaat.

B. MENJAUHKAN DIRI DARI TULISAN YANG BERUNSUR DOSA DAN MAKSIAT

Pembaca dilarang untuk membaca mana-mana artikel atau pandangan yang menyeleweng dengan akidah, syariat dan akhlak Islam. Tulisan-tulisan yang berbau kemaksiatan boleh mempengaruhi jiwa dan perilaku pembaca.

Allah s.w.t berfirman,

“... mereka akan beroleh berita yang mengembirakan (sebaik-baik sahaja mereka melalui meninggal dunia), oleh itu gembirakanlah hamba-hambaKu. Yang berusaha mendengar perkataan-perkataan yang sampai kepada-Nya lalu mereka memilih dan menurut akan yang sebaik-baiknya (pada segi hukum agama, mereka itulah orang-orang yang diberi hidayat petunjuk oleh Allah, dan mereka itulah orang-orang yang berakal sempurna sihat.”

(Az-Zumar,39: 17-18)

C. MEMBACA BAGI TUJUAN MENTADABBURKAN DIRI KEPADA ALLAH S.W.T

Hal ini diperkuat oleh firman Allah s.w.t:

“ (al-Qur’an ini)sebuah kitab yang Kami turunkan dia kepadamu dan umatmu wahai Muhammad), kitab yang banyak faedah-faedah dan manfaatnya, untuk mereka memahami dengan teliti kandungan ayat-ayat-Nya, dan untuk orang-orang yang berakal sempurna beringat mengambil iktibar.”

(Shad,38 : 29)

“supaya mereka mentadabburi”, iaitu agar mereka berupaya memahami makna-maknanya dan beramal dengannya. Tidak mungkin beramal dengannya kecuali setelah *tadabbur*. Dengan *tadabbur* akan menghasilkan ilmu, sedangkan amal merupakan buah dari ilmu. Jadi inilah tujuan diturunkannya al-Qur`an :

- untuk dibaca dan ditadabburi maknanya
- diimani segala beritanya
- diamalkan segala hukumnya
- direalisasikan segala perintahnya
- dijauhi segala larangannya.

D. MENANAM RASA TAKUT KEPADA ALLAH S.W.T MELALUI ILMU

Pembacaan atas talian mestilah bertujuan untuk melahirkan rasa kehambaan kepada-Nya dan meletakkan rasa takut kepada Allah s.w.t. Dengan adanya rasa takut kepada Allah s.w.t, merasa diawasi oleh-Nya, taqwa kepada-Nya dan mengamalkan tuntutan dari ilmu tersebut. Menyedari keadaan tersebut, jika pembaca menuntut ilmu bukan untuk diamalkan, nescaya ia diharamkan dari keberkatan ilmu, kemuliaan, dan ganjaran pahala yang besar.

E. MEMBACA BAGI TUJUAN UNTUK MENYAMPAIKAN DAKWAH

Dakwah merupakan satu elemen yang sangat penting dalam memperkasakan agama Islam. Budaya ilmu yang ada dalam agama Islam perlu berperanan sebagai pemangkin perubahan jiwa dan roh umat manusia. Ke arah itu, peranan dakwah tidak terhad kepada mengubah perilaku manusia kepada yang lebih baik semata-mata tetapi perubahan minda perlu dititik beratkan.

Pembaca atas talian juga hendaklah memahami objektif dakwah yang paling utama adalah untuk mendapat redha daripada Allah s.w.t. Keutamaan dakwah adalah untuk mengajak ahli

keluarga dan kaum kerabat untuk melaksanakan perintah Allah s.w.t sebagaimana firman Allah s.w.t dalam Surah At-Tahrim,66: 6 yang bermaksud;

“Wahai orang-orang yang beriman! Peliharalah diri kamu dan keluarga kamu dari neraka yang bahan- bakarnya adalah manusia dan batu (berhala); neraka itu dijaga dan dikawal oleh malaikat-malaikat yang keras kasar (layanannya), mereka tidak menderhaka kepada Allah dalam segala yang diperintahkan-Nya kepada mereka, dan mereka pula tetap melakukan segala yang diperintahkan.”

Dalam memastikan pembaca berada dalam landasan yang benar, bahan bacaan yang dibaca itu hendaklah berunsur mengajak manusia ke jalan Allah. Seruan untuk berdakwah merupakan kedudukan yang mulia dan utama bagi seseorang hamba dan ia tidak akan terlaksana kecuali dengan ilmu. Dengan ilmu, seorang dapat berdakwah dan kepada ilmu ia berdakwah. Bahkan demi sempurnanya dakwah, ilmu itu harus dicapai sehingga ke tahap yang maksimum. Oleh yang demikian, pembaca perlu memahami syarat-syarat bagi bahan bacaan tersebut bagi tujuan berdakwah adalah seperti berikut:

- i. Aqidah yang benar iaitu aqidah Salaf yang berkaitan dengan Tauhid Rububiyah, Uluhiyyah, Asma' dan Sifat, serta semua yang berkaitan dengan masalah 'aqidah dan iman (Sirajuddin, 1996).
- ii. Manhajnya benar iaitu memahami al-Quran dan Al-Sunnah sesuai dengan pemahaman Salafush Shalih (Akhmal, 2004).
- iii. Beramal dan ikhlas kepada Allah s.w.t dan *ittiba'* (mengikuti) contoh Rasulullah s.a.w tidak mengadakan *bid'ah* sama ada dalam *i'tiqad* (keyakinan), perbuatan atau perkataan.

Nabi s.a.w bersabda,

“Perumpamaan seorang alim yang mengajarkan kebaikan kepada manusia, kemudian ia melupakan dirinya (tidak mengamalkan ilmunya) adalah seperti lampu (lilin) yang menerangi manusia, namun membakar dirinya sendiri.” (HR Ath-Thabrani)

Melalui saranan dan galakan yang diberikan dalam Islam ini menjadi pandu arah kepada pembaca atas talian dalam mengakses maklumat yang ada. Tegahan-tegahan Allah s.w.t dan Rasulullah s.a.w perlu diambil berat oleh pembaca supaya terjaga akidah, syariat dan akhlak dan berharap ilmu yang diperolehi nanti akan menjadi ilmu yang bermanfaat kepada diri sendiri dan masyarakat.

6.0 RUJUKAN

Al-Quran al-Karim Tafsir Pimpinan al-Rahman. (1995). Kuala Lumpur: Percetakan Nasional Berhad. Jabatan Hal Ehwal Islam, Jabatan Perdana Menteri.

Ahmad Fadli Abd. Aziz. (2015). *Buletin Kementerian Pendidikan Malaysia. Bil:1/2015.* KPM: Putrajaya.

Ahmad Munawar Ismail. (2012). *Memahami Kuantitatif & Kualitatif Dalam Penyelidikan Islam.* Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia.

Akhmal Hj. Mohd. Zain. (2004). *Asas Pengetahuan Agama Islam (Tauhid, Feqah & Akhlak).* Kuala Lumpur: Al-Hidayah Publisher.

Al-Asqalani, Ahmad b. Ali. (1993). *Fathul Bari Bi Sarah Sohih al-Bukhari.* Beirut: Dar al-Fikr.

Al-Bukhari, Abi Abdullah Ismail b. Ibrahim. *Sohih al-Bukhari.* (2008). Kaherah: Maktabah Alfa.

Faradillah Iqmar Omar. (2014). *Penerimaan Media Sosial Sebagai Medium Dakwah Dalam Kaulangan Mahasiswa KUIS.* Jabatan komunikasi, Fakulti Pengurusan dan Muamalah. Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor.

- Faridah Razali. 2016. Guru Pendidikan Islam Wajib Kuasai ICT. Fahami Pembelajaran Abad ke-21 Untuk Laksana Amanah. *Majalah PENDIDIK. Bil:103*. Kuala Lumpur: Wardah Communication Sdn. Bhd.
- Fatini Yaacob. (2000). *Teori dan Prinsip Penyelidikan Tokoh*. Bengkel Penataran Penyelidikan Sejarah Lisan Perkembangan Bahasa Melayu. Anjuran Jabatan Bahasa, Dewan Bahasa dan Pustaka, Kuala Lumpur. 27-28 Julai.
- H. Zainuddin Hamidy, H. Nasharuddin Thaha & A. Rahman Zainuddin. (1988). *Sahih Bukhari*. Klang: Klang Book Center.
- Ibnu Kathir, Imaduddin Abi Fida Ismail. (2006). *Tafsir Ibnu Kathir*. Beirut: Dar Al-Kutb Al-Ilmiyyah.
- Ibnu Manzur, Abu al-Fadl Jamal al-Din Muhamad. (1995). *Lisan al-Arab. Jil.10*. Beirut: Dar Sudir
- Idris Zakaria. (2010). *Pemikir. Bil:61 Julai-September 2010*. Bangi: Utusan Karya Sdn. Bhd
- Khawari Idris. (2016). *Buletin Kementerian Pendidikan Malaysia. Bil:2/2016*.KPM: Putrajaya.
- Mohamad Shahir Abdullah. (2013). *Berdakwah Dalam Era Multimedia*. Kertas kerja Seminar 'Islam dan Multimedia' di IKIM. Diakses daripada <http://www.islam.gov.my/en/berdakwah-dalam-era-multimedia>.
- Muhammad Amhazun. (2003). *Minhaj al-Nabi Fi al-dakwah Min Khilal al-Sirah al-Sohih*. Kaherah: Dar al-Salam.
http://ww1.utusan.com.my/utusan/Dalam_Negeri/20130501/dn_14/Budaya-membaca-masyarakat-mulai-meningkat.
- Sayyid Qutb. (2010). *Tafsir Fi Zilalil Qur'an*. Terj. Yusoff Zaky Hj. Yaacob. Kuala Lumpur: Pustaka Darul Iman Sdn.Bhd.
- Shuhada Mansor.(2015). *Harian Metro*. Rabu, 23 September 2015 .
- Sirajuddin Abbas. (1996). *Iktikad Ahli Sunnah Waljamaah*. Kota Bharu: Pustaka Aman Pre

**PROJEK KHAS HATI NURANI
SEKOLAH DALAM HOSPITAL (SDH): IMPLIKASI DAN CABARAN**

Zaiton Binti Sharif
Jamilah Binti Mustafa, Ph.D

IPG Kampus Pendidikan Teknik, Kementerian Pendidikan Malaysia
Universiti Selangor (UNISEL)

zaitonsharif@yahoo.com.my
drjamilah@unisel.edu.my

ABSTRAK

Kertas ini bertujuan membincangkan implikasi dan cabaran Sekolah Dalam Hospital (SDH) yang mula diperkenalkan pada tahun 2011 bagi menyediakan peluang pembelajaran bagi kanak-kanak yang sedang menerima rawatan di hospital. Berdasarkan prinsip "Education for All" yang digariskan oleh United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) setiap kanak-kanak, remaja dan orang dewasa perlu diberi pendidikan asas. Keperluan bagi menyediakan kemudahan dan program yang berstruktur dan sistematik bagi memastikan pembelajaran murid bermasalah kesihatan adalah perlu bagi memastikan mereka tidak ketinggalan dalam pelajaran meskipun berada di hospital. Sehingga tahun 2017, terdapat lima belas Sekolah Dalam Hospital yang beroperasi. Kajian tinjauan ini menggunakan kaedah deskriptif dan rujukan literatur dalam mendapatkan maklumat. Dapatan kajian menunjukkan terdapat pelbagai implikasi dan cabaran yang dihadapi dalam pelaksanaan Sekolah Dalam Hospital.

KATA KUNCI: Sekolah Dalam Hospital, Implikasi, Cabaran

ABSTRACT

This paper aims to discuss the implications and challenges of the School In Hospital (SDH) which was first introduced in 2011 to provide learning opportunities for children who are currently undergoing hospital treatment. Based on the principle of "Education for All" outlined by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) every child, adolescent and adult should be given basic education. The need to provide structured and systematic facilities and programs to ensure the health of students with disabilities is necessary to make sure that they are not left behind in the study despite being in the hospital. Up to 2017, there are fifteen School In-Hospital have been operating. This survey study uses descriptive method and literature reference in obtaining information. The findings show that there are various implications and challenges faced in the implementation of School In-Hospital.

KEYWORDS: School In Hospital, Implication, Challenges

PENDAHULUAN

Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013- 2025 melaluianjakan pertama iaitu menyediakan kesamarataan akses kepada pendidikan berkualiti bertaraf antarabangsa menyokong

prinsip “Education for All (EFA)” dan pendidikan berterusan yang digariskan oleh The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Berdasarkan kepada prinsip EFA, setiap kanak-kanak, remaja dan orang dewasa perlu diberikan pendidikan asas. Sehubungan itu, Malaysia telah mengambil pelbagai inisiatif untuk memperluas akses dan ekuiti pendidikan serta meningkatkan kualiti pendidikan negara, selaras dengan prinsip EFA. Pihak Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) adalah bertanggungjawab untuk memastikan perkhidmatan pendidikan boleh diakses oleh semua kanak-kanak dan remaja umur persekolahan tanpa mengira keadaan dan tempat termasuk murid yang menerima rawatan di wad hospital.

Program Sekolah Dalam Hospital (SDH) merupakan satu konsep baru dalam sistem pendidikan di Malaysia. Idea penubuhan Sekolah Dalam Hospital ini telah dicetuskan oleh isteri Timbalan Perdana Menteri (pada ketika itu), Puan Sri Norainee Abdul Rahman, penaung kepada Projek Hati Nurani di bawah kelolaan Yayasan Nurul Yaqeen. Penubuhan Sekolah Dalam Hospital di Malaysia telah dilancarkan dengan rasminya pada 26 Julai 2011. Program Sekolah Dalam Hospital (SDH) merupakan program inovasi dalam pendidikan yang disesuaikan dengan keadaan persekitaran di hospital bagi membolehkan kanak-kanak dalam usia persekolahan terus menerima perkhidmatan pendidikan walaupun terpaksa berada di hospital dalam jangka masa yang lama untuk mendapatkan rawatan. Sehubungan itu, kajian ini dilakukan untuk mengkaji implikasi dan cabaran penubuhan Sekolah Dalam Hospital di Malaysia berdasarkan faktor kesediaan guru, Pembantu Pengurusan Murid serta mengenalpasti isu dan cabaran yang dihadapi oleh guru, Pembantu Pengurusan Murid dalam pelaksanaan Sekolah Dalam Hospital.

PENYATAAN MASALAH

Murid bermasalah kesihatan terpaksa meninggalkan bangku persekolahan atau mengambil cuti sakit untuk menjalani rawatan di hospital. Walau pun mereka menjalani rawatan di wad hospital, mereka masih perlu meneruskan pembelajaran dan menduduki peperiksaan awam Kementerian Pendidikan Malaysia. Menyedari hakikat ini, Sekolah Dalam Hospital ditubuhkan di bawah kerjasama pintar antara Kementerian Pendidikan Malaysia, Kementerian Kesihatan Malaysia dan Yayasan Nurul Yaqeen. Usaha murni ini adalah seiring dengan hasrat yang diperjuangkan oleh UNESCO iaitu Education For All untuk memastikan perkhidmatan pendidikan boleh diakses oleh semua kanak-kanak dan remaja umur persekolahan tanpa mengira keadaan dan tempat termasuk murid yang menerima rawatan di wad hospital.

Menurut Ornstein dan Hunkins (2004), pembelajaran tidak boleh dipisahkan dengan kehidupan seharian kanak-kanak, malah pembelajaran mestilah berdasarkan keperluan dan minat kanak-kanak. Hal ini seiring dengan pelaksanaan program Sekolah Dalam Hospital yang memberikan peluang kepada kanak-kanak tanpa mengira kaum dan agama untuk menimba ilmu pengetahuan secara berterusan walaupun berhadapan dengan masalah kesihatan.

Untuk memastikan tahap efikasi diri pelajar berada di tahap yang tinggi, tenaga pengajar SDH menyesuaikan pelbagai teknik dan strategi pengajaran dan pembelajaran yang digunakan dan penetapan matlamat pengajaran disandarkan kepada kepercayaan Efikasi Kendiri pelajar-pelajar. Pendekatan ini dilakukan bagi meningkatkan pengetahuan akademik pelajar seterusnya meningkatkan kemampuan pelajar untuk pembelajaran sendiri (Mohamad Taha, 2015).

Sejarah Penubuhan Sekolah Dalam Hospital Di Malaysia

Inisiatif untuk menubuhkan satu tempat khas bagi tujuan pembelajaran di hospital telah dilakukan oleh beberapa hospital dengan kerjasama badan bukan kerajaan. Contohnya, Kabin

Sekolah di Hospital Kuala Lumpur(HKL) telah diasaskan pada tahun 1996 dengan dilengkapi alatan persekolahan, kerusi, meja, buku-buku, almari dan sistem penghawa dingin. Sesi pembelajaran dijalankan secara tidak formal, tiada peruntukan khusus disediakan bagi membantu pembelajaran murid yang berada dalam tempoh lama di wad. Penubuhan Sekolah Dalam Hospital (SDH) merupakan satu inisiatif bersama antara Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM), Kementerian Kesihatan Malaysia (KKM), Hospital Universiti dan Yayasan Nurul Yaqeen (YNY) terhadap keperluan meneruskan pendidikan kepada murid yang berada di wad hospital serta mempunyai kesediaan untuk belajar dan mengatasi masalah keciciran murid yang ketinggalan sesi persekolahan apabila menerima rawatan di hospital dalam tempoh yang lama.

Penggunaan nama "Sekolah Dalam Hospital" telah dipersetujui dalam Mesyuarat Jawatankuasa Induk Sekolah Dalam Hospital KPM Bil. 4/2011 bertarikh 19 Mei 2011 yang dipengerusikan oleh Ketua Pengarah Pelajaran Malaysia (KPPM). Mesyuarat juga memutuskan bahawa Bahagian Pendidikan Khas (BPKhas) diberi tanggungjawab sebagai pentadbir dan pengurus SDH.SDH Malaysia berpandukan Model Hospital School in Australia (The Children's Hospital at Westmead, Royal Noith Shore Hospital and Sydney Children's Hospital Randick) yang telah disesuaikan mengikut konteks Malaysia.

Penubuhan Sekolah Dalam Hospital Di Malaysia

Jadual 1 memperincikan tarikh penubuhan SDH di seluruh Malaysia untuk tahun 2011 – 2015.

Jadual 1 : Tarikh Penubuhan SDH di Malaysia

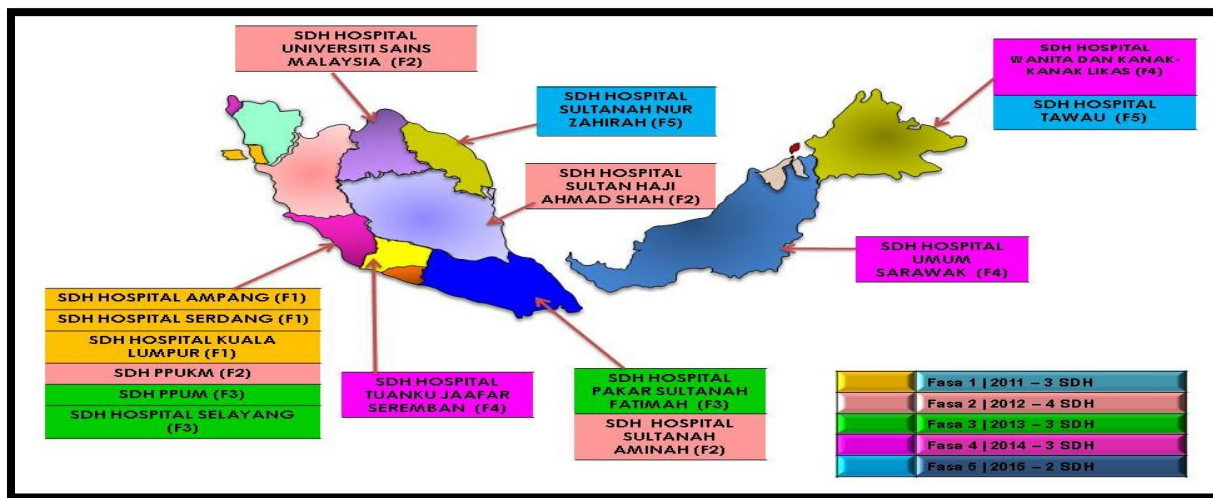
BIL	KOD	SDH	NEGERI	TARIKH BEROPERASI
1	WAD0001	SDH Hospital Kuala Lumpur (HKL)	WP Kuala Lumpur	18 Julai 2011
2	BAD4001	SDH Ampang	Selangor	18 Julai 2011
3	BAD8001	SDH Serdang	Selangor	18 Julai 2011
4	WAD0002	SDH Pusat Perubatan Universiti Kebangsaan Malaysia (PPUKM)	WP Kuala Lumpur	18 Sept. 2012
5	DAD1001	SDH Hospital Universiti Sains Malaysia (HUSM)	Kelantan	18 Sept. 2012
6	JAD1001	SDH Hospital Sultanah Aminah (HSAJB)	Johor	18 Sept. 2012
7	CAD7001	SDH Hospital Sultan Haji Ahmad Shah (HOSHAS)	Pahang	18 Sept. 2012
8	JAD5001	SDH Hospital Pakar Sultanah Fatimah (HPSF)	Johor	24 April 2013

9	WAD0003	SDH Pusat Perubatan Universiti Malaya (PPUM)	WP Kuala Lumpur	21 Nov. 2013
10	BAD7001	SDH Hospital Selayang	Selangor	23 Nov. 2013
11	NAD4001	SDH Hospital Tuanku Jaafar (HTJ)	Negeri Sembilan	1 Jun 2014
12	XAD4001	SDH Hospital Wanita & Kanak-Kanak Likas (HWKKL)	Sabah	18 Ogos 2014
13	YAD1201	SDH Hospital Umum Sarawak (HUS)	Sarawak	18 Ogos 2014
14	XAD3001	SDH Hospital Tawau	Sabah	1 Julai 2015
15	TAD3001	SDH Sultanah Nur Zahirah	Terengganu	17 Sept.2015

Sumber : Manual Pelaksanaan SDH, KPM

Lokasi Sekolah Dalam Hospital Di Malaysia

Lokasi Sekolah Dalam Hospital di Malaysia adalah seperti pada Rajah 1.

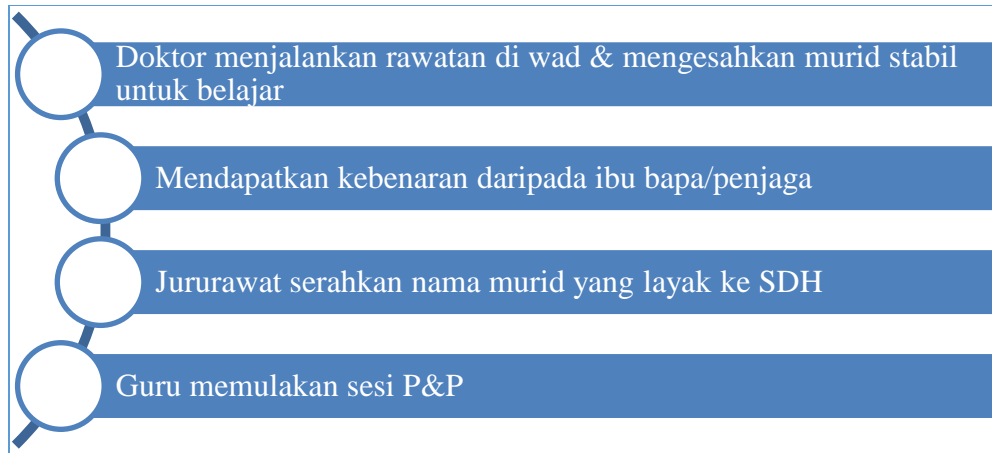


Rajah 1 : Lokasi SDH di Malaysia

Sumber : KPM www.moe.gov.my

Prosedur Belajar Di Sekolah Dalam Hospital

Jadual 2 : Prosedur Belajar di Sekolah Dalam Hospital



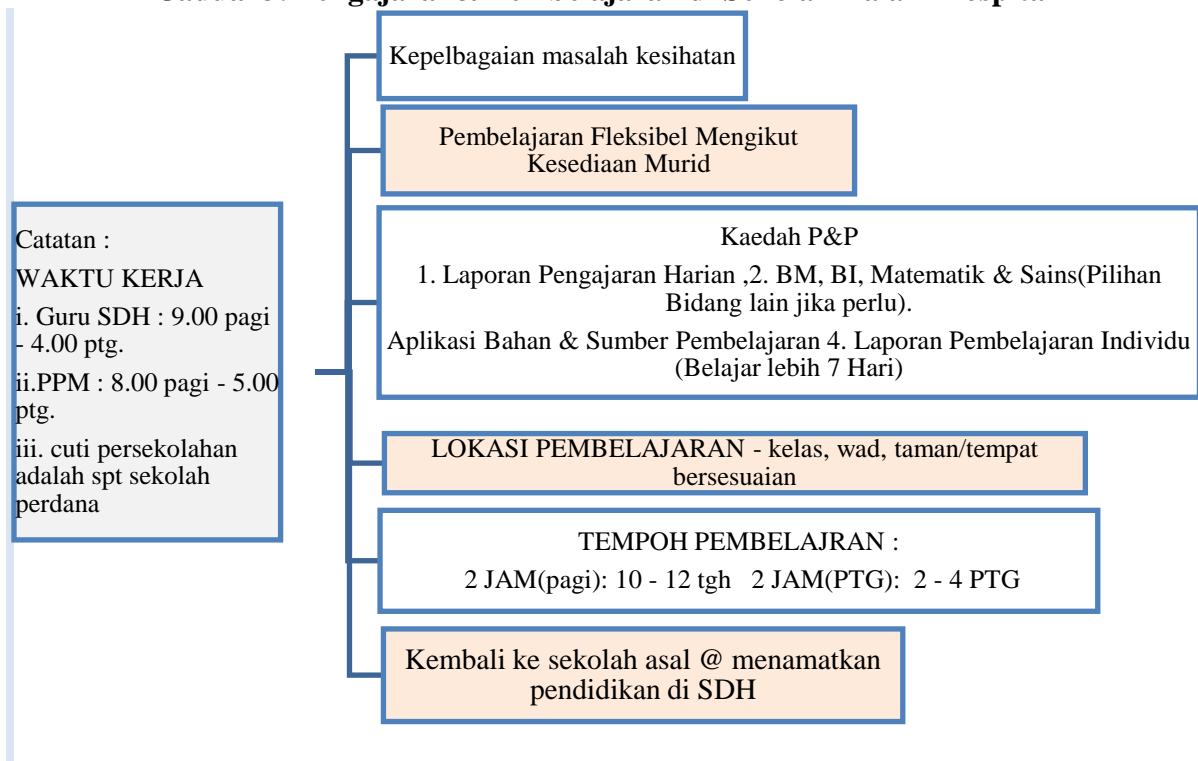
Sumber : KPM www.moe.gov.my

Proses Pengajaran Dan Pembelajaran Di Sekolah Dalam Hospital

Sukatan pelajaran SDH adalah berteraskan kepada kurikulum kebangsaan Kementerian Pendidikan Malaysia yang telah sedia ada di peringkat sekolah rendah dan menengah dan digunakan secara fleksibel berdasarkan Akta Pendidikan 1996 dengan kaedah pengajaran serta pembelajaran disesuaikan mengikut keupayaan pesakit. Proses pengajaran dan pembelajaran SDH dilaksanakan secara berkumpulan di kelas dan secara individu di wad. Sesi pembelajaran di SDH bermula pada jam 10 pagi hingga 12 tengahari dan 2 petang hingga 4 petang dari hari Isnin hingga Jumaat. SDH menyediakan dua ruang pembelajaran di tingkat yang sama disediakan untuk murid sekolah rendah dan menengah dengan kemudahan komputer, ruang santai untuk pelajar serta ruang menunggu untuk ibu bapa. Pengajaran dan pembelajaran di SDH berfokus kepada empat subjek teras yang utama sahaja iaitu Bahasa Melayu, Bahasa Inggeris, Sains dan Matematik.

Pembelajaran berlaku secara gabungan pelbagai tahap (multigrade) dan dibimbing oleh guru sebagai pemudah cara. Pembelajaran adalah berorientasikan strategi pembelajaran sendiri (self-directed learning), mendapatkan maklumat secara sendiri (self-accessed learning), kemampuan sendiri (self-paced learning) dan penilaian sendiri (self-assessed learning). Pembelajaran di SDH berorientasikan didik hibur dan fleksibel dalam suasana persekitaran yang kondusif. Proses pengajaran dan pembelajaran (P&P) di SDH adalah seperti Jadual 3.

Jadual 3: Pengajaran & Pembelajaran di Sekolah Dalam Hospital



Sumber : KPM www.moe.gov.my

METHODOLOGI KAJIAN

Kajian ini adalah berasaskan pendekatan kualitatif yang menggunakan reka bentuk kajian kes. Peserta dalam kajian ini merupakan sampel bertujuan (Creswell, 2008). Pengkaji telah menetapkan kriteria pemilihan peserta kajian ini bersandarkan kesanggupan peserta kajian untuk ditemubual serta memberi maklumat yang diperlukan. Peserta kajian terdiri daripada seorang Ketua Penolong Pengarah Bahagian Pendidikan Khas, Putrajaya, seorang guru SDH di Hospital Selangor dan seorang staf sokongan SDH(Pembantu Pengurusan Murid). Data diperolehi melalui kaedah temubual dan pemerhatian manakala persampelan adalah saiz kecil dan dipilih secara bertujuan dan tidak berasaskan kebarangkalian.

DAPATAN DAN PERBINCANGAN

i. Apakah implikasi penubuhan Sekolah Dalam Hospital berdasarkan faktor kesediaan guru, Pembantu Pengurusan Murid?

Terdapat beberapa implikasi positif hasil daripada pelaksanaan program sekolah dalam hospital ini. Menurut responden, antaranya ialah, pelaksanaan SDH merupakan alternatif baharu dalam dunia pendidikan untuk menyediakan peluang pendidikan kepada pelajar yang terpaksa meninggalkan alam persekolahan berikutan menghadapi masalah kesihatan dan dirawat di hospital. Semenjak ditubuhkan mulai tahun 2011, didapati bahawa dasar Sekolah Dalam Hospital telah berjaya mencapai matlamat EFA iaitu memberi pendidikan kepada semua peringkat pelajar tidak kira dimana mereka berada atau apakah latarbelakang diri murid tersebut. Walaupun murid-murid SDH terpaksa tinggal untuk beberapa tempoh yang singkat atau berpanjangan da-

lam proses menerima rawatan di hospital, terdapat jaminan bahawa mereka tidak akan keciciran dalam akademik.

Program sekolah dalam hospital memberi penekanan terhadap peranan guru sebagai pemudahcara kepada murid untuk belajar. Hal ini dapat difahami melalui keberkesanan kaedah guru dalam menyampaikan ilmu kepada murid dalam bentuk yang mudah serta dapat difahami oleh murid tersebut. Menurut Joyce B & Weil (2003), hasil pengajaran yang paling penting sekali mungkin adalah meningkatkan kebolehan murid – murid untuk belajar dengan lebih mudah dan berkesan hasil daripada perolehan pengetahuan dan kemahiran serta penguasaan proses pembelajaran. Hal ini bermaksud pembelajaran yang mudah akan memberi kesan yang lebih mendalam dan mudah difahami oleh murid.

Selain itu, responden berpendapat program sekolah dalam hospital ini juga merupakan sebahagian daripada langkah penyembuhan kanak-kanak dari sudut psikologi. Hal ini kerana, kanak-kanak dapat bermain dan belajar dengan gembira selepas menjalani rawatan di hospital. Hal ini disokong oleh Dr.Norliza Mohamed Zainudin, Pakar Perunding Kanan Pediatrik dan Respiratori Hospital Kuala Lumpur (HKL) dalam Utusan Online (2014) yang mengatakan SDH adalah sebahagian daripada proses rawatan kanak-kanak. SDH membantu menyembuhkan penyakit kanak-kanak menerusi proses rawatan yang tidak bersifat farmaseutikal, sebaliknya menggunakan kaedah psikologi. Setelah tertekan dengan rawatan penyakit yang diterima di hospital, kanak-kanak dapat bermain dan belajar dengan kaedah yang menyeronokkan di SDH. Mereka bebas memilih subjek yang ingin dipelajari sama ada belajar di wad pesakit atau di kelas yang disediakan. Kanak-kanak juga boleh berkenalan dengan rakan baru serta menghabiskan masa dengan melakukan aktiviti yang berfaedah sekaligus dapat mengulangkaji pelajaran yang tertinggal.

Salah satu agenda penting kerajaan adalah untuk membangunkan satu sistem pendidikan bertaraf dunia. Sistem pendidikan Malaysia tidak hanya tertumpu kepada pembangunan modal insan berpengetahuan dan berkemahiran, yang mampu bersaing di pasaran kerja global malah untuk membangunkan modal insan yang bersifat menyeluruh, progresif, bermoral dan beretika tinggi. Ini semua dapat dicapai melalui proses pendidikan secara formal di sekolah. Responden turut berpandangan bahawa melalui SDH, pembangunan modal insan masih lagi dapat diteruskan tetapi di luar amalan persekolahan yang konvensional. Hal ini kerana murid- murid akan diberikan ruang dan peluang menimba pendidikan selaras dengan sukatan pelajaran yang telah ditetapkan meskipun berada di hospital. Proses pendidikan berjalan seiring dengan pembinaan modal insan seperti yang telah digariskan dalam Pelan Induk Pembangunan Pendidikan.

Walau pun pelbagai tugas dan peranan yang perlu dilakukan dalam membantu guru-guru SDH, Pembantu Pengurusan Murid (PPM) turut bersetuju bahawa program sekolah dalam hospital ini dilihat membawa suatu pembaharuan dalam sistem pendidikan di Malaysia. Pelaksananya membawa banyak manfaat kepada kanak-kanak yang mempunyai masalah kesihatan dalam menerima pendidikan yang sewajarnya untuk mereka sepanjang tempoh rawatan di hospital tersebut.

ii. Apakah isu dan cabaran yang dihadapi oleh guru, Pembantu Pengurusan Murid dalam pelaksanaan Sekolah Dalam Hospital?

Risiko kepada pelbagai jenis penyakit. Berada di kawasan hospital yang dipenuhi pelbagai penyakit sudah pasti memberi cabaran yang besar kepada kelompok guru yang terlibat selaku tenaga pengajar. Guru-guru terpaksa berhadapan dengan pelbagai risiko penyakit berjangkit contohnya seperti TB dan HFMD. Oleh itu sebagai langkah pencegahan, guru-guru SDH

perlu patuh kepada arahan doktor perubatan sebagai langkah berjaga-jaga. Antara alternatif yang diambil adalah seperti mencuci tangan sebelum dan selepas menyentuh pesakit, memakai penutup mulut dan sebagainya.

Sementara itu, Syed Ismail (2010) menyatakan bahawa sebagai seorang guru, antara kemahiran yang perlu dikuasai oleh seseorang guru adalah kemahiran pemudah cara. Pemudahcara ialah teknik yang digunakan oleh guru untuk membantu murid-murid mencapai matlamat pembelajaran melalui aktiviti-aktiviti yang telah dirancang dan disusun. Guru sebagai pemudah cara ataupun fasilitator berfungsi untuk mendidik, membimbing, memujuk, mengukuh, memberikan bantuan dan menolong murid-murid mencapai matlamat pembelajaran yang dirancang melalui satu proses yang panjang. Justeru, peranan guru sebagai pemudah cara amat mencabar kerana kemahiran sebagai pemudah cara perlu dikuasai dalam menangani murid-murid SDH. Hal ini kerana murid-murid tersebut memerlukan bimbingan serta perhatian khusus daripada guru bagi memastikan mereka selesa serta mudah mengikuti pembelajaran meskipun menjalani rawatan di hospital.

Mook Soon Sang (2009) mengatakan bahawa sebagai seorang pemudah cara, tugas utama seorang guru ialah melicinkan segala proses dan aktiviti pengajaran dan pembelajaran. Sehubungan dengan ini, guru haruslah menyediakan segala rancangan pengajaran dan pembelajaran yang sistematik serta alat bantu mengajar yang mencukupi, memotivasikan murid-murid, menggalakkan murid-murid terlibat aktif dalam aktiviti pembelajaran dan mewujudkan suasana pembelajaran yang positif supaya proses pengajaran dan pembelajaran dapat dijalankan dengan lancar, sistematik dan teratur. Dalam situasi SDH, guru perlu memiliki kemahiran psikologi dan kaunseling bagi memahami situasi pelajar khususnya dalam aspek emosi. Sebagai pesakit, emosi pelajar amat sensitif. Bagi menangani situasi ini, guru-guru telah diberi latihan khususnya penguasaan kemahiran kaunseling bagi memudahkan interaksi guru-pelajar.

Proses pelaksanaan P&P yang telah dirancang, adakala perlu diubahsuai bagi memastikan objektif P&P tercapai. Ini adalah kerana jumlah pelajar yang hadir pada sesi pembelajaran yang akan dijalankan kebiasaannya adalah tidak tetap. Kehadiran pelajar ke kelas adalah bergantung kepada tahap kesihatan pelajar itu sendiri. Dalam aspek P&P, kesihatan pelajar adalah diberi keutamaan, pelajar hadir adalah atas dasar sukarela, dibenarkan oleh doktor serta dengan kebenaran bertulis ibu bapa.

Dari aspek bilangan tenaga pengajar SDH, pihak KPM disarankan agar mengkaji struktur perjawatan sedia ada. Utusan Online (2014), melaporkan sejumlah 40,568 murid pesakit menerima manfaat SDH dalam tempoh dari Julai 2011 sehingga Mac 2014. Apabila mengajar di wad, guru akan memerlukan jangka masa P&P yang lebih panjang dan lama. Oleh itu guru dan Pembantu Pengurusan Murid terpaksa menjadi serba boleh. Adalah menjadi keperluan agar struktur perjawatan di SDH diperluaskan terutama dari aspek bilangan tenaga pengajar. Bilangan tenaga pengajar perlu ditambah bertujuan sekiranya murid tidak dapat hadir ke kelas, guru boleh memberi khidmat di katil pesakit dan proses P&P boleh dijalankan secara terus (*One to One*).

Selain dari itu, cabaran yang berat perlu dihadapi oleh guru SDH dalam mendidik murid. Ini adalah kerana murid-murid berusia 7 hingga 12 tahun termasuk dalam golongan sekolah rendah dimasukkan dalam kelas yang sama sedangkan pengetahuan murid dalam kelas adalah berbeza-beza. Pembantu Pengurusan Murid (PPM) yang disediakan untuk membantu tenaga pengajar SDH turut menghadapi pelbagai cabaran. Antaranya adalah dari aspek skop tugas kerana selain daripada perlu menguruskan urusan pentadbiran, P&P, mengemas dan membersihkan kelas, mengawal hal ehwal murid, PPM juga perlu melakukan tugas-tugas perkerani-

an. Tugas yang rencam ini agak membebankan PPM kerana tugas-tugas perkeranian sepatutnya dilakukan oleh Pembantu Tadbir(PT) atau kerani seperti di sekolah harian biasa.

RUMUSAN

Pelaksanaan Sekolah Dalam Hospital di Malaysia merupakan pendekatan terbaik yang diambil oleh kerajaan dalam memastikan institusi pendidikan negara lebih berkembang maju melalui kitaran pembaharuan seiring dengan kemajuan sistem pendidikan dunia. Hal ini dikatakan demikian kerana pendekatan sekolah atau pendidikan di hospital telah diamalkan oleh beberapa buah negara maju, seperti Amerika Syarikat, United Kingdom, Kanada dan Australia, sejak tahun 1930-an. SDH merupakan usaha kerajaan dalam menyediakan peluang pendidikan yang terbaik bagi pelajar yang menjalani rawatan di hospital supaya tidak ketinggalan dalam pembelajaran mereka.

Pelaksanaan program Sekolah Dalam Hospital ini masih lagi baru dalam sistem pendidikan di Malaysia. Umumnya, tidak ramai yang mengetahui tentang kewujudan program seperti ini. Antara cadangan yang boleh dilakukan untuk program sekolah dalam hospital ini adalah dengan memberi promosi serta hebahan kepada orang awam tentang pelaksanaan SDH. Hal ini bertujuan untuk memupuk kesedaran tentang kepentingan pendidikan serta membantu orang awam memahami dengan lebih mendalam berhubung dengan pelaksanaan program sekolah dalam hospital. Hebahan serta promosi ini turut boleh digunakan untuk mendapatkan sokongan serta sumbangan untuk membantu projek SDH demi kelangsungan pendidikan bagi anak-anak yang mendapatkan rawatan di hospital.

Kesimpulannya, program sekolah dalam hospital perlu diperluaskan dan dilaksanakan diseluruh hospital di Malaysia. Sehubungan itu, proses penambahbaikan dalam usaha membantu kanak-kanak mendapatkan pendidikan yang sempurna ketika mereka berada di hospital masih perlu ditingkatkan. Kerjasama dari badan-badan bukan kerajaan amat diharapkan untuk membantu usaha murni Kementerian Pendidikan Malaysia dengan kerjasama Kementerian Kesihatan Malaysia bagi meningkatkan kemudahan prasarana ke arah menyediakan perkhidmatan pembelajaran yang terbaik untuk kanak-kanak yang sedang mendapatkan rawatan di hospital.

RUJUKAN

Akta Pendidikan Kebangsaan. 1996. (Malaysia)

Arkib. (2014). Utusan Melayu (M) Bhd. Retrieved from
: http://ww1.utusan.com.my/utusan/Dalam_Negeri/20140619/dn_06/40568-murid-pesakit-dapat-manfaat-Sekolah-Dalam-Hospital

Bahagian Pendidikan Khas. (2014). *Manual Pelaksanaan Sekolah Dalam Hospital (SDH)*. BPK : KPM

Hunkins dan Ornstein. (2004). *Curriculum Foundation, Principles, And Issues*. Fourth edition. United State of America: Pearson

Joyce, B, Weil, M & Calhoun, E (2003) *Models of Teaching*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Kamus Dewan .(2000). Kuala Lumpur : Dewan Bahasa dan Pustaka

Kementerian Pendidikan Malaysia (2013). *Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025*. Putrajaya: KPM.

Mohamad Taha. (2015). *Pengaruh Kepercayaan Efikasi Kendiri Terhadap Pengalaman Pembelajaran Kanak-kanak Kanser di Sekolah Dalam Hospital*. FSKPM: UNIMAS

Mook Soon Sang. (2009). *Pengurusan Bilik Darjah dan Tingkah Laku*. Puchong : Penerbitan Multimedia
Syed Ismail .(2010). *Budaya dan Pembelajaran*. Puchong : Penerbitan Multimedia

PENGUASAAN GURU SEKOLAH RENDAH DALAM PELAKSANAAN PEDAGOGI KBAT

Tay Chong Seng¹
Faziah Binti Hashim @ Ahmad²
Salbihana Binti Samsudin³
Rozita Binti Rahmat⁴
IPG Kampus Tun Hussein Onn, Batu Pahat, Johor.

¹ taycs@iptho.edu.my

² faziah@iptho.edu.my

³ salbihana.samsudin@iptho.edu.my

⁴ rozita.rahmat@iptho.edu.my

ABSTRAK:

Penguasaan guru dalam pelaksanaan pedagogi Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT) perlu diambil perhatian sewajarnya bagi memastikan sistem pendidikan bergerak seiring dengan perkembangan di peringkat global ke arah melahirkan model insan kompeten yang dapat memenuhi keperluan negara. Kajian ini bertujuan untuk mengkaji penguasaan guru dari segi pengetahuan, kemahiran dan amalan berasaskan lima aspek iaitu pembelajaran aktif, berpusatkan murid, persekitaran, strategi dan soalan, tugas dan alat berfikir. Reka bentuk kajian melibatkan gabungan pendekatan kuantitatif dan kualitatif yang dijalankan ke atas guru-guru daripada enam buah sekolah rendah di daerah Batu Pahat. Data dikumpul melalui borang soal selidik merangkumi maklumat tentang demografi (Bahagian A), pengetahuan (Bahagian B yang terdiri daripada 23 item dengan pilihan jawapan setuju atau tidak setuju), kemahiran (Bahagian C yang merangkumi petikan dan mereka perlu mengenal pasti aspek dan situasi yang tepat) dan amalan (Bahagian D yang merupakan temu bual berbentuk separa berstruktur). Seramai 76 orang guru terlibat dengan pengumpulan data Bahagian A, B dan C, manakala seramai 27 orang responden terlibat dengan Bahagian D. Keputusan kajian menunjukkan, dua aspek iaitu pembelajaran aktif dan strategi mencatatkan persetujuan responden yang positif kepada semua item namun masih terdapat pandangan yang tidak seiring seperti saranan BPK pada aspek berpusatkan murid, persekitaran dan soalan, tugas dan alat berfikir. Dari segi kemahiran, kurang dari 10% guru dapat mengenal pasti aspek dan padanan situasi dengan tepat dan aspek berpusatkan murid merupakan peratus yang paling tinggi dapat dikenal pasti. Dapatan temu bual pula menunjukkan bahawa majoriti guru sebenarnya telah pun melaksanakan pengajaran dan pembelajaran (PdP) berasaskan KBAT. Secara keseluruhan pengetahuan guru-guru tentang pedagogi KBAT berada pada tahap baik namun guru-guru kurang mahir dalam mengenal pasti situasi yang berkaitan dengan pelaksanaan PdP KBAT. Berdasarkan amalan pula, guru-guru telah menunjukkan komitmen yang tinggi dalam menjalankan tanggungjawab dan sedar tentang kelebihan pedagogi KBT. Namun mereka kurang jelas tentang konsep dan prinsip pelaksanaannya. Oleh itu kajian ini mencadangkan kursus atau pendedahan tentang pedagogi KBAT secara menyeluruh dijalankan dengan mantap dan berterusan, mewujudkan pasukan pakar rujuk pedagogi KBAT dan pendedahan kepada ibu bapa melalui Sarana tentang pelaksanaan KBAT.

1.0 PENDAHULUAN

1.1 Pengenalan

Pada tahun 2007, Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013-2025 melaporkan 20% murid Malaysia gagal mencapai tahap kemahiran minimum dalam Sains (KPM,2013).Keadaan menjadi lebih membimbangkan apabila terdapat laporan yang menyatakan bahawa peratus murid yang mengikuti aliran Sains dan Teknologi menunjukkan trend menurun sejak tahun 2006 hingga 2011 (KPM, 2012b). Ini disokong dengan dapatan pentaksiran peringkat antarabangsa iaitu *Trends in International Mathematics and Science Studies (TIMSS)* dan *Programme for International Student Assessment (PISA)* menunjukkan bahawa kualiti murid di Malaysia tidak kompetitif pada peringkat global. Justeru, KPM telah membuat satu perubahan dalam sistem pendidikan melalui PPPM 2013-2025 dengan mensasarkan agar menjelang tahun 2025, Malaysia berada di tahap satu pertiga teratas bagi kedua-dua pentaksiran tersebut.

Salah satu inisiatif PPPM 2013-2025 adalah bertujuan untuk membuat penambahbaikan dalam persekitaran pembelajaran berdasarkan tiga komponen penting yang menerajui pelaksanaan Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT) iaitu perubahan dalam kurikulum, pedagogi dan pentaksiran. Oleh itu, pedagogiKBAT telah diperkenalkan secara meluas pada tahun 2013 bagi meneruskan kesinambungan Kemahiran Berfikir Kritis Dan Kreatif (KBKK). Ini bagi memastikan hasrat kurikulum yang dirancang dapat direalisasikan dalam pentaksiran. Walau bagaimanapun terdapat beberapa kekangan yang timbul dan isu yang dilaporkan dalam memastikan hasrat tersebut dapat dicapai. Guru-guru didapati kurang bersedia dari aspek ilmu pengetahuan, kemahiran pedagogi dan sikap untuk mengajar KBAT (Rajendran, 2001). Kebanyakan guru juga tidak tahu bagaimana menerapkan KBAT kepada pelajar malahan ada yang kurang bersedia (Ball & Garton, 2005).

1.2 Peranan Guru Dalam Pelaksanaan KBAT

Pendekatan PdP KBAT yang berkesan perlu berpusatkan murid dengan melibatkan mereka secara aktif dalam PdP melalui tugas dan soalan yang mencabar pemikiran. Oleh itu guru berperanan untuk mewujudkan suasana bilik darjah yang kondusif bagi merangsang murid berfikir. Guru juga disarankan menggunakan alat berfikir dan teknik penyoalan dalam usaha membudayakan pemikiran yang kritis dan kreatif dalam kalangan murid. Guru perlu merancang dan melaksanakan KBAT melalui pelbagai strategi yang berkesan dan bersesuaian dengan objektif PdP. Antara strategi PdP yang boleh digunakan adalah seperti konstruktivisme, pembelajaran berasaskan kontekstual, pembelajaran berasaskan projek, inkuiri dan kajian masa depan. Strategi yang betul dan tepat akan membantu mewujudkan suasana bilik darjah yang membolehkan murid berfikir. (BPK, 2014).

Mereka perlu melengkapkan diri dengan pengetahuan dan kemahiran serta amalan-amalan baru pengajaran dan pembelajaran yang relevan dengan perkembangan dan keperluan abad ke-21 (KPM, 2015). Menurut Wan Nor Shairah dan Norazah (2017), guru memainkan peranan penting dalam usaha memupuk pemikiran aras tinggi dalam kalangan murid. W. A. Wan Ismail dan rakan (2016) pula menyatakan guru sendiri perlu kompeten dalam menggunakan KBAT ke arah mengintegrasikan masyarakat yang berfikiran aras tinggi.

Wan Nor Shairah dan Norazah (2017) juga menyatakan bahawa guru perlu menyesuaikan strategi, teknik dan pendekatan pengajaran KBAT untuk memastikan objektif kurikulum dapat dicapai. Maka, penggunaan ilmu yang telah dipelajari oleh guru mengenai pelbagai strategi pengajaran akan diguna pakai sebagai pemudah cara untuk memastikan KBAT dapat dil-

aksanakan dan digunakan oleh murid. Selain itu, teknik penyoalan guru juga merupakan strategi utama untuk meningkatkan tahap KBAT murid. Soalan berbentuk terbuka adalah lebih baik daripada soalan tertutup kerana mampu membantu murid membuat penaaakulan dan penilaian. Guru juga boleh menganjurkan aktiviti sumbang saran yang mampu menjana minda murid untuk berfikir pada aras yang lebih tinggi berbanding biasa.

Menurut Conklin (2012), pelbagai strategi pengajaran yang boleh diaplikasikan oleh guru dalam memupuk KBAT dalam diri murid. Salah satunya adalah pembahagian kumpulan homogen yang terdiri daripada murid yang mempunyai aras kemahiran yang sama atau kumpulan heterogen yang merupakan gabungan pelbagai aras kemahiran murid serta kumpulan flaksogen yang bermakna pertukaran kedua-dua kumpulan murid secara fleksibel dalam satu sesi pengajaran dan pembelajaran.

Noor Haniza dan Effandi (2017) turut menyatakan bahawa pedagogi yang dilihat sesuai untuk penerapan KBAT dalam pengajaran sains di sekolah rendah adalah pembelajaran berasaskan projek memandangkan pedagogi ini merupakan amalan dan PdP abad ke-21 yang boleh menyokong KBAT diterapkan dalam kalangan murid.

Norakma dan rakan (2015) menyatakan bahawa dalam pelaksanaan KBAT, masih terdapat guru yang tidak memahami maksud, kegunaan model-model dari program KBAT, pendekatan yang digunakan dan sebagainya. Hal ini membawa maksud bahawa guru-guru masih lagi kurang pendedahan ilmu pengetahuan dan kemahiran dalam KBAT.

1.3 Penguasaan Pedagogi KBAT Guru

Berdasarkan Laporan Kajian Keperluan oleh perunding *Kestrel Education* (UK) dan *21st Century Schools* (USA) pada tahun 2011 mendapati bahawa pemikiran aras tinggi dalam kalangan guru dan murid di Malaysia amat rendah (KPM, 2012a). Begitu juga dengan dapatan Bakry dan rakan (2013) dalam kajian pelaksanaan KBAT dalam kalangan guru Matematik mendapati pengetahuan guru Matematik terhadap KBAT masih di tahap rendah. Dapatan yang sama dilaporkan oleh Nooriza Kassim dan Effandi Zakaria (2015) bahawa kesediaan guru dalam aspek pelaksanaan dan pengetahuan KBAT dalam PdP Matematik masih belum mencukupi. Sebahagian guru kurang bersedia untuk melaksanakan PdP dengan mengintegrasikan KBAT. Manakala kajian Uminur Atikah dan Effandi (2017) menunjukkan bahawa tahap kesediaan guru Matematik dalam menjalankan KBAT di dalam bilik darjah adalah sederhana dan tahap bagi pengetahuan guru, kemahiran pelaksanaan guru terhadap KBAT adalah tinggi.

Kajian Rajendran (2001) mendapati bahawa guru-guru kurang bersedia dari aspek ilmu pengetahuan, kemahiran pedagogi dan sikap terhadap KBAT. Beliau juga menyatakan bahawa ini mungkin disebabkan mereka kurang keyakinan untuk melaksanakannya. Menurut Rosnani dan Suhailah (2003) pula, guru kurang mengamalkan KBAT. Ketidaksediaan para guru melaksanakan PdP adalah disebabkan oleh penguasaan ilmu dan kemahiran yang kurang mantap.

2.0 METODOLOGI KAJIAN

Reka bentuk kajian ini melibatkan gabungan pendekatan kuantitatif dan kualitatif. Seramai 76 orang guru daripada enam buah sekolah rendah di daerah Batu Pahat, Johor dipilih secara bertujuan sebagai responden kajian ini. Pemilihan responden iaitu 23 orang guru lelaki dan 53 orang guru perempuan adalah berdasarkan cadangan pentadbir sekolah bersama persetujuan responden. Data dikumpul melalui borang soal selidik merangkumi Bahagian A: demografi responden, Bahagian B: pengetahuan elemen KBAT dalam pedagogi dan Bahagian C: aplikasi kemahiran elemen KBAT dalam pedagogi berpandukan situasi.

Bahagian A terdiri daripada maklumat responden dari segi jantina, umur, kelulusan akademik, pengalaman sebagai guru, sekolah bertugas, mata pelajaran diajar semasa dan kursus KBAT yang dihadiri. Maklumat dianalisis secara kuantitatif deskriptif dari segi nilai frekuensi dan peratusannya.

Dalam Bahagian B, terdapat 23 item mengenai pengetahuan elemen KBAT dalam pedagogi dengan pilihan skala daripada 1 Sangat Tidak Setuju, 2 Tidak Setuju, 3 Setuju dan 4 Sangat Setuju. Keempat-empat pilihan digabungkan kepada dua pilihan iaitu sebagai Tidak Setuju (gabungan Sangat Tidak Setuju dan Tidak Setuju) dan Setuju (gabungan Setuju dan Sangat Setuju). Kesemua 23 item telah dikategorikan kepada lima aspek elemen KBAT dalam pedagogi berdasarkan aspek pembelajaran aktif (4 item), aspek berpusatkan murid (4 item), aspek persekitaran (4 item), aspek strategi (3 item) serta aspek soalan, tugas dan alat berfikir (8 item) seperti dalam saranan Bahagian Pembangunan Kurikulum (2014). Dengan bantuan perisian SPSS versi 22.0, nilai kebolehpercayaan *Cronbach's Alpha* ialah 0.708. Bagi Sekaran (2003), nilai Alfa antara 0.60 hingga 0.80 adalah diterima bagi kebolehpercayaan soal selidik. Data dianalisis dari segi frekuensi secara peratusan bagi melihat penguasaan aspek elemen KBAT dalam pedagogi responden.

Bahagian C pula merangkumi satu petikan yang mengandungi empat belas situasi. Responden diperlukan untuk mengenal pasti situasi dengan menghubungkaitkan dengan aspek elemen KBAT yang berkaitan. Maklum balas responden dikenal pasti dari segi ketepatan situasi dan aspek elemen KBAT yang berkaitan sama ada situasi tepat dengan aspek tepat, situasi tepat tetapi aspek tak tepat, atau situasi tidak dapat dikenal pasti. Penganalisan dilakukan secara kuantitatif deskriptif.

Selain daripada itu, seramai 27 orang responden (35.5%) iaitu tujuh responden lelaki dan dua puluh responden perempuan telah ditemu bual berpandukan protokol temu bual secara separa berstruktur. Temu bual bertujuan untuk meninjau amalan responden terhadap aspek elemen KBAT dalam pedagogi, kekuatan, kelemahan dan cadangan penambahbaikan pelaksanaan KBAT dalam PdPnya. Berdasarkan transkrip temu bual, pengkaji mengkategorikan maklumat berkaitan amalan responden mengikut lima aspek yang telah ditetapkan.

3.0 DAPATAN KAJIAN

3.1 Pengetahuan Guru

Data mengenai tahap pengetahuan elemen KBAT dalam pedagogi guru adalah berpandukan kepada 23 item seperti dalam Jadual 1. Jadual 1 menunjukkan tahap persetujuan responden terhadap aspek elemen KBAT dalam pedagogi.

Jadual 1: Tahap Persetujuan Responden Terhadap Aspek Elemen KBAT Dalam Pedagogi

Aspek-aspek	Item	Pernyataan	Tak Setuju		Setuju	
			Bil	%	Bil	%
Pembelajaran aktif	1a	murid perlu membina kefahaman sendiri	2	2.6	74	97.4
	1b	sebahagian besar masa diperuntukkan kepada murid melaksanakan aktiviti	4	5.3	72	94.7
	1c	murid dibenarkan melakukan kesilapan *	4	5.3	72	94.7

						7
	1d	murid perlu diberi peluang untuk membina pengetahuan *	8	10.5	68	89.5
Berpusatkan murid	2a	murid digalakkan memberi pendapat	0	0	76	100
	2b	komunikasi dua hala antara guru dan murid perlu diwujudkan	0	0	76	100
	2c	bukan hanya standard pembelajaran beraras KBAT ditekankan *	12	15.8	64	84.2
	2d	guru tidak memainkan peranan penting sebagai pemberi maklumat *	61	80.3	15	19.7
Persekitaran	3a	suasana persekitaran mempengaruhi pemikiran murid	1	1.3	75	98.7
	3b	guru bertanggungjawab untuk mewujudkan suasana bilik darjah yang kondusif	4	5.3	72	94.7
	3c	persekitaran pembelajaran tidak berfokus kepada aspek fizikal bilik *	9	11.8	67	88.2
	3d	guru perlu memastikan standard pembelajaran dilaksanakan dengan mengambil kira suasana pembelajaran *	41	53.9	35	46.1
Strategi	4a	murid didedahkan dengan konsep dimensi masa depan yang akan berubah	1	1.3	75	98.7
	4b	kajian lapangan memberi peluang kepada murid untuk membuat rumusan pembelajaran	2	2.6	74	97.4
	4c	hasil tugas murid adalah berkaitan kehidupan harian	22	28.9	54	71.1
Soalan, tugas dan alat berfikir	5a	guru perlu mengemukakan soalan terbuka	0	0	76	100
	5b	soalan yang dikemukakan perlu merangsang pemikiran murid setara dengan tahap mereka	3	3.9	73	96.1
	5c	bukan semua soalan yang dikemukakan mestilah beraras tinggi *	9	11.8	67	88.2
	5d	penggunaan alat berfikir tidak semestinya bergantung kepada kebolehan guru mengendalikannya	15	19.7	61	80.3
	5e	bukan hanya enama alat berfikir yang boleh digunakan *	23	30.3	53	69.7
	5f	semua tugas yang dikemukakan mestilah mencabar	43	56.6	33	43.4
	5g	tugas yang diberikan tidak semestinya melibatkan aktiviti 'hands-on' *	51	67.1	25	32.9
	5h	guru hanya menggunakan satu alat berfikir *	74	97.4	2	2.6

* Item yang telah diasongsangkan bagi tujuan keselarasan penganalisan

Dalam kalangan aspek yang dikaji, semasa pelaksanaan KBAT dalam PdP didapati dua aspek pengetahuan elemen KBAT dalam pedagogi iaitu pembelajaran aktif dan strategi mencatatkan persetujuan responden yang positif dalam kesemua itemnya. Sementara terdapat satu item aspek

berpusatkan murid, satu item aspek persekitaran dan tiga item aspek soalan, tugas dan alat berfikir yang memperolehi pandangan atau pengetahuan yang tidak seiring seperti disarankan (BPK, 2014).

Dalam aspek berpusatkan murid, item 2d mengenai guru tidak memainkan peranan penting sebagai pemberi maklumat, seramai 80.3% responden masih menganggap peranan guru sebagai pemberi maklumat yang penting. Dapatan sedemikian mungkin disebabkan anggapan guru masih mempunyai autoriti ilmu pengetahuan dan masih bertindak sebagai pemberi maklumat ilmu walaupun di bawah penekanan KBAT dalam PdPnya.

Dalam aspek persekitaran pula, item 3d mengenai guru perlu memastikan standard pembelajaran dilaksanakan dengan mengambil kira suasana pembelajaran, seramai 53.9% responden tak bersetuju. Dapatan ini mungkin disebabkan penekanan guru yang lebih bercorakan kepada peperiksaan dengan mementingkan standard pembelajaran berbanding persekitaran pembelajaran.

Sementara dalam item-item mengenai aspek soalan, tugas dan alat berfikir pula, bagi item 5h, didapati 97.4% responden tak bersetuju mengenai guru hanya menggunakan satu alat berfikir semasa pelaksanaan PdP KBAT. Dapatan ini mungkin disebabkan penguasaan responden mengenai KBAT dalam pedagogi yang kurang menyeluruh dan beranggapan mereka perlu menggunakan lebih daripada satu alat berfikir semasa pelaksanaan PdPnya. Seramai 67.1% tak bersetuju mengenai tugas yang diberikan tidak semestinya melibatkan aktiviti *hands-on* mendapati dalam item 5g. Manakala seramai 56.6% responden tak bersetuju mengenai semua tugas yang dikemukakan mestilah mencabar dalam item 5f. Ini mungkin disebabkan kekangan responden dalam melaksanakan tugas yang lebih menyeluruh atau disebabkan anggapan tugas sesuatu yang mudah termasuk latihan daripada buku rujukan atau kerja rumah.

3.2 Kemahiran Guru

Kemahiran elemen KBAT dalam pedagogi guru dilihat berdasarkan jawapan yang diberikan oleh responden dalam mengenalpasti situasi tepat dengan aspek tepat (STAT), situasi tepat aspek tidak tepat (STATT) dan situasi tidak tepat (STT) iaitu tidak dapat mengenalpasti langsung situasi dan aspek yang dikehendaki. Jadual 2 menunjukkan data dalam bentuk peratusan aspek elemen KBAT dalam pedagogi yang dapat dikenalpasti oleh 76 responden berdasarkan situasi dalam petikan yang diberi.

Jadual 2: Bilangan dan peratusan responden mengikut aspek elemen KBAT dalam pedagogi yang dapat dikenalpasti

ASPEK	PERATUS
Berpusatkan Murid	9.54%
Soalan, Tugas dan Alat Berfikir	6.58%
Persekitaran Pembelajaran	2.53%
Pembelajaran Aktif	2.19%
Strategi Pengajaran	0.87%

Merujuk jadual berkaitan, aspek berpusatkan murid merupakan aspek yang paling tinggi peratusnya dikenalpasti oleh responden. Ini menunjukkan responden yang dapat mengenalpasti STAT mempunyai kemahiran dalam mengendalikan PdP berpusatkan murid. Hal ini mungkin disebabkan responden menganggap segala aktiviti PdP yang dibuat oleh responden dalam bentuk

berkumpulan adalah dianggap sebagai aspek berpusatkan murid. Selain itu, setiap aktiviti yang dijalankan semasa PdP yang mana melibatkan penglibatan aktif murid seperti perbincangan dalam kumpulan dan pembentangan juga dinyatakan sebagai aspek berpusatkan murid.

Selanjutnya aspek soalan, tugas dan alat berfikir dilihat sebagai aspek elemen KBAT dalam pedagogi yang kedua tinggi peratusnya dapat dikenalpasti oleh responden berdasar situasi dalam petikan yang diberi. Keadaan ini merujuk kepada situasi di mana murid-murid dikehendaki membuat tugas dalam bentuk pengurusan grafik dan kebanyakan responden mengaitkannya dengan pembinaan peta *i-THINK* yang sangat meluas digunakan dalam PdP KBAT di sekolah.

Manakala aspek strategi dalam pedagogi KBAT dilihat sebagai aspek yang paling rendah peratusnya dapat dikenal pasti oleh responden. Hal ini disebabkan responden tidak dapat mengenalpasti aspek strategi berdasarkan situasi dalam petikan dan tidak dapat mengaitkan antara strategi PdP sedia ada dengan aspek strategi elemen KBAT dalam pedagogi. Responden mungkin menganggap strategi yang diamalkan semasa pelaksanaan PdP adalah rutin dan bukanlah strategi khusus yang dibuat dalam pelaksanaan PdP KBAT.

3.3 Amalan Guru

Temu bual telah dijalankan kepada 27 orang responden yang terdiri daripada 20 orang guru perempuan dan tujuh orang guru lelaki bagi mendapatkan maklumat tentang amalan guru. Ciri-ciri aspek pembelajaran aktif dalam elemen pedagogi KBAT dapat dilihat apabila responden menyatakan mereka memberi kebebasan murid membina kefahaman sendiri melalui aktiviti yang dirancang. Ramai responden menyatakan mereka menjalankan aktiviti secara berkumpulan. Responden R15 menyatakan '*Kerja kumpulan menggalakkan murid membantu rakan*' dan '*kita dapat lihat kemenjadian murid lebih baik dalam aktiviti berkumpulan berbanding dengan kerja bersendirian*' manakala R66 menyatakan '*apabila dalam kumpulan mereka saling tolong-menolong*'. Ada responden yang mengagihkan murid berdasarkan kepelbagaian pencapaian dan ada juga yang mengagihkan murid dengan pencapaian yang sama. Ada yang menetapkan ahli kumpulan, namun ada juga yang mengubah-ubah ahli kumpulan setiap kali aktiviti dijalankan. Teknik ini merupakan salah satu strategi yang memupuk pemikiran KBAT dalam kalangan murid (Conklin 2012).

Dalam aspek PdP berpusatkan murid, dapatan temu bual mendapati guru beranggapan mereka memainkan peranan penting sebagai pemberi maklumat terutama pada awal pengajaran. Ini dinyatakan oleh responden R05 '*pada awal pengajaran, guru perlu juga amalkan teacher centered ..terutamanya untuk memulakan tajuk baru*'. Peranan guru sebagai pemberi maklumat juga ditekankan apabila melaksanakan PdP dengan kumpulan murid berprestasi rendah. Menurut responden R01 '*KBAT untuk kelas belakang..tak boleh harap sepenuhnya pada murid..guru kena lebih bagi maklumat*'. Dan responden R12 '*kita tak boleh salahkan murid kalau mereka tak boleh kuasai KBAT*'. Amalan ini tidak seiring dengan salah satu kriteria pembelajaran KBAT di mana guru sepatutnya hanya berperanan sebagai pemudah cara (moderator). Dalam aspek persekitaran pula, guru berpendapat mereka bertanggungjawab dalam memastikan persekitaran bilik darjah kondusif sebagai mewujudkan satu persekitaran yang membantu merangsang pembelajaran murid. '*kita guna konsep parking lot untuk papar hasil kerja murid untuk bantu merangsang pembelajaran mereka*' (R60) '*kita pameran hasil kerja untuk cambah idea mereka*' (R68).

Seterusnya dalam aspek strategi pula, terdapat responden yang menyatakan bahawa strategi pembelajaran yang sedia diamalkan sebelum ini masih boleh terus diguna pakai namun

kebanyakan guru mengkategorikan strategi-strategi yang telah biasa diamalkan sebelum ini bukan pedagogi KBAT. Walau bagaimanapun, terdapat istilah baharu yang disebut oleh responden seperti *'mind and combine'* dan *'north to west'*. Guru juga mengaitkannya KBAT dengan menggalakkan murid berfikir di luar kotak seperti kenyataan responden R06 *'Guru tidak membataskan tugasan, terpulung murid untuk menyiapkan mengikut daya kreativiti, bebas berfikir'*. dan mempunyai perkaitan dengan kehidupan seharian seperti dinyatakan responden R36 *'Di dalam pengajaran KBAT murid dilatih untuk kreatif dan dapat berfikir dengan baik sehingga dapat mengaplikasikan dalam kehidupan seharian dan aktiviti di rumah'*.

Akhir sekali, dalam melihat amalan guru tentang penggunaan soalan, tugas dan alat berfikir, peta minda merupakan alat berfikir yang kerap disebut oleh guru. Peta minda i-THINK yang dinamakan adalah peta berganda, peta bulatan, *bubble map*, *traffic light* dan *parking lot*. Seterusnya responden bersetuju bahawa soalan yang dikemukakan di dalam pdp biasanya adalah jenis soalan terbuka. Guru bersetuju bahawa soalan yang dikemukakan perlu merangsang pemikiran murid tetapi perlu setara dengan tahap mereka. Responden R60 menyatakan *'Kelas pandai tak sama dengan kelas lemah, jadi guru kena memudahkan dan sesuaikan soalan supaya sesuai dengan kemampuan murid'*.

Di dalam membincangkan kekuatan pedagogi berasaskan KBAT, dapatan temu bual mendapati aspek PdP berpusatkan murid paling kerap disentuh oleh responden. Ini seiring dengan dapatan Bahagian C di mana aspek tersebut merupakan aspek yang paling mudah dikenal pasti. Menurut responden R02 KBAT dalam pedagogi dapat menambahkan keseronokan murid *'murid seronok dan tertunggu-tunggu apa yang akan dibuat di dalam kelas'* dan lebih merangsang murid untuk berfikir. Responden R50 menyatakan *'Soalan yang dikemukakan beraras tinggi, murid secara tidak langsung akan berfikir untuk mendapat jawapan yang sepatutnya membantu murid menjana idea'*. Pedagogi KBAT juga menggalakkan murid berfikir dan mencabar minda murid. Responden R06 menyatakan *'KBAT dapat melahirkan murid yang tidak terlalu berfikir mengikut bujukan hasil tugasan murid melangkaui aras yang sepatutnya...tidak buat sesuatu yang simple sahaja'*. Responden R50 menyatakan *'Sebelum ini, murid lemah hanya mendengar apa yang guru cakap dan menyalin apa yang guru tulis. Dengan KBAT sedikit sebanyak akan merangsang untuk murid berfikir untuk cari jawapan'*. Selain itu, guru dapat mengesan kefahaman murid dengan segera. Responden R01 menyatakan *'kita mudah mengesan kelemahan dan pencapaian murid'*

Dalam membincangkan tentang kekangan yang dihadapi, guru menyatakan fasiliti di sekolah masih terhad. Responden R54 menyatakan *'Guru banyak guna duit sendiri untuk penyediaan bahan'* dan responden R42 berpendapat *'Peruntukan bahan, kewangan menyebabkan sukar untuk merealisasikan kelas Abad ke 21'*. Responden R54 juga menambah *'guru banyak guna duit sendiri untuk penyediaan bahan. Hanya dua LCD yang boleh digunakan. Tiada duit untuk penyelenggaraan. Makmal komputer ada komputer yang dibekalkan tetapi tidak dapat menampung sejumlah murid yang ada'*. Kekangan lain adalah berkaitan kekurangan masa untuk menghabiskan silibus. Responden R08 menyatakan *'biasanya buat pada permulaan saja, selainnya ajar teori sahaja sebab tak cukup masa'*. Terdapat juga kekangan dari segi faktor tahap pengetahuan murid seperti dinyatakan oleh responden R01 *'banyak soalan KBAT tahapnya terlalu tinggi melangkaui ke soalan Tingkatan 3'* dan responden R06 *'terlalu ramai murid lemah dalam kelas menyukarkan kami berjalan pdp KBAT'*. Di pihak guru pula, masa yang terhad dan pengetahuan tentang KBAT merupakan antara kekangan yang dihadapi. Responden R41 menyatakan *'guru terlibat dengan pelbagai kursus, sukan, perkhemahan'* dan *'banyak clerical works, kerja sampingan'*. Responden R50 menyatakan bahawa *'tidak pasti sama ada pengajaran yang*

dijalankan KBAT atau tidak' malah responden R54 pula menyatakan '*Guru tidak didedahkan dengan KBAT tetapi pihak atasan memantau, mengkritik dan memberi komen di samping menegakan tentang aplikasi KBAT dalam pdp..kami tertekan...*'.

Berdasarkan kekangan, responden mencadangkan modul berkaitan KBAT secara menyeluruh disediakan. Selain itu, mereka mencadangkan melantik pakar untuk dirujuk dan memberi pendedahan kepada pelaksanaan pdp PAK21 dalam situasi sebenar. Responden R16 mencadangkan '*Wujudkan mentor yang betul-betul expert tentang KBAT untuk dijadikan pakar rujuk sekurang-kurangnya dua orang*'. Terdapat juga responden yang meminta menganjurkan kursus. Responden R41 menyatakan '*Guru perlukan kursus dari orang yang betul-betul mahir tentang KBAT*'.

Akhir sekali responden mencadangkan PIBG memainkan peranan dalam pelaksanaan KBAT dari segi mendapatkan sumber kewangan dan pendedahan yang lebih meluas. Responden R36 menyatakan '*Sekolah tiada peruntukan yang mencukupi. Mohon penglibatan ibu bapa untuk menyumbangkan tenaga selain wang*' dan responden R32 menyatakan '*Terapkan pengetahuan tentang KBAT secara menyeluruh kepada guru. Ibu bapa juga perlu tahu melalui mesyuarat PIBG, buat fliers, mural tentang KBAT*'.

4.0 PERBINCANGAN

Dalam aspek pengetahuan, hanya lima daripada 23 item menunjukkan pengetahuan responden tidak seiring dengan saranan pelaksanaan elemen KBAT dalam PdP. Oleh itu, boleh dianggap bahawa pengetahuan responden dalam aspek elemen KBAT dalam pedagogi berada pada tahap yang baik. Dapatan ini seiring dengan dapatan Uminur Atikah dan Effandi (2017). Dalam aspek kemahiran pula, peratus responden yang dapat mengenal pasti aspek elemen KBAT dalam pedagogi dan situasi adalah rendah. Hal ini mungkin disebabkan responden beranggapan situasi dan aspek elemen KBAT yang dinyatakan bukanlah sebahagian daripada elemen KBAT dalam pedagogi sebaliknya adalah amalan pedagogi rutin yang mereka laksanakan dalam bilik darjah. Hal ini bertekalan dengan kajian yang dilakukan oleh Rajendran (2001) yang mendapati bahawa guru-guru kurang bersedia dari segi pengetahuan dan kemahiran terhadap KBAT. Walau bagaimanapun dapatan ini tidak bersamaan dengan kajian Uminur Atikah dan Effandi (2017) yang mendapati kemahiran pelaksanaan guru terhadap KBAT adalah tinggi.

Seterusnya, guru menunjukkan adanya amalan pedagogi KBAT dalam pelaksanaan rutin PdP mereka. Walaupun mereka tidak dapat mencirikan aspek dengan tepat, namun melalui dapatan temu bual menunjukkan mereka mengamalkan pedagogi KBAT dalam pelaksanaan PdP berdasarkan pengetahuan mereka yang berada di tahap baik. Mereka juga sedar tentang kekuatan pedagogi KBAT namun masih mencadangkan beberapa perkara berdasarkan kekangan yang dihadapi.

5.0 KESIMPULAN

Kesimpulannya, pelaksanaan PdP berasaskan pedagogi KBAT seharusnya telah dilaksanakan di sekolah dengan jayanya memandangkan keperluan yang amat mendesak ke arah melahirkan modal insan yang dapat memenuhi keperluan negara. Sekiranya pedagogi KBAT tidak dilaksanakan dengan sewajarnya, sistem pendidikan yang kompeten ke arah meletakkan negara berdiri sama tinggi dan duduk sama rendah dengan negara-negara maju tidak akan berjaya. Fenomena ini mendatangkan cabaran besar untuk kerajaan dan pihak-pihak tertentu di dalam memastikan guru-guru sentiasa peka dengan pengetahuan, perkembangan, penambahbaikan dan bertindak dalam memperkasakan sistem pendidikan negara bagi mencapai taraf pendidikan yang

lebih baik dan progresif. Pendedahan mengenai KBAT sepatutnya menjadi suatu agenda besar di dalam sistem pendidikan negara kita agar guru dan pelajar menghayati kepentingan dan kegunaan pendekatan KBAT. Justeru, kajian ini mencadangkan kursus atau pendedahan tentang pedagogi KBAT dijalankan secara mantap dan berterusan. Mewujudkan pasukan pakar rujuk pedagogi KBAT yang terdiri dari kolaborasi pihak sekolah bersama pensyarah daripada institut pendidikan guru, dan memberi pendedahan kepada ibu bapa melalui Sarana tentang pelaksanaan KBAT.

RUJUKAN :

- Bahagian Pembangunan Kurikulum, BPK. (2014). *Elemen KBAT dalam Pedagogi*. Putrajaya: Kementerian Pelajaran Malaysia.
- Bakry, Md. Nor Bakar, & Firadaus (2013). *Kemahiran Berfikir Aras Tinggi di Kalangan Guru Matematik Sekolah Menengah Pertama di Kota Makassar*. 2nd International Seminar on Quality and Affordable Education (ISQAE 2013). Universiti Teknologi Malaysia, Skudai. 172-175.
- Ball, A. L., & Garton, B. L. (2005). *Modeling Higher Order Thinking: The Alignment Between Objective, Classroom Discourse and Assessments*. *Journal of Agricultural Education*, 46 (2), 58-69.
- Conklin, W. (2012). *Strategies for Developing Higher-Order Thinking Skills*. California : Shell Education
- Kementerian Pelajaran Malaysia, KPM. (2012a). *Buku Panduan Program i-THINK*. (2012). Putrajaya: Bahagian Pembangunan Kurikulum, KPM.
- Kementerian Pendidikan Malaysia, KPM. (2012b). *Laporan strategi mencapai dasar 60: 40 alir-an Sains/Teknikal: Sastera*. Putrajaya: KPM.
- Kementerian Pendidikan Malaysia, KPM. (2013). *Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 (Pendidikan prasekolah hingga lepas menengah) (PPPM 2013-2025)*. Putrajaya: KPM.
- Kementerian Pelajaran Malaysia, KPM. (2015). *Buletin Anjakan Mac 2015 (Buletin Transformasi Pendidikan Malaysia)*. Putrajaya: Unit Pelaksanaan dan Prestasi Pendidikan (PADU), KPM.
- Noor Haniza Abdul Halim, & Effandi Zakaria (2017). *Penerapan Kemahiran Berfikir Aras Tinggi Melalui Pembelajaran Berasaskan Projek Pengajaran Sains Sekolah Rendah*. Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Nooriza Kassim, & Effandi Zakaria (2015). *Intergrasi Kemahiran Berfikir Aras Tinggi Dalam Pengajaran Dan Pembelajaran Matematik: Analisis Keperluan Guru (Integration of Higher Order Thinking Skills in the Teaching and Learning of Mathematics: Teachers' Needs Analysis)*. *Fakulti Pendidikan Universiti Kebangsaan Malaysia Jurnal Pendidikan Matematik*, 3 (1), 1-12(2015) ISSN: 2231-9425.
- Norakma Mohd Daud, Abdul Razak Ahmad, & Noria Munirah Yakub (2015). *Pembelajaran Berteraskan Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT) di dalam Pengajaran dan Pembelajaran Mata Pelajaran Sejarah*. *Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia. Proceeding: 7th International Seminar on Regional Education, November 5-7, 2015 Volume 1*.
- Rajendran, N. (2001). *Pengajaran Kemahiran Berfikir Aras Tinggi: Kesiediaan Guru Mengendalikan Proses Pengajaran dan Pembelajaran*. Kertas kerja dibentang pada Seminar Projek KBKK : Poster Warisan-Pendidikan-Wawasan 2001.
- Rosnani Hashim, & Suhailah Hussein (2003). *The Teaching of Thinking in Malaysia (1st Ed.)*. Kuala Lumpur: Research Centre, International Islamic University Malaysia.

Sekaran, U. (2003). *Research Methods for Business: A Skill-building Approach*.(4th ed.). New York: John Wiley& Sons.

Uminur Atikah Ramli, & Effandi Zakaria (2017). *Persepsi Guru Matematik Terhadap Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT) Semasa Pengajaran dan Pembelajaran Di Dalam Bilik Darjah*. Seminar on Transdisiplin Education (STEd2017). 16-17 Januari. Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia.

Wan Nor Shairah Sharuji, & Norazah Mohd Nordin (2017). *Guru Dalam Pelaksanaan Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT)*. Simposium Pendidikan diPeribadikan : Perspektif Risalah An-Nur (SPRiN2017). Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia.

W. A. Wan Ismail, W.I.Muhammad, M.A. Lubis, & M. I. Hamzah (2016). *Kesediaan Guru Pendidikan Islam Sekolah Rendah di Selangor terhadap Penerapan KBAT dalam Pengajaran dan Pembelajaran (Readiness of Islamic Education Teacher in Selangor's Primary School in the Implementation of KBAT in Teaching and Learning)*. Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia. Research in Applied Sciences and Engineering Technology. ISSN (online): 2462-1943

| Vol. 3, No.1. Pages 79-92, 2016.

Pengaruh Kemahiran Kepimpinan Kendiri dan Tingkah Laku Kerja Inovatif Guru terhadap Pencapaian Sekolah Kluster di Sarawak.

**WONG SIEW LANG (Dr)
INSTITUT PENDIDIKAN GURU KAMPUS RAJANG**

ABSTRAK

Kajian ini bertujuan untuk mengenalpasti pengaruh Kemahiran Kepimpinan Kendiri dan Tingkah Laku Kerja Inovatif terhadap Pencapaian Sekolah Kluster di Sarawak. Dalam konteks sekolah kluster, guru sekolah dituntut mengamalkan Kepimpinan Kendiri supaya sekolah berkenaan dapat menyerlahkan bentuk perwatakan institusi berdasarkan kebitaraan. Kajian tentang Kemahiran Kepimpinan Kendiri dalam bidang pendidikan dalam negara adalah sangat terhad. Kajian kuantitatif ini menggunakan kaedah tinjauan. Bilangan responden guru sekolah kluster seramai 238 orang dipilih secara rawak menggunakan *Quickscale*. Tiga set instrument telah digunakan iaitu Soal Selidik Kemahiran Kepimpinan Kendiri, Soal Selidik Tingkah Laku Kerja Inovatif dan Soal Selidik Pencapaian Sekolah Kluster. SEM digunakan untuk analisis data kajian. Dapatan kajian menunjukkan Kemahiran Kepimpinan Kendiri mempunyai hubungan yang positif dan signifikan dengan Pencapaian Sekolah Kluster di Sarawak (0.59) dan Tingkah Laku Kerja Inovatif (0.49). Konstruk Tingkah Laku Kerja Inovatif mempunyai hubungan positif dan signifikan dengan Pencapaian Sekolah Kluster (0.60). Cadangan kajian lanjutan dikemukakan.

KATA KUNCI: Kemahiran Kepimpinan Kendiri, Tingkah Laku Kerja Inovatif, sekolah kluster

1.0 PENDAHULUAN

Tesis ini mengkaji pengaruh Kemahiran Kepimpinan Kendiri (SL) dan Tingkah Laku Kerja Inovatif terhadap Pencapaian Sekolah Kluster di Sarawak. Kemahiran Kepimpinan Kendiri merupakan proses pengaruh sendiri yang mana individu cuba menggunakan kognisi dan tindakan demi mencapai matlamat (Manz dan Sims, 1996; Manz dan Neck, 2004). Kemahiran Kepimpinan Kendiri adalah berkaitan dengan cara meningkatkan pencapaian organisasi melalui pemikiran dan tindakan individu (DiLiello dan Houghton, 2006). Kemahiran Kepimpinan Kendiri merupakan penyumbang utama kepada peningkatan pencapaian (Steward, Courtright dan Manz, 2011). Kajian lepas menunjukkan pekerja yang mengamalkan Kemahiran Kepimpinan Kendiri menjadi lebih yakin dan boleh menyesuaikan diri dalam pelbagai situasi (Stajkovic dan Luthans, 1998) serta lebih menikmati kejayaan dalam kerjayanya (Murphy dan Ensher, 2001; Raabe, Frese dan Beehr, 2007).

2.0 PERNYATAAN MASALAH

Pencapaian pendidikan negara sehingga sekarang belum mencapai tahap yang memuaskan atau seperti yang diharapkan dalam Pelan induk Pembangunan Pendidikan 2006-2010 dan Pelan Pembangunan Pendidikan 2013-2025. Malaysia kini berada di persimpangan antara standard pendidikan nasional dan standard pendidikan

antarabangsa (RMK-10, 2010).

Malaysia mencapai *ranking* yang menurun melalui tiga kajian yang dilakukan oleh indeks antarabangsa. UN Education Index meletakkan Malaysia pada kedudukan 98 daripada 181 negara. Kajian *Programme for International Student Assessment* (PISA) menunjukkan bahawa Malaysia berada pada tangga 55 daripada 74 buah negara yang menyertai. Laporan TIMSS 2011 juga mendedahkan trend kejatuhan kedudukan Malaysia untuk subjek Matematik dan Sains. Kemerosotan keputusan TIMSS dan PISA 2012 menunjukkan bahawa terdapat kelemahan dan kekurangan dalam sistem pendidikan Negara (<http://www.freemalaysiatoday.com>., 2013).

Kemahiran Kepimpinan Kendiri telah menjana banyak usaha menjalankan kajian dalam beberapa dekad yang lalu (Manz, 1992; Manz dan Neck, 1999; Manz dan Sims (2001). Selain itu, kajian Kemahiran Kepimpinan Kendiri telah dilaksanakan dalam pelbagai latar belakang seperti kreativiti dan inovasi (Carmeli, Meitar dan Weisberg, 2006, DiLiello dan Houghton 2006). Neck dan Houghton (2006) telah membuat ulasan yang terperinci tentang perkembangan kepimpinan sendiri, penyelidikan dan aplikasi dalam dua dekad yang lepas. Kebanyakan literatur Kemahiran Kepimpinan Kendiri muncul di luar negara terutamanya dalam konteks negara Eropah seperti Portugal (Curral dan Marques-Quinteiro, 2009), Turki (Dogan dan Sahin, 2008), Israil (Carmeli Meitar dan Weisberg, 2006) dan Jerman (Andressen dan Konradt, 2007). Selain itu, literatur tentang Kemahiran Kepimpinan Kendiri telah diterokai di Asia Tenggara contohnya seperti di negara Cina (Ho & Nesbit, 2009). Namun, kajian tentang Kemahiran Kepimpinan Kendiri dalam bidang pendidikan dalam negara sangat terhad. Kajian ini bertujuan mengisi kekurangan ini.

Terdapat banyak kajian yang telah dijalankan berkaitan dengan kemahiran kepimpinan pengetua sekolah. Misalnya Kepimpinan Instruksional (Contohnya Jamelaa Bibi Abdullah dan Jainabee Md Kassim, 2011; Mohd Nor Jaafar dan Mohamad Haris Shakroni, 2013; Mohd Zaini Ismail; 2009; Muhamad Suhaimi Taat dan Mazlan Minhat, 2013; Nor Azni Abdul Aziz, Foo Say Fooi, Soaib Asimiran *et al.*, 2014; Sharifah Mohd Nor, Zaidatol Lope Pihie & Suhaimi Ali, 2008), Kemahiran Kepimpinan Transformasi (Contohnya Abdul Ghani Abdullah, 2005; Abdul Ghani Kanesan Abdullah, 1997; Aniza Dahri, 2014; Lo Kim Seng & Sabariah Sharif, 2014; Loy Liang Hui, 2002; Yahya Don & Yaakob Daud, 2012, Kemahiran Kepimpinan Transaksional (Contohnya Abdul Rahman Abdul Rahim, 2008; Othman Md. Johan & Ishak Mad Shah, 2008) dan Kemahiran Kepimpinan Distributif (Contohnya Baharuddin Yaccob, 2009; Sia Suok Suok, 2013; Siva A/L Rabindarang, 2014 & Yusof Boon dan Yahzanon Tahir, 2013). Semua kajian berkaitan dengan kemahiran kepimpinan ini menggunakan pengetua sekolah sebagai data utama kajian menggunakan soal selidik yang memerlukan pengetua melaporkan sendiri akan tingkah laku kepimpinan mereka. Sebaliknya penggunaan guru sebagai sumber data yang menilai kepimpinan pengetua sangat terhad. Kajian ini bertujuan mengisi kekurangan ini dengan menggunakan guru sebagai sumber pengumpulan data. Penggunaan guru sebagai sumber data akan dapat memberikan dimensi baru dalam melihat kepimpinan pengetua sekolah.

Scott dan Bruce (1994) menyatakan bahawa Tingkah Laku Kerja Inovatif ialah asas dalam organisasi yang berkesan. Kajian Abraham, Ravit dan Jacob (2006) menunjukkan terdapat hubungan antara Kemahiran Kepimpinan Kendiri dengan Tingkah Laku Kerja Inovatif. Namun, hubungan antara Kemahiran Kepimpinan Kendiri dan Tingkah Laku Kerja Inovatif (kreativiti dan inovasi) memerlukan kajian lanjutan (Abraham *et al.* (2006). DiLiello dan Houghton (2006) telah mencadangkan bahawa penyelidikan lanjutan adalah perlu untuk mengkaji hubungan antara Kemahiran Kepimpinan Kendiri dengan Tingkah Laku Kerja Inovatif. Namun demikian, kajian yang mengaitkan hubungan antara Kemahiran Kepimpinan Kendiri dengan Tingkah Laku Kerja

Inovatif dalam sekolah kluster dalam negara adalah amat terhad. Kajian ini berhasrat mengisi kekurangan tersebut.

Kajian ini merupakan suatu cubaan mencari hubungan antara Kemahiran Kepimpinan Kendiri dengan Pencapaian, Kemahiran Kepimpinan Kendiri dengan Tingkah Laku kerja Inovatif serta Tingkah Laku Kerja Inovatif dengan Pencapaian.

3.0 METOD

3.1 Reka bentuk kajian

Pengkaji menggunakan kajian kuantitatif (bukan eksperimen) untuk menjalankan kajian ini. Pengkaji menggunakan statistik inferensi bagi memerihalkan dan mengukur darjah perkaitan antara dua pemboleh ubah. Kajian ini menggunakan reka bentuk kajian rentas. Data dikumpul sekali sahaja pada satu masa. Kaedah ini digunakan kerana lebih mudah dilaksanakan dan mengambil masa yang lebih singkat. Kaedah ini mampu mengumpul banyak data atau maklumat daripada sampel kajian. Selain itu, kajian tinjauan ini bersesuaian dengan situasi sebenar dan data dikumpul dalam situasi sebenar. Kajian tinjauan juga ialah langkah pertama dalam pembentukan hipotesis atau mengenal pasti masalah kajian secara khusus. Menurut Creswell (2005), reka bentuk kajian tinjauan ialah prosedur dalam kajian kuantitatif, yakni pengkaji menjalankan satu tinjauan terhadap sampel kajian.

3.2 Populasi dan persampelan kajian

Populasi dalam kajian ini ialah guru-guru di empat buah sekolah kluster (kategori sekolah menengah) di negeri Sarawak. Populasi bagi kajian ini adalah seramai 467 orang. Dalam kajian ini, pengkaji menggunakan kaedah persampelan rawak mudah. Kaedah ini dilakukan dengan memilih sampel daripada populasi secara rawak. Kaedah ini dipilih kerana menurut Azizi Yahaya, Shahrin Hashim, Jamaludin Ramli, Yusof Boon dan Abdul Rahim Hamdan (2007), kaedah persampelan rawak dapat memastikan setiap ahli populasi mempunyai peluang yang sama untuk dipilih sebagai responden dan memastikan tidak terdapat bias dalam pemilihan sampel.

Saiz sampel kajian ini ditentukan dengan merujuk kepada pengiraan Model Persamaan Struktur (SEM) oleh Hair, Anderson, Tatham dan Black (2006) yang berdasarkan bilangan responden per parameter. Hair *et al.* (2006) telah menyatakan bahawa bagi setiap parameter, bilangan responden yang dibenarkan ialah 15 dengan syarat bilangan konstruk kajian adalah sama atau kurang daripada 6. Dengan ini sampel antara 150-400 boleh diterima. Seramai 238 orang guru dipilih sebagai sampel dalam kajian ini (memenuhi syarat SEM).

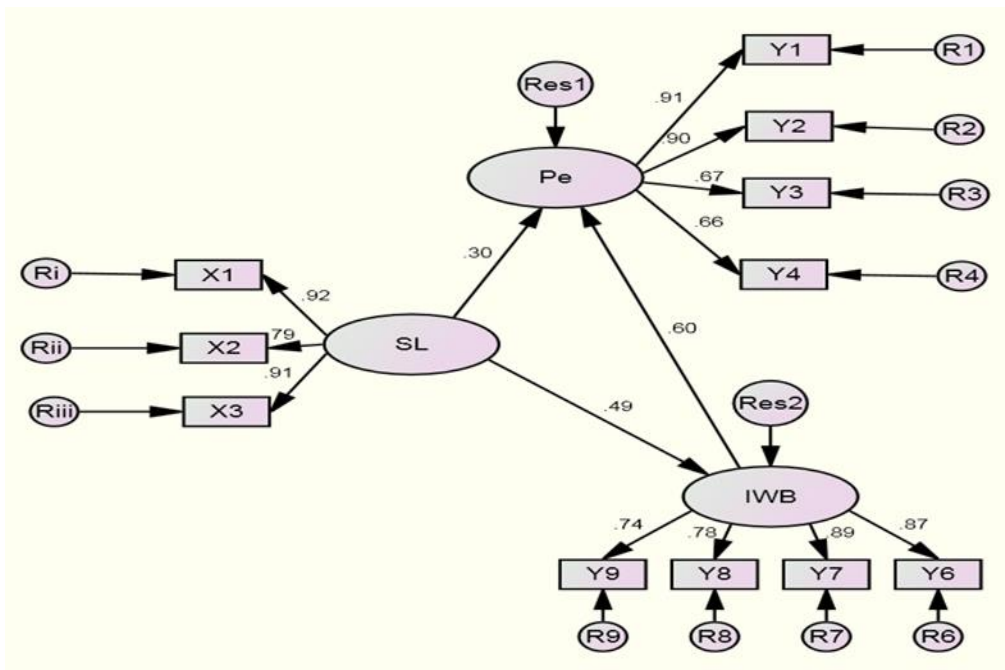
3.3. Instrumen Kajian

Kajian ini menggunakan soal selidik sebagai alat pengumpulan data. Soal selidik ialah set soalan yang menggunakan kertas dan pen, berfokus dan berstruktur, menjimatkan masa dan responden boleh mengisinya tanpa kehadiran pengkaji (Salkind, 1997). Penggunaan soal selidik merupakan cara yang paling sesuai bagi tempoh kajian terbatas dan sumber kewangan yang terhad (Cockburns, 1996; Ahmad Rahman an-Nahlawi, 1995). Bagi tujuan kajian ini, soal selidik yang digunakan ialah Skala Likert tujuh poin (Thorndike, Cummingham, Thorndike dan Hagen, 1991).

Instrumen kajian ini mengandungi empat bahagian, iaitu Bahagian A, B, C dan D. Bahagian A terdiri daripada profil responden, Bahagian B ialah Soal Selidik Kepimpinan Kendiri (SSSL) yang diubahsuai daripada Revised Self-Leadership Questionnaire (RSLQ), Bahagian C ialah Soal Selidik Tingkah Laku Inovatif (SSIWB) dan Bahagian D Pencapaian sekolah (SSPe).

4.0 DAPATAN

Rajah 1 menunjukkan model persamaan struktur setelah melalui proses modifikasi.



Rajah 1: Rajah Lintasan SEM Selepas modifikasi

Petunjuk:

- | | |
|--------------------------------------|---|
| SL : Kemahiran Kepimpinan Kendiri | Y4 : Pengurusan Maklumat |
| Pe : Pencapaian Sekolah Kluster | Y5 : Pengurusan Pejabat |
| IWB: Tingkah Laku Kerja Inovatif | Y6 : Penerokaan Idea |
| X1 : Strategi Berfokus Tingkah Laku | Y7 : Penjanaan Idea |
| X2 : Starategi Ganjaran Semula jadi | Y8 : Perkongsian Idea |
| X3: Strategi Corak Pemikiran | Y9 : Pelaksanaan Inovasi |
| Konstruktif | |
| Y1 : Kemenjadian Murid (Akademik) | R1- R9 dan Ri-Riii : Ralat Indikator Kajian |
| Y2 : Kemenjadian Murid (Kokurikulum) | Res 1 - Res 2 : Ralat Residul konstruk |
| Y3 : Kemenjadian Sahsia Murid | |

Hasil analisis keseluruhan padanan selepas modifikasi menunjukkan bahawa data adalah bagus dengan nilai Khi Kuasa dua ($\chi^2=105.948$), $df=41$, $p=.000$, $CMIN/df=2.584$, $GFI=.928$, Indeks Penyesuaian Perbandingan (CFI)=.964 dan Ralat Anggaran Punca Kuasa Dua Min

(RMSEA)=.004. Nilai relevan belum mencapai nilai paling baik.Semua residu piawai berada dalam lingkungan +/- 2.58.Semua faktor muatan melebihi .40 menunjukkan pematuhan keesahan konvergen.Selain itu, tidak terdapat sebarang muatan melintas (cross loading). Sekali gus mengesahkan keesahan diskriminan dalam model SEM ini. .Faktor muatan bagi hubungan antara SL dengan Pe ialah .594 (terdiri daripada kesan secara langsung dan kesan secara tidak langsung). Faktor muatan antara SL dengan IWB ialah .49 manakala faktor muatan antara IWB dengan Pe adalah .60. Kesemua nilai faktor muatan melebihi .40.Oleh itu, model Persamaan struktur ini bagus dan boleh diterima.

5.0 KESIMPULAN DAN PERBINCANGAN

Kajian ini dapat mengurangkan jurang dengan menambah dapatan baharu dalam Literatur Pendidikan Malaysia.Contohnya banyak kajian lepas mengkaji kemahiran kepimpinan seperti kemahiran kepimpinan transformasi, transaksional, partisipatif dan instruksional, tetapi kajian yang melibatkan kemahiran kepimpinan sendiri di Malaysia adalah amat terhad.Namun, kajian tentang kemahiran kepimpinan sendiri telah dijalankan berhubung dengan Tingkah Laku Kerja Inovatif telah dijalankan di Malaysia.Keputusan kajian menunjukkan hubungan yang signifikan dan positif.Jadi, keputusan kajian yang baharu ini telah mengurangkan jurang kajian dengan menyumbang keputusan baharu kajian dalam literatur Pendidikan Malaysia.Oleh itu, keputusan kajian ini telah mengurangkan jurang dengan menyumbang ilmu baharu dalam literatur Pendidikan Malaysia.

6.0 RUJUKAN

Abdul Ghani Abdullah. 2005. Kepimpinan Transformasi Pengetua dan Penggantian Kepimpinan sebagai Penentu Komitmen terhadap Organisasi dan Perlakuan Warga Organisasi Pendidikan.*Jurnal Pendidik dan Pendidikan*.**20**:53–68.

Abdul Ghani Kanesan Abdullah. 1997. *Hubungan Persepsi Kepemimpinan Transformasi dengan Kepuasan dan Komitmen Kerja*.Laporan Praktikum Ijazah Sarjana Pendidikan Universiti Sains Malaysia.

Abdul Rahman Abdul Rahim. 2008. *Predictors of Workplace Deviant Behaviour in Malaysia*. Shah Alam: University Teknologi MARA.

Abraham, C., Ravit, M. & Jacob, W. 2006. Self-leadership Skills and Innovative Behavior at Work. *International Journal of Manpower*. **27**(1):75-89.

Ahmad Rahman an-Nahlawi. 1995. *Pendidikan Islam di Rumah, Sekolah dan Masyarakat*. Jakarta: Penerbit Gema Insani.

Analisis Laporan TIMSS 2011 dan Pencapaian Malaysia dalam <http://www.freemalysiatoday.com/>. 29 Januari 2013.

Andressen, P., & Konradt, U. 2007. Measuring Self-leadership: Psychometric Test of the German Version of RSLQ. *Journal of Leadership dan Organisational Studies*. **6**(3):117-128.

Aniza Dahri. 2014. *Hubungan Kepimpinan Transformasional Ketua Jabaan dengan Kepuasan Kerja Pensyarah di Politeknik Tuanku Syed Sirajuddin*. Arau, Perlis: Politeknik Tuanku Syed Sirajuddin

Azizi Yahaya, Shahrin Hashim, Jamaludin Ramli, Yusof Boon & Abdul Rahim Hamdan. 2007. *Menguasai Penyelidikan Dalam Pendidikan, 2007*. Malaysia: PTS Professional Publishing Sdn. Bhd.

Baharuddin Yaccob. 2009. *Respective Approaches in Promoting Distributive Leadership in School*. Seminar Nasional Pengurusan dan Kepimpinan Pendidikan ke-16. Anjuran Institut Aminuddin Baki, KPM. 21-24 Julai. Genting Highlands.

Carmeli A., Meitar, R., & Weisberg, J. 2006. Self-leadership Skills and Abilities. *Journal of Manpower*. **27**(1):75-90.

Cockburns, A. D. 1996. Primary Teachers Knowledge and Acquisition of Stress Relieving Strategies. *British Journal of Education Psychology*. **66**(3):399-410.

Currall, L. & Marques-Quinteiro, P. 2009. Self-leadership and Work Role Innovation: Testing a Mediation, Model with Goal Orientation and Work Motivation. *Journal of Psychology of Work and Organizational*. **25**(2): 163-174.

Creswell, J. W. 2005. *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (3rd Eds.). Upper Saddle River, N.J: Pearson Merrill Prentice Hall.

DiLiello T. C., & Houghton J. D. 2006. Maximizing Organizational Leadership Capacity for the Future Toward a Model of Self-leadership, Innovation and Creativity. *Journal of Managerial Psychology*. **21**(4):319-337.

Dogan, S., & Sahin, F. 2008. A Study of Reliability, Validity and Adaptation of Revised Self-leadership Questionnaire-RSLQ to Turkish Context. *Journal of Economics and Administrative Science*. **26**(1):139-164.

Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R.L., & Black, W. C. 2006. *Multivariate Data Analysis* (6th Eds.). New Jersey: Prentice Hall Inc.

Ho, J. & Nesbit, P. L. 2009. A Refinement and Extension of the Self-leadership Scale for the Chinese Context. *Journal of Managerial Psychology*. **24**(5): 450-476.

Jamelaa Bibi Abdullah & Jainabee Md. Kassim. 2011. *Amalan Kepimpinan Instruksional dalam Kalangan Pengetua Sekolah Menengah di Negeri Pahang: Satu Kajian Kualitatif*. Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia.

Lo Kim Seng & Sabariah Sharif. 2014. Pengaruh Kepemimpinan Transformasi Pengetua, Kepercayaan Warga dan Komitmen Organisasi terhadap Kelakuan Kewargaan Organisasi Guru. *Proceeding International Conference on Education*. Sabah, Malaysia.

Loy Liang Hui. 2002. *Hubungan Kepimpinan Transformasional Ketua Jabatan Keuasan Kerja Guru*. Penang: Universiti Sains Malaysia.

Manz, C. 1992. Self-leadership: The Heart of Empowerment. *Journal for Quality and Participation*. July/August. 80-85.

Manz, C. C., & Neck, C. P. 1999. *Mastering Self-leadership Empowering Yourself For Personal Excellence* (2nd Eds.). New Jersey: Prentice-Hall.

Manz, C. C., & Neck, C. P. 2004. *Mastering Self-leadership: Empowering Yourself for Personal Excellence*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Manz, C. C., & Sims H.P. 1996. *Company of Héroes: Unleashing the Power of Self-leadership*. New York: Wiley.

Manz, C. C., & Sims H. P. 2001. *The New Superleadership-Leading Others To Lead Themselves*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.

Mohd Nor Jaafar & Mohamad Haris Shakroni. 2013. *Principal's Instructional Leadership and Teachers' Work Place Well-being: A Comparative and Relationship Study Between Sekolah Menengah Agama Bantuan Kerajaan and Sekolah Menengah Agama Rakyat*. Kertas Kerja Seminar Kebangsaan Kali ke IV. Kuala Lumpur. 23-25 September. Anjuran Majlis Dekan Pendidikan IPTA Dengan Kerjasama Institut Pendidikan (INSTED).

Mohd Zaini Ismail. 2009. *Amalan Kepimpinan Instruksional Pengetua Sekolah Menengah Berprestasi Tinggi dengan Sekolah Menengah Berprestasi Rendah di daerah Kota Setar, Kedah Darul Aman*. Kedah: Universiti Utara Malaysia.

Muhamad Suhaimi Taat & Mazlan Minhat. 2013. *Pengaruh Dimensi Kepimpinan Instruksional Pengetua terhadap Komitmen Kerja Guru di Sabah*. Kertas Kerja Seminar Kebangsaan Kali ke IV. Kuala Lumpur. 23-25 September. Anjuran Majlis Dekan Pendidikan IPTA Dengan Kerjasama Institut Pendidikan (INSTED).

Murphy, S. E., & Ensher, E. A. 2001. The Role of Mentoring Support and Self-Management Strategies on Reported Career Outcomes. *Journal of Career Development*. 27(4):229-246.

Neck, C. P., & Houghton, J. D. 2006. Two Decades of Self-leadership Theory and Research: Past Developments, Present Trends, and Future. *Journal of Managerial Psychology*. 21:270-295.

Nor Azni Abdul Aziz, Foo Say Fook, Soaib Asimiran & Aminuddin Hassan. 2014. Kepimpinan Instruksional Pengetua dalam Pelaksanaan Pentaksiran Berasaskan Sekolah (PBS). *Proceeding of the Global Summit on Education (GSE)*. March 4-5, 2014. Kuala Lumpur, Malaysia.

Othman Md. Johan & Ishak Mad Shah. 2008. Impak Tingkah Laku Transaksi dan Tranformasi Pengetua terhadap Kepuasan Kerja dan Komitmen Guru Terhadap Sekolah. *Jurnal Pendidikan Universiti Teknologi Malaysia*. 13:31-43.

Raabe, B., Frese, M., & Beehr, T. A. 2007. Action Regulation Theory and Career Self-management. *Journal of Vocational Behaviour*. **70**(2):297-311.

Rancangan Malaysia Kesepuluh 2011-2015. 2010. Putrajaya: Unit Perancangan Ekonomi, Jabtaan Perdana Menteri.

Salkind, P. N. 1997. *Exploring Research* (3rd Eds). New Jersey: Prentice Hall.

Scott, S. G., & R. A. Bruce. 1994. Determinants of Innovative Behavior: A Path Model of Individual Innovation in the Work Place. *Academy of Management Journal*. **37**(3):580-607.

Sharifah Mohd Nor, Zaidatol Lope Pihie & Suhaimi ALi. 2008. Instructional Leadership Practices of Rural School Principals. *The International Journal of Learning*. **15**(7): 231-238.

Sharifah Mohd Nor, Zaidatol Lope Pihie & Suhaimi ALi. 2008. Instructional leadership practices of rural school principals. *The International Journal of Learning*. **15**(7), 231- 238.

Sia Suok Suok. 2013. *Distributed Leadership and Student Performance*. Kedah: Universiti Teknologi Malaysia.

Siva A/L Rabindarang. 2014. *Kepimpinan Distributif, Komitmen Organisasi dan Tekanan Kerja di Kolej Vokasional, Malaysia*. Tanjong Malim, Perak: Universiti Pendidikan Sultan Idris.

Stajkovic, A. D., & Luthans, F. 1998. Self-efficacy and Work-related Performance: A Meta Analysis. *Psychological Bulletin*. **124**(2):240-261.

Steward, G., Courtright, S., & Manz, C. 2011. Self-leadership: A Multilevel Review. *Journal of Management*.. **37**(1):185-222.

Thorndike, R. M., Cummingham, G. K., Thordike, R. L., & Hagen, E. P. 1991. *Measurement and Evaluation in Psychology and Education* (5th Eds.). New Jersey: Macmillan Publishing Company.

Yahya Don & Yaakob Daud. 2012. Budaya Sekolah, Kepimpinan Transformasional dan Pencapaian Akademik Pelajar. *Malaysian Journal Of Learning and Instruction*. 9 (2012): 111-139.

Yusof Boon & Yahzanon Tahir. 2013. Kepimpinan Tersebar dan Hubungannya dengan Tekanan dan Komitmen Kerja. *2nd International Seminar on Quality and Affordable Education (ISQAE 2013)*. Universiti Teknologi Malaysia.

PERSEPSI GURU PELATIH INSTITUT PENDIDIKAN GURU TERHADAP VIDEO KULIAH DALAM PEMBELAJARAN TERADUN

Shufianah Puteri binti Yusof
Ngau Chai Hong
IPG Kampus Temenggong Ibrahim, Johor

Abstrak

Kajian ini dijalankan adalah untuk melihat persepsi guru pelatih mengenai penggunaan video kuliah (*video lectures*) sebagai satu kaedah untuk meningkatkan masa penyelesaian masalah di dalam kelas dalam konteks pembelajaran teradun (*blended learning*). Sebahagian daripada interaksi bersemuka digantikan dengan video kuliah yang dirakam terlebih dahulu sebagai panduan untuk tugas atau kerja rumah. Tempoh kuliah yang diluangkan di dalam kelas digunakan untuk aktiviti penyelesaian masalah tanpa mengganggu teori dan latar belakang yang asas. Persepsi guru pelatih dinilai menerusi tinjauan atas talian bagi menilai keberkesanan penambahbaikan format penyampaian pengajaran. Kaji selidik diberikan selepas tamat tiga topik daripada sepuluh topik kursus yang diambil oleh guru pelatih. Data ini dikumpul daripada dua opsyen/kumpulan semester tiga PISMP (Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan). Guru pelatih yang terlibat adalah opsyen/kumpulan Pendidikan Seni Visual dan Pemulihan. Kaji selidik adalah alat yang digunakan untuk menentukan nilai kedua-dua penambahan masa aktiviti penyelesaian masalah dan keberkesanan video kuliah yang telah ditonton oleh guru pelatih. Guru pelatih ditanya sama ada mereka menggemari kuliah yang menggunakan video kuliah atau pun penyampaian kuliah tradisional dan sama ada mereka dapat menunjukkan peningkatan dengan penggunaan format video. Maklum balas yang diterima menunjukkan guru pelatih menyokong penggunaan video kuliah dan merasakan mereka dapat belajar dengan lebih efektif. Terdapat sedikit sahaja beza dalam perkadaran tanggapan dari opsyen/kumpulan yang berlainan walaupun terdapat tahap yang berlainan dikalangan guru pelatih. Hanya persepsi guru pelatih yang diukur, manakala data prestasi sebenar mereka tidak dinilai sebagai kumpulan kawalan yang adil tidak dapat diwujudkan tanpa mengemukakan data kelemahan terhadap satu lagi kumpulan guru pelatih. Secara keseluruhannya hanya 44 orang guru pelatih yang ditinjau menerusi dua opsyen/kumpulan.

KATA KUNCI: *video lectures, blended learning*, video rakaman kuliah, pembelajaran teradun, penyelesaian masalah

1.0 PENDAHULUAN

Perkembangan teknologi dalam media pengajaran telah memberikan peluang kepada guru-guru untuk meneroka keberkesanan sesuatu media pengajaran itu bagi meningkatkan mutu pengajaran dan pembelajaran mereka. Ini ditambah dengan kaedah serta model pembelajaran seperti pembelajaran teradun (*blended learning*) yang dijadikan panduan untuk menghasilkan pelajar yang berkemahiran di abad yang ke 21. Guru pelatih di Institut Pendidikan Guru (IPG) sering menyatakan keinginan mereka untuk meluangkan lebih banyak masa untuk aktiviti penyelesaian dan mendapatkan lebih banyak contoh aplikasi praktikal. Masa yang ada semasa interaksi bersemuka adalah untuk kuliah penerangan teori dan latar belakang kepada topik-topik yang diperlukan un-

tuk menyelesaikan masalah. Dikhuatiri sekiranya masa digunakan untuk aktiviti penyelesaian masalah akan mencuri masa yang sepatutnya seperti yang dinyatakan dalam jadual waktu guru pelatih. Walaupun aktiviti tersebut boleh dilakukan di dalam ruang masa dalam kuliah namun terdapat beberapa lagi yang perlu diselesaikan oleh guru pelatih sendiri dalam bentuk tugas individu. Ini menjadikan guru pelatih kebanyakannya mengembangkan kemahiran penyelesaian masalah dengan sendiri tanpa pendekatan panduan atau model yang teratur. Pada masa lalu, sukar untuk memberikan banyak pilihan kepada guru pelatih di luar dari masa pengajaran tradisional iaitu interaksi bersemuka sama ada di dalam kuliah konvensional atau sesi tutorial atau bacaan. Sebilangan institusi tidak mempunyai sesi tutorial formal yang berkaitan dengan sesi kuliah dan oleh itu tidak mempunyai kelonggaran untuk melakukan banyak aktiviti penyelesaian masalah yang boleh berlaku dalam sesi tersebut. Dengan kemajuan dan kebolehcapaian teknologi komunikasi dan interaktif yang baru, beberapa kemungkinan baru kini tersedia yang dapat dilaksanakan dengan mudah untuk menambah pembelajaran guru pelatih dalam kursus ini. Terdapat beberapa kajian yang telah melaksanakan beberapa kemungkinan ini dengan harapan meningkatkan prestasi guru pelatih.

2.0 PERNYATAAN MASALAH

Kajian ini mencadangkan untuk menggantikan sebahagian interaksi bersemuka dengan video kuliah yang telah direkodkan untuk tugas. Ini membolehkan tempoh kuliah yang diluahkan digunakan untuk pembangunan aktiviti penyelesaian masalah, tanpa mengorbankan masa kuliah penerangan teori dan latar belakang topik yang asas. Bagi menilai keberkesanan penambahbaikan format, persepsi guru pelatih dinilai menerusi kaji selidik dalam talian tanpa nama. Kaji selidik ini diberikan kepada guru pelatih selepas tamat tiga topik dalam kursus teknologi pendidikan. Tinjauan ini berusaha untuk menentukan nilai kedua-dua penambahan masa aktiviti penyelesaian masalah dan keberkesanan video kuliah yang telah ditonton oleh guru pelatih. Guru pelatih ditanya sama ada mereka menggemari kuliah yang menggunakan video kuliah atau pun penyampaian kuliah tradisional dan sama ada mereka dapat menunjukkan peningkatan dengan penggunaan format video. Guru pelatih juga dikaji untuk menentukan sekiranya penggunaan sepenuhnya telah dilakukan dalam penggunaan video kuliah dan sesi penyelesaian masalah di dalam kelas. Walaupun penilaian terhadap prestasi guru pelatih lebih ideal namun kawalan yang bersesuaian yang membolehkan perbandingan gred dengan dan tanpa manfaat video kuliah tidak boleh didapati. Pada masa akan datang, ini boleh dicuba walaupun kesesuaian mewujudkan kumpulan kawalan percaya yang mana seorang pengajar percaya berada dalam keadaan yang tidak diingini terlebih dahulu harus ditangani.

3.0 METOD

Kaji selidik yang dibina untuk menilai persepsi guru pelatih mengenai video kuliah merangkumi 15 set lima peringkat item Likert. Data telah dikumpul untuk dua opsyen/kumpulan kursus PISMP. Pertama adalah opsyen/kumpulan Pendidikan Seni Visual (PSV) dan kedua Pemulihan (PML). Kedua-dua opsyen/kumpulan ini mempunyai komponen penyelesaian masalah yang signifikan dan kedua-duanya dilihat sebagai responden yang sesuai untuk percubaan video kuliah. Secara keseluruhan terdapat 44guru pelatih yang dikaji di kedua-dua kursus tersebut. Maklum balasguru pelatih terhadap kaji selidik tersebut adalah secara sukarela dan tanpa nama. Guru pelatih yang memilih untuk mengambil bahagian dalam kaji selidik tersebut menunjukkan kadar

penyelesaian yang tinggi. Daripada 44guru pelatih yang menjawab kaji selidik, 1 memilih untuk tidak menjawab soalan 3, 2 memilih untuk tidak menjawab soalan 6 dan 3 memilih untuk tidak menjawab soalan 12. 12 soalan lain dijawab oleh semua peserta. Oleh kerana responden tidak diketahui siapa (tanpa nama), tiada hubungan yang boleh dibuat kepada prestasi guru pelatih secara individu di kelas dan tanggapan mereka.

4.0 DAPATAN

- Soalan 1 Saya dapati video kuliah sangat berguna.
- Soalan 2 Video adalah cara yang paling pantas untuk menampung bahan kuliah daripada interaksi bersemuka.
- Soalan 3 Video adalah cara yang paling berkesan untuk membincangkan bahan kuliah daripada interaksi bersemuka.
- Soalan 4 Saya dapat belajar lebih dengan lebih baik dengan video kuliah kerana saya dapat menonton mengikut kadar sendiri dan mengulang bahagian-bahagian yang saya tidak faham.
- Soalan 5 Saya terlepas daripada bertanya soalan dengan video kuliah.
- Soalan 6 Saya dapati aktiviti penyelesaian masalah di dalam kelas sangat berguna.
- Soalan 7 Sekiranya kekangan masa tidak menjadi masalah, saya lebih suka kuliah dan aktiviti penyelesaian masalah berlaku secara bersemuka di dalam waktu kelas.
- Soalan 8 Dengan mengambil kira kekangan masa, saya lebih suka semua kuliah berlaku bersemuka di dalam kelas dan aktiviti penyelesaian masalah dirangkumi oleh buku teks dan menunjukkan jalan penyelesaian.
- Soalan 9 Dengan mengambil kira kekangan masa, saya lebih suka hanya aktiviti penyelesaian masalah berlaku di dalam kelas secara bersemuka dan semua kuliah berlaku menggunakan video kuliah.
- Soalan 10 Dengan mengambil kira kekangan masa, saya lebih suka beberapa kuliah yang berlaku menggunakan video kuliah dan masa yang diluang digunakan untuk aktiviti penyelesaian masalah.
- Soalan 11 Sekiranya beberapa kuliah disampaikan melalui rakaman video, saya tidak akan menonton sebarang video.
- Soalan 12 Sekiranya beberapa kuliah disampaikan melalui rakaman video, saya akan menonton beberapa video.
- Soalan 13 Sekiranya beberapa kuliah disampaikan melalui rakaman video, saya akan menonton semua video.
- Soalan 14 Jika beberapa kuliah dibentangkan melalui rakaman video, saya akan menonton video sebelum sesi aktiviti penyelesaian masalah yang berkaitan.
- Soalan 15 Saya akan menonton video lebih daripada sekali untuk mengkaji bahan tersebut.

Rajah 1: Soalan Kaji Selidik.

Majoriti guru pelatih mendapati video kuliah berguna dan nilai mereka menjadi cara yang lebih pantas untuk menampung bahan kuliah berbanding dengan cara tradisional. Dalam beberapa kenyataan kualitatif, para guru pelatih menyedari keupayaan video kuliah untuk belajar mengikut kadar mereka sendiri dan untuk mengkaji semula pada bahagian yang tertentu di mana dan bila ianya diperlukan. Ini dibandingkan dengan kadar yang terikat dengan keseluruhan kelas di mana terdapat beberapa kes penyampaian kuliah terlalu cepat atau pun terlalu perlahan. Guru pelatih

lebih hampir dengan neutral di soalan video kuliah sebagai cara yang lebih berkesan untuk menyampaikan bahan kuliah. Soalan tersebut direka dengan mengandaikan bahawa majoriti akan merasakan bahawa interaksi bersemuka adalah yang paling berkesan dengan mengabaikan kekangan masa. Ramai guru pelatih pada bahagian soalan 5 iaitu terlepas daripada mengajukan soalan semasa menonton video kuliah tetapi persetujuan tersebut adalah lebih dekat dengan neutral. Ini berkemungkinan disebabkan oleh fakta bahawa ramai guru pelatih tidak selalu bertanya semasa interaksi bersemuka dan selebihnya beberapa guru pelatih yang selesa berbuat demikian.

Soalan 6 hingga 10 bertujuan untuk menunjukkan keinginan guru pelatih berhubung dengan pembahagian masa kelas yang ditumpukan kepada aktiviti penyelesaian masalah dan yang dikhaskan untuk kuliah. Majoriti besar menyatakan kepentingan mempunyai aktiviti penyelesaian masalah di dalam kelas dan lebih suka sekiranya kuliah dan aktiviti penyelesaian masalah berlaku secara bersemuka sekiranya kekangan masa tidak menjadi masalah. Walau bagaimanapun, lebih daripada 70% bersetuju peralihan beberapa kuliah kepada bentuk video untuk membolehkan lebih banyak masa aktiviti penyelesaian masalah sebagai alternatif yang berdaya maju dengan masa dipertimbangkan. Walaupun guru pelatih tidak mengalami kes-kes yang dinyatakan dalam Soalan 8 atau 9, adalah jelas bahawa majoriti tidak memilih semua kuliah atau semua video kuliah walaupun itu membolehkan keseluruhan masa interaksi bersemuka ditumpukan kepada aktiviti penyelesaian masalah.

Hampir 80% daripada guru pelatih menjawab bahawa mereka akan menonton semua video dan kumpulan besar guru pelatih menyatakan mereka akan menonton beberapa video. Menjadi satu kebimbangan utama sekiranya guru pelatih mengabaikan video kuliah dan terlepas sumber teori yang penting di untuk aktiviti penyelesaian masalah. Ramai guru pelatih menyatakan bahawa mereka telah menonton dan mereka akan menonton video lebih daripada sekali. Ini dapat melegakan permintaan masa terhadap fakulti serta meningkatkan pemahaman dan pengekalannya, walaupun kajian ini tidak dapat menilai atau menguji kesahihan tuntutan tersebut.

5.0 KESIMPULAN DAN PERBINCANGAN

Penggunaan video kuliah sebagai satu cara bagi meningkatkan masa yang ada untuk aktiviti penyelesaian masalah dalam kelas dalam konteks pembelajaran teradun telah diterima dengan baik oleh beberapa opsyen/kumpulan guru pelatih di IPG. Sebahagian daripada interaksi bersemuka telah digantikan dengan video kuliah yang telah dirakam sebagai panduan untuk menyiapkan tugas. Masa kuliah yang diluahkan digunakan untuk aktiviti penyelesaian masalah di dalam kelas. Keberkesanan penggunaan format video kuliah dinilai melalui kaji selidik dalam talian tanpa nama di mana guru pelatih menunjukkan sokongan yang kuat terhadap pendekatan tersebut. Ramai merasakan mereka dapat belajar dengan lebih berkesan dan mendapat pemahaman yang lebih baik mengenai bahan konseptual serta pengalaman menyelesaikan masalah. Tidak jelas sama ada ini sebenarnya atau sekiranya ini hanyalah persepsi. Tujuan pengkaji untuk meneruskan kaedah ini dan mengumpul data tambahan daripada beberapa opsyen/kumpulan yang lain-lain mengikut semester untuk beberapa tahun akan datang adalah untuk menentukan sekiranya trend ini konsisten merentasi kursus-kursus atau sekiranya terdapat hubungan terhadap jenis kursus atau tahap pengalaman guru pelatih. Dalam perbandingan tiga kursus, didapati bahawa terdapat persetujuan yang rapat antara maklum balas mereka walaupun data ini tidak dipaparkan secara berasingan kerana persamaan tersebut. Walau bagaimanapun, adalah lebih baik untuk membandingkan tiga opsyen/kumpulan berlainan semester (sophomore dengan senior) dan bidang yang berbeza (Bahasa Cina, Pendidikan Jasmani dan Kesihatan, Reka Bentuk Teknologi) serta kursus yang sama bidang dan tahap yang berbeza.

6.0 RUJUKAN

E. Berger, “Podcasting in Engineering education: A preliminary study of content, student attitudes, and impact”, *Innovate* 4 (1) 2007. <http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=426>

D. Zhang, L. Zhou, R.O. Briggs and J.F.Nunamaker. Jr, “Instructional video in e-learning: Assessing the impact of interactive video on learning effectiveness”, *Information and Management* 43 (1) (2006), pp. 15–27

Wah, L. K., Keong, T. C., Lajium, D., & Ing, N. S. (2013). Understanding the blended learning experiences of english language teachers in a distance TESL degree programme in Malaysia. *Jurnal Teknologi (Sciences and Engineering)*, 65(2), 55–65. <http://doi.org/10.11113/jt.v65.2350>

Sing, K.-M. (2010). Blended Learning with Authentic Tasks using Digital Video Tutorials. In J. Herrington & C. Montgomerie (Ed.), *Proceedings of EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology 2010* (pp. 2926–2930). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Osman, S. Z. M., Jamaludin, R., & Mokhtar, N. E. (2014). Flipped Classroom and Traditional Classroom: Lecturer and Student Perceptions between Two Learning Cultures, a Case Study at Malaysian Polytechnic. *International Education Research*, 2(4), 16–25. <http://doi.org/10.12735/ier.v2i4p16>

Stover, L., & Walters, S. (2014). Beyond the Lecture : Video Integration Techniques for Active Learning in Online Courses. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 568–570).

Zhu, E., & Bergom, I. (2010). Lecture Capture: A Guide for Effective Use. *CRLT Occasional Papers*. Center for Research on Learning and Teaching, The University of Michigan.

ADVANTAGES AND CHALLENGES OF INTERNSHIP PROGRAMME FOR PRE-SERVICE TEACHERS

Yee Bee Choo
IPG Kampus Tun Hussein Onn
beechoo.yee@iptho.edu.my

ABSTRACT

It is mandatory for pre-service teachers (PSTs) to undergo internship as one of their degree courses. This paper aimed to investigate the advantages the pre-service teachers gained from their internship programme as well as to find out the challenges they faced in carrying out the projects in school. The participants of this study were forty-three pre-service teachers who were in their final semester of their bachelor degree who were majoring in Teaching English as a Second Language (TESL) in an institute of teacher education in Malaysia. They went to the primary schools to carry out their internship for one month. The methodology employed was a mixed method research and the instruments were survey questionnaire and interview. The findings showed that these pre-service teachers were able to improve their personal and interpersonal development. They also showed a preference to do the projects in groups rather than individually. However, they faced problems in time constraint and lack of financial and moral support from the school. The findings of the study provide implications for teaching and teacher education in English Language.

KEYWORDS: advantages, challenges, internship, pre-service teachers

1.0 INTRODUCTION

According to Holdaway, Johnson, Ratsoy and Friesen (1994), internship refers to "a type of employment in which a recent graduate has limited work responsibilities while concurrently undergoing additional training." An internship provides the undergraduates working experience to work at an actual working environment for a fixed, limited period of time which last for any length of time between one week and 12 months. This programme can be conducted either in conjunction with university preparation or after graduation.

For a pre-service teacher (PST) who has completed the courses and training in teacher education, he needs to go to the school for internship, in which he is supervised by more experience teachers before he is qualified to become a teacher in the school. An internship program is designed to allow PSTs to connect what they learned in the classroom to the real world (Jackel, 2011).

2.0 PROBLEM STATEMENT

In the Malaysian teacher education, internship is a professional transitional stage aims at linking the PSTs' experience of the professional practice and the responsibility as beginning teachers (Ministry of Education, 2016). During internship, PSTs are expected to plan, implement and evaluate teaching and learning activities outside the classroom and the activities, which are routinely done in the schools as part of the school culture. They are to demonstrate leadership qualities in managing various school activities as well as develop their self-confidence, endurance, leadership and to inculcate professionalism as effective beginning teachers.

Before the internship, the PSTs were given the choice to select the primary school for their internship. During internship, they need to carry out projects individually and in groups. Projects typically culminate in an artifact, media or performance that relate to their purpose. The artifact and media range from digital images and text to three-dimensional models, drawings, paintings, sculptures, songs, useable products and other forms.

Integrating a practical element into higher education enables students to not only acquire knowledge related to their chosen area of study, but also the ability to apply it outside of the classroom (Deuster, 2009). The internship programme was beneficial in that it helped boost motivational levels of interns and internships helped them to understand theories learnt in classroom and enhanced their learning and understanding of issues relevant to their particular areas of study (Bukaliya, 2012). Markus, Howard, and King (1993) also found that by combining applied experiences and knowledge from the classroom “student participation in community service can have a significant effect upon their personal values and orientations toward their community” (p. 416).

However, there are also some challenges the PSTs face during internship such as lack of time and workload. Therefore, it is the aim of this study to examine their perceptions regarding internship programme and the following research questions were formulated:

1. What are the benefits of internship programme for pre-service teachers?
2. What challenges are faced by the pre-service teachers during the internship?

3.0 METHODOLOGY

The methodology employed was a mixed method research using an explanatory sequential design. The researcher begins with by conducting a quantitative phase and follows up on a second qualitative phase (Creswell & Clark, 2011). The qualitative data collection is used to explore important quantitative results with a few participants. The rationale for following up with qualitative result in the second phase is to better understand and explain the quantitative results. Its advantage is its two-phase structure makes it straightforward to implement, because the researcher conducts the two methods in separate phases and a single researcher can collect the data alone without the aid of a research team (Creswell & Clark, 2011).

The instruments utilised were survey questionnaire and interview. The first part of the questionnaire required the participants to write down the name of the school they went for internship and the projects they had carried out in the school. The second part of the questionnaire consisted of 25 items which required the participants to circle their responses on a 5-point Likert scale (5=strongly agree; 4=agree; 3=not sure; 2=disagree; 1=strongly disagree). The second part focused on the individual project while the third part focused on group projects which consisted of 25 same item as second part.

The interview questions were formulated to elicit more in depth responses from the participants to understand more about the advantages and challenges they faced during internship. There were nine open-ended questions they needed to answer.

The participants were chosen based on purposive sampling. They were in their final semester (8th semester) of their bachelor degree and they were majoring in Teaching English as a Second Language (TESL) in an institute of teacher education in Malaysia. In the first phase of the study, forty-three participants were involved. They were eleven males and thirty-two females. They were in an average of 22 years old. Then, in the second phase, eleven participants were selected based on their voluntary basis to take part in the interview so that the researcher could find out more about their opinions and responses about the internship they went through in the school.

The participants went to the primary schools to carry out their internship in mid July to mid August for one month in the year 2016. During this time, they were given two to four periods a week to teach English in the classroom. Each period lasted for half an hour. They were also required to carry out one individual project and two group projects in the school. To carry out the projects, the participants needed to plan, organise and implement the projects after their discussions with the school administrators and they wrote the reports at the end of the projects.

When these participants came back to the institute, they were given a survey questionnaire to answer. Then, two focus group interviews were carried out some time later after the survey. One group consisted of seven participants and the other group consisted of four participants. The interview lasted for about forty-five minutes for the first group and thirty minutes for the second group.

4.0 FINDINGS

A total of 59 students with TESL option were involved in the internship in 2016 but only 43 questionnaires were returned, representing a response rate of 73%. The 25 items were categorised under personal and interpersonal skills while there were other sub-categories under the two main categories. Statistical analysis was conducted using the SPSS® statistical package. Data were analysed using means and standard deviations. The two tables below show the results of the survey questionnaire.

Table 1 Means and Standard Deviations of Advantages of Internship Programme on Personal Skills

Advantages	Mean	Standard Deviation
1. Improvement in English	4.18	0.96
2. Technology Skills	4.23	0.99
3. Innovative Skills	4.14	0.80
4. Creativity	4.33	0.81
5. Critical Thinking Skills	4.26	0.76
6. Reflective Thinking	4.47	0.70
7. Self-efficacy	4.39	0.76
TOTAL MEAN	4.29	0.71

Table 1 shows the results of the mean scores related to the advantages of internship programme on personal skills which ranged from 4.14 to 4.47. The total mean for personal skills was 4.29. It indicates positively the impact of internship programme for pre-service teachers.

Table 2 Means and Standard Deviations of Advantages of Internship Programme on Interpersonal Skills

Advantages	Mean	Standard Deviation
1. Communication	4.53	0.77
2. Understanding Others	4.62	0.54
3. Collaboration	4.58	0.54
4. Co-operation	4.58	0.54
TOTAL MEAN	4.58	0.60

Table 2 shows the results of the mean scores related to the advantages of internship programme on interpersonal skills which ranged from 4.53 to 4.62. The total mean was 4.58. It was higher

than the mean for personal skills and it indicated the pre-service teachers engaged more interpersonal skills when they involved in group projects compared to individual projects. It suggests that when there are more people involved in the projects, more ideas can be generated as the saying goes “two heads are better than one.” Group work can stimulate communication, collaboration, understanding of others and co-operation. Students from diverse backgrounds are provided with the opportunity to be heard, share knowledge, experiences and skills and this can save time and requires a shared workload.

The results produced by the quantitative research were then examined further with two focus group interviews consisting of eleven students who volunteered to share greater insights about their individual and group internship experiences. Two separate meetings were conducted by the researcher to examine the students’ attitude, perceptions, and insights that would enrich the findings and conclusions of the study.

5.0 DISCUSSIONS

The findings from the quantitative and qualitative results clearly identify the following benefits of personal and interpersonal developments that the students could gain from internship programme.

1. Personal Development

(a) Increase in English learning

The students were able to increase their own and their pupils’ learning in English through the projects they had carried out outside the classroom. Projects such as English camp, English bulletin board, reading and storytelling corners, quiz and drama competitions and so on were aimed to expose the school pupils to use more English. In a festival card competition, a PST required her pupils to write appropriate wishes for the festivals they had chosen to design the card. Then, she asked her pupils to show their cards to their friends and read out the wishes. This project provided the opportunity for the pupils to practise reading, speaking and writing English. This type of learning that is fostered by internships is experiential (Merritt, 2008) and it fosters learning not only for the PSTs but also for their pupils.

(b) Engagement of Innovative, Creative and Critical Thinking Skills

Besides, the PSTs were able to engage their innovative, creative and critical thinking skills in the projects. They carried out projects such as making a terrarium of forest and nature from recycled things, designing festival or greeting cards, preparing sandwiches for breakfast, creating a bridge using newspapers and glues.

When one engages in high-quality thinking, one functions both critically and creatively. A critical person looks at problems in a new way while a creative person try new approaches to get things done in an innovative way. Innovation today has a social component and requires adaptability, leadership, teamwork, and interpersonal skills. According to Wegerif and Dawes (2004), creativity and innovation skills can be developed, like other skills, with practice and over time. Therefore, the PSTs had the opportunity to practise these skills during the internship.

(c) Increased Self-efficacy

The PSTs found it easy to do their projects and they had a sense of satisfaction and achievement and therefore they were more committed. They were open to new experiences as the internship

allowed them to do projects outside the classroom and they learnt to plan and budget the projects.

They were also able to identify their strengths and weaknesses as their mentoring teachers were there to help them in teaching and learning English. This is supported by Kolb (1984) that when one can then reflect on what they learned in the classroom, this helps him or her to achieve a higher level of self-efficacy (Kolb, 1984).

Mihail (2006) noted that internship could successfully developed the students' personal skills and this was true that the PSTs agreed in the questionnaire they had the ability to persevere in doing difficult tasks and they felt their leadership is increased.

2. Interpersonal Development

Through internship, the PSTs work with and learn from skilled professionals in a work setting, which gives them opportunities to associate with the people and the resources that can make work real (Littke, 2004). The PSTs had gained the help from the school administrators and cooperative teachers while carrying out the projects. They were able to collaborate and work cooperatively with others and this helped them to understand others and show appreciation to them. This, internship improve their interpersonal relations and communications skills (Merritt, 2008).

Though internship programme brings many advantages to the PSTs, there are also some challenges they faced during the internship.

1. Lack of Time

Ten out of eleven participants agreed that they did not have time to carry out the internship projects and they wished to have more time while only one participant was satisfied with the one month period. One participant commented if he could do the projects without doing the action research in school, one month was enough.

Mihail (2006) also found in his study that most of the interns preferred to have longer internship that ranged from six to nine months instead of three months. This was quite true as some of the PSTs expressed they needed more time in planning and they could have carried out more interesting and innovative projects if they were given more time.

2. Lack of Financial Support

For the expenses of the projects, there were some students who received sponsor from the school that they did not have to spend their own money on the projects. However, based on the calculation of the expenses for other PSTs had spent on their individual projects, there was RM1194.00 altogether the PSTs had not received any sponsor from the school. This meant that every PST had spent their own money for about RM54.00. The range of the amount was from the lowest of RM5 to the highest RM150. As for the group projects, they spent their own money RM951 altogether with an average of RM43 for each person. The range of the lowest was RM10 and highest was RM100. When both the expenses for the individual and group work projects were combined, the PSTs spent about RM97 in average.

This was quite a big amount for them as they were just students receiving little allowance every month. Unlike other university interns, they were not paid for their internship. In the open-ended question in the survey, 13 out of 43 students suggested to have more fund and sponsor from the school. Rothman (2007) argued that sometimes the interns were treated as cheap labour. One participant told the researcher when she requested the school to sponsor them in the pro-

jects, the school response was, “If we sponsor you financially, what is your contribution to the school?” This answer frustrated her and her partner.

3. Lack of Moral Support

During the internship, the supervisors in the institute did not visit the PSTs in the school and they depended a lot on their mentoring teachers and school administrators. However, the interview revealed that most of the support and help came from their own internship partners in the school. The school teachers did give them some ideas verbally but few took the action to help them. Sometimes, the PSTs were confused when too many ideas were given which they did not know whose ideas they should follow.

Cooperating teachers and supervisors are expected to provide front-line advice, support and critical feedback to the PSTs (Falkhamta & Clarke, 2015). Sometimes, teachers’ presence during the project was carried out can bring moral support to the PSTs, this can boost their motivation and enthusiasm when doing the projects in schools.

4. Increased Workload

The PSTs complained they had to attend relief classes very often. One participant commented she had at least two periods of relief classes every day. Another participant sighed with the unrelated teaching activities such as stapling the test papers and staying back after school to train pupils for debate practice and other competitions which took a lot of their time which caused them stressful in carrying out the projects. In the interview, a student commented it would be good if the school do not give them too much other unnecessary schoolwork that interfered their projects in the school. These increased workloads have negative effects on some aspects of their school performance and may interfere with students’ homework time (Stasz & Brewer, 1998).

The findings showed that these pre-service teachers were able to improve their personal and interpersonal development. They also showed a preference to do the projects in groups rather than individually during their internship. However, they faced challenges in time constraint and lack of financial and moral support from the school as well as the increased workloads.

Internship provides the opportunity for learning that is individualised to meet one’s own needs and interests, and combines learning how to learn on one’s own (i.e., independent learning) and learning with the help, support and guidance of others (i.e., cooperative learning). In today’s world of global competition and task automation, innovative capacity and a creative spirit are fast becoming requirements for personal and professional success. Therefore, it is recommended to lengthen the internship period and provide allowances to the PSTs. Besides, teacher educators need to support the PSTs by visiting them in the schools so that they can gain the greatest benefits from internship.

7.0 REFERENCES

- Bukaliya, R. (2012). The potential benefits and challenges of internship programme in an ODL institution: A case for the Zimbabwe Open University. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*. 3(1), 118-133.
- Creswell, J.W., & Clark, V.L.P. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. (2nd Eds.). Sage: California.
- Deuster, J. T. (2009). A perspective on manager and student internship experiences (Unpublished master’s thesis). University of Wisconsin-Stout, Menomonie, Wisconsin.

- Falkhamta, C., & Clarke, A. (2015). Thai pre-service science teachers engaging action research during their fifth year internship. *Asia Pacific Journal of Education*, 35(2), 259-273, DOI: 10.1080/02188791.2013.860011.
- Holdaway, E.A., Johnson, N.A., Ratsoy, E.g., & Friesen, D. (1994). The value of an internship program for beginning teachers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16(2), 205-221.
- Jackel, D. (2011). Evaluating effectiveness of an internship program. *Masters Theses & Specialist Projects*. Paper 1117. Kentucky, US: Western Kentucky University. Retrieved from <http://digitalcommons.wku.edu/theses/1117>
- Merritt, R.D. (2008). Student internships. *EBSCO Research Starters*. EBSCO Publishing.
- Ministry of Education (2013, updated 2016). *Ringkasa Maklumat Kursus Internship (INT3012) Amalan Profesional Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan dengan Kepujian*. Cyberjaya. Institut of Teacher Education Malaysia
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Lawson, H. (1989). From rookie to veteran: Workplace conditions in physical education and induction into the profession. In T. Templin & P. Schempp (Eds.), *Socialization into physical education: Learning to teach* (pp. 145-164). Indianapolis: Benchmark Press.
- Littke, D. (2004). *The big picture: Education is everyone's business*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Markus, G., Howard, J., & King, D. (1993). Integrating community service and classroom instruction enhances learning: Results from an experiment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(4), 410–419.
- Mihail, D.M., (2006). Internship at Greek Universities: An exploratory study. *Journal of Workplace Learning*, 18, 28-41.
- Rothman, M. (2007). Lessons learned: Advice to employers from interns. *Journal of Education for Business*, 82,140-144.
- Stasz, C., & Brewer, D. J. (1998). Work-based learning: Student perspectives on quality and links to school. *Educational Evaluation & Policy Analysis*, 20(2), 50.
- Wegerif, R., & Dawes, L. (2004). *Thinking and learning with ICT*. London: Routledge.

APPROACHES EMPLOYED BY ENGLISH TEACHERS TO TEACHING LITERATURE COMPONENT IN SELECTED PRIMARY SCHOOLS IN PAHANG

Suriati Sulaiman, PhD
AB Karim Abdullah
Haizuan Md Yunus
Syed Ahmad Ruslan Syed Abd Aziz
Rofida Hassan
Mazda@Mazdaruddin Md Isa
Jabatan Ilmu Pendidikan
IPG Kampus Tengku Ampuan Afzan, Kuala Lipis, Pahang

Abstract

At primary level, literature in English has become one of the compulsory components in the standard-based English language curriculum (SBELC) since 2014. The mode of delivering the content can be done in various ways. However, not all teachers are aware of the possible best ways of teaching literature to primary pupils. This study was then carried out to identify the approaches and activities employed by teachers in teaching the literature component in selected primary schools in Pahang. The study was conducted in 38 national schools with a population of 94 English teachers of Level 2. The questionnaire served as the primary data. A total of 76 respondents responded to the questionnaire. The findings indicated that the information-based approach, paraphrastic approach and moral-philosophical approach were among the most favoured approaches in the literature classroom. This seems to go concurrently with the findings of earlier studies conducted in the secondary school literature classroom.

Keywords: Literature component, teaching literature, approaches in teaching literature, English language curriculum, language arts

Introduction

Literature of English has become part of the KSSR English language syllabus in Malaysian education system that should be learned by pupils in year four to year six beginning 2014. The Children's Contemporary Literature component was incorporated in the standard-based English language curriculum and is to be taught during the Language Arts lessons to expose pupils to different genres such as short stories, poems and graphic novels. Teachers are to exploit texts in these genres to create fun-filled and meaningful activities in language learning so that pupils enjoy the learning experience. The learning standards for Language Arts allow teachers to explore the texts works and engage them in preparing, performing and producing creative works.

Since literature component is still new in primary schools, there is a lack of research that discovers if teachers are well-versed with the knowledge and methodology of teaching literature. Thus, a focus on the approaches employed by teachers in teaching the literature component in English would be of great value and interest.

Purpose of the Study

This study aimed to gain a general overview of the approaches and activities employed by teachers in teaching literature to pupils in Year 4, Year 5 and Year 6. The research questions for this study were as follows:

- 1) What are teachers' perceptions of literature?
- 2) What are the approaches employed by teachers in teaching literature to upper primary pupils?
- 3) What are the activities used by teachers based on the approach employed?
- 4) What are some problems that teachers encounter in teaching literature to upper primary pupils?
- 5) What are teachers' suggestions to improve the teaching of literature to upper primary pupils?

Literature Review

Approaches in teaching literature

According to Anthony (1963), an approach is a set of assumptions dealing with the nature of language, learning and teaching. Moody (1983) explains that the important of an approach is to provide a framework, or sequence of operations to be used when we come to actualities. Based on the definition above, it is clear that an approach will influence teaching strategies and activities. Hence, it is important for the teachers to apply suitable approach in their literature classroom so that the selected teaching approach and activities are interconnected and eventually improve pupils' language proficiency. Researches reveal that there are many approaches that can be employed to teach literature such as the information-based approach, language-based approach, personal response approach, paraphrastic approach, moral-philosophical approach, and stylistic approach.

a. Language-based approach

This approach is closely related to the Language Model presented by Carter and Long (1991) where literary texts are seen as means to helping pupils' improve language proficiency. This is done by providing them exposure to the target language and connecting them to specific vocabulary and other aspects of the language. Maley and Duff (1990) insist that the primary aim of this approach is to use the literary texts as a resource for stimulating language activities. With the use of language-based approaches, the focus shifted to the learner, reading process and creating language awareness in the learners (Too Wei Keong, 2007). In line with this approach, a language-based framework for reading literary texts is proposed by McRae (1991) and McRae and Vethamani (1999) which moves from lexis (vocabulary), syntax (sentences) to coherence (discourse). It also focuses on phonology (sounds), graphology (visual effect of the text), semantics (meaning), dialect (variations of standard English), register (tone), period (archaisms), and function (message in the text).

b. Paraphrastic approach

This approach deals with the surface meaning of the text (Hwang & Embi, 2007). Rosli (1995) asserts that it allows teachers to use simpler words and sentence structures compared to the more complicated ones in the texts and sometimes the teacher can translate it into other languages. He argued further that this approach is suitable for beginners of the target language as it acts as a stepping stone in formulating original assumptions of the author's work.

c. Information-based approach

This is an approach that demands a large input from the teacher and it is closely related to the term Literature with a big “L” proposed by McRae (1991). It describes the study of literature as aesthetically patterned artefact endowed with the knowledge potentials philosophy, culture, morality, and humanities (Ganakumaran, 2007). Carter and Long (1991) further argue that it involves critical concepts, literary conventions and meta-language and the pupils should be able to use such terms and concepts in talking and writing about literature. This approach is a way of teaching knowledge about literature where literature is seen as a medium to offer a source of information to pupils.

d. Personal-response approach

This approach is associated with Personal Growth Model proposed by Carter and Long (1991) as it aims is to elicit personal response and foster pupils’ personal development. Hirvela (1996) argues that this approach focuses on pupil’s response to the author’s text. The pupils would respond to what they think are the author’s intentions and what are the meanings that could be derived from the text. Vethamani (2003) further argues that although pupils are encouraged to explore various textual meanings, their interpretation must be in tandem with the text. Talif (1995) claims that this approach motivates and encourages pupils to read by making a connection between the themes of the texts studied and their personal life experiences.

e. Moral-philosophical approach

This is an approach which incorporates moral values across curriculum. The focus of this approach is to discover moral values while reading a particular literary text (Hwang & Embi, 2007). It seeks to find the worthiness of moral and philosophical considerations behind one’s reading (Talif, 1995).

f. Stylistic approach

This approach demands a degree of language competence even before pupils participate in learning using the approach; therefore, it is more likely to cater for intermediate and advance pupils and not applicable for less proficient group (Ab Rashid et al., 2010). This approach guides pupils towards a closer understanding and appreciation of the literary text itself using the combination of linguistic analysis and literary critics (Lazar, 1993). This means pupils are taught to see how linguistics forms in a literary text function in conveying messages to the reader. Lazar (1993) claims there are two objectives of this approach. Firstly, it enables pupils to make meaningful interpretations of the text. This objective allows pupils to look beyond the surface meaning of the text. Secondly, it helps to expand pupils’ knowledge and awareness of the language. Lazar (1993) suggests activities such as getting pupils to scrutinize a literary text by marking certain linguistic features, getting pupils to look at the language features, extracting possible clues which contribute to the meaning and interpretation of the text.

Methodology

Research design

The present study utilized quantitative approach. It used questionnaire as the primary instrument.

Location of the Study

The study was conducted at 38 national primary schools in the district of Kuala Lipis, Pahang.

Respondents of the Study

The target group was English language teachers who were teaching Level 2. Respectively, this study involved the participation of 76 English teachers in Kuala Lipis, Pahang. Only teachers who were teaching Year 4, Year 5 and Year 6 in national primary schools were chosen to be the main sample.

Research instrument

The questionnaire was the main research instrument for the study. The questionnaire consisted of six sections, namely demographic profile of respondents (Section A), teachers' perceptions of literature (Section B), approaches employed by teachers (Section C), activities used in teaching literature (Section D), problems in teaching literature (Section E), and suggestions to improve the teaching of literature (Section F). Sections C and D were adapted from Hwang and Embi (2007) while other sections were developed based on literature.

Pilot Study

A pilot study was carried out on 15 English teachers. An analysis using the reliability test – Cronbach's Alpha (α) was conducted to ensure the reliability of the constructs. The reliability of all question items in the questionnaire was at a high level, depicting .934.

Data Analysis and Procedures

The study required quantitative data analysis. Therefore, descriptive statistical analysis was used.

Findings

i. Demographic profile of teachers

A total of 76 teachers responded to the questionnaire. Table 1 reports the breakdown of respondents according to the respective aspects namely gender, academic qualification, teaching option, levels taught, experience in teaching English as well as training in the literature component in English.

ii. Perceptions of literature

Table 2 shows the results of the study on the perceptions of teachers towards literature. Generally, teachers often enjoy watching English movies (mean = 4.32) and English drama or play (mean = 3.73) as well as reading English fiction (mean = 3.57), short stories or novels (mean = 3.56) and non-fiction texts (mean = 3.55).

iii. Approaches employed by teachers

The findings of the questionnaire (refer to Table 3) revealed the paraphrastic approach (mean = 4.17) is the most favoured approach among teachers. This is followed by the information-based approach (mean = 4.13), moral-philosophical approach (mean = 4.08), the language-based approach (mean = 3.96), and the personal-response approach (mean = 3.93). The least employed is the stylistic approach (mean = 3.32).

iv. Activities used for each approach

The findings of the questionnaire (refer to Table 4) draw attention to the fact that the type of activities popularly used by teachers in teaching literature component was stylistic activities (mean = 3.92), followed by information-based activities (mean = 3.88), paraphrastic activities (mean =

3.66), personal-response activities (mean = 3.58), moral-philosophical activities (mean = 3.49), and language-based activities (mean = 3.41). Personal response activities, language-based activities and moral-philosophical activities were among the least activities conducted in the literature classroom. The findings could be associated with specific reference to item no. 5 “journal writing” (mean = 2.46) and item no. 11 “debate” (mean = 2.09). This is also evident whereby 15.8% (n = 12) and 30.3% (n = 23) had never carried out such activities in their lessons. Despite the fact, surprisingly, item no 4 “explain a text to students” was the activity most practiced by a significant 90.8% (n = 69) teachers in the literature room (mean = 4.39). A noticeable 85.5% (n = 65) of the respondents reported that they have used “comprehension questions exercises” as one of the activities during literature lessons. Item no. 9 and item no. 21 follow the list whereby 84.2% (n = 64) of respondents had indicated that they employed “group work” and 78.9% (n = 60) of respondents identified “linguistics features in a text” as their literature activities.

v. Problems encountered by teachers

Based on the findings as summarized in Table 5, respondents often encountered problems related to time management (mean = 3.48) and students’ proficiency and motivation (mean = 3.48), followed by instructional materials (mean = 3.31) and teachers’ professional knowledge (mean = 3.27).

vi. Suggestions to improve teaching

Suggestions preferred by teachers to improve their teaching of literature component in national primary schools were illustrated in Table 6. A significant 98.7% (n = 75) of respondents reported that they needed “in class teaching materials such as task sheet and teaching modules”. This is followed by item no. 5 “self access learning materials such as worksheets, activities and games”. A prominent 92.1% (n = 70) of respondents stated that they looked forward for “in service training programmes such as short-term in service courses or workshops”. In addition, 89.5% (n = 68) of respondents reported that they required “supplementary guide that provides a detailed guide that shows the level of activities and specific approaches that could be used for each activity”. Only 78.9% (n = 60) of respondents really needed “web page specializing in the teaching of literature” and “Professional Learning Communities such as lesson study, learning walk, peer coaching and teacher sharing session”.

Discussions

The analysis of data gained from the questionnaire portrays the current teaching scenario of literature component in national primary schools in Kuala Lipis, Pahang. Interestingly, the six approaches for teaching literature seemed to be practiced at a moderate to high mode in the literature classroom. To reiterate, the paraphrastic approach and the information based approach were among the most favoured approaches in the literature classroom. The findings seemed to go concurrently with the findings of a study conducted by Hwang and Embi (2007) in selected secondary schools in Sabah. However, the findings do not reflect congruent findings to earlier study conducted by Ab Rashid, Vethamani, and Abdul Rahman (2010) whose findings manifested that the information based approach was the most favoured approach in the literature classroom, followed by moral philosophical approach and paraphrastic approach.

Conclusion

The incorporation of literature component in the standard based English language curriculum is a recent phenomenon. Supposedly, teachers should be able to teach literature effectively so that the objectives outlined by the Curriculum Development Division can be achieved. This study allows one to see and understand how the Literature Component in English is taught in national primary schools. Teachers have to adapt all the approaches and activities to suit the needs of diverse students so that the aims and objectives of the Literature Component in English will be attended to and hence, successfully accomplished and not a mere futile exercise.

References

- Ab Rashid, R., Vethamani, M. E., & Abdul Rahman, S. B. (2010). Approaches employed by teachers in teaching literature to less proficient students in form 1 and form 2. *English Language Teaching*, 3 (4), 87-99.
- Anthony, E. M. (1963). *Approach, method and technique*. *English Language Teaching*, 17, 63-67.
- Carter, R., & Long, M. (1991). *Teaching literature*. London: Longman.
- Carter, R., & McRae, J. (Eds.). (1996). *Language, literature and the learner*. London: Longman.
- Ganakumaran, S. (2003). Literature programmes in Malaysian schools: A historical overview. In Ganakumaran, S. (Ed.). *Teaching literature in ESL/EFL contexts*. Petaling Jaya: Sasbadi Sdn. Bhd., 27-48.
- Hirvela, A. (1996). Reader-response theory and ELT. *ELT Journal*, 50 (2), 127-134.
- Hwang, D., & Embi, M. A. (2007). Approaches employed by secondary school teachers to teaching the literature component in English. *Jurnal Pendidik dan Pendidikan*, 22, 1-23.
- Ismail, F., Abdul Aziz, M. A., & Abdullah, T. (n.a.). Literature in English language teaching: A revisit in the Malaysian context. *Research in English Language Teaching*, 53-67.
- Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maley, A., & Duff, A. (1989). *The inward ear*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McRae, J. (1991). *Literature with a small l*. Basingstoke: MEP Mcmillan.
- McRae, J., & Vethamani, M. E. (1999). *Curriculum specifications for the literature component in the English language curriculum for secondary schools*. Kuala Lumpur: Ministry of Education of Malaysia.
- Moody, H. L. B. (1971). *The teaching of literature*. London: Longman.
- Talif, R. (1995). *Teaching literature in ESL the Malaysian context*. Kuala Lumpur: Penerbitan Universiti Pertanian Malaysia.
- Too Wei Keong. (2007). Language-based approach. In Subramaniam, G, & Vethamani, M. E. (Eds.). *Approaches to teaching literature: Theory and practice*. Petaling Jaya: Sasbadi Sdn. Bhd.
- Vethamani, M. E. (2003). New Englishes new literatures in English: Challenges for ELT practitioners. In Ganakumaran, S. (Ed.). *Teaching literature in ESL and EFL contexts*. Petaling Jaya: Sasbadi Sdn. Bhd.

Table 1. Demographic profile of respondents

	Profile	Number	Percentage
Gender	Male	18	23.7
	Female	58	76.3
Academic Qualifications			
	SPM	1	1.3
	STPM	1	1.3

	Diploma	7	9.2
	Bachelor	66	86.8
	Master	1	1.3
Option			
	English	57	75
	Non-English	19	25
Level Taught			
	Year 4	12	15.8
	Year 5	7	9.2
	Year 6	6	7.9
	Year 4, 5, 6	7	9.2
	Year 4, 5	12	15.8
	Year 4, 6	17	22.4
	Year 5, 6	15	19.7
Teaching Experience in English			
	0-2 years	12	15.8
	3-4 years	8	10.5
	5-9 years	21	27.6
	10-14 years	17	22.4
	More than 14 years	18	23.7
Trained to teach the Literature Component			
	Yes	50	65.8
	No	26	34.2

Table 2. Mean of perceptions of literature

Item	Mean
1. Like to watch English movies	4.32
2. Like watch English dramas/plays	3.73
3. Like to read English short stories/novels	3.56
4. Like to read English classics	2.67
5. Like to read English contemporary literary texts	3.11
6. Like to read English fiction texts	3.57
7. Like to read English non-fiction texts	3.55
8. Like to read English poetry	3.05
9. Choose to read literary texts based on the style of writing	3.44
10. Choose to read literary texts based on the themes highlighted	3.48
11. Like to read about the biography of the author	3.11
12. Like to compare literary elements found in the text I read	2.85
13. Like to relate the literary texts that I read with my background knowledge	3.42
14. Like to discuss my opinion of the literary texts that I read with others	2.85
15. Like to read criticism made on the literary texts that I read	2.86

Table 3. Mean of approaches employed in the teaching of literature

Approach	Mean
----------	------

Information Based Approach	4.13
Personal Response Approach	3.93
Language Based Approach	3.96
Paraphrastic Approach	4.17
Moral Philosophical Approach	4.08
Stylistic Approach	3.32

Table 4. Mean of activities used for each approach

Activity	Mean
Information Based Activity	3.88
Personal Response Activity	3.58
Language Based Activity	3.41
Paraphrastic Activity	3.66
Moral Philosophical Activity	3.49
Stylistic Activity	3.92

Table 5. Mean of problems encountered in the teaching of literature

Problem	Mean
Professional Knowledge	3.27
Instructional Material	3.31
Time Management	3.48
Students' Proficiency/Motivation	3.48

Table 6. Percentage of suggestions to improve the teaching of literature

Suggestion	Percentage
In-service training programmes such as short-term in service courses/workshops	92.1
In class teaching materials such as task sheets, teaching modules	98.7
Supplementary guide to DSK that shows level of activities and specific approaches for each activity	89.5
Web page specializing in the teaching of literature in language classroom	78.9
Self access learning materials such as worksheets, activities, games	93.4
Professional Learning Communities such as lesson study, learning walk, peer coaching, teacher sharing session	78.9

Pelaksanaan Pentaksiran Aktiviti Seni Kreatif (ASK) Ke Arah Perkembangan Pemikiran Kreatif Dalam Pendidikan Prasekolah.

Ling Pik Kuong, Ph.D.
IPG Kampus Rajang, Sarawak.

ABSTRAK – Pengalaman intensif dalam bidang seni merupakan instrumen asas dalam pendidikan yang mempromosikan pemikiran kreatif serta nilai estetika. Aktiviti Seni Kreatif (ASK) yang dibangunkan sejak tahun 2012 telah disebar luas dalam kalangan guru Pendidikan Seni Visual di Sarawak. Untuk menyempurnakan lagi proses pelaksanaan ASK, cara pentaksiran ASK dibangunkan khas untuk menilai pelajar dari aspek perkembangan pemikiran kreatif. Kriteria pentaksiran ASK merangkumi konsep 5K yang berorientasikan proses percetus idea seperti langkah peringkat kesensitifan dan diikuti dengan kelancaran, keluwesan, kejelasan dan keaslian. Sampel aktiviti seni visual yang terdiri daripada 12 helai lembaran lukisan turut direka cipta untuk pelaksanaan kajian tindakan di sebuah prasekolah IPG. Kajian fasa pelaksanaan ini bertujuan untuk mengenalpasti keboleh-laksanaan rubrik pentaksiran konsep 5K dan juga amalan dan praktis yang bersesuaian dengan pelaksanaan ASK. Dapatan pemerhatian menunjukkan bahawa praktis guru yang ‘tidak mengarah’ dan ‘tidak menghakimi’ di samping membekalkan batasan minima berkarya mampu membangkitkan motivasi pelajar yang tinggi ke arah perkembangan pemikiran kreatif. Selain itu, pelbagai input diperolehi untuk memurnikan lagi cara pentaksiran ASK sebelum ia dinilai oleh 50 orang guru prasekolah dari zon Sarawak. Dapatan fasa penilaian ini menunjukkan bahawa tahap persepsi dan kepuasan pengguna rubrik pentaksiran ASK adalah tinggi. Cadangan penambahbaikan yang dikemukakan dalam sesi temu bual telah memantapkan lagi rubrik pentaksiran pemikiran kreatif dalam bidang seni visual. Rubrik pentaksiran ASK yang berkonsep 5K ini boleh dijadikan panduan dan rujukan untuk meneruskan penerokaan dan pengkajian yang berinovatif ke arah pembangunan modal insan yang dihasratkan mengikut kehendak semasa dan masa depan negara.

Kata Kunci : Aktiviti Seni Visual, Pentaksiran Pemikiran Kreatif, Prasekolah

1.0 PENDAHULUAN

Senario dunia hari ini yang memperlihatkan perkembangan kurikulum pendidikan ke arah perkembangan domain kreativiti, khususnya pada peringkat awal kanak-kanak (Edwards 2006) turut disedari di Malaysia. Kejayaan pelajar masih lagi diukur dari segi perkembangan intelegnya, iaitu kecemerlangan dalam bidang akademik, khususnya peperiksaan awam atau pencapaian dari segi fizikalnya, iaitu kecemerlangan dalam bidang sukan. Hal ini memberi impak kepada peranan prasekolah serta gurunya dalam pengajaran dan pembelajaran yang memfokus kepada pencapaian akademik sahaja. Kini berlakunya inovasi kurikulum prasekolah dengan penggubalan Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK) pada tahun 2010 dengan enam tunjang yang pelbagai. Antaranya, tunjang fizikal dan estetik memberi fokus kepada pengalaman intensif dalam bidang seni merupakan instrumen asas dalam pendidikan yang mempromosikan pemikiran kreatif. Aktiviti-aktiviti seni yang memupuk perkembangan kreativiti kanak-kanak ini dikenali sebagai Aktiviti Seni Kreatif (ASK). Dalam hal ini, proses pentaksiran aktiviti seni kreatif merupakan satu cabaran besar dalam pendidikan prasekolah.

2.0 PERNYATAAN MASALAH

Nilai penghasilan imej dan reka bentuk dalam karya kanak-kanak menyokong pembentukan pendidikan awal kanak-kanak (Lowenfeld & Brittain 1975; Garritson 1979; Edwards 2006; Craft 2000). Dengan ini, tingkahlaku kanak-kanak yang kreatif dalam penghasilan karya harus diperkembangkan untuk pembelajaran optimum terutamanya dalam perkembangan domain kreativiti kanak-kanak. Aspek ini telah mengeksplisitkan kemahiran berfikir secara kreatif dan disebatikan dalam pengajaran dan pembelajaran pendidikan prasekolah.

Menyedari kepentingan aktiviti seni visual serta pentaksiran aspek perkembangan domain kreativiti kanak-kanak dalam program pendidikan prasekolah, kajian ini berhasrat untuk menjalankan mengenalpasti kriteria pentaksiran aktiviti seni kreatif. Selaras dengan kajian Chua (2008) yang juga telah menunjukkan bahawa guru-guru pendidikan seni visual Tingkatan Empat banyak menghadapi masalah dalam usaha memperkembangkan domain kreativiti semasa pengajaran dan pembelajaran khususnya dalam aspek pentaksiran kreativiti pelajar. Justeru, kajian ke arah pembangunan cara pentaksiran ASK yang berlandaskan Standard Domain Kreativiti sepertimana yang ditetapkan dalam KSPK (2010) perlu dilaksanakan supaya membekalkan satu lagi rujukan dan panduan kepada guru prasekolah untuk mendokumentasikan perkembangan kanak-kanak dalam pendidikan prasekolah secara menyeluruh.

3.0 OBJEKTIF KAJIAN

Objektif kajian ini adalah untuk:

1. Menenalpasti kriteria-kriteria pentaksiran aktiviti seni kreatif yang bersesuaian dengan standard pembelajaran berdasarkan KSPK 2010.
2. Menghasilkan satu rubrik pentaksiran perkembangan domain kreativiti boleh dijadikan rujukan dan panduan kepada guru prasekolah.

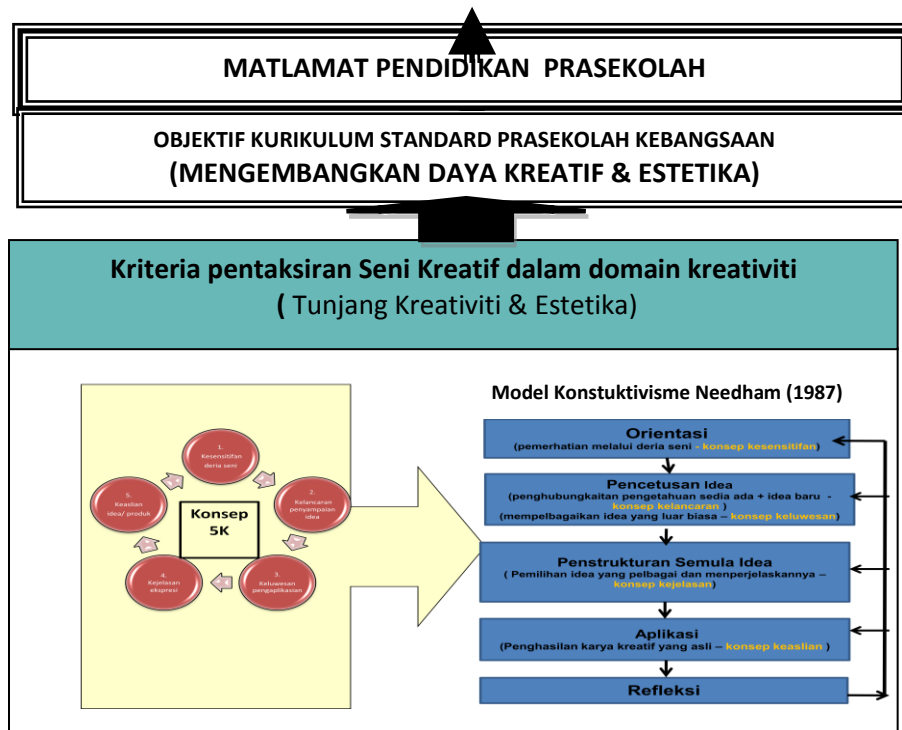
4.0 SOALAN KAJIAN

Kajian ini cuba menjawab soalan-soalan berikut:

1. Apakah kriteria-kriteria pentaksiran aktiviti seni kreatif yang bersesuaian dengan standard pembelajaran berdasarkan KSPK ?.
2. Bagaimana rubrik pentaksiran perkembangan domain kreativiti boleh dijadikan rujukan dan panduan kepada guru prasekolah ?

5.0 KERANGKA KONSEP KAJIAN

Kerangka konseptual kajian pada Rajah 1 berlandaskan dokumen standard KSPK 2010. Sepertimana yang dinyatakan dalam dokumen standard KSPK 2010, Standard Domain Kreativiti mempromosikan aktiviti seni visual, muzik dan pergerakan melalui tunjang fizikal dan estetika. Hal ini selaras dengan pelaksanaan Aktiviti Seni Kreatif (ASK) untuk membangkitkan pemikiran kreatif kanak-kanak. Aktiviti Seni Kreatif (ASK) merupakan aktiviti seni dalam bidang seni muzik, seni visual dan drama serta gerakan kreatif untuk perkembangan domain kreativiti kanak-kanak. ASK dibangunkan dengan pengaplikasian konsep 5K yang terdiri daripada langkah – langkah untuk perkembangan pemikiran kreatif. Kelima-lima langkah ini bermula langkah kesensitifan, diikuti dengan kelancaran, keluwesan, kejelasan dan juga keaslian. Konsep yang sama ini telah diadaptasikan untuk menjadi kriteria pentaksiran ASK.



Rajah 1 Kerangka Konseptual Pembangunan Reka Bentuk Pentaksiran Aktiviti Seni Kreatif

Pelaksanaan ASK ini menepati standard kandungan dan standard pembelajaran dalam tunjang Fizikal dan Estetika untuk mencapai objektif Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan dalam aspek mengembangkan daya kreatif dan estetika kanak-kanak. Justeru, pembangunan rubrik pentaksiran dan kriteria pentaksiran secara langsungnya selaras dengan kehendak matlamat pendidikan prasekolah dan berkesinambungan dengan Falsafah Pendidikan Kebangsaan.

6.0 KONSEP 5K DALAM PENTAKSIRAN AKTIVITI SENI VISUAL

Menurut Edwards (2006), pengajaran dan pembelajaran perkembangan domain kreativiti harus berorientasikan proses dan bukannya produk. Hal ini bermaksud proses penghasilan idea melalui imaginasi dan penerokaan perlu diberi keutamaan dan bukannya kejayaan produk yang terhasil. Dalam proses perkembangan kanak-kanak, Bandura (1997) mengutarakan bahawa peniruan dengan deria pancaindera merupakan proses pembelajaran utama bagi kanak-kanak. Perkara ini bersinambungan dengan modul Seni Dalam Pendidikan (BPG, KPM 2006) yang juga menekankan pengamatan deria seni, iaitu lihat, hidu, rasa/ perasaan, sentuh dan dengar ke arah perkembangan kanak-kanak yang menyeluruh. Justeru, langkah menajamkan kesensitifan deria seni ini merupakan langkah permulaan bagi proses perkembangan pemikiran kreatif yang boleh

dilanjutkan dengan perkembangan kemahiran pemikiran intuitif, analogik dan metaforik (Jackman, 2001).

Setelah peringkat peningkatan sensitiviti deria seni kanak-kanak, proses perkembangan pemikiran kreatif disusuli peringkat kelancaran pengetahuan sedia ada dengan pengalaman baru. Menurut Piaget (1967) & Vygotsky (1978), kelancaran persembahan idea berasaskan pengetahuan sedia ada dalam perkembangan kognitif dan pengalaman sosial interaksi harian. Justeru, usaha membekalkan pelbagai pengalaman pembelajaran untuk meningkatkan pengetahuan kanak-kanak secara langsung membantu proses kelancaran untuk perkembangan pemikiran yang kreatif. Proses perkembangan pemikiran kreatif akan dibangkitkan lagi dalam peringkat keluwesan, di mana kanak-kanak dirangsang untuk memikirkan pelbagai alternatif secara logik ataupun tidak logik melalui imaginasi dan penerokaan masing-masing. Berimaginasi dan penerokaan ialah proses penting yang tidak seharusnya diabaikan dalam proses pengajaran dan pembelajaran (Craft, 2000). Guru seharusnya memotivasikan murid supaya berani mengemukakan keluwesan idea ini. Keluwesan idea menjadi lebih ternilai setelah peringkat kejelasan. Dalam peringkat kejelasan, kanak-kanak dikehendaki menyusun semula idea, membuat pilihan idea yang bernas dengan kemampuan memperjelasnya secara verbal ataupun non-verbal. Menurut Craft (2005), idea yang jelas mudah diterima oleh diri sendiri dan juga orang lain untuk diperkembangkan lagi sehingga peringkat keaslian. Peringkat keaslian sering diangkat sebagai kemuncak dalam satu gelungan proses perkembangan pemikiran kreatif (Craft, 2005). Dalam peringkat ini, kanak-kanak digalakkan untuk menghasilkan suatu idea/ produk yang baru, asli dan bernilai. Kebolehan inventif merupakan kriteria pentaksiran kreativiti yang berorientasikan produk (Jackman 2001; Edwards, 2006).

Selain kebolehan inventif ini, pemikiran kreativiti ini semestinya dapat dikesan melalui setiap peringkat kelancaran, keluwesan, kejelasan dan keaslian. Keempat-empat aspek ini bagaikan petunjuk pada penghasilan karya dan idea (KPM, 2010). Keempat-empat kriteria ini disarankan sebagai kriteria pentaksiran pemikiran domain kreatif oleh Kementerian Pelajaran Malaysia (2010). Untuk menyelaraskan kriteria pentaksiran domain kreatif ini dengan proses perkembangan pemikiran kreatif yang dibangunkan, penyelidik telah berusaha membangkitkan kriteria Kesensitifan sebagai kriteria yang penting dan pertama, khususnya dalam pentaksiran pemikiran domain kreatif dalam pelaksanaan ASK. Justeru, konsep 5K dibangunkan dengan penambahan konsep Kesensitifan kepada 4K iaitu, kelancaran, keluwesan, kejelasan dan keaslian yang sedia ada dalam dokumen KPM, 2010. Dalam konteks kajian ini, konsep 5K turut merupakan kriteria pentaksiran pemikiran kreatif dalam pelaksanaan ASK seperti dalam Rajah 2 di bawah.



Rajah 2 Definisi Konsep 5K

Proses perkembangan pemikiran kreatif pemikiran kreatif bersifat generatif dengan proses berterusan dalam gelungan di mana satu tahap pencapaian peringkat keaslian boleh dilanjutkan ke tahap yang lebih tinggi atas dorongan ataupun refleksi (Craft, 2005). Amalan refleksi harus diperkenalkan khususnya selepas peringkat asimilasi, ataupun setelah satu kitaran konsep 5K. Pelaksanaan sesi refleksi dapat merangsang suatu setting yang baru ke gelungan kreativiti yang ke-2. Sehubungan ini, konsep 5K yang dibangunkan untuk pelaksanaan ASK juga berbentuk gelungan yang tiada penghujungnya. Usaha menjalankan sesi apresiasi dan refleksi ialah langkah yang wajib dalam proses pelaksanaan ASK.

7.0 METODOLOGI KAJIAN

Rekabentuk kajian ini adalah tinjauan persepsi guru prasekolah terhadap kebolehgunaan rubrik pentaksiran ASK yang mengadaptasikan konsep 5K. Borang soal selidik dengan 5 skala Likert dibangunkan sebelum diisi oleh 50 orang responden yang dipilih secara pensampelan berkelompok secara rawak agar mewakili kawasan pelbagai di negeri Sarawak. Jadual 1 merupakan profil responden kajian datang dari lokasi prasekolah yang pelbagai dan tidak sama bilangannya antara satu kawasan dengan yang lain. Kebanyakan guru datang dari kawasan luar bandar dan juga kawasan pendalaman kelas pertama (P1). Bilangan guru prasekolah dari kawasan pendalaman kelas tiga (P3) ialah paling sedikit.

Jadual 1 Profil responden kajian fasa penilaian

	Butiran	Bilangan (n = 50)	Peratusan (%)
Jantina	Lelaki	0	0
	Perempuan	50	100
Umur	21 – 30	26	52
	31 – 40	18	36
	> 40	6	12
Lokasi Pra- sekolah	Bandar/ Pekan	19	38
	Luar bandar	20	40
	Kawasan Pendalaman 1 (P1)	4	8
	Kawasan Pendalaman 2 (P2)	5	10
	Kawasan Pendalaman 3 (P3)	2	4
Pengalaman Mengajar	1 – 10 tahun	33	66
	> 10 tahun	17	34

8.0 DAPATAN KAJIAN

Setelah pemarkahan 16 item berkaitan kebolegunaan dan juga kerelevanan kriteria serta rubrik holistic untuk pentaksiran ASK diedar dan diisi oleh 50 orang responden, data dikumpul dan dianalisis dengan menggunakan SPSS. Jadual 2 berikut merupakan dapatan data deskriptif dengan menggunakan skor min, median, mod, skewness dan sisihan piawai terhasil.

Jadual 2 Data deskriptif Persepsi Guru Prasekolah Terhadap Rubrik Pentaksiran ASK

1.1. Butiran	1.2. Skor
1.3. Skor Min	1.4. 4.008
1.5. Median	1.6. 3.870
1.7. Mod	1.8. 3.870
1.9. Skewness	1.10. 0.639
1.11. Sisihan piawai	1.12. 0.462

Berdasarkan Jadual 2, didapati nilai skor min penilaian modul ialah 4.008. Nilai sisihan piawai ialah 0.462 manakala nilai median dan mod adalah sama, iaitu pada 3.87. Ini menunjukkan bahawa skor responden adalah agak homogen atau seragam, iaitu perbezaan skor antara individu tidak luas. Pada pendapat pengkaji, kebanyakan responden berasa puas hati dengan rubrik pen-

taksiran ASK yang telah dibangunkan khas untuk perkembangan domain kreativiti kanak-kanak yang telah melaksanakan ASK dalam kelas prasekolah.

Selain daripada data kualitatif melalui borang soal selidik, penyelidik juga menguasai temubual dengan pakar rujuk. Penyelidik telah juga memurnikan rubrik pentaksiran ASK sehingga ia boleh dijadikan protaip. Jadual 3 berikut memaparkan petunjuk pretasi manakala Jadual 4 merupakan rubrik pentaksiran holistik dalam kreativiti kanak-kanak. Setelah guru prasekolah melaksanakan ASK, guru boleh menggunakan rubrik tersebut untuk mentaksir perkembangan domain kreativiti kanak-kanak.

Jadual 3 Petunjuk Pretasi Untuk Pentaksiran Pemikiran Kreatif Semasa Pelaksanaan ASK

KRITERIA	PETUNJUK PRETASI
Kesensitifan	-Menunjukkan kesensitifan terhadap persamaan dan perbeza yang wujud.
Kelancaran	-Persembahkan idea yang lancar berasaskan pengetahuan sedia ada yang pelbagai melalui pengalaman pembelajaran.
Keluwesannya	-Mengolah, menolak, menambah atau mengubah suai idea yang sedia ada.
Kejelasan	-Penyusunan idea imaginatif yang jelas yang disusun supaya mudah difahami.
Keaslian	-Memaparkan idea tersendiri/ baru/ bernilai dan asli.

Jadual 4 Rubrik Pentaksiran Kreativiti Dengan Konsep 5K

KRITERIA		INDIKATOR PENTAKSIRAN KREATIVITI		
		Telah Menguasai	Sedang Maju	Belum Menguasai
PEMIKIRAN KREATIVITI	KESENSITIFAN	Sensitif terhadap perbezaan yang wujud secara menyeluruh dan teliti.	Sensitif terhadap perbezaan yang nyata manakala perbezaan yang lebih halus kurang berjaya dikesan.	Tidak sensitif untuk mengesan perbezaan yang nyata.
	KELANCARAN	Idea banyak & berterusan dipersembahkan berkaitan tugas, yg mungkin benar atau tidak pasti tetapi logik.	Idea yang sederhana dikemukakan dengan kerap yang biasa berkaitan tugas yg diberi.	Idea tak pasti banyak dikemukakan berkaitan tugas yang diberikan

	KELUWESAN	Idea boleh ditolak tambah, diubahsuai. Berjaya mengemukakan pelbagai penerangan/ contoh/ persembahan yang berkaitan dengan tugas.	Idea kadang kala ditolak tambah/ diubahsuai. Mampu mengemukakan penerangan/ contoh/ persembahan yang boleh diterima berkaitan dengan tugas	Idea tidak boleh/ jarang ditolak tambah, diubahsuai. Mengemukakan sedikit penerangan/ contoh/ persembahan yang lemah berkaitan dengan tugas.
	KEJELASAN	Persembahan idea/ penerangan dapat dihuraikan dan tersusun & mudah difahami.	Persembahan idea/ penerangan yang kurang jelas dan kadangkala sukar untuk difahami	Persembahan idea/ penerangan yang tidak jelas dan sukar difahami.
	KEASLIAN	Persembahan Idea yang tidak sama dengan yang lain/ luar biasa dan baru	Terdapat sebahagian dalam persembahan Idea yang beza dengan yang lain/ unsur luar biasa dapat dikesan dalamnya.	Persembahan Idea yang sama/ serupa dengan yang lain. Tiada unsur baru yang dapat dikesan.

9.0 PERBINCANGAN

Konsep 5K merupakan langkah pengajaran dan pembelajaran yang dibangunkan khas untuk pelaksanaan ASK untuk perkembangan domain kreativiti kanak-kanak dalam pendidikan prasekolah (Ling & Hasnah, 2013). Pengaplikasian konsep 5K ini boleh dipadankan dengan Model Konstruktivisme 5-Fasa Needham (dalam KPM, 2004) semasa pelaksanaan ASK dalam pengajaran dan pembelajaran. seperti yang diilustrasikan pada Rajah 1 di atas ini.

Berdasarkan model konstruktivisme ini, peringkat kesensitifan dilaksanakan pada fasa orientasi. Pada fasa ini, pelaksana ASK membekalkan peluang-peluang untuk menajamkan kesensitifan deria, khususnya deria penglihatan untuk bidang seni visual, deria pendengaran untuk bidang seni muzik dan deria rasa, sentuh, lihat dan sebagainya untuk bidang pergerakan dan drama. Sebagai misalannya, pelaksana ASK memaparkan pelbagai gambar untuk diperlihatkan kanak-kanak sebagai peringkat kesensitifan dalam fasa orientasi. Fasa pencetusan idea merupakan peringkat kelancaran idea di mana ia dibangkitkan dengan pengalaman atau pengetahuan yang sedia ada. Kelancaran idea yang pelbagai dengan memikirkan idea alternatif secara logik atau tidak logik merupakan peringkat keluwesan dalam konsep 5K. Motivasi ataupun galakan untuk berfikiran imaginatif melalui pelbagai penerokaan membantu fasa pencetusan idea ini. Setelah pencetusan idea yang pelbagai, murid digalakkan memberi kejelasan idea melalui penstrukturan dan pemilihan semula idea. Fasa ini disamakan dengan peringkat kejelasan dalam konsep 5K. Fasa Penstrukturan semula idea disusuli dengan fasa aplikasi idea di mana ia meru-

pakan peringkat penghasilan idea yang asli, baru dan bernilai. Keaslian idea secara inventif juga bagaikan fasa pengukuhan kepada idea yang telah dibina dalam baru. Dengan adanya ciptaan/idea baru ini, pelaksana ASK seharusnya menjalankan satu sesi apresiasi dan refleksi untuk membangkitkan lagi pemikiran kreatif yang boleh dilanjutkan ke 'setting' yang baru. Semasa sesi apresiasi dan refleksi ini, peringkat kesensitifan mungkin bermula lagi dengan membandingkan idea lama dengan idea baru yang mungkin ditemui. Proses kitaran ini tidak semestinya bermula dengan peringkat kesensitifan atau fasa orientasi lagi. Ia boleh juga berlaku di mana-mana fasa dalam Model Konstruktivisme 5 Fasa Needham (1987) ini.

Selain pembangunan langkah-langkah pelaksanaan ASK dengan konsep 5K, kriteria pentaksiran perkembangan pemikiran kreatif juga dibangunkan berdasarkan konsep 5K. Rubrik pentaksiran ini telah diterima baik oleh pelaksana ASK dalam penyelidikan tindakan ini dan ia disarankan untuk dijadikan rujukan kepada guru prasekolah dalam Modul ASK (Ling & Hasnah, 2014).

Walau bagaimanapun kriteria pentaksiran dan rubrik pentaksiran ASK telah dikenalpasti dalam kajian ini, guru dan pelaksana Aktiviti Seni Kreatif mengolah, mengubah suai mengikut kehendak kelas masing-masing sebelum pengaplikasiannya. Seperti mana yang ditolak oleh ahli falsafah progressivisme dengan kurikulum yang dikatakan 'standard' untuk kegunaan semua bilik darjah (Ornstein & Hunkins, 2004). Pelaksanaan dan pentaksiran ASK dengan konsep 5K tidak boleh diangkat sebagai suatu yang 'standard' untuk kegunaan semua kelas prasekolah. Pengaplikasian ASK mesti diselaraskan mengikut kesesuaian, iklim sekolah, kesediaan murid dan guru serta iklim dan kemudahan yang ada di sekolah berdasarkan lokasi dan jenis prasekolah yang berbeza. Maka, inisiatif guru dalam pengubahsuaian pelaksanaan pentaksiran aktiviti seni kreatif yang sesuai amatlah penting kerana guru tersebut paling memahami kehendak murid serta kelasnya.

Guru yang berinisiatif tinggi akan memajukan diri dalam proses mencari perisian yang baru dan menyelesaikan masalah atau cabaran yang dihadapi. Sikap dan inisiatif guru yang melaksanakan apa juga kurikulum atau konsep baru yang menentukan keberkesannya (Rohaty, 2003). Untuk meningkatkan inisiatif seseorang guru, galakan dan rangsangan luar perlu dibekalkan oleh Kementerian Pelajaran Malaysia dalam pelaksanaan ASK. Bengkel dan kursus yang berkaitan boleh dilaksanakan supaya guru dilatih dan berkemampuan untuk membangunkan aktiviti seni kreatif yang bersesuaian untuk kelas masing-masing. Pensyarah-pensyarah dari Institut Pendidikan Guru juga boleh mengadakan demonstrasi pelaksanaan ASK semasa pementauan atau penyeliaan praktikum di sekolah-sekolah.

Selain kebolehlaksanaan pentaksiran Aktiviti Seni Kreatif dalam tunjang Fizikal dan Estetika, pelaksanaan ASK dengan konsep 5K boleh juga disepadukan, diintegrasikan dan diserapkan dalam tunjang yang lain seperti komunikasi, literasi sains dan teknologi, kemanusiaan dan kerohanian, sikap dan nilai. Untuk memastikan keberkesanan proses penyepaduan, pengintegrasian dan penyerapan, pendekatan bertema disarankan supaya memberi fokus kepada pengajaran dan pembelajaran yang dikehendaki oleh tunjang masing-masing. Pengubahsuaian konsep 5K mungkin berlaku mengikut kehendak kurikulum atau hasil pembelajaran yang berbeza. Penguatkuasaan pelaksanaan ASK untuk aspek perkembangan kreativiti dan estetika harus dipandang serius.

PENUTUP

Sebagai kesimpulan, pengenalpastian kriteria pentaksiran ASK dengan konsep 5K telah mendapat sambutan yang sangat memuaskan dalam kalangan guru prasekolah. Pembentukan

konsep 5K dalam pelaksanaan aktiviti seni visual turut merupakan salah satu sampel kurikulum yang lebih berorientasikan proses dalam perkembangan domain kreativiti. Dengan adanya konsep 5K yang turut diadaptasikan untuk pembangunan rubrik pentaksiran holistik perkembangan domain kreativiti kanak-kanak, guru boleh mengintegrasikannya dalam tunjang yang lain semasa mendidik anak murid kita. Kesemua usaha ke arah perkembangan domain kreativiti kanak-kanak merupakan langkah pro aktif Kementerian Pelajaran Malaysia untuk menangani cabaran pendidikan yang berkualiti. Ini selaras dengan hasrat Falsafah Pendidikan Kebangsaan dan matlamat Malaysia tahun 2020 dalam pembentukan modal insan yang kritis, kreatif dan inovatif untuk kehendak semasa dan masa depan Negara.

RUJUKAN

Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. Psychological Review, 84, 191-215.

Chua, Y.P. 2003. *Relationships between thinking skills dan left, right and whole brain learning styles*. Journal article in The Learning Conference 2003. Institut of Education, University of London <http://lc03.commongroundconferences.com/proposalsystem/presentations/p000682.html> [24 Nov. 2009]

Craft, A. 2000. *Creativity across the primary curriculum*. London: Routledge.

Craft, A. 2005. *Creativity in schools: tensions and dilemmas*. London: Routledge.

Edwards L. C. 2006. *The creative arts: a process approach for teachers and children*. Ed. ke-4. New Jersey: Pearson.

Gardner, H. 1983. *Frames of mind: the theory in practice*. New York: HarperCollins.

Gardner, H. 1993. *Multiple intelleginces: The theory in practice*. New York: Basic Books

Jackman, H.L. 2001. *Early Education Curriculum: A Child Connection to the World*. Ed ke-2. USA: Thomson Learning , Inc

Kementerian Pendidikan Malaysia. 2009. *Dokumen Standard Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK)*

Ling Pik Kuong & Hasnah Toran. 2009. Pelaksanaan aktiviti seni kreatif (ASK) dalam pengajaran dan pembelajaran pendidikan prasekolah Malaysia. *Jurnal Penyelidikan Pendidikan Guru*.Jilid 4, 2008/2009. hlm.143-158.

Lowenfeld, V. & Brittain, W.L. 1975. *Creative and mental growth*. Ed. ke-6. New York: Mac-Millan

Needham,, R. 1987. *Teaching strategi for developing understanding in science*. The University of Leeds: Centre for Studies in Science and Mathematics Education.

Ornstein, Allan C. & Hunkins, Francis P. 2004. *Curriculum: foundation, principles, adn issues*. USA: Pearson Education, Inc.

Pusat Perkembangan Kurikulum. 2001. *Pembelajaran secara konstruktivisme*. KL: Perpustakaan Negara Malaysia.

Rohaty Mohd. Majzub. 2003. *Syarahan Perdana - Pendidikan prasekolah. Cabaran Kualiti*. Universiti Kebangsaan Malaysia

Tajul Ariffin Noordin & Nor Aini Dan. 2006. *Menobatkan paradigm Al-quran sebagai reality pendidikan bersepadu*. (dlm) Prosiding Wacana Pendidikan Islam ke-5. Bangi. Fakulti Pendidikan, UKM.

Kesediaan Guru Pelatih Terhadap Pendidikan Inklusif

Shamsiah binti Md Nasir

Institut Pendidikan Guru Kampus Pendidikan Teknik

Abstrak

Pendidikan inklusif telah diiktiraf di peringkat antarabangsa sebagai falsafah untuk mencapai kesaksamaan, keadilan dan pendidikan berkualiti untuk semua kanak-kanak, terutama mereka yang telah secara tradisi dipinggirkan daripada pendidikan arus perdana disebabkan ketid-akupayaan mereka. Selaras dengan Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025, bilangan murid berkeperluan khas dalam Program Pendidikan Inklusif akan ditambah. Sehubungan itu, kajian ini bertujuan untuk mengenalpasti tahap kesediaan guru pelatih terhadap pendidikan inklusif yang melibatkan murid berkeperluan khas. Data kajian dikumpul daripada guru pelatih Institut Pendidikan Guru dengan menggunakan soal selidik SACIE-R. Kesediaan responden dilihat dari tiga faktor iaitu sikap, sentimen dan kebimbangan. Dapatan menunjukkan tahap kesediaan guru pelatih untuk melibatkan diri dalam pendidikan inklusif adalah sederhana. Dapatan juga menunjukkan tiada perbezaan skor min yang signifikan antara faktor kesediaan dengan pembolehubah demografi. Implikasi dapatan yang menjurus kepada program pendidikan guru dalam konteks pendidikan inklusif murid berkeperluan khas dibincangkan.

KATA KUNCI: Pendidikan inklusif, kesediaan, guru pelatih, murid berkeperluan khas

1.0 PENDAHULUAN

Gerakan Pendidikan untuk Semua merupakan satu komitmen global untuk menyediakan asas pendidikan yang berkualiti untuk semua kanak-kanak tanpa mengira latar belakang dan keupayaan mereka. Berdasarkan *Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* (UNESCO, 1994), mereka yang berkeperluan khas mesti mendapat akses kepada sekolah arus perdana. Kenyataan tersebut menggambarkan akan keperluan mendesak untuk semua kanak-kanak, orang muda dan orang dewasa mendapatkan pendidikan dalam sistem pendidikan biasa. Sekolah arus perdana dengan orientasi inklusif adalah cara yang paling berkesan untuk memerangi sikap diskriminasi, mewujudkan komuniti mengalu-alukan, membina masyarakat yang inklusif dan mencapai pendidikan untuk semua. Pelbagai deklarasi dan undang-undang digubal bagi menjamin hak kanak-kanak mendapat pendidikan (Richler, 2012).

Pendidikan Inklusif (PI) telah diiktiraf di peringkat antarabangsa sebagai falsafah untuk mencapai kesetaraan, keadilan dan pendidikan berkualiti untuk semua kanak-kanak, terutama mereka yang secara tradisi telah dipinggirkan daripada pendidikan arus perdana kerana ketid-akupayaan mereka. Di peringkat global, kerajaan kebanyakan negara semakin memihak kepada pendidikan inklusif sebagai standard ideal untuk pendidikan, justeru, undang-undang dan dasar telah dan sedang dilaksanakan di peringkat antarabangsa (Richler, 2012). Mendidik kanak-kanak berkeperluan khas (MBK) bersama dengan rakan sebaya normal mereka di kelas arus perdana telah meningkat secara dramatik selama empat dekad yang lalu yang melibatkan semua aspek persekolahan (Cook, Cameron dan Tankersley, 2007).

Di Malaysia, bagi kanak-kanak berkeperluan khas, Program Pendidikan Inklusif (PPI) telah diperkenalkan di samping Program Pendidikan Khas dan Program Pendidikan Integrasi. PI telah diiktiraf di peringkat antarabangsa sebagai falsafah untuk mencapai kesaksamaan, keadilan

dan pendidikan berkualiti untuk semua kanak-kanak, terutama mereka yang telah secara tradisi dipinggirkan daripada pendidikan arus perdana disebabkan ketidakupayaan mereka. PI membolehkan kanak-kanak berkeperluan khas belajar bersama-sama kanak-kanak normal dalam kelas yang sama. Dengan keadilan sosial sebagai peneraju agenda pendidikan antarabangsa, PI telah mendorong gerakan politik dan falsafah di seluruh dunia.

Selaras dengan tumpuan global terhadap pendidikan inklusif, Malaysia melalui Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (2013-2025) secara rasminya mengambil usaha yang serius untuk melibatkan murid berkeperluan khas dalam pendidikan arus perdana. Enrolmen untuk PPI dianggarkan 75% daripada murid berkeperluan khas menjelang tahun 2025. Dalam tahun 2016, 30.26% murid berkeperluan khas telah mendaftar dalam PPI. Bagi menampung penambahan ini, lebih ramai guru arus perdana diperlukan. PI memberikan kesan yang signifikan ke atas guru arus perdana kerana mereka berdepan dengan cabaran yang semakin meningkat untuk memenuhi kepelbagaian keperluan murid. Mereka perlu memahami kepelbagaian keupayaan, mengurus bilik darjah yang pelbagai, mengimplimentasi strategi pengajaran yang berbeza dan memenuhi keperluan setiap individu.

Kepentingan peranan guru adalah jelas kerana mereka merupakan orang yang berinteraksi secara langsung dengan murid di sekolah. Maka, guru selalunya diharapkan mempunyai kemahiran dalam pengajaran dan membimbing murid dalam proses pembelajaran. Tidak hairanlah, didapati guru arus perdana memberi kesan mendalam terhadap kejayaan PI (Winzer dan Mazurek, 2011). Ini menjadikan penyediaan guru untuk PI adalah sesuatu yang kritikal.

Kesediaan terhadap pendidikan inklusif

Kesediaan guru memainkan peranan yang penting dalam menentukan semua MBK menerima pendidikan yang sewajarnya di bilik darjah inklusif. Kesediaan ini wujud apabila guru percaya akan kebolehan dirinya. Efikasi sendiri atau kepercayaan dalam diri adalah penting untuk guru membangun di bidang pengajaran inklusif disebabkan peranannya dalam mengawal amalan pengajaran bilik darjah. Ianya sama penting dengan memahami sikap positif terhadap pendidikan inklusif yang merupakan di antara peramal utama bagi kejayaan inklusif (Forlin, 2010). Pengalaman dan pengetahuan tentang murid berkeperluan khas didapati mempunyai kaitan langsung dengan sikap yang lebih positif (Burke & Sutherland, 2004). Pemahaman yang lebih baik tentang sikap guru terhadap inklusif akan membantu menambahbaik persekitaran pembelajaran (Ross-Hill, 2009). Pendidik yang mempunyai kebimbangan terhadap inklusif akan menolak amalan inklusif ini (Sharma, Forlin, & Loreman, 2008). Sebaliknya, mereka yang bersikap positif terhadap inklusif cenderung untuk menggunakan strategi pengajaran yang meraikan kepelbagaian individu dalam kelas mereka (Forlin, 2010).

Walaupun sikap guru adalah penting sebagai faktor peramal kepada kejayaan atau kegagalan inklusif, prihatin terhadap inklusif juga sama pentingnya (Symeonidou & Phtiaka, 2009). Kajian oleh Forlin & Chambers (2011) mendapati walau pun sikap guru terhadap PI meningkat melalui pengetahuan dan latihan, namun mereka masih bimbang dan rasa tertekan untuk melaksanakannya. Nketsia (2011) dalam kajiannya menunjukkan majoriti guru pelatih masih bera rasa tidak bersedia sepenuhnya untuk mengajar dalam bilik darjah inklusif. Kajian tersebut juga mendapati bahawa guru pelatih yang memahami konsep inklusif, mendapati sukar dan kurang keyakinan serta tidak mempunyai kesediaan untuk ditempatkan dalam bilik darjah inklusif.

Fayez, Dababneh, & Jumiaan (2011) dalam kajian mereka melaporkan bahawa guru pelatih mempunyai sikap yang positif terhadap perlunya PI kepada MBK. Namun, apabila ditanya mengenai kesediaan mereka untuk melaksanakannya, merasakan bahawa mereka kurang di

berikan kefahaman tentang kemahiran praktikal. Mereka menggambarkan diri mereka sebagai kurang dilatih dan kurang mahir untuk memenuhi permintaan mengurus bilik darjah inklusif (Andersen, Klassen, dan Georgiou, 2007). McCray & McHatton (2011) melalui kajian yang dijalankan untuk memahami persepsi guru pelatih terhadap inklusif, mendapati bahawa satu unit kursus berkaitan inklusif telah mengubah persepsi guru pelatih terhadap PI. Walau bagaimanapun, peserta kajian ini menunjukkan bahawa mereka masih memerlukan pengetahuan dan kemahiran tambahan untuk “benar-benar dapat mengubah persepsi dan kepercayaan mereka”.

UNESCO (2009) menyatakan bahawa sikap positif guru akan membantu meningkatkan kesediaan terhadap PI amat bergantung kepada pengalaman mereka dengan pelajar yang dianggap sebagai “cabaran”. Terdapat banyak bukti menunjukkan bahawa latihan guru pelatih untuk PI merupakan kaedah efektif untuk meningkatkan sikap terhadap PI (Forlin, 2010, Sze, 2009). Pearce (2009) juga menekankan kepentingan latihan guru pelatih dengan menyatakan bahawa sikap positif dipegang oleh guru yang dilatih untuk mengajar semua murid semasa latihan guru berbanding mereka yang tidak dilatih untuk mengajar di bilik darjah yang terdiri daripada murid yang pelbagai. Sikap positif dan menyokong akan meningkatkan kemungkinan untuk kejayaan amalan pendidikan inklusif (Kim, 2011).

2.0 PERNYATAAN MASALAH

Kebanyakan kajian yang meneroka kesediaan guru pelatih terhadap pendidikan inklusif telah dilaksanakan di negara-negara lain (McNamee, 2016; Lang, 2014; Cramer, 2014) dan secara relatif tiada kajian yang berkaitan guru pelatih di Malaysia. Kajian-kajian yang ada lebih menjurus kepada guru dalam perkhidmatan (Nurul Husna dan Nik Suryani, 2016; Lucy, Nomanbhoy, Alefiya dan Tida, 2014; Abdul Rahim dan Muhammad Khairul, 2013; Rosniza dan Mohd Mohktar, 2011; Noriah dan Zalizan, 2011). Ini menunjukkan terdapat jurang mengenai pendidikan inklusif daripada perspektif Malaysia terutamanya yang berkaitan guru pelatih dan pendidikan guru. Oleh itu, kajian ini berusaha untuk meneroka kesediaan guru pelatih (yang menuntut di institusi pendidikan guru) terhadap pendidikan inklusif yang dalam pengetahuan pengkaji sehingga kini belum lagi dijalankan. Dalam usaha untuk merapatkan jurang yang wujud, kajian ini bertujuan untuk mengenal pasti kesediaan guru pelatih terhadap pendidikan inklusif yang terhadap kepada faktor sentimen, sikap dan prihatin.

3.0 METOD

Kajian ini merupakan satu kajian tinjauan dengan menggunakan instrumen soal selidik. Instrumen kajian terdiri daripada dua bahagian iaitu Bahagian I untuk mengumpul data demografi dan Bahagian II untuk mengumpul data berkaitan kesediaan guru pelatih terhadap pendidikan inklusif yang diukur berdasarkan persepsi mereka. Data Bahagian II dikumpul menggunakan instrumen soal selidik SACIE-R yang dibangunkan oleh Forlin, Earle, Loreman, & Sharma, (2011). Bagi menjaga etika penyelidikan, instrumen ini digunakan dengan kebenaran penyelidik asal. Instrumen ini mengandungi 15 soalan dengan empat skala Likert: 1 (sangat tidak setuju) hingga 4 (sangat setuju) dengan tiga subskala iaitu prihatin, sikap dan sentimen. Kebolehppercayaan dalaman kesemua item dalam kajian ini yang diukur berdasarkan Cronbach alpha adalah baik dan boleh diterima ($\alpha = .74$). Subskala prihatin mengandungi 5 item ($\alpha = .74$), subskala sikap mengandungi 5 item ($\alpha = .63$) dan subskala sentimen mengandungi 5 item ($\alpha = .60$). Nilai Cronbach alpha ini hampir menyamai dapatan penyelidikan bagi keseluruhan ($\alpha = .74$) (Forlin, Earle, Loreman, & Sharma, 2011). Walaupun nilai alpha adalah sedikit rendah berbanding yang dikehendaki tetapi ianya masih boleh diterima bagi mengira konstruk sosial jenis

ini (DeVellis, 1991). Bagi item yang berbentuk negatif, proses pengekodan semula perlu dilaksanakan. Semua item bagi subskala Sentimen dan Prihatin akan di kod semula manakala subskala Sikap adalah item yang berbentuk positif. Bagi menentukan kesediaan responden terhadap pendidikan inklusif, skor min bagi keseluruhan skala dan setiap subskala dikira dan diterjemahkan. Skor 3 atau lebih akan menunjukkan tahap kesediaan yang tinggi terhadap pendidikan inklusif, manakala skor antara 2 dan 3 menunjukkan tahap kesediaan yang sederhana positif. Skor yang kurang daripada 2 menunjukkan responden kurang positif untuk terlibat dengan pendidikan inklusif. Responden kajian pula terdiri daripada guru pelatih tahun akhir sebuah institut pendidikan guru.

4.0 DAPATAN

Seramai 56 orang guru pelatih mengambil bahagian dalam kajian ini. 23 orang (41%) responden adalah guru pelatih lelaki dan 33 orang (59%) adalah guru pelatih perempuan. 51 orang (91%) biasa berinteraksi dengan ahli keluarga atau pernah berhubung dengan orang yang memerlukan sokongan tambahan. Tahap keyakinan untuk mengajar murid berkeperluan khas adalah rendah hingga sederhana ($M=2.61$, $SP=.60$). Tambahan pula, pengalaman responden dalam mengajar murid berkeperluan khas adalah terhad. Lebih daripada separuh (71%) responden tidak pernah mengajar murid berkeperluan khas semasa mereka menjalani praktikum dan selebihnya iaitu 16 daripada responden (29%) mempunyai pengalaman dalam bilik darjah inklusif.

Skor keseluruhan skala menunjukkan responden yang dikaji dalam kajian ini mempunyai tahap kesediaan terhadap pendidikan inklusif yang sederhana ($M = 2.43$, $SP = .36$). Ini membawa makna bahawa responden dalam kajian ini mempunyai tahap positif yang sederhana untuk melibatkan diri dalam bilik darjah inklusif.

Perbandingan skor antara jantina yang dianalisis menggunakan ujian t sampel bebas mendapati skor min tahap kesediaan terhadap pendidikan inklusif adalah tidak berbeza antara guru pelatih lelaki ($M = 2.51$, $SP = .31$) dan guru pelatih perempuan ($M = 2.37$, $SP = .39$), $t(54) = 1.41$, $p = .16$. Ini menunjukkan faktor jantina tidak mempengaruhi tahap kesediaan mereka terhadap pendidikan inklusif.

Bagi skor tahap kesediaan responden yang pernah mengajar di bilik darjah inklusif ($M = 2.32$, $SP = .43$) juga tidak berbeza dengan responden yang tiada pengalaman di bilik darjah inklusif ($M = 2.48$, $SP = .29$), $t(50) = -1.49$, $p = .14$. Dapatan ini menunjukkan bahawa pengalaman di bilik darjah inklusif kurang memberi kesan kepada kesediaan guru pelatih untuk berhadapan dengan murid berkeperluan khas bilik darjah inklusif.

Perbandingan skor antara subskala

Dapatan menunjukkan skor yang tertinggi ialah subskala Sentimen ($M = 2.67$, $SP = .57$). Ini menggambarkan bahawa responden mempunyai sentimen positif yang lebih tinggi berbanding dua subskala yang lain. Item-item dalam subskala Sentimen adalah berkaitan dengan persepsi responden apabila berhadapan atau berinteraksi dengan mereka yang kelainan upaya. Skor yang sederhana positif ini menunjukkan responden agak bersedia dan kurang berasa takut untuk berhadapan dengan mereka yang berkeperluan khas. Contoh: “Saya takut bersemuka dengan mereka yang kelainan upaya” dan “Saya mendapati sukar untuk mengatasi rasa terkejut apabila bertemu dengan orang kelainan upaya dengan kecacatan fizikal yang teruk”, setelah dikod semula, skor responden adalah tertinggi ($M = 2.93$, $SP = .76$; $M = 2.79$, $SP = .80$) berbanding semua item dalam skala yang digunakan.

Bagi subskala Sikap pula, skor responden lebih rendah sedikit ($M = 2.47$, $SP = .39$) berbanding subskala Sentimen. Item-item dalam subskala ini adalah berkaitan dengan sikap terhadap murid-murid yang bermasalah yang perlu berada dalam kelas biasa. Item yang mendapat skor terendah ialah bagi pernyataan “Murid yang memerlukan alat untuk berkomunikasi (seperti Braille/Bahasa isyarat) perlu berada dalam kelas biasa” ($M = 2.32$, $SP = .79$) dan pernyataan “Murid yang memerlukan program akademik secara individu perlu berada dalam kelas biasa” ($M = 2.43$, $SP = .68$). Dapatan ini menunjukkan sikap responden yang sederhana dan agak bersedia terhadap murid-murid yang bermasalah yang perlu berada dalam kelas biasa.

Namun, bagi subskala Prihatin, skor responden adalah rendah ($M = 2.13$, $SP = .50$) berbanding subskala Sentimen dan subskala Sikap. Item-item dalam subskala ini berkaitan ke-bimbangan untuk mengendalikan murid berkeperluan khas dalam bilik darjah inklusif. Skor yang paling rendah apabila dikod semula ialah bagi pernyataan “Saya bimbang akan kesukaran untuk memberi perhatian yang sewajarnya kepada semua murid dalam bilik darjah inklusif” ($M = 1.89$, $SP = .78$) dan pernyataan “Saya bimbang bahawa saya tidak mempunyai pengetahuan dan kemahiran yang diperlukan untuk mengajar murid kelainan upaya” ($M = 1.80$, $SP = .75$). Respon yang diberikan menunjukkan bahawa walaupun aliran skornya adalah sederhana positif tetapi responden rasa bimbang dan kurang bersedia untuk terlibat dalam mengendalikan bilik darjah inklusif.

5.0 KESIMPULAN DAN PERBINCANGAN

Kajian ini secara keseluruhannya menunjukkan tahap kesediaan guru pelatih yang sederhana positif terhadap pendidikan inklusif murid berkeperluan khas. Dapatan ini bukan sesuatu yang mengejutkan kerana guru pelatih dalam kajian ini tidak pernah mengambil kursus berkaitan pendidikan inklusif dan ramai di antara mereka tiada pengalaman dalam bilik darjah inklusif. Bagi meningkatkan tahap kesediaan guru pelatih untuk terlibat dengan pendidikan inklusif, kursus yang berkaitan adalah diperlukan bagi menyokong pembelajaran dan meningkatkan pengetahuan serta kemahiran mengendalikan bilik darjah inklusif. Lebih banyak usaha dan latihan diperlukan untuk menjadikan guru pelatih dilengkapi dengan pengetahuan dan kemahiran yang perlu untuk membantu semua murid dalam bilik darjah inklusif apabila mereka ditempatkan di sekolah kelak.

Dalam perspektif ini pendidikan guru merupakan faktor asas yang boleh mempengaruhi sentimen, sikap dan prihatin terhadap pendidikan inklusif. Agar program latihan pendidikan guru menjadi lebih mendidik dan memberi maklumat yang sewajarnya berkaitan persekitaran dan pengendalian bilik darjah inklusif, pendedahan tentang pendidikan murid berkeperluan khas merupakan sesuatu yang boleh memberi manfaat. Institut pendidikan guru perlu lebih fokus dalam menawarkan kursus yang berkaitan murid berkeperluan khas dalam program pendidikan inklusif kepada guru pelatih arus perdana bagi memastikan kejayaan program pendidikan inklusif dapat dijelmakan sebagaimana yang dihasratkan dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013 – 2025. Kursus-kursus seumpamanya boleh meningkatkan keyakinan guru pelatih untuk mengajar murid berkeperluan khas dalam kelas biasa. Sebagai tambahan, pembangunan profesional berterusan (seperti seminar, bengkel, kursus pendek) adalah juga penting. Institut pendidikan guru boleh menganjurkan aktiviti-aktiviti yang berkaitan dengan pendidikan inklusif dengan kerjasama pihak-pihak yang berkaitan seperti sekolah, Bahagian Pendidikan Khas selain daripada kursus-kursus wajib yang perlu guru pelatih pelajari.

Adalah dicadangkan agar kajian lanjut dilaksanakan ke atas guru pelatih institut pendidikan guru yang akan mengambil kursus Pendidikan Inklusif mulai Januari 2018 bagi mengenal

pasti tahap kesediaan mereka untuk terlibat dalam bilik darjah inklusif yang melibatkan murid berkeperluan khas apabila mereka berada di sekolah kelak.

6.0 RUJUKAN

- Abdul Rahim Hamdan & Muhamad Khairul Anuar Hussin. (2013). Persepsi Guru Aliran Perdana Terhadap Inklusif. Proceeding of 2nd International Seminar On Quality And Affordable Education (ISQAE 2013).
- Anderson, C., Klassen, R. & Georgiou, G. (2007). 'Inclusion in Australia'. *School Psychology International*, 28 (2), 131.
- Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes towards inclusion: Knowledge vs experience. *Education*, 125(2), 163–172.
- Cook, B. G., Cameron, D. L., & Tankersley, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 40, 230-239.
- Cramer, A. C. (2014). Preservice Teachers' Attitudes and Efficacy Beliefs Toward Inclusion of Students With Autism Spectrum Disorders in the Midwestern Region of the United States. Dissertations. Paper 302.
- DeVellis, R. F. (1991). *Scale development: Theory and applications*. Newbury Park, CA: Sage.
- Fayez, M., Dababneh, K., & Jumiaan, I. (2011). Preparing teachers for inclusion: Jordanian pre-service early childhood teachers' perspectives. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(4), 322–337.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The *Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R)* scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(2 & 3), 50-65.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1) 17–32. doi:10.1080/1359866X.2010.540850.
- Forlin, C. (2010). Re-framing teacher education for inclusion. In C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches* (pp. 3–10). Abingdon: Routledge.
- Kim, J. (2011). Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 355-377.
- Lang, L. A. E. (2014). Preparing Preservice Teachers for Inclusive Classrooms: A State-Wide Survey of Teacher Education Faculty. PhD diss., University of Tennessee, 2014. http://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/2705.
- Loreman, T, Deppeler, H & Harvey, D. (2011). *Inclusive Education: A practical guide to supporting diversity in the classroom (2nd edn)*, Routledge, Oxford.
- Lucy Bailey , Nomanbhoy, Alefiya, & Tida Tubpun, (2014) Inclusive education: teacher perspectives from Malaysia. *International Journal of Inclusive Education: Volume 19, 2015 - Issue 5*. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2014.957739>.
- McCray, E., & McHatton, P. (2011). "Less afraid to have 'them' in my classroom": Understanding pre-service general educators' perceptions about inclusion. *Teacher Education Quarterly*, 38(4), 135–155.
- McNamee, K. K. (2016) A Survey of Preservice Teachers' Attitudes on Integrating Students with Disabilities in Inclusive Education Classrooms. Honors in the Major Theses. 72. <http://stars.library.ucf.edu/honorstheses/72>.
- Nketsia, W. (2011). Teacher education and inclusion in Ghana: pre-service teachers' prepared-

- ness for creating an inclusive classroom. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37494/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-201203071356.pdf?sequence=1>.
- Noriah Bt Mat Husain & Zalizan Bt Mohd Jelas. (2011). Persepsi Dan Sikap Guru Terhadap Pendidikan Inklusif. Kolokium Pendidikan Khas 201, Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia: 26 Disember 2011.
- Nurul Husna Mohd Zuki & Nik Suryani Nik Abd Rahman. (2016). Challenges Malaysian Teachers Face In The Inclusion Of Autistic Students In The Normal Classroom. *Journal Of Education And Social Sciences*, Vol. 4, (June).
- Pearce M. (2009). The Inclusive Secondary School Teacher In Australia. *International Journal of Whole Schooling*. Vol 5 No.2. <http://www.coe.wayne.edu/wholeschooling/...of...Schooling/.../5-2%20Pearce.doc>.
- Richler, D. (2012). Systemic barriers to inclusion. In C. Boyle & K. Topping, (Eds). *What works in inclusion?* (pp. 176-187). London: Open University Press/McGraw Hill Education.
- Rosniza Che Omar & Mohd Mohktar Tahar. (2011). Kesediaan Guru Aliran Perdana Mengajar Pelajar Bermasalah Pembelajaran Dalam Pendidikan Inklusif. Kolokium Pendidikan Khas 201, Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia: 26 Disember 2011.
- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188–198. doi:10.1111/j.1471-3802.2009.01135.x
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773–785. doi:10.1080/09687590802469271.
- Symeonidou, S., & Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching & Teacher Education*, 25(4), 543–550. doi:10.1016/j.tate.2009.02.001.
- Sze, S. (2009). A literature review: Pre-service teachers' attitudes toward students with disabilities. *Education*, 130(1), 53–56.
- UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Adopted by the world conference on special needs education: access and equity. Paris: Author.
- Zalizan Mohd Jelas, & Manisah Mohd Ali. (2014). Inclusive education in Malaysia: Policy and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 18(10), 991-1003.
- Winzer, M., & Mazurek, K. (2011). Canadian teachers' associations and the inclusive movement for students with special needs. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 116(1–24).

MAKLUM BALAS GURU TERHADAP PELAKSANAAN AKTIVITI PekProjek PAK21 DI KELAS TABIKA KEMAS DAN PERPADUAN

SITI SALEHA BINTI SAMSURI, PhD
SAEDAH BINTI SUKIRAN
IPG Kampus Tun Hussein Onn

ABSTRAK

Aktiviti PekProjek PAK21 merupakan satu aktiviti pengajaran dan pembelajaran menggunakan pendekatan projek mengikut beberapa fasa dalam tajuk yang sama dan diakhiri dengan satu aktiviti projek penutup yang bermakna dan menyeronokkan murid. Kajian ini dijalankan bertujuan untuk mengenal pasti maklum balas guru terhadap pelaksanaan aktiviti PekProjek PAK21 dari aspek perancangan dan pengelolaan aktiviti PekProjek PAK21. Peserta kajian terdiri daripada 19 orang guru tabika Kemas dan Perpaduan yang menjalani latihan praktikum Fasa 2 dalam program KDC PLPS Prasekolah di sebuah institut pendidikan guru. Kajian dijalankan menggunakan tinjauan soal selidik dan dianalisis secara deskriptif. Data kajian dianalisis menggunakan perisian SPSS Versi 23 dengan menilai min dan bilangan reponden dari sangat tidak setuju hingga sangat setuju bagi setiap item yang dikaji. Hasil dapatan kajian menunjukkan semasa merancang aktiviti PekProjek PAK21, nilai min tertinggi iaitu 13 orang gurusangat setuju jika tajuk yang dipilih adalah mengikut tahap perkembangan murid dan kesediaan ibu bapa yang dapat memberi sumbangan serta dijalankan secara merentas tunjang pembelajaran. Semasa mengelolakan aktiviti pula, nilai min tertinggi adalah pada item peranan guru sebagai pemudahcara dan pakar rujuk bagi murid semasa projek dijalankan. Walaupun majoriti 18 orang guru bersetuju untuk berkongsi idea dengan rakan sekerja dalam merancang aktiviti PekProjek PAK21 tetapi sebahagian kecil mereka tidak bersetuju jika aktiviti dikongsi dan dijalankan bersama rakan. Keseluruhan dapatan kajian mempunyai nilai min di tahap sederhana dan tinggi. Implikasi kajian ini terhadap pelaksanaan aktiviti PekProjek PAK21 di prasekolah adalah sangat sesuai dijalankan dan cadangan garis panduan yang lebih berstruktur adalah sesuai dibangunkan bagi mencapai matlamat pembelajaran berpusatkan murid yang aktif, bermakna dan menyeronokkan.

Kata kunci: Murid prasekolah, Pembelajaran Berasaskan Projek, Pembelajaran Abad ke-21

PENGENALAN

Pendidikan prasekolah berfokus kepada penekanan kurikulum yang berpusatkan murid melalui pengalaman pembelajaran yang aktif seperti melalui pendekatan projek. Keperluan pembelajaran ini adalah bagi mencapai misi melestarikan sistem pendidikan berkualiti dalam membangunkan potensi individu murid yang dapat memenuhi aspirasi Negara dan menjana pemikiran kreatif dan inovatif. Sehubungan itu, peranan guru adalah sangat penting. Pembelajaran abad ke-21 (PAK21) yang menekankan perkongsian pengajaran dan pembelajaran (PdP) bukan sahaja dalam kalangan guru dan murid malah ibu bapa serta komuniti setempat yang memerlukan perancangan PdP yang mantap dan strategi yang bersesuaian.

Pendekatan pembelajaran bersepadu melalui kaedah projek hanyalah perantara dalam mencapai objektif tersebut. Konsep 4C (*Communication, Critical thinking, collaborative dan creativity*) digarap dalam aktiviti pembelajaran berasaskan projek. Perubahan juga melibatkan

PdP yang lebih berpusat kepada murid dan bukan fokus guru seperti pembelajaran dalam abad ke-20. Justeru itu, pengenalan pelaksanaan aktiviti PekProjek PAK21 yang dikaji dalam kajian ini mempunyai ciri-ciri amalan PAK21 di mana penerapan 4C dijalankan semasa proses projek dijalankan dalam setiap fasa dan akhirnya pek projek akhir akan menonjolkan kemenjadian murid yang diharapkan di mana mereka akan mempersembahkan hasil PekProjek PAK21 secara kolaboratif dengan ibu bapa dan komuniti.

AMALAN PEMBELAJARAN BERASASKAN PROJEK DI PRASEKOLAH

Perubahan terkini dalam kurikulum KSPK Semakan 2017 telah menyasarkan supaya pembelajaran Aktiviti Bersepadu (AP) dijalankan secara kaedah projek, bertema dan berpusatkan pusat pembelajaran. Penekanan kaedah projek ini dapat merealisasikan amalan PAK21 dengan berkesan kerana melalui pengalaman menjalani projek, murid dapat diterapkan dengan elemen 4C dan sepenuhnya pembelajaran berpusatkan murid (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2013). Hal ini bagi memenuhi aspirasi Pelan Pembangunan Pendidikan 2013-2025 iaitu aspek kemenjadian murid supaya mereka boleh mempunyai daya kepimpinan dan berketrampilan.

Pendekatan projek berasaskan teori konstruktivisme ditekankan dalam pendidikan prasekolah bagi menjadikan murid lebih aktif dalam usaha memperoleh pengetahuan baru dengan mendedahkan mereka kepada situasi sebenar (Schweitzer & Stephenson, 2008). Dengan pendekatan ini, iaitu mampu meningkatkan pemikiran murid secara kreatif dan meningkatkan keyakinan diri serta dapat menambah baik keupayaan belajar berbanding murid yang belajar secara konvensional (Rosenfeld & Rosenfeld, 1999). Kajian oleh Faridah et al.(2015) mengenai kesan pembelajaran berasaskan projek dengan *scaffolding* terhadap kualiti produk murid TMK mendapati min skor kumpulan rawatan mengatasi kumpulan kawalan sebanyak 31% menunjukkan bahawa pembelajaran berasaskan projek dengan *scaffolding* adalah lebih berkesan.

Amalan pendekatan projek di prasekolah banyak memberi manfaat kepada kemenjadian murid secara terarah dan bersifat holistik. Mereka boleh menyelesaikan masalah, berkemahiran berfikir secara kritis dan kreatif, berupaya berkomunikasi dan boleh mengaplikasikan teknologi maklumat dengan baik. Pernyataan ini disokong oleh Berenfeld (1996) dimana semua kemahiran tersebut dapat menghasilkan reka cipta melalui penggunaan dan aplikasi pengetahuan baharu. Kaldi et al (2011) dan Roessingh & Chambers (2011) pula menyatakan bahawa pembelajaran berasaskan projek menekankan soalan yang bermakna dalam menggalakkan murid berfikir secara mendalam dan mencambahkan perasaan ingin tahu selain lebih kontekstual dengan keadaan dunia sebenar.

Selain itu, pendekatan berasaskan projek juga dianggap sebagai satu kaedah yang menekankan pembelajaran secara sendiri melalui amalan penerokaan dalam membina ilmu pengetahuan. Mereka menjana idea mereka pada aras pemikiran yang lebih tinggi dengan menganalisis, mensintesis, menilai dan mereka cipta sesuatu hasil yang baharu. Sehubungan itu, bagi memaknakan pembelajaran berasaskan projek ini, ia perlu distrukturkan supaya dapat menghasilkan hasil projek yang realistik dengan keadaan kehidupan sebenar mereka apabila dewasa kelak. Dengan kata lain, ia memberi rangkaian maklumat dan kemahiran sebagai persediaan kehidupan di masa hadapan. Oleh yang demikian, PekProjek PAK21 ini dibangunkan dan kajian dijalankan untuk mengenal pasti kebolehgunaannya melalui maklum balas guru yang telah melaksanakannya. Ini adalah sebagai menyahut saranan dan kehendak dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013 hingga 2025 iaitu penekanan kaedah projek dan pembelajaran secara koperatif (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2013).

PEMBELAJARAN ABAD KE-21 DI KELAS PRASEKOLAH

Transformasi pendidikan negara ke arah PAK21 bermatlamat melahirkan murid yang berpengetahuan, mampu berfikir secara kritis dan kreatif, mempunyai kepimpinan yang mantap dan berupaya berkomunikasi dengan berkesan pada peringkat global. Bagi mencapai tujuan tersebut, pendidikan haruslah berkualiti terutama kualiti guru yang menjalankan PdP (Mohamad Sani, Mohd Izham dan Jainabee, 2008). Guru prasekolah perlu sentiasa berusaha menjana pelbagai aktiviti yang sesuai dan seiring dengan tahap perkembangan minda muridnya. Sehubungan itu, guru prasekolah di abad ke-21 perlu mempunyai nilai yang betul, pengetahuan dan kemahiran untuk menjadi pelaksana yang berkesan serta mampu membawa hasil pendidikan yang dihasratkan (NIE, 2009). Mereka juga perlu mempunyai pengetahuan dan kefahaman serta berkemahiran bagaimana hendak menyampaikan isi pelajaran kepada murid dengan betul (Tickle, 2000). Elemen 4C yang diterapkan dalam pembelajaran dan pemudahcaraan (PdPc) sangat penting supaya mereka boleh saling berinteraksi dan bekerjasama bersama rakan sebaya, guru dan komuniti dengan lebih aktif lagi.

Guru prasekolah perlu melaksanakan kolaboratif dengan ibu bapa dan komuniti kerana penglibatan mereka mempengaruhi perkembangan murid-muridnya. Epstein et al.(2002) mengetengahkan model penglibatan ibu bapa yang menekankan penglibatan dari aspek keibubapaan, komunikasi, kesukarelawanan, pembelajaran di rumah, kepimpinan dan kolaboratif dengan komuniti. Kajian Van Voorhis (2001) mendapati penglibatan ibu bapa melalui perbincangan pembelajaran di sekolah memberi kebaikan kepada murid, meningkatkan kadarpenyempurnaan kerja dan pencapaian akademik yang lebih tinggi. Justeru itu, idea utama dalam pembangunan modul PekProjek PAK21 dalam kajian ini adalah bagi memenuhi konsep PAK21 iaitu penekanan konsep 4C dalam aktiviti AP projek di kelas prasekolah. Prosedur pelaksanaan pendekatan projek mengikut tiga fasa iaitu peringkat sebelum, semasa dan selepas pelaksanaannya distrukturkan bagi membantu guru mengintegrasikan kandungan aktiviti projek. Web projek dan jadual pelaksanaan disediakan bagi memudahkan rujukan guru dalam membuat perancangan aktiviti dengan berkesan. Akhirnya, diharap kemenjadian murid prasekolah dari aspek kepimpinan, kerjasama, kemahiran berfikir aras tinggi, berinovatif dan personaliti hebat dapat juga dibangunkan.

PERMASALAHAN KAJIAN

Pembelajaran projek menjadi lebih bermakna jika guru banyak membimbing dan menjadi sumber rujukan pakar murid dalam menentukan arah pembelajaran yang dikehendaki. Rashidah (2014) menyatakan pengupayaan guru sangat penting dalam membentuk dan melaksanakan '*emergent curriculum*' dalam pendekatan pedagogi mereka menggunakan pendekatan berasaskan projek. Namun begitu, keperluan asas bagi guru adalah menggerakkan perancangan PdP yang lebih sistematik supaya pembelajaran murid mencapai objektif pembelajaran yang diharapkan. Kajian Saemah Rahman, Ruhizan M.Yasin & Siti Fatimah Mohd Yassin (2012) menunjukkan skor kemahiran guru dalam melaksanakan KSPK dan mempraktikannya dalam PdP adalah di peringkat sederhana. Ini menunjukkan masih ada sebahagian guru yang kurang mahir dalam melaksanakan kurikulum KSPK dengan cekap dan cemerlang. Hasil dapatan kajian tersebut juga menyatakan 90% pelaksanaan kurikulum baharu gagal dilaksanakan kerana kemahiran guru yang terhad.

Kemahiran guru terhad disebabkan pelbagai aspek seperti guru yang mempunyai pelbagai latar belakang latihan yang berbeza. Ini dijelaskan oleh Rohaty Mohd Majzub (2003) iaitu pelbagai latar belakang jenis kelayakan guru dalam bidang pendidikan prasekolah pasti men-

imbulkan pelbagai ragam dari aspek pelaksanaannya. Dengan sebab itu, kesannya terhadap pelaksanaan projek juga terjejas. Sesetengah guru yang kurang berkemahiran melaksanakan kaedah projek adalah disebabkan mereka kurang yakin dan pengajaran mereka dijalankan secara langsung (Romarzila Omar, 2016). Hal ini berlaku juga kemungkinan kerana guru kurang penghayatan dalam mentaksir kurikulum serta kurang pengetahuan dalam mengendalikan kaedah ini disebabkan kurangnya panduan yang jelas dalam dokumen KSPK itu sendiri.

Garis panduan berbentuk modul tentang cara pelaksanaan dari segi masa atau fasa pelaksanaan projek secara bersepadu dapat membantu guru. Justeru itu, kajian ini dijalankan supaya guru boleh membuat rujukan tentang cara pelaksanaannya dan ia dinilai melalui maklum balas yang diberikan. Ini dilakukan supaya jurang perbezaan pelaksanaan kaedah ini dapat dilaksanakan dan hasil pembelajaran murid tidak menunjukkan perbezaan yang ketara (Romarzila, 2016). Diharap dengan terhasilnya modul pelaksanaan PekProjek PAK21 dapat membantu guru melaksanakan aktiviti projek di prasekolah dengan lebih berkesan.

OBJEKTIF KAJIAN

Kajian ini dijalankan bagi mendapatkan maklum balas guru terhadap pelaksanaan aktiviti PekProjek PAK21 sebagai analisis awal bagi membangunkan modul secara komprehensif. Oleh yang demikian, objektif kajian adalah untuk mengenal pasti pelaksanaan aktiviti PekProjek PAK21 oleh guru dari aspek

1.3.1 perancangan PdP; dan

1.3.2 pengelolaan PdP;

METODOLOGI

Sampel kajian terdiri daripada 19 orang guru tabika Kemas dan Perpaduan yang sedang menjalani latihan praktikum Fasa 2 dalam program KDC PLPS Prasekolah di sebuah institut pendidikan guru. Penerangan diberi kepada peserta kajian guru selama 1 jam di mana prosedur perancangan dan pelaksanaan aktiviti PekProjek dijelaskan. Bengkel selama 2 jam dijalankan bagi membincangkan rangka aktiviti PekProjek PAK21 yang perlu dijalankan supaya mereka faham dan mahir cara pengelolaan aktiviti pekProjek PAK21 dengan betul. Data kajian ini kemudian dikumpul menggunakan soal selidik bagi mendapatkan maklum balas dan pandangan mereka terhadap perancangan dan pengelolaan aktiviti PekProjek PAK21 yang dijalankan setelah selesai berpraktikum. Data yang diperolehi dianalisis secara kuantitatif menggunakan perisian SPSS versi 23 dengan melihat tahap dari rendah, sederhana dan tinggi. Nilai min diukur bagi menentukan tahap pelaksanaan guru dalam aktiviti PekProjek Pak21. Analisis dan huraian dapatan mengukur bilangan peserta kajian yang menjawab dan nilai min bagi setiap item yang dikaji.

DAPATAN DAN PERBINCANGAN KAJIAN

Dapatan kajian dihuraikan berdasarkan dua aspek yang dikaji iaitu:

1. Maklumbalas Guru Terhadap Perancangan PekProjek PAK21

Hasil dapatan kajian mendapati nilai min tertinggi dalam aspek perancangan PekProjek PAK21 adalah: i) semasa memilih tajuk projek memerlukan perbincangan dengan ibu bapa murid terlebih dahulu seperti perkara atau bahan yang boleh disumbangkan; ii) menilai tahap perkembangan semua muridnya terlebih dahulu; dan iii) merancang aktiviti PekProjek PAK21 dengan mempelbagaikan standard pembelajaran dalam Tunjang Pembelajaran. Ketiga-tiga item ini

mempunyai min tertinggi iaitu 3.68 dengan sejumlah 13 orang sangat setuju (Rujuk Jadual 1 di bawah). Dapatan ini menunjukkan kepentingan kolaboratif guru semasa merancang perlu bersama ibu bapa terutama dalam mendapatkan sumber tenaga dan bahan pembelajaran. Perbincangan bersama ibu bapa penting untuk guru mendapatkan maklumat tahap perkembangan muridnya. Ini penting untuk mendapat tajuk projek yang bersesuaian dengan tahap perkembangan dan minat murid mereka. Dapatan ini menyokong teori Vygotsky (1978) di mana amalan konstruktivisme budaya sosial murid mudah difahami guru dengan interaksinya dengan persekitaran termasuk maklumat dari ibu bapa.

Guru juga didapati bersedia untuk mengubah gaya pengajaran mereka ke arah pembelajaran murid yang aktif dan peranan mereka sebagai pemudah cara dalam pembelajaran. Ini menunjukkan guru sebenarnya sangat mementingkan penyesuaian pengajaran mereka dengan gaya pembelajaran murid mereka. Dapatan ini mengesahkan pandangan Wiseman (1999) iaitu guru berpengetahuan tentang murid mengenai gaya pembelajaran, minat dan kebolehan, sikap dan kepercayaan serta masalah pembelajaran yang dihadapi.

Jadual 1: Perancangan Guru Dalam PdP PekProjek PAK21

Item	STS	TS	S	SS	Min	Tahap
Mendapatkan idea merancang PdP PekProjek PAK21 secara sendiri.	6		12	1	2.74	sederhana
Merancang aktiviti dan berkongsi aktiviti PekProjek PAK21 yang sama dengan kawan saya.	2	3	13	1	2.68	Sederhana
Bertanya idea dengan rakan dari prasekolah lain dalam mendapatkan idea merancang aktiviti PekProjek PAK21.			18	1	3.05	tinggi
Bertanya dan berbincang dengan ibu bapa untuk merancang aktiviti PekProjek PAK21 yang baharu melalui perjumpaan bersemuka.		3	15	1	2.89	Sederhana
Bertanya dan berbincang dengan ibu bapa untuk merancang aktiviti PekProjek PAK21 yang baharu melalui aplikasi whatsapp atau telegram.	1	2	10	6	3.11	tinggi
Berbincang dengan AJK Muafakat tabika terlebih dahulu sebelum melaksanakan PekProjek PAK21 untuk mendapatkan peruntukan bahan.		2	5	12	3.53	tinggi
Dalam memilih tajuk PekProjek PAK21, memikirkan sumber yang mudah didapati.			7	12	3.63	tinggi
Dalam memilih tajuk PekProjek PAK21, memikirkan apakah perkara yang boleh disumbangkan oleh ibu bapa dan komuniti.			6	13	3.68	tinggi
Dalam memilih tajuk PekProjek PAK21, memikirkan tahap dan kemampuan murid saya dalam menghasilkan satu hasil projek.			6	13	3.68	tinggi
Dalam memilih tajuk PekProjek PAK21, memikirkan kebolehan dan potensi setiap			8	11	3.58	tinggi

murid saya.				
Merancang aktiviti yang ada elemen 6C terutama dalam meningkatkan KBAT.	17	2	3.10	tinggi
Merancang aktiviti sub PekProjek PAK21 yang menyeronokkan.	15	4	3.21	tinggi
Merancang aktiviti sub PekProjek PAK21 yang dapat memenuhi keperluan dan minat murid.	18	1	3.05	tinggi
Merancang aktiviti sub PekProjek PAK21 yang dapat meningkatkan kemahiran hidup murid.	16	3	3.16	tinggi
Merancang aktiviti sub PekProjek PAK21 yang ada nilai kemahiran interaksi sosial bersama rakan sebaya, ibu bapa rakan dan ahli komuniti yang lain.	10	9	3.47	tinggi
Merancang aktiviti PekProjek PAK21 dengan mempelbagaikan standard pembelajaran dalam Tunjang Pembelajaran.	6	13	3.68	tinggi
Min Keseluruhan			3.27	Tinggi

Hasil dapatan menunjukkan terdapat peserta kajian yang menjawab mengikut semua skala dari sangat tidak setuju sehingga sangat setuju iaitu bagi item guru yang bertanya dan berbincang dengan ibu bapa untuk merancang aktiviti PekProjek PAK21 yang baharu melalui aplikasi *whatsapp* atau *telegram* dengan nilai min 3.11 dan guru yang merancang aktiviti dan berkongsi aktiviti PekProjek PAK21 yang sama dengan rakannya iaitu nilai min 2.68. Ini menunjukkan bahawa tidak semua peserta kajian mempunyai pandangan yang sama dalam aspek tersebut terutama apabila melibatkan kolaboratif guru dengan pihak lain iaitu melalui perbincangan dengan ibu bapa atau dengan rakan mereka. Kepelbagaian pandangan guru terhadap kedua-dua item ini menunjukkan ada permasalahan persekitaran yang perlu ditangani contoh tidak semua ibu bapa yang ada dalam kumpulan *whatsapp* atau *telegram* dan jarak di antara prasekolah jauh dan memerlukan pengangkutan untuk mereka beraktiviti projek secara bersama.

Berbandukan Jadual 1 juga menunjukkan 11 item soal selidik yang dijalankan menunjukkan peserta kajian setuju dan sangat setuju semasa merancang PekProjek terutama dalam memilih tajuk projek i) guru bertanya dengan rakan (min 3.05), ii) sumber mudah didapati (min 3.63), dan iii) kebolehan dan potensi setiap murid dipertimbangkan (min 3.58). Seterusnya semasa memilih tajuk projek juga, mereka memikirkan i) apakah perkara yang boleh disumbangkan oleh ibu bapa dan komuniti (min 3.68), ii) apakah tahap dan kemampuan murid saya dalam menghasilkan satu hasil projek (min 3.68), iii) Apakah kebolehan dan potensi setiap murid (min 3.58). Dapatan ini menunjukkan perlunya guru berkolaboratif bagi merancang PekProjek PAK21 yang berkesan dengan rakan dan ibu bapa seperti perbincangan tentang tahap kebolehan dan minat murid. Kepentingan penglibatan mereka dalam pembelajaran anak sebenarnya sangat memberi manfaat kepada pembelajaran murid (Eng Lee, 2011 dan Romarzila, 2016).

Semasa merancang aktiviti juga, peserta kajian bersetuju dan sangat setuju jika mereka i) merancang aktiviti PekProjek PAK21 dengan mempelbagaikan standard pembelajaran dalam Tunjang Pembelajaran (min 3.68), ii) aktiviti sub projek ada nilai kemahiran interaksi sosial bersama rakan sebaya, ibu bapa rakan dan ahli komuniti yang lain (min 3.47), iii) aktiviti sub projek

menyeronokkan (min 3.21), iv) aktiviti sub projek dapat meningkatkan kemahiran hidup murid (min 3.16), v) aktiviti mempunyai elemen 4C terutama dalam meningkatkan KBAT (min 3.10), dan vi) aktiviti sub projek dapat memenuhi keperluan dan minat murid (min 3.05). Kepentingan ini kepada tahap perkembangan murid prasekolah supaya mereka mempunyai kemahiran menyelesaikan masalah dalam kehidupan mereka apabila dewasa kelak. Dapatan ini sama dalam kajian Sandra Rahman, Abu Bakar Nordin & Norlidah Alias(2013) dan Romarzila (2016) iaitu guru harus mempelbagaikan pendekatan aktiviti yang sesuai dengan perkembangan diri, kebolehan, keupayaan, bakat serta minat murid. Aktiviti pembelajaran perlu dirancang dan dikelolakan secara teliti dan sistematik bagi menjamin setiap murid mendapat peluang yang sama serta memperolehi pengalaman pembelajaran sebenar mereka secara saksama.

2. Maklum Balas Guru Terhadap Pengelolaan PekProjek PAK21

Hasil dapatan kajian menunjukkan nilai min keseluruhan adalah sebanyak 3.28 iaitu pada tahap yang tinggi. Dapatan ini menunjukkan semua peserta kajian guru yang berpengalaman mengajar seperti guru prasekolah Kemas dan Perpaduan berkeupayaan dalam menyampaikan kurikulum dengan baik. Ini bertepatan dengan dapatan kajian Tengku Zawawi (2012) yang menyimpulkan kebijaksanaan dan kecemerlangan guru di dalam bilik darjah bergantung kepada pengetahuan dan kemahiran yang dimiliki serta pengalaman khususnya berhubung dengan isi kandungan dan cara penyampaian.

Semasa melaksanakan projek, peserta kajian menyatakan setuju dan sangat setuju pada kesemua item kecuali i) berperanan sebagai pemerhati dan pemantau semasa aktiviti projek dijalankan, dan ii) mengambil gambar aktiviti dan terus muat naik dalam kumpulan *whatsapp* ibu bapa bagi mendapatkan maklum balas dari mereka. Nilai min terendah iaitu pada tahap sederhana 2.32 adalah pada soalan guru yang lebih terbuka dengan murid dan ibu bapa mereka dengan membincangkan semula jika ada sub projek yang hendak diubah mengikut pandangan mereka. Dapatan ini menunjukkan ada guru yang selesa jika pelaksanaan projek tidak diubah sehingga hasil projek terhasil ataupun sebaliknya. Ini adalah kerana kesemua skala bagi item ini ada guru yang menjawabnya. Dapatan ini menunjukkan cabaran setiap guru adalah berbeza terutama interaksi mereka bersama ibu bapa samaseperti pandangan Mitchell, S., Foulger, T.S., Wetzel & Rathkey (2009). Mereka menyatakan guru menghadapi banyak cabaran seperti pembinaan kolaboratif, mengadaptasi strategi pengajaran baharu, kurikulum dan pemilihan topik, rekabentuk pembelajaran berasaskan projek, pentaksiran projek semasa melaksanakan pembelajaran berasaskan projek.

Jadual 2 Pengelolaan Guru Dalam aktiviti PekProjek PAK21

Item	STS	TS	S	SS	Min	Tahap
Memberi penerangan yang jelas tentang tujuan PekProjek PAK21 yang akan dijalankan kepada murid dan ibu bapa.			10	9	3.48	tinggi
Lebih terbuka dengan murid dan ibu bapa dengan membincangkan semula jika ada sub PekProjek PAK21 yang hendak diubah mengikut pandangan mereka.	1	12	5	1	2.32	Sederhana

Memberi penerangan yang jelas tentang langkah dan cara-cara PekProjek PAK21 yang akan dijalankan kepada murid.	5	14	3.74	tinggi	
Memulakan PekProjek PAK21 dengan memberi gambaran secara bergambar dengan murid supaya mereka faham dan tahu kriteria kejayaan yang perlu dicapai.	11	8	3.42	tinggi	
Berperanan sebagai pemerhati dan pemantau semasa aktiviti PekProjek PAK21 dijalankan.					
Berperanan sebagai pemudahcara dan pakar rujuk murid semasa aktiviti PekProjek PAK21 dijalankan.	4	15	3.79	tinggi	
Berperanan sebagai pentaksir perkembangan murid semasa aktiviti PekProjek PAK21 dijalankan.	15	4	3.21	tinggi	
Berperanan sebagai pemerhati dan pemantau semasa aktiviti PekProjek PAK21 dijalankan.	8	8	3	2.74	tinggi
Berperanan sebagai motivator murid semasa aktiviti PekProjek PAK21 dijalankan.	14	5	3.26	tinggi	
Berperanan sebagai pemudahcara dan pakar rujuk murid semasa aktiviti PekProjek PAK21 dijalankan.	12	7	3.37	tinggi	
Membuat refleksi dan impak PdPc kepada murid semasa aktiviti PekProjek PAK21 dijalankan.	16	3	3.16	tinggi	
Mengambil gambar aktiviti dan terus muat naik dalam kumpulan <i>whatsapp</i> ibu bapa bagi mendapatkan maklum balas dari mereka.	1	11	7	3.32	tinggi
Ibu bapa yang membantu memudahkan guru dalam melaksanakan aktiviti dengan baik.	14	5	3.26	tinggi	
Hasil kerja dinilai secara bersama dengan murid di akhir setiap sub PekProjek PAK21.	15	4	3.21	tinggi	
Hasil kerja dinilai secara bersama dengan murid dan ibu bapa selepas PekProjek PAK21 dijalankan.	16	3	3.15	tinggi	
Murid kelihatan seronok dan gembira dalam semua aktiviti PekProjek PAK21 yang dijalankan.	16	3	3.68	tinggi	

Aktiviti PekProjek PAK21 dijalankan secara besar-besaran dibantu oleh ibu bapa dan komuniti.	12	7	3.37	tinggi
--	----	---	------	--------

Min Keseluruhan			3.28	tinggi
-----------------	--	--	------	--------

Berdasarkan jadual 2, majoriti peserta kajian iaitu seramai 17 orang bersetuju bahawa mereka berperanan sebagai pemudahcara dan pakar rujuk murid semasa aktiviti PekProjek PAK21 dijalankan iaitu nilai min tertinggi sebanyak 3.79. Nilai min kedua tertinggi iaitu 3.74 adalah pada item memberi penerangan yang jelas tentang langkah dan cara-cara PekProjek PAK21 yang akan dijalankan kepada murid. Nilai min ketiga tertinggi terhadap maklum balas oleh guru adalah pada murid kelihatan seronok dan gembira dalam semua aktiviti PekProjek PAK21 yang dijalankan (3.68). Dapatan ini mendapati peranan mereka sangat penting dalam menggalakkan murid mereka aktif dalam aktiviti PekProjek PAK21 supaya matlamat Kementerian Pelajaran Malaysia agar kandungan kurikulum memberi fokus kepada penyelesaian masalah, kemahiran berfikir, berkomunikasi dan penggunaan teknologi dapat dicapai (Pusat Perkembangan Kurikulum, 2002).

Semasa pengelolaan aktiviti PekProjek PAK21, guru memberi penerangan yang jelas tentang tujuan PekProjek PAK21 yang akan dijalankan kepada murid dan ibu bapa menunjukkan nilai min 3.48 iaitu pada tahap nilai min yang tinggi. Semasa memulakan PekProjek PAK21, guru memberi gambaran secara bergambar dengan murid supaya mereka faham dan tahu kriteria kejayaan yang perlu dicapai juga mendapat persetujuan yang tinggi iaitu nilai min 3.42. Mereka juga berpuas hati apabila aktiviti PekProjek PAK21 dijalankan secara besar-besaran dibantu oleh ibu bapa dan komuniti (3.37). Nilai min yang sama juga ditunjukkan pada item peranan guru sebagai pemudahcara dan pakar rujuk murid semasa aktiviti PekProjek PAK21 dijalankan.

Seterusnya, dapatan kajian menunjukkan bahawa refleksi guru yang positif pada item mengambil gambar aktiviti dan terus upload dalam kumpulan *whatsapp* ibu bapa bagi mendapatkan maklum balas dari mereka adalah pada tahap yang tinggi iaitu nilai min 3.32. Ibu bapa gembira dan terus memberi ulasan untuk penambahbaikan seterusnya membantu dengan suka rela dalam pembelajaran anak mereka. Inilah penerapan elemen 4C iaitu nilai komunikasi dan kolaboratif yang dilakukan oleh guru dalam amalan PAK21. Seterusnya, kesinambungannya berlaku pada item ibu bapa yang membantu memudahkan guru dalam melaksanakan aktiviti PekProjek PAK21 dengan baik menunjukkan tahap tinggi juga iaitu 3.26. Oleh yang demikian, kolaboratif ibu bapa dan komuniti sangat memberi kebaikan kepada murid iaitu dalam meningkatkan kadarpenyempurnaan kerja dan pencapaian akademik murid yang lebih tinggi (Van Voorhis, 2001).

Dalam aspek penilaian dan pentaksiran hasil pembelajaran murid, peranan guru sebagai pentaksir perkembangan murid semasa aktiviti PekProjek PAK21 dijalankan adalah di tahap yang tinggi iaitu nilai min 3.21. Manakala guru yang terus membuat refleksi dan impak PdPc kepada murid semasa aktiviti PekProjek PAK21 dijalankan mendapat nilai min 3.16. Keduanya mencapai persetujuan guru tahap tinggi. Ini menunjukkan guru tahu pentaksiran penting dilakukan segera bagi mendapatkan maklum balas kejayaan aktiviti PekProjek PAK21 yang memberi manfaat kepada perkembangan murid. Penekanan ini penting kerana dapatan kajian terdahulu menunjukkan tidak ramai murid mampu berfikir dengan kritis disebabkan penekanan kepada penyampaian isi pelajaran dan kurang memberi perhatian kepada kaedah saintifik atau kemahiran berfikir (Zurida, et al., 2005).

Penilaian tidak semestinya oleh guru sahaja. Dapatan kajian menunjukkan item hasil kerja yang dinilai secara bersama dengan murid dan ibu bapa selepas PekProjek PAK21 dijalankan adalah 3.15 pada tahap yang tinggi. Ini menunjukkan guru tahu tentang kepentingan penilaian hasil projek secara bersama bagi murid dan ibu bapa supaya mereka sedar keperluan ilmu dan kemahiran selanjutnya. Mereka juga perlu mempunyai pengetahuan dan kefahaman serta berke-mahiran bagaimana hendak menyampaikan isi pelajaran kepada murid dengan betul (Tickle, 2000) dengan cara perbincangan tindakan susulan selepas penilaian hasil kerja dilakukan. Bagi guru sebagai pemerhati dan pemantau semasa aktiviti PekProjek PAK21 dijalankan menunjukkan pada tahap yang tinggi juga iaitu nilai min 2.74. Namun begitu, bagi item guru yang lebih terbuka dengan murid dan ibu bapa dengan membincangkan semula jika ada sub Pek-Projek PAK21 yang hendak diubah mengikut pandangan mereka adalah tahap sederhana iaitu pada nilai min 2.32. Dapatan ini menunjukkan keyakinan guru dalam pelaksanaan aktivitiPek-Projek PAK21 adalah tinggi. Kadang kala mereka tidak perlu perbincangan dengan ibu bapa un-tuk mengubah suai sub PekProjek PAK21 yang dijalankan kerana mereka mahir dalam melaksanakan aktiviti merentas tunjang pembelajaran dan kepelbagaian gaya pembelajaran murid mereka (Romarzila, 2016 & Tickle, 2000).

KESIMPULAN

Kajian ini menunjukkan guru lebih terancang dan terarah dalam mengendalikan aktiviti ber-sepadu bagi kaedah projek dalam kurikulum baharu KSPK Semakan 2017. Maklum balas guru yang positif terhadap aktiviti PekProjek PAK21 dengan jawapan soal selidik yang diberikan pada tahap sederhana dan tinggi dapat memantapkan keperluan pembangunan modul yang boleh memberi panduan lengkap kepada guru. Implikasi kajian ini supaya pembangunan modul Pek-Projek PAK21 dapat membantu bimbing guru-guru prasekolah kerajaan dan swasta supaya mu-dah urus dengan panduan perancangan dan pengelolaan yang mudah guna. Semoga pelaksanaan kurikulum KSPK Semakan 2017 iaitu aktiviti projek dalam slot aktiviti pembelajaran bersepadu dapat dijalankan dengan jayanya.

RUJUKAN

- Eng Lee, W. (2011). *Principals' Communication Style and Parents' Involvement in School*. Joyce L. Epstein, M.G. , B.S. Simon, K.C. Salinas, N.R. Jansorn & F.L. Voorhis. (2002). *School, Family and Community Partnership: Your Handbook for Action* 2nd edition. Thousand Oaks, CA.
- Kaldi, S. Filippatou, D. & Govaris, C. (2011). Project-based Learning in Primary Schools: Ef-fects on Pupils' Learning and Studies. *Education*, 39(1), 35-47.
- Kementerian Pelajaran Malaysia (2013). *Ringkasan Eksekutif Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025*.
- Mitchell, S., Foulger, T. S., Wetzel, K., & Rathkey, C. (2009). The negotiated project ap-proach: PBL without leaving the standards behind. *Early Childhood Education Journal*, 36(4), 339-46. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-008-0295-7>
- Mohammed Sani, Mohd Izham Mohd hamzah dan Jainabee Kassim (2008). *Guru berkesan*. Bangi: Penerbit Fakulti Pendidikan, UKM.
- NIE. (2009). *A Teacher Education Model for the 21 st Century. A Report by the national Insti-tute of Education. Nanyang Institute of Education*. Singapore: Nanyang Institue
- Pusat perkembangan Kurikulum. (2002). *Semakan semula kurikulum*. Kementerian Pen-didikan Malaysia. Pusat Perkembangan Kurikulum.

- Rohaty Mohd Majzub (2003). *Pendidikan Prasekolah: Cabaran dan Kualiti*. Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Romarzila Omar (2016). *Pembelajaran Berasaskan Projek Dalam Pendidikan Sains Awal Kanak-kanak Prasekolah*. Tesis Doktor Falsafah Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Rosenfeld, M. & Rosenfeld, S. (1999). *Understanding the "Surprises" in project based learning : an exploration into the learning styles of teachers and their students*. Retrieved from http://www.designworld.com/techscape/Sherm_LStyles.html
- Roessingh, H. & Chambers, W. 2011. Project-Based Learning and Pedagogy in Teacher Preparation: Staking Out the Theoretical Mid-Ground. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1), 60-71.
- Saemah Rahman, Ruhizan M.Yasin dan Siti Fatimah Mohd Yassin. (2012). *Project-Based Approach at Preschool Setting* *Applied Sciences Journal* 16(1). ISSN 1818-4952. 206-112.
- Sandra Rahman, Abu Bakar Nordin & Norlidah Alias (2013). *Penggunaan ICT Merentas Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK): Tinjauan di Prasekolah Kementerian Pelajaran Malaysia*. *Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik*. Oktober 2013, Bil 1 Isu 4.
- Tengku Zawawi Tg. Zainal. (2102). *Pengetahuan pedagogi isi kandungan sebagai asas pengetahuan profesisonal guru*. Kuala Terengganu: IPG Kampus Dato' Razali Ismail.
- Tickle, L. (2000). *Teacher Induction: The Way Ahead*. Buckingham : Open University Press.
- Van Voorhis, F.L. (2001). Interactive Science Homework: An Experiment In Home And School. *NASSP Buletin* 200, 85, 20.
- Wiseman, D.L., Cooner, D. D. & Knight, S.L. (1999). *Becoming a Teacher in a Field-Based Setting: Amn Introduction to Education and Classrooms*. USA: Wadsworth Publishing Company.
- Zuraida Ismail, Syarifah Norhaidah Syed Idros, Mohd Ali Samsudin. (2005). *Kaedah Mengajar Sains*. Pahang: PTS Professional

**Pembangunan Modul Pengajaran Pendidikan Seni Visual:
Aktiviti Asas Menggambar Untuk Pelajar Autisme**

**Azizah bt Suleiman
Institut Pendidikan Guru Kampus Ilmu Khas
Jalan Yaacob Latif, 56000
KUALA LUMPUR
azizah@ipgkik.edu.my**

Abstrak

Kajian ini bertujuan untuk membangunkan modul pengajaran Pendidikan Seni Visual (PSV) bagi aktiviti asas Menggambar untuk kegunaan guru-guru yang mengajar pelajar autisme. Kajian ini juga menilai tahap keupayaan 3 orang pelajar autisme di Pusat Pemulihan dalam Komuniti (PDK) terhadap aktiviti asas menggambar yang menjurus kepada 5 jenis aktiviti iaitu lukisan, catan, resis, capan dan cetakan dengan menggunakan penilaian formatif

Kajian penyelidikan yang dipilih ialah penyelidikan dan pembangunan. Manakala pendekatan kuantitatif dan kualitatif telah digunakan untuk mentadbir kajian ini iaitu soal selidik, pemerhatian, penelitian dokumen dan temu bual. Pemilihan responden kajian dijalankan secara persampelan yang melibatkan 89 orang responden di sekitar Lembah Kelang. Subjek kajian terdiri dari guru sekolah, petugas pusat latihan autisme, ibu bapa, pakar rujuk autisme dan pelajar autisme. Kerangka konsepsi kajian ini diadaptasi dan diubahsuai daripada model ADDIE (2006) yang terdiri daripada lima fasa yang dimulai dengan fasa iaitu; (i) analisis, (ii) reka bentuk (iii) pembangunan (iv) pelaksanaan serta (iv) penilaian. Manakala kajian untuk pembinaan dan pembangunan modul pengajaran adalah berdasarkan model ASSURE (1993) yang terdiri daripada 6 peringkat iaitu; (i) analisa (ii) objektif (iii) pemilihan kaedah dan strategi/bahan aktiviti menggambar (iv) penggunaan bahan dan media (v) penglibatan pelajar autisme dan (vi) nilai dan semak dokumen. Selain itu, Teori MODEL Bandura (1963) digunakan semasa kajian rintis bersama pelajar autisme yang melibatkan 4 langkah iaitu; (i) pemerhatian (ii) mengingat (iii) penghasilan dan (iv) peneguhan dan motivasi.

Penggunaan modul pengajaran ini dapat membantu guru untuk mengajar asas menggambar berpandukan langkah-langkah aktiviti yang ditunjukkan secara berperingkat. Kajian ini mendapati bahawa pelajar autisme mampu menghasilkan aktiviti menggambar iaitu berdasarkan skala pencapaian bagi setiap hasil karya yang dihasilkan dengan menggunakan deskriptor atau kriteria yang tertentu

Modul PSV didapati berpotensi untuk diaplikasikan secara optimum dalam kurikulum Pendidikan Seni Visual yang diajar kepada pelajar autisme bagi memastikan proses pengajaran dan pembelajaran menjadi lebih efektif, dinamik dan menyeronokkan. Penyelidik mengharapkan bidang seni visual dapat menyumbang sesuatu untuk membentuk golongan autisme yang berbakat, memperkembangkan bakat dan mempunyai keyakinan diri.

Implikasi kajian menunjukkan penggunaan modul pengajaran asas menggambar meningkatkan keberkesanan pengajaran guru-guru Pendidikan Khas yang mengajar Pendidikan Seni Visual.

Oleh kerana kajian ini memberi kesan yang positif, maka dicadangkan kajian dalam modul ditambahbaik dan diperluaskan ke bidang-bidang yang lain dalam Pendidikan Seni Visual seperti corak dan rekaan, seni 3 dimensi, dan kraf tradisional.

Kata kunci: Modul Pengajaran, Menggambar, Autisme, Model ASSURE, Model ADDIE, Teori MODEL Bandura, PDK

1.0 PENGENALAN

Pendidikan yang berkualiti merupakan satu wadah yang sangat penting untuk pembangunan sesebuah negara. Pendidikan tersebut harus merangkumi segala aspek yang diperlukan oleh setiap golongan daripada pelbagai perbezaan, termasuklah golongan autisme. Guru-guru pendidikan khas atau petugas yang mengajar golongan autisme sama ada di sekolah atau pusat latihan autisme harus melengkapkan diri dengan ilmu pengetahuan dan kemahiran dalam pelbagai subjek. Kedua-dua elemen ini perlu disesuaikan dalam bidang pendidikan khas.

Pendidikan Seni Visual turut memainkan peranan penting dalam dunia pendidikan termasuk untuk pelajar autisme. Usaha ini tidak akan berjaya sekiranya masih ada pihak yang meletakkan kepentingan seni ini pada tempat yang tidak sepatutnya. Sewajarnya seni visual tidak boleh lagi dianggap sebagai satu mata pelajaran yang tidak ada kepentingannya dalam dunia pendidikan. Majoriti daripada pelajar autisme mempunyai kelemahan seperti kesukaran ketika berkomunikasi. Fenomena ini yang menyebabkan mereka menghadapi masalah untuk mengikuti Pengajaran dan Pembelajaran (PdP) dengan berkesannya. Walau bagaimanapun disebabkan masalah ini golongan autisme berkebolehan untuk memproses maklumat visual dengan lebih berkesan berbanding dengan maklumat lisan. Gaya pembelajaran dan berfikir mereka lebih cenderung pembelajaran visual. Kebanyakan mereka mudah memahami maklumat yang diberikan secara visual (Geoff dan Martin, 2012, dan Hasnah et.al, 2013).

Di Malaysia, terdapat sebanyak 283,512 orang kurang upaya (OKU) dan sejumlah 109,708 daripadanya merupakan individu yang berdaftar bagi masalah pembelajaran (Jabatan Kebajikan Masyarakat, 2009). Autisme pula termasuk di bawah kategori masalah pembelajaran. Perangkaan terkini menunjukkan kira-kira 47,000 penduduk Malaysia mengalami autisme. Daripada jumlah tersebut, dianggarkan satu daripada 500 kanak-kanak di Malaysia mengalami masalah autisme.

Mengikut rekod, empat atau lima orang bagi setiap 10,000 pesakit mengalami autisme tulen yang mengakibatkan mereka kehilangan keupayaan untuk memahami keadaan sekeliling kecuali diri sendiri (Anida Abu Bakar 2008). Hampir 70 % kanak-kanak autisme mempunyai masalah terencat akal pada tahap yang berbeza-beza. Proses pembelajaran mereka lebih lambat kerana masalah berinteraksi, berkomunikasi dan tingkah laku. Diberitakan dalam Utusan Malaysia (5 April 2013), kajian oleh Kementerian Kesihatan Malaysia (2004) telah mendapati kadar prevalens autisme ialah 1 kes bagi setiap 600 kelahiran. Dianggarkan terdapat 13,333 kanak-kanak berusia 15 tahun ke bawah menghidap autisme di negara ini pada masa itu.

2.0 PERNYATAAN MASALAH

Setakat ini belum terdapat modul atau buku panduan Pendidikan Seni Visual yang boleh digunakan oleh guru-guru di sekolah Pendidikan Khas, pusat latihan yang mempunyai anak autisme bagi membantu melaksanakan aktiviti seni visual ini. Kajian ini disokong oleh Nor Fishah (2009) hasil tinjauan di sekolah menunjukkan guru mengajar menggunakan kreativiti sendiri tanpa buku teks khusus hanya berpandukan kurikulum yang disediakan oleh Jabatan Pen-

didikan Khas (1996). Oleh yang demikian perlu mencari alternatif bagaimana buku teks yang sesuai dengan keperluan kanak-kanak autisme. Manakala dalam kajian Azman (2007) pengajaran untuk pelajar autistik di sekolah hanya menggunakan Sukatan Pelajaran yang PIPK (Program Integrasi Pendidikan Khas Masalah Pembelajaran).

Pengkaji sendiri mendapati buku Garis Panduan Latihan Pemulihan OKU Dalam Komuniti bagi Komponen Seni dan Kraftangan, 2003 (ms 65 dan 66) tidak menjelaskan secara terperinci tentang objektif dan aktiviti. Begitu juga sepertimana langkah yang diambil oleh Wolf (1982) beliau memandang serius perkembangan seni yang memerlukan satu kurikulum yang lengkap dan tersusun. Modul Pengajaran Seni Kreatif KSSR Tahun 1 dan 2 Pendidikan Khas (Masalah Pembelajaran) juga tidak mencukupi sebagai panduan pengajaran kepada guru-guru. (KPM 2010 dan 2011).

Permasalahan pertama ialah kekurangan modul panduan dan bahan sokongan yang lain khas untuk PdP golongan pelajar-pelajar autisme. Walaupun Kementerian Pendidikan Malaysia serta pihak NGO begitu prihatin terhadap golongan autisme, masih terdapat pelbagai masalah dalam pelaksanaan program-program yang melibatkan individu tersebut. Ini termasuklah penyediaan kurikulum Pendidikan Seni Visual dalam bidang asas menggambar. Ketika merancang pengajaran Pendidikan Seni Visual (Asas Menggambar), banyak guru tidak mengetahui jenis aktiviti yang sepatutnya diajarkan kepada golongan autisme. Hal ini berlaku demikian kerana tidak banyak bahan disediakan untuk guru-guru sebagai garis panduan seperti modul dan bahan sokongan pengajaran yang lain.

Permasalahan kedua pula ialah kurangnya pengetahuan, pendedahan guru-guru pendidikan khas atau petugas dalam bidang PSV selain pengalaman mereka dalam aktiviti seni visual yang terhad. Dapatan penyelidikan pada 2015 pula mendapati bahawa tidak semua guru pendidikan khas mempunyai pengetahuan tentang Pendidikan Seni Visual yang kukuh. Hasil kajian beliau mendapati hanya 8 orang guru daripada 63 orang guru yang menjadi responden (12.70 %) mempunyai asas yang kukuh dalam Seni Visual. Walau bagaimanapun, 84.13% guru-guru amat berminat untuk mengajarkan PSV kepada pelajar autisme. Oleh itu berdasarkan dapatan ini adalah wajar bagi guru Pendidikan Khas mendalami ilmu tersebut.

Untuk memenuhi keperluan individu autisme, modul pengajaran yang dibentuk adalah fleksibel selaras dengan Akta Pendidikan 1996 Peraturan-Peraturan Pendidikan (Pendidikan Khas). Oleh itu pengajaran dan pembelajaran untuk pelajar autisme ini perlu mengambil kira ciri-ciri keistimewaan dan keperluan mereka bagi memberi pembelajaran yang bermakna bagi mereka. Al Hurwitz & Michael Day (2007), untuk mengajar pelajar istimewa ini, guru mestilah mempunyai beberapa ciri-ciri peribadi terpuji untuk melihat perkembangan yang perlahan dalam kerja mereka. Guru seharusnya dapat merangsang pelajar untuk memaksimumkan potensi mereka dan melayan mereka sebagai seorang yang unik.

5.0 SOROTAN LITERATUR

Pengidap autisme didefinisikan sebagai individu yang berada dalam dunianya sendiri atau menurut Leo Kanner (1943) sebagai individu yang tidak berkeupayaan menyesuaikan diri mereka secara normal dengan persekitaran. Menurut kajian Persatuan Kebangsaan Autisme Malaysia menjelaskan maksud autisme seperti berikut: “Autisme adalah satu kekurangan seumur hidup dan menampakkan kesannya dalam masa 30 bulan yang pertama seseorang bayi. Komunikasi antara mereka adalah terbantut dan mereka tidak dapat berhubung secara langsung. Istilah autisme berasal dari perkataan *autos* yang bererti diri sendiri dan *isme* yang bererti aliran. Secara fizikalnya mereka sama seperti kanak-kanak normal tetapi berbeza daripada segi kelakuan. Ke-

banyakkan kanak-kanak autisme juga mengalami terencat akal tetapi dalam pelbagai tahap. Dalam kemahiran koordinasi mata-tangan, sama ada mereka menghadapi masalah ataupun mereka lebih maju dalam aspek itu dan kemahiran lain. NASOM (2011).

Sesetengah kanak-kanak autisme mempunyai bakat mengagumkan dan luar biasa dalam bidang seni lukis, muzik dan matematik. Ramai ahli dan pakar terapi mendapati kanak-kanak autisme mempunyai bakat dalam bidang kesenian. Dalam kajian Lee Brattland Nielsen (2002) mendapati sesetengah mereka mempunyai memori fotografi dengan begitu baik. Marilyn Friend (2004) mendapati sesetengah individu autisme mempunyai ingatan hafalan yang begitu kuat. Pembelajaran melalui kegiatan aktiviti seni visual dengan perkembangan kemahiran yang mempunyai nilai pendidikan dilihat sebagai medium untuk pembelajaran dalam pelbagai bidang yang berbeza. Ia boleh membantu untuk mengkaji kurikulum dengan cara yang lebih luas.

Gardner (1983) telah mengemukakan satu tanggapan bahawa dalam diri manusia terdapat tahap kecerdasan pelbagai yang berbeza dan kecerdasan tersebut boleh ditingkatkan melalui aktiviti yang bersesuaian. Aktiviti seni menawarkan pengalaman pembelajaran untuk kanak-kanak yang menggabungkan pengetahuan dan kemahiran yang saling berkaitan dan merentasi kurikulum. Mary Kear and Gloria Callaway (2000). Bagi sesetengah individu autisme, minat terhadap kegiatan seni akan menjadi satu cara untuk mengisi masa lapang, Paula Kluth & Patrick Schwarz (2008) dan menurut Lee Brattland Nielsen (2002) mereka perlu mempunyai kemahiran yang berfungsi yang boleh diguna pakai dalam situasi kehidupan sebenar.

Manakala istilah modul digunakan secara meluas oleh individu atau organisasi bagi menghasilkan pelbagai bahan, alat sumber dan, panduan dalam bentuk penerbitan dengan tujuan untuk mencapai matlamat tertentu. Sidek Mohd Noah dan Jamaluddin (2005). Pelajar akan melaksanakan pelbagai aktiviti yang ada di dalam modul setelah menerima dan mendapat arahan dan bimbingan dari guru. Pendidikan Seni Visual (PSV) dalam konteks kajian ini menjurus kepada bidang menggambar iaitu; lukisan, catan, resis, capan dan, cetakan. Aktiviti seni visual membantu perkembangan kanak-kanak dari aspek psikomotor, kognitif dan emosi serta sosial kanak-kanak. Haslina (2007).

3.0 OBJEKTIF KAJIAN

- 3.1 Mengenal pasti jenis aktiviti menggambar yang sesuai dengan minat responden autisme.
- 3.2 Menilai tahap pencapaian responden autisme terhadap karya menggambar yang dihasilkan

4.0 PERSOALAN KAJIAN

- 4.1 Apakah aktiviti menggambar yang paling digemari oleh responden?
- 4.2 Bagaimanakah tahap pencapaian responden autisme terhadap aktiviti menggambar yang dijalankan?

5.0 REKA BENTUK KAJIAN

Menurut Zikmud (2003), reka bentuk kajian ialah perancangan khas bagi suatu kaedah dan prosedur untuk mengumpul dan menganalisis data. Reka bentuk kajian ini juga merupakan perkara yang sangat penting dalam setiap penyelidikan bagi memastikan kajian tersebut dapat mencapai matlamat dan objektifnya. Satu kajian yang sistematik dan menyeluruh hendaklah dibina dalam usaha mencapai objektif dan matlamat kajian. Pendekatan kajian ini merupakan satu penyelidikan untuk mendapatkan hasil maklumat yang boleh dipercayai dan berguna kepada para penyelidik dalam bidang reka bentuk dan pembangunan kurikulum. Pengumpulan data per-

lulah diaplikasikan mengikut kesesuaian dan keberkesanan bagi mencapai matlamat yang diperlukan (SaedahSiraj, Norlidah Alias, 2013).

Kajian ini juga melibatkan tiga fasa, iaitu fasa 1 : Menganalisis soalan tertutup dalam kajian analisis keperluan melalui data yang dikumpul untuk mengetahui keperluan membangunkan Modul Pengajaran Pendidikan Seni Visual Asas Menggambar untuk pelajar autisme bagi kegunaan guru-guru Pendidikan Khas.

Fasa 2 ialah peringkat reka bentuk dan pembangunan Modul Pengajaran Pendidikan Seni Visual Asas Menggambar untuk pelajar autisme pada peringkat ini teknik Fuzzy Delphi digunakan. Dalam fasa ini beberapa pakar dari Pendidikan Khas dan Pendidikan Seni Visual telah dipilih sebagai panel untuk menjawab soal selidik bagi menentukan reka bentuk modul pengajaran tersebut. Pada peringkat ini, sebanyak 25 orang pakar telah bekerjasama untuk menjawab soal selidik dan sesi temu bual.

Selanjutnya ialah fasa tiga iaitu fasa implementasi dan penilaian. Fasa Implementasi melibatkan kajian rintis dalam kalangan remaja autisme sebagai peserta kajian. Remaja ini akan melaksanakan aktiviti menggambar seperti yang disarankan dalam prototaip modul pengajaran. Penilaian kesahan telah dilaksanakan oleh tiga orang pakar yang terdiri daripada pakar Pendidikan Khas dan pakar Pendidikan Seni Visual. Penilaian kebolehpercayaan pula dilaksanakan oleh 15 orang pengguna modul yang terdiri daripada guru Pendidikan Khas dan petugas di pusat latihan autisme. Bahagian penilaian kebolegunaan pula dijalankan untuk melihat aspek kebolegunaan modul tersebut daripada perspektif guru Pendidikan Khas dan petugas di PDK.

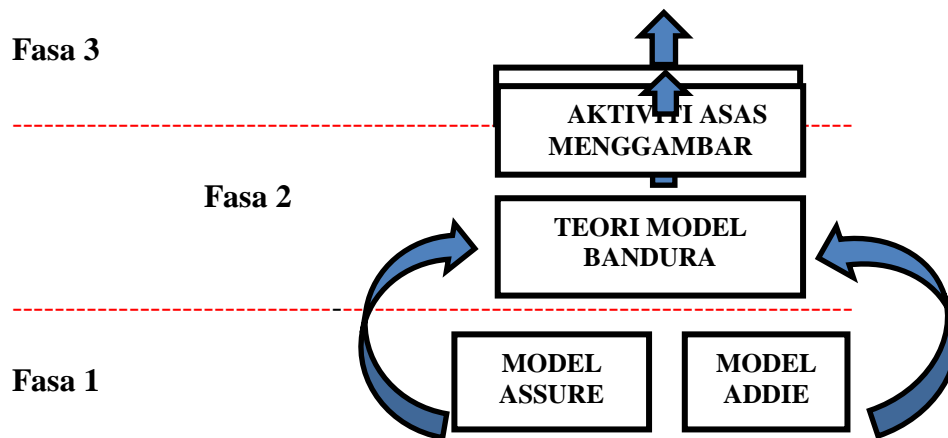
7.0 Kerangka Teori Kajian

Jenis penyelidikan yang dipilih ialah penyelidikan dan pembangunan yang bertujuan untuk membangunkan satu produk baharu iaitu Modul Pengajaran Pendidikan Seni Visual Asas Menggambar. Terdapat enam langkah dalam proses penyelidikan, iaitu (i) mengenal pasti kajian dan tujuan penyelidikan, (ii) membuat kajian literatur, (iii) mereka bentuk dan merancang penyelidikan, (iv) mengumpul data, (v) menganalisis dan menginterpretasi data dan (vi) membincangkan dapatan, membuat laporan dan menyebarkan hasil penyelidikan.

Reka bentuk kajian ini menggunakan borang soal selidik sebagai alat kajian bagi mendapatkan data secara kuantitatif. Data-data kajian telah dianalisis secara deskriptif. Proses penganalisan data untuk kajian ini telah dilakukan dengan menggunakan program SPSS. Reka bentuk kajian dalam kerangka konsepsi diadaptasi dan diubahsuai daripada Model ADDIE (2006), Model ASSURE(1991), dan Teori MODEL Bandura(1989). Yang berikut ialah perincian tentang fasa-fasa dan langkah kajian berasaskan Model ADDIE dan ASSURE serta teori MODEL Bandura.

Model ADDIE terdiri daripada lima fasa yang dimulai dengan fasa iaitu; (i) analisis, (ii) reka bentuk, (iii) pembangunan (iv) pelaksanaan serta (iv) penilaian. Model ASSURE terdiri daripada enam peringkat. (i)menganalisa dan mengenal pasti golongan autisme (ii) menentukan objektif setiap aktiviti menggambar (iii) Pemilihan bahan aktiviti menggambar (iv) menggunakan bahan aktiviti (v) penlibatan golongan autisme terhadap aktiviti Menggambar dan (vi) menilai skor dan minat golongan terhadap aktiviti menggambar. Manakala teori MODEL Bandura pula mempunyai empat langkah iaitu (i) pemerhatian (ii) mengingati (iii) penghasilan dan (iv) peneguhan dan motivasi. Seterusnya akan diterangkan perincian tentang fasa-fasa atau langkah-langkah kajian pembinaan modul pengajaran PSV.

M	MODUL PENGAJARAN PSV
---	-----------------------------



RAJAH 1.1: KERANGKA KONSEP KAJIAN YANG DIUBAHSUAI DAN DIADAPTASI DARIPADAMODEL ADDIE(2006), ASSURE (1993), DAN TEORI MODEL BANDURA (1963)

7.1 KAEDAH MENTADBIR KAJIAN

Kaedah Kuantitatif Dan Kualitatif Digunakan Untuk Mentadbir Kajian Ini Iaitu:

- 7.1.1 Soal Selidik
- 7.1.2. Temu Bual
- 7.1.3. Pemerhatian
- 7.1.4. Analisis Dokumen

7.2 Instrumen Kajian

Reka bentuk kajian ini menggunakan borang penilaian dalam setiap aktiviti menggambar sebagai alat kajian bagi mendapatkan data secara kuantitatif. Data-data kajian telah dianalisis secara deskriptif. Proses penganalisan data untuk kajian ini menggunakan program SPSS.

7.3 Sample Kajian

Sampel kajian terdiri dari 3 orang responden yang sedang mendapat bimbingan di Program Pemulihan dalam Komuniti (PDK) di Hulu Kelang Selangor. Responden berumur di antara 21- 22 tahun yang terdiri dari 1 orang perempuan dan 2 orang lelaki. Ketiga-tiga responden adalah dari kategori sederhana teruk. data demografi responden seperti jantina, umur, kaum, kelayakan akademik. Tiga responden mempunyai pendidikan yang berlatar belakang Pendidikan Khas di sekolah rendah dan pusat latihan autisme swasta.

8.0 Dapatan Kajian

Jadual 1: Min dan Sisihan Piawai (SP) untuk aktiviti Lukisan

Aktiviti	AK	AK	AK	AK	AK	AK	AK	AK	AK	MI
R	1	2	3	4	5	6	7	8	9	N
Responden 1	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	2.00	3.00	2.89

Responden 2	3.00	3.00	3.00	3.00	4.00	3.00	3.00	3.00	4.00	3.22
Responden 3	3.00	2.00	2.00	2.00	3.00	3.00	3.00	2.00	2.00	2.33
MIN	3.00	2.67	2.67	2.67	2.67	3.33	3.00	2.33	3.00	2.81
SP	0.00	0.58	0.58	0.58	0.58	0.00	0.58	1.00	1.00	

PetunjukSkala Pencapaian

5. Amat baik dan cemerlang dalam pelbagai kriteria
4. Baik dalam banyak kriteria
3. Memuaskan, masih perlu peningkatan
2. Sederhana, masih boleh diperbaiki
1. Lemah, banyak yang perlu diperbaiki

Petunjuk Aktiviti Lukisan :

- AK 1- Garisan Organik dan Geometrik
- AK 2- Rupa Geometrik (Wau)
- AK 3- Rupa Organik (Bintang/ Mata Hari)
- AK 4- Rupa Organik dan Geometrik
- AK 5- Ais Krim
- AK 6- Jambangan Bunga
- AK 7- Objek Alam dan Objek Buatan Manusia
- AK 8- Baju T
- AK 9- Bunga Raya

Jadual 1 menunjukkan nilai min dan SP bagi aktiviti lukisan. Sebanyak 9 aktiviti lukisan yang telah diuji menunjukkan bahawa responden berjaya menghasilkan karya kesemua aktiviti lukisan yang terdapat dalam modul pengajaran. Untuk aktiviti 1, semua responden menunjukkan pencapaian yang setara yang membawa min 3.00. Semua responden telah biasa dengan aktiviti melukis menggunakan media kering iaitu pensil warna dengan menyambung titik-titik untuk menghasilkan garisan organik dan geometrik.

Bagi aktiviti 2,3,4 dan 5 pula iaitu menghasilkan rupa geometrik dan geometrik dengan mencantumkan titik-titik dan mewarna rupa-rupa geometrik dan organik tersebut. Pelaksanaan aktiviti ini menggunakan garisan grid bagi memudahkan responden membuat garisan untuk menghasilkan rupa berpandukan titik utama yang telah ditandakan dengan warna merah. keseluruhan bagi aktiviti-aktiviti ini adalah 2.67 yang mana responden 1 dan 2 mendapat skala pencapaian 3.00 dan responden 3 pula mendapat skala 2.00. Responden 1 dan 2 mampu menghasilkan rupa organik dan geometrik dengan baik dan seterusnya mewarna di ruang yang sepatutnya. Dari aspek kekemasan responden 3 kurang menunjukkan kekemasan dalam aktiviti mewarna imej yang terdapat dalam kertas lukisan yang telah disediakan.

Aktiviti 6 iaitu mewarna lukisan Jambangan Bunga dengan teknik gosokan. Aktiviti ini masih lagi memerlukan responden melukis mengikut garisan dan mewarna menggunakan media-pastel minyak. Responden 2 mendapat skala pencapaian yang baik iaitu 4.00 dan hasil lukisan

yang diwarnakan adalah kemas. Responden 1 dan 2 mendapat skala pencapaian yang sama iaitu 3.00. Min keseluruhan bagi kesemua responden adalah 3.33 dan aktiviti 6 membawa min yang tertinggi antara aktiviti lukisan.

Aktiviti 7 iaitu melukis objek-objek sfera iaitu objek alam dan objek buatan manusia seperti buah limau dan bola. Responden telah dipaparkan terlebih dahulu beberapa contoh gambar objek supaya responden dapat melukis melalui pemerhatian dan ingatan. Kesemua responden dapat melukis dan mewarna objek yang dilukis dan semua responden mendapat skala yang sama yang membawa min 3.00. Manakala aktiviti 8 iaitu melukis dan menghias di baju T. Responden diminta melukis, menghias dan mewarnakan baju T tersebut. Semua responden boleh melukis imej yang tertentu. Responden hanya dapat melukis rupa-rupa bulat iaitu butang-butang baju dan mewarnakannya. Responden 2 pula melukis rupa-rupa bintang dan mewarnakannya. Walaupun bagaimanapun responden 2 tidak mewarna imej yang yang dilukis dalam ruang sepatutnya. Responden 3 pula hanya mampu melukis rupa-rupa bulat sebagai hiasan di baju T. Hanya rupa-rupa yang diwarna dan keseluruhannya seperti lukisan tidak lengkap. Min bagi aktiviti yang ke-8 adalah min yang terendah sekali yang membawa 2.33.

Aktiviti yang ke-9 iaitu mewarna sephohon bunga kebangsaan dan ada titisan hujan. Keseluruhannya responden dapat mewarna dengan baik. Responden 1 dan 2 dapat membuat penambahbaikan terhadap lukisan dengan menambahkan awan yang mendung. Keseluruhan min dalam aktiviti ini adalah 3.00.

Secara keseluruhannya dapat disimpulkan bahawa dalam aktiviti lukisan ini, didapati bahawa responden 1 mendapat min keseluruhannya 2.89. Responden 2 pula mendapat 3.22 dan responden 3 mendapat 2.33. Bagi kesemua aktiviti yang diperolehi oleh semua responden min adalah 2.81. Didapati responden 2 yang memperolehi min yang paling tinggi sekali iaitu 3.22.

JADUAL 2 : MIN DAN SISIHAN PIAWAI (SP) UNTUK AKTIVITI CATAN

Aktiviti R Responden	AK 1	AK 2	AK 3	AK 4	AK 5	AK 6	AK 7	MIN
Responden 1	2.00	2.00	3.00	2.00	3.00	4.00	4.00	2.86
Responden 2	3.00	2.00	3.00	2.00	3.00	3.00	3.00	2.71
Responden 3	3.00	2.00	2.00	2.00	2.00	3.00	3.00	2.43
MIN	2.67	2.00	2.67	2.00	2.67	3.33	3.33	2.67
SP	0.58	0.00	0.58	0.00	0.58	0.58	0.58	

PetunjukSkala Pencapaian

5. Amat baik dan cemerlang dalam pelbagai kriteria
4. Baik dalam banyak kriteria
3. Memuaskan, masih perlu peningkatan
2. Sederhana, masih boleh diperbaiki
1. Lemah, banyak yang perlu diperbaiki

Petunjuk Aktiviti Catan:

- AK 1- Warna asas dan warna sekunder
- AK 2- Garisan
- AK 3- Buah Tempatan
- AK 4- Belon
- AK 5- Pokok Bunga
- AK 6- Pemandangan Landskap Di Waktu Senja
- AK 7- Pemandangan Landskap

Jadual 2 menunjukkan nilai min dan SP bagi aktiviti catan. Terdapat 7 aktiviti catan yang terkandung dalam modul cadangan. Bagi aktiviti 1 iaitu mewarna warna asas dan warna sekunder. Responden diminta membancuh warna asas dan warna sekunder dan mewarna di atas kertas lukisan yang telah di lukis imej bulat. Media warna yang digunakan adalah warna poster. Semua responden mampu membancuh warna dan menyapu di atas kertas dengan bimbingan penyelidik. Didapati responden agak sukar untuk membuat kekemasan menyapu warna di dalam rupa bulat. Walaubagaimanapun responden berjaya menyiapkan warna di atas 6 imej bulat iaitu 3 warna asas dan 3 warna sekunder. Bagi aktiviti 1, hasil kerja responden 1 agak comot dan kurang bersih yang membawa min 2.00 manakala responden 2 dan 3 mendapat min 3.00.

Aktiviti 2 pula iaitu membuat beberapa jenis garisan dengan menggunakan teknik kering atas kering, basah atas kering dan basah atas basah. Kesemua responden menunjukkan gembira kerana terdapat kelainan dari segi sapuan dan kesan yang didapati. Agak sukar untuk mengawal warna terutama bagi teknik basah atas basah. Bagi aktiviti 2, kesemua responden mempunyai skala pencapaian dan min yang sama iaitu 2.00.

Tajuk bagi aktiviti 3 adalah melukis buah tempatan. Responden dipaparkan dahulu beberapa jenis buah tempatan seperti limau, manggis, tembikai dan sebagainya. Penyelidik meminta responden melukis buah yang mempunyai bentuk yang berasaskan rupa sfera yang boleh dikaitkan dengan buah limau, tembikai, rambutan dan sebagainya. Responden 1 melukis buah durian manakala responden 2 melukis buah rambutan dan responden 3 melukis buah limau. Kesemua responden dapat melukis dan mewarna buah tempatan. Penyelidik membantu dari aspek pemilihan warna dan bancuhan warna yang sesuai dengan imej buah yang dilukis. Hasilnya responden 1 dan 2 mendapat skala 3.00 dan responden 3 mendapat 2.00. Min keseluruhan bagi aktiviti 3 adalah 2.67.

Aktiviti ke-4 bagi catan adalah melukis dan mewarna belon. Responden dipaparkan beberapa jenis belon yang berwarna-warni seperti belon panas, belon mainan dan belon-belon yang boleh dijadikan objek-objek yang menarik. Responden dikehendaki melukis dahulu rupa belon yang mudah dan diketahui oleh responden. Kemudian responden dibantu untuk membancuh beberapa warna asas dan warna sekunder untuk diwarnakan di imej belon yang dilukis. Keseluruhannya responden mampu melukis dan mewarna di tahap sederhana dan memuaskan. Responden 1 dan responden 2 mendapat skala 3.00 dan responden 3 mendapat skala 2.00. Hasil catan responden 3 kelihatan kurang kemas, agak comot jika dibandingkan dengan responden 1 dan 2. Min bagi aktiviti 4 ini secara keseluruhannya membawa 2.67.

Catan pokok bunga dalam pasu adalah tajuk aktiviti ke-5. Responden dibantu untuk melukis pasu dan pokok bunga. Penyelidik telah membancuh beberapa warna yang sesuai dengan pasu dan pokok bunga. Dalam aktiviti ini, responden perlu perhatian khusus dari penyelidik semasa mewarna di imej yang dilukis termasuklah warna di bahagian latar belakang. Kesemua responden dapat menyiapkan catan bagi aktiviti ini. Hasil catan responden 1 dan 2 mendapat skala

3.00 manakala responden 3 mendapat skala 2.00. Keseluruhan min bagi aktiviti ke-4 ini adalah 2.67.

Pemandangan landskap di waktu senja menjadi tajuk aktiviti yang ke-6 bagi aktiviti catan. Responden telah diberi rangsangan dengan ditunjukkan beberapa gambar landskap di waktu mata hari sedang terbenam. Penyelidik membimbing responden melukis landskap yang mempunyai imej seperti pokok, tanah, dan latar belakang seperti di lautan. Aspek warna memainkan peranan yang penting bagi tajuk ini. Penyelidik juga membantu membancuh warna yang sesuai untuk menggambarkan suasana landskap di waktu senja. Penyelidik meminta responden mewarnakan latar belakang dengan warna yang berton dari kumpulan warna panas. Karya yang terhasil memberi kesan yang dramatik dan menarik. Responden menunjukkan reaksi yang gembira apabila dapat menyiapkan karya bagi tajuk tersebut. Responden 1 dapat menghasilkan karya dengan baik dan menarik dengan skala pencapaian 4.00. Manakala responden 2 dan 3 masing-masing mendapat skala 3.00. Keseluruhan min bagi aktiviti tajuk ke-6 ini adalah 3.33.

Tajuk yang terakhir dalam aktiviti catan iaitu melukis pemandangan landskap. Aktiviti catan ini menggunakan teknik basah atas basah. Warna air akan diletakkan di atas kertas lukisan yang lembab. Kelainan aktiviti ini, responden akan menggunakan berus yang diperbuat daripada spanyang berbentuk bulat. Selama ini responden hanya didedahkan dengan berus yang biasa digunakan sebagai alat untuk mewarna. Penyelidik menganggap penggunaan alat atau bahan yang pelbagai sebagai memberi satu penemuan baru dan penambahbaikan dalam membuat catan. Melalui pemerhatian penyelidik didapati aktiviti menggunakan berus ini agak memudahkan untuk menghasikan landskap. Penyelidik membawa kelainan dengan membancuh warna panas iaitu kuning, merah dan jingga untuk diwarnakan di bahagian daun pokok. Warna-warna tersebut akan ditindih-tindih untuk memberi kesan ton terhadap daun-daun pokok. Keputusan menunjukkan bahawa responden 1 memperolehi skala 4.00 manakala responden 2 dan 3 mendapat 3.00. Min keseluruhannya bagi aktiviti yang terakhir dalam aktiviti catan ialah 3.33.

Kesimpulannya bagi aktiviti catan ini, aktiviti ke-6 dan ke-7 mendapat pencapaian yang tertinggi yang membawa min yang sama iaitu 3.33. Ini menunjukkan bahawa responden suka teknik mewarna catan yang ringkas untuk menghasilkan karya seperti menggunakan berus span. Penyelidik mendapati bahawa teknik mewarna yang mudah dengan langkah-langkah yang ringkas dapat menghasilkan catan yang menarik.

Jadual 3 : Min dan Sisihan Piawai (SP) untuk aktiviti Resis

Aktiviti R Responden	AK 1	AK 2	AK 3	AK 4	AK 5	MIN
Responden 1	2.00	3.00	3.00	3.00	3.00	2.80
Responden 2	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.80
Responden 3	3.00	3.00	3.00	3.00	4.00	3.20
MIN	3.00	3.33	3.33	3.33	3.67	3.33
SP	1.00	0.58	0.58	0.00	0.58	

PetunjukSkala Pencapaian

5. Amat baik dan cemerlang dalam pelbagai kriteria
4. Baik dalam banyak kriteria
3. Memuaskan, masih perlu peningkatan
2. Sederhana, masih boleh diperbaiki
1. Lemah, banyak yang perlu diperbaiki

Petunjuk Aktiviti Resis:

- AK 1- Garisan
- AK 2- Bunga Api
- AK 3- Buah Tempatan
- AK 4- Binatang Peliharaan
- AK 5- Daun

Jadual 3 menunjukkan nilai min dan sisihan piawai bagi aktiviti resis. Terdapat 5 aktiviti resis yang terkandung dalam modul pengajaran. Bahan dan media yang digunakan adalah warna air, *oil pastel* atau krayon. Semua responden berjaya menghasilkan kelima-lima aktiviti resis tersebut. Bagi aktiviti 1, iaitu semua responden dikehendaki menghasilkan pelbagai jenis garisan menggunakan *oil pastel* dengan menggunakan pelbagai jenis warna. Seterusnya responden akan mewarna latar belakang menggunakan warna yang gelap seperti hitam atau biru tua. Hasilnya akan menampakkan kesan garisan di atas kertas dengan jelas. Responden 2 dapat menghasilkan garisan dengan jelas, yakin dan mempunyai psikomotor halus yang menarik. Bagi aktiviti 1, responden 1 memperolehi skala yang baik yang membawa 4.00 manakala responden 1 memperolehi 2.00 dan responden 3 memperolehi skala 3.00. Keseluruhan min bagi aktiviti 1 adalah 3.00.

Bagi aktiviti 2 yang bertajuk Percikan Bunga Api. Responden telah ditunjukkan satu permainan bunga api melalui telefon tangan. Reponden seronok melihat permainan bunga api yang menjadi rangsangan untuk membuat percikan melalui garisan. Responden dapat menghasilkan garisan percikan bunga api menggunakan krayon pelbagai warna. Seterusnya re-

sponden menyapu warna yang gelap untuk menimbulkan suasana percikan bunga api di waktu malam. Semua responden dapat menghasilkan karya percikan bunga api ini dengan baik dan memuaskan. Responden 2 mendapat skala 4.00 manakala responden 1 dan 3 mendapat 3.00. Min keseluruhan bagi aktiviti 2 adalah 3.33.

Aktiviti ke-3 yang bertajuk Buah Tempatan yang mana responden diminta melukis sebiji buah tempatan. Responden dipaparkan terlebih dahulu buku-buku bergambar yang memaparkan tentang gambar buah-buahan tempatan di Malaysia. Responden 1 melukis buah tembikai, responden 2 melukis buah rambutan dan responden 3 melukis buah manggis. Ketiga-tiga responden dapat melukis kemudian mewarnakan mengikut warna buah-buahan yang sebenarnya. Responden 2 dapat melukis buah rambutan yang menampakkan jalinan dan ton dengan menggunakan pastel minyakberwarna merah. Responden 3 juga dapat melukis rupa sfera untuk membentuk buah manggis dan kemudian diwarnakan imej dengan warna ungu. Responden 2 dan 3 mendapat skala pencapaian yang baik yang membawa 4.00 dan responden 1 mendapat 3.00. Pencapaian keseluruhan dalam aktiviti 3 adalah 3.33.

Binatang Peliharaan adalah tajuk bagi aktiviti resis yang ke-4. Responden 2 melukis gambar ikan dengan jelas menggunakan krayon manakala responden 3 melukis gambar kucing yang berbelang-belang. Responden 2 memperolehi skala 4.00 manakala responden 1 dan 3 memperolehi skala 3.00. Min keseluruhan untuk aktiviti melukis Binatang Peliharaan adalah 3.33.

Aktiviti yang ke-5 iaitu melukis sehelai daun. Aktiviti yang terakhir ini terdapat sedikit kelainan dengan aktiviti yang resis yang lain. Responden diminta melukis sehelai daun yang lebar berdasarkan templat daun yang telah disediakan oleh penyelidik. Responden melukis mengikut rupa daun tersebut. Seterusnya responden diminta mewarnakan pelbagai warna di atas imej sehelai daun tersebut. Setelah diwarnakan daun tersebut, responden diminta merenyukkan kertas tersebut. Renyukan kertas tersebut untuk menampakkan kesan-kesan retakan di kertas tersebut. Seterusnya kertas di buka dan diratakan. Langkah yang seterusnya diminta mewarna menggunakan krayon di atas kesan retakan tersebut. Apabila telah diwarnakan di atas kesan renyukan, responden diminta mewarnakan kertas menggunakan warna poster atau warna air. Kesannya akan menampakkan keunikan kesan jalinan yang kelihatan retak. Responden 2 dan 3 dapat menghasilkan lukisan yang menarik yang membawa skala pencapaian 4.00 manakala responden 1 mendapat 3.00. Min keseluruhan bagi aktiviti ini membawa 3.67 dan yang tertinggi antara 5 aktiviti yang telah diuji dalam modul ini.

Jadual 4 : Min Dan Sisihan Piawai (Sp) Untuk Aktiviti Capan

R	Aktiviti	AK 1	AK 2	AK 3	MIN
	Responden 1	3.00	3.00	3.00	3.00
	Responden 2	3.00	3.00	4.00	3.33
	Responden 3	3.00	3.00	3.00	3.00
	MIN	3.00	3.00	3.33	3.11
	SP	0.00	0.00	0.58	

Petunjuk skala pencapaian

5. Amat baik dan cemerlang dalam pelbagai kriteria
4. Baik dalam banyak kriteria
3. Memuaskan, masih perlu peningkatan
2. Sederhana, masih boleh diperbaiki
1. Lemah, banyak yang perlu diperbaiki

Petunjuk Aktiviti Capan:

AK 1- Pokok Bunga

AK 2- Kucingku

AK 3- Pokok Jari jemariku

Jadual 4 menunjukkan nilai min dan sisihan piawaian bagi aktiviti capan . Terdapat 3 aktiviti capan yang terdapat dalam modul pengajaran. Pokok Bunga adalah tajuk bagi aktiviti 1. Bagi aktiviti tersebut beberapa bahan capan dari alam semulajadi digunakan untuk membuat capan. Antaranya kacang bendi, daun-daun dan batang sawi putih. Kacang bendi dan batang sawi dipotong untuk menghasilkan rupa-rupa bunga manakala daun dari pelbagai jenis dan saiz yang mempunyai jalinan digunakan untuk mengecap di atas kertas. Warna poster disapu diatas permukaan kacang bendi dan sawi putih yang telah dipotong. Kemudian dicap di atas lakaran bunga dengan diselang selikan pelbagai warna. Aktiviti ini diteruskan dengan melengkapkan capan di pasu dan ditambah dengan capan daun-daun yang berwarna hijau. Ketiga-tiga responden bagi aktiviti 1 ini mendapat keputusan yang setara iaitu min 3.00. Semua responden mampu menghasilkan karya capan di tahap memuaskan dan masih perlu peningkatan. Responden perlu bimbingan untuk menyapu warna dengan kemas di bahan capan dan seterusnya mengecap bahan capan di atas kertas.

Aktiviti 2 iaitu Kucingku dipilih bagi aktiviti capan ini dengan menggunakan bahan seperti bawang besar, bawang kecil, daun dan lada dan cili. Bagi melaksanakan aktiviti ini, bawang besar akan dipotong 2 untuk membentuk badan kucing dan bahagian yang kecil untuk membentuk muka kucing. Daun digunakan untuk mengecap bahagian telinga kucing. Lada dan cili padi digunakan bagi membentuk mata, hidung dan mulut kucing. Ketiga-tiga responden bagi aktiviti 2 ini mendapat keputusan yang setara iaitu min 3.00. Semua responden mampu menghasilkan karya Kucingku di tahap memuaskan dan masih perlu peningkatan.

Pohon jari-jemariku adalah aktiviti capan yang ke-3. Aktiviti ini hanya memerlukan capan tapak tangan dan jari-jari responden untuk menghasilkan seponok pokok. Langkah pertama adalah menyapu warna-warna di permukaan tapak tangan responden dan dicap di atas kertas lukisan. Aktiviti ini perlukan ketelitian agar kertas lukisan tidak comot semasa membuat aktiviti capan. Langkah seterusnya adalah untuk membentuk daun-daun melalui capan jari-jari. Ketiga-tiga responden bagi aktiviti 2 ini mendapat keputusan yang setara iaitu min 3.00. Semua responden mampu menghasilkan karya Pokok jari jemariku. Responden 2 mendapat min 4.00 manakala responden 1 dan 2 mendapat min 3.00 iaitu di tahap memuaskan dan masih perlu peningkatan.

Secara keseluruhannya min bagi setiap individu bagi 3 aktiviti capan ini adalah 3.11. Responden 1 secara keseluruhannya mendapat min 3.00 dan responden 2 mendapat 3.33 manakala responden 3 mendapat 3.00.

Jadual 5 : Min Dan Sisihan Piawai (Sp) Untuk Aktiviti Cetakan

R	Aktiviti	AK 1	AK 2	AK 3	MIN
	Responden 1	3.00	3.00	3.00	3.00
	Responden 2	4.00	3.00	4.00	3.67
	Responden 3	3.00	2.00	2.00	2.33
	MIN	3.33	2.67	3.00	3.00
	SP	0.58	0.58	1.00	

Petunjuk skala pencapaian

5. Amat baik dan cemerlang dalam pelbagai kriteria
4. Baik dalam banyak kriteria
3. Memuaskan, masih perlu peningkatan
2. Sederhana, masih boleh diperbaiki
1. Lemah, banyak yang perlu diperbaiki

Petunjuk Aktiviti Cetakan:

- AK 1- Flora dan Fauna
- AK 2- Ikan
- AK 3-Kotaku

Jadual 5 menunjukkan nilai min dan sisihan piawai bagi aktiviti cetakan. Terdapat 3 aktiviti cetakan yang terdapat dalam modul pengajaran. Penyelidik telah menyediakan beberapa templat untuk kegunaan responden untuk membuat capan. Antara bahan yang digunakan seperti bahan kitar semula dan juga bahan-bahan yang murah dan mudah didapati sekeliling. Bahan seperti polisterin, kertas kotak, *sponge*, cop yang terpakai, kertas dan sebagainya. Penyelidik mencipta beberapa bahan yang boleh dianggap sebagai alat improvisasi yang memudahkan responden

membuat cetakan. Contoh seperti kertas kotak dipotong atau digunting seperti rupa atap rumah dan dilekatkan di cop terpakai.

Tajuk Flora dan Fauna dipilih bagi aktiviti 1 yang menggunakan pelbagai bahan cetakan. Penyelidik telah memberi beberapa bahan cetakan untuk digunakan oleh responden. Sebelum itu responden telah ditunjukkan kesan bahan cetakan kepada responden. Walaubagaimanapun responden perlu dibimbing untuk menghasilkan karya bagi aktiviti 1 ini. Secara keseluruhannya responden mampu menghasilkan karya dengan baik dan memuaskan. Responden mampu menyapu warna di bahan cetakan dan mencetak di kertas. Responden 2 mendapat pencapaian tahap baik yang membawa min 4.00 manakala responden 1 dan 3 mendapat min 3.00. Min keseluruhan bagi aktiviti 1 adalah 3.33 dan yang tertinggi di antara 3 aktiviti cetakan ini.

Aktiviti ke-2 iaitu menghasilkan karya cetakan yang bertajuk Ikan. Bahan cetakan bagi tajuk ini banyak menggunakan bahan polisterina, kertas kotak, plastik, gumpalan kertas dan sebagainya. Antara objek yang dicetak iaitu ikan, hidupan laut, karang dan sebagainya. Untuk memulakan aktiviti ini, responden perlu mewarnabubbleplasticsebagai warna latar belakang dengan warna biru muda. Responden perlu menyusun atur bahan yang hendak dicetak di atas kertas lukisan yang telah diwarnakan sebelum proses cetakan bermula. Setelah berpuas hati dengan susun atur, barulah templat ikan, hidupan laut dari pelbagai bahan cetakan akan dicetak di atas kertas lukisan yang telah kering. Semua responden dapat menghasilkan karya bagi aktiviti ini. Hasilnya responden 1 dan 2 mendapat min 3.00 manakala responden 3 mendapat min 2.00. Min keseluruhan bagi aktiviti cetakan ini adalah 2.67.

Aktiviti cetakan yang terakhir adalah membuat cetakan yang bertajuk Kota Ku. Bagi aktiviti cetakan ini, penyelidik telah membuat templat dari pelbagai jenis bahan seperti polisterina untuk membentuk rupa bangunan, span yang telah dikoyak-koyak untuk membentuk pokok, putik kapas untuk menghasilkan bunga, dan pelbagai bahan yang lain. Peringkat awal, responden perlu mewarna latar belakang dengan menggunakan cat air menggunakan teknik basah atas basah. Penyelidik tidak akan menghadkan hanya warna biru sahaja sebagai warna latar. Malahan warna yang pelbagai seperti merah, kuning dan sebagainya boleh digunakan. Walau bagaimanapun, pada masa mewarna latar belakang, responden perlu dibimbing sepenuhnya. Didapati kesemua responden berjaya menghasilkan karya cetakan ini dengan menggunakan pelbagai jenis templat. Hasilnya responden 2 mendapat min 4.00 manakala responden 1 mendapat min 3.00 dan responden 2 mendapat min 2.00. Min keseluruhan bagi aktiviti cetakan yang bertajuk Kota Ku adalah 3.00.

Secara keseluruhannya min bagi setiap individu bagi 3 aktiviti cetakan ini adalah 3.00. Responden 1 secara keseluruhannya mendapat min 3.00 dan responden 2 mendapat 3.67 manakala responden mendapat 3.33.

9.0 PERBINCANGAN DAN KESIMPULAN

Modul Pengajaran PSV Asas Menggambar dianggap sebagai modul yang lengkap kerana telah melalui kajian rintis dalam kalangan responden autisme sendiri dan juga telah melalui ujian kesahan dan kebolehpercayaan daripada pakar. Menurut Sidek dan Jamaludin (2005) sesebuah modul yang bermutu dan lengkap dapat dikenal pasti setelah diuji kesahan dan kebolehpercayaannya. Penilaian kesahan dan kebolehpercayaan terhadap sesuatu modul merupakan proses yang perlu dilakukan untuk membina modul dalam pendidikan, walaupun proses melaksanakan adalah rumit dan memakan masa yang panjang.(Alif et.al 2015).

Selain itu aktiviti dalam seni visual juga bermanfaat untuk membantu mengembangkan perasaan dan emosi anak autisme. Latihan dan aktiviti seni visual bermanfaat untuk melatih daya

tahan, kesabaran individu autisme dalam menyelesaikan suatu tugas seni selain membantu memperbaiki ekspresi dan perasaannya. Malahan kegiatan dalam bidang menggambar ini sebagai satu kaedah terapi seni yang dapat membantu merangsang minda kreatif individu autisme malah sekaligus menonjolkan personaliti sebenar dalam diri mereka melalui hasil-hasil karya seni ciptaan mereka sendiri.

Golongan autisme ini masih mempunyai peluang yang cerah dalam pelbagai bidang termasuklah dalam bidang seni visual. Individu autisme yang mempunyai bakat dan potensi wajar diberi latihan yang khusus dan berterusan agar bakat mereka dalam bidang seni visual dapat dicungkil dan diperkembangkan sebaik mungkin. Hal ini dikatakan demikian berdasarkan kepada beberapa perkara seperti kemampuan modul untuk memupuk minat pelajar menguasai kegiatan seni visual, meningkatkan kemahiran psikomotor, dan kreativiti.

Berdasarkan pandangan dan cadangan guru-guru terhadap modul pengajaran Pendidikan Seni Visual Asas Menggambar, mereka mendapati bahawa pembelajaran yang menggunakan modul mampu menarik minat pelajar autisme terutama ketika aktiviti membancuh dan mewarna warna. Menerusi penggunaan modul ini, guru memperolehi pengetahuan baharu tentang teknik-teknik dalam menggambar serta manipulasi bahan. Modul ini telah berjaya menambahkan pengetahuan dan meningkatkan kemahiran serta membantu guru yang tiada asas dalam seni visual. Modul Pengajaran Pendidikan Seni Visual Asas Menggambar ini menarik minat dan mudah diikuti serta bahan bantu mengajar memudahkan proses PdP. Secara keseluruhannya, kesemua guru bersetuju dengan menyatakan bahawa modul Pengajaran Pendidikan Seni Visual Asas Menggambar adalah sangat sesuai untuk diintegrasikan dalam kurikulum Pendidikan Khas yang sedia ada.

Rujukan

Abdul Mutalib Mohd Zain. (1994). *Panduan Pelaksanaan Pendidikan Inklusif ke Arah Pengisian Wawasan Pendidikan Untuk Semua Bahagian Sekolah*: Kementerian Pendidikan Malaysia.

Al Hurwitz & Michael Day (2007) *Children & Their Art Methods for the Elementary School* : Thompson Higher Education 10, Davis Drive Belmont CA USA

Akta Pendidikan 1996 .Peraturan-peraturan Pendidikan (Pendidikan Khas) Bahagian II Para 4:30 Disember 1997. [KP(PPU)S 10075/07/1/Jld.II;PN.(PU2)569]

Anida Abu Bakar (2008). *Mengenali Kanak-kanak Autistic oleh pkppdlms Web untuk Pendidikan Khas* :SK Selayang Jaya & Pendidikan Khas Laut Matang & Selama

Azman Nordin (2007) *Perkhidmatan Sokongan bagi Kanak-kanak kecelaruan Spektrum Autistik Program Integrasi Pend Khas Bermasalah Pembelajaran di Melaka* . Universiti Malaya.

Buku Maklumat Pendidikan Khas(2005).Kementerian Pendidikan Malaysia Kuala Lumpur.

Buku Panduan (2010) *Kreativiti– Pembangunan dan Amalan dalam Pengajaran dan Pembelajaran Sekolah Rendah* :Bahagian Pembangunan Kurikulum Kementerian Pelajaran Malaysia.

Chapman,L.H (1978). *Approaches to Art in Education*. New York: Harcourt Brace Javanovich.

Craft,D.H. (1994). *Arts Education*.Journal of Art Education Research Development.

Dewan Bahasa (2011) Dewan Bahasa dan Pustaka, Malaysia

Donovan R Walling (2005) *Visual Knowing: Connecting Art & Ideas Across the Curriculum*: Corwin Press A Sage Publications Company

Elliot W. Eisner (1994) *Cognition and Curriculum Reconsidered*: Teachers College Press; 2 edition

Edmund Burke Feldman (1995) *Philosophy of Art Education*: Prentice Hall Upper Saddle River NJ

Garis Panduan Latihan Pemulihan OKU Dalam Komuniti. (2003). Jawatan Kuasa Penyelarasan Pemulihan Dalam Komuniti Malaysia dengan kerjasama Jabatan Kebajikan Masyarakat.

Garis Panduan Pelaksanaan Program Pemulihan Khas (2008) Jabatan Pendidikan Khas, Kementerian Pelajaran Malaysia.

Sukatan Pelajaran Pendidikan Khas Bermasalah Pembelajaran Sekolah Rendah dan Menengah (2000) Jabatan Pendidikan Khas, Kementerian Pelajaran Malaysia, Kementerian Pelajaran Malaysia

Jamilla K.A (2006) *Pendidikan Khas Untuk Kanak-Kanak Istimewa*: Kuala Lumpur. PTS Professional Publishing.

Joan BouzaKoster (2001). *Bringing Art Into The Elementary Classroom*: Wadsworth / Thompson Learning 10 Davis Drive Belmont CA

K.A Razhiyah (2008) *Apa itu Autisme?* PTS Professional Publishing

Lokman Tahir (2009) *Pendidikan Teknik dan Vokasional untuk Pelajar Berkeperluan Khas*: Disertasi Sarjana Muda Universiti Teknologi Malaysia.

Marilyn Friend (2004) *Idea 2004 Update Edition Special Education Contemporary Perspective for school professionals*. Pearson Education. Inc The University of North Carolina at Greensboro

Mary Kear and Gloria Callaway (2000) *Looking a fresh at the primary curriculum series. Improving Teaching and Learning in the Arts*: Falmer Press 11 New Fetter Lane, London.

Martin Hanbury (2005), *Educating Pupils with Autistics Spectrum Disorders A Practical Guide*: Paul Chapman Publishing.

Mohd. Azhar Abd. Hamid, Othman A. Kassim & Muhammed Fauzi Othman (2005). *Ciptaan Idea Baru*: Bentong :PTS Publication

Modul Pengajaran Seni Kreatif (2010) Tahun 1 KSSR Pendidikan Khas (Masalah Pembelajaran) Kementerian Pelajaran Malaysia.

Modul Pengajaran Seni Kreatif (2011) Tahun 2 KSSR Pendidikan Khas (Masalah Pembelajaran) Kementerian Pelajaran Malaysia.

Nor Fishah Mat Rabi (2009) *Pemprofilan Pertuturan Bahasa Melayu Kanak-kanak Autistik*. Universiti Sains Malaysia

OmardinAshaari (1999). *Pengajaran Kreatif untuk Pembelajaran Aktif*: Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Osman Lebar (2009). *Penyelidikan Kualitatif Pengenalan Kepada Teori dan Metod*:Universiti Pendidikan Sultan Idris.

Paula Kluth& Patrick Schwarz (2008) *Just Give him a Whale: 20 Ways To Use Fascinations, Areas of Expertise and Strengths to Support Students With Autism*:Paul H. Brookes Publishino. Baltimore Maryland USA.

Roger Pierangelo and George Giuliani (2008) *A Step By Step Guide For educators Teaching Students With Autism Spectrum Disorders*:Corwin Press A Sage Company Thousands Oaks CA

Sidekmohd Noah, Jamaluddin Ahmad (2015) *Pembinaan Modul Bagaimana Membina Modul Latihan Dan Modul Akademik*: Universiti Putra Malaysia, Serdang.

Wolf, D.P. (1982) “*Becoming Knowledge: The Evolution of Art Education Curriculum*”.In Handbook of Curriculum Change.

Hubungan Etnik Di Kalangan Pelajar Pra-Ijazah Sarjana Muda Perguruan di Institut Pendidikan Guru Kampus Ipoh

Kamaruddin Ilias, Ph.D
Mubin Md Nor
Roshidah Abdul Rahman

Institut Pendidikan Guru Kampus Ipoh
Kolej Matrikulasi Perak
kama.ilias@yahoo.com

ABSTRAK

Kajian ini bertujuan untuk melihat tahap hubungan etnik di kalangan pelajar IPG Kampus Ipoh. Sampel kajian secara rawak mudah yang melibatkan seramai 70 pelajar Pra Ijazah Sarjana Muda Perguruan di Institut Pendidikan Guru Kampus Ipoh. Kaedah kuantitatif dengan menggunakan rekabentuk Tinjauan dengan menggunakan soal selidik. Soal selidik hubungan etnik oleh Mohd Rizal Mohd Said & Thay Cheow Yin (2012) yang mengandungi 30 item yang melibatkan tiga dimensi iaitu kehidupan seharian pelajar, kegiatan pembelajaran pelajar dan kegiatan kokurikulum pelajar. Dapatan kajian menunjukkan tahap hubungan etnik adalah tinggi. Dari segi dimensi hubungan etnik pula, tahap kehidupan seharian pelajar dan kegiatan pembelajaran pelajar adalah tinggi, manakala tahap kegiatan kokurikulum pelajar adalah sederhana. Seterusnya tidak terdapat perbezaan yang signifikan hubungan etnik dengan demografi iaitu jantina dan kaum, Ini bermakna tahap hubungan etnik di kalangan pelajar IPG Kampus Ipoh adalah baik.

Kata Kunci: *Hubungan Etnik, Pelajar Pra Ijazah Sarjana Muda Perguruan.*

PENGENALAN

Latarbelakang Kajian

Hubungan etnik berkait rapat dengan seluruh struktur sosial masyarakat. Ini kerana hubungan etnik dapat mencerminkan sifat sesuatu struktur sosial masyarakat, mencerminkan keadaan sosial dan ikatan sosial keseluruhan dalam masyarakat, memberi pemahaman mengenai darjah pluralisme sosial dan kebudayaan serta punca konflik, mencerminkan darjah dan sumber ketegangan sosial dalam sesebuah komuniti, memahami isu prasangka dan diskriminasi di sesebuah negara, menggambarkan peranan faktor personaliti dalam menentukan tingkah laku ahli masyarakat dan mempengaruhi dasar sosial serta perancangan sosial (Zaid Ahmad, Ho Hui Ling, Sarjit Singh Gill, Ahmad Tarmizi Talib, Ku Halim Ku Arifin, Lee Yok Fee, Nazri Muslim & Ruslan Zainuddin, 2006).

Malaysia merupakan sebuah negara yang mempunyai penduduk berbilang kaum (*plural society*). Ini kesan daripada zaman penjajahan British yang telah melakukan campurtangan dalam struktur sosio-politik masyarakat Melayu. Di samping itu kewujudan masyarakat majmuk di negara ini adalah berpunca dari faktor migrasi khususnya dari Tanah Besar China dan India yang menjadi sumber buruh kepada pihak Inggeris untuk menjalankan aktiviti perlombongan bijih timah dan pengeluaran getah di Tanah Melayu.

Laporan Barnes (1950) merupakan satu percubaan menuju ke arah perpaduan negara apabila mengusulkan agar matlamat pendidikan hendaklah membentuk satu rupa bangsa yang

berasaskan pelbagai kaum. Sistem vernakular yang berasingan hendaklah dibubarkan dan digantikan dengan satu jenis sekolah yang sama untuk semua kaum iaitu sekolah nasional. Laporan Razak (1956) melambangkan Tanah Melayu telah melaksanakan dasar bertolak ansur, dasar perpaduan kaum, dasar demokrasi dan dasar kesejagatan. Laporan tersebut telah menunjukkan bahawa sistem pendidikan telah bertambah maju apabila bertambahnya bilangan murid, guru dan sekolah. Sebagai asas untuk melaksanakan usul Laporan Razak, suatu undang-undang diluluskan iaitu Ordinan Pelajaran 1957. Ini merupakan sejarah Malaya, di mana perancangan pendidikan dirangka untuk meliputi semua kaum dalam masyarakat Malaya serta meliputi semua aspek struktur dan perkembangan pendidikan Malaya. Laporan Razak telah menjadi asas perkembangan pendidikan di Malaysia selanjutnya.

Banyak program yang telah diperkenalkan oleh kerajaan dalam meningkatkan perpaduan iaitu Rukun Tetangga, Pelan Integrasi Nasional, Sekolah Wawasan dan Program Latihan Khidmat Negara. Juga usaha dalam mempromosikan perpaduan dan kefahaman tentang budaya yang berbeza melalui cara meraikan hari kebesaran semua kelompok secara bersama. Pengenalan kursus Hubungan Etnik di institusi pengajian tinggi adalah sebagai satu usaha untuk menangani masalah hubungan etnik yang sering menjadi isu dalam proses pembangunan negara (Kamarulzaman,2007).

Pernyataan Masalah

Kajian ini dijalankan untuk mengenalpasti sejauhmanahubungan etnik di kalangan pelajar-pelajar IPG yang terdiri daripada pelbagai kaum. Adakah terdapat budaya dan nilai tersebut dalam diri pelajar untuk mewujudkan persefahaman antara pelajarberbilang kaum. Dalam erti kata lain adakah terdapat unsur-unsur perpaduan yang diterjemahkan dalam kehidupan harian di kampus. Kajian ini penting selaras dengan *niche areas* IPG Kampus Ipoh yang memfokuskan bidang Pengajian Bahasa Melayu, Bahasa Cina dan Bahasa Tamil.

Ting Chew Peh (1987) pendidikan berfungsi sebagai alat untuk memupuk integrasi. Namun sekarang pergaulan di kalangan pelajar lebih terhad kepada sesama kaum walaupun di dalam kelas terdiri daripada pelbagai kaum. Juga dalam aktiviti kokurikulum, sesetengah aktiviti dan permainan dimonopoli oleh sesuatu kaum sahaja. Keadaan tersebut berterusan hingga ke IPTA (Berita Harian, 28 Julai 2006). Perangkaan dari Jabatan Perpaduan mengenai insiden konflik sosial dari tahun 1998 hingga 2004 menunjukkan bahawa walaupun insiden konflik kerana isu etnik atau perkauman adalah sedikit (cuma 1% dari semua jenis isu konflik), insiden-insiden lain yang melibatkan isu-isu seperti sosial, agama, keselamatan, politik dan ekonomi, banyak melibatkan faktor atau pelaku dari kumpulan etnik yang berbeza (Kamarulzaman,2007).

Objektif Kajian

Kajian ini dijalankan adalah untuk:

- i. Melihat tahap hubungan etnik dalam kalangan pelajar Pra Ijazah Sarjana Muda Perguruan Institut Pendidikan Guru Kampus Ipoh
- ii. Melihat perbezaan hubungan etnik berdasarkan demografi iaitu jantina dan kaum dalam kalangan pelajar Pra Ijazah Sarjana Muda Perguruan Institut Pendidikan Guru Kampus Ipoh

Hipotesis Kajian

Ho1 Tidak terdapat perbezaan yang signifikan hubungan etnik dengan jantina di kalangan pelajar Pra Ijazah Sarjana Muda Perguruan Institut Pendidikan Guru Kampus Ipoh

Ho2 Tidak terdapat perbezaan yang signifikan hubungan etnik dengan kaum di kalangan pelajar Pra Ijazah Sarjana Muda Perguruan Institut Pendidikan Guru Kampus Ipoh

Kajian Lepas

Kajian Mohd Rizal dan Thay (2012) yang berkaitan hubungan etnik dalam kalangan pelajar dari segi kehidupan seharian pelajar, kegiatan pembelajaran pelajar dan kegiatan kokurikulum pelajar. Dapatan kajian menunjukkan tahap hubungan etnik di kalangan pelajar semuadimensi-dimensi adalah pada tahap sederhana. Kajian Halipah Hamzah (2016) kebanyakan responden mempunyai tahap hubungan etnik yang baik dengan melibatkan hubungan dengan pelbagai kaum dan bangsa. Namun, masih terdapat segelintir remaja Muslim hanya menjalin hubungan dengan rakan sesama agama sahaja atas alasan saling memahami kerana persamaan agama.

Kajian Rusimah Sayuti, Mohd Ainuddin Iskandar Lee Abdullah dan Salma Ishak (2004) mengenai hubungan kaum menunjukkan suasana interaksi di kalangan pelajar dalam kampus berkecenderungan kepada keadaan yang positif berdasarkan peratus situasi yang lebih positif sebanyak 57% berbanding situasi yang negatif iaitu sebanyak 43%. Kajian Abdullah (1984) untuk melihat kadar interaksi di kalangan pelajar pelbagai kaum di tiga buah universiti menunjukkan darjah interaksi yang tinggi hanya wujud sesama etnik jika dibandingkan dengan kadar interaksi antara etnik. Interaksi sesama etnik didorong oleh faktor pembelajaran seperti berbincang mengenai pelajaran atau menyiapkan tugas.

Kajian Mohsin (1991) menunjukkan kadar interaksi di UKM dan UM adalah seragam dan lebih tinggi jika dibandingkan dengan responden di UTM. Selain itu, pelajar universiti tidak menggunakan ruang dan peluang yang diberikan oleh universiti dengan sepenuhnya untuk berinteraksi dengan kaum lain walaupun kehidupan di kampus yang banyak memberi ruang dan peluang yang luas untuk pelajar dari pelbagai kumpulan etnik berinteraksi dan seterusnya boleh membentuk integrasi. Di antara pelajar-pelajar yang berbeza etnik, mereka masih lagi terus dengan sikap prasangka dan stereotaip yang lama.

Kajian Marimuthu (1978) di universiti tempatan mendapati bahawa integrasi sosial dan persahabatan dalam kampus diasaskan atas faktor ciri etnik 46%, kedaerahan 22%, kelas sosial 12%, lain-lain faktor 4 % dan bebas bergaul 16%. Kajian Mansor dan rakan (2001) tahap atau darjah etnik seseorang individu itu akan menentukan tingkahlakunya dipengaruhi oleh perkiraan etnik atau tidak. Individu yang tebal batas etniknya akan mengutamakan perkiraan etnik di dalam tingkahlakunya. Berbeza dengan individu yang nipis atau pupus batas etniknya akan mengutamakan perkiraan bersifat non-etnik hingga boleh berhubungan dengan individu-individu lain berdasar silang kumpulan. Menurut kajian Abdullah Taib (1984) menyatakan bahawa kebanyakan kajian hubungan etnik menunjukkan faktor interaksi berkait rapat dengan kadar integrasi. Kadar integrasi dalam satu-satu komuniti ditentukan oleh faktor samada ahli-ahli komuniti itu berpeluang untuk berinteraksi dengan ahli-ahli kaum lain. Pelajar-pelajar yang berada di kampus mempunyai peluang dan kebebasan untuk bercampur gaul antara satu sama lain.

METODOLOGI KAJIAN

Rekabentuk Kajian.

Kajian ini mengikut rekabentuk *cross sectional* bertujuan tahap hubungan etnik. Menurut Zulkarnain dan Hishamuddin (2001) analisis deskriptif digunakan untuk melihat tahap sesuatu pemboleh ubah.

Tempat Kajian.

Kajian hubungan etnik ini dijalankan ke atas pelajar Pra Ijazah Sarjana Muda Perguruan Institut Pendidikan Guru Kampus Ipoh.

Sampel kajian.

Populasi kajian terdiri daripada pelajar Pra Ijazah Sarjana Muda Perguruan Institut Pendidikan Guru Kampus Ipoh. Jumlah populasi ialah seramai 85 pelajar. Sampel kajian ialah seramai 70 pelajar (Krejcie & Morgan dalam Sidek, 2002).

Alat Kajian.

Soal selidik hubungan etnik oleh Mohd Rizal & Thay Cheow Yin (2012) yang mengandungi 30 item yang terlibat tiga dimensi iaitu kehidupan seharian pelajar, kegiatan pembelajaran pelajar dan kegiatan kokurikulum pelajar. Dalam kajian ini Indeks ketekalan Alpha Cronbach 0.90. Cara permarkahan menggunakan skala Likert dari 1 hingga 4 item iaitu 1= Sangat tidak setuju 2 = Tidak setuju 3 = Setuju 4 = Sangat Setuju. Dalam menentukan tahap hubungan etnik berdasarkan min iaitu tahap hubungan etnik rendah antara min 0 hingga 1.3, min tahap hubungan etnik sederhana antara 1.4 hingga 2.6 dan min tahap hubungan etnik tinggi antara 2.7 hingga 4.0.

DAPATAN KAJIAN

Latar Belakang Responden

Berikut ialah profil responden dari segi demografi iaitu jantina dan kaum

Jadual 1:

Taburan Responden Mengikut Demografi

Profil		Kekerapan	Peratusan
Jantina	Lelaki	17	24.28
	Perempuan	53	75.72
Kaum	Melayu	22	31.42
	Cina	23	32.85
	India	17	24.28
	Lain-lain	8	11.50

Jadual 1 di atas menunjukkan taburan profil responden mengikut demografi iaitu jantina dan kaum. Dari segi jantina ialah pelajar lelaki sebanyak 24.28% dan pelajar perempuan sebanyak 75.72%. Manakala dari segi kaum, kaum Melayu ialah 31.42 %, kaum Cina ialah 32.85%, kaum India ialah 24.28% dan lain-lain ialah 11.50%.

Dapatan kajian

Jadual 2:

Min Hubungan Etnik

Bil	Dimensi	Min	Sisihan Piawai
1	Kehidupan seharian pelajar	2.7331	.40851
2	Kegiatan pembelajaran pelajar	2.7263	.79791

3	Ko-kurikulum	2.6387	.88190
4	Hubungan etnik	2.7000	.46702

Merujuk kepada Jadual 2, min keseluruhan tahap hubungan etnik ialah pada tahap tinggi iaitu 2.70. Dari segi dimensi-dimensi hubungan etnik, didapati dimensi kehidupan seharian pelajar dan kegiatan pembelajaran pelajar adalah pada tahap tinggi, manakala kegiatan ko-kurikulum pelajar adalah sederhana.

Dapatan Hipotesis Kajian.

Ho1 Tidak terdapat perbezaan yang signifikan hubungan etnik dengan jantina di kalangan pelajar Pra Ijazah Sarjana Muda Perguruan Institut Pendidikan Guru Kampus Ipoh

Ujian t digunakan untuk menguji sama ada terdapat perbezaan yang signifikan hubungan etnik berdasarkan demografi jantina. Keputusan ujian bagi ditunjukkan dalam Jadual 3.

Jadual 3:

Analisis Ujian t Bagi Perbezaan Hubungan Etnik Berdasarkan Jantina

Jantina	Bil	Min	Sisihan Piawai	Nilai t	Nilai p	Df
Lelaki	17	3.46	.652	.081	0.600	60
Perempuan	53	3.45	.563			

Berasaskan Jadual 3, dapatan ujian t menunjukkan min hubungan etnik adalah tidak berbeza dan tidak signifikan antara responden lelaki dan perempuan, $t(60) = .081$, $p > 0.05$. Maka hipotesis nol, Ho1 diterima. Ini bermakna dapatan kajian menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan hubungan etnik berasaskan faktor demografi iaitu jantina.

Ho2 Tidak terdapat perbezaan yang signifikan hubungan etnik dengan kaum di kalangan pelajar Pra Ijazah Sarjana Muda Perguruan Institut Pendidikan Guru Kampus Ipoh

Ujian Anova digunakan untuk menguji sama ada terdapat perbezaan hubungan etnik mengikut kaum. Keputusan ujian bagi ditunjukkan dalam Jadual 3.

Jadual 4:

Analisis Ujian ANOVA Bagi Perbezaan Hubungan Etnik Berdasarkan Kaum

Bangsa	Df	Jumlah Kuasa Dua	Min Kuasa Dua	Nisbah F	Sig
Antara kumpulan	2	4.12	2.060	13.83	0.400
Dalam kumpulan	59	9.47	.161		
Jumlah	61	13.594			

Berasaskan Jadual 4, dapatan ujian ANOVA menunjukkan min hubungan etnik adalah tidak berbeza dan tidak signifikan antara responden berasaskan kaum, $F(61) = 13.83$, $p > 0.05$. Maka

hipotesis nol, Ho2 diterima. Dapatan kajian menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan hubungan etnik berasaskan faktor demografi iaitu kaum.

PERBINCANGAN

Dapatan keseluruhan menunjukkan tahap hubungan etnik adalah tinggi. Dari segi dimensi-dimensi hubungan etnik, didapati tahap kehidupan seharian pelajar dan kegiatan pembelajaran pelajar adalah pada tahap tinggi, manakala kegiatan kokurikulum pelajar adalah sederhana. Selain dari itu, tidak terdapat perbezaan yang signifikan hubungan etnik berdasarkan demografi iaitu jantina dan kaum. Dapatan kajian ini disokong oleh kajian Mohd Rizal dan Thay (2012) yang menunjukkan tahap hubungan etnik di kalangan pelajar dari segi kehidupan seharian pelajar, kegiatan pembelajaran pelajar dan kegiatan ko-kurikulum pelajar adalah pada tahap sederhana. Kajian Halipah Hamzah (2016) kebanyakan responden mempunyai tahap hubungan etnik yang baik dengan melibatkan hubungan dengan pelbagai kaum dan bangsa.

Selanjutnya disokong oleh kajian Mansor dan rakan-rakan (2001) mendapati bahawa hubungan silang etnik kerap berlaku di IPT. Seterusnya Rusimah, Mohd Ainuddin dan Salma (2004) mengenai hubungan kaum menunjukkan suasana interaksi di kalangan pelajar dalam kampus berkecenderungan kepada keadaan yang positif berdasarkan peratus situasi yang lebih positif sebanyak 57% berbanding situasi yang negatif iaitu sebanyak 43%. Kajian Abdullah (1984) untuk melihat kadar interaksi di kalangan pelajar pelbagai kaum di tiga buah universiti menunjukkan darjah interaksi adalah tinggi hanya wujud sesama etnik jika dibandingkan dengan kadar interaksi antara etnik. Kajian Mohsin (1991) mendapati bahawa kadar interaksi di kalangan responden di UKM dan UM adalah seragam dan lebih tinggi jika dibandingkan dengan responden di UTM.

Kajian Marimuthu (1978) di universiti tempatan mendapati bahawa integrasi sosial dan persahabatan dalam kampus telah diasaskan atas faktor-faktor iaitu ciri etnik 46%, kedaerahan 22%, kelas sosial 12%, lain-lain faktor 4 % dan bebas bergaul 16%. Kajian Mansor dan rakan (2001) tahap atau darjah etnik seseorang individu itu akan menentukan tingkahlakunya dipengaruhi oleh perkiraan etnik atau tidak. Kajian Abdullah Taib (1984) menyatakan bahawa kebanyakan kajian hubungan etnik menunjukkan faktor interaksi berkait rapat dengan kadar integrasi.

RUJUKAN

- Abdullah Taib (1984). *Integrasi dan polarisasi mahasiswa universiti di Malaysia*. Laporan Teknikal, Biro Perundingan dan Penyelidikan. Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Abdul Rahim Hamdan & Siti Norashikin Moin (2010). *Tahap perpaduan pelajar pelbagai kaum dalam mata pelajaran Kemahiran Hidup Bersepadu (KHB)*. eprints.utm.my/10727
- Burnham, J.W., & O'Sullivan, F. (1999). *Kepimpinan dan perkembangan profesional di Sekolah*. Kuala Lumpur: ITNM
- Berita Harian pada 28 Julai 2006.
- Halipah Hamzah (2016). Kajian hubungan etnik dalam kalangan remaja muslim. Volume 5 Issue 1 2016 *e-Academia Journal UiTMT* (<http://journale-academiauitmt.uitmt.edu.my/>)
- Furnivall, J.R. (1948). *Colonial policy and practice: A comparative study of Burma and Netherlands India*. New York: New York University Press.
- Kamarulzaman Askandar (2007). *Perpaduan dan perdamaian etnik*. Pulau Pinang: Universiti Sains Malaysia

- Mohsin Peraman @ Parman (1991). *Masalah hubungan etnik di kalangan mahasiswa universiti di Malaysia*. Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Marimuthu (1978). *Majlis Perundingan Kaum patut ditubuhkan di universiti*. Dalam Ahmad Fawzi Basri, Abdul Halim Ahmad dan Abdul Rahman Aziz. *Isu-isu perpaduan nasional*. Kedah: Sekolah Pengajian Asasi Universiti Utara Malaysia.
- Mansor Mohd Noor & Rakan-rakan (2001). *Kajian arah dan tahap pencapaian perpaduan negara di Institusi Pengajian Tinggi, Malaysia*. Pulau Pinang: Pusat Penyelidikan Dasar, Universiti Sains Malaysia.
- Mohd Rizal, Mohd Said & Thay Cheow Yin. (2012). Tahap hubungan etnik: Kajian di kalangan pelajar yang mengikuti kursus Sarjana Muda Teknologi Serta Pendidikan (Kemahiran Hidup), Sesi Pengajian 2007-2008, Semester 2 Di Universiti Teknologi Malaysia, Skudai. *Journal of Technical, Vocational & *Engineering Education*, Volume 6.
- Noran Fauziah Yaakob, Teh Yik Koon & Salma Ishak (1987). *Faktor-faktor yang berkaitan dengan perhubungan kaum-Kes Universiti Utara Malaysia* dalam Seminar Kebangsaan Mengenai Perpaduan Nasional 1987. Sintok: Universiti Utara Malaysia. dalam Seminar Kebangsaan Mengenai Perpaduan Nasional 1987. Sintok: Universiti Utara Malaysia.
- Razli Ahmad, Hanum Hassan & Azuddin Bahari (2013). Persepsi mahasiswa terhadap isu-isu perpaduan: Kajian ke atas pelajar-pelajar rangkaian Universiti Teknikal Malaysia (MTUN). *Jurnal Personalia Pelajar*, 16,15-24.
- Rusimah Sayuti, Mohd Ainuddin Iskandar Lee Abdullah & Salma Ishak (2004). *Kajian hubungan kaum di kalangan pelajar Sekolah Pembangunan Sosial, Universiti Utara Malaysia*. Sintok: Universiti Utara Malaysia.
- Rusimah Sayuti, Mohd Ainuddin Iskandar Lee Abdullah & Salma Ishak (2004) *Kajian hubungan kaum di kalangan pelajar Sekolah Pembangunan Sosial, Universiti Utara Malaysia*. Dalam Seminar Antarabangsa Nilai dalam Komuniti Pasca Modenisme (SIVIC 2004), 4-6 September 2004, Hotel City Bayview Langkawi. (Unpublished).
- Ting Chew Peh (1987). *Hubungan ras dan etnik: Suatu penghantar*. Kuala Lumpur: Pustaka Dimensi.
- Zukarnian Zakaria & Hishamuddin Md Som (2001). *Analisis data menggunakan SPSS WINDOWS*. Johor Baharu: Penerbit Universiti Teknologi Malaysia.
- Zaid Ahmad, Ho Hui Ling, Sarjit Singh Gill, Ahmad Tarmizi Talib, Ku Halim Ku Arifin, Lee Yok Fee, Nazri Muslim & Ruslan Zainuddin. (2006). *Hubungan etnik di Malaysia*. Shah Alam, Selangor: Oxford Fajar Sdn.

KAJIAN KEBERKESANAN TUMBUHAN AKUATIK DALAM MENGOLAH AIR SISA DOMESTIK HULU SUNGAI CHAT DI INSTITUT PENDIDIKAN GURU KAMPUS TEMENGGONG IBRAHIMJOHOR SECARA *EX-SITU*

Faridah binti Suratman (Jabatan Sains)
Karuppiah Mohan A/L Govindaraju (Jabatan Sains)
Halina binti Kasmani (Jabatan Sains)
Khalidah binti Ahmad (Jabatan Sains)
Ahmad Fuad bin Aris (Jabatan Pendidikan Teknik dan Vokasional)

Abstrak

Penyelidikan ini adalah untuk menyiasat keberkesanan keladi bunting (*Eichhornia crassipes*) dan salad air (*Pistia stratiotos*) dalam proses pengolahan air hulu Sungai Chat, Johor Bahru secara *ex-situ*. Hulu Sungai Chat di IPGKTI mengandungi air sisa domestik dari kawasan kediaman persekitaran yang telah menjejaskan kualiti air dan secara langsung memberi kesan negatif ke atas alam sekitar kampus dan persekitarannya. Soalan kajian adalah “Apakah keladi bunting dan salad air berkesan dalam proses pengolahan air sungai? Sampel air diambil daripada Ulu Sungai Chat yang melalui kawasan kampus IPGK Temenggong Ibrahim Johor. Kaedah yang digunakan adalah secara *ex-situ*. Parameter-parameter yang diuji dalam kajian ini adalah pH, fosfat, DO, BOD, COD, nitrat, *ammoniacal nitrogen* dan berat (bilangan) pokok. Perbandingan hasil ujian menunjukkan bahawa salad air adalah lebih cekap dalam penurunan fosfat dan nitrat. Sebaliknya keladi bunting pula didapati lebih berkesan dalam penurunan aras COD berbanding dengan salad air. Kedua-dua tumbuhan didapati sangat berkesan dalam pengurangan kandungan *ammoniacal nitrogen*. Kedua-dua keladi bunting dan salad air adalah berkesan dalam pengolahan air sungai tetapi pada parameter-parameter yang berlainan. Kajian ini bertujuan mengkaji keupayaan keladi bunting dan salad air dalam proses pengolahan air secara *ex-situ* iaitu di luar habitat asalnya.

KATA KUNCI: keladi bunting (*Eichhornia crassipes*), salad air (*Pistia stratiotos*), pengolahan air sisa sungai, *ex-situ*

1.0 PENGENALAN

Kemerosotan ekosistem pada masa kini menimbulkan masalah pencemaran alam sekitar bandar seperti kemerosotan kualiti udara dari air sungai. Punca utama yang menyebabkan kemerosotan kualiti air ialah air kumbahan domestik, perindustrian, penternakan haiwan dan industri berasaskan pertanian. Kemerosotan kualiti air ini boleh menyebabkan keadaan asalnya berubah bentuk dan keadaan ini boleh diukur dengan merujuk kepada parameter seperti parameter fizikal, parameter kimia, parameter biologi, dan logam. Air sisa yang tidak diolah dan dibiarkan menjadi septik, bahan organik yang terkandung di dalam air sisa akan terurai. Di Malaysia sungai merupakan sumber utama bekalan air minum. Sekiranya sungai mengalami pencemaran maka kuantiti air bersih menjadi terhad sekaligus kos untuk perawatan air menjadi lebih tinggi (Surtahman & Abd Ghafar, 1997).

Banyak penyelidikan telah dijalankan oleh bahagian alam sekitar di Majlis Bandaraya Johor Baharu untuk membaiki kualiti air sungai di daerah Johor Baharu tetapi tidak kelihatan kajian yang dilakukan ke atas Sungai Chat di IPGKTI ini. Kajian tumbuhan akuatik di Hulu Sungai Chat IPGKTI adalah penting kerana ia adalah satu usaha untuk mengawal pencemaran air

di sungai tersebut. Di dalam anak sungai tersebut terdapat tumbuhan akuatik seperti keladi bunting (*Eichhornia crassipes*), salad air (*Pistia stratiotes*) kangkung air (*Ipomoea aquatica*), paku rawan (*Limnocharis flava*) dan anachris (*Elodea*) tumbuh dengan subur. Tumbuhan akuatik dapat membantu dalam keseimbangan ekosistem sungai yang baik kerana berperanan sebagai sumber makanan organik, tempat berlindung anak ikan ataupun biotik air lainnya. Selain itu, juga sebagai indikator kualiti air kerana tumbuhan akuatik boleh menyerap kotoran. Oleh itu, satu kajian tumbuhan akuatik secara *ex-situ* di Hulu Sungai Chat ini dijalankan bagi mengenal pasti keberkesanan tumbuhan akuatik keladi bunting (*Eichhornia crassipes*) dan salad air (*Pistia stratiotes*) dalam mengolah air sisa domestik. Diharapkan hasil daripada kajian ini dapat menjimatkan kos memelihara alam sekitar di kawasan kampus khususnya. Sungai yang telah bersih airnya juga boleh digunakan oleh pihak IPGKTI untuk tujuan aktiviti rekreasi seperti aktiviti memancing atau sebagainya.



Keladi bunting dan salad air diletakkan dalam bekas takungan berbumbung kanvas dalam takungan berisi air sungai Chat dan diletakkan di unit Hortikultur IPGKTI

Sorotan Literatur

Tumbuhan akuatik merupakan tumbuhan yang hidup di air dan ia mampu menjalankan proses fotosintesis sama seperti tumbuhan yang berada di darat. Tumbuhan akuatik merupakan rumpai yang hidup di persekitaran akuatik yang merangkumi kawasan sawah padi, sungai, tasik dan saliran tetapi tidak meliputi kawasan marin atau paya bakau.

Terdapat banyak kajian-kajian lepas mengenai tumbuhan akuatik yang dibuat secara *ex-situ*. Kajian Jamlan (2005) telah menggunakan air sisa domestik yang diletakkan di dalam dua tangki yang mempunyai kedalaman yang berbeza iaitu 10cm dan 20cm. Kajian beliau memfokuskan kepada kebolehan pokok salad air (*Pistia Stratiotes*) untuk mengolah air sisa domestik. Hasil kajian mendapati pokok salad air (*Pistia Stratiotes*) yang mewakili tumbuhan terapung berjaya menyingkirkan COD sebanyak 60%, pepejal terampai 95%, nitrogen ammonia 66.8% dan fosforus 92.1%.

Wan Farrah Reena (2005) juga menjalankan kajian mengenai tumbuhan akuatik secara *ex-situ* dengan menggunakan keladi bunting (*Eichhornia Crassipes*) sebagai agen olahan air larut lesap. Model tanah bench disediakan dengan empat keadaan yang berbeza-beza bagi setiap tangki. Ujikaji makmal berlangsung dalam tempoh 27 hari dari tarikh penyediaan sampel dan model tanah bench. Kajian dijalankan dengan mengambil kira parameter-parameter seperti BOD, COD, DO, pH dan SS. Daripada kajian yang dijalankan dapat dilihat bahan tanah bench berfungsi se-

bagai sistem olahan yang baik untuk air larut lesap. Hasil kajian mendapati peratus penyingkiran untuk parameter-parameter seperti BOD sebanyak 35%, COD sebanyak 40% dan SS sebanyak 16%. Perubahan pH adalah sebanyak 1.5% daripada nilai asal. Pemilihan pokok keladi bunting (*Eichhornia Crassipes*) sebagai agen olahan adalah bersesuaian kerana struktur dan variasi akar serabut membantu memerangkap pepejal terampai dan bahan pencemar dalam air larut lesap.

Foroughi, Najafi et.al (2010) dalam kajian mereka telah menggunakan *Ceratophyllum Demersum-L* (hortwort) dalam dua rawatan - empat replika secara *ex-situ* untuk tujuan merawat air sisa. Rawatan melibatkan *Raw Municipal Wastewater* (RMW) dan *Treated Municipal Wastewater* (TMW). Eksperimen ini dijalankan secara terbuka di kawasan Universiti Khorasgan selama 18 hari. COD dalam RMW dan TMW telah menurun daripada 664 kepada 152.75 mg/L dan 260 ke 64.5 mg/L masing-masing. Kajian ini juga menunjukkan ammonium di dalam RMW dan TMW menurun daripada 135 ke 15 meq/L dan 90 ke 10 meq/L masing-masing. Ujian terhadap nitrat juga menunjukkan penurunan dalam RMW dan TMW dari 60 ke 30 meq/L. Fosforus dalam RMW dan TMW menunjukkan penurunan 13.68 ke 1.15 meq/L dan 4.48 ke 0.53 meq/L masing-masing. Kajian ini juga mengkaji tentang kekonduksian elektrik. Kekonduksian elektrik dalam TMW menurun dari 1.34 kepada 0.95 ds/m dan kekonduksian elektrik RMW menurun dari 2.68 kepada 2.12 ds/m. Kajian ini merumuskan terdapat jumlah yang signifikan bagi elemen makro yang diserap oleh *Ceratophyllum Demersum-L* dan menunjukkan *Ceratophyllum Demersum-L* boleh digunakan untuk merawat air sisa.

Mohd Hazwan (2010) pula telah menjalankan kajian tentang kebolehan keladi bunting (*Eichhornia Crassipes*) untuk menyerap phenol dalam larutan cecair. Ini disebabkan phenol adalah toksik dan amat merbahaya walaupun dalam kepekatan yang rendah. Keladi bunting merupakan bahan penjerap yang sesuai digunakan untuk menyingkirkan phenol dari larutan kerana ia senang diperolehi dan banyak tumbuh secara liar di persekitaran. Beliau menggunakan keladi bunting yang dikeringkan dan sampel dianalisis dengan menggunakan UV-Vis Spectrophotometer. Dapatan kajian menunjukkan keladi bunting boleh menyediakan kaedah yang ringkas, berkesan dan murah untuk menyingkirkan phenol dari larutan cecair.

Kajian Muhammad Zakiyuddin (2012) pula adalah untuk mengenalpasti keupayaan keladi bunting (*Eichhornia Crassipes*) untuk menyingkirkan logam berat iaitu Ferum, Zink dan Kuprum pada sisa air ceramik. Dalam masa 8 hari set tumbuhan keladi bunting (*Eichhornia Crassipes*) diletakkan, penyingkiran nilai purata besi sebanyak 93.85%, Zink (82.1%), tembaga (89.6%) dan COD (91.75%) Keputusan kajian ini menunjukkan keladi bunting mempunyai keupayaan yang baik dalam penyingkiran besi, zink dan tembaga.

Kajian kes mengenai rawatan air kumbahan menggunakan keladi bunting (*Eichhornia Crassipes*) juga telah dilakukan secara *ex-situ* di Iraq (Newsletter and Technical Publications, 2012). Empat takungan air kolam yang mempunyai luas permukaan 1x 1 m dan kedalaman 0.8 m digunakan untuk mengkaji keupayaan keladi bunting (*Eichhornia Crassipes*) untuk rawatan air kumbahan dalam air yang bertakung. Takungan ini diliputi oleh dua lapis nilon dan lapisan pasir untuk mengelakkan kebocoran sampel air di dalam takungan dan membolehkannya ditutup ketika hari hujan. Kajian ini mendapati keladi bunting (*Eichhornia Crassipes*) boleh mendapatkan nutrien iaitu fosforus dan nitrogen daripada air kumbahan dan keupayaan akarnya dalam menahan sisa pepejal.

Banyak kajian dibuat, tetapi perbandingan antara keupayaan tumbuhan akuatik dalam mengolah sisa pepejal belum lagi dilaksanakan. Oleh yang demikian, kajian ini bertujuan mengkaji keupayaan keladi bunting (*Eichhornia crassipes*) dan salad air (*Pistia Stratiotos*) dalam proses pengolahan air sisa secara *ex-situ* iaitu di luar keadaan habitat asalnya.

2.0 PERNYATAAN MASALAH

Hulu Sungai Chat di kampus Institut Pendidikan Guru Kampus Temenggong Ibrahim mengandungi air sisa domestik dari kawasan kediaman persekitaran yang telah menjejaskan kualiti air dan secara langsung memberi kesan negatif ke atas alam sekitar kampus dan kawasan persekitarannya. Oleh yang demikian, satu usaha untuk mencari jalan penyelesaian secara semulajadi serta mesra alam adalah diperlukan.

3.0 METOD

Kajian ini bertujuan untuk mengkaji keberkesanan tumbuhan akuatik keladi bunting dan salad air secara *ex-situ* dalam pengolahan air sisa domestik Hulu Sungai Chat, Johor Bahru. Soalan kajian adalah, “Apakah keberkesanan tumbuhan akuatik keladi bunting dan salad air secara *ex-situ* dalam pengolahan air sisa domestik Hulu Sungai Chat, Johor Bahru?”.

Kawasan kajian telah dilakukan secara *ex-situ* di Unit Hortikultur IPGKTI berhampiran dengan Hulu Sungai Chat yang melalui kampus Institut Pendidikan Guru Kampus Temenggong Ibrahim, Johor Bahru. Sungai ini adalah cantuman dua anak sungai kecil yang telah bermula dan melalui dari kawasan kediaman dan kilang di luar kampus.

Sampel tumbuhan akuatik yang telah digunakan dalam kajian ini adalah keladi bunting (*Eichornia crassipes*) dan salad air (*Pistia stratiotes*). Tiga kilogram setiap jenis tumbuhan akuatik tersebut digunakan dalam kajian ini. Kedua-dua tumbuhan telah diperolehi daripada Hulu Sungai Chat dalam kampus Institut Pendidikan Guru Kampus Temenggong Ibrahim, Johor Bahru.

Bahan yang digunakan dalam kajian ini adalah tiga takung air plastik berukuran 122 cm x 78 cm x 45 cm untuk ujian kawalan, keladi bunting dan salad air, dan tiga lagi takung air plastik yang lebih kecil berukuran 100 cm x 66 cm x 30 cm digunakan untuk menakung bekalan air sungai bagi tujuan pengaliran air dan menggantikan air yang tersejat pada takung air yang mempunyai tumbuhan akuatik. Motor kecil digunakan untuk pengaliran air antara dua takung air dalam setiap pasangan. Semua takung air plastik disimpan di tempat yang teduh dan dilindungi daripada air hujan. Air yang digunakan dalam kajian ini diambil daripada Hulu Sg. Chat dengan menggunakan pam. Parameter COD (*Chemical Oxygen Demand*) dan *ammoniacal nitrogen* (APHA) diuji di makmal swasta manakala pH, berat (bilangan) tumbuhan, fosfat, nitrat, DO (*Dissolved Oxygen*) dan BOD (*Biological Oxygen Demand*) diuji menggunakan Kit Ujian Air oleh penyelidik-penyelidik.

Kajian ini telah menggunakan kaedah eksperimen yang mudah secara *ex-situ* untuk mengkaji keberkesanan tumbuhan akuatik keladi bunting dan salad air dalam pengolahan air sisa domestik. Kajian ini merupakan kaji sambung daripada kajian *in-situ* yang dibuat pada Jun 2016. Kajian ini adalah kajian perintis bagi mengetahui keberkesanan pokok akuatik Keladi Bunting dan Salad Air dalam pengolahan air secara *ex-situ*.

Tiga takung air plastik digunakan untuk masing-masing Kawalan, Keladi Bunting dan Salad Air. Air daripada Hulu Sg. Chat dimasukkan ke dalam semua takung air dan disimpan sehari sebelum bermula eksperimen. Setiap takung air disambung dengan motor kecil bagi memastikan terdapat pengaliran air antaranya. Tiga kilogram setiap tumbuhan akuatik dimasukkan ke dalam salah satu daripada sepasang takung air pada hari pertama.

Air sampel diambil pada hari pertama, hari ke enam dan hari ke empat belas dari takung air bagi Kawalan, Keladi Bunting dan Salad Air untuk diujikaji bagi lapan parameter sebagai keadaan sebelum dan selepas rawatan dengan tumbuhan akuatik. COD dan *ammoniacal ni-*

*trogendi*uji di makmal swasta manakala pH, berat (bilangan), fosfat, nitrat, DO dan BOD diuji menggunakan Kit Ujian Air.

4.0 DAPATAN

Hasil dapatan kajian pengolahan air sisa domestik Hulu Sg. Chat oleh tumbuhan akuatik Keladi Bunting dan Salad Air adalah masing-masing seperti dalam Jadual 1 dan Jadual 2. Pengkelasan Indeks Kualiti Air Jabatan Alam Sekitar 2010 digunakan sebagai rujukan(Lampiran A).

Data P00 adalah data untuk kawalan iaitu data yang telah diambil tanpa tumbuhan akuatik pada hari pertama tumbuhan akuatik dimasukkan ke dalam takung air. Data P11 dan P12 adalah data ujian air untuk keladi bunting pada hari ke-6 dan hari ke-14. Data P21 dan P22 adalah data ujian air untuk salad air pada hari ke-6 dan hari ke-14.

Hasil analisis dapatan ujian air antara kawalan, hari ke-6, hari ke-14 setiap tumbuhan akuatik serta antara dua tumbuhan akuatik di tunjuk dalam dalam Jadual 1 dan Jadual 2.

Nilai pH untuk air yang mengandungi keladi bunting telah menunjukkan peningkatan keasidan iaitu dari pH 7.3 (Kelas I) pada hari pertama ke pH 6.3 (Kelas II) pada hari ke-6, dan ke pH 6.0 (Kelas II) pada hari ke-14. Keadaan yang hampir sama didapati untuk air yang mengandungi salad air, iaitu daripada pH 7.3 pada hari pertama ke pH 6.5 (Kelas II) pada hari ke-6, dan ke pH 6 (Kelas II) pada hari ke-14.

Kandungan fosfat untuk air dengan keladi bunting kekal pada 2 ppm pada hari ke-6, kemudian turun ke 1 ppm pada hari ke-14. Sementara salad air, kandungan fosfat juga telah menurun daripada 2 ppm ke 1 ppm pada hari ke-6 dan kekal pada 1 ppm pada hari ke-14.

DAPATAN KAJIAN KEBERKESANAN TUMBUHAN AKUATIK DALAM PENGOLAHAN AIR SI-SA SECARA EX-SITU

Jadual 1: Hasil Kajian untuk Sampel Air daripada Takung Keladi Bunting

BIL	UJIAN	KAWALAN (P00) (hari pertama)	P11 (hari ke-6)	P12 (hari ke-14)	P11-P00	P12-P00	P12-P11
1	pH	7.3	6.3	6	-1	-1.3	-0.3
2	PHOSPHATE(ppp)	2	2	1	0	-1	-1
3	NITRAT(ppm)	5	20	5	15	0	-15
4	DO(ppm)	4	4	4	0	0	0
5	BOD(ppm)	4	4	4	0	0	0
6	COD(mg/L)	20	<5	5	<-15	-15	>0
7	<i>ammoniacal nitrogen</i> (mg/L)	9.6	<0.2	<0.2	> 9.4	> 9.4	0
		Hari Pertama (H1)	Hari ke-6 (H6)	Hari ke-14 (H14)	-	H14 – H1	-
8	Berat (kg) [Bilangan pokok]	3[25]	nd	3.5[30]	-	0.5[5]	-

PETUNJUK

P00 = Data Kawalan Hari Pertama
 P11 - Data Keladi Bunting Pada Hari Ke-6
 P12 - Data Keladi Bunting Pada Hari Ke-14
 nd – tiada data

Jadual 2: Hasil Kajian untuk Sampel Air daripada Takung Salad Air

BIL	UJIAN	KAWALAN (P00) (hari pertama)	P21 (hari ke 6)	P22 (hari ke 14)	P21-P00	P22-P00	P22-P21
1	pH	7.3	6.5	6	-0.8	-1.3	-0.5

PETUNJUK

P00 = Data Kawalan Hari Pertama

2	PHOSPHATE(ppp)	2	1	1	-1	-1	0
3	NITRAT(ppm)	5	5	5	0	0	0
4	DO(ppm)	4	4	4	0	0	0
5	BOD(ppm)	4	4	4	0	0	0
6	COD(mg/L)	20	20	25	0	5	5
7	<i>ammoniacal nitrogen</i> (mg/L)	9.6	<0.2	<0.2	> 9.4	> 9.4	0
		Hari Pertama (H1)	Hari ke 6 (H6)	Hari ke 14 (H14)	-	H14 – H1	-
8	Berat (kg) [Bilangan pokok]	3[24]	nd	4[38]	-	1[14]	-

P21 - Data Salad Air Pada Hari Ke-6
P22 - Data Salad Air Pada Hari Ke-14
nd – tiada data

Air untuk keladi bunting pada mulanya menunjukkan peningkatan dalam kandungan nitrat iaitu daripada 5 ppm pada hari pertama kepada 20 ppm untuk hari ke-6, tetapi telah menurun kepada paras 5 ppm pada hari ke-14. Bagi salad air, nitrat kekal pada paras 5 ppm dari hari pertama, hari ke-6 dan hari ke-14.

Nilai DO bagi keladi bunting telah kekal padaparas 4 ppm (Kelas III) dari hari pertama hingga ke hari ke-14. Perkara yang sama juga berlaku untuk salad air iaitu kekal pada paras 4 ppm (Kelas III) sepanjang tempoh eksperimen.

Bagi keladi bunting dan salad air, paras BOD kekal pada 4 ppm (Kelas III) dari hari pertama hingga hari ke-14.

Paras COD bagi keladi bunting didapati berkurangdaripada 20 mg/L (Kelas II) pada hari pertama ke <5 mg/L (Kelas I) pada hari ke-6. Seterusnya pada hari ke-14 paras COD naik kepada 5 mg/L (Kelas I). Bagi salad air pula, nilai COD kekal pada paras 20 mg/L (Kelas II) pada hari pertama hingga hari ke-6 (kelas II), tetapi naik kepada 25 mg/L (Kelas II) pada hari ke-14.

Paras *ammoniacal nitrogen* bagi keladi bunting dan salad air telah menunjukkan keputusan yang sama iaitu daripada paras 9.6 mg/L (Kelas V) pada hari pertama telah menurun ke paras <0.2 (kelas II) pada hari ke-6 dan kekal hingga hari ke-14.

Berat bagi keladi bunting didapati telah meningkat daripada 3 kg pada hari pertama kepada 3.5 kg pada hari ke-14, iaitu peningkatan sebanyak 16.66%. Tiada pengambilan data berat pada hari ke-6 kerana penyelidik tidak ingin mengganggu spesimen. Dari segi bilangan pokok pula ia telah meningkat daripada 25 pokok ke 30 pokok, iaitu peningkatan 25%.

Bagi salad air, peningkatan berat adalah daripada 3 kg pada hari pertama kepada 4 kg pada hari ke-14, iaitu peningkatan sebanyak 33.33%. Bilangan pokok pula telah meningkat daripada 24 pokok kepada 38 pokok iaitu peningkatan sebanyak 58.33%.

5.0 KESIMPULAN DAN PERBINCANGAN

Kedua-dua tumbuhan akuatik tidak dapat menolah air sisa untuk mengekalkan pH air pada Kelas I. Hasil penguraian dan metabolisme mikrob mungkin telah menghasilkan keadaan semakin berasid. Kajian selanjutnya perlu dijalankan untuk mengenali kandungan air yang telah menyebabkan keadaan menjadi semakin berasid.

Dapatan ujian fosfat menunjukkan kedua-dua pokok akuatik berkesan mengurangkan kandungan fosfat dalam air sisa. Salad air lebih cepat menurunkan paras fosfat berbanding dengan kaladi bunting. Bahan fosfat ini mungkin telah digunakan oleh kedua-dua tumbuhan untuk tumbesaran. Dapatan menunjukkan salad air lebih efisien dalam penggunaan fosfat.

Ujian nitrat menunjukkan bahawa pokok salad air lebih cekap berbanding dengan keladi bunting dalam mengawal kandungan nitrat dengan menyerap nitrat dari air sisa. Manakala keladi bunting bertindak perlahan dalam penyerapan nitrat.

Peranan kedua-dua tumbuhan akuatik untuk DO dan BOD tidak jelas kelihatan kerana nilai DO dan BOD kekal pada 4 ppm (Kelas III) sepanjang eksperimen. Ini adalah kerana penggunaan pam air mungkin telah menambahkan kandungan oksigen. Salah satu sebab nilai BOD tetap adalah kerana pam air yang mengitar air membekalkan oksigen yang digunakan oleh mikroorganisma dalam air sisa.

Keputusan ujian COD menunjukkan bahawa keladi bunting dapat mengolah air lebih baik berbanding salad air. Ini mungkin kerana keladi bunting dapat menyerap bahan kimia dari air sisa dengan lebih baik berbanding dengan salad air.

Kedua-dua tumbuhan akuatik berkesan dalam pengurangan *ammoniacal nitrogen* dan dapat mengolah sisa air dengan baik. Ini adalah kerana *ammoniacal nitrogen* telah digunakan untuk tumbesaran pokok akuatik.

Salad air didapati boleh tumbuh dengan lebih subur berbanding dengan keladi bunting. Ini menunjukkan salad air dapat menggunakan bahan sisa dalam air sungai dengan lebih baik berbanding dengan keladi bunting.

Untuk menjawab soalan kajian “Apakah keberkesanan tumbuhan akuatik keladi bunting dan salad air secara *ex-situ* dalam pengolahan air sisa domestik Hulu Sungai Chat, Johor Bahru?”, dapat dirumuskan bahawa kedua-dua tumbuhan akuatik adalah berkesan dalam pengolahan air sisa sungai dengan kekuatan yang berbeza. Oleh itu kegunaan kedua-dua tumbuhan adalah sesuai dan dapat pengolah air sisa sungai dengan baik.

6.0 RUJUKAN

Jamlan Awang Tengah. (2005). *Keberkesanan tumbuhan terapung untuk mengolah air sisa domestik*. Thesis Ijazah Sarjana Muda Fakulti Kejuruteraan awam. Universiti Teknologi Malaysia.

M. Foroughi. P.Najafi etal. (2010). *Analysis of pollution removal from wastewater by Ceratophyllum Demersum-L* . Department of Soil Sciences. Islamic Azad University Khorasgan Branch, Isfahan, Iran.

Mohd Hazwan Mohamad Shayuti. (2010). *Removal of phenol from aqueous solution by dried water hyacinth*. Thesis Ijazah Sarjana Muda Fakulti Kimia. Universiti Malaysia Pahang.

Muhammad Zakiyuddin. (2012). *Phytoremediation using water hyacinth to remediate industrial wastewater*. Thesis Ijazah Sarjana Muda Fakulti Kejuruteraan awam. Universiti Teknologi Malaysia.

Newsletter and Technical Publications (2012). *Sourcebook of alternative technologies for freshwater Augmentation in West Asia: Wastewater Treatment Using Water Hyacinth in Iraq*.

Surtahman & Abd Ghafar(1997). *Sungai dan pembangunan: Tebingan sungai Bandar Malaysia*. Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia.

Wan Farrah Reena Wan Ibrahim. (2005). *Olahan air larut lesap tapak pelupusan sampah menggunakan Eichhornia crassipes*. Thesis Ijazah Sarjana Muda Fakulti Kejuruteraan awam. Universiti Teknologi Malaysia.

Jadual Pengkelasan Indeks Kualiti Air Sungai JAS (WQI)

Class	I	II	III	IV	V
Ammoniacal Nitrogen	<0.1	0.1-0.3	0.3-0.9	0.9-2.7	>2.7
BOD	<1	1-3	3-6	6-12	>12
COD	<10	10 - 25	25 - 50	50 – 100	> 100
Dissolved Oxygen (DO)	>7	5 - 7	3 - 5	1 – 3	< 1
pH	>7	6 - 7	5 - 6	< 5	< 5
Total Suspended Solids	<25	25 - 50	50 - 150	150 – 300	> 300
Water Quality Index	>92.7	76.5 - 92.7	51.9 - 76.5	31.0 – 51.9	< 31.0

Sokongan Guru Terhadap Pemupukan Minat Menerusi Aktiviti Pengajaran Dan Pembelajaran Bercirikan Teras Awal 'STEM' Dalam Kalangan Kanak-Kanak Prasekolah

Oleh :

Latifah Binti Monnas

Unit Pendidikan Awal Kanak-Kanak - Jabatan Ilmu Pendidikan
IPG Kampus Tawau Sabah.

latifahmonnas5442@gmail.

Abstrak

Usaha meningkatkan pendidikan *STEM* (*Science, Technology, Engineering and Mathematical*) menjadi satu wadah utama dalam perancangan kurikulum dalam pembangunan pendidikan negara. Selaras dengan keperluan ini penerapan dari peringkat awal telah giat dibangunkan secara sistematik, menerusi semakan Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK) 2017, pemupukan asas *STEM* diterap masuk dan dikembangkan menerusi Tunjang Sains dan Teknologi serta pengintergrasian kurikulum yang ada. Kajian ini dijalankan untuk mengetahui sejauhmana guru menerapkan elemen pendidikan *STEM* di peringkat awal menerusi aktiviti pembelajaran di prasekolah. Pemerhatian dijalankan terhadap guru prasekolah dalam pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran kanak-kanak menerusi aktiviti pembelajaran yang dilaksanakan di salah sebuah prasekolah kebangsaan. Dapatan pemerhatian menunjukkan guru prasekolah memahami keperluan pendidikan awal terhadap pendidikan *STEM* namun masih terdapat beberapa 'kekaburan' yang sangat berpengaruh dalam pemupukan teras dalam pendidikan *STEM* di peringkat awal kanak-kanak. Elemen penggalakkan pemikiran saintifik, penerapan awal matematik secara konsisten masih menjadi satu kekurangan disamping perancangan strategi pdp yang umum masih menjadi pilihan guru dalam melaksanakan pendidikan *STEM* di prasekolah. Penambahbaikan amalan pedagogi yang seiring serta selaras dengan sokongan terhadap pendidikan *STEM* dalam pendidikan awal kanak-kanak harus ditekankan secara kontekstual dan mempunyai hubungkait dengan kehidupan seharian kanak-kanak sesuai dengan rasional KSPK dan keperluan semasa kini.

Kata kunci : *Pendidikan awal kanak-kanak, Pemikiran saintifik, Penerapan STEM*

1.0 PENDAHULUAN

Transformasi kepada sistem ekonomi berasaskan ilmu pengetahuan, kemahiran global dan mampu membangunkan sumber kerja yang kreatif dan kritis adalah satu cabaran hebat kepada rakyat, organisasi dan pihak kerajaan kerana ia berhubungkait dengan kaedah pemikiran, operasi dan pengendalian sumber dalam organisasi sesebuah negara. Jesteru dengan itu, sektor pendidikan menerusi pendidikan awal kanak-kanak perlu lebih peka dan dibangunkan dengan perubahan dan keperluan semasa kanak-kanak disamping itu dikembangkan selaras dengan standard perkembangan pembelajaran kanak-kanak (Morrison, 2011). Kesesuaian strategi, kaedah dan teknik yang mampu mendorong minat kanak-kanak kepada pendidikan *STEM* dan seterusnya mendorong memilih kerjaya dalam bidang ini kelak. Dengan bermatlamatkan ingin menjana modal insan yang mampu menyumbang kepada kemajuan negara, perubahan kurikulum yang menjurus kearah kemajuan sains dan teknologi harus menerajui perkembangan pendidikan.

Menerusi semakan Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan, (BPK,KPM 2017) beberapa aspek menerusi Tunjang Sains dan Teknologi telah ditambahbaik dan memasukkan elemen penekanan terhadap pengenalan *STEM* dalam pengajaran dan pembelajaran di peringkat prasekolah. Dengan mengemukakan penekanan menerusi aspek kandungan, penguasaan pedagogi dan pentaksiran dalam penyampaian pengajaran dan pembelajaran di peringkat awal kanak-kanak adalah diharapkan ianya mampu membina satu landasan yang sihat dalam pemupukan minat menerusi matapelajaran sains awal dan matematik awal. Penyusunan semula disiplin ilmu dalam kandungan kurikulum KSPK juga memperlihatkan betapa seriusnya pihak KPM menerapkan komponen *STEM* dalam pendidikan awal kanak-kanak.

Bagi memastikan aspek ini dapat diterjemah mengikut konteks yang telah dirancang, aspek pengendalian dari pihak guru adalah satu elemen yang penting untuk diberi penekanan. Aspek pembelajaran bersepadu selama 800 minit (seminggu) dalam penyampaian pembelajaran menerusi Tunjang Sains dan Tekonologi memberi guru ruang dan peluang merancang pembelajaran sesuai dengan tahap perkembangan pembelajaran kanak-kanak melalui matapelajaran sains awal dan matematik awal. Dengan mengamalkan Amalan Berasaskan dengan Perkembangan Kanak-Kanak (ABP) guru dapat menyesuaikan kaedah pengajaran dan pembelajaran yang bersesuaian dengan umur, kebolehan dan bakat kanak-kanak menerusi penekanan *STEM* dalam konteks pembelajaran sains dan matematik secara tidak langsung dan disokong dengan teknologi yang berkaitan sejajar dengan perkembangan teknologi maklumat masa kini.

2.0 PERNYATAAN MASALAH

Kesesuaian ruang lingkup KSPK 2017, melalui Tunjang Sains dan Teknologi dengan jelas memberi penekanan kepada pendedahan pengalaman pembelajaran yang bermakna dan penglibatan aktif dalam aktiviti sebenar agar kanak-kanak dapat mengaitkan pembelajaran dengan pengalaman kehidupan seharian. Crosser (2005) menjelaskan bahawa penganjuran program pendidikan awal kanak-kanak yang bersesuaian dalam pembelajaran kanak-kanak memberi impak yang positif kognitif dan emosi kanak-kanak. Sehubungan dengan aspek ini, guru memainkan peranan yang besar dalam melestarikan minat *STEM* dalam diri kanak-kanak.

Fokus utama adalah proses pengajaran dan pembelajaran yang berpusatkan kanak-kanak, menekankan kepada aktiviti yang melibatkan kanak-kanak sebagai pembelajar yang aktif disamping mereka merasa seronok menjalani pembelajaran yang diikuti. Aktiviti berbentuk *hands on, minds on* sudah sewajarnya diketengahkan disamping menyemai percambahan minda secara natural berupaya dibangkitkan dalam diri kanak-kanak. Pendekatan pembelajaran berpusatkan murid, projek, inkuiri penemuan, belajar melalui bermain, pendekatan bertema dan bersepadu lebih ditekankan dalam konteks pembelajaran kanak-kanak di peringkat pendidikan awal kanak-kanak. Kriteria pemilihan aktiviti memberi keutamaan kepada pengalaman yang meyuburkan, penglibatan aktif, dan menyeronokkan, KSPK, BPK KPM (2017).

Mazlini Adnan (2016) dalam kajiannya menyatakan kesan latihan dalam aspek guru memberi satu kesan yang sangat signifikan dalam peningkatan minat kanak-kanak dalam *STEM*. Sehubungan dengan ini aspek perancangan, penyampaian pengajaran dan pembelajaran guru menjadi aspek utama dalam kajian ini. Penyepaduan aktiviti pembelajaran berteraskan pembelajaran bersepaduan sepertimana yang disarankan dalam KSPK menerusi Tunjang Sains dan Teknologi menjadi elemen utama dalam melestarikan pengembangan *STEM* di peringkat prasekolah. Guru yang prolifik, efektif serta yakin dengan konten kemahiran dan pengetahuan ilmu juga mendorong perkembangan pembelajaran yang berkesan dalam diri kanak-kanak. Peranan guru mendalami konsep pengajaran dan pembelajaran prasekolah sesuai dengan aspek konten

kurikulum yang berkaitan juga memberi satu kesedaran dalaman yang sangat signifikan dalam pemupukan *STEM* dalam kehidupan kanak-kanak kelak.

3.0 METOD

Kajian ini dijalankan secara kualitatif di mana ia melibatkan pemerhatian ke atas penyampaian pengajaran dan pembelajaran guru di salah sebuah prasekolah dalam Daerah Tawau Sabah dan ia melibatkan aspek konten subjek, amalan pedagogi serta bahan bantu mengajar. Dokumen rancangan pengajaran dan pembelajaran (RPH) guru juga menjadi sumber primer dalam kajian ini. Temubual berstruktur mengenai kefahaman guru mengenai *STEM* juga turut dijalankan kepada guru prasekolah berkenaan. Aspek perancangan, pemilihan aktiviti pembelajaran juga menjadi asas utama dalam mencari kefahaman dan mengetahui sejauhmana guru mempraktikkan pengajaran bercirikan *STEM* di prasekolah.

Aspek persekitaran bilik darjah dan bahan-bahan pembelajaran juga memainkan peranan dalam merangsang pembelajaran bercirikan *STEM* di pusat pendidikan prasekolah yang berkenaan. Analisa koding mengikut tema yang telah dikenalpasti menjadi elemen utama dalam pelaksanaan kajian ini.

4.0 DAPATAN

Proses penyampaian pengajaran telah mengalami satu transformasi yang begitu drastik sekali dan impaknya amat ketara dalam sistem pendidikan negara. Fokus pengajaran dan pembelajaran sebenarnya dapat diperolehi dengan memperbanyakkan aktiviti yang menggalakkan penglibatan pelajar dalam membina, mengguna dan menilai pemikiran kanak-kanak sesuai dengan konteks prinsip pembelajaran kanak-kanak (Neaum,S.2010). Kesenambungan dalam kesesuaian strategi, kaedah dan teknik pembelajaran pada peringkat awal memberi impak yang besar dalam pembelajaran kanak-kanak dalam pendidikan *STEM* ini.

Hasil semakan dari rph yang dihasilkan oleh guru mendapati guru faham akan keperluan perubahan KSPK dalam memberi penekanan ke arah pendidikan *STEM* di peringkat awal kanak-kanak, namun masih ketara bahawa aktiviti pembelajaran yang dijalankan masih dalam peringkat *surface* tetapi masih mengikut sukatan Tunjang Sains dan Teknologi. Menerusi penyampaian pengajaran didapati guru memeng berusaha memberi kefahaman konsep pembelajaran terhadap sains dan matematik secara khusus menerusi standard kandungan dan standard pembelajaran mengikut KSPK yang ada namun didapati guru memberi penekanan secara holiistik dalam pembelajaran *STEM*.

Sokongan dalam memberi kanak-kanak mengalami sendiri pembelajaran berteraskan *STEM* masih kurang dipraktikan manakala kemahiran 3M (membaca, menulis dan mengira)masih menjadi keutamaan yang harus didahulukan. Aktiviti pembelajaran dijalankan masih memberi laluan kepada penyampaian dan pembelajaran yang berdasarkan rutin seharian yang biasa. Proses pembelajaran kanak-kanak didapati masih berjalan secara pegun dan ia kurang memberi penekanan kepada aktiviti berbentuk projek, penerokaan, inkuiri, eksperimen dan penggunaan bahan pembelajaran yang lebih bercirikan teknologi secara mendalam. Pembelajaran berasaskan projek boleh diketengahkan dalam memastikan kanak-kanak dapat berdikari sesuai dengan keupayaan mereka. Kajian Pau (2009) menunjukkan bahawa pembelajaran berasaskan projek dapat meningkatkan minat, prestasi pencapaian dan penglibatan murid dalam aktiviti pembelajaran.

Pengaplikasian kemahiran berfikir sewajarnya dikembangkan menerusi perancangan pdpc yang lebih terarah pada rangsangan penyelesaian masalah, kreativiti dan inovasi dapat

disemai bermula dari peringkat awal kanak-kanak lagi. Perkara ini hendaklah diambil berat oleh guru-guru prasekolah dengan menyesuaikan dengan kemampuan murid yang ada. Sehubungan dengan aspek ini, *content knowledge* yang ada guru perlu berubah kepada kemahiran untuk mendapatkan ilmu pengetahuan, mengaplikasikan kemahiran secara kreatif, kepada menjana pengetahuan baru serta menggunakan pengetahuan tersebut untuk penyelesaian masalah pembelajaran, (Juliana & Norafida, 2014).

Amalan pedagogi yang menjurus kepada penyerapan STEM secara konsisten masih kurang dipraktikkan secara tetap oleh guru, ini turut diakui oleh guru sendiri kerana beliau sendiri terpaksa mengejar sukatan dan memastikan kanak-kanak boleh menguasai kemahiran bacaan kerana ia adalah KPI yang perlu dicapai mengikut tempoh yang telah diberikan. Kekangan dalam pengurusan di pusat prasekolah juga turut memberi impak kepada pengaplikasian STEM dalam pendidikan awal. Adakalanya guru lebih selesa menggunakan lembaran kerja bertulis dalam menjalankan pengukuhan dalam kalangan kanak-kanak dan ia menjadi sesuatu yang mesti dalam sesi pembelajaran kanak-kanak.

Bahan bantu bercirikan teknologi juga masih dalam penggunaan biasa dan kurang dipraktikkan dalam kalangan kanak-kanak. Pemilihan bahan yang sesuai dan mendorong kepada perkembangan pembelajaran memberi impak yang sangat ketara dalam kalangan kanak-kanak. Peralatan bercirikan mudah diguna, interaktif, merangsang pemikiran serta selamat berupaya memberi satu pendedahan yang positif dalam diri kanak-kanak. Walaupun memiliki peralatan TMK seperti laptop, tv, lcd dan radio didapati ia masih kurang digunakan secara maksima oleh guru semasa menyampaikan pengajaran dan pembelajaran.

Gordon, AM & Browne, K.W (2004) menyatakan bahawa asas yang kukuh memastikan pembelajaran yang berkesan didorong oleh bahan bantu mengajar yang sesuai dengan persekitaran kanak-kanak kerana penggalakan pemikiran saintifik mampu dijana dari bantuan bahan yang sejajar dengan pembelajaran kanak-kanak. Sehubungan dengan ini sewajarnya guru memastikan bahan bantu yang sesuai menjadi pemilihan dan bahan bantu mengajar berteraskan STEM mampu menanam minat ke arah STEM dalam kalangan kanak-kanak kelak. Sokongan mengenai kepentingan bahan bantu yang menyokong pembelajaran STEM juga turut diakui oleh guru berkenaan.

“Memang BBM perlu dalam ajar dan kembangkan STEM tapi miss tengoklah sendiri kelas yang sempit dan bahan-bahan TMK ada yang kurang sesuai digunakan masa ajar tunjang sains dan teknologi” G1, 2/7/2017

Dengan memberikan input yang signifikan dalam merancang pengajaran dan pembelajaran yang sesuai dengan konteks semasa juga sangat dituntut lebih-lebih lagi dalam abad ke 21 ini. Pendidik kena tahu mendekati didekati dengan tujuan untuk memahami dan seterusnya dapat membantu kanak-kanak dalam menguasai pembelajaran mereka bukan sekadar memenuhi kehendak kurikulum sahaja. Bridges M.S, Justice L.M, Hogan T.P & Gray S : Pianta R.C (2012) menyatakan asas lisan yang positif adalah penyumbang kepada perkembangan sosialisasi dan perkembangan intelektualiti dalam kalangan kanak-kanak-kanak. Justru dengan itu perancangan yang sesuai dengan fitrah kanak-kanak sangat penting dalam perkembangan pembelajaran yang seimbang dan memberi makna dalam perkembangan pendidikan awal kanak-kanak. Dengan mempraktikkan ciri-ciri STEM dalam penyampaian pengajaran dan pembelajaran akan lebih mendedahkan kanak-kanak dengan pemupukan STEM di peringkat awal lagi.

Pendidik seharusnya memberi penekanan dalam perancangan pembelajaran dengan mengambilkira aspek-aspek yang mampu mengimbangi perkembangan yang menyeluruh kanak-kanak, Mastura (2008). Keupayaan peningkatan berfikir aras tinggi juga turut dirangsang dalam

aktiviti berteraskan STEM mampu menjana komunikasi kanak-kanak dengan konsisten dan seterusnya memberi ruang keyakinan diri untuk berkolaborasi dan berkerja secara baik dalam kalangan kanak-kanak, (Neaum,S.2010). Kefahaman yang mendalam dalam bahasa dan komunikasi juga memberi kesan minat dalam pengupayaan pembelajaran lebih-lebih lagi dalam penerapan pembelajaran STEM dalam aspek pembelajaran bahasa kanak-kanak. Zaitul Akma (2006) menyatakan pemahaman makna dalam konteks sangat penting dalam aspek pembelajaran bahasa kanak-kanak, sehubungan dengan ini dengan penguasaan yang baik dalam aspek komunikasi berteraskan STEM juga mampu memberi satu ruang perkembangan yang prolifrik dalam perkembangan pembelajaran terhadap pembelajaran STEM kelak bila dewasa.

5.0 KESIMPULAN DAN PERBINCANGAN

Pembelajaran merupakan satu proses interaktif yang melibatkan ruang dan masa kanak-kanak dalam pembelajaran mereka. KSPK (2017) dibangunkan dengan matlamat yang jelas untuk memperkembangkan dan menyuburkan potensi kanak-kanak secara menyeluruh dan seimbang meliputi segenap aspek perkembangan mencakupi keenam-enam tunjang standard kandungan yang termaktub dalam kurikulum prasekolah. Keberkesanan pengajaran dan pembelajaran di peringkat prasekolah adalah sangat signifikan dengan kesinambungan pembelajaran kanak-kanak di masa hadapan (Cunningham ,P 2006). Mereka akan lebih fokus pada apa yang hendak disiapkan dan bersama-sama berkolaborasi menghasilkan tugas yang telah dirancang dalam aktiviti ini. Dengan bimbingan guru atau pendidik, kanak-kanak boleh dilatih untuk menterjemahkan apa yang dialami dengan membuat melakarkannya dalam bentuk simbol, gambar atau perkataan yang seiring dengan penerapan STEM dalam pembelajaran. Dengan meluahkan perasaan mereka secara bebas dan ini dapat memberi satu suasana yang sihat dari aspek perkembangan emosi mereka, (Mayesky.M,2012). Sebagai pendidik dalam pendidikan awal kanak-kanak, guru sewajarnya dapat membina satu aktiviti yang mampu merangsang perkembangan kanak-kanak secara holistik sesuai dengan saranan objektif menerusi kurikulum sedia ada dan pemupukan matapelajaran bercirikan STEM dan bukan setakat pada Tunjang Sains dan Teknologi sahaja. Menerusi perancangan pembelajaran yang sesuai dan penggalakkan ke arah STEM dilestarikan sebaik mungkin bagi menyokong pemupukan ini dalam diri kanak-kanak dari peringkat awal lagi. Penerapan secara bertema dan gabungjalinan mampu menerapkan STEM berkembang dalam pembelajaran kanak-kanak.

Penyebaran STEM dalam pdpc seharusnya dibuat secara terus dan berkait dari mula sehingga akhir proses pembelajaran berlangsung di prasekolah. Penekanan ini harus mengambil kira dari awal pengajaran dijalankan yakni dari perbualan awal sampai ke akhir pembelajaran di mana refleksi dijalankan oleh guru. Penggunaan bahan pembelajaran interaktif dengan menggunakan *tools* dan bahan bantu berciri teknologi boleh dilaksanakan bersama-sama kanak-kanak kerana mereka sememangnya telah terdedah dengan aplikasi-aplikasi ini di rumah dan di sekolah. Perkembangan awal sains dan awal matematik kanak-kanak sememangnya dipengaruhi oleh persekitaran dan guru harus memainkan peranan dalam usaha penggarapan ini agar mereka meminati STEM dan dibantu dengan penggunaan bahan teknologi yang sesuai dalam pembelajaran kanak-kanak di peringkat prasekolah.

Perubahan yang telah dibuat menerusi Akta Pendidikan 1996 dalam pendidikan awal kanak-kanak telah mencorak satu perubahan dalam era pendidikan negara. Pendidikan awal kanak-kanak yang berkesan memerlukan kurikulum yang universal, global dan ianya harus terancang rapi serta berupaya memenuhi keperluan semasa dan futuristik. Setiap kanak-kanak mempunyai kekuatan dan kelemahan yang tersendiri. Pemilihan program pendidikan awal kanak-kanak yang

sesuai dan kompetatif penting kerana ia akan meningkatkan potensi perkembangan kanak-kanak dan membantu mereka supaya mencapai perkembangan yang optimum, disamping sebagai satu titik permulaan yang penting dalam membantu kanak-kanak bermula sebagai seorang insan yang sewajarnya demi menjana aset negara yang berkualiti sesuai dengan misi dan misi KPM.

Untuk memantapkan pembelajaran secara konsisten serta penerapan STEM dari awal ke-lakmampu memberi kesediaan awal pembelajaran sesuai konteks dan ruang pembelajaran sesuai dan fitrah kanak-kanak di peringkat awal. Pertimbangan-pertimbangan ini selalunya akan menjurus kepada keperluan diri dan memang tidak dinafikan ia banyak dipengaruhi oleh keperluan dari aspek kognitif, afektif serta psikomotor dalam memastikan kanak-kanak dapat belajar dalam suasana gembira seronok serta mendapat pengalaman bermakna dalam memacu penghayatan STEM di peringkat pendidikan awal kanak-kanak lagi.

Menurut Domitrovich C.E, Moore J.E, Thompson R.A : Pianta R.C (2012) menyatakan bahawa kelas yang berkualiti memerlukan penyertaan yang aktif dan memerlukan kemahiran mendengar dan boleh berkerjasama yang baik dalam kumpulan mampu membentuk kemahiran merangka, mengurus dan melengkapkan tugas bercirikan STEM mampu menerbitkan minat dalam matapelajaran STEM kelak. Dengan adanya penglibatan yang menyeluruh dalam aktiviti pembelajaran ianya akan dapat membentuk satu tingkahlaku yang positif dalam diri kanak-kanak. Sehubungan dengan itu, perancangan guru dalam mengaplikasi strategi, kaedah dan teknik pembelajaran sangat berpengaruh dalam kesediaan pembelajaran yang bermakna dalam diri kanak-kanak di samping itu juga bahan bantu serta persekitaran yang menjurus kepada STEM mampu memberi kesan secara langsung dalam penglestarian STEM dalam pendidikan awal kanak-kanak

RUJUKAN

Bridges M.S, Justice L.M, Hogan T.P & Gray S : Pianta R.C (2012). *Handbook of Early Childhood Education*.The Guilford Press: London

Cunningham. Peter (2006) *Early years and the influence of Piaget : evidence from oral history* , Jurnal Early Years , Vol 26, number 1, ms 1-16.

Domitrovich C.E, Moore J.E, Thompson R.A : Pianta R.C (2012) *Handbook of Early Childhood Education*.The Guilford Press: London.

Dorothy Faulker, Elizabeth Coates. (2011). *Exploring Children's Creative Narratives*. London : Routledge Taylor & Francis Group.

Gordon, A.M, Browne, K.W. (2004) *Beginning and Beyond Foundation in Early Childhood Education*(6th ed.), NY: Thompson Delmar Learning

Morrison. G, (2014) *Early Childhood Education Today*, Upper Saddle River New Jersey USA : Pearson

Juliana Osong, Norafidah Noralidin.(2014).*Persediaan Pengetahuan dan Kemahiran Abad ke 21*. Jurnal Penyelidikan Institut Pendidikan Guru Kampus Gaya.Jilid.7.136 – 144.

Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (2017) Pusat perkembangan Kurikulum : Kementerian Pendidikan Malaysia.

Mazlini Adnan.et.all,(2016). *Memperkasa Pembangunan Modal Insan Malaysia di Peringkat Kanak-Kanak : Kaijian Kebolehan dan Kebolehhintergrasian Pendidikan STEM dalam Kurikulum PERMATA Negara*. Geografia Online: Malaysian Jurnal of Science and Space .12 issue 1, 29-36

Mastura Badzis (2008) *Kepentingan Pendidikan Awal Sebagai Asas Pembentukan Bangsa* , Institut Pendidikan UIAM , Jilid 1 ms 12 -23

Mayesky M.(2012) *Creative Activities for Young Children*. Belmont CA USA :Wasworth CENGE Learning.

Pau C.H (2009). *Penggunaan Kaedah Pembelajaran Berasaskan Projek Untuk Membantu Murid Tahun Empat Memahami Tajuk Cara Tumbuhan Membiak*. Seminar Penyelidikan Tindakan IPGKBL.Tahun 2012, 254-268 . Muat turun dari <http://www.pbl.edu.my>

Sally Neaum.(2010) *Child Development for Early Childhood Studies*. Glasgow : Learning Matters LTD

Sandra Crosser (2005) *What Do We Know About Early Childhood Education ?* USA : Thomson Delmar Learning.

Zaitul Azma Zainon Hamzah. (2006) *Memahami Pertuturan Kanak-Kanak Melalui Analisis Pragmatik*, Universiti Putra Malaysia : Serdang Selangor.

Wragg, E.C (1994) *An Introduction to Classroom Observation*. London : Routledge.

Kesan Strategi Kolaboratif Dalam Persekitaran Laman Sosial Terhadap Kemahiran Menganalisis Bagi Mata Pelajaran Geografi Tingkatan Dua

Hamdiah binti Jailani

Jabatan Ilmu Pendidikan, IPGTHO, hamdiahjailani@gmail.com

• Abstrak

Kajian ini bertujuan mengkaji tahap kemahiran menganalisis dalam persekitaran laman sosial bagi mata pelajaran Geografi Tingkatan Dua. Kajian ini menggunakan kaedah kuasi-eksperimen dengan reka bentuk ujian pra-pos. Bilangan responden berjumlah 211 orang yang dibahagikan kepada dua kumpulan iaitu kumpulan pembelajaran kolaboratif (PK) dan pembelajaran akses sendiri (PAK). Kedua-dua kumpulan menggunakan platform “GeoSAYA” dalam sesi pengajaran dan pembelajaran sebagai medium pengajaran. Data yang diperoleh daripada ujian pra dan pos dianalisis menggunakan *Statistical Packages for Social Science Version 21.0* (SPSS Versi 21.0). Data dianalisis secara kuantitatif menggunakan analisis deskriptif dan ujian *analysis of varians* (ANOVA) sehalu untuk mengukur tahap min kemahiran menganalisis murid antara kumpulan pembelajaran. Dapatan menunjukkan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan terhadap min kemahiran menganalisis antara kumpulan pembelajaran kolaboratif dan akses sendiri. Kesimpulannya, persekitaran laman sosial berkesan digunakan dalam proses pengajaran dan pembelajaran abad ke 21, sesuai dengan murid generasi Y yang meminati pembelajaran secara aktif, mempunyai tahap kemahiran dan kefahaman teknologi yang tinggi, dan lebih autentik serta kolaboratif.

Kata Kunci : Laman sosial, kemahiran menganalisis, pembelajaran kolaboratif, pembelajaran akses sendiri.

PENDAHULUAN

Generasi terkini merupakan golongan remaja yang begitu cepat menguasai bidang aplikasi laman sosial terutama *Facebook*. Tujuan mereka menggunakan *Facebook* adalah sebagai medium untuk berkomunikasi, bermain aplikasi Internet selain daripada mencari maklumat dan kenalan baru (Norhazlina, Ahmad Fauzi & Norhasni, 2011). Greenwood, Perrin dan Duggan (2016) mendapati laman sosial *Facebook* (79%) adalah paling popular berbanding *Instagram* (32%), *Pinterest* (31%), *LinkedIn* (29%) dan *Twitter* (24%). Dengan kelebihan populariti *Facebook* dalam kalangan pengguna, ia mempunyai potensi yang besar dalam pelbagai bidang termasuklah bidang pendidikan.

Rakyat negara ini kini hidup dalam keadaan serba “*connected*” atau terhubung melalui Web 2.0. Penggunaan Web 2.0 menjadikan murid mencapai pembelajaran bermakna pada akhir sesi pembelajaran. Oleh itu, kualiti pengajaran ahli akademik menjadi bertambah baik dan pencapaian pembelajaran murid akan meningkat (Hamdan et.al 2015). Menurut Kivunja (2015), apabila murid diberi peluang untuk belajar secara kolaboratif menggunakan teknologi media sosial, majoriti mengambil peluang untuk membangunkan kemahiran komunikasi yang lebih besar, bekerjasama, menggunakan pemikiran kritis dan kreativiti dan suka aktiviti pembelajaran. Ini berlaku akibat daripada peningkatan kadar penyertaan, interaksi, perhubungan, eksplorasi, penilaian, minat, motivasi, bimbingan rakan sebaya dan memperbanyakkan pos pada *wall* media sosial mereka.

Sebagai pendidik, trend masa kini yang sedang meledak perlu dilihat dari sudut yang positif demi memajukan bidang pendidikan terutama peningkatan kemahiran berfikir aras tinggi dalam kalangan murid-murid. Penerokaan dalam bidang teknologi dan komunikasi melalui laman so-

sial *Facebook* secara meluas sehingga menjadi suatu fenomena biasa dalam pengajaran dan pembelajaran kepada murid. Kesenambungan penggunaan *Facebook* dengan platform “GeoSAYA”, dalam mata pelajaran Geografi melalui pembelajaran secara kolaboratif dijangkakan mampu meningkatkan kemahiran menganalisis dalam kalangan murid-murid.

Hipotesis nul (H_{01}): Tidak terdapat perbezaan yang signifikan bagi kemahiran menganalisis bagi murid antara kumpulan pembelajaran akses sendiri (PAK) dan pembelajaran kolaboratif (PK) selepas menggunakan “GeoSAYA”.

PERNYATAAN MASALAH

Kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT), i-think, dan pemikiran kritis telah diberikan penekanan kepada murid-murid dalam persekitaran pembelajaran pada abad ke-21. Murid yang menguasai kemahiran abad ke-21 dengan kebolehan dan kemahiran berfikir secara kritis, kreatif dan inovatif mampu untuk bersaing di peringkat global. Jika ditinjau daripada kajian penggunaan KBAT dalam mata pelajaran Geografi di Malaysia berbanding luar negara, masih boleh dikatakan bahawa KBAT masih belum dijalankan dengan sepenuhnya oleh guru-guru di negara ini. Dapatan kajian oleh Mohammad Zohir, Hazri dan Nordin (2012) menunjukkan bahawa penerapan KBAT dalam sesi pengajaran dan pembelajaran Geografi di sekolah masih terhad. Mereka masih mengamalkan kaedah tradisional dengan pembelajaran berpusatkan guru yang mana interaksi yang berlaku sangat terbatas antara guru dan murid. Dapatan kajian di negara ini berbeza dengan di negara lain yang mana KBAT telah digunakan melebihi 50 peratus dalam pengajaran dan pembelajaran Geografi, terutamanya bagi murid sekolah menengah peringkat yang lebih tinggi (Akinoglu & Baykin, 2015).

Untuk mengurangkan isu yang diperkatakan, penggunaan Teknologi Maklumat dan Komunikasi dalam proses pengajaran dan pembelajaran mata pelajaran Geografi diberikan penekanan dan keutamaan untuk mewujudkan pembelajaran secara kolaboratif mahupun akses sendiri secara digital. Pembelajaran akses sendiri merupakan kemahiran pembelajaran abad ke-21 yang berkait rapat dengan pembelajaran sepanjang hayat oleh masyarakat moden dan pertumbuhan-pertumbuhan antarabangsa seperti UNESCO dan OECD (Tan Seng Chee et.al, 2011). Pembelajaran secara kolaboratif juga merupakan kemahiran pembelajaran abad ke-21. Menurut Hesse et.al (2015), belajar untuk berkolaborasi dengan rakan-rakan adalah kemahiran yang menjadi semakin berharga dan penting bagi pembelajaran sepanjang hayat.

Sehubungan dengan itu, guru perlu sentiasa menjadi tulang belakang terhadap mata pelajaran Geografi dan KBAT yang dijalankan dalam sesi pembelajaran di sekolah. Guru perlu melakukan aktiviti pengajaran dan pembelajaran dengan memberikan penekanan kepada unsur nilai tambah seperti kemahiran berfikir, kemahiran generik, penggunaan teknologi maklumat dan komunikasi, kecerdasan pelbagai, pembelajaran secara konstruktivisme, pembelajaran masteri, pembelajaran kontekstual dan pembelajaran akses sendiri (Pusat Perkembangan Kurikulum, 2001). Namun yang menjadi persoalan, adakah unsur nilai tambah yang dinyatakan dijalankan dalam aktiviti pengajaran dan pembelajaran dalam bilik darjah.

METODOLOGI KAJIAN

Kajian ini menggunakan kaedah kuantitatif dalam bentuk kuasi-eksperimen dengan reka bentuk ujian pra-pos. Populasi terdiri daripada jumlah murid tingkatan dua sekolah menengah harian dibawah kendalian Kementerian Pendidikan Malaysia. Empat buah sekolah menengah di sebuah negeri telah dipilih bagi tujuan kajian ini. Sampel seramai 211 orang terdiri berdasarkan ciri murid yang mempunyai kemudahan akses *Facebook* di luar waktu persekolahan disamping

mempunyai akaun *Facebook* masing-masing. Sampel dibahagikan kepada dua kumpulan iaitu yang menggunakan strategi berbeza, pembelajaran kolaboratif (PK) dan pembelajaran akses sendiri (PAK). Ujian pra diberikan terhadap kedua-dua kumpulan sebelum menggunakan *Facebook Page* “GeoSAYA” semasa pengajaran dan pembelajaran berlaku selama lima hari. Selepas pembelajaran, kesemua sampel diberikan ujian pos untuk menentukan kemahiran menganalisis mereka.

Instrumen yang digunakan adalah set soalan ujian pra dan pos. Soalan-soalan ujian pra dan pos disediakan berasaskan kepada tajuk “Kesan Perubahan Penduduk Terhadap Alam Sekitar”. Soalan adalah berbentuk subjektif dan pemarkahan dinilai dalam bentuk peratusan iaitu 100%.

DAPATAN KAJIAN

Bagi menjawab hipotesis kajian, ujian *analysis of varians* (ANOVA) sehala digunakan seperti yang ditunjukkan pada Jadual 1. Hipotesis nul (H_{01}): Tidak terdapat perbezaan yang signifikan bagi kemahiran menganalisis murid antara kumpulan pembelajaran akses sendiri (PAK) dan pembelajaran kolaboratif (PK).

Nilai p yang digunakan dalam ujian ANOVA sehala ialah 0.05, tetapi oleh kerana kajian ini menggunakan hipotesis nul atau hipotesis dua hala maka nilai p untuk setiap ujian ialah 0.025.

Jadual 1 *Analysis of varians* (ANOVA) sehala min kemahiran menganalisis murid antara kumpulan pembelajaran

Kumpulan	N	Min	Sisihan Piawai	Ujian ANOVA
PAK	104	28.5769	12.85263	F(1, 209) = 5.297
PK	107	24.8600	11.12271	p = 0.022

Berdasarkan Jadual 1, keputusan ujian antara kumpulan-kumpulan ini memberikan $F(1, 209) = 5.297$ pada $p = 0.022$. Terdapat perbezaan yang signifikan di antara prestasi kedua-dua kumpulan ini. Maka H_{01} ditolak. Dapatan ini menunjukkan bahawa murid kumpulan akses sendiri melaporkan prestasi yang lebih baik secara signifikan daripada pelajar kumpulan kolaboratif dalam kemahiran menganalisis.

PERBINCANGAN DAN KESIMPULAN

Analysis of varians (ANOVA) sehala membuktikan bahawa murid kumpulan akses sendiri (PAK) melaporkan prestasi yang lebih baik secara signifikan daripada pelajar kumpulan kolaboratif (PK) dalam kemahiran menganalisis. Walaupun kajian yang lepas telah dijalankan lebih cenderung menyatakan bahawa PK lebih berpotensi untuk pencapaian yang baik menggunakan media sosial *Facebook*, namun hasil dapatan kajian ini membuktikan bahawa *Facebook* juga mampu digunapakai untuk murid kumpulan PAK bagi meningkatkan pencapaian murid. Sepertimana dapatan kajian oleh Mazzoni, Gaffuri, dan Gasperi (2010), pembelajaran secara individu lebih tinggi peningkatan berkaitan penulisan saintifik berbanding kolaboratif. Hal ini berlaku mungkin disebabkan oleh kegagalan ahli kumpulan PK berhubung secara serta merta untuk menyiapkan tugas atau mengadakan perbincangan. Dengan ini, kesempatan oleh murid PAK yang menjalani pembelajaran secara individu mempunyai motivasi intrinsik untuk belajar sendiri seterusnya memahami isi pelajaran tanpa kekurangan daripada ahli yang lain. Dapatan ini juga disokong oleh kajian. Soulé dan Warrick (2015) yang mana pembelajaran terarah diri masih relevan dan tidak lapuk digunakan untuk abad ke-21.

Keputusan dalam kajian ini juga dipengaruhi oleh perancangan yang teratur sebelum sesi pembelajaran dijalankan iaitu melalui rancangan pengajaran harian (RPH) guru yang mengambilkira langkah-langkah pengajaran mengikut strategi pembelajaran kolaboratif dan akses sendiri. Kumpulan PK menggunakan lima langkah pengajaran Reid (2004) iaitu *engagement* (penglibatan), *exploration* (eksplorasi), *transformation* (transformasi), *presentation* (persembahan) dan *reflection* (refleksi). RPH bagi kumpulan PAK pula menggunakan model Grow (1999) iaitu *dependent* (bergantung), *interested* (berminat), *involved* (penglibatan) dan *self directed* (akses sendiri). Model Grow (1999) menggambarkan murid-murid terarah sendiri hanya bergantung terhadap isi kandungan dan penerangan oleh guru pada peringkat awal sahaja, ia disusuli dengan sikap dalaman dan motivasi yang tinggi untuk melibatkan diri dalam menyelesaikan tugas secara individu. Guru bertindak sebagai fasilitator untuk mengawal hala tuju murid-murid yang mempunyai keyakinan yang tinggi untuk menyelesaikan tugas yang diberikan.

Selain daripada itu, objektif pembelajaran yang terkandung dalam RPH kedua-dua kumpulan menggunakan kaedah A, B, C dan D oleh Heinich, Molenda, Russell dan Smaldino (2002) iaitu A = *audience*, B = *behavior*, C = *condition*, dan D = *degree*. Contoh objektif yang terdapat dalam RPH adalah “Pada akhir pembelajaran, murid-murid dapat menghuraikan dengan jelas sekurang-kurangnya 3 kesan positif dan 3 kesan negatif perubahan penduduk terhadap penerokaan sumber tanah, hutan dan air, berserta contoh.” Penggunaan kaedah penulisan objektif pembelajaran A, B, C dan D ini menjadikan salah satu faktor yang membantu murid meningkatkan kemahiran menganalisis bagi kedua-dua kumpulan pembelajaran. Bloom, Krathwohl dan Masia (1964) menyatakan adalah sangat penting dalam pengajaran dan pembelajaran untuk menggunakan objektif yang boleh diukur dan berbentuk khusus supaya guru dan murid dapat menilai adakah objektif pelajaran telah dicapai ataupun tidak.

Dalam aktiviti latihan samada secara individu ataupun berkumpulan, aras soalan yang dikemukakan adalah mengikut aras Taksonomi Bloom iaitu menganalisis. Nota yang diberikan adalah bertujuan untuk murid mengingat serta memahami isi kandungan pembelajaran bagi tajuk tersebut. Jenis latihan yang diberikan juga menggunakan alat berfikir seperti rajah tulang ikan dan rajah perbincangan. Unsur nilai tambah inilah yang boleh digunakan oleh guru dalam sesi pengajaran dan pembelajaran (PdP) bagi meningkatkan pemikiran aras tinggi murid. Rajendran (2010) menyarankan bahawa jenis-jenis soalan terbuka berasaskan Taksonomi Bloom boleh digunakan untuk mengenal pasti kewujudan kemahiran berfikir dalam kalangan murid. Menurut *Armstrong (2014)* “kata kerja” yang terdapat dalam Taksonomi Bloom (Bloom, 1956; Anderson dan Krathwohl, 2001) menggambarkan proses-proses kognitif yang mana individu akan belajar menggunakan pengetahuan mereka.

Jika dikaitkan dengan teori kognitif Piaget (1972), murid tingkatan dua berumur 14 tahun akan melalui tahap operasi formal, yang mana individu akan mempelajari sesuatu dengan lebih abstrak. Tahap ini merupakan peringkat perkembangan kognitif yang penting kerana murid-murid akan berusaha menyelesaikan masalah daripada yang konkrit kepada lebih abstrak. Dengan itu, pengkaji berpendapat bahawa unsur nilai tambah adalah penting untuk menggalakkan pemikiran yang lebih tinggi, sesuai dengan paradigma konstruktivisme yang mementingkan murid membina sendiri pengetahuan secara aktif berdasarkan pengalaman sedia ada mereka.

Penggunaan *Facebook* “GeoSAYA” sebagai medium dalam PdP juga telah mewujudkan komunikasi antara murid dengan murid dan murid dengan guru yang menggalakkan interaksi positif dalam dan luar bilik darjah. Dulamã, Vescan dan Magdaş (2016) membuktikan bahawa

pelajar-pelajar menggunakan *Facebook* selama lebih daripada enam jam sehari sama ada di sekolah, rumah atau lain-lain tempat kerana mereka sangat tertarik dengan rangkaian sosial tersebut untuk berinteraksi bersama rakan.

Dengan adanya fitur-fitur dalam *Facebook* “GeoSAYA” seperti ‘tag’, ‘wall’, ‘friends’, ‘share’, ‘status’, ‘comment’, ‘like’, ‘message’ dan ‘group’ dapat digunakan dalam persekitaran kumpulan kecil untuk menjana pengetahuan yang sukar difahami antara satu sama lain. Sepertimana dalam kajian Pimmer, Linxen dan Gröhbiel (2012); Hosny dan Shameem (2012) yang membuktikan fitur-fitur *Facebook* seperti ‘wall’ ‘tag’, ‘subgroup’, ‘message’, ‘profil’, ‘friend’ dan ‘comment’ memudahkan pelajar dan guru menggunakannya dalam sesi pembelajaran mengikut kumpulan mereka, berbanding dengan penggunaan *Twitter* yang lebih terhad kepada 140 aksara sahaja untuk ruangan perkongsian maklumat (Krishna, 2015). Sehubungan dengan itu, dapat dikaitkan bahawa peningkatan kemahiran menganalisis bagi kedua-dua kumpulan adalah disebabkan adanya unsur Teknologi Pendidikan dalam sesi PdP. Sepertimana menurut Joseph dan Wan Rozali (2013) terdapat komponen 5M dalam sesi PdP iaitu *machine* (mesin), *materials* (bahan-bahan), *media* (media), *men* (orang) dan *method* (kaedah) yang saling berkaitan dan saling membantu untuk memenuhi objektif pembelajaran. Dalam kajian ini, kelima-lima komponen tersebut telah dipenuhi dan menunjukkan hasil dapatan yang positif terhadap kedua-dua kumpulan.

Dapat dirumuskan bahawa persekitaran laman sosial dalam pengajaran dan pembelajaran telah membuktikan bahawa kemahiran menganalisis bagi kumpulan PAK adalah lebih daripada kumpulan PK. Platform *Facebook* “GeoSAYA” membantu murid membina pengetahuan melalui interaksi atas talian yang mempunyai pelbagai sumber pembelajaran dengan melakukan eksplorasi seperti membaca, menonton klip video, mendengar audio, membuat penulisan blog, pautan blog dan sebagainya. *Scaffolding* daripada rakan-rakan alam maya dapat membantu murid-murid membina pengetahuan sedia ada supaya lebih berkembang disamping adanya bahan-bahan ilmu sama ada dari dalam negara mahupun di luar negara. Walaupun murid belajar secara akses sendiri, apabila menggunakan laman sosial, akan wujud pertalian dan perhubungan pembelajaran apabila menggunakan platform tersebut. Pendidik perlu mengetengahkan soalan-soalan berbentuk aras tinggi bagi mencungkil pemikiran menganalisis bagi murid-murid. Keadaan ini dapat membiasakan murid-murid dengan soalan-soalan aras tinggi di sekolah, seterusnya membantu mereka memperkembangkan kemahiran tersebut ketika berada di pusat pengajian tinggi.

RUJUKAN

Akinoglu, O. & Baykin, Y. (2015). Raising Critical Thinkers: Critical Thinking Skills in Secondary Social Studies Curricula in Turkey. *Anthropologist*, 20 (3): 616-624.

Armstrong, P. (2014). *Bloom's Taxonomy*. Vanderbilt University. Diperoleh 3 April 2014 daripada, <http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/>

Bloom, B. S. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives, the classification of educational goals – Handbook I: Cognitive Domain*. New York: McKay.

Bloom, B. S., Krathwohl, D.R., & Masia, B.B. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

Dulamă, M.E., Vescan, S. & Magdaş, I. (2016). Use of Facebook for learning and assessment in Geography. *Romanian Review of Geographical Education*, 5 (1): 47-66.

Hamdan, A., Din, R., Abdul Manaf, S.Z., Mat Salleh, N.S., Kamsin, I.F. & Ismail, N.M. (2015). Exploring the relationship between frequency use of Web 2.0 and meaningful learning attributes. *Journal of Technical Education and Training (JTET)*, 7, (1): 50-66.

Hesse, F., Care, E., Buder, J., Sassenberg, K., & Griffin, P. (2015). A framework for teachable collaborative problem-solving skills. In P. Griffin & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 37-56). Dordrecht, Netherlands: Springer.

Hosny, M. I. & Shameem, F. (2012). Facebook in Education: Students, teachers, and library perspective. *Journal of computing*, 4 (6), 78-86.

Joseph Anjuman & Wan Rozali Wan Hussin. (2013). ICT dan kelestarian penggunaannya dalam pengajaran dan pembelajaran Geografi di sekolah. *Seminar Pendidikan Sejarah dan Geografi 2013, UMS*, 55-75.

Greenwood, S., Perrin, A. & Duggan, M. (2016) *Social Media Update 2016: Facebook usage and engagement is on the rise, while adoption of other platforms holds steady*. Pew Research Center, Diperoleh 6 Februari 2017, daripada <http://www.pewinternet.org/2016/11/11/social-media-update-2016/>

Kivunja, C. (2014). Theoretical Perspectives of How Digital Natives Learn. *International Journal of Higher Education*, 3 (1): 94-109.

Krishna Bista. (2015). Is Twitter an effective pedagogical tool in higher education? Perspectives of education graduate students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15 (2): 83-102.

Mazzoni, E., Gaffuri, P. Gasperi, M. (2010). Individual versus collaborative learning in digital environments: the effects on the comprehension of scientific texts in first year university students. *7th International Conference on Networked Learning*: 293-300. Diperoleh 13 Mac 2013 daripada <http://www.lancaster.ac.uk/fss/organisations/netlc/past/nlc2010/abstracts/PDFs/Mazzoni.pdf>

Mohammad Zohir Ahmad @ Shaari, Hazri Jamil & Nordin Abd Razak. (2012). Exploring the Classroom Practice of Productive Pedagogies of the Malaysian Secondary School Geography Teacher. *Review of International Geographical Education Online*, 2 (2):146-164.

Norhazlina Abd. Hamid, Ahmad Fauzi Mohd Ayub & Norhasni Zainal Abiddin. (2011). Penggunaan Facebook di kalangan pelajar lelaki dan perempuan pada sekolah menengah di zon Petaling Jaya Selatan. *Eksplanasi*, 6(1) : 46-58.

Piaget, J. (1972). Intellectual development from adolescent to adulthood. *Human Development*, (15), 1-12.

Pimmer, C., Linxen, S. & Gröhbiel, U. (2012). Facebook as a learning tool? A case study on the appropriation of social network sites from mobile phones in developing countries. *British Journal of Educational Technology*, 43 (5): 726-738.

Pusat Perkembangan Kurikulum. (2001). *Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah: Huraian Sukatan Pelajaran Geografi Sekolah Menengah Rendah (SMR) (Tingkatan 1)*. Pusat Perkembangan Kurikulum: Kementerian Pendidikan Malaysia.

Rajendran Nagappan. (2010). *Teaching & acquiring: Higher-order thinking skills, theory & practice*. Tg. Malim: UPSI.

Reid, A. (2004). *Enhancing student thinking through collaboration learning*. Diperoleh 18 November daripada <http://www.ed.gov/data-base/ERIC> Digest

Soulé, H., & Warrick, T. (2015). Defining 21st Century readiness for all students : What we know and how to get there. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9 (2): 178-186.

Tan Seng Chee, Shanti Divaharan, Lynde Tan & Cheah Horn Mun. (2011). *Self directed learning with ICT: Theory, practice and assessment*. Kementerian Pendidikan Singapura: Singapura.

.

Internet Integration in Special Education Classroom in a Malaysian Primary School in the Northern Region

Julinamary Parnabas, Phd Language Department, Darulaman Teachers' Training Institution, Kedah, Malaysia julina1974m@gmail.com

Vincent Parnabas, Phd Sport Science and Recreation Faculty, University of MARA Technology (UiTM), Shah Alam, Malaysia.

Antoinette Mary Parnabas Medical Unit, Hospital Taiping, Taiping, Perak, Malaysia

ABSTRACT

Teachers teaching in Special Education classrooms are pressured from various quarters to produce excellent grades both in quality and quantity in public examinations by school administrators, parents, district and state education officials as well as the Ministry of Education in Malaysia. Excellent achievement in public examinations and the massive advancement in Information Communication Technology have rapidly transformed the teachers' work culture at present. Hence, teachers today cannot escape from the fact that many classrooms at present are technologically supported and web-connected to support the 21st century classroom teaching. Therefore, a qualitative study was designed to investigate the Special Education teachers' Internet integration in the classroom from a sociocultural perspective using Gee's D/discourse theory and Social Practice theory. In this study, eight teachers teaching in the same hearing impairment school in northern region of Peninsula Malaysia volunteered for the semi-structure interview. They included both male and female teachers in various age groups from the three main ethnic groups in Malaysia, namely Malay, Chinese and Indian. The findings in this study confirmed that these teachers teaching in this hearing impairment school integrate the Internet for lesson preparation, classroom teaching, to fulfill the requirements from the Ministry of Education and for professional development. The findings of this study have implication for both the special education teachers as well as teacher educators in Teachers' Training Institutions in Malaysia.

KEY WORDS: special education, hearing impairment, Internet, special need students

Introduction

Special education in Malaysia provides educational opportunities for pupils with special needs such as those with hearing impairment through the "Hearing Impaired Students' Program". The students in the hearing impairment schools in Malaysia share the same curriculum with other mainstream students in Malaysian schools. In other words, the hearing impairment students are exposed to the same syllabus and schooling system with the mainstream students in Malaysia. The only difference is the medium of communication. In mainstream classes, teachers convey their lessons verbally but in a hearing impairment classroom, teachers had to convey their lessons using sign languages.

It is undeniable that special education teachers too are pressured from various quarters to produce excellent grades both in quality and quantity in public examinations by school administrators, parents, district and state education officials as well as the Ministry of Education in Malaysia. Students in Malaysian primary schools will be assessed in a public examination called "*Ujian Penilaian Sekolah Rendah*" (Primary School Assessment Test) after six years of schooling. Excellent achievement in public examinations and the massive advancement in ICT have rapidly transformed the teachers' work culture (Devon, 2000; Nurul Atikah Abdullah, Mohamad Jafre Zainol Abidin, Wong, Omar Majid & Hanafi Atan, 2006; Tsai, 2006; Saeideh Bolandifar,

Nooreen Noordin, Parastoo Babashamsi & Nahid Shakib, 2013). Hence, teachers today cannot escape from the fact that many classrooms at present are technologically supported and web-connected to support the 21st century classroom teaching.

Internet utilisation in education has impacted teachers teaching and students' learning drastically regardless of disability, geographical location, language barriers and other impairing factor with the introduction of Frog Virtual Learning Environment program in 2011 (Termit Kaur & Noorma Hussein, 2015). According to Horn and Staker (2011) by 2019, 50 percent of all high school courses are predicted to be delivered in online format. The Malaysian Education Blueprint 2013-2025 declared that the Ministry of Education will focus on ICT-competency training for teachers and gradually improve the computer to student ratio from approximately 1:30 in 2011 to 1:10 by 2020 (Ministry of Education, 2012). This report also confirmed that the Ministry will invest in basic computer devices including low-cost laptops to achieve the 21st century education demands.

Therefore, this explained that the special education teachers are no exception in integrating the Internet for their classroom instruction. Hence, it is important to conduct a study to explore and investigate these teachers' Internet integration in a primary hearing impairment school in Malaysia.

Theoretical perspectives

This study was underpinned by Gee's D/discourse theory and Social Practice theory. Gee defines Discourse, with an uppercase D, as

...a socially accepted association among ways of using language, other symbolic expressions, and 'artifacts', of thinking, feeling, believing, valuing, and acting that can be used to identify oneself as a member of a socially meaningful group or 'social network', or to signal (that one is playing) a socially meaningful 'role'. (p. 131)

Therefore, a Discourse is a communal way of thinking, feeling, believing, valuing and acting which is socially acceptable in a community. Gee's D/discourse theory and the Social Practice theory are basically related to these special education teachers' online practices which is highly influenced by their working culture, self belief, educational background, capability in using sign language and schooling culture. Hence, Internet integration among the special education teachers are embedded in the larger context with broader societal influences, like institutional cultures, medium of communication, students' needs and capability as well as sociocultural contexts, which influence classroom practices in the sociocultural perspective (Tan Kok Eng, 2016).

Problem Statement

Internet integration in schools continuously fails to meet the targeted expectations in terms of both quantity and quality. It was revealed in the 2013 UNESCO's report that 80% of the school teachers spend less than one hour per-week in utilising ICT for classroom instruction. Additionally, this report too found that the ICT utilisation in Malaysian schools has not gone much further than the use of word-processing applications as an instructional tool. Other researchers have also argued that computer usage in schools is limited and in some cases almost non-existent (Hew & Syed Abdul Kadir, 2016). This further clarifies that the Internet integration in the Malaysian schools is still at the minimal pace especially in special education classes.

Research Objective

The objective of this study is to investigate the teachers teaching in a hearing impairment

school's Internet integration for classroom teaching and learning process.

Research Question

1. To what extent do the teachers teaching in a hearing impairment school integrate the Internet for their classroom teaching and learning practices?

Methodology

A qualitative approach was used in this study using semi-structured interview, document analysis and observation. In this study, eight special education teachers from a hearing impairment school in northern region of Peninsula Malaysia volunteered. They included three male and five female teachers in various age groups from the three main ethnic groups in Malaysia, namely Malay, Chinese and Indian. All these eight participants were interviewed on the same day. The female teachers are addressed as F1, F2, F3, F4 and F5 in this study. Meanwhile, the male teachers are addressed as M1, M2 and M3. The interview transcriptions were analysed using the Thematic Conceptual Matrix (Miles & Huberman, 1994) which transformed the data into dominant themes and patterns. Document analyses were done on their teaching notes and record books at random. Observations were made on the teaching aids that they used for their daily lessons. Photographs were also taken on their lesson notes, teaching aids and record books. Field notes were made based on the observation done on the teachings aids.

Findings

The findings in this study showed that all the eight research participants agreed that Internet is a very useful tool for classroom instructions. They mainly utilised the Internet for lesson preparation, classroom teaching, update information required by the Ministry of Education and professional development, which are highly related in improving as well as facilitating their classroom instructions.

Lesson Preparation

All the research participants agreed that they dedicate almost 70 to 80 % of their time searching and locating information for lesson preparation. This is done during their free periods and after school. According to these teachers, preparing lesson is a heavy task in special education schools as most of the readily available online teaching materials might not match with students' special needs.

All the research participants mainly used the Internet to locate pictures as Teacher F1 claimed that, "*kami memang bergantung pada Internet untuk cari gambar muat turun gambar tu...dan lain-lain laa ..*", which means they solely depends on the Internet to locate and download pictures. These teachers shared their experience that projecting pictures on the screen using LDC save time on explaining to students using sign language. At the same time, these research participants too claimed that, "*download gambar dari net save cost jugak ...*"(F4), which means downloading pictures from the Internet save cost. The teachers used these pictures to attract students' attention and cater their understandings on the subject matter.

Using video clips is another popular activity among the teachers for lesson preparation. Teacher M2 claimed that he spends hours in searching, locating and downloading video clips with subtitles or translation using sign language at the bottom. This teacher too explained that video clips without subtitles and sign language translation at the bottom is meaningless for these students with hearing impairment.

Teacher F1, F3, F4, M1 and M3 too stated that the activities presented in the textbooks do not match with the students' learning ability. These teachers too explained that students hearing impairment had slower their learning speed. Teachers need to spend more time to make the input comprehensible for their students. Thus, teachers need to browse through the Internet and locate for simpler exercises and activities which matches well with the students' impairing factor. These exercises are later on printed and presented to students in the classroom as their worksheets.

All the eight research participants highlighted that they surf the Internet to check on their emails from time to time. They exchange teaching materials such as worksheets, sample test papers, pass year questions with their friends from the same school and different schools. Hence, in this study, email acts as another platform for these teachers to share the softcopy of some related and relevant teaching resources.

These teachers too utilised the Internet to access Facebook to collaborate with teachers teaching in different parts of the country. Facebook is used as a medium of interaction by Teacher F1, F3, F5, M1, M3 to communicate and exchange suitable teaching materials, ideas and teaching tips with their friends teaching in different schools. They upload pictures on activities conducted in their schools in the Facebook to show case. They too discussed and shared opinions, thoughts and ideas pertaining to teaching and learning activities in Facebook.

Classroom teaching

All the research participants agreed that they integrate the Internet for classroom teaching for various subjects such as Malay Language, English Language, Science and Mathematics. However, the integration is only "one-way utilisation". One-way utilisation means only the teacher uses the computer connected to the Internet for classroom teaching. The teachers project the online teaching materials on the whiteboard. Students were not assigned with any online hands-on activity in the classroom. Hence, in this case, teacher is the active Internet user meanwhile, students are the passive Internet user. Teacher M1, M3, F3, F4, F5 claimed that they usually do not assign students with any hands-on online activities as it is difficult to control their online movements.

Teachers usually used the Internet to assist them in teaching vocabularies, Language Arts, Literature component for both Malay and English Language. All these research participants too agreed that Internet integration for classroom teaching facilitate students' understanding and motivate them to learn besides attracting their attention and concentration on the lesson.

This study showed that Internet integration for classroom teaching ease teacher's teaching burden in a hearing impairment classroom. This is because lengthy discussions or normal explanation using sign language may not always succeed in conveying messages across and could be too time consuming.

However, Teacher M2 and Teacher F2 claimed that the public examination pressure in examination classes hindered them from utilising some online edutainment materials in their classroom. These teachers are pressured to produce grades and they do not have the opportunity to use the technology for creative online teaching.

Ministry of Education Requirements

All the research participants used the Internet outside the classroom for several clerical purposes in fulfilling the Ministry of Education's requirements. This includes updating the SPLG or "*Sistem Pengurusan Latihan Guru*" (Teachers Training Administration System). In this system,

teachers update all the courses that they had attended throughout their services and some other personal details such as academic qualification and list of schools that they had served. Teachers too used the Internet to register the Year 6 students for the public examination known as the “*Ujian Penilaian Sekolah Rendah*” or “Primary School Assessment Test”. The class teachers are required to update online students’ particulars every year in “*Sistem Maklumat Murid*” or “Students’ Information Details System”.

Professional Development

Teachers teaching in this hearing impairment school always surf the Internet to check on the latest updates on teaching approaches and strategies for these special needs students. Teacher F1 shared that “Bright Hub Education” is a popular website that offer full guidance, teaching methods, tools and strategies online specifically for hearing impairment students. This website too offer classroom management tips online for teachers.

Teacher F2, F3, F4, M1, M2, M3 expressed that they surf the Internet to read on new ideas or teaching tips that they can model in the classroom in order to improve their teaching.

Discussion

The findings in this study confirmed that the teachers teaching in this hearing impairment school integrates the Internet for lesson preparation, classroom teaching, to fulfill the requirements from the Ministry of Education and for professional development purposes.

The data collected in this study revealed that some teachers found that online resources aided in preparing students for the public examination. These include downloading sample test papers, pictures, pass year question papers and video clips with subtitles or sign language translations. Similarly, Wright’s (2008) finding in Samoa claimed that Internet use aided the teachers’ preparation in searching for information on the related subject matter, students’ notes and examination tips more efficiently. Overall, the teachers should master the online skills to carefully select online teaching resources that match well with the needs of public examination format types of exercises.

Hence, useful URLs on related specific topics, examination tips and marking schemes would be a great guide in aiding teachers to prepare students for public examinations in Malaysia. It heavily depends on the teachers’ online literacy skills and effort to search and locate these useful websites at present. It would be better if the Ministry of Education could prepare a manual guide of all the related URLs for the video clips with sign language translation at the bottom and subtitles for quick reference. These will save time and effort in searching for online teaching materials for teacher dealing with special needs students nationwide.

However, some teachers found that these online resources do not support in preparing students for the public examination. They still had to adapt and simplify these online teaching resources to match with the syllabus, pupils’ learning abilities and students’ impairing factors. These teaching materials include the audio songs, video clippings without subtitles or sign language translation, online games with audio instructions and online movies without subtitles.

Therefore, this study brought to light that these teachers only used the readily available online resources, which they adapt and simplify to match with the students’ impairing factor and learning ability. They are not up to the level of designing, creating and uploading any teaching resources, which cater the needs of these hearing impairment students on their own to be shared globally. This may due to lack of knowledge and technological skills.

According to a qualitative study done by Mei Lick Cheok, Su Luan Wong, Ahmad Fauzi

Ayub and Rosnaini Mahmud (2017), Teacher Professional Development Courses, training, workshops and in-house sharing have been less than successful in helping teachers to be motivated in integrating the Internet for teaching and learning purposes. They claimed that even new teachers, whom the school communities looked up to for guidance on technology use, hardly integrate the Internet for their own classroom teaching. Mei Lick Cheok, Su Luan Wong, Ahmad Fauzi Ayub and Rosnaini Mahmud also stressed that current teacher preparatory programs are not effective enough in equipping these new teachers with the much needed skills and knowledge required to transform today's classrooms. Therefore, they concluded that teachers today are not taught to handle effective infusion of technology in all subject areas.

Therefore, it is important for Teachers' Training Institutions to revise the courses offered to match with the current demands of school curriculum in fulfilling the 21st century classroom teaching. Teachers' Training Institutions should focus more on equipping the pre-service teachers on technologically skills and knowledge in designing, creating and uploading online creative teaching materials and interactive exercises that match well with the requirements of the special needs students as well. Additionally, these Training Institutions too should play a major role in training both the pre-service and the in-service teachers to create digital public examination materials and upload these materials on the Internet for special needs students as well.

In addition, the Ministry of Education should also look forward of offering more in-service courses for special education teachers in integrating the Internet for classroom teaching. These courses include providing technical skills and knowledge on setting up an online discussion groups for the class as well as creating interactive exercises and setting up online quizzes for students with impairing factors.

In summary, this study unearth that the special education teachers utilised the Internet more for lesson preparation than in the actual classroom teaching. Teachers teaching examination classes spend less time in integrating the Internet for classroom teaching compared to non-examination class teachers. Teachers teaching in hearing impairment schools need guidance and help in integrating the Internet successfully for classroom teaching from various aspects.

Conclusion

In conclusion, this study brought to light that teachers teaching in this hearing impairment school integrated the Internet essentially for lesson preparation, classroom teaching, update information required by the Ministry of Education and professional development. This study proved that these teachers need further guidance and tips in integrating the Internet more successfully and creatively in classroom teaching.

This study is only limited to a single hearing impairment school in Malaysia. Hence, it is essential to conduct a nationwide study on the Internet utilisation for special needs students in Malaysia. The findings of this study have implication for both the special education teachers as well as teacher educators in Teachers' Training Institutions in Malaysia.

About the Author

DR Julinamary Parnabas is a lecturer at the Language Department in Darulaman Teachers' Training Institution, Malaysia. Her research interests include English literacy, writing practices, ELT, ESL, TESOL, Sports Psychology, ICT integration for language used, Education Psychology and educational research. Her work has been published in both local and international high impact journals. She is also a local journal reviewer and the examiner of degree theses.

References

- Devon, C. D. (2000). Technology and the Educational Process: Transforming Classroom Activities. *International Journal of Instructional Media* 27(1), 67-72.
- Gee, J. P. (1996). *Social Linguistics and Literacies* (2nd ed.). London: Taylor & Francis.
- Hew, T. S., & Kadir, S. L. S. A. (2016). Understanding cloud-based VLE from the SDT and CET perspectives: Development and validation of a measurement instrument. *Computers & Education*, 101, 132-149.
- Horn, M. B., & Staker, H. (2011). *The rise of K-12 blended learning*. Innosight Institute.
- Mei Lick Cheok, Su Luan Wong, Ahmad Fauzi Ayub & Rosnaini Mahmud (2017). Teachers' Perceptions of E-Learning in Malaysian Secondary Schools. *Malaysian Online Journal of Educational Technology(MOJET)*,5(2), 20-33.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *An Expanded Sourcebook – Qualitative Data Analysis* (2nded). London: Sage Publications.
- Ministry of Education (2012). Malaysian Education Blueprint 2013-2025. *A Preliminary Report of Malaysia*. Retrieved on 21.11.2013 from http://www4.unescobkk.org/nestap/sites/default/files/Preliminary-Blueprint-Exec_Summary-Eng_0.pdf
- Nurul Atikah Abdullah, Mohamad Jafre Zainol Abidin, Wong, S. L., Omar Majid & Hanafi Atan (2006). The Attitude and Motivation of English Language Teachers towards the Use of Computers. *Malaysian Online Journal of Instructional Technology (MOJIT)*, 3(1), 57-67.
- Saeideh Bolandifar, Nooreen Noordin, Parastoo Babashamsi, Nahid Shakib (2013). Teachers' Attitudes towards Integrating Internet Technology in English Language Classes. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 4(3), 81-93.
- Tan Kok Eng (2016). Internet Integration as Sociocultural Practices by Urban English Teachers in Malaysia. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 7(1), 48-62.
- Termit Kaur & Noorma Hussein. (2015). Teachers' Readiness to Utilize Frog VLE: A Case Study of a Malaysian Secondary School. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science* 5(1): 20-29.
- Tsai, S. (2006). Students' Perceptions of English Learning through EFL WebQuest. In E. Pearson & P. Bohman(Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2006* (pp. 1531-1536). Chesapeake, VA: AACE. Retrieved September 1, 2014 from <http://www.editlib.org/p/23469>.
- UNESCO Asia Pacific Regional Bureau for Education APEID/ICT in Education. (2013). *ICT in Education Policy, Infrastructure and ODA Status in Selected ASEAN Countries*. Bangkok, Thailand: UNESCO.
- Wright, F.T.A. (2008). *Teacher Perception of Information and Communication Technologies in a Secondary School in Samoa*. Masters of Education thesis, Victoria University, Wellington. Retrieved on 27.6.2011 from <http://researcharchive.vuw.ac.nz/bitstream/handle/10063/688/thesis.pdf?sequence=2>

GAYA KOGNITIF DAN STRATEGI PEMBELAJARAN KAWALAN KENDIRI DALAM KALANGAN SISWA GURU DI IPG

Faridah Binti Mohd. Sopah (Ph.D)
faridah.sopah@iptho.edu.my

JABATAN ILMU PENDIDIKAN
IPG KAMPUS TUN HUSSEIN ONN

Abstrak

Senario pendidikan di Malaysia masa kini tidak menekankan kepada pembezaan pembelajaran yang dapat dimanfaatkan oleh kepelbagaian individu yang berada dalam sistem persekolahan sedia ada. Secara lahiriah setiap individu memiliki ciri-ciri yang berbeza-beza dan tidak semua orang mempunyai persamaan dari segi gaya kognitif dan strategi gaya pembelajaran. Oleh itu, dalam kajian ini, pengkaji melihat jenis gaya kognitif kreatif dan Strategi Pembelajaran Kawalan Kendiri (SPKK) yang digunakan oleh siswa guru yang mengikuti pengajian di Institut Pendidikan Guru. Instrumen yang digunakan ialah soal selidik Gaya Kognitif Kreatif dan soal selidik Strategi Gaya Pembelajaran Kawalan Kendiri pula terbahagi kepada dua iaitu gaya pembelajaran dan Motivasi. Keputusan kajian menunjukkan sebahagian besar siswa guru memiliki jenis gaya kognitif adaptor (98%) dan hanya 2 orang (2%) yang memiliki gaya kognitif inovator pada tahap rendah. Hasil analisis korelasi menunjukkan bahawa terdapat hubungan positif yang sangat kuat antara Gaya Kognitif Kreatif dengan Strategi Gaya Pembelajaran ($r=0.69$). Oleh itu, dapatan kajian ini memberikan gambaran bahawa Gaya kognitif Kreatif merupakan satu elemen yang mana secara tidak langsung mempengaruhi strategi pembelajaran dalam kalangan siswa guru sepanjang mengikuti pengajian di IPG.

Kata Kunci : *Gaya Kognitif Kreatif, Gaya Pembelajaran Kawalan sendiri dan Motivasi*

1.0 PENDAHULUAN

Selaras dengan Falsafah Pendidikan Negara untuk melahirkan insan yang seimbang dan harmonis dari segi jasmani, emosi, rohani dan intelek, maka sistem pendidikan di Malaysia harus menekankan kepentingan memahami perbezaan individu bagi meningkatkan potensi pengajaran dan pembelajaran. Perbezaan individu boleh dilihat dari segi fizikal, kognitif dan afektif. Faktor-faktor perbezaan ini menunjukkan bahawa tidak semua orang mempunyai persamaan dari segi gaya kognitif dan strategi pembelajaran walaupun mereka berada di dalam situasi persekitaran kelas yang sama, semasa proses pengajaran dan pembelajaran berlaku.

Sebagai seorang siswa guru yang berada di IPG, mereka juga perlu menyesuaikan diri dengan suasana pembelajaran yang berbeza dengan situasi semasa di sekolah. Keupayaan pembelajaran mereka juga turut dipengaruhi oleh perbezaan gaya kognitif dan strategi pembelajaran yang sedia ada atau mengikut kesesuaian suasana pembelajaran yang mungkin berbeza ketika mereka berada di IPG. Berdasarkan kepada beberapa kajian lepas didapati gaya kognitif merupakan salah satu aspek yang sangat penting dan turut mempengaruhi pencapaian prestasi pembelajaran seseorang individu (Woolfolk 1993, Altun dan Cakan 2006). Aspek gaya kognitif dikatakan mempunyai kaitan bagaimana cara menerima dan memproses segala informasi khususnya dalam proses pembelajaran. Menurut Woolfolk (1998), variasi gaya kognitif dan gaya belajar berlaku kerana orientasi yang digunakan oleh pelajar terhadap alam sekeliling berbeza mengikut kecenderungan masing-masing.

Melalui Strategi Pembelajaran Kawalan Kendiri (SPKK) merupakan satu proses yang bersifat aktif, di mana para pelajar menetapkan beberapa tujuan pembelajaran mereka. Menurut Pintrich (2000), pelajar yang menggunakan kaedah SPKK adalah pelajar yang cuba mengurus, mengatur dan mengendalikan kesedaran kognitif mereka semasa proses pembelajaran. Menurut Keefe (1991), individu yang faham tentang gaya belajar mereka dan dapat mengawal aktiviti kognitif dengan baik, akan lebih bersikap positif terhadap pembelajaran di samping menunjukkan potensi akademik yang lebih baik. Dalam kajian ini, penyelidik melihat kepada strategi pembelajaran kawalan sendiri dan gaya kognitif kreatif dalam kalangan siswa pendidik di IPG. Berdasarkan kepada kajian lepas menunjukkan bahawa terdapat kaitan antara gaya pemikiran kreatif dengan aspek pembelajaran (Aliza Alias, 2014, Reid, 2004 dan Sternberg, 1997).

Oleh itu, penyelidik menggunakan soal selidik strategi Pembelajaran Kawalan Kendiri (PKK) Instrumen ini diadaptasi daripada *Motivation Strategies of Learning Questionnaire 'MSLQ'* (Pintrich et al., 1991). yang telah digunakan oleh beberapa pengkaji (Norhani et al., 2005, Muhammad Ikhwan, 2010) untuk melihat strategi dan kaedah pembelajaran yang telah dipraktikkan kepada pelajar siswa guru sebelum, semasa dan selepas proses pengajaran dan pembelajaran. Pengkaji juga menggunakan soal selidik gaya kognitif kreatif bagi tujuan melihat jenis gaya kognitif kreatif dalam kalangan siswa guru di IPG.

2.0 PERNYATAAN MASALAH

Selari dengan pengajaran dan pembelajaran abad ke-21 menekankan pembelajaran kawalan sendiri dan aspek penghasilan kreativiti dan inovatif serta turut menggalakkan pelajar berfikir pada aras tinggi. Sistem pengajaran dan pembelajaran yang masih mengamalkan sistem pembelajaran konvensional, menyebabkan pelajar terlalu bergantung kepada pengajaran guru dan ini menghalang mereka untuk mengembangkan potensi pembelajaran masing-masing dengan cara yang tersendiri. Kelemahan dalam mata pelajaran pula sering dikaitkan dengan tahap kecerdasan yang rendah, tanpa mengambil kira faktor gaya kognitif dan gaya belajar yang mungkin mempengaruhi pencapaian pelajar. Kurang pengetahuan tentang gaya kognitif dan gaya belajar dalam kalangan guru menyebabkan kurangnya penekanan diberikan dalam menyesuaikan aktiviti pengajaran dan pembelajaran dengan gaya kognitif dan gaya belajar pelajar. Keadaan seperti ini menjadikan mereka sebagai individu yang pasif, terkawal dan kurang bertanggungjawab terhadap pembelajaran (Siti Hawa, 1999). Woolfolk (1998), variasi gaya kognitif dan gaya belajar berlaku dalam kalangan pelajar kerana orientasi yang mereka gunakan terhadap alam sekeliling adalah berbeza mengikut kecenderungan masing-masing.

Sarena (2003), menyatakan sistem pendidikan di Malaysia masih kurang menekankan aspek teknik belajar secara formal. Menurutnya lagi, kebanyakan pelajar mempelajari teknik atau kemahiran belajar secara kebetulan, tidak langsung atau terikut-ikut dengan rakan sebaya. Situasi ini wujud disebabkan pelajar tidak mempunyai panduan yang khusus untuk menghadapi pembelajaran mereka. Sangat sedikit pelajar didedahkan dengan model gaya pembelajaran dan kemahiran belajar semasa di peringkat awal persekolahan.

Menurut Crow dan Crow (1983), darjah pencapaian seseorang pelajar dalam proses pembelajarannya banyak bergantung kepada sikap, minat dan motivasi yang berterusan. Sesetengah pelajar mempunyai corak pembelajaran yang dominan dalam diri mereka. Terdapat juga pelajar yang menggunakan kepelbagaian atau gabungan daripada beberapa gaya pembelajaran dalam proses pembelajaran mereka. Namun sesetengah daripada mereka menghadapi masalah dalam mengaplikasikan gaya pembelajaran yang strategik dan bersesuaian dengan proses pembelajaran

3.0 METODOLOGI

Kajian dijalankan menggunakan pendekatan kuantitatif dengan mendedarkan borang soal selidik ini yang melibatkan 100 orang responden dalam kalangan siswa guru di IPG. Dua instrumen kajian digunakan iaitu instrumen gaya kognitif kreatif dan strategi pembelajaran kawalan sendiri. Hasil analisis item menunjukkan nilai *Alpha Cronbach* purata bagi item-item Gaya Kognitif Kreatif ialah 0.90 dan SPKK ialah 0.85. Data yang dikumpul dianalisis dengan menggunakan Pakej Statistik untuk Sains Sosial SPSS versi 25.

4.0 DAPATAN KAJIAN

4.1 JENIS GAYA KOGNITIF KREATIF

Kajian ini bertujuan untuk mengenal pasti apakah jenis gaya kognitif kreatif dalam kalangan pelajar pintar akademik? Untuk menjelaskan analisis, peratusan skor markat gaya kognitif kreatif, digunakan bagi menginterpretasikan maksud skor-skor yang diperolehi. Soal selidik gaya kognitif ini mengandungi 32 item, yang mana skor minimum ialah 32 markah dan skor maksimum 160 markah. Skor yang diperolehi mengkategorikan individu kepada dua jenis gaya kognitif kreatif iaitu adaptor dan kognitif inovator. Kedua-dua jenis gaya kognitif ini dibahagikan kepada beberapa kategori, iaitu pada tahap rendah, sederhana, tinggi dan sangat tinggi seperti yang dipaparkan dalam jadual 1.

Jadual 1 Skor jenis gaya kognitif kreatif adaptor dan inovator

Kategori Gaya Kognitif	Skor
Inovator	
Sangat tinggi	140 -160
Tinggi	125-139
Sederhana	111-124
Rendah	96-110
Adaptor	
Rendah	95-80
Sederhana	79-65
Tinggi	64-50

Sumber: M.J. Kirton (1999)

Berdasarkan Jadual 2, analisis data memaparkan gaya kognitif kreatif adaptor-inovator secara keseluruhannya bagi siswa guru pada tahap adaptor sederhana 12 (12%), adaptor rendah 86 (86%) dan inovator rendah 2 (2%). Kesimpulannya, siswa guru memiliki gaya kognitif kreatif adaptor dan hanya sebilangan kecil yang memiliki ciri-ciri inovator yang dianggap kreatif dan mampu menghasilkan idea tersendiri.

Jadual 2 Taburan kekerapan dan peratusan jenis gaya kognitif kreatif

Gaya Kognitif	N	Peratusan (%)
Adaptor sederhana	12	12 %
Adaptor rendah	86	86%
Inovator rendah	2	2%
Jumlah	100	100%

4.2 Hubungan Strategi Gaya Pembelajaran Kendiri dengan Gaya kognitif Kreatif

Pekali korelasi (r) digunakan untuk nilai pengukuran kekuatan perhubungan antara dua variabel. Untuk memudahkan perbincangan tentang kajian, pengkaji menggunakan anggaran oleh Cohen (1998) yang meletakkan anggaran kekuatan perhubungan antara dua perhubungan pemboleh ubah dengan nilai pekali pearson (r) 0.10 hingga ± 0.29 sebagai korelasi rendah, ± 0.30 hingga ± 0.49 dianggap hubungan yang sederhana, ± 0.50 hingga ± 1.00 kolerasi tinggi seperti dalam Jadual 3.

Jadual 3 Interpretasi bagi pekali korelasi

Nilai Pekali Pearson	Interpretasi
0.10 hingga ± 0.29	Korelasi rendah
± 0.30 hingga ± 0.49	Korelasi sederhana
± 0.50 hingga ± 1.00	Korelasi kuat

Sumber : Cohen 2003

4.2.1 Korelasi antara Sub Komponen Strategi Gaya Pembelajaran Kendiri dengan Gaya kognitif Kreatif

Berdasarkan dapatan kajian korelasi untuk melihat hubungan secara keseluruhan antara sub komponen strategi gaya pembelajaran kendiri dengan gaya kognitif kreatif dalam kalangan guru. Oleh itu, hipotesis pertama ialah :

Ho1 : Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara sub komponen strategi gaya pembelajarankendiri dengan gaya kognitif kreatif.

Dapatan analisis Korelasi Pearson seperti dalam Jadual 4, menunjukkan pada keseluruhannya terdapat hubungan positif yang signifikan antara keempat-empat sub komponen strategi gaya pembelajaran kendiri dengan gaya kognitif kreatif. Analisis menunjukkan strategi gaya pembelajaran kendiri bagi gaya pembelajaran permukaan ($r=0.50$, $p=0.00$, $p<0.05$), gaya pembelajaran mendalam ($r=0.57$, $p=0.00$, $p<0.05$), gaya pembelajaran terancang ($r=0.57$, $p=0.00$, $p<0.05$), gaya pembelajaran gigih usaha ($r=0.58$, $p=0.00$, $p<0.05$), mempunyai hubungan yang

positif yang kuat dengan gaya kognitif kreatif. Dengan itu, hipotesis nol adalah diterima. Hal ini menunjukkan bahawa setiap komponen strategi gaya pembelajaran sendiri berkait dengan gaya kognitif kreatif.

Jadual 4 Korelasi antara sub komponen strategi gaya pembelajaran sendiri dengan gaya kognitif kreatif

		Gaya Kognitif Kreatif
Gaya Pembelajaran Permukaan	Korelasi Pearson	0.50**
	Sig. (2-hujung)	0.00
Gaya Pembelajaran Mendalam	Korelasi Pearson	0.57**
	Sig. (2-hujung)	0.00
Gaya Pembelajaran Terancang	Korelasi Pearson	0.57**
	Sig. (2-hujung)	0.00
Gaya Pembelajaran Gigih Usaha	Korelasi Pearson	0.58**
	Sig. (2-hujung)	0.00

** . Signifikan pada aras 0.01 (2-hujung)

4.2.2 Korelasi antara Strategi Gaya Pembelajaran Kendiri dengan Motivasi

Seterusnya bagi menjawab hipotesis kedua iaitu untuk melihat hubungan secara keseluruhan antara strategi gaya pembelajaran sendiri dengan motivasi dalaman dan motivasi luaran.

Ho2 : Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara strategi gaya pembelajaran sendiri dengan motivasi

Hasil analisis Korelasi Pearson dalam Jadual 5, menunjukkan terdapat hubungan positif yang kuat dan signifikan antara strategi gaya pembelajaran sendiri dengan motivasi dalaman ($r=0.65$, $p=0.00$, $p<0.05$). Manakala, terdapat hubungan positif yang sederhana dan signifikan dengan motivasi luaran ($r=0.32$, $p=0.00$, $p<0.05$). Dengan itu, hipotesis nol adalah diterima. Hal ini menunjukkan bahawa strategi gaya pembelajaran sendiri berkait dengan motivasi.

Jadual 5 Korelasi antara strategi gaya pembelajaran sendiri dengan motivasi

		Gaya Pembelajaran
Motivasi dalaman	Korelasi Pearson	0.65**
	Sig. (2-hujung)	0.00
Motivasi Luaran	Korelasi Pearson	0.32**
	Sig. (2-hujung)	0.00

** . Signifikan pada aras 0.01 (2-hujung)

4.2.2 Korelasi antara sub komponen Gaya Kognitif Kreatif dengan Strategi Gaya Pembelajaran Kendiri

Seterusnya bagi menjawab hipotesis ketiga iaitu untuk melihat hubungan secara keseluruhan antara sub komponen gaya kognitif kreatif dengan strategi gaya pembelajaran sendiri dalam kalangan guru. Oleh itu, hipotesis ketiga ialah :

Ho3 : Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara sub komponen gaya kognitif kreatif dengan strategi gaya pembelajaran sendiri.

Dapatan analisis Korelasi Pearson dalam Jadual 6, menunjukkan terdapat hubungan positif yang kuat dan signifikan antara ketiga-tiga komponen gaya kognitif kreatif iaitu keaslian ($r=0.50$, $p=0.00$, $p<0.05$), kelancaran ($r=0.58$, $p=0.00$, $p<0.05$), pematuhan kumpulan ($r=0.66$, $p=0.00$, $p<0.05$) dengan strategi gaya pembelajaran sendiri. Dengan itu, hipotesis nol adalah diterima. Hal ini menunjukkan bahawa setiap komponen gaya kognitif kreatif berkait dengan strategi gaya pembelajaran sendiri.

Jadual 6 Korelasi antara komponen gaya kognitif kreatif berkait dengan strategi gaya pembelajaran sendiri.

		Gaya Pembelajaran
Keaslian	Korelasi Pearson	0.50**
	Sig. (2-hujung)	0.00
Kelancaran	Korelasi Pearson	0.58**
	Sig. (2-hujung)	0.00
Pematuhan Kumpulan	Korelasi Pearson	0.66**
	Sig. (2-hujung)	0.00

** . Signifikan pada aras 0.01 (2-hujung)

5.0 KESIMPULAN DAN PERBINCANGAN

Dilihat dari aspek jenis gaya kognitif kreatif dalam kalangan siswa guru menunjukkan kebanyakan siswa guru memiliki gaya kognitif kreatif adaptor tahap rendah (86%) dan hanya 2 (2%) siswa guru yang mempunyai ciri-ciri inovator pada tahap rendah. Hal ini, menunjukkan bahawa tahap kreativiti dalam kalangan siswa guru untuk menghasilkan idea yang asli adalah rendah dan mereka takut mengambil risiko untuk melakukan pembaharuan dan mencipta idea-idea baru. Ini berlaku disebabkan sistem pendidikan yang masih menekankan peperiksaan dan pencapaian akademik yang cemerlang sebagai kayu ukur kejayaan seseorang bukan keupayaan pelajar untuk menghasilkan sesuatu yang bersifat kreatif dan inovatif yang diberikan pengiktirafan yang sewajarnya.

Kirton (1999, 2003) menyatakan, bahawa setiap orang adalah terletak pada kontinum yang terdiri daripada keupayaan untuk 'melakukan perkara itu menjadi lebih baik' atau keupayaan untuk 'melakukan sesuatu yang berbeza,' ciri-ciri ini yang membezakan individu itu sebagai adaptor atau inovator. Daripada hasil kajian menunjukkan jenis gaya kognitif kreatif siswa guru adalah jenis adaptor. Ini selari dengan kenyataan oleh Kirton (1999, 2003) daripada dapatan kajian-kajian lepas menunjukkan kebanyakan sampel kajian berada pada skor antara 70 hingga 90 iaitu adaptor sederhana hingga inovator tahap sederhana. Hanya terdapat sebilangan kecil sahaja individu yang betul-betul menonjol dan mendapat skor melebihi 120-140 iaitu individu yang dikategorikan sebagai inovator yang mampu menghasilkan idea kreatif yang asli dan berani mengambil risiko.

Dapatan kajian mendapati gaya kognitif mempunyai hubungan yang positif dengan setiap komponen strategi pembelajaran sendiri. Ini bermakna aspek kognitif penting kerana menurut ahli psikologi kognitif manusia mempunyai kebolehan berfikir di pelbagai peringkat bergantung kepada kebolehan individu dan bentuk tugas pemikiran/berfikir yang se-

dang dilakukan. Oleh itu, jika guru mahu memenuhi setiap keperluan pembelajaran pelajar, maka guru terlebih dahulu harus memahami maksud perbezaan individu itu sendiri dan mengaitkan gaya mengajar mereka dengan gaya kognitif serta gaya belajar yang dimiliki oleh pelajar. Menurut Khalid (2002), kebolehan tabii manusia berbeza antara satu sama lain tetapi kejayaan pembelajaran sebenarnya lebih bergantung kepada usaha dan kaedah pembelajaran berkesan. Dengan perkataan lain, pelajar yang berkebolehan sederhana masih boleh meningkatkan pencapaian pembelajarannya menerusi usaha dan belajar dengan menggunakan cara-cara yang berkesan.

Motivasi merupakan daya penggerak utama yang menjamin kejayaan seseorang dengan kecenderungan menyeluruh untuk bertindak pada masa tertentu. Apabila seseorang mendapat dorongan, dia akan mempunyai keinginan yang kuat untuk bertindak ke arah mencapai matlamat (Siti Hawa,1999). Hasil analisis Korelasi mendapati terdapat hubungan positif yang kuat dan signifikan antara strategi gaya pembelajaran sendiri dengan motivasi dalaman. Dorongan dalaman ini adalah seperti keperluan, minat, sikap dan emosi yang semulajadi ataupun berpandukan pengalaman serta kehendak persekitaran. Bagi pelajar yang memerlukan motivasi ekstrinsik, mereka selalu didesak atau digalakkan supaya bertindak untuk mendapatkan ganjaran. Dalam pembelajaran, insentif diberikan dalam bentuk markah, gred, hadiah dan kedudukan dalam kelas. Pada akhir satu peringkat pembelajaran, keputusan peperiksaan yang baik, sijil dan surat akuan merupakan insentif yang mendorong pelajar supaya lebih berusaha dengan lebih tekun. Motivasi intrinsik juga penting untuk pelajar bagi memberikan dorongan dalaman kepada mereka untuk turut serta dalam aktiviti pembelajaran. Apabila pelajar sukar memahami dan memperoleh pengetahuan dalam sesuatu pengajaran, pelajar mudah kehilangan minat dan kurang memberi tumpuan.

Kesimpulannya, aspek motivasi dalaman sangat berkait rapat dengan strategi pembelajaran kawalan sendiri yang mampu mendorong siswa guru untuk lebih cemerlang. Norlia et al. (2006) pula menegaskan bahawa faktor motivasi pelajar memainkan peranan penting dalam menentukan pemilihan strategi gaya pembelajaran. Selain itu, aspek gaya kognitif merupakan satu satu elemen penting kerana kesedaran gaya kognitif dalam pembelajaran akan mendorong pembelajaran sendiri yang lebih baik. Kesedaran gaya kognitif perlu untuk membantu siswa guru, menggunakan strategi pembelajaran sendiri dengan lebih baik agar selari dengan generasi abad ke-21 yang seharusnya mempunyai kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT) dalam pembelajaran mereka.

6.0 RUJUKAN:

- Aliza Alias. (2014). Profil keterujaan luar biasa pelajar pintar intelek dan kaitannya dengan keupayaan kognitif. Tesis Dr. Fal. Universiti Kebangsaan Malaysia
- Altun, A. & Cakan, M. (2006). Undergraduate Student's Academic Achievement, Field Dependent/Independent Cognitive Style and Attitude Toward Computers. <http://www.ifets.info/journals/91/23.pdf>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika* 16(3) : 297-334.
- Crow dan Crow (1993). *Psikologi Pendidikan Untuk Guru*. Kuala Lumpur : Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Dunn, R., & Dunn, K. (1978). *Teaching students through their individual learning styles*. Reston, VA: Reston.
- Dunn, R.,Dunn, Dunn, K. (1999). *"The Complete Guide To Learning Styles Inservice System."* Boston : Allyn &Bacon.

- Dunn, R., & Dunn, K. (1978). Teaching students through their individual learning styles. Reston, VA: Reston.
- Gay, L.R. & Airasian, P. (2003). *Educational Research: competencies for analysis and applications*. New Jersey: Pearson Education
- Keefe, J. W. (1991). Learning style: Cognitive and thinking skills. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Keefe, J. W. (1987). Learning style theory and practice. Reston, Va.: National Association of secondary school Principals.
- Khalid (2002),
- Kirton, M.J. (1999). Kirton Adaption-Innovation Inventory (KAI) - Manual. Edisi ke-3. U.K. : KAI Distribution Centre.
- Kirton, M.J. (2003). *Adaption-Innovation : in the context of diversity and change*. UK: Routledge.
- Mohd. Majid Konting. (2005). *Kaedah penyelidikan pendidikan*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Muhamad Ikhwan Mat Saad. (2010). Analisis Ciri-Ciri Pembelajaran Kawalan Kendiri (Pkk) Pelajar Sains Tingkatan Empat Daripada Aspek Motivasi Dan Strategi Pembelajaran Berdasarkan Profil Demografi
- Norlia Abd. Aziz, T. Subahan M. Meerah, Lilia Halim, & Kamisah Osman (2006). Hubungan antara motivasi, gaya pembelajaran dengan pencapaian Matematik Tambahan pelajar Tingkatan 4. *Jurnal Pendidikan*, 31, 123-141.
- Pintrich, P.R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 452-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Reid, J. (Ed). (2004). *Understanding Learning styles in the second language classroom*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Sarena Binti Abdul Karim (2003). Hubungan Gaya Pembelajaran Dengan Pencapaian Akademik Pelajar Tingkatan Empat Di Dua Buah Sekolah Di Negeri Sembilan. Universiti Teknologi Malaysia: Laporan PSM. Tidak diterbitkan.
- Siti Hawa Munji. (1987). Kajian Penggunaan Teknik Belajar Oleh Pelajar-pelajar Universiti Pertanian Malaysia Cawangan Sarawak. Sarawak: Universiti Pertanian Malaysia.
- Stenberg, R.J. (1997). *Thinking Styles*. Cambridge Universiti Press.
- Woolfolk, A. (1993). *Educational psychology* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon
- Woolfolk, A. (Ed.) (1998). *Readings in educational psychology* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon

KONSEPSI PELAJAR PROGRAM IJAZAH SARJANA MUDA PERGURUAN TENTANG PELAKSANAAN PENTAKSIRAN DI SEKOLAH

Norhayati binti Mohd Saad

norhayatims@ipda.edu.my

Azizah binti Sarkowi, Phd

azizahs@ipda.edu.my

Asmahan binti Abdul Hadi

asmahan@ipda.edu.my

Institut Pendidikan Guru Kampus Darulaman

Abstrak

Sistem pentaksiran di Malaysia sedang mengalami proses perubahan melalui pelaksanaan Pentaksiran Berasaskan Sekolah. Justeru itu, pandangan bakal guru tentang fungsi dan tujuan pentaksiran amat penting dikaji kerana pandangan tersebut akan mempengaruhi amalan pentaksiran mereka kelak. Kajian ini dijalankan bagi mengenal pasti konsepsi pelajar guru tentang pentaksiran dengan menggunakan inventori Konsepsi Guru tentang Pentaksiran (TCOA-III). Selain itu, kajian ini turut bertujuan bagi mengenalpasti perbezaan pandangan pelajar antara kumpulan yang telah dan belum mengikuti kursus pentaksiran. Kajian secara keratan rentas berbantuan soal-selidik telah dilaksanakan terhadap 211 pelajar Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan. Data dianalisis secara deskriptif, analisis faktor penerokaan, korelasi dan t-test. Analisis Faktor Penerokaan menggunakan *principal axis factoring* (PAF) dengan putaran *varimax rotation* dijalankan bagi mengenalpasti struktur pandangan pelajar berdasarkan inventori TCOA-III. Dapatan kajian menunjukkan empat struktur terbentuk, iaitu (1) Pentaksiran dapat menjelaskan keupayaan pelajar, (2) Pentaksiran adalah tidak relevan, (3) Pentaksiran menjadi indikator peningkatan pengajaran dan pembelajaran yang sah, dan (4) Pentaksiran menunjukkan akauntabiliti sekolah dan pelajar. Dapatan ujian korelasi menunjukkan semakin pelajar yang bertanggung pentaksiran adalah tidak relevan, maka semakin mereka bertanggung bahawa pentaksiran kurang menunjukkan keupayaan pelajar. Dapatan analisis t-test pula menunjukkan terdapat perbezaan pandangan yang signifikan antara pelajar yang telah dan belum mengikuti praktikum bagi faktor 2. Dapatan kajian ini dapat memberi input kepada penambahbaikan program pendidikan guru.

KATA KUNCI: pendidikan guru, pentaksiran, keupayaan pelajar, pengajaran dan pembelajaran, kebertanggungjawaban

1.0 PENGENALAN

Pentaksiran adalah indikator penting bagi menilai prestasi dan kualiti pendidikan di negara ini. Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 menggariskan pentaksiran sebagai keutamaan bagi menilai kemenjadian murid, prestasi sekolah dan penanda aras standard kualiti pendidikan negara di peringkat antarabangsa (KPM, 2012). Pendidikan adalah satu proses yang kompleks; melibatkan proses pengintegrasian tentang apa yang hendak diajar, bagaimana kandungan diajar dan dipelajari, dan proses mentaksir serta menilai (Brown, 2008). Pentaksiran kini tidak lagi dianggap sebagai satu agenda yang terasing daripada proses pengajaran dan pembelajaran. Kurikulum Standard Sekolah Rendah yang telah dilancarkan pada 2011 menjadi penggerak

kepada perubahan sistem pentaksiran negara melalui pelaksanaan Pentaksiran Berasaskan Sekolah (PBS). Setelah hampir setengah dekad pelaksanaannya, perubahan sistem pentaksiran ini pastinya menuntut kepada perubahan konsepsi guru terhadap terma pentaksiran.

Kajian berkaitan konsepsi terhadap pentaksiran telah menarik perhatian ramai pengkaji sejak dua dekad yang lalu (Barnes, Fives & Dacey, 2015; Brown, 2003; Vandeyer & Killen, 2007). Perhatian ini bermula apabila berlakunya perubahan sistem pendidikan dalam abad ke-21 yang turut menuntut perubahan kepada sistem pentaksiran (Scott, 2015). Walau bagaimanapun, kajian menunjukkan perubahan sistem pentaksiran yang menekankan kepada amalan pentaksiran bagi menambah baik amalan pengajaran dan pembelajaran agak sukar dijalankan di negara yang masih mementingkan peperiksaan awam (Brown, Hui, Flora, & Kennedy, 2011). Kesukaran ini berlaku kerana perubahan amalan guru terhadap sesuatu perkara amat bergantung kepercayaan mereka (Fives & Buehl, 2012; Fives & Buehl, 2014). Dalam bidang pentaksiran, kepercayaan guru diukur menggunakan terma konsepsi, iaitu satu konsep yang lebih umum merangkumi aspek pengetahuan dan kepercayaan (Thompson, 1992).

Kajian tentang pentaksiran telah dijalankan di beberapa buah negara dan menunjukkan perbezaan sistem pentaksiran yang diamalkan membentuk konsepsi yang berbeza tentang pentaksiran. Antaranya ialah New Zealand (Brown, 2004, Brown & Michaelides 2011), Queensland (Brown, Lake, & Matters, 2011), Amerika Syarikat (Barnes, et al., 2017), China (Brown, Hui, Flora, & Kennedy, 2011), Hong Kong (Brown, Kennedy, Fok, Chan, & Yu, 2009, Cyprus (Brown & Michaelides, 2011), Sepanyol (Brown & Remesal, 2012), Belanda (Segers & Tillema, 2011), Colombia (Muñoz, Palacio, & Escobar, 2012), dan Iran (Pishghadam, & Shayesteh, 2012). Selain itu, perbezaan konsepsi juga wujud antara guru dalam perkhidmatan dan pra-perkhidmatan (Brown and Remesal, 2012). Namun berdasarkan pemerhatian penyelidik, kajian berkaitan konsepsi tentang pentaksiran masih belum mendapat perhatian pengkaji di negara ini. Justeru itu, kajian ini dijalankan bagi mengenal pasti faktor yang membentuk konsepsi pelajar Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan tentang pentaksiran. Kajian ini turut mengenal pasti kesan pendedahan tentang pentaksiran di sekolah semasa menjalani praktikum terhadap konsepsi guru pra-perkhidmatan.

2.0 KONSEPSI GURU TENTANG PENTAKSIRAN

Sejak awal abad ke-21, Brown dan beberapa rakan penyelidik telah memulakan kajian secara komprehensif berkaitan konsepsi tentang pentaksiran. Kajian mereka berlandaskan kepada definisi konsepsi yang diutarakan oleh Thompson (1992), iaitu satu struktur mental umum yang mengandungi kepercayaan, makna, konsep, proposisi, peraturan, keutamaan dan kesukaan. Kajian tersebut turut merujuk kepada Teori Tingkahlaku Terancang (Ajzen, 2005) yang menunjukkan bahawa keinginan atau niat adalah peramal utama kepada tingkah laku. Secara amnya terdapat pelbagai tujuan pentaksiran dilaksanakan, antaranya untuk pensijilan, diagnosis pelajar, dan penggedan (Newton, 2007).

Kertas kerja ini memfokuskan kepada kategori yang dibangunkan oleh Brown (2004). Beliau mengkategorikan tujuan pentaksiran berdasarkan empat komponen utama. Tiga komponen menggambarkan konsepsi positif guru tentang pentaksiran yang selari dengan pandangan sarjana abad ke-20 (antaranya Black, 1998; Heaton, 1975; Torrance & Pryor, 1998; Webb, 1992) yang dinyatakan dalam Brown, et al. (2011), iaitu:

- Pentaksiran sebagai pembaikan pengajaran dan pembelajaran (Pembaikan)
- Pentaksiran menjadikan sekolah dan guru bertanggungjawab untuk keberkesanan sekolah (Kebertanggungjawaban Sekolah);

- Pentaksiran menjadikan pelajar bertanggungjawab untuk pembelajaran meraka (Kebertanggungjawaban Pelajar).

Komponen terakhir pula merujuk kepada konsepsi guru bahawa pentaksiran adalah tidak relevan kepada guru mahupun murid (Shohamy, 2001).

3.0 METODOLOGI

Kajian berasaskan pendekatan kuantitatif ini menggunakan rekabentuk keratan rentas (*cross-sectional design*). Kajian melibatkan 220 pelajar di IPG Kampus Darulmana yang dipilih secara rawak. Borang soal selidik digunakan sebagai instrumen untuk meninjau konsepsi pelajar Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan terhadap pentaksiran. Walau bagaimanapun, hanya 211 soal selidik dikembalikan dengan lengkap dan dianalisis. Borang soal selidik mengandungi dua bahagian. Bahagian A mengandungi item-item berkaitan konsepsi tentang pentaksiran dengan menggunakan instrumen *Conceptions of Assessment-III* (COA-III) yang mengandungi 27 item (Brown, 2006). Item dalam COA-III dibina bagi mentaksir konsep berkaitan pentaksiran iaitu peningkatan (12 item), mengukur akauntabiliti pelajar (3 item), menunjukkan akauntabiliti sekolah (tiga item) dan tidak relevan (9 item). Skala selat tujuh tahap iaitu 1=sangat tidak setuju hingga 7=sangat setuju digunakan bagi mengukur setiap item. Bahagian B pula terdiri daripada maklumat umum berkenaan pemboleh ubah demografi iaitu jantina, umur, semester dan tahun pengajian, pendedahan tentang pentaksiran, dan medium mendapatkan maklumat tentang pentaksiran.

Data kajian dianalisis menggunakan statistik deskriptif untuk memperihalkan profil responden kajian dan Analisis Faktor Penerokaan (*Exploratory Factor Analysis – EFA*) berbantuan perisian IBM SPSS 19.0. Dalam kajian ini analisis komponen prinsipal (*Principal component analysis*) dengan putaran varimax digunakan bagi menentukan membentuk dimensi konsepsi pentaksiran. Ujian korelasi dijalankan bagi mengenal pasti hubungan antara faktor yang terbentuk, manakala analisis t-test pula dijalankan bagi mengenal pasti perbezaan konsepsi pelajar berdasarkan pengalaman praktikum dan jantina.

4.0 DAPATAN KAJIAN

Dapatan kajian dalam bahagian ini meliputi analisis deskriptif profil responden, analisis faktor penerokaan konsepsi tentang pentaksiran, dan perbezaan konsepsi tentang pentaksiran

4.1 Profil Responden

Sebanyak 211 responden terlibat dalam kajian ini melibatkan 59 (24/6%) responden lelaki dan 159 (75.4%) responden perempuan. Responden berumur antara 19 hingga 24 tahun dan majoriti pelajar berada pada Semester 1 Tahun 2. Majoriti responden iaitu seramai 156 (73.9%) menyatakan bahawa mereka pernah diberi pendedahan tentang pentaksiran melalui ceramah atau taklimat di IPG. Manakala dari segi pemerolehan maklumat terkini mengenai pentaksiran, majoriti responden iaitu seramai 196 (92.9%) menyatakan mereka memperolehinya melalui guru sekolah. Ini diikuti oleh buku (69.2%), rakan IPG (67.8%) dan ahli keluarga (64.0%).

Jadual 1

Demografi Responden Kajian

Profil	Kekerapan	Peratus
Jantina		
Lelaki	52	24.6

Perempuan	159	75.4
Umur (tahun)		
19	18	8.5
20	55	26.1
21	47	22.3
22	26	12.3
23	58	27.5
24	7	3.3
Semester Pengajian		
Semester 1	30	14.2
Semester 2	11	5.2
Semester 3	55	26.1
Semester 5	29	13.7
Semester 6	18	8.5
Semester 7	29	13.7
Semester 8	39	18.5
Pengalaman menghadiri ceramah atau taklimat berkaitan pentaksiran sekolah di IPG		
Ya	156	73.9
Tidak	55	26.1
Medium untuk mendapat maklumat terkini tentang pentaksiran sekolah		
Televisyen atau radio	106	50.2
Media sosial	91	43.1
Buku	146	69.2
Pensyarah	123	58.3
Guru sekolah	196	92.9
Rakan IPG	143	67.8
Ahli keluarga	135	64.0
Lain-lain	19	31.7

4.2 Analisis Faktor Penerokaan Konsepsi tentang Pentaksiran

Analisis faktor penerokaan telah dijalankan terhadap 27 item konstruk Konsepsi tentang Pentaksiran. Dapatan menunjukkan nilai *Kaiser-Meyer Olkin Measure of Sampling Adequacy* (KMO) = 0.903 adalah melebihi nilai >0.6 untuk memenuhi keperluan kebolehfaktor (Hair et al., 2010; Pallant, 2007). Manakala nilai *Bartlett's test* pula menunjukkan bahawa item-item yang digunakan dalam kajian ini mempunyai kekuatan interkorelasi yang baik di antara satu sama lain berdasarkan nilai signifikan ($p < .05$). Jadual 3 menunjukkan dapatan kebolehfaktor matriks korelasi konstruk ini.

Jadual 2

Kebolehfaktor Matriks Korelasi Konsepsi Tentang Pentaksiran

<i>Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.</i>		.903
<i>Bartlett's Test of Sphericity</i>	<i>Approx. Chi-Square</i>	3553.697
	Df	351
	Sig.	.000

Analisis Komponen Utama (*Principal Component Analysis*) menunjukkan kehadiran empat faktor dengan nilai eigen melebihi 1, dengan julat varians di antara 34.748 peratus hingga 4.125 peratus. Pemerhatian terhadap rajah *scree plot* megesahkan empat faktor ini yang dapat menjelaskan sebanyak 62.26 peratus varians dalam konstruk Konsepsi tentang Pentaksiran. Pemeriksaan dijalankan terhadap matiks faktor *rotated* bagi menentukan item bagi setiap faktor berdasarkan nilai koefisyen melebihi [0.4].

Jadual 3 menunjukkan empat faktor yang terbentuk. Bagi menentukan nama bagi setiap faktor, perbandingan dibuat berdasarkan faktor yang telah dikenalpasti oleh Brown (2006). Faktor 1 mengandungi lima item dan dinamakan sebagai Pentaksiran dapat menjelaskan keupayaan pelajar. Dua item merujuk kepada keupayaan pentaksiran untuk menjelaskan keupayaan bagi meningkatkan pendidikan iaitu “Pentaksiran adalah satu kaedah untuk menentukan sejauh mana pelajar telah dapat pelajari daripada pengajaran” dan “Pentaksiran mengukur kemahiran berfikir aras tinggi pelajar”. Berdasarkan keupayaan ini “Pentaksiran dapat mengkategorikan pelajar”, dan peningkatan keupayaan ini berlaku apabila “Maklumat yang diperolehi daripada pentaksiran membolehkan pengajaran guru diperbaiki secara berterusan”.

Faktor 2 mengandungi tujuh item dan dinamakan sebagai Pentaksiran adalah tidak relevan. Faktor ini mengandungi item-item berkaitan yang selari dengan Brown (2006). Item berkaitan ketidakrelevanan ini mengandungi pernyataan yang menunjukkan pentaksiran adalah satu proses yang boleh diabaikan (contoh “Pentaksiran hanya memberi kesan yang kecil terhadap pengajaran”) dan teruk (contoh “Pentaksiran adalah tidak adil kepada pelajar”) (Brown, 2006, p. 168). Secara keseluruhannya, item-item yang membentuk faktor 2 menunjukkan konsepsi bahawa pentaksiran tidak boleh dipercayai bagi membuat keputusan.

Faktor 3 mengandungi tujuh item yang membentuk faktor pentaksiran menjadi indikator peningkatan pengajaran dan pembelajaran yang sah. Berdasarkan Brown (2006) terdapat dua item berkaitan pentaksiran mempunyai kesahan bagi peningkatan pendidikan iaitu “Keputusan pentaksiran boleh diharapkan” dan “Keputusan pentaksiran boleh dipercayai”. Manakala item berkaitan pentaksiran dapat meningkatkan pendidikan melalui penambahbaikan pembelajaran ialah “Pentaksiran dapat memberi maklumbalas kepada pelajar tentang pencapaian mereka” dan Pentaksiran dapat memberi maklum balas kepada pelajar tentang keperluan pembelajaran mereka. Satu item pula adalah berkaitan pentaksiran dapat meningkatkan pendidikan melalui penambahbaikan pengajaran iaitu “Pentaksiran membolehkan pelajar yang berbeza mendapat kaedah pengajaran yang berbeza”.

Faktor 4 dinamakan sebagai pentaksiran menunjukkan akauntabiliti sekolah dan pelajar dan mengandungi lima item. Terdapat dua item yang menunjukkan pernyataan berkaitan akauntabiliti sekolah iaitu “Pentaksiran adalah satu indikator yang tepat tentang kualiti sekolah” dan “Pentaksiran adalah satu kaedah yang baik untuk menilai sesebuah sekolah”. Dua item yang lain pula menunjukkan pernyataan berkaitan akauntabiliti pelajar iaitu “Pentaksiran dapat menentukan sama ada pelajar memenuhi standard kelayakan” dan “Pentaksiran adalah memberi gred atau tahap kepada kerja pelajar”. Pentaksiran mempunyai kesahan kerana “Keputusan pentaksiran adalah konsisten” dan “Pentaksiran membuktikan apa yang telah dipelajari oleh pelajar”.

Jadual 3 turut menunjukkan terdapat tiga item yang tidak termuat masuk kepada mana-mana faktor yang terbentuk iaitu “Keputusan pentaksiran perlu digunakan dengan berhati-hati kerana terdapat ralat pengukuran”, “Pentaksiran membolehkan pelajar yang berbeza mendapat kaedah pengajaran yang berbeza” dan “Pentaksiran adalah memberi gred atau tahap kepada kerja pelajar”.

Jadual 3

Analisis Faktor Penerokaan Konsepsi tentang Pentaksiran

Item	Brown (2006) Faktor (Sub-faktor)	Faktor			
		1	2	3	4
Guru perlu mengambilkira ralat dan ketidaktepatan semasa menggunakan pentaksiran	tidak relevan (tidak tepat)	.737	- .098	.082	.024
Pentaksiran adalah satu kaedah untuk menentukan sejauh mana pelajar telah dapat pelajari daripada pengajaran	meningkatkan pendidikan (jelaskan keupayaan)	.550	- .125	.058	- .292
Pentaksiran dapat mengkategorikan pelajar	akauntabiliti pelajar	.476	.030	- .041	- .369
Maklumat yang diperolehi daripada pentaksiran membolehkan pengajaran guru diperbaiki secara berterusan	meningkatkan pendidikan (tambahbaik pengajaran)	.457	- .086	.433	.037
Pentaksiran mengukur kemahiran berfikir aras tinggi pelajar	meningkatkan pendidikan (jelaskan keupayaan)	.411	- .007	.250	- .176
Keputusan pentaksiran perlu digunakan dengan berhati-hati kerana terdapat ralat pengukuran	tidak relevan (tidak tepat)	.285	.168	.193	- .096
Pentaksiran hanya memberi kesan yang kecil terhadap pengajaran	tidak relevan (diabaikan)	- .002	.839	- .089	- .062
Keputusan pentaksiran hanya disimpan dan tidak dipedulikan	tidak relevan (diabaikan)	- .178	.812	.091	- .042
Pentaksiran adalah tidak adil kepada pelajar	tidak relevan (teruk)	- .099	.785	.129	.196
Pentaksiran adalah proses yang kurang teratur	tidak relevan (tidak tepat)	.066	.777	.012	- .008
Pentaksiran mengganggu pengajaran	tidak relevan (teruk)	- .163	.766	.090	- .066
Guru mengendalikan pentaksiran, namun keputusan pentaksiran hanya dimanfaatkan sedikit sahaja	tidak relevan (diabaikan)	.220	.693	- .098	.013
Pentaksiran memaksa guru untuk mengajar dengan cara yang bertentangan dengan kepercayaannya	tidak relevan (teruk)	.034	.673	- .238	- .108
Pentaksiran dapat memberi maklumbalas kepada pelajar tentang pencapaian mereka	meningkatkan pendidikan (tambahbaik pembelajaran)	- .077	- .110	.782	- .095

Keputusan pentaksiran boleh diharapkan	meningkatkan pendidikan (sah)	- .173	.008	.766	- .140
Keputusan pentaksiran boleh dipercayai	meningkatkan pendidikan (sah)	- .030	.040	.703	- .119
Pentaksiran perlu diintegrasikan dengan amalan pengajaran	meningkatkan pendidikan (tambahbaik pengajaran)	.178	.048	.697	.096
Pentaksiran memberi maklumat tentang pencapaian sekolah	akauntabiliti sekolah	.131	- .023	.666	.007
Pentaksiran dapat memberi maklum balas kepada pelajar tentang keperluan pembelajaran mereka	meningkatkan pendidikan (tambahbaik pembelajaran)	.252	- .059	.509	- .204
Pentaksiran membantu pelajar membaiki pembelajaran mereka	meningkatkan pendidikan (tambahbaik pembelajaran)	.389	- .144	.396	- .123
Pentaksiran membolehkan pelajar yang berbeza mendapat kaedah pengajaran yang berbeza	meningkatkan pendidikan (tambahbaik pengajaran)	.212	- .001	.318	- .236
Pentaksiran adalah satu indikator yang tepat tentang kualiti sekolah	akauntabiliti sekolah	- .092	.042	.027	- .882
Pentaksiran adalah satu kaedah yang baik untuk menilai sesebuah sekolah	akauntabiliti sekolah	- .062	- .076	.158	- .769
Pentaksiran dapat menentukan sama ada pelajar memenuhi standard kelayakan	akauntabiliti pelajar	.344	- .111	.100	- .522
Keputusan pentaksiran adalah konsisten	meningkatkan pendidikan (sah)	.121	.179	.086	- .392
Pentaksiran membuktikan apa yang telah dipelajari oleh pelajar	meningkatkan pendidikan (jelaskan keupayaan)	.355	.014	.168	- .391
Pentaksiran adalah memberi gred atau tahap kepada kerja pelajar	akauntabiliti pelajar	.179	.118	.088	- .339

4.3 Analisis Deskriptif

Analisis deskriptif dilaksanakan bagi menentukan konsepsi pelajar terhadap pentaksiran di tunjukkan dalam Jadual 4. Dapatan kajian menunjukkan pelajar mempunyai kecenderungan ber-setuju yang sederhana tinggi terhadap konstruk pentaksiran meningkatkan pengajaran dan pembelajaran (Min=5.49, SP=.86), pentaksiran dapat menjelaskan keupayaan pelajar (Min=5.40, SP=.87), dan pentaksiran adalah indikator akauntabiliti sekolah dan pelajar (Min=5.08, SP=.99).

Manakala konstruk pentaksiran adalah tidak relevan menunjukkan kecenderungan persetujuan yang sederhana rendah (Min=4.03, SP=1.3). Ujian kebolehpercayaan alfa cronbach menunjukkan empat faktor yang dibentuk dalam kajian ini mencapai tahap kebolehpercayaan tinggi (Faktor 1: α =.84; Faktor 2: α =.91; Faktor 3: α =.90; Faktor 4: α =.84) dan dianggap sebagai konstruk pengukuran yang baik iaitu melebihi 0.70 (Hair et al., 2010).

Jadual 4 turut menunjukkan dapatan ujian korelasi antara keempat-empat faktor. Faktor 4 mempunyai hubungan yang signifikan positif dengan faktor 1 (r =.710, p <.05) dan faktor 3 (r =.675, p <.05). Kekuatan hubungan yang positif juga wujud dalam hubungan antara Faktor 3 dan faktor 1 (r =.695, p <.05). Kekuatan hubungan antara faktor tersebut adalah besar. Dapatan kajian turut menunjukkan wujud hubungan negatif yang kecil antara faktor 2 dengan faktor 1 (r = -.138, p <.05) dan faktor 3 (r = -.137, p <.05). Ini menunjukkan semakin pelajar bertanggungjawab bahawa pentaksiran adalah tidak relevan semakin mereka bertanggungjawab bahawa pentaksiran kurang dapat menjelaskan keupayaan pelajar.

Jadual 4

Min (sisihan piawai), kebolehpercayaan (α) dan korelasi antara faktor

Faktor	Bilangan item	Min (SP)	α	1	2	3	4
1. Pentaksiran dapat menjelaskan keupayaan pelajar	5	5.40 (.87)	.84	1			
2. Pentaksiran adalah tidak relevan	7	4.03 (1.3)	.91	-.138*	1		
3. Pentaksiran menjadi indikator peningkatan pengajaran dan pembelajaran yang sah	7	5.49 (.86)	.90	.692*	-.137*	1	
4. Pentaksiran menunjukkan akauntabiliti sekolah dan pelajar	5	5.08 (.99)	.84	.710*	.072	.675*	1

Nota: * p <0.05

4.4

Tentang Pentaksiran

Berdasarkan Jadual 5 didapati terdapat perbezaan yang signifikan tahap konsepsi pelajar terhadap faktor 1 iaitu Pentaksiran dapat menjelaskan keupayaan pelajar (t =2.67; p >0.05). Konsepsi pelajar yang belum menjalani praktikum (min=5.53) adalah lebih tinggi dengan berbanding pelajar yang telah menjalani praktikum (min=5.21).

Jadual 5

Perbezaan Konsepsi Tentang Pentaksiran berdasarkan Penglibatan Praktikum

Faktor	Praktikum	Bil.	Min	Sisihan Piawai	Nilai-t	Tahap Signifikan
1. Pentaksiran dapat menjelaskan keupayaan pelajar	Belum	125	5.53	.84	2.67	.018*
	Sudah	86	5.21	.87		
2. Pentaksiran adalah tidak relevan	Belum	125	4.05	1.46	.24	.814
	Sudah	86	4.01	1.15		
3. Pentaksiran menjadi indikator peningkatan pengajaran dan	Belum	125	5.62	.83	2.86	.005*
	Sudah	86	5.29	.88		

pembelajaran yang sah								
4. Pentaksiran akauntabiliti sekolah dan pelajar	menunjukkan	Belum Sudah	125 86	5.19 4.92	.96 1.04	1.92	.057	

5.0 PERBINCANGAN DAN KESIMPULAN

Kajian ini bertepatan dengan pandangan Barnes, et al. (2017) bahawa faktor yang konsepsi tentang pentaksiran yang agak berbeza apabila dikaji dalam konteks yang berbeza. Faktor 1 iaitu pentaksiran dapat menjelaskan keupayaan pelajar menggambarkan kepentingan pentaksiran bagi menilai hasil pembelajaran (Barnes et al., 2015). Bagi mencapai hasrat tersebut, guru perlu sentiasa berusaha memperbaiki pengajarannya bagi memastikan pelajar mencapai kriteria kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT) yang ditetapkan dan dalam masa yang sama perlu memastikan pentaksiran dijalankan tanpa ralat. Penguasaan KBAT adalah salah satu agenda penting dalam perubahan dasar pentaksiran PPPM 2013-2025 (KPM, 2012). Oleh itu, menjadi tugas guru bagi memastikan pelajar telah menguasai apa yang telah dipelajari bagi membolehkan pelajar dapat dinilai sama ada berada pada tahap cemerlang, sederhana, atau lemah. Konsepsi seperti ini memberi kesan positif kepada murid bagi meningkatkan motivasi mereka untuk terus menguasai sesuatu topik pembelajaran (Kahn, 2000). Walau bagaimanapun, sebahagian sarjana mengatakan bahawa penekanan kepada pencapaian akan memberi tekanan dan ketakutan kepada pelajar (Guthrie, 2002; Philipp, Flores, Sowder, & Schappelle, 1994). Proses pengajaran dan pembelajaran bukan medan perlumbaan antara pelajar.

Faktor 2 pula berkaitan pentaksiran sebagai tidak relevan. Faktor ini secara keseluruhannya bertepatan dengan faktor asal yang dibentuk oleh Brown (2006) dalam kajian terhadap guru-guru di New Zealand. Kajian Barnes, et al. (2017) menunjukkan pembentukan faktor yang sama iaitu pentaksiran adalah tidak relevan kerana teruk, diabaikan dan tidak tepat. Secara keseluruhannya, item-item yang membentuk faktor ini menunjukkan sesuatu pentaksiran tidak boleh digunakan bagi membuat keputusan. Pentaksiran bukan sahaja memberi kesan negatif kepada murid malahan juga kepada guru. Dapatan juga menunjukkan semakin guru bertanggungjawab bahawa pentaksiran adalah tidak relevan, maka semakin mereka tidak mempercayai bahawa pentaksiran dapat menjelaskan keupayaan pelajar dan menjadi indikator peningkatan pengajaran dan pembelajaran yang sah. Pelajar bertanggungjawab bahawa sistem pentaksiran kini tidak adil, mengganggu pengajaran, kurang teratur. Dalam masa yang sama mereka tidak diberi kebebasan dalam menentukan pengajaran mereka dan dianggap tidak adil kepada pelajar. Namun, apa yang lebih dikesalkan ialah setelah mereka bersusah payah melaksanakan pentaksiran, keputusan pentaksiran hanya disimpan dan hanya memberi kesan kecil kepada pembelajaran.

Faktor 3 pula menunjukkan konsepsi guru terhadap pentaksiran sebagai indikator peningkatan pengajaran dan pembelajaran yang sah. Keputusan pentaksiran adalah boleh diharapkan dan dipercayai dan dapat memabantu menambahbaik pengajaran dan pembelajaran. Bertepatan dengan sistem Pentaksiran Berasaskan Sekolah yang diamalkan di negara ini, pentaksiran diintegrasikan dengan amalan pengajaran. Melalui penajajaran konstruktif yang dilaksanakan dalam bilik darjah, pentaksiran sebagai pembelajaran dan pentaksiran untuk pembelajaran juga berlaku. Selain itu, dapatan kajian turut menunjukkan semakin pelajar bertanggungjawab bahawa pentaksiran menjadi indikator yang sah bagi meningkatkan pengajaran dan pembelajaran, maka semakin tinggi tanggapan mereka bahawa pentaksiran dan menjelaskan keupayaan pelajar. Hubungan ini juga menggambarkan pelajar mempunyai kefahaman tentang penilaian formatif, dan kesannya terhadap penilaian sumatif.

Faktor yang terakhir menunjukkan kepentingan pentaksiran sebagai kayu ukur kejayaan sekolah. Pandangan ini juga menunjukkan konsepsi guru bahawa sekolah yang mempunyai pencapaian tinggi mempunyai pelajar yang juga berprestasi tinggi dan keputusan ini adalah konsisten. Dapatan ini konsisten dengan dapatan yang dijalankan di negara yang mementingkan peperiksaan dan mengamalkan peperiksaan awam seperti China dan Mesir (Brown et al., 2011; Brown, Kennedy, Fok, Chan, & Yu, 2009; Gebril, & Brown, 2014). Semakin tinggi prestasi sekolah maka semakin tinggi keupayaan pelajar dan peningkatan pengajaran dan pembelajaran mereka. Faktor ini bertepatan dengan dasar pentaksiran yang berasaskan perbandingan dengan pencapaian dalam pentaksiran antarabangsa (KPM, 2012).

Dapatan kajian berkaitan kesan praktikum menunjukkan terdapat perbezaan konsepsi berkaitan pentaksiran dapat menjelaskan keupayaan pelajar, dan menjadi indikator peningkatan pengajaran dan pembelajaran yang sah. Pelajar yang belum menjalani praktikum menunjukkan tahap persetujuan yang lebih tinggi. Kedua-dua faktor ini mempunyai item yang berkaitan secara langsung dengan tugas guru dalam melaksanakan pentaksiran dan menggunakan pentaksiran bagi menambah baik pengajaran dan pembelajaran. Dapatan ini menunjukkan konsepsi pelajar yang terbentuk berdasarkan pengetahuan sedia ada mengalami perubahan apabila mereka melalui pengalaman sebenar (Brown & Remesal, 2012).

Kajian ini hanya dijalankan di sebuah IPG Zon Utara. Oleh itu, dapatan kajian ini tidak boleh digeneralisasikan kepada pelajar Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan di seluruh Malaysia. Selain itu, penggunaan borang soal selidik sebagai instrumen kajian membataskan penerokaan yang lebih mendalam berbanding penggunaan temubual atau kumpulan fokus. Kajian jangka panjang wajar dijalankan bagi mengenal pasti perubahan konsepsi pelajar semasa pengajian dan selepas bertugas di sekolah kelak. Kajian yang lebih terperinci juga wajar dijalankan bagi mengenal pasti kesan penawaran kursus pentaksiran di IPG.

Secara keseluruhannya pelajar mempunyai konsepsi tentang pentaksiran yang bertetapan dengan dasar pentaksiran di negara ini. Namun, terdapat beberapa aspek yang masih perlu diberi perhatian terutamanya berkaitan dengan pandangan bahawa pentaksiran tidak relevan. Dapatan kajian ini dapat menjadi input kepada pengisian kursus pentaksiran dan praktikum.

6.0 RUJUKAN

- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality, and behavior*. McGraw-Hill Education (UK).
- Barnes, N., Fives, H., & Dacey, C. M. (2015). Teachers' beliefs about assessment. *International handbook of research on teachers' beliefs*, 284-300.
- Barnes, N., Fives, H., & Dacey, C. M. (2017). US teachers' conceptions of the purposes of assessment. *Teaching and Teacher Education*, 65, 107-116.
- Brown, G. T. (2003, November). Teachers' instructional conceptions: Assessment's relationship to learning, teaching, curriculum, and teacher efficacy. In *joint conference of the Australian and New Zealand Associations for Research in Education (AARE/NZARE), Auckland* (Vol. 28).
- Brown, G. T. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(3), 301-318.
- Brown, G. T. (2008). *Conceptions of assessment: Understanding what assessment means to teachers and students*. Nova Science Publishers.

- Brown, G. T. (2011). Teachers' conceptions of assessment: Comparing primary and secondary teachers in New Zealand. *Assessment Matters*, 3, 45.
- Brown, G. T. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Policy, Principles and Practice*, 11(3), 305–322.
- Brown, G. T. L. (2006). Teachers' conceptions of assessment: Validations of an abridged version. *Psychological Reports*, 99, 161–170.
- Brown, G. T. L., & Michaelides, M. P. (2011). Ecological rationality in teachers' conceptions of assessment across samples from Cyprus and New Zealand. *European Journal of psychology of Education*, 26(3), 319-337.
- Brown, G. T., & Hirschfeld, G. H. (2008). Students' conceptions of assessment: Links to outcomes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(1), 3-17.
- Brown, G. T., & Remesal, A. (2012). Prospective teachers' conceptions of assessment: A cross-cultural comparison. *The Spanish journal of psychology*, 15(1), 75-89.
- Brown, G. T., Hui, S. K., Flora, W. M., & Kennedy, K. J. (2011). Teachers' conceptions of assessment in Chinese contexts: A tripartite model of accountability, improvement, and irrelevance. *International Journal of Educational Research*, 50(5), 307-320.
- Brown, G. T., Hui, S. K., Flora, W. M., & Kennedy, K. J. (2011). Teachers' conceptions of assessment in Chinese contexts: A tripartite model of accountability, improvement, and irrelevance. *International Journal of Educational Research*, 50(5), 307-320.
- Brown, G. T., Kennedy, K. J., Fok, P. K., Chan, J. K. S., & Yu, W. M. (2009). Assessment for student improvement: Understanding Hong Kong teachers' conceptions and practices of assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), 347-363.
- Brown, G. T., Kennedy, K. J., Fok, P. K., Chan, J. K. S., & Yu, W. M. (2009). Assessment for student improvement: Understanding Hong Kong teachers' conceptions and practices of assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), 347-363.
- Brown, G. T., Lake, R., & Matters, G. (2011). Queensland teachers' conceptions of assessment: The impact of policy priorities on teacher attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 210-220.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us. *APA educational psychology handbook*, 2, 471-499.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2014). Exploring differences in practicing teachers' valuing of pedagogical knowledge based on teaching ability beliefs. *Journal of Teacher Education*, 65(5), 435-448.
- Gebril, A., & Brown, G. T. (2014). The effect of high-stakes examination systems on teacher beliefs: Egyptian Teachers' Conceptions of Assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(1), 16-33.
- Guthrie, J. T. (2002). Preparing students for high-stakes test taking in reading. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 370-391). Newark, DE: International Reading Association.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2010). *Multivariate data analysis*. Pearson.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

- Kahn, E. A. (2000). A case study of assessment in a grade 10 English course. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 276-286.
- Kementerian Pelajaran Malaysia. (2012). Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025.
- Muñoz, A. P., Palacio, M., & Escobar, L. (2012). Teachers' beliefs about assessment in an EFL context in Colombia. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 14(1), 143-158.
- Newton, P. E. (2007). Clarifying the purposes of educational assessment. *Assessment in Education*, 14(2), 149-170.
- Pallant, J. (2007). SPSS: Survival manual. London: McGraw Hill, Open University Press.
- Pallant, J. F. (2007). SPSS survival manual: A step-by-step guide to data analysis with SPSS.
- Philipp, R. A., Flores, A., Sowder, J. T., & Schappelle, B. P. (1994). Conceptions and practices of extraordinary mathematics teachers. *The Journal of Mathematical Behavior*, 13(2), 155-180.
- Pishghadam, R., & Shayesteh, S. (2012). Conceptions of assessment among Iranian EFL teachers. *Iranian EFL Journal*, 8.
- Scott, C. L. (2015). The futures of learning 2: What kind of learning for the 21st century. *Education research and foresight working papers*. Paris: UNESCO.
- Segers, M., & Tillema, H. (2011). How do Dutch secondary teachers and students conceive the purpose of assessment?. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 49-54.
- Shohamy, E. (2001). Democratic assessment as an alternative. *Language testing*, 18(4), 373-391.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research.
- Vandeyar, S., & Killen, R. (2007). Educators' conceptions and practice of classroom assessment in post-apartheid South Africa. *South African Journal of Education*, 27(1), 101-115.

KEBERKESANAN 'PEZZO' TERHADAP PENINGKATAN DAYA INGATAN FAKTA SEJARAH MELALUI KAEDAH *SPIN N THINK*

WONG MEE LENG
INSTITUT PENDIDIKAN GURU KAMPUS RAJANG,
BINTANGOR, SARAWAK
EMEL : *sejarahipgr2014@gmail.com*

WONG DOH GEE
GURU SEJARAH
SJKC SU KWONG, SARIKEI

ABSTRAK

Kajian ini dijalankan untuk mengkaji keberkesanan PEZZO terhadap peningkatan daya ingatan fakta sejarah melalui kaedah Spin n Think dalam kalangan murid Tahun 5 di salah sebuah sekolah rendah daerah Sarikei. Kajian ini melibatkan seramai 12 orang peserta kajian yang terdiri daripada lima orang peserta kajian lelaki dan tujuh orang peserta kajian perempuan. Pengkaji telah menggunakan tiga cara pengumpulan data dalam kajian ini iaitu pemerhatian, latihan harian, penilaian kitaran 1 dan 2. Pembangunan PEZZO dihasratkan dapat memudahkan lagi murid untuk mengingati peristiwa berserta dengan tokoh yang terlibat selain mampu menarik perhatian murid dalam proses pengajaran dan pembelajaran dalam abad ke-21 iaitu Kaedah Spin n Think, membekalkan pengalaman pembelajaran yang aktif dan menyeronokkan dalam kelas Sejarah khususnya dalam kemahiran mengingati nama tokoh pejuang berserta peristiwa bersejarah. Dapatan kajian menunjukkan dan memberi maklum balas positif mengenai PEZZO Sejarah sepanjang kajian dijalankan. Hasil pemerhatian dan kuiz penilaian kitaran 1 dan 2, pengkaji menunjukkan peningkatan markah dalam penilaian kitaran 2 yang telah dijalankan. Rumusan kajian jelas menunjukkan PEZZO Sejarah amat berkesan dalam meningkatkan daya ingatan murid terhadap fakta Sejarah dalam kalangan peserta kajian. Pengkaji mencadangkan bahawa kajian seumpama ini diperluaskan lagi skop dan topik sejarah yang lebih meluas di sekolah rendah bandar, luar bandar dan juga kawasan pedalaman.

PENGENALAN

Semasa pengajaran dan pembelajaran Sejarah dijalankan, terdapat sebilangan murid tahap dua sukar mengingati fakta sejarah dalam mata pelajaran sejarah. Masalah seperti ini telah menyebabkan sesi pengajaran dan pembelajaran tidak dapat dilaksanakan dengan baik dan objektif pengajaran dan pembelajaran tidak dicapai oleh guru sejarah. Untuk memperbaiki dan meningkatkan pendidikan melalui perubahan yang menggalakkan guru-guru menjadi lebih sedar, kritis dan bersedia untuk mengubah amalan-amalannya sehingga permasalahan di dalam kelas itu menemui jalannya. Guru bertindak sebagai penyelidik bagi bilik darjah mereka sendiri dan cuba membuat penambahbaikan kepada pembelajaran dan pengajaran. Sekiranya berkesan, kajian tersebut boleh menjadi sumber kepada organisasi sekolah itu sendiri. (Othman Lebar, 2011).

Sebagai seorang pendidik amat menekankan kreativiti dalam pengajaran dan pembelajaran dalam kelas. Guru sejarah haruslah kreatif memujuk dan mempengaruhi pelajar untuk mereka berusaha memperbaiki kelemahan diri pelajar. Cabaran utama bagi seorang guru sejarah dalam proses pembelajaran ialah mengenal pasti teknik pengajaran yang dapat memberi kesan ke

atas pencapaian akademik murid. Dengan itu, guru sejarah haruslah mengenal pasti teknik alternatif bagi meningkatkan daya ingatan dan penguasaan pengetahuan murid dalam mata pelajaran Sejarah. Oleh yang demikian, bagi membantu murid-murid mengatasi masalah murid kurang mengingati fakta sejarah, pengkaji telah mencadangkan penggunaan permainan ‘PEZZO Sejarah’ melalui kaedah Spin n Think yang memfokuskan kepada meningkatkan daya ingatan murid dalam mata pelajaran Sejarah. Penggunaan kaedah permainan ini amat sesuai mengikut tahap kematangan murid Tahun 5 yang berumur 11 tahun. Permainan ‘PEZZO Sejarah’ merupakan satu kaedah yang boleh digunakan untuk mewujudkan suasana pembelajaran yang seronok dan menarik dan sesuai dengan kemahiran pendidikan abad ke-21.

PERNYATAAN MASALAH KAJIAN

Berdasarkan refleksi pengajaran dan pembelajaran, daya ingatan murid dalam kalangan murid tahun 5 dalam pembelajaran sejarah adalah kurang kerana aktiviti yang dirancang oleh guru tidak menarik dan tidak mencabar. Di samping itu, apabila pengkaji melaksanakan aktiviti seperti kuiz atau latih tubi pada akhir sesi pengajaran dan pembelajaran, pengkaji mendapati bahawa murid pengkaji sukar untuk menjawab soalan yang diberikan. Kaedah memaksa pelajar menghafal fakta yang dipraktikkan dalam pengajaran mata pelajaran itu sejak sekian lama menjauhkan lagi pelajar dengan sejarah. Selain itu, guru sejarah hanya menggunakan teknik bercerita berdasarkan fakta-fakta yang terdapat dalam buku teks semata-mata. Kebanyakan guru sejarah di sekolah rendah cenderung menggunakan buku kerja yang begitu banyak dan mudah didapati di pasaran sebagai bahan pengukuhan kepada anak murid untuk mengingati fakta sejarah. Akan tetapi, kebanyakan murid memang tidak dapat mengingati fakta sejarah melalui latihan harian yang diberikan oleh guru sejarah selepas pengajaran dan pembelajaran. Apabila penekanan hanya kepada bahan teks semata-mata, ia menyebabkan pelajar tidak mendapat gambaran jelas tentang peristiwa sejarah yang berlaku sekaligus menyukarkan mereka memahami dan menghayatinya. Guru sejarah menganggap mata pelajaran Sejarah kurang penting di peringkat sekolah rendah kerana tidak menghadapi UPSR walaupun mata pelajaran Sejarah sebagai mata pelajaran teras.

OBJEKTIF KAJIAN

Objektif kajian merupakan sasaran sebenar penyelidik yang boleh diterap (Chua Yan Piaw, 2006). Kajian ini bertujuan untuk mengenal pasti masalah kelemahan pelajar dalam mengingati fakta sejarah. Kajian ini juga bertujuan untuk memperbaiki amalan pengajaran harian guru Sejarah dalam cara menyampaikan fakta sejarah. Antara objektif kajian ini ialah :

- i. Mengetahui keberkesanan “PEZZO” untuk membantu murid mengingati peristiwa berserta dengan tokoh pejuang melalui *Kaedah Spin n Think*.
- ii. Meningkatkan pengalaman pembelajaran yang aktif dan menyeronokkan dalam kelas Sejarah khususnya dalam kemahiran mengingati nama tokoh pejuang berserta peristiwa bersejarah.

KUMPULAN SASARAN

Kajian ini dijalankan di salah sebuah sekolah rendah (SK) di daerah Sarikei. Sekolah tersebut mempunyai empat buah kelas bagi setiap darjah dari Tahun 1 hingga Tahun 6. Kumpulan sasaran terdiri daripada 12 orang murid yang berusia 11 tahun iaitu murid Tahun 5.

INSTRUMEN KAJIAN

Pengkaji telah menggunakan tiga instrumen kajian iaitu pemerhatian, Penilaian kitaran 1 dan 2 dan latihan harian / lembaran kerja untuk mengumpul data-data yang diperlukan untuk mencapai objektif kajian.

Pemerhatian

Pengkaji telah membuat pemerhatian dari segi sikap dan sahsiah murid semasa proses pengajaran dan pembelajaran. Pengkaji memerhati tingkah laku murid semasa proses pengajaran dan pembelajaran yang dijalankan di dalam kelas.

Latihan harian / Lembaran kerja

Pengkaji bersama guru sejarah telah memeriksa latihan harian dan lembaran kerja peserta kajian.

Penilaian Kitaran 1 dan 2

Penilaian kitaran 1 telah dijalankan pengkaji ke atas peserta kajian adalah untuk mengenal pasti tahap kebolehan murid sekaligus mengenal pasti peserta kajian yang akan terlibat dalam kajian ini. Pengkaji telah menjalankan intervensi ke atas peserta kajian yang telah dipilih sebelum menjalani penilaian kitaran 2. Penilaian kitaran 2 dijalankan adalah untuk menilai keberkesanan pelaksanaan permainan PEZZO Sejarah ke atas peserta kajian. Akhir sekali, perbandingan markah bagi penilaian kitaran 1 dan penilaian kitaran 2 telah dibuat bagi melihat tahap penguasaan murid terhadap sejarah dan secara tidak langsung menunjukkan minat terhadap mata pelajaran Sejarah. (Rujuk lampiran 1)

PELAKSANAAN KAJIAN

Pendekatan dan teknik untuk menyampaikan pengajaran dan pembelajaran Sejarah kepada pelajar mestilah sesuai dan berkesan untuk mencapai matlamat pengajaran dan pembelajaran dan perlu dipelbagaikan untuk membangkitkan perasaan positif terhadap pembelajaran.

Namun, pengkaji menggunakan Kaedah *Spin n Think* melalui permainan PEZZO dalam projek ini. Cabaran utama bagi seorang guru dalam proses pembelajaran ialah mengenal pasti teknik pengajaran yang dapat memberi kesan ke atas pencapaian akademik murid. Dengan itu, pengkaji telah mengenal pasti teknik alternatif bagi meningkatkan minat dan penguasaan pengetahuan murid dalam mata pelajaran Sejarah. Oleh yang demikian, bagi membantu murid-murid mengatasi masalah murid kurang mengingati fakta, pengkaji telah mencadangkan penggunaan permainan 'PEZZO Sejarah' yang memfokuskan dan membantu mengukuhkan daya ingatan murid dalam mata pelajaran Sejarah melalui kaedah *Spin n Think*. Cara pelaksanaan pada peringkat awal hanya menyuruh murid melaksanakan aktiviti iaitu selepas guru mengajar, murid melaksanakan aktiviti kumpulan dengan bahan PEZZO dalam konsep belajar melalui bermain.

Pengkaji telah menggunakan Kaedah *Spin n Think* dalam PEZZO Sejarah merupakan salah satu cara pendidikan ke-21 yang telah dilaksanakan di sekolah rendah dalam mata pelajaran Sejarah di salah sebuah Sekolah Kebangsaan daerah Sarikei. Cara pelaksanaan PEZZO di sekolah tersebut adalah seperti yang berikut di bawah :

1. Pelajar pengkaji telah mengajar tajuk 7 iaitu Perjuangan Kemerdekaan Negara, standard kandungan 7.2 iaitu Perjuangan Tokoh Tempatan menentang British melalui slide powerpoint di dalam kelas 5 Cempaka.

2. Pengkaji memperkenalkan Kaedah *Spin N Think* kepada 12 orang peserta kajian. Kaedah ini merupakan cara menyoal, menjawab, membetulkan dan memuji dalam permainan PEZZO Sejarah iaitu belajar melalui bermain.
3. Pengkaji menyediakan 10 kepingan PEZZO Sejarah kerana mempunyai 10 tokoh Sejarah yang perlu diajar dalam tajuk tersebut. Selain itu, kepingan tomato disediakan dengan gambar tokoh, cili merah mewakili tempat, cili hijau dan keju mewakili peristiwa Sejarah yang telah berlaku pada setiap tokoh.



4. Pengkaji meletakkan semua bahan dalam kotak yang disediakan dalam permainan PEZZO Sejarah.

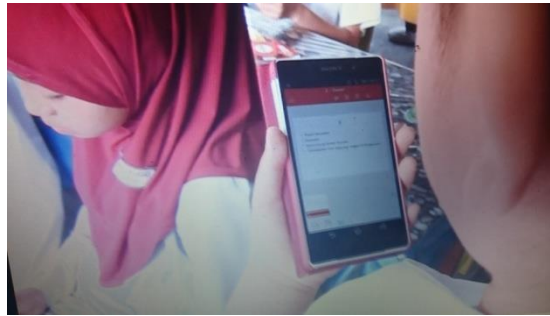


5. Peserta kajian diberi peluang mencari maklumat dan menyusun bahan dalam setiap keping PEZZO iaitu gambar tokoh, tempat dan peristiwa yang memadai dalam elemen kemahiran Sejarah.



6. Setiap pasangan diberikan peluang menyoal melalui *Apps Powerpoint* dalam telefon bimbit guru selepas murid berkenaan membuat putaran pada bahan PEZZO yang disediakan. Contohnya soalan:

- Siapakah yang mendapat tokoh Tok Janggut?
- Mengapakah Tok Janggut menentang British?
- Kenapakah beliau terkorban?



7. Pasangan murid yang mendapat bahan tokoh tersebut akan angkat tangan dan menjawab soalan yang ditanya dengan jawapan yang ada pada kepingan PEZZO masing-masing. Cara dibuat secara bergilir-gilir untuk tokoh lain.



8. Sekiranya ada jawapan yang kurang tepat, guru akan membetulkan jawapan murid. Murid yang menanya soalan pun mengetahui jawapan yang diberikan oleh kawannya tepat atau kurang tepat.

9. Guru memainkan peranan sebagai pemudah cara dan memuji anak murid yang memperoleh jawapan yang tepat dan lengkap.

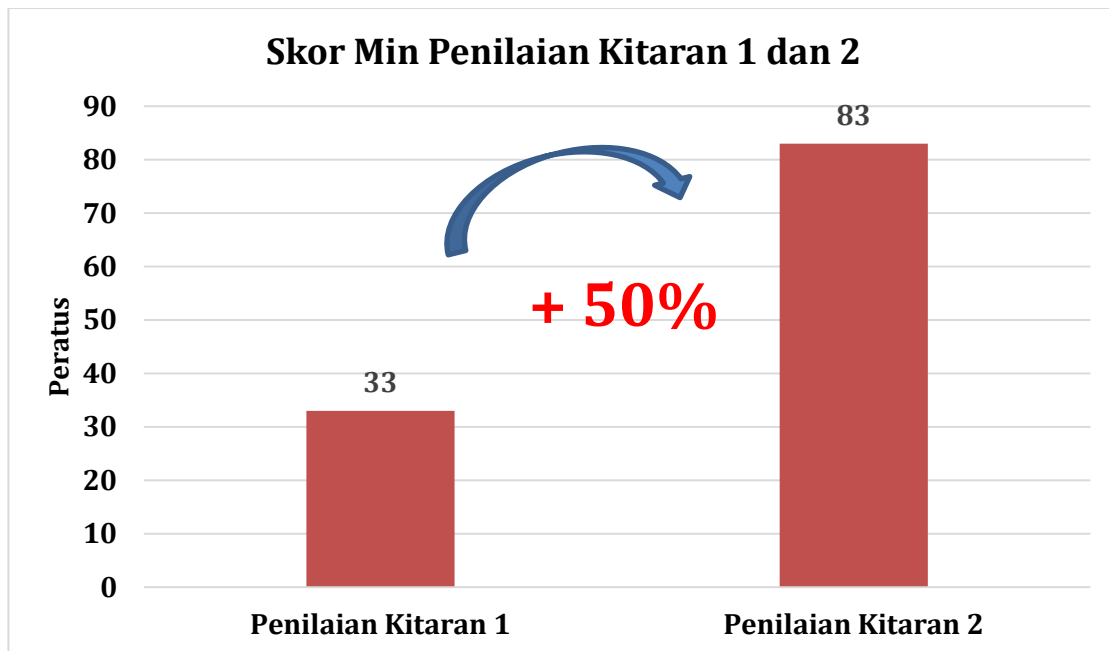
10. Murid diberikan peluang untuk memberi komen selepas permainan PEZZO dalam pembelajaran. Kaedah ini digunakan untuk meningkatkan daya ingatan murid untuk menghadapi pentaksiran dan penilaian. Di samping itu, pembelajaran abad ke-21 menekankan murid memainkan peranan dalam kemahiran sosial seperti berkomunikasi dan daya kepimpinan.



ANALISIS DATA

Analisis Penilaian kitaran 1 dan 2

Perbandingan antara penilaian kitaran 1 dan penilaian kitaran 2 ini menunjukkan bahawa permainan PEZZO Sejarah boleh mengukuhkan daya ingatan terhadap fakta mata pelajaran Sejarah. Berikut merupakan graf perbandingan antara penilaian kitaran 1 dan penilaian kitaran 2.



Graf 1: Peratus Penilaian Kitaran 1 dan 2

Analisis ke atas penilaian kitaran 1 mendapati lapan orang gagal dalam penilaian kitaran tersebut walaupun fakta sejarah baru diajar dua minggu yang lepas. Akan tetapi, analisis ke atas penilaian kitaran 2 mendapati sepuluh orang peserta kajian telah lulus dalam penilaian tersebut. Untuk menguji keberkesanan PEZZO mengukuhkan daya ingatan fakta sejarah, peningkatan graf ini menunjukkan bahawa permainan PEZZO Sejarah sangat berkesan dalam mengukuhkan daya ingatan murid terhadap mata pelajaran Sejarah. Hasil daripada penilaian yang dijalankan ke atas peserta kajian menunjukkan bahawa tindakan yang diambil berkesan dengan peningkatan sebanyak 50% (10/12) untuk pencapaian peserta kajian.

Melalui pemerhatian juga pengkaji mendapati peserta kajian telah mengukuhkan daya ingatan yang memberangsangkan melalui *Kaedah Spin n Think* terhadap kaedah yang telah digunakan oleh pengkaji. Penggunaan permainan PEZZO Sejarah telah berjaya meningkatkan pengalaman pembelajaran yang aktif dan menyeronokkan dalam kelas Sejarah khususnya dalam kemahiran mengingati nama tokoh pejuang berserta peristiwa bersejarah.

Jadual 1 : Rumusan Pemerhatian Sikap dan Tingkah Laku Murid

Bil.	Item Sikap dan Tingkah Laku	Jumlah			
		L	%	P	%
1.	Tidak menumpukan perhatian ketika guru mengajar kemahiran membina ayat lengkap berpandukan gambar tunggal.	3	37	4	50
2.	Mengantuk dalam kelas ketika guru mengajar kemahiran membina ayat lengkap berpandukan gambar tunggal.	2	25	1	13
3.	Malas membuat latihan membina ayat lengkap berpandukan gambar tunggal yang diberi.	3	37	3	37
4.	Bermain dengan rakan lain semasa guru mengajar kemahiran membina ayat lengkap berpandukan gambar tunggal.	2	25	3	37
5.	Berbual dengan rakan lain semasa membuat latihan membina ayat lengkap berpandukan gambar tunggal yang diberi.	2	25	4	50
6.	Lambat untuk menyiapkan latihan yang diberikan oleh guru.	3	37	5	63

REFLEKSI KAJIAN

Permainan PEZZO di sekolah berkenaan telah mendapat maklum balas yang amat memberangsangkan yang bermula dari perancangan kajian, semasa melaksanakan kajian dan selepas kajian. Dalam kajian ini, pengkaji telah menggunakan PEZZO dalam meningkatkan kemahiran mengingat fakta sejarah dalam kalangan murid Tahun Empat. Mengimbas kembali hasil dapatan yang diperoleh oleh pengkaji dalam kajian ini, penggunaan permainan PEZZO dalam proses pengajaran dan pembelajaran (PdP) Sejarah sesungguhnya telah dapat meningkatkan kemahiran mengingat fakta sejarah dalam kalangan murid Tahun Empat. Hasil dapatan tersebut dibuktikan melalui pemerhatian, latihan harian / lembaran kerja dan penilaian kitaran 1 dan 2 yang telah dijalankan.

Peringkat-peringkat yang diketengahkan melalui PEZZO ini bersifat membantu dan memenuhi keperluan atau kelemahan murid dalam mengukuhkan daya ingatan fakta iaitu mengingati nama tokoh dan peristiwa Sejarah. Dengan menggabungkan dua pendekatan iaitu berpusatkan guru dan murid pada satu konsep yang sama, PEZZO mempunyai keunikannya tersendiri dalam berperanan sebagai penyelesaian konkrit untuk masalah mengingati dalam kalangan murid. Untuk mencapai PPPM, projek PEZZO dapat membolehkan murid mengingati tokoh tempatan pernah berjuang dan berkhidmat demi negara kita sehingga kini. Dengan adanya reka bentuk PEZZO, pelajar dapat mencapai kejayaan dalam bidang keusahawanan kerana kemahiran ini mungkin akan memberi minat kepada anak murid sekolah rendah menceburi dalam bidang perniagaan seperti PEZZO menepati hati pelanggan pada masa kelak. Pelajar yang berupaya membangunkan kecekapan yang diperlukan iaitu mampu berfikir secara kritis, menyelesaikan masalah, berkomunikasi dan kolaborasi, menghasilkan produk dan proses baharu, dan mampu menyesuaikan diri dengan perubahan mempunyai kelebihan dalam kerjaya dan kehidupan dengan melalui permainan PEZZO Sejarah dengan Kaedah *Spin n Think*.

Projek ini membolehkan murid -murid belajar melalui pengalaman pembelajaran sendiri dengan kaedah *Spin n Think*. PEZZO mudah untuk dibawa ke mana-mana tempat dan digunakan untuk sesi pengajaran dan pembelajaran di dalam dan di luar kelas. Kajian ini berpusatkan kepada murid apabila p n p dilaksanakan dalam dan luar kelas. Penglibatan murid lebih aktif semasa perbincangan dalam kumpulan jika berbanding dengan hafalan dan penggunaan buku teks semasa guru membuat penerangan tentang tokoh dan peristiwa Sejarah. Tambahan pula, murid perlu hormat menghormati antara guru dan pelajar dan guru memberi galakan kepada pelajar berucap dengan yakin dan menghargai pendapat mereka. Di samping itu, pelajar dapat memupuk dan menyemai sikap belajar bekerjasama dan menghormati rakan sekelas yang merupakan salah satu amalan yang baik dalam kehidupan seharian. Seterusnya, kajian ini dapat menyenangkan kerja guru membuat penilaian berdasarkan pencapaian terhadap murid untuk mencapai objektif atau hasil pembelajaran topik yang diajar.

CADANGAN KAJIAN SETERUSNYA

Kajian lanjutan dicadangkan supaya permainan PEZZO Sejarah dapat digunakan dalam mengatasi masalah mengingati kronologi selain dari tokoh pejuang dan peristiwa bersejarah. Secara keseluruhannya, dapatlah disimpulkan bahawa cadangan kajian lanjutan merupakan aspek penting berdasarkan masalah yang dihadapi ketika membuat kajian yang perlu difokuskan oleh pengkaji yang akan melakukan kajian baharu. Cadangan kajian lanjutan memberi peluang kepada pengkaji untuk menyatakan aspek-aspek yang perlu dikaji secara teliti dan mendalam seterusnya dapat melaksanakan kajian dengan lebih sistematik lagi dalam pendidikan abad ke-21. Selain itu, cadangan kajian lanjutan yang dinyatakan juga boleh membantu mengurangkan masalah pengajaran dan pembelajaran jika dilaksanakan oleh pengkaji yang lain pada masa akan datang. Pada pandangan pengkaji, tindakan seterusnya yang boleh dilaksanakan ialah dengan membuat kajian mengenai penggunaan PEZZO dalam mata pelajaran lain. Memandangkan penggunaan teknologi dalam pendidikan merupakan satu komponen dalam pembelajaran abad ke-21, satu kajian mengenai penggunaan PEZZO dalam mata pelajaran lain untuk mengajar dan menerangkan sesuatu konsep seperti Sains dan Matematik, tatabahasa Bahasa Melayu, topik lain dalam mata pelajaran sejarah tahun 4 hingga tahun 6 boleh dilaksanakan oleh pengkaji sendiri atau pengkaji lain.

SUMBER RUJUKAN

- Abdul Latip Abd Rahman & Nor Azam Ariffin (2016). Panduan Penulisan Laporan Penyelidikan Tindakan. Jabatan Pengajian Melayu, IPG Kampus Pulau Pinang.
- Buku Teks Sejarah Tahun 5.
- Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran , Sejarah Tahun 5.
- Edmund O’Sullivan (2007). Pembelajaran Transformatif Wawasan Pendidikan Abad ke-21, Kuala Lumpur : Malaysia.
- Modul Pengajaran dan Pembelajaran Sejarah Tahun 5.

Lampiran 1
Penilaian kitaran 1 dan kitaran 2

A. Lengkapkan maklumat mengenai tokoh pada ruangan kosong yang telah disediakan



Nama Tokoh: _____

Negeri Tokoh: _____

Peristiwa Penentangan Tokoh: _____

(4 Markah)



Nama Tokoh: _____

Negeri Tokoh: _____

Peristiwa Penentangan Tokoh: _____

(4 Markah)



Nama Tokoh: _____

Negeri Tokoh: _____

Peristiwa Penentangan Tokoh: _____

(4 Markah)



Nama Tokoh: _____

Negeri Tokoh: _____

Peristiwa Penentangan Tokoh: _____

(4 Markah)



Nama Tokoh: _____

Negeri Tokoh: _____

Peristiwa Penentangan Tokoh: _____

(4 Markah)



Nama Tokoh: _____

Negeri Tokoh: _____

Peristiwa Penentangan Tokoh: _____

(4 Markah)



Nama Tokoh: _____

Negeri Tokoh: _____

Peristiwa Penentangan Tokoh: _____

(4 Markah)



Nama Tokoh: _____

Negeri Tokoh: _____

Peristiwa Penentangan Tokoh: _____

(4 Markah)



Nama Tokoh: _____

Negeri Tokoh: _____

Peristiwa Penentangan Tokoh: _____

(4 Markah)



Nama Tokoh: _____

Negeri Tokoh: _____

Peristiwa Penentangan Tokoh: _____

(4 Markah)

Di semak oleh

Markah

MODEL PENERIMAAN DAN KESEDIAAN INTEGRASI TEKNOLOGI MAKLUMAT DAN KOMUNIKASI DALAM PEDAGOGI ABAD KE-21

Asmahan Abdul Hadi

asmahan@ipda.edu.my

Azizah Sarkowi, Phd

azizahs@ipda.edu.my

Norhayati Mohd Saad

norhayatims@ipda.edu.my

Institut Pendidikan Guru Kampus Darulaman

Abstrak

Kajian ini dijalankan bagi membangunkan model penerimaan teknologi maklumat dan komunikasi (TMK) dalam Pedagogi Abad Ke-21. Model kajian dibangunkan berasaskan integrasi Model Penerimaan Teknologi dan faktor luaran. Selain itu, kajian lanjutan turut dijalankan bagi mengenal pasti tahap kesediaan pelajar untuk mengintegrasikan teknologi berdasarkan Model *Substitution Augmentation Modification Redefinition* (SAMR). Kajian tinjauan keratan rentas telah dijalankan terhadap pelajar Program Ijazah Sarjana Perguruan di sebuah Insitut Pendidikan Guru. Seramai 150 responden yang ditentukan melalui kaedah persampelan rawak terlibat dalam kajian 1. Borang soal selidik kajian mengandungi dua bahagian. Bahagian A mengandungi tujuh instrumen bagi mengukur pemboleh kajian iaitu sikap terhadap TMK (SKP), tanggapan TMK mudah diguna (TMD), tanggapan kemanfaatan TMK (TM), keadaan kemudahan (KM), kekompleksitian teknologi (KT),. efikasi sendiri (EK) dan keinginan mengintegrasikan TMK dalam PdPc (ING). Bahagian B pul mengandungi maklumat demografi responden. Model kajian dianalisis menggunakan *Partial Least Square - Structural Equation Modelling*. Dapatan kajian menunjukkan TM memberi kesan langsung yang signifikan terhadap ING. Selain itu, faktor individu iaitu EK pula memberi kesan langsung terhadap ING, TM dan TMD. Faktor persekitaran KM juga didapati memberi kesan langsung terhadap SKP dan TM. Dalam kajian 2, seramai 30 pelajar telah diminta mencadangkan aktiviti pengintegrasian TMK dalam bilik darjah di sekolah. Analisis dijalankan secara deskriptif dalam bentuk peratus berpandukan tahap model SAMR. Dapatan kajian menunjukkan majoriti cadangan aktiviti integrasi TMK pelajar masih berada pada tahap rendah iaitu *Substitution*. Kajian ini dapat memberi input kepada penambahbaikan program pendidikan guru bagi memperkasa Pendidikan Abad ke-21.

KATA KUNCI: Teknologi Maklumat dan Komunikasi, Model Penerimaan Teknologi (TAM), Model *Substitution Augmentation Modification Redefinition* (SAMR), Pedagogi Abad ke-21.

1.0 PENGENALAN

Perbincangan tentang Pedagogi Abad ke-21 kini sering dikaitkan dengan Pedagogi Digital (antaranya Bauder, & Simmons, 2017; Harber, 2016; Maor, 2017). Dari sudut pandang yang lain, kemahiran teknologi maklumat dan komunikasi pula dianggap sebagai komponen utama yang wajar dikuasai dalam kemahiran abad ke-21 (Niemi, & Multisilta, 2016; van Laar, van Deursen, van Dijk, & de Haan, 2017). Kementerian Pendidikan Malaysia telah melaksanakan pelbagai inisiatif bagi merealisasikan Pendidikan Abad ke-21 (IAB, 2017; KPM, 2012). Walau bagaimanapun, kajian menunjukkan kejayaan sebarang inisiatif berkaitan pengintegrasian TMK dalam pen-

didikan amat bergantung kepada penerimaan dan penglibatan guru (Gibson, Stringer, Cotten, Simoni, O'neal, & Howell-Moroney, 2014; Teo, 2011; Paraskeva, Bouta, & Papagianni, 2008). Guru menghadapi pelbagai cabaran bagi mengintegrasikan TMK dalam PdPc. Kajian lepas menunjukkan penerimaan guru bagi pengintegrasian TMK dipengaruhi oleh beberapa faktor antaranya faktor peribadi, faktor teknikal dan faktor persekitran (antaranya Kim, Kim, Lee, Spectator, & DeMeester, 2013; Teo & Zhou, 2017; Wang, Jeng, & Huang, 2017). Namun, oleh kerana pelajar program pendidikan guru masih tidak mempunyai pengalaman sebenar mengintegrasikan TMK di sekolah, penerimaan TMK sewajarnya dikaji berasaskan kepada keinginan untuk menggunakan TMK semasa mereka menjalani praktikum atau ditempatkan di sekolah kelak (Baturay, Gokçearslan, & Ke, 2017; Kiraz, & Ozdemir, 2006; Teo, 2009). Penilaian terhadap faktor-faktor yang mempengaruhi keinginan tersebut amat berguna bagi merangka penambahbaikan program pendidikan guru (Baydas & Goktas, 2016). Justeru itu, kajian ini bertujuan bagi mengenalpasti faktor yang mempengaruhi keinginan pengintegrasian tersebut melalui pembangunan Model Penerimaan TMK dalam Pedagogi Abad ke-21. Selain itu, kajian lanjutan turut dijalankan bagi mengenalpasti tahap kesediaan pelajar PISMP bagi mengintegrasikan TMK dalam PdPc.

2.0 KAJIAN LITERATUR

Kajian ini mengembangkan Model Penerimaan Teknologi (TAM) bagi pembentukan kerangka konseptual kajian 1. Manakala Model *Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition* (SAMR) pula digunakan sebagai panduan penentuan tahap kesediaan pelajar bagi mengintegrasikan TMK dalam Kajian 2.

Model Penerimaan Teknologi (*Technology Acceptance Model* - TAM)

TAM merupakan antara model terawal yang mengintegrasikan faktor psikologi bagi memahami penerimaan penggunaan teknologi (Davis, 1986) berasaskan Teori Aksi Bersebab (TRA) (Ajzen & Fishbein, 1980). Model ini dipilih kerana ia memfokuskan kepada keinginan untuk menggunakan teknologi pada masa hadapan yang dipengaruhi oleh tiga faktor utama iaitu tanggapan teknologi mudah diguna (TMD, tanggapan kemanfaatan (TM), sikap terhadap penggunaan teknologi (ING) (Teo, 2009; Venkatesh, et al., 2003).

TM merujuk kepada tahap kepercayaan individu terhadap keupayaan teknologi dapat memberi manfaat kepada peningkatan prestasi kerja (Davis, Bagozzi, & Warshaw, 1989). Manakala TMD pula merujuk kepada tahap kepercayaan individu terhadap keupayaan mereka untuk menggunakan sesuatu teknologi (Venkatesh et al., 2003). Kedua-dua tahap kepercayaan ini memberi kesan secara langsung dan tidak langsung terhadap ING (Baydas & Goktas 2016; Teo, 2009; Teo, Milutinović, & Zhou, 2016). Sikap terhadap penggunaan teknologi (SKP) pula didefinisikan sebagai reaksi afektif individu seperti seronok dan minat terhadap penggunaan teknologi (Venkatesh et al., 2003). TM dan TMD turut memberi kesan kepada kesan SKP (Jan & Contreras, 2011; Teo, 2010, Teo & van Schaik, 2012), yang akhirnya akan turut memberi kesan terhadap ING (Teo, 2016). Berdasarkan kajian-kajian TAM yang dinyatakan, hipotesis berikut dibentuk:

- H1: SKP memberi kesan yang signifikan terhadap ING
- H2 : TM memberi kesan yang signifikan terhadap ING
- H3 : TM memberi kesan yang signifikan terhadap SKP
- H4 : TMD memberi kesan yang signifikan terhadap TM
- H5 : TMD memberi kesan yang signifikan terhadap SKP

Kajian ini turut menguji faktor teknologi, pengguna dan persekitaran bagi menjelaskan dengan lebih terperinci penerimaan teknologi dalam kalangan pelajar dengan mereplikat kajian Teo (2009) yang telah dijalankan terhadap guru pra-perkhidmatan di Singapura. Faktor teknologi dari segi kekompleksitan teknologi (KT) merujuk kepada tanggapan individu terhadap tahap kesukaran untuk memahami dan menggunakan teknologi (Thompson, Higgins, & Howell, 1991). Kajian lepas berkaitan penerimaan teknologi dalam pendidikan menunjukkan KT memberi kesan yang signifikan terhadap TMD (Cheung & Huang, 2005; Teo, Huang & Hoi, 2017) dan TM (Lu, Yu, Liu, & Yao, 2003).

- H6 : KT memberi kesan yang signifikan terhadap TM

- H7 : KT memberi kesan yang signifikan terhadap TMD

Faktor pengguna pula berkaitan dengan efikasi sendiri (EK) yang diketengahkan oleh Bandura (1977) berkaitan penilaian individu terhadap tahap keupayaannya bagi melaksanakan sesuatu tugas. Seseorang yang mempunyai EK yang tinggi akan bersikap positif dan sentiasa berusaha bagi mengatasi halangan yang akan timbul dalam penggunaan sesuatu teknologi dan memberi tanggapan terhadap TM (Gong, Xu, & Yu, 2004; Kulviwat, Bruner II, & Neelankavil, 2014). EK juga telah dikenalpasti memberi kesan terhadap TMD dalam kalangan guru perkhidmatan (Teo, 2009) dan turut memberi kesan terhadap ING (Sang, Valcke, van Braak, & Tondeur, 2010).

- H8 : EK memberi kesan yang signifikan terhadap TM

- H9 : EK memberi kesan yang signifikan terhadap TMD

- H10 : EK memberi kesan yang signifikan terhadap ING

Faktor persekitaran pula merujuk kepada tahap kepercayaan individu terhadap keadaan kemudahan (KM) yang disediakan bagi menyokong penggunaan teknologi. Ketidaksempurnaan kemudahan akan membantutkan hasrat guru untuk menggunakan TMK dalam bilik darjah (Lim & Khine, 2006). Justeru itu, KM yang baik akan memberi kesan positif terhadap SKP dan TMD (Teo, 2009) serta memudahkan sesuatu tugas dilaksanakan (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010; Teo & Noyes, 2014).

- H11 : KM memberi kesan yang signifikan terhadap TM

- H12 : KM memberi kesan yang signifikan terhadap TMD

- H13 : KM memberi kesan yang signifikan terhadap SKP

Model SAMR (*Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition*)

Model SAMR adalah model yang empat peringkat yang menjadi panduan bagi memilih, mengguna dan menilai perngintegrasian teknologi dalam persekitaran pendidikan (Puentedura 2013). Dengan berpandukan model SAMR, pengguna dapat meningkatkan tahap kefasihan penggunaan teknologi dan perisian teknologi moden bagi membina kemahiran abad ke-21. (Cummings, 2014). Tahap pertama dan kedua dalam model ini iaitu *Substitution* dan *Augmentation* dikelompokkan dalam kategori penambahbaikan. Teknologi pada peringkat ini hanya bertujuan bagi menggantikan dan/atau meningkatkan penggunaan alat teknologi sedia ada dengan fitur-fitur tambahan semasa aktiviti pembelajaran. Pada kedua-dua tahap ini aktiviti pembelajaran masih boleh dilaksanakan tanpa kehadiran teknologi tersebut. Walau bagaimanapun, sekiranya teknologi teknologi hanya digunakan bagi menggantikan kaedah pengajaran sedia ada tanpa membawa perubahan pedagogi ia tidak akan memberi kesan positif kepada pelajar (Kim et al., 2013).

Tahap *Modification* dan *Redefinition* pula dikategorikan sebagai Transformasi, iaitu merujuk kepada peluang pembelajaran baru yang tidak mungkin dapat dilaksanakan tanpa wujudnya kemudahan teknologi (Kirkland, 2014). *Modification* membolehkan sesuatu tugas

sedia ada diubahsuai dalam bentuk yang baru, contohnya tugas penulisan artikel di blog. Manakala *Redefinition* pula merujuk kepada pembentukan satu tugas yang baharu yang dapat dibayangkan sebelum ini, contohnya hasil penulisan dipersembahkan dalam bentuk video yang dimuatnaik di YouTube atau dipersembahkan secara *augmented reality*.

3.0 METODOLOGI KAJIAN

Rekabentuk Kajian

Kajian ini melibatkan dua siri pengumpulan data. Kajian 1 dilaksanakan berasaskan pendekatan kuantitatif menggunakan rekabentuk keratan rentas. Borang soal selidik digunakan sebagai instrumen untuk meninjau pandangan pelajar Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan di IPG Kampus Darulaman terhadap penerimaan integrasi TMK dalam Pedagogi Abad ke-21. Kajian 2 pula dijalankan dengan memberi soalan terbuka kepada pelajar bagi memberi cadangan aktiviti pengajaran dan pembelajaran yang mengintegrasikan TMK.

Kaedah Persampelan dan Pengumpulan Data

Populasi kajian ialah pelajar Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan di IPG Kampus Darulaman. Model kajian ini melibatkan 11 hubungan pemboleh ubah bebas ke pemboleh ubah bersandar. Oleh itu, untuk mencapai kekuatan statistik sebanyak 80%, pada aras signifikan 5% dan mencapai R^2 minimum 0.25 sebanyak 96 responden diperlukan (Hair et al., 2014). Dalam kajian ini, 150 borang soal selidik telah diedarkan kepada 10 kelas yang dicabut secara rawak mudah. Borang diedarkan melalui ketua kumpulan yang terpilih yang melibatkan 15 pelajar yang dipilih secara rawak bagi setiap kelas. Setelah proses penyemakan dibuat, sebanyak 127 soal selidik telah diterima untuk dianalisis. Bagi Kajian 2 pula, 30 pelajar daripada dua kumpulan kelas telah diminta secara sukarela untuk memberi cadangan pengintegrasian TMK.

Instrumen Kajian

Borang soal selidik Kajian 1 yang mengandungi dua bahagian digunakan sebagai instrumen kajian. Bahagian A mengandungi tujuh konstruk yang membentuk kerangka konseptual kajian. Item kajian ini diadaptasi daripada Teo (2009) yang terdiri daripada efikasi sendiri (EK) (3 item), kekompleksitian teknologi (KT) (3 item), keadaan kemudahan (KM) (4 item), tanggapan kemanfaatan (TM) (4 item), tanggapan mudah diguna (TMD) (3 item), sikap terhadap penggunaan TMK (SKP) (3 item) dan keinginan untuk meintegrasikan TMK dalam PdPC (ING) (3 item). Skala selat tujuh tahap iaitu 1=sangat tidak setuju hingga 7=sangat setuju digunakan untuk mengukur pemboleh-ubah ini. Bahagian B pula mengandungi maklumat umum berkenaan pemboleh ubah demografi iaitu jantina, umur, semester pengajian dan kaedah mempelajari TMK dengan menggunakan skala pengukuran nominal dan nisbah. Kajian 2 pula hanya melibatkan satu soalan terbuka iaitu "Huraikan satu contoh pengintegrasian TMK dalam aktiviti PdPC Pedagogi Abad Ke-21 yang akan anda laksanakan semasa praktikum atau bertugas di sekolah kelak".

Penganalisan Data

Data kajian 1 dianalisis menggunakan statistik deskriptif untuk memperihalkan profil responden kajian berbantuan perisian IBM SPSS 19.0. Manakala statistik inferensi digunakan untuk menguji hipotesis kajian menggunakan teknik analisis lanjutan *Partial Least Squares Structural Equation Modeling* (PLS-SEM) berbantuan perisian SmartPLS 3.0. Penganalisan data kajian

dibentuk berdasarkan model pengukuran reflektif dan model struktur. Data kajian 2 pula dianalisis secara deskriptif mengikut tahap berdasarkan Model SAMR.

4.0 DAPATAN KAJIAN

Dapatan kajian dibincangkan berdasarkan dua fasa kajian iaitu analisis pemodelan persamaan struktur PLS-SEM dan analisis deskriptif berasaskan Teknologi SAMR.

4.1 Kajian 1: Model Pengintegrasian Teknologi

Profil Responden

Kajian ini melibatkan 127 responden yang terdiri daripada 29 (22.8%) pelajar lelaki dan 98 (77.2%) pelajar perempuan. Majoriti responden iaitu 69 (54.3%) berumur 20 tahun dan 21 tahun (n=43, 33.9%). Majoriti responden juga sedang mengikuti pengajian Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan pada semester 3 iaitu 90 (70.9). Terdapat pelbagai kaedah pembelajaran TMK yang digunakan oleh responden. Kaedah yang sering dilakukan untuk mempelajari TMK ialah melalui rakan iaitu seramai 123 pelajar (96.9%) dan melalui pensyarah pensyarah (n=115 orang, 90.6%). Seramai 103 (81.1%) responden juga menggunakan kemudahan Internet untuk membuat pembelajaran sendiri berkaitan TMK.

Jadual 1

Demografi Responden Kajian

Profil	Kekerapan	Peratus
Jantina		
Lelaki	29	22.8
Perempuan	98	77.2
Umur (tahun)		
20	69	54.3
21	43	33.9
22	15	11.8
23	4	3.1
Semester Pengajian		
Semester 3	90	70.9
Semester 5	19	15.0
Semester 6	18	14.1
Kaedah anda Mempelajari TMK		
Belajar dari rakan	123	96.9
Belajar dari pensyarah	115	90.6
Belajar sendiri melalui internet	103	81.1
Kursus TMK dalam PPISMP dan PISMP	85	66.9
Membaca majalah atau buku	77	60.6
Mengikuti kursus secara on-line	32	25.2
Mengikuti kursus anjuran pihak luar	22	17.3

Analisis deskriptif

Analisis deskriptif dalam Jadual 2 menunjukkan nilai kecenderungan persetujuan yang tinggi bagi setiap pemboleh ubah iaitu KM (min=6.234, S.P=.695), SKP (min=6.241, S.P=.726), TM

(min=6.118, S.P=.755), ING (min=6.089, S.P=.851), EK (min=5.892, S.P=.847), TMD (min=5.347, S.P=1.081) dan KT (min=5.436, S.P=1.103).

Penilaian Model Pengukuran

Penilaian model pengukuran adalah berdasarkan empat aspek iaitu (1) Ketekalan dalaman yang diukur berdasarkan *alfa cronbach* (2) Kebolehpercayaan setiap indikator berdasarkan nilai pemuatan faktor (*factor loading*), (3) Kesahan konvergen berdasarkan nilai *Average Variance Extracted* (AVE), dan (4) Kesahan diskriminan berdasarkan nilai *cross loading* (Hair, Hult, Ringel & Sarstedt, 2014). Penilaian ketekalan dalaman (rujuk jadual 2) menunjukkan nilai alfa cronbach (α) bagi tujuh konstruk kajian melebihi 0.7 yang menunjukkan ketekalan dalaman yang baik. Kebolehpercayaan setiap indikator juga dicapai berdasarkan nilai pemuatan faktor melebihi 0.7. Penilaian kesahan konvergen mendapati nilai AVE bagi konstruk kajian ini diterima bagi setiap pemboleh ubah.

Jadual 2

Keputusan Model Pengukuran

Pemboleh ubah Pendam	Item	Min	Sisihan Piawai	Pemberatan Faktor	Purata Varian Terekstrak	Kebolehpercayaan Komposit
				(>0.70)	(>0.50)	(>0.70)
Efikasi sendiri (EK)	EK1	5.892	.847	0.848	0.710	0.880
	EK2			0.885		
	EK3			0.792		
Kekompleksitian Teknologi (KT)	KT1	5.436	1.103	0.704	0.635	0.837
	KT2			0.927		
	KT3			0.741		
Keadaan Kemandahan (KM)	KM1	6.234	.695	0.874	0.701	0.903
	KM2			0.843		
	KM3			0.830		
	KM4			0.799		
Tanggapan Ke-manfaatan(TM)	TM1	6.118	.755	0.871	0.766	0.929
	TM2			0.908		
	TM3			0.858		
	TM4			0.865		
Tanggapan Mudah Diguna (TMD)	TMD1	5.347	1.081	0.911	0.765	0.907
	TMD2			0.916		
	TMD3			0.791		
Sikap Terhadap Penggunaan TMK (SKP)	SKP1	6.241	.726	0.891	0.757	0.903
	SKP2			0.903		
	SKP3			0.813		
Keinginan untuk mengintegrasikan (ING)	ING1	6.089	.851	0.921	0.859	0.948
	ING2			0.918		
	ING3			0.941		

Kesahan diskriminan turut dicapai apabila nilai bagi setiap indikator (ditebalkan dalam Jadual 3) mempunyai nilai tertinggi berbanding nilai dengan konstruk yang lain. Kesahan diskriminan juga

dicapai berdasarkan keputusan analisis penilaian Fornell-Larcker dimana semua nilai AVE melebihi nilai korelasi kuasa dua (Jadual 4).

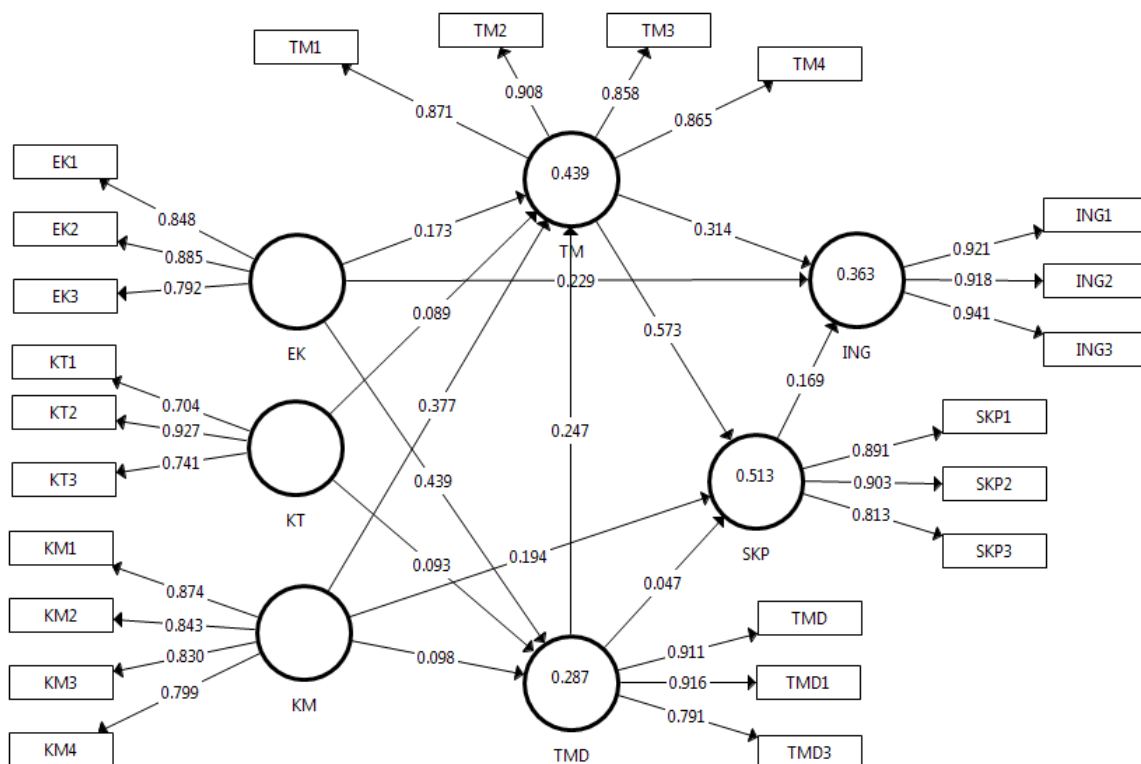
Jadual 4

Kriteria penilaian Fornell-Larcker

	Faktor	EK	ING	KM	KT	SKP	TM	TMD
1.	Efikasi sendiri (EK)	0.843						
2.	Keinginan untuk mengintegrasikan TMK (ING)	0.498	0.927					
3.	Keadaan Kemudahan (KM)	0.469	0.583	0.837				
4.	Kekompleksitan Teknologi (KT)	0.592	0.337	0.218	0.797			
5.	Sikap Terhadap Penggunaan TMK (SKP)	0.597	0.527	0.529	0.383	0.87		
6.	Tanggapan Kemanfaatan(TM)	0.535	0.556	0.557	0.365	0.704	0.875	
7.	Tanggapan Mudah Diguna (TMD)	0.540	0.453	0.324	0.374	0.393	0.495	0.874

Penilaian Model Struktur

Model struktur kajian ditunjukkan dalam Rajah 1. Dapatan menunjukkan enam pemboleh ubah kajian dapat menerangkan secara langsung dan tidak langsung terhadap ING sebanyak 36.3%. SKP pula diterangkan sebanyak 51.3 % oleh pemboleh ubah penentu kajian. Manakala, dua pemboleh ubah endogenous yang lain iaitu TM dan TMD pula diterangkan sebanyak 43.9% dan 28.7%.



Rajah 1: Model Struktur Penerimaan Teknologi Maklumat dan Komunikasi dalam Pedagogi Abad Ke-21

Pengujian Hipotesis

Dapatan analisis pengujian hipotesis ditunjukkan dalam Jadual 4. Dapatan kajian mendapati tiga daripada lima hipotesis yang berasaskan Model Penerimaan Teknologi (H1-H5) diterima. Hipotesis 2 dan 3 menunjukkan TM memberi pengaruh yang signifikan terhadap ING ($\beta=0.314$, $p<.05$) dan SKP ($\beta=0.573$, $p<.001$). Manakala hipotesis 4 pula menunjukkan TMD turut memberi pengaruh yang signifikan terhadap SKP ($\beta=0.573$, $p<.001$). Hipotesis 1 ditolak iaitu pengaruh SKP terhadap ING ($\beta=0.169$, $p>.05$). Selain itu Hipotesis 5 turut ditolak iaitu TMD memberi pengaruh yang tidak signifikan terhadap SKP ($\beta=0.047$, $p>.05$).

Analisis terhadap faktor luaran pula menunjukkan EK memberi pengaruh yang signifikan terhadap TMD ($\beta=0.439$, $p<.001$) dan ING ($\beta=0.229$, $p<.05$). KM pula memberi pengaruh yang signifikan terhadap TM ($\beta=0.377$, $p<.05$) dan SKP ($\beta=0.194$, $p<.05$). Terdapat empat hipotesis berkaitan faktor luaran ditolak berdasarkan data kajian ini. Hipotesis 7 dan 12 menunjukkan KT dan KM memberi pengaruh yang tidak signifikan ($p>.05$) terhadap TMD dengan nilai $\beta=0.093$ dan $\beta=0.098$. Manakala hipotesis 6 dan 8 pula menunjukkan EK dan KM pula memberi pengaruh yang tidak signifikan ($p>.05$) terhadap TM dengan nilai $\beta=0.089$ dan $\beta=0.178$.

Jadual 4

Keputusan Pengujian Hipotesis

Hipotesis	Laluan	Pekali Koefisien	t-value	p-value	Keputusan
H1	SKP → ING	0.169	1.464	0.144	Ditolak
H2	TM → ING	0.314	3.100	0.002	Diterima
H3	TM → SKP	0.573	9.034	0.000	Diterima
H4	TMD → TM	0.247	3.083	0.002	Diterima
H5	TMD → SKP	0.047	0.696	0.486	Ditolak
H6	KT → TM	0.089	1.036	0.301	Ditolak
H7	KT → TMD	0.093	1.033	0.302	Ditolak
H8	EK → TM	0.173	1.504	0.133	Ditolak
H9	EK → TMD	0.439	4.228	0.000	Diterima
H10	EK → ING	0.229	2.711	0.007	Diterima
H11	KM → TM	0.377	4.113	0.000	Diterima
H12	KM → TMD	0.098	1.100	0.272	Ditolak
H13	KM → SKP	0.194	2.464	0.014	Diterima

4.2 Kajian 2 : Kesediaan Integrasi Teknologi Maklumat dan Komunikasi

Kajian 2 dijalankan terhadap 30 orang pelajar semester 3 Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan. Peserta kajian terdiri daripada 23 (76.7%) pelajar perempuan dan 7 (23.3%) pelajar lelaki. Rajah 3 menunjukkan bilangan peratusan cadangan pengintegrasian teknologi maklumat dan komunikasi dalam Pedagogi Abad ke-21 yang dianalisis secara bertema.

Jadual 5

Cadangan Integrasi Teknologi Maklumat dan Komunikasi

Integrasi TMK	Bilangan	Peratus
Pembentangan slaid menggunakan LCD dan projektor	19	63.33
Mencari bahan di internet	10	33.33
Menggunakan aplikasi komputer	4	13.33
Menggunakan aplikasi online	2	6.67
Menayangkan video dalam pdp	2	6.67
Menggunakan smartboard	1	3.33
Menggunakan pembelajaran atas talian	1	3.33
Frog chat untuk murid mengeluarkan idea	1	3.33

5.0 PERBINCANGAN DAN KESIMPULAN

Dapatan kajian menunjukkan keyakinan pelajar PISMP yang tinggi terhadap keupayaan mereka untuk mengintegrasikan TMK dan tanggapan bahawa TMK bermanfaat dalam PdPc menyumbang kepada keinginan mereka untuk mengintegrasikan TMK. Sebagai ahli masyarakat *digital native*, kemahiran TMK boleh dipelajari sendiri oleh pelajar dengan mudah dan cepat melalui pelbagai platform media sosial seperti Youtube dan Facebook (McLoughlin, & Lee, 2010). Dapatan kajian ini disokong dengan pandangan pelajar bahawa kekompleksitian teknologi tidak menjadi faktor penentu kepada tanggapan kemaanfaatan TMK dan TMK mudah diguna. Dapatan ini didapati bertentangan dengan dapatan kajian yang dijalankan sebelum dan di peringkat awal kewujudan media sosial (Sime & Priestley, 2005; Teo, 2010). Justeru itu, oleh kerana pembelajaran teknologi perisian dan peralatan TMK secara khusus bukan sesuatu yang sukar, kandungan kursus TMK dalam program pendidikan guru sewajarnya memberi penekanan kepada kemahiran Literasi Media dan Maklumat yang memberi penekanan kepada kemahiran mencari, menilai, mengguna dan kemahiran membangun kandungan digital seperti yang disarankan oleh UNESCO (Grizzle, 2011). Walau bagaimanapun, analisis berpandukan Model SAMR menunjukkan majoriti pelajar hanya memberi cadangan pada tahap rendah iaitu *Substitution*. Malahan memetik Laporan PPPM 2013-25 yang telah diterbitkan setengah dekad lalu, dapatan kajian ini bertepatan dengan kajian UNESCO yang menyatakan bahawa “walaupun ICT digunakan semasa pengajaran, dalam kebanyakan kes penggunaannya masih belum menjangkau penggunaan aplikasi persembahan Power Point sebagai alat pengajaran” (KPM, 2012). Ini menunjukkan pelajar tidak begitu kreatif dan inovatif bagi mencadangkan satu bentuk tugas atau aktiviti PdPC yang unik dan autentik selari dengan perkembangan teknologi seperti *augmented reality*, *electronic booklet*, dan *gamification* (Taspinar, Schmidt, & Schuhbauer, 2016; Moreira, & Rocha, 2017; Leighton, & Crompton, 2017). Sewajarnya juga tumpuan perlu diberikan terhadap pendedahan berkaitan teknologi baru dan pedagogi terkini yang bersesuaian dengan kecanggihan teknologi (Luna, 2015).

Tanggapan terhadap keupayaan TMK bagi meningkatkan preatasi kerja turut dipengaruhi oleh keadaan kemudahan TMK di sekolah meliputi aspek infrastruktur, bekalan peralatan dan perisian, dan sokongan teknikal. Keprihatinan guru terhadap aspek keadaan kemudahan TM di sekolah bertepatan dengan dengan dapatan kajian yang dijalankan di negara membangun (Li & Choi; 2014; Teo, Huang, & Cathy, 2017) berbanding negara maju (Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, Sadik, Sendurur, & Sendurur, 2012). Dapatan kajian ini juga selari dengan kajian terdahulu yang menunjukkan bahawa keadaan kemudahan yang baik mempengaruhi sikap guru terhadap pengintegrasian Teknologi (Ngai, Poon, & Chan, 2007; Teo, 2009). Selain itu, dapatan kajian ini juga bertepatan dengan Laporan awal PPPM 2013-2015 yang menunjukkan guru menggunakan

alasan tentang penggunaan ICT yang terbatas adalah disebabkan keadaan kemudahan seperti penyelenggaraan perkakasan dan khidmat sokongan teknikal (KPM, 2012). Justeru itu, pelajar program PISMP perlu membuat persediaan rapi di IPG bagi menghadapi Gelombang 3 (2020-2025) dalam pelaksanaan PPPM apabila ditempatkan di sekolah kelak (KPM, 2012). Ini adalah kerana semua sekolah dijangka telah mencapai standard minimum dasar bagi infrakstruktur, kemudahan, dan peralatan bagi mengintegrasikan TMK dalam PdPc.

Kesimpulannya, dapatan kajian ini menunjukkan pengintegrasian teknologi yang bermakna dan autentik bagi menyokong pedagogi abad ke-21 tidak bergantung sepenuhnya kepada faktor berkaitan teknologi semata-mata seperti yang ditunjukkan dalam kajian terdahulu (antaranya Kimmons, Miller, Amador, Desjardins, & Hall, 2015; Tondeur, van Braak, Ertmer, & Ottenbreit-Leftwich, 2017). Sebaliknya, tumpuan juga perlu diberikan kepada kepercayaan dan kemahiran guru membuat keputusan tentang kaedah pengintegrasian TMK yang terbaik dalam bilik darjah (Deng et al. 2014; Inan & Lowther, 2010). Pihak IPG dicadangkan untuk mengambil inisiatif bagi menghasilkan perkongsian amalan terbaik pengintegrasian TMK dalam bilik darjah agar dapat menjadi rujukan kepada pelajar pendidikan guru khususnya dan seluruh warga pendidik umumnya.

Walau bagaimanapun, terdapat beberapa limitasi dalam kajian ini. Pertama, sampel kajian ini hanya terhad kepada sebuah IPG sahaja dan tidak meliputi semua peringkat pengajian. Kedua, kajian ini hanya dijalankan menggunakan borang soal selidik sebagai instrumen kajian dan dijalankan secara keratan rentas yang memungkinkan berlakunya *common method variance*. Oleh itu, kajian lanjutan wajar dijalankan meliputi seluruh IPG dan pelajar setiap semester pengajian. Kajian jangka panjang juga seharusnya dijalankan bagi menilai perkembangan pelajar terhadap kemahiran pengintegrasian TMK dalam PdPc dari semester satu hingga tamat pengajian. Kajian lebih khusus juga boleh dijalankan selepas pelajar mengikuti kursus berkaitan TMK dan pedagogi serta semasa mereka menjalani program Amalan Profesional di sekolah berpandukan Model SAMR.

6.0 RUJUKAN

- Barber, W. (2016, October). Critical Reflective Practice in Digital Pedagogy: Embracing Creativity in Problem-Based Learning Environments. In *European Conference on e-Learning* (p. 65). Academic Conferences International Limited.
- Baturay, M. H., Gokçearslan, S., & Ke, F. (2017). The relationship among pre-service teachers' computer competence, attitude towards computer-assisted education, and intention of technology acceptance. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 9(1), 1-13.
- Baturay, M. H., Gökçearslan, Ş., & Ke, F. (2017). The relationship among pre-service teachers' computer competence, attitude towards computer-assisted education, and intention of technology acceptance. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 9(1), 1-13.
- Bauder, D., & Simmons, T. (2017, March). Digital Pedagogy: Embedding Universal Design for Learning (UDL) Strategies in Online Courses. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 127-132). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Baydas, O., & Goktas, Y. (2016). Influential factors on preservice teachers' intentions to use ICT in future lessons. *Computers in Human Behavior*, 56, 170-178.

- Cheung, W., & Huang, W. (2005). Proposing a framework to assess Internet usage in university education: an empirical investigation from a student's perspective. *British Journal of Educational Technology*, 36(2), 237-253.
- Cummings, C. (2014). Teacher Created Prescriptive Interactive Content (TCPIC), SAMR, and Modernizing Remediation in Social Science Education. *Journal of Social Studies Research*, 37-39.
- Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1989). User acceptance of computer technology: a comparison of two theoretical models. *Management science*, 35(8), 982-100.
- Deng, L., & Yu, D. (2014). Deep learning: methods and applications. *Foundations and Trends® in Signal Processing*, 7(3-4), 197-387.
- education: a systematic review of qualitative evidence. *Educational Technology Research and Development*, 65(3), 555-575.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of research on Technology in Education*, 42(3), 255-284.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education*, 59(2), 423-435.
- Gibson, P. A., Stringer, K., Cotten, S. R., Simoni, Z., O'neal, L. J., & Howell-Moroney, M. (2014). Changing teachers, changing students? The impact of a teacher-focused intervention on students' computer usage, attitudes, and anxiety. *Computers & Education*, 71, 165-174.
- Gong, M., Xu, Y., & Yu, Y. (2004). An enhanced technology acceptance model for web-based learning. *Journal of Information Systems Education*, 15(4), 365.
- Grizzle, A. (Ed.). (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Hair Jr, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2016). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Sage Publications
- Inan, F. A., & Lowther, D. L. (2010). Factors affecting technology integration in K-12 classrooms: A path model. *Educational Technology Research and Development*, 58(2), 137-154.
- Institut Aminudin Baki (IAB). (2017). *Panduan Pelaksanaan Pendidikan Abad ke-21*. Institut Aminudin Baki, Kementerian Pendidikan Malaysia: Negeri Sembilan.
- Jan, A. U., & Contreras, V. (2011). Technology acceptance model for the use of information technology in universities. *Computers in Human Behavior*, 27(2), 845-851.
- Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM). (2012). *Laporan Awal Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2015*.
- Kim, C., Kim, M. K., Lee, C., Spector, J. M., & DeMeester, K. (2013). Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and Teacher Education*, 29, 76-85.
- Kimmons, R., Miller, B. G., Amador, J., Desjardins, C. D., & Hall, C. (2015). Technology integration coursework and finding meaning in pre-service teachers' reflective practice. *Educational Technology Research and Development*, 63(6), 809-829.
- Kiraz, E., & Ozdemir, D. (2006). The relationship between educational ideologies and technology acceptance in pre-service teachers. *Journal of Educational Technology & Society*, 9(2).

- Kirkland, A. B. (2014). Models for Technology Integration in the Learning Commons. *School Libraries in Canada* 32, 1, 14–18.
- Kulviwat, S., C. Bruner II, G., & P. Neelankavil, J. (2014). Self-efficacy as an antecedent of cognition and affect in technology acceptance. *Journal of Consumer Marketing*, 31(3), 190-199.
- Leighton, L. J., & Crompton, H. (2017). Augmented Reality in K-12 Education. In *Mobile Technologies and Augmented Reality in Open Education* (pp. 281-290). IGI Global.
- Li, S. C., & Choi, T. H. (2014). Does social capital matter? A quantitative approach to examining technology infusion in schools. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(1), 1-16.
- Lim, C. P., & Khine, M. S. (2006). Managing teachers' barriers to ICT integration in Singapore schools. *Journal of technology and Teacher Education*, 14(1), 97.
- Lu, J., Yu, C. S., Liu, C., & Yao, J. E. (2003). Technology acceptance model for wireless Internet. *Internet Research*, 13(3), 206-222.
- Luna, S. C. (2015). The Futures of Learning 3: what kind of pedagogies for the 21st century?. . United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- Maor, D. (2017). Using TPACK to develop digital pedagogues: a higher education experience. *Journal of Computers in Education*, 4(1), 71-86.
- McLoughlin, C., & Lee, M. J. (2010). Personalised and self regulated learning in the Web 2.0 era: International exemplars of innovative pedagogy using social software. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(1).
- Moreira, F., & Rocha, Á. (2017). A Special Issue on New Technologies and the Future of Education and Training.
- Ngai, E. W., Poon, J. K. L., & Chan, Y. H. (2007). Empirical examination of the adoption of WebCT using TAM. *Computers & education*, 48(2), 250-267.
- Niemi, H., & Multisilta, J. (2016). Digital storytelling promoting twenty-first century skills and student engagement. *Technology, Pedagogy and Education*, 25(4), 451-468.
- Paraskeva, F., Bouta, H., & Papagianni, A. (2008). Individual characteristics and computer self-efficacy in secondary education teachers to integrate technology in educational practice. *Computers & Education*, 50(3), 1084-1091.
- Puentedura, R. (2013). The SAMR Ladder: Questions and Transitions 2013 . Dicapai daripada http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2013/10/26/SAMRLadder_Questions.pdf
- Sang, G., Valcke, M., Van Braak, J., & Tondeur, J. (2010). Student teachers' thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology. *Computers & Education*, 54(1), 103-112.
- Taspinar, B., Schmidt, W., & Schuhbauer, H. (2016). Gamification in Education. *Procedia Computer Science*, 99(C), 101-116.
- Teo, T. (2009). Modelling technology acceptance in education: A study of pre-service teachers. *Computers & Education*, 52(2), 302-312.
- Teo, T. (2010). A path analysis of pre-service teachers' attitudes to computer use: applying and extending the technology acceptance model in an educational context. *Interactive Learning Environments*, 18(1), 65-79.
- Teo, T. (2011). Factors influencing teachers' intention to use technology: Model development and test. *Computers & Education*, 57(4), 2432-2440.

- Teo, T., & Noyes, J. (2014). Explaining the intention to use technology among pre-service teachers: a multi-group analysis of the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology. *Interactive Learning Environments*, 22(1), 51-66.
- Teo, T., & van Schaik, P. (2012). Understanding the intention to use technology by preservice teachers: An empirical test of competing theoretical models. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 28(3), 178-188.
- Teo, T., & Zhou, M. (2017). The influence of teachers' conceptions of teaching and learning on their technology acceptance. *Interactive Learning Environments*, 25(4), 513-527.
- Teo, T., Huang, F., & Hoi, C. K. W. (2017). Explicating the influences that explain intention to use technology among English teachers in China. *Interactive Learning Environments*, 1-16.
- Teo, T., Lee, C. B., Chai, C. S., & Wong, S. L. (2009). Assessing the intention to use technology among pre-service teachers in Singapore and Malaysia: A multigroup invariance analysis of the Technology Acceptance Model (TAM). *Computers & Education*, 53(3), 1000-1009.
- Teo, T., Milutinović, V., & Zhou, M. (2016). Modelling Serbian pre-service teachers' attitudes towards computer use: A SEM and MIMIC approach. *Computers & Education*, 94, 77-88.
- Tondeur, J., van Braak, J., Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in
- van Laar, E., van Deursen, A. J., van Dijk, J. A., & de Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in human behavior*, 72, 577-588.
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS quarterly*, 425-478.
- Wang, C. S., Jeng, Y. L., & Huang, Y. M. (2017). What influences teachers to continue using cloud services? The role of facilitating conditions and social influence. *The Electronic Library*, 35(3).

**Merealisasikan Pendidikan Abad ke 21 melalui Inovasi Penemuan Ke Atas Tajuk
Pecahan
Menggunakan Petak Pecahan Ajaib**

Dr. Hjh. Noradzimah bt. Abdul Majid
Dr. Harizon bt. Suffian
Liew Phaik Hoon
Institut Pendidikan Guru kampus Ipoh

ABSTRAK

Salah satu perubahan yang diperlukan untuk memenuhi keperluan masyarakat sekarang ialah pendidikan abad ke 21. Kemahiran abad ke 21 adalah kemahiran pembelajaran yang diperlukan oleh pelajar untuk berdaya saing pada millennium baru yang memerlukan pelbagai kemahiran yang diperlukan pada zaman ini. Abad ke-21 juga begitu sinonim dengan kemahiran inovasi dan teknologi pendidikan yang menjadi semakin penting kini selaras dengan keperluan kemahiran terkini yang memerlukan pendidik menunjukkan kesungguhan dan komitmen yang tinggi dalam sesi pdp terutamanya dalam penggunaan BBM. Justeru, kajian ini dijalankan bagi merealisasikan pendidikan abad ke 21 melalui inovasi bahan pdp bagi tajuk pecahan untuk subjek matematik. Kajian ini dilakukan oleh pensyarah Institut Pendidikan Guru Kampus Ipoh ke atas dua buah sekolah iaitu SK Manjoi 2 dan SK Orang Asli asli yang melibatkan murid-murid berbilang kaum seperti kaum Melayu, India, China dan orang asli. Kajian yang dijalankan mendapati bahawa murid-murid sekolah rendah mempunyai kemampuan untuk menghadapi cabaran pendidikan abad ke 21 melalui pendedahan kepada inovasi baru yang dihasilkan oleh pendidik. Oleh itu, profesionalisme guru perlu dipertingkatkan melalui ciptaan inovasi baru ke atas bahan pdp yang membantu dalam pemahaman pelajar memandangkan mereka adalah tunjang kepada pelopor kemahiran abad ke-21 dalam melahirkan modal insan kreatif dan inovatif.

Kata kunci: pendidikan abad ke-21, berdaya saing, millenium, komitmen

PENDAHULUAN

Pelan Pembangunan Pendidikan Tinggi Malaysia (PPPM) yang telah dilancarkan oleh YAB Perdana Menteri Malaysia pada 10 April, 2015 merupakan kesinambungan dari segi matlamat, aspirasi dan penyampaian pendidikan dari peringkat prasekolah hinggalah ke peringkat pendidikan tinggi yang mendukung hasrat Falsafah Pendidikan Kebangsaan untuk pendidikan seimbang sebagai asas aspirasi setiap murid. Keberhasilan pendidikan yang diterjemahkan dengan pembangunan modal insan yang berkualiti merupakan sandaran negara ke arah negara maju. Amanah ini merupakan tanggungjawab besar yang perlu dihayati oleh semua warga pendidik. Peranan dan komitmen pendidik ini amat diperlukan dan tugas mereka amat mencabar dengan keperluan pembelajaran Abad ke-21.

Pendidikan abad ke-21 adalah pendidikan untuk melahirkan generasi yang berilmu untuk berfikir, bertindak dan menghasilkan sesuatu yang bermanfaat berlandaskan skop yang global dan teknologi terkini, serta berupaya menangani gelombang perkembangan dan perubahan masa kini. Ia juga membina individu dengan sikap, kemahiran dan ilmu (A.S.K- Attitude, Skill and Knowledge) untuk melakukan perkara-perkara yang perlu dan patut dilakukan dalam konteks persekitaran yang sentiasa berubah. Negara di seluruh dunia masa kini sedang melaksanakan pembaharuan yang meluas terhadap pendidikan untuk menghasilkan

generasi yang celik dengan teknologi maklumat dan mampu berdaya saing secara sihat yang merupakan ciri-ciri pendidikan abad ke 21. Ini kerana guru-guru masa kini berhadapan dengan murid-murid yang jauh berbeza dengan murid-murid masa lalu. Murid-murid kini lebih terdedah dengan maklumat yang diperolehi daripada pelbagai sumber dan mempunyai kecenderungan untuk mengetahui dan bertanya dengan lebih mendalam serta mempunyai akses kepada maklumat kerana terdedah kepada kepesatan teknologi. Justeru, sebagai guru yang berwibawa, mereka perlu melengkapkan diri dengan kemahiran tertentu bagi memudahkan mereka menghadapi cabaran pendidikan abad ke 21. Sehubungan dengan itu, Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) memikul tanggungjawab yang berat dalam melaksanakan dasar serta sistem pendidikan agar Malaysia mampu bersaing bersama negara-negara maju di seluruh dunia. Kemahiran pendidikan abad ke-21 yang diterapkan perlu mengikut pembelajaran dan garis panduan pembelajaran yang terkandung dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 yang telah dilancarkan.

Keperluan masyarakat sekarang banyak dipengaruhi oleh dunia yang dicorakkan oleh pembangunan teknologi dan multimedia serta inovasi baru. Ini menuntut negara Malaysia membangunkan sumber tenaga manusia yang berketerampilan tinggi dan berdaya saing dalam pelbagai bidang. Oleh itu, pendidikan abad ke 21 di Malaysia telah memberi perubahan yang menarik terhadap sekolah, guru, pelajar dan kurikulum. Pengajaran dan pembelajaran abad ke 21 memerlukan ciri-ciri yang berbeza daripada pendidikan masa lampau bagi melahirkan murid yang produktif tinggi, mahir dalam komunikasi, mempunyai kemahiran berfikir aras tinggi serta kemahiran mencipta serta mahir dalam penggunaan teknologi maklumat dan komunikasi (ICT). Oleh itu, bagi menyediakan diri kepada ciri-ciri kemahiran abad ke 21, seorang pendidik perlu melengkapkan diri dengan kemahiran pedagogi seperti kemahiran pembelajaran dan inovasi, kemahiran maklumat, media dan teknologi, serta kemahiran hidup. Antara ciri-ciri pendidik abad ke 21 yang selari dengan tuntutan Falsafah Pendidikan Negara Malaysia adalah menguasai subjek (kandungan kurikulum), mahir dan bertrampilan dalam pedagogi (pengajaran dan pembelajaran), memahami perkembangan murid-murid dan menyayangi mereka, memahami psikologi pembelajaran, memiliki kemahiran kaunseling dan menggunakan teknologi terkini. Ini adalah untuk memastikan bahawa murid-murid dalam kelompok gen Y dan gen Z masakini berupaya memiliki ciri-ciri generasi muda abad ke 21 seperti berupaya menghubungkan, bijak menyoal, yakin berkomunikasi, mengambil risiko, dahagakan ilmu, ingin tahu, fleksibel, menjana idea, tidak berputus asa, mendengar dan membuat refleksi, berkemahiran kritis, menguasai kemahiran literasi, berani mencuba, mampu berfikir sendiri, membuat inisiatif, mampu bekerja dengan orang lain, mampu membuat perubahan dan berintegriti.

Untuk memastikan keberkesanan pendidikan abad ke-21 ini bukan sekadar prasarana dan susun atur bilik darjah alaf ke-21, warga pendidik selaku jentera pelaksana untuk segala dasar-dasar yang dirancang oleh kerajaan perlu mempersiapkan diri dengan kemahiran terkini dalam pengajaran dan pembelajaran abad ke-21. Di samping itu, pendidikan yang direalisasikan oleh para pendidik bagi pendidikan abad ke 21 haruslah dapat memenuhi harapan dan keperluan negara dalam menghasilkan modal insan yang kreatif dan inovatif dengan cara mempelbagaikan kaedah pengajaran dan pembelajaran, sesuai dengan perkembangan teknologi cyber dan akses kepada internet yang semakin maju. Perubahan dalam pendidikan perlu sentiasa seiring dengan perkembangan zaman atau selangkah ke hadapan. Guru-guru perlu bersedia menerima perubahan dan dapat mengurus perubahan dengan cekap dan berkesan agar pengajaran dan pembelajaran menjadi lebih segar dan memenuhi keperluan murid abad ke 21 (Buletin ANJAKAN Bil 4/2015). Pendidikan holistik dan bersepadu perlu dikembangkan dengan pendekatan rentas bidang ke arah pembinaan insan yang lebih menyeluruh (syumul) serta lebih bersedia mendepani dan menyelesaikan masalah-masalah sejagat.

PERNYATAAN MASALAH

Menyedari kepentingan guru memahami dan bersedia melakukan perubahan dalam pdp yang sesuai dengan pembelajaran abad ke-21, Kementerian Pendidikan Malaysia telah melancarkan inisiatif pembelajaran abad ke-21 secara rintis pada tahun 2014 dan meluaskan pelaksanaan ke seluruh negara mulai tahun 2015 sejajar dengan usaha melaksanakan transformasi pendidikan melalui Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013-2025. Sebagai sebuah negara yang sedang melangkah ke arah status negara maju, Malaysia perlu mewujudkan masyarakat yang saintifik dan progresif, yakni masyarakat yang mempunyai daya perubahan yang tinggi dan memandang jauh ke hadapan serta menjadi penyumbang kepada tamadun sains dan teknologi masa depan dan merupakan salah satu kemahiran abad ke-21. Untuk mencapai hasrat ini, kita perlu membentuk warganegara kreatif dan berket-erampilan yang mengamalkan budaya sains dan teknologi.

Kekuatan profesion perguruan dalam memastikan hasrat melahirkan generasi berke-mahiran abad ke 21 amat bergantung kepada kecekapan seseorang guru itu menguasai penge-tahuan pedagogi. Pengetahuan pedagogi ini bukanlah berdasarkan kepada pengalaman atau pengetahuan tradisional semata-mata dengan amalan pdp yang ketinggalan dan terlalu ber-gantung kepada guru atau *teachers-centred* malahan lebih dari itu. Ini kerana modal insan yang dilahirkan kini perlu didedahkan kepada kemahiran abad ke 21 yang memerlukan seseorang pendidik mencuba untuk mengadaptasi pedagogi inovasi terkini didalam pdp yang akan memberikan kesan positif terhadap perkembangan dan pencapaian pelajar. Menurut Kamarul Azmi et al. (2011), penggunaan bahan bantu mengajar menjadikan fungsi guru se-bagai pemudah cara dan dapat meningkatkan keberkesanan pembelajaran berpusatkan murid dengan hanya 25% penglibatan guru di dalam kelas. Amalan penggunaan bahan bantu mengajar yang efektif dewasa kini masih belum mencapai tahap maksimum berdasarkan kepada keperluan guru memberikan masa, tenaga dan wang untuk menyediakannya (Zamri, 2014).

Perancangan kurikulum abad ke 21 mestilah bersifat futuristik, fleksibel dan dinamik. Modal insan yang dilahirkan mestilah dapat menangani cabaran yang dibawa oleh arus global-isasi serta ledakan ilmu dan maklumat serta berupaya merancang masa depan dan mampu membuat pilihan yang bijak dan tepat, sesuai dengan budaya dan nilai-nilai semasa. Antara ciri-ciri pelajar abad ke 21 adalah dahagakan ilmu, sentiasa ingin tahu, bijak dan kreatif serta tidak pernah berputus asa, berkemahiran kritis, mampu berfikir sendiri dan membuat inisiatif, serta mampu bekerja dengan orang lain dan berusaha membuat perubahan. Oleh itu bagi me-nyesuaikan diri dengan pelajar abad ke 21, para pendidik perlu memastikan bahawa proses pdp adalah berpusatkan pelajar. Guru memainkan peranan sebagai pemudahcara (fasilitator) dan pembekal maklumat dengan gaya pengajaran dan pembelajaran lebih kepada pembelaja-ran Kolaboratif. Pelajar perlu dilatih untuk berdikari, yakin kepada diri sendiri, bersikap jujur dan bertanggungjawab.

Pencapaian Malaysia dalam *Trends in Mathematics and Science Study* (TIMSS) tahun 2011 adalah pada kedudukan ke-20 bagi Matematik dan 32 bagi Sains dalam kalangan 49 buah negara. Manakala laporan *Program for International Student Assessment* (PISA) tahun 2009 menunjukkan prestasi Malaysia berada pada kedudukan ke-57 bagi Matematik, ke- 55 bagi Sains dan ke-52 bagi Kefahaman dalam kalangan 74 negara. Ini menunjukkan bahawa Malaysia masih berada pada kedudukan yang rendah bagi subjek Matematik berbanding dengan negara-negara lain di dunia. Oleh itu dalam merealisasikan pendidikan abad ke 2, ciptaan dan inovasi terkini terhadap bahan bantu mengajar amat sesuai untuk memperbaiki kualiti pdp terutama subjek matematik. Antara *timeline* pelaksanaan pembelajaran abad ke 21 adalah pemantapan CPD / PLC pedagogi inovatif dan kreatif oleh pasukan guru kreatif, ser-ta pembinaan modul pedagogi kreatif dan Inovatif. Pada masa yang sama kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT) dalam membantu pelajar mengaplikasikan pengetahuan, kemahiran dan

nilai bagi menyelesaikan masalah, membuat keputusan, berinovasi dan berupaya mencipta sesuatu (KPM, 2013) perlu ditetap di dalam diri pelajar-pelajar alaf ke 21 sesuai dengan arus perkembangan dan zaman yang mereka lalui bagi memastikan negara kita tidak ketinggalan tetapi mampu bersaing dengan negara-negara maju yang lain terutama di dalam bidang Matematik.

METOD

Objektif Kajian

Kajian ini dijalankan untuk mengenalpasti kesediaan pelajar-pelajar sekolah rendah dalam menghadapi cabaran pendidikan di abad ke 21 melalui penggunaan inovasi bahan. Hasil kajian ini diharapkan dapat membantu untuk merealisasikan pendidikan abad ke 21 dalam kalangan pelajar secara keseluruhan. Selari dengan itu digariskan objektif bagi kajian ini yang ingin dicapai iaitu:

Mengenalpasti kesediaan pelajar mengaplikasi elemen kreatif dan inovatif dalam sesi pdp dalam merealisasikan pendidikan abad ke 21.

Soalan Kajian

Bagi menjawab permasalahan kajian, berikut digariskan soalan kajian bagi kajian ini iaitu; Apakah pelajar mampu menguasai elemen kreatif dan inovatif dalam sesi pdp dalam merealisasikan pendidikan abad ke 21?

Kajian ini adalah berupa kajian kuantitatif yang melibatkan pengumpulan data-data yang berbentuk kuantiti, nilai dan angka. Masalah kajian dinyatakan dalam bentuk persoalan kajian dan fakta-fakta dibina berdasarkan fenomena-fenomena yang berlaku di bawah kajian. Kajian ini adalah dalam kategori eksperimental, yang menggunakan statistik deskriptif bagi menganalisis data. Di dalam kajian ini dokumen yang dianalisa adalah pemboleh ubah bebas (tidak bersandar) iaitu markah pelajar sampel kajian. Sampel kajian terdiri daripada 20 orang pelajar sekolah rendah kebangsaan daripada 2 buah sekolah yang diambil di negeri Perak iaitu SK Manjoi 2 dan SK Pos Raya (SK Orang Asli). Dalam kajian ini sampel kajian diajar tentang cara menyelesaikan operasi tambah pecahan menggunakan kaedah tradisional diikuti dengan inovasi baru dengan menggunakan petak pecahan ajaib.

DAPATAN KAJIAN:

BIL	NAMA (SK MANJOI 2)	UJIAN PRA (%)	UJIAN POS(1) (%)	BEZA	UJIAN POS(2)	BEZA
1	Mohd Alif b. Firdaus	0	20%	20%	100%	100%
2	Intan Fatimah bt Nordiny	0	40%	40%	100%	100%
3	NurSabrina bt. Nazri	0	40%	40%	100%	100%
4	Muhd. Najmi b. Alif	0	40%	40%	100%	100%
5	Shafia b. Sarizal	0	60%	60%	100%	100%
6	Nur Farah Hanis	0	60%	60%	100%	100%
7	Muhammad Aidil b. Putra	0	100%	100%	100%	100%
8	Izzuddin b. NorHisyam	0	100%	100%	100%	100%
9	Mukriz b. Ahmad	0	100%	100%	100%	100%
10	Syukri b. Husaidi	0	100%	100%	100%	100%

BI L	NAMA (SK POS RAYA)	UJIAN PRA (%)	UJIAN POS(1) (%)	BEZA	UJIAN PRA (%)	UJIAN POS (%)	BEZA
		OPERASI TAMBAH			OPERASI TOLAK		
1	Cristoper a/l Andrew	100%	100%	0	20%	100%	80%
2	Norasikin a/p Sami	0%	80%	80	0%	60%	60%
3	Najiha a/p Jaeh	0%	80%	80	0%	80%	80%
4	Nazarina a/p Nafza	0%	60%	60	0%	100%	100%
5	Azlan a/l Saiful	0%	100%	100	0%	100%	100%
6	Salina a/p Daktan	0%	60%	60	0%	80%	80%
7	Meterdillon a/l Kulup	100%	100%	100	20%	100%	80%
8	Safizal a/l Jasmin	60%	100%	100	20%	100%	80%
9	Faziliana a/p Bahchilas	0%	60%	60	0%	60%	60%
10	Yohanes a/l Loha	0%	100%	100%	0%	60%	60%
	PURATA/ MIN	26%	84%		6%	84%	

Pertambahan Kelulusan Pelajar

SK Manjoi 2

Operasi Tambah Pecahan

Min Ujian Pra: 0%

Min Ujian Pos 1: 66 %

Min Ujian Pos 2: 100%

Pertambahan Kelulusan Pelajar

SK Pos Raya

(Operasi Tambah Pecahan)

Min Ujian Pra: 26%

Min Ujian Pos : 84% %

KESIMPULAN

Inovasi Menggunakan Petak Pecahan Ajaib telah berjaya meningkatkan peratus kelulusan pelajar dalam Operasi Tambah & Tolak Pecahan. Kebanyakan pelajar telah bersedia mengaplikasi elemen kreatif dan inovatif dalam sesi pdp dalam merealisasikan pendidikan abad ke 21.

PERBINCANGAN

Perubahan yang hebat dan pantas dalam dunia pendidikan merupakan antara cabaran yang dihadapi di semua peringkat. Namun cabaran utamanya ialah bagaimana guru-guru menggunakan pelbagai sumber sokongan teknologi serta inovasi bagi melaksanakan pdp yang efektif dan berkualiti serta relevan dengan perkembangan semasa (Buletin ANJAKAN Bil 4/2015). Cabaran-cabaran ini menjadi semakin hebat dan kritikal dengan sumbangan pelbagai teknologi baru yang pesat berkembang. Justeru, semua pihak mempunyai peranan yang tersendiri untuk menjadikan perubahan yang dihadapi memberikan impak yang positif.

Antara cabaran yang dihadapi oleh Malaysia dalam merealisasikan pembelajaran abad ke 21 ini antaranya adalah mewujudkan pendidikan bertaraf dunia yang bertepatan dengan Wawasan 2020. Dilihat dari perspektif yang luas, pendidikan bertaraf dunia bermaksud kemampuan dan pencapaian cemerlang dalam membangunkan sektor pendidikan bagi pembangunan tenaga manusia, kepesatan pertumbuhan ekonomi, pembaikan taraf dan kualiti kebajikan sosial, pemodenan dan reformasi masyarakat, kecemerlangan budaya fikir dan intelektual, pembangunan teknologi dan sains, dan kejayaan dalam meningkatkan kadar celik huruf dalam masyarakat. Oleh itu dalam mereformasikan pendidikan abad ke 21, pihak kementerian pelajaran dan kementerian pendidikan tinggi perlu memperbaiki kualiti pdp guru dan pensyarah, di samping memperbaiki kualiti persekitaran budaya pelajar dan organisasi, kualiti penyeliaan dan mentoring. Untuk mewujudkan pendidikan bertaraf dunia, perubahan yang dibuat mestilah sesuai dengan tuntutan semasa, sistematik, holistik dan komprehensif.

Oleh itu, cabaran negara Malaysia waktu ini adalah untuk membangunkan ekonomi berasaskan pengetahuan atau K-ekonomi bagi menghadapi persaingan dengan negara-negara lain di seluruh dunia. Ini menuntut negara Malaysia membangunkan sumber tenaga manusia yang berketerampilan tinggi dalam pelbagai bidang dan berdaya saing. Oleh itu, pendidikan abad ke 21 di Malaysia telah memberi perubahan yang menarik terhadap sekolah, guru, pelajar dan kurikulum. Sekolah-sekolah dalam abad ke-21 ditambah dengan kurikulum berasaskan projek yang membantu murid menangani masalah dunia sebenar, isu-isu yang penting kepada manusia, dan persoalan yang perlu dijawab. **Dalam mengatasi cabaran pendidikan abad ke-21**, para pendidik juga perlu mencari pendekatan, kaedah, strategi dan teknik pengajaran baharu agar murid pascamerdeka kini suka akan guru sekali gus suka kepada pengajaran guru. Murid-murid boleh dirangsangkan melalui pembelajaran aktif yang diperkasa dengan penyediaan pelbagai modul pembelajaran seperti pembelajaran berasaskan masalah, pembelajaran berasaskan permainan, pembelajaran menggunakan *kalkulator grafik*, pembelajaran berperantaraan agen pedagogi serta banyak lagi. Di samping itu juga, para pendidik perlu menjurus sesi pdp ke arah kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT) telah lama diamalkan di dalam bilik darjah di luar negara seperti Amerika Syarikat dan England sejak

tahun 1970-an lagi. Hal ini menggambarkan pendidikan barat begitu mengambil berat tentang kurikulum ke arah pemikiran global dan kemenjadian murid mereka pada abad ke-21 kelak.

Di peringkat IPGM pula, bakal guru perlu sedar bahawa mereka merupakan agen penting dalam merealisasikan aspirasi kerajaan ini kerana mereka merupakan wahana yang boleh menentukan corak manusia yang mampu menghadapi alaf baru, abad ke 21. Mereka perlu meneruskan tanggungjawab untuk menyediakan generasi muda yang berilmu untuk berfikir, bersedia untuk bertindak, memberi manfaat berlandaskan skop yang global dan teknologi terkini serta berupaya menghadapi gelombang perkembangan dan perubahan masa kini (Mohamad, 1998). Bakal-bakal guru perlu mengemaskini pengetahuan (kandungan kurikulum) dan kompetensi (pedagogi) supaya kekal relevan dengan keperluan semasa dan akan datang. Kualiti guru merupakan factor penentu di peringkat sekolah yang paling penting bagi keberhasilan murid (Buletin ANJAKAN Bil 5/2015).

Sebagai guru yang berwibawa, pengajaran dan pembelajaran dalam memenuhi ciri-ciri pembelajaran abad ke 21 mestilah menarik dan tidak membosankan. Pelajar pada alaf baharu tidak gemar dikongkong pergerakan mereka di dalam kelas. Dalam hal ini, amalan pengajaran konvensional melalui cara *chalk and talk* tidak relevan lagi. Murid-murid mudah berasa bosan apabila pengajaran sehala oleh guru yang tidak memberikan peluang kepada mereka untuk menyuarakan pendapat mereka. Pengajaran yang pasif tanpa berbantuan inovasi kreatif dan teknologi maklumat tentulah membosankan murid-murid. Selain itu, penggunaan komputer dan *smart board* seharusnya dimanfaatkan sepenuhnya oleh para guru untuk menarik minat murid-murid selain susun atur kerusi meja murid yang bercirikan kelas abad ke-21 yang boleh diubah suai setiap minggu. Penggunaan pelbagai jenis bahan bantu mengajar amat disukai oleh murid dengan guru berperanan sebagai pemudah cara ketika sesi pengajaran dan pembelajaran berlaku. Pengajaran guru yang berbantuan laman sosial seperti *Facebook*, *WhatsApp* atau *Instagram* perlu diperluas selain penggunaan mel elektronik atau *Google Chrome* secara komprehensif. Dengan ini, pendidikan kelas abad ke-21 telah dapat memfokuskan tiga komponen utama dalam pdp iaitu iaitu pengetahuan teknologi, pengetahuan pedagogi dan pengetahuan kandungan atau kurikulum. Penyampaian guru secara aktif, komunikatif dan kolaboratif sememangnya menjadi impian setiap pelajar pada arus perdana ini kerana rangkuman tiga komponen inilah yang merupakan faktor penentu peningkatan peratusan kehadiran pelajar di sekolah setiap hari.

Namun begitu, seiring dengan ledakan arus siber dan teknologi, pembangunan negara mestilah seiring dengan pembanguna kerohaniah agar berlaku keseimbangan yang akan melahirkan masyarakat madani. Oleh itu dalam menyeimbangkan ciri-ciri alaf baru dengan ledakan budaya ilmu yang berbentuk global, rakyat juga perlu dibangunkan dengan pembudayaan masyarakat yang mempunyai kekuatan minda ke arah daya fikir aras tinggi (*high order thinking*), kreatif dan mampu mengejar kebahagiaan duniawi dan ukhrawi yang menjadi kunci kepada kebaikan dalam kehidupan individu, keluarga, masyarakat, bangsa dan Negara. Kita tidak mahu generasi kita terus dibebani dengan masalah sosial remaja seperti penagihan dadah, seks bebas, samseng sekolah, ponteng dan pelbagai kes salah laku yang perlu ditangani dengan hikmah dan bijaksana.

RUJUKAN

Bernie Trilling & Charles Fadel. (2010). *21 st Century Skills. Learning For Lives In Out Times*. Cari Penerbit.

Buletin ANJAKAN: Buletin Transformasi Pendidikan Malaysia PPPM 2013-2025 Bil 4/2015

Jane Piirto. (2011). Creativity For 21st Century Skills. How To Embed Creativity Into

The Curriculum. Sense Publisher.

Kamarul Azmi Jasmi, Mohd Fareez Ilias, Ab Halim Tamuri & Mohd Izham Mohd Hamzah. (2011). Amalan penggunaan bahan bantu mengajar dalam kalangan guru cemerlang Pendidikan Islam sekolah menengah di Malaysia. *Jurnal of Islamic and Arabic Education*, 3 (1) 2011:59-74.

Mohamad Bin Muda (1998). *Cabaran dan harapan dalam pendidikan menghadapi alaf baru*. Diperoleh daripada http://www.ipbl.edu.my/portal/penyelidikan/1998/98_Muhd.pdf

Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025

Zamri Mahamod. (2014). *Inovasi P&P dalam pendidikan Bahasa Melayu*. Cetakan Ketiga. Tanjung Malim: Penerbitan Universiti Pendidikan Sultan Idris.

Pelaksanaan Strategi Pengajaran Menggunakan Kemahiran Berfikir Kritis Semasa Sesi Praktikum Dalam Kalangan Guru Pelatih

Badruddin Hassan¹, Lukman Z. M.²

¹*Institut Pendidikan Guru Kampus Dato' Razali Ismail, Kuala Terengganu, badin1969@gmail.com*

²*Fakulti Sains Sosial Gunaan, Universiti Sultan Zainal Abidin, Kuala Terengganu lukmanzm@unisza.edu.my*

ABSTRAK

Laporan Kementerian Pelajaran Malaysia melalui Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013 – 2025 mendapati kemahiran pemikiran aras tinggi dalam kalangan guru dan murid di Malaysia masih berada di tahap rendah. Laporan ini menunjukkan bahawa perancangan pembangunan latihan perguruan bagi meningkatkan kualiti guru ke arah menghadapi cabaran pendidikan di abad ke 21 perlu dipandang serius. Justeru, kertas konsep ini akan mengenal pasti beberapa strategi pengajaran dan pembelajaran (PdP) di dalam bilik darjah menggunakan kemahiran kritis seperti penyediaan atau pembinaan soalan dan penyediaan untuk merangsang pemikiran kritis. Selain itu tumpuan juga diberikan kepada tahap pengetahuan, amalan penggunaan kemahiran kritis dalam strategi pengajaran dan keberkesanan amalan tersebut dalam kalangan guru pelatih dan faktor-faktor yang mempengaruhi pemahaman mereka berkaitan strategi PdP yang dilaksanakan. Ini kerana pelaksanaan kemahiran berfikir kritis dalam kalangan guru-guru pelatih di Institut Pendidikan Guru (IPG) semasa melaksanakan strategi pengajaran sepanjang menjalani latihan praktikum perlu ditingkatkan.

Keywords : Kemahiran berfikir kritis, Guru Pelatih, Strategi Pengajaran, Latihan Praktikum

Abstract

The Malaysian Education Blueprint (MEB) 2013-2025 by The Malaysian Ministry of Education stated that the critical thinking skills or higher order thinking skills level among teachers and students are still at a low level. The report shows that the planning of teaching training development to enhance the teacher quality in facing the 21st-century educational challenge needs to be taken seriously. Therefore, this concept paper will identify a few teaching strategies in the classroom using the critical skills like the preparation or constructions of questions and questioning to stimulate the critical thinking skills. Besides, the focus is also given to the knowledge level, the practice of critical thinking skills in the teaching and learning strategy, the effectiveness of the practice among the pre-service teachers and the factors that influence their understanding pertaining the implemented TLS strategy. This is so because the implementation of critical thinking skills among the teacher trainees at the Teacher Teaching College while carrying out the teaching strategy during the practicum need to be enriched.

Keywords : Critical Thinking Skills, Pre-service Teacher, Teaching Strategy, Practicum

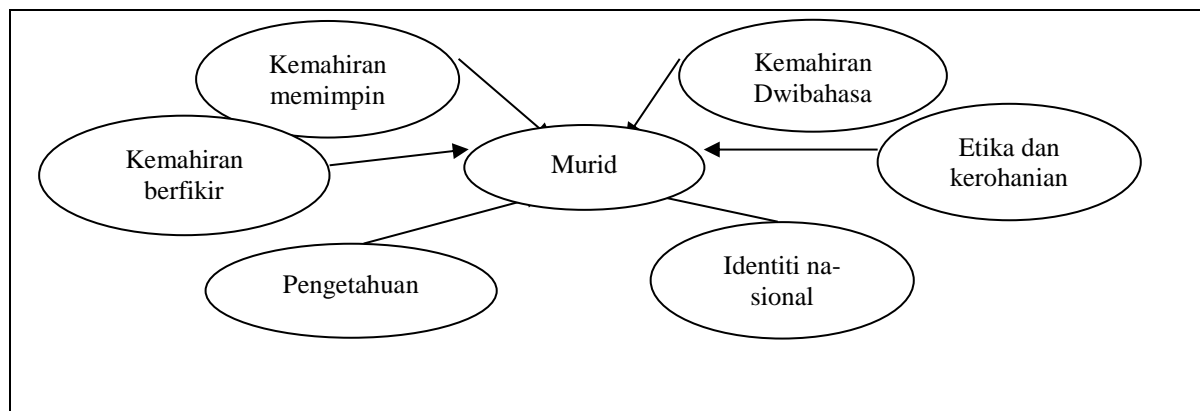
PENGENALAN

Kemahiran Berfikir Kritis (KBK) dianggap sebagai sesuatu yang penting hasil daripada proses pendidikan yang telah melalui perubahan dari semasa ke semasa (Snyder & Snyder, 2008;

Dwyer, Hogan, & Stewart, 2014). KBK juga diisytiharkan sebagai satu keperluan utama dalam kehidupan di abad ke 21 ini, sama ada dalam urusan kerja-kerja rasmi di pejabat atau dalam membuat pilihan terhadap keputusan berkaitan kehidupan seharian (Coffman, 2013; Laisema & Wannapiroon, 2014). Keupayaan untuk memperoleh dan menguasai KBK merupakan satu aspek yang sangat penting bagi pelajar untuk memaksimumkan keupayaan pemikiran mereka, terutama dalam kemahiran penyelesaian masalah dan pemikiran kreatif dan kritis (Maria, 2010; Brodin, 2014; (Alghafri & Ismail, 2014; Combs, Katherine, & Leary, 2009).

Kementerian Pelajaran Malaysia (KPM) melalui laporan '*Malaysia Education For All, End Decade Review Report 2000 – 2015*', telah menyatakan dengan jelas hasrat untuk membangunkan modal insan bertaraf kelas pertama menjelang tahun 2020 sebagai sebuah negara maju (UNESCO, 2015). Seterusnya dalam laporan tersebut juga menyatakan bahawa penekanan hendaklah diberikan kepada KBK atau kemahiran berfikir aras tinggi dalam kurikulum pendidikan kebangsaan. Item-item penyoalan dalam ujian dan peperiksaan pada semua peringkat hendaklah berkeupayaan mengukur penguasaan KBK dalam penilaian dan peperiksaan mereka (Abd Shatar & Hegretul, 2014). Dapatan kajian oleh Perunding Pendidikan Kestrel dan *21st Century School* yang berpangkalan di Amerika Syarikat dan Britain telah mendapati tahap penguasaan KBK dalam kalangan guru dan pelajar di Mengajar KBK adalah satu keperluan bukan hanya di Malaysia, malah di seluruh dunia, di mana ia melibatkan hubungan langsung dengan pembangunan kognitif (Moomala & Rosnani, 2003; Davies, 2013). KBK merupakan salah satu aspek yang telah diberi tumpuan sejak tahun 90-an lagi oleh sistem pendidikan di Malaysia (Marlina & Shaharom, 2010). KPM telah menetapkan KBK dijadikan sebagai sebahagian daripada kemahiran dalam asas pemerolehan ilmu dan kemahiran dalam mata pelajaran (Som & Mohd Dahalan, 1998; Marlina & Shaharom, 2010). Tujuan KBK dijadikan asas dalam pemerolehan ilmu dan kemahiran dalam mata pelajaran, adalah supaya pelajar boleh membuat penilaian terhadap fakta yang diperolehi, perbezaan antara benar dan salah, berfikir logik dan membuat keputusan (Raja Abdullah & Norma, 1993; Pezzuti et al., 2014).

KBK menjadi topik perbualan dalam kalangan ahli akademik di Malaysia, di mana amat merisaukan bagi mereka apabila dilihat pelajar-pelajar Malaysia tidak bersedia untuk menghadapi cabaran di abad ke 21 (Abdul Shakour & Adila, 2014) walaupun kemahiran ini telah dilaksanakan di Malaysia sejak tahun 1989 lagi (Rosnani, 2002; Marlina & Shaharom, 2010). Bermula dari sinilah pada tahun 2012, KPM memperkenalkan Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013 – 2025 (PPPM). Melalui PPPM ini strategi khusus dirancang bagi menghadapi ledakan cabaran pendidikan alaf ke 21 (KPM, 2012; Abdul Shakour & Adila, 2014). Dalam kerangka pelan ini sangat ditekankan kepada keperluan membina dan melahirkan warganegara yang mempunyai KBK yang tinggi. Ini dapat diperhatikan melalui rajah 1.1;



Rajah 1.1 : Komponen Kemahiran Dalam PPPM 2013 – 2025

Sumber :Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013 – 2025Kementerian Pelajaran Malaysia (2013)

Berdasarkan kepada Rajah 1.1 di atas, hasrat KPM untuk melahirkan masyarakat kelas pertama dengan menguasai sepenuhnya kemahiran-kemahiran seperti memimpin, dwibahasa, etika dan kerohanian, identiti nasional, pengetahuan, dan kemahiran berfikir (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2013). Kemahiran berfikir menjadi salah satu komponen yang terpenting untuk diberi perhatian dalam perkembangan hala tuju pendidikan di negara ini menjelang 2025. Ini bertujuan untuk membolehkan rakyat Malaysia bersaing di peringkat global(Kementerian Pendidikan Malaysia, 2015).

Bagi membentuk masyarakat yang berkualiti, pembangunan modal insan yang berkualiti perlu diberi perhatian. Dalam hal ini, Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) melalui Bahagian Pendidikan Guru (BPG) telah menggariskan pembangunan modal insan melalui pelaksanaan Standard Guru Malaysia (SGM) seperti berikut :

“Pembangunan modal insan berkualiti bergantung kepada pendidikan berkualiti yang dapat menghasilkan individu yang mempunyai jati diri yang kukuh, berketrampilan, berkeperibadian mulia, berpengetahuan dan berkemahiran tinggi bagi mengisi keperluan negara maju.Pendidikan juga perlu membentuk modal insan yang mampu berfikiran kritis dan kreatif, berkemahiran menyelesaikan masalah, berkeupayaan mencipta peluang baru, mempunyai daya tahan serta kebolehan untuk berhadapan dengan persekitaran global yang sering berubah” (Bahagian Pendidikan Guru, 2009).

KPM juga telah melaksanakan pelbagai usaha untuk melahirkan guru yang berkualiti dan memastikan mereka yang berkualiti terus kekal dalam sistem pendidikan negara sepanjang tempoh perkhidmatan. Antara langkah yang diusahakan termasuklah memantapkan latihan perguruan, menambah baik sistem pemilihan calon guru, melonjakkan kecemerlangan institusi latihan perguruan, dan menambah baik laluan kerjaya serta kebajikan guru (Bahagian Pendidikan Guru, 2009).Secara jelas bahawa KBK semakin mendapat perhatian dalam sistem pendidikan di negara ini sebagai langkah untuk melahirkan pelajar seterusnya warganegara yang tinggi pemikiran bagi mendepani cabaran di alaf ke 21 ini.

Malaysia sedang mengorak langkah untuk membina sebuah negara yang mempunyai nilai sumber manusia yang kompeten menjelang abad ke 21(Nurul-Awanis, Hazlina, Yoke-May, & Zariyawati, 2011). Justeru, berbagai langkah dilaksanakan bagi memantapkan kurikulum pendidikan kebangsaan termasuk kemahiran pemikiran kritis atau pemikiran aras tinggi diperkenalkan oleh KPM (Nurul-Awanis et al., 2011). Antara tujuan atau matlamat rekabentuk kurikulum KBK di peringkat pengajian tinggi dan latihan perguruan adalah untuk menghasilkan pendidikan yang bersifat sejagat (Burbach, Matkin, & Fritz, 2004; Snyder & Snyder, 2008; Phang & Tahir, 2012). Appleby (2001)menegaskan bahawa keupayaan mempelajari KBK sebagai salah satu kemahiran pembelajaran sepanjang hayat melalui kurikulum yang jelas mahupun yang terselindung melalui pengalaman pelajar di peringkat pengajian tinggi. Adalah menjadi sangat penting bagi guru pelatih untuk melalui proses pembelajaran KBK. Walaubagaimanapun percubaan untuk mengajar atau melatih KBK kepada guru pelatih ini belum menampakkan kejayaan yang sebenar disebabkan oleh beberapa faktor, seperti penguasaan guru pelatih terhadap KBK yang masih rendah(Terenzini, Springer, Pascarella & Nora, 1995; Hurley & Hurley, 2013), tiada keyakinan terhadap penguasaan kemahiran KBK dan tumpuan pihak pentadbir terhadap pencapaian akademik murid sekolah (Ili Atikah & Ruslin, 2016).

Pengenalan kepada Standard Guru Malaysia (SGM) pada tahun 2009 (Bahagian Pendidikan Guru, 2009)sekali lagi telah memberi penekanan melalui standard guru yang ingin dicapai sepertimana diperincikan dalam Standard ke 3 : Kemahiran Pengajaran dan

Pembelajaran. Standard ke 3 ini mengandungi empat kemahiran yang perlu dicapai oleh setiap guru dalam perkhidmatan seperti berikut:

“Kemahiran melaksanakan pengajaran dan pembelajaran dengan menggunakan pelbagai pendekatan, kaedah dan teknik serta mengintegrasikan kemahiran berfikir, kemahiran belajar, kemahiran teknologi maklumat dan komunikasi, kemahiran pemudah cara dan kemahiran mentaksir dan menilai”.

Berdasarkan kepada ciri-ciri standard seperti senarai di atas, memberi fokus kepada kemahiran mempelbagaikan pendekatan, kaedah dan teknik dalam PdP serta dapat mengintegrasikan dengan kemahiran berfikir, kemahiran belajar, teknologi maklumat, komunikasi dan pemudahcara. Ini bermakna setiap guru pelatih dan guru dalam perkhidmatan perlu menguasainya secara bersungguh-sungguh (Idris & Hamzah, 2013).

Satu lagi aspek yang mempengaruhi pengetahuan dan pengamalan KBK dalam kalangan guru pelatih ialah semasa mereka menjalani sesi latihan praktikum. Terdapat beberapa kajian yang dihasilkan terhadap guru pelatih yang cenderung untuk melaksanakan atau menggunakan KBK secara bersungguh-sungguh, namun mereka menghadapi suasana yang tidak selesa sepanjang pelaksanaan PdP dengan menggunakan KBK. Contohnya kajian oleh Piccolo (2008) mendapati bahawa guru pelatih merasakan kurang berkeyakinan menggunakan KBK dalam proses PdP mereka. Harrison (2013) pula mendapati bahawa guru pelatih sangat tidak jelas dengan pemikiran dan tindakan mereka apabila menggunakan KBK, walaupun apabila menggunakan amalan pengetahuan pedagogi. Kajian oleh Nor Hashimah & Kamaruzaman, (2011) mendapati bahawa kalangan guru pelatih di Malaysia bersedia merancang untuk menggunakan KBK dalam pengajaran mikro mereka, tetapi lebih cenderung kepada menggunakan KBK pada tahap rendah seperti mengenalpasti, mengkategorikan dan elemen-elemen sebab dan akibat sahaja. Walaupun terdapat guru pelatih ini mungkin mempunyai hasrat yang positif ke arah PdP menggunakan KBK, tetapi mereka lebih selesa untuk menggunakan KBK ketika menyiapkan kerja kursus atau tugas mereka sendiri ataupun sekadar mengutip pengalaman sebagai pelajar di institusi latihan perguruan sahaja (Nor Hashimah & Kamaruzaman, 2011).

Kajian Aizan, Walters, Ruzlan, Sarimah, & Walters (2014) terhadap guru pelatih mendapati bahawa terdapat pemikiran tahap praktikal dan teknikal diamalkan atau disampaikan oleh mereka sepanjang mengendalikan PdP pada sesi praktikum tetapi amat jarang dapat mengendalikan sesi PdP tersebut dengan menggunakan kemahiran pemikiran kritis. Walaubagaimanapun, sepanjang mengikuti latihan praktikum ini guru pelatih ini telah menunjukkan perubahan dalam tingkah laku mereka terhadap kepercayaan mereka. Ini sangat penting terhadap perkembangan profesional keguruan di masa hadapan. Justeru bagi meningkatkan pengetahuan dalam KBK adalah perlu diberikan perhatian oleh semua pihak mulai sekarang bagi membantu KPM merealisasikan KBK melalui PdP dengan berkesan oleh guru yang berpengetahuan dalam KBK.

MENINGKATKAN KEMAHIRAN PEMIKIRAN KRITIS DALAM KALANGAN GURU PELATIH DI INSTITUT PENDIDIKAN GURU

Sejarah perkembangan Institut Pendidikan Guru Malaysia (IPGM) bermula apabila kerajaan Malaysia menaik taraf 27 buah Maktab Perguruan kepada Institut Pendidikan Guru (IPG) pada Julai 2005 (Asariah, 2009). Bermula daripada tarikh ini, IPG diberi mandat untuk melatih guru pelatih melalui Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan selama 5 tahun. Fokus latihan guru pelatih adalah bagi membekalkan penempatan guru terlatih di sekolah-sekolah rendah. Pelaksanaan kurikulumnya pula berteraskan lima prinsip utama, iaitu pendidikan berasaskan hasil, koheren, menyeluruh dan pembangunan, holistik, serta praktikal dan kontekstual (IPGM, 2016). Kurikulum PISMP bertujuan untuk mencapai hasil pembelajaran

tertentu seperti yang dikehendaki oleh Kerangka Kelayakan Malaysia (MQF) yang berkaitan dengan kemahiran abad ke-21 (Asariah, 2009). Penyampaian kurikulumnya pula melalui fasa-fasa latihan yang merangkumi kuliah, aktiviti kerja berkumpulan, pengalaman berasaskan sekolah, sesi praktikum, aktiviti bina insan gurudan .

Melalui sesi praktikum ini, guru pelatih akan menggunakan pengetahuan dan pengalaman yang diperolehi di dalam bilik kuliah untuk mempraktikkan segala teori dan amali dalam proses PdP mereka (Kasa & Aroff, 1995; Msiska, 2016; Allen & Wright, 2014). Semasa dalam bilik kuliah, mereka telah didedahkan dengan kaedah pengetahuan pedagogi, pengetahuan kandungan dan pengetahuan teknologi (Sokal, Woloshyn, & Funk-Unrau, 2013). Bermula dari sinilah guru pelatih dinilai kemampuan dan keupayaan mereka dalam penguasaan KBK dalam PdP. Justeru mereka memerlukan untuk menguasai sepenuhnya fasa praktikum ini yang perlu dilengkapkan dalam tiga fasa (Institut Pendidikan Guru Malaysia, 2014).

Sesi praktikum akan membuka peluang kepada setiap guru pelatih mempraktikkan strategi PdP berasaskan KBK. Jika di dalam sesi kuliah dan penghasilan kerja kursus, mereka dibimbing untuk menghasilkan kerja yang berorientasikan KBK, melalui sesi praktikum juga mereka akan mempraktikkan segala pengetahuan pedagogi dan kandungan kursus dalam penyampaian PdP (Wyss, Siebert, & Dowling, 2012). Antara strategi PdP yang menjadi keperluan pembelajaran abad ke 21 seperti penyoalan (Chin, 2007; Jiang, 2014; Mauigoa-Tekene, 2006; Ornstein, 1987; Yang, Newby, & Bill, 2005; Albergaria-Almeida, 2011), pembelajaran aktif (Zhao, Pandian, & Mehar Singh, 2016; Freeman et al., 2014; Silviani, Lutfi, & Ni, 2016), pembelajaran berasaskan masalah (Allen, Donham, & Bernhardt, 2011; Graaff & Kolmos, 2003; Hung, 2009; Savery, 2006; Savery & Duffy, 1995; Savin-Baden & Major, 2004; Wood, 2003), penulisan (Abbott & Berninger, 1993; Berninger & Abbott, 2010; Çavdar & Doe, 2012, 2012; Cole & Feng, 2015; Dunn & Smith, 2009; Naber & Wyatt, 2014) dan pembelajaran kooperatif (Barzdziukien, 2006; George Jacobs, 2016; Jakoubek, 1995; Nezami, Asgari, & Dinarvand, 2013)

PENYOALAN

Albergaria-Almeida (2011) menyatakan bahawa menjadi semakin penting pada masa ini setiap pelajar di peringkat pengajian tinggi menguasai kemahiran pemikiran kritis dan kemahiran penyoalan juga sebagai satu syarat kompetensi kepada mereka bagi menguasai kemahiran tersebut. Kepentingan terhadap aktiviti penyoalan oleh guru telah diterima sebagai satu cara yang menarik perhatian para guru sejak beberapa dekad yang lalu (Dumteeb, 2009). Menurut beliau, kaedah penyoalan adalah satu perkara penting sebagai alat dalam proses pengajaran di dalam kelas, di mana guru pelatih menggunakannya untuk menggalakkan pelajar mencari jawapan kepada persoalan dan membolehkan mereka melibatkan diri dalam proses pembelajaran untuk mendapatkan pengalaman. Seterusnya Duron et al. (2006) turut menyatakan bahawa satu cara untuk meningkatkan kepentingan KBK dalam kalangan pelajar ialah dengan menyoal pelajar, di mana akan membantu mereka merangsang hubungan dua hala antara guru dan pelajar dan mencabar mereka untuk memberi pandangan secara Kritis terhadap sesuatu isu yang dikemukakan oleh guru.

Kajian-kajian oleh ahli akademik mendapati bahawa setiap hari, seorang guru akan menyoal pelajar antara 300 hingga 400 soalan dalam proses PdP mereka (Zhang Yan; & Patrick, 2012). Seseorang guru telah menggunakan sebahagian masa ketika mengajar dengan menyampaikan soalan kepada pelajar (Inamullah, Bibi, & Irshadullah, 2016). Serentak itu, setiap soalan yang dibina atau disampaikan kepada pelajar haruslah mampu digunakan sebagai alat bantu mengajar oleh guru-guru dan pembimbing guru bagi menilai pengetahuan, kefahaman dan merangsang kemahiran pemikiran kritis pelajar (Tofade, Elsner, & Haines, 2013). Wilen (1982) pula telah menyatakan bahawa guru hanya mengemukakan bentuk-bentuk soalan para peringkat rendah dalam sebahagian besar sewaktu proses PdP dijalankan.

Ini memberi tanggapan bahawa tidak semua guru pelatih memahami dan menguasai sepenuhnya kaedah penyoalan ke arah menghasilkan pemikiran kritis.

Teknik PdP tradisional yang dipraktikkan seperti menggunakan kapur tulis dan syarahan dilihat sebagai melatih pelajar pasif dengan maklumat yang berharga, tetapi apabila kaedah penyoalan dipraktikkan dengan betul, ia boleh menggalakkan penyertaan aktif daripada kalangan pelajar (Overholser, 1992). Selain itu, penggunaan teknik penyoalan yang berkualiti tinggi mampu menggalakkan pelajar untuk tidak lagi menjadi pendengar pasif. Teknik penyoalan boleh memberi inspirasi kepada rasa ingin tahu, merangsang minat, dan meningkatkan motivasi pelajar untuk mendapatkan maklumat baru (Caram & Davis, 2005). Jika guru menghabiskan masa pengajaran mereka bertanya soalan yang berkualiti tinggi, pelajar akan mempunyai peluang untuk mengambil bahagian secara aktif dalam proses pembelajaran, melibatkan diri dalam pelajaran, meneroka soalan-soalan mereka sendiri, dan membangunkan kemahiran berfikir kritis (Zhang & Patrick, 2012). Oleh itu, salah satu peranan profesional dalam program latihan pendidikan Guru Pelatih adalah untuk memberi penekanan kepada pembangunan kualiti penyoalan dan menyediakan mereka dengan peluang untuk menguasai pelbagai teknik penyoalan.

PEMBELAJARAN AKTIF

Pembelajaran aktif dapat membantu murid untuk menguasai KBK kerana memberi fokus kepada penglibatan murid dalam sesuatu aktiviti, bekerjasama dan memupuk interaksi sesama mereka (Zhao et al., 2016). Melalui pembelajaran aktif ini murid berpeluang untuk bertukar idea, bertanggungjawab dan belajar menjadi pemikir secara kritis (Hattie & Gan, 2011). Pembelajaran aktif menurut Bonwell and Eison (1999, dalam Keyser, 2000) sebagai apa sahaja aktiviti yang dilakukan oleh murid untuk berfikir mengenai apa sahaja yang dilakukan dan untuk apa ia dilakukan. Dalam sesi PdP, guru pelatih boleh menggunakan strategi ini bagi mencungkil idea, bakat dan kebolehan muridnya sebagai rangsangan secara aktif dalam aktiviti pembelajaran mereka. Menurut Keyser (2000) lagi, pemilihan strategi pembelajaran aktif bergantung kepada apa yang akan disampaikan dalam pembelajaran dan tahap kumpulan murid yang terlibat. Pembelajaran aktif adalah salah satu alternatif dalam memupuk pemikiran kritis dan kreatif pelajar (Silviani et al., 2016). Ini bermakna interaksi dan komunikasi dalam pembelajaran yang berlaku antara guru dan murid dapat membantu untuk mencapai objektif pembelajaran yang ditetapkan.

Aktiviti yang dilakukan oleh murid melalui pembelajaran aktif akan melibatkan murid dengan potensi sepenuhnya secara optimum mengikut ciri-ciri personaliti yang dimiliki oleh murid tersebut (Silviani et al., 2016). Oleh itu dikatakan bahawa pembelajaran aktif akan memberi kefahaman yang lebih mendalam kepada murid berbanding pembelajaran tidak aktif kerana ia melibatkan satu cara pembelajaran berpusatkan murid.

PEMBELAJARAN BERASASKAN MASALAH (PBM)

Pembelajaran Berasaskan Masalah (PBM) sebagai kaedah pedagogi yang paling inovatif yang pernah dilaksanakan dalam pendidikan (Barrows & Tamblyn, 1980; Schmidt, 1983). PBL juga telah menjadi semakin popular di peringkat pendidikan rendah hingga peringkat pengajian tinggi (Allen et al., 2011; Barrows & Tamblyn, 1980; Edgren, 2015; Hmelo-Silver, 2004; Loyens, 2011; Savery & Duffy, 1995). Menurut Norman dan Schmidt (2000), PBM adalah satu pendekatan yang mencabar pelajar untuk menghadapi masalah dari konteks dunia sebenar. Ia adalah satu pendekatan pembelajaran yang bermotivasi, mencabar, dan menyeronokkan yang bermula daripada proses bekerja ke arah memahami atau menyelesaikan masalah.

Barell (2007, dalam Purichia & Carolina, 2014) pula menyatakan bahawa PBM adalah model kurikulum yang menekankan penggunaan masalah berasaskan tugas kepada pelajar

yang melibatkan diri dalam pembelajaran aktif dalam pelbagai disiplin ilmu. Melalui PBM, pelajar mempelajari bagaimana untuk menyelesaikan masalah yang berbentuk ilustrasi, terbuka atau samar-samar. Beliau seterusnya menjelaskan bahawa strategi pembelajaran melalui PBM akan membantu murid-murid menjalankan siasatan secara intelek, mengalami dunia pembelajaran sebenar dan relevan. Ini membawa mereka menghayati situasi kehidupan yang sebenar.

Savery (2006) turut menyatakan bahawa PBM ialah satu strategi pengajaran berpusatkan murid. Beliau menambah bahawa murid-murid telah membina kemahiran yang penting apabila mereka melalui proses pembelajaran PBL. Melalui proses ini juga, murid dapat mencari, menilai, menggunakan sumber pembelajaran yang sesuai selain daripada bekerja bersama-sama. Akhirnya murid-murid ini dapat menguasai proses pembelajaran apabila mereka memiliki keupayaan menggunakan pengetahuan dan kemahiran intelektual.

PEMBELAJARAN KOOPERATIF

Pembelajaran kooperatif adalah satu strategi pembelajaran yang melibatkan kumpulan kecil murid-murid untuk berkongsi pemikiran, idea-idea, kemahiran, dan pengalaman untuk meningkatkan kemahiran belajar mereka (Jakoubek, 1995). Ia dapat menggalakkan murid untuk aktif meneroka apa yang dipelajari melalui penyzoalan dan memberi pendapat berbanding dengan hanya mencatat nota dan menghafal teori dan fakta.

Pembelajaran kooperatif juga merupakan satu alat yang sangat berguna untuk membangunkan KBK, dapat mewujudkan persekitaran bilik darjah yang ideal di mana murid dapat mengalami keharmonian secara psikologi, kebebasan intelektual, dan saling menghormati antara satu sama lain (Barzdziukien, 2006). Beliau menambah bahawa pembelajaran kooperatif akan dapat menyumbang kepada pembangunan KBK jika strategi yang betul dipilih. Ini dapat menentukan strategi yang tepat semasa membangunkan KBK melalui :-

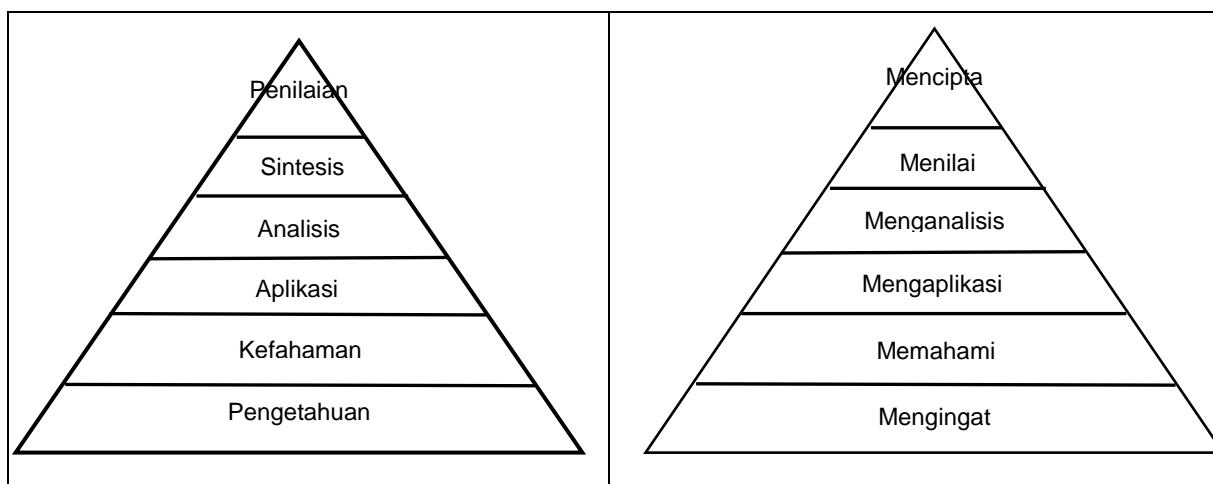
- hubungan interpersonal untuk menghimpunkan murid yang pelbagai kebolehan
- membinasaling kebergantungan dalam mencapai tujuan yang sama
- kesamarataan peranan dalam kumpulan
- guru bertindak sebagai konsultan bagi memberi sokongan kepada murid untuk berimajinasi, konstruktif, etika penyelesaian kepada masalah.

Menurut Li & Lam (2013), pembelajaran kooperatif adalah berpusatkan murid, guru sebagai pembimbing di mana murid dalam kumpulan kecil bertanggungjawab terhadap proses PdP mereka sendiri. Murid berinteraksi sesama mereka dalam kumpulan untuk memperoleh dan mengamalkan elemen-elemen dalam mata pelajaran yang dipelajari bagi menyelesaikan masalah, melengkapkan tugas dan mencapai matlamat.

TAKSONOMI BLOOM SEBAGAI KERANGKA TEORITIKAL KERTAS KONSEP KAJIAN

Taksonomi Bloom diasaskan oleh Benjamin Bloom pada tahun 1956. Taksonomi ini menjadi rujukan para sarjana dalam pelbagai cabang pendidikan. Seterusnya Taksonomi Bloom ini telah dibuat penambahbaikan (Anderson & Krathwohl, 2001; Amer, 2006) bagi meningkatkan lagi keberhasilan dalam objektif pendidikan moden, termasuk menukar beberapa kata nama kepada kata kerja dan menyusun semula peringkat-peringkat kata kerja tersebut mengikut hirarki daripada peringkat rendah kepada peringkat tinggi seperti rajah 1.1:-

Taksonomi Bloom (asal)	Taksonomi Bloom (semakan)
------------------------	---------------------------



Rajah 1.1 : Taksonomi Bloom Asal (1956) dan semakan oleh Anderson & Krathwohl (2001)
 Sumber : KPM :Buku Panduan Pentaksiran, Institut Pendidikan Guru Malaysia, edisi 2016

Berdasarkan kepada Rajah 1.1, hasil semakan ke atas aras kognitif Taksonomi Bloom, Anderson & Krathwohl (2001; Amer, 2006)menstrukturkan semula setiap kata nama pada susunan aras yang lama kepada kata kerja bagi meningkatkan lagi kefahaman mengenai peringkat-peringkat aras kognitif dalam perkembangan individu seperti rajah berikut :-

Kata Nama (Asal)	Kata Kerja (Semakan)	Deskripsi
Pengetahuan	Mengingat	Menguji kebolehan pelajar mengingati sesuatu
Kefahaman	Memahami	Menguji kebolehan kognitif pelajar yang melibatkan pengetahuan tanpa situasi baru
Aplikasi	Mengaplikasi	Menguji kemahiran pengetahuan pelajar untuk memberikan penjelasan sesuatu situasi baharu untuk menyelesaikan masalah baharu
Analisis	Menganalisis	Menguji kebolehan pelajar mencerakinkan / mengumpul maklumat atau bahagian-bahagian dalam sesuatu set komunikasi sehingga pertalian antara bahagian-bahagian tersebut dapat ditunjukkan dengan jelas
Sintesis	Menilai	Menguji kebolehan menilai, membuktikan, mengesahkan, mengkritik, merumuskan atau memberi pendapat terhadap sesuatu pernyataan
Penilaian	Mencipta	Menguji kebolehan pelajar merancang, mencipta atau menghasilkan sesuatu yang kreatif dan penggabungan pelbagai unsur

Jadual 1.1 : Perubahan Kata Nama Kepada Kata Kerja Dalam Taksonomi Bloom oleh Anderson & Krathwohl (2001)

Berdasarkan kepada susunan aras kognitif tersebut, (Anderson & Krathwohl, 2001)mengklasifikasikan pula kepada 3 tahap kognitif, iaitu rendah (Mengingat dan Memahami), sederhana (Mengaplikasi dan Menganalisis) dan tinggi (Menilai dan Mencipta). Berdasarkan kepada susunan aras inilah tumpuan kertas konsep ini dibangunkan bagi mengenalpasti dan menganalisis kebolehan guru pelatih yang menjalani latihan praktikum di sekolah-sekolah dalam menyampaikan penyolalan untuk meningkatkan tahap pemikiran Kritis

pelajar di dalam kelas. Tambahan pula penekanan proses PdP pada masa kini lebih terfokus kepada kognitif aras rendah seperti hafalan, ingatan kembali dan kefahaman. Soalan-soalan seperti mentakrif, melabel, menyenaraikan dan mengenal pasti adalah merupakan soalan-soalan yang sering ditanya di dalam kelas berbanding dengan soalan kognitif tahap tinggi seperti tahap aplikasi, analisis, penilaian dan rekapipta (Ili Atikah & Ruslin (2016).

KESIMPULAN

Kursus atau latihan yang dilaksanakan di institusi pendidikan guru perlu memberi penekanan kepada guru pelatih tentang bagaimana untuk menggalakkan proses PdP di dalam bilik darjah melalui strategi PdP yang berkesan dapat dilaksanakan oleh mereka, bukan sahaja semasa menjalani latihan praktikum, malah selepas tamat latihan mereka dan mula memasuki alam sebenar sebagai guru terlatih.

Untuk mencapai objektif program latihan guru pelatih, kurikulum latihan tersebut perlulah dapat menentukan dan menjelaskan tujuan strategi PdP disampaikan dan dapat pula menggabungkan teori dan aplikasi melalui latihan yang dilalui oleh mereka. Apabila kemahiran ini dapat dikuasai oleh guru pelatih dengan baik sekali, maka akan menjadi model yang baik terhadap amalan PdP di dalam bilik darjah nanti. Seterusnya kepada profesional yang bertanggungjawab melatih guru pelatih ini samada pensyarah atau guru pembimbing mesti membenarkan dan memberi peluang yang seluasnya kepada guru pelatih untuk mengamalkan apa yang telah dipelajari melalui aktiviti-aktiviti yang dicadangkan dalam kertas konsep ini. Latihan praktikum yang dilalui menawarkan peluang kepada guru pelatih untuk mendapatkan maklum balas tentang kemahiran strategi PdP mereka. Apabila maklum balas diterima oleh guru pelatih, lebih menyedari kekurangan mereka dalam penguasaan kemahiran tersebut untuk meningkatkan KBK dan mula untuk membangunkan kemahiran mereka.

Walaupun disedari bahawa strategi PdP merupakan sesuatu yang penting bagi meningkatkan KBK dalam kalangan guru pelatih, teknik ini mungkin tidak secara sistematik dan menyeluruh dapat diperkenalkan dalam program latihan perguruan. Walau bagaimanapun kertas konsep ini disediakan sebagai sumber bagi tenaga profesional untuk merancang kursus mengenainya. Pengenalan kepada strategi PdP yang diutarakan dalam kertas konsep ini bukanlah satu-satunya yang terbaik, tetapi ia adalah penting untuk guru pelatih mendapatkan maklumat yang berguna bagi tujuan membangunkan kemahiran di bilik darjah mereka.

Bibliografi

- Abbott, R. D., & Berninger, V. W. (1993). Structural equation modeling of relationships among developmental skills and writing skills in primary- and intermediate-grade writers. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 478–508. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.85.3.478>
- Abd Shatar, Che Abd Rahman Hegretul, S. A. A. (2014). Aplikasi i-Think Dalam Pengajaran dan Pembelajaran Pendidikan Moral Semasa Praktikum. *Jurnal Institut Pendidikan Guru Zon Timur*.
- Abdul Shakour, P., & Adila, J. (2014). Philosophical Inquiry in the Malaysian Educational System- Reality or Fantasy? *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 35(1), 26–38.
- Adams, N. E. (2015). Bloom's taxonomy of cognitive learning objectives. *Journal of the Medical Library Association*, 103(3), 152–3. <http://doi.org/10.3163/1536-5050.103.3.010>
- Aizan, Yaacob, Walters, L. M., Ruzlan, A., Sarimah, S. A., & Walters, T. (2014). Reflecting On Malaysian Teacher Trainees' Journals. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 11, 1–21.
- Albergaria-Almeida, P. (2011). Critical thinking, questioning and creativity as components of intelligence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 357–362. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.070>
- Alghafri, A. S. R., & Ismail, H. N. Bin. (2014). The Effects of Integrating Creative and Critical Thinking on Schools Students' Thinking. *International Journal of Social Science and Humanity*, 4(6), 518–525. <http://doi.org/10.7763/IJSSH.2014.V4.410>
- Allen, D. E., Donham, R. S., & Bernhardt, S. A. (2011). Problem-based Learning. *New Directions for Teaching and Learning*, (128), 21–29. <http://doi.org/10.1002/tl.465>
- Allen, J. M., & Wright, S. E. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching*, 20(2), 136–151. <http://doi.org/10.1080/13540602.2013.848568>
- Amer, A. (2006). Reflections on Bloom'sTM s Revised Taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4, 213–230.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. (2001). *A Taxonomy for learning, teaching and assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. New York: Long Man.
- Anderson, L. W. ., & , Krathwohl, D. R. (2001). *taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Allyn & Bacon.
- Appleby. (2001). The covert curriculum: The lifelong learning skills you can learn in college. *Drew Indiana, Psychology*, 5, 28–31.
- Asariah, M. S. (2012). *The next generation of teachers: the malaysian perspective*.
- Bahagian Pendidikan Guru. (2009). *Standard Guru Malaysia. Bahagian Pendidikan Guru, Kementerian Pelajaran Malaysia*.
- Barrows, H. S., & Tamblyn, R. M. (1980). *Problem based-learning: An approach to medical education*. Springer Publishing Company (Vol. 1).
- Barzdžiukien, R. (2006). Developing Critical Thinking through Cooperative Learning, (9), 77–85.
- Berninger, V. W., & Abbott, R. D. (2010). Listening comprehension, oral expression, reading comprehension, and written expression: Related yet unique language systems in grades 1, 3, 5, and 7. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 635–651. <http://doi.org/10.1037/a0019319>
- Brodin, E. M. (2014). Critical and creative thinking nexus: learning experiences of doctoral students. *Studies in Higher Education*, 5079(September), 1–19.

<http://doi.org/10.1080/03075079.2014.943656>

- Burbach, M. E., Matkin, G. S., & Fritz, S. M. (2004). Teaching Critical Thinking in an Introductory leadership Course Utilizing Active Learning strategies: a Confirmatory Study. *College Student Journal*, 38(3), 482–493.
- Caram, C. a., & Davis, P. B. (2005). Inviting Student Engagement with Questioning. *Kappa Delta Pi Record*, 42(1), 19–23. <http://doi.org/10.1080/00228958.2005.10532080>
- Çavdar, G., & Doe, S. (2012). Learning through Writing: Teaching Critical Thinking Skills in Writing Assignments. *PS: Political Science & Politics*, 45(2), 298–306. <http://doi.org/10.1017/S1049096511002137>
- Chin, C. (2007). Teacher questioning in science classrooms: Approaches that stimulate productive thinking. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(6), 815–843. <http://doi.org/10.1002/tea.20171>
- Choy, S. C., & Cheah, P. K. (2009). Teacher perceptions of critical thinking among students and its influence on higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 198–206.
- Coffman, D. M. . (2013). *Thinking about Thinking : An Exploration of Preservice Teachers ' Views about Higher Order Thinking Skills*. University of Kansas.
- Cole, J., & Feng, J. (2015). Effective strategies for improving writing skills of elementary English language learners. *Chinese American Educational Research and Development Association Annual Conference*, 1–25.
- Combs, L., Katherine, S., & Leary, P. (2009). Developing Critical and Creative. *Educational Technology*, 49(5), 3–14.
- Davies, M. (2013). Critical thinking and the disciplines reconsidered. *Education Research & Development*, 32(4), 529–544.
- Dumteeb, N. (2009). *Teachers ' Questioning Techniques And Students ' Critical Thinking Skills : English Language Classroom. Thesis*.
- Duron, R., Limbach, B., & Waugh, W. (2006). Critical Thinking Framework For Any Discipline. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(2), 160–166.
- Dwyer, C. P., Hogan, M. J., & Stewart, I. (2014). An integrated critical thinking framework for the 21st century. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 43–52.
- Edgren, G. (2015). Is PBL really a better way to teach and learn ? *Högre Utbildning*, 5(1), 35–45.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(23), 8410–5.
- George Jacobs, J. (2016). *Cooperative Learning : Theory , Principles , and Techniques*, (January 2004).
- Graaff, E. D. E., & Kolmos, A. (2003). Characteristics of Problem-Based Learning. *Int J Engng Ed*, 19(5), 657–662.
- Harrison, N. (2013). Using the interactive whiteboard to scaffold a metalanguage: Teaching higher order thinking skills in preservice teacher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(1), 54–65.
- Hattie, J., & Gan, M. (2011). *Instruction based on feedback. Handbook of research on learning and instruction*.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*.
- Hmelo-Silver (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266.

- Hung, W. (2009). The 9-step problem design process for problem-based learning: Application of the 3C3R model. *Educational Research Review*, 4(2), 118–141.
- Idris, N. H., & Hamzah, R. (2013). Nilai profesionalisme bakal guru berteraskan indikator standard guru Malaysia (SGM). *Jurnal Teknologi (Sciences and Engineering)*, 60, 31–37.
- Ili Atikah, M. D., & Ruslin, A. (2016). Sikap Terhadap Kemahiran Pemikiran Kritikal Dan Hubungannya Dengan Prestasi Akademik Dalam Kalangan Pelajar-Pelajar UKM. *Jurnal Psikologi Malaysia : 142-151 ISSN-2289-8174*, 30(30 (1) (2016)), 142–151.
- Inamullah, H. M. ., Bibi, W., & Irshadullah, H. M. (2016). An Analytical Study of Questioning Leading to Critical Thinking in Secondary Level Classrooms. *Journal of Social Sciences & Humanities*, 24(1), 1.
- Institut Pendidikan Guru Malaysia, K. P. M. (2014). *Garis Panduan Pelaksanaan Amalan Profesional*.
- Jakoubek, J. (1995). Developing critical-thinking skills in psychology content courses. *Teaching of Psychology*, 22(1), 57–59.
- Jiang, Y. (2014). Exploring Teacher Questioning as a Formative Assessment Strategy. *RELC Journal*, 45(3), 287–304.
- Jumaliah, M., & Zamri, M. (2016). Pengetahuan Pelajar Sekolah Menengah Tentang Penggunaan Peta Pemikiran Dalam Pembelajaran Bahasa Melayu (Knowledge of Secondary School Students on the Use of Mat Mapping in Malay Language Learning). *Malay Language Education*, 6(2), 23–32.
- Kasa, Z., & Aroff, R. (1995). Sikap dan Masalah Guru Pelatih dalam Menjalani Latihan Mengajar. *Journal of Social Science & Human*, 3(2), 125–133.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2013). Ringkasan Eksekutif Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 (Pendidikan Prasekolah hingga Lepas Menengah).
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2015). *Education For All; End Decade Review Report 2000-2015*.
- Keyser, M. W. (2000). Active learning and cooperative learning: understanding the difference and using both styles effectively. *Research Strategies*, 17(1), 35–44.
- Laisema, S., & Wannapiroon, P. (2014). Design of Collaborative Learning with Creative Problem-solving Process Learning Activities in a Ubiquitous Learning Environment to Develop Creative Thinking Skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116(SEPTEMBER 2014), 3921–3926.
- Lauer, T. (2005). Teaching Critical-Thinking Skills Using Course Content Materials: A Reversal of Roles. *Journal of College Science Teaching*, 34, 34–37.
- Li, M. P., & Lam, B. H. (2013). Cooperative Learning. *The Hong Kong Institute of Education*, 1–33.
- Loyens, S. M. M. (2011). Problem-Based Learning, 2.
- Marlina, A., & Shaharom, N. (2010). Hubungan Antara Kemahiran Berfikir Kritis Dengan Pencapaian Akademik Dalam Kalangan Pelajar Fakulti Pendidikan Universiti Teknologi Malaysia. *Jurnal Teknologi, Universiti Teknologi Malaysia, Jurnal Tek*, 45–55.
- Mauigoa-Tekene, L. (2006). Enhancing Teachers ' Questioning Skills to Improve Children ' s Learning and Thinking in Pacific Island Early Childhood Centres. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 3(1), 12–23.
- Moomala, O., & Rosnani, H. (2003). Critical Thinking & Reading Skills : A Comparative Study of the Reader Response & the Philosophy for Children Approaches. *The Journal of Philosophy for Children*, Volume 18(number 2), 26–34.
- Msiska, M. (2016). Ensuring Quality In Preservice Internship Teaching In China : Stakeholders ' Voices In Beijing. *The Online Journal of Quality in Higher*

- Education*, 3(1), 1–13.
- Mulnix, J. W. (2012). Thinking Critically about Critical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 44(5), 464–479.
- Nezami, N. R., Asgari, M., & Dinarvand, H. (2013). The Effect of Cooperative Learning On the Critical Thinking of High School Students, (2007), 2508–2514.
- Nor Hashimah, I., & Kamaruzaman, J. (2011). Thinking through Content Instruction: Microteaching Unveils. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(1), 37–43.
- Nurul-Awanis, Hazlina, Yoke-May, & Zariyawati. (2011). Malaysian Education System Reform : Educationists ' Perspectives. *Proceeding of the International Conference on Social Science, Economics and Art*, (JANUARY 2011), 107–111.
- Ornstein, A. C. (1987). Questioning: The Essence of Good Teaching. *NASSP Bulletin*, 71(499), 71–79. Overholser, J. c. (1992). 1992 Socrates in the Classroom.pdf. Pro Quest Information and Learning Company.
- Pezzuti, L., Artistic, D., Chirumbolo, A., Picone, L., & Dowd, S. M. (2014). The relevance of logical thinking and cognitive style to everyday problem solving among older adults. *Learning and Individual Differences*, 36, 218–223.
- Phang, F. A., & Tahir, A. (2012). Scientific Skills among Pre-Service Science Teachers at Universiti Teknologi Malaysia. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 56(Icthe), Piccolo, D. L. (2008). *Innitial Full-Time Classroom Teaching Experiences For Interns And Student Teachers: Factors Contributing To Their Mathematics Teaching Development*.
- Purichia, H., & Carolina, N. (2014). Problem-Based Learning : An Inquiry Approach The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning Book Review Problem-Based Learning : An Inquiry Approach, 9(1).
- Raja Abdullah, R. Y., & Norma, A. S. (1993). Towards Achieving a Critical Thinking Society in Malaysia: A Challenge to School Libraries and Educational Systems. In *The Annual Conference of the International Association of School Librarianship* (pp. 10–23).
- Rajendran, N. (2001). The Teaching of Higher-Order Thinking Skills in Malaysia. *Journal of Southeast Asian Education*, 2(1), 1–21.
- Riddell, T. (2007). Critical Assumptions: Thinking Critically About Critical Thinking. *Journal of Nursing Education* 46.3 121-6, 46(3), 2007.
- Rosnani Hashim. (2002). Investigation on the teaching of critical and creative thinking in Malaysia. *Jurnal Pendidikan Islam*, 10(1), 39–56.
- Saavedra, A. R., & Opfer, V. D. (2013). Learning 21st-Century Skills Requires, 21st-Century Teaching. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 8–13.
- Salih, M. (2010). Developing thinking skills in Malaysian science students via an analogical task. *Journal of Science and Mathematics Education in ...*, 33(1), 110–128. Retrieved from [http://www.recsam.edu.my/R&D_Journals/YEAR2010/june2010vol1/mariah\(110-128\).pdf](http://www.recsam.edu.my/R&D_Journals/YEAR2010/june2010vol1/mariah(110-128).pdf)
- Savery, J. R. (2006). Overview of Problem-based Learning : Definitions and Distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 9–20.
- Savery, J. R., & Duffy, T. M. (1995). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, 35(5), 31–38.
- Savin-Baden, M., & Major, C. H. (2004). Foundations of problem-based learning. *SRHE and Open University Press Imprint*, 216. Retrieved from <http://www.worldcat.org/oclc/56965887>
- Schmidt, H. G. (1983). Problem-based learning : rationale and description. *Medical*

- Education*, 17(1972), 11–16.
- Silviani, T. R., Lutfi, A., & Ni, U. (2016). Active Learning Optimization to Improve Students Critical and Creative Mathematical Thinking, (May), 16–17.
- Snyder, L. G., & Snyder, J. M. (2008). Teaching Critical Thinking and Problem Solving Skills How Critical Thinking Relates to Instructional Design. *The Delta Pi Epsilon Journal*, 2, 90–99.
- Sokal, L., Woloshyn, D., & Funk-Unrau, S. (2013). How important is practicum to pre-service teacher development for inclusive teaching? Effects on efficacy in classroom management. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(2), 285–298.
- Som, N., & Mohd Dahalan, M. R. (1998). *Kemahiran Berfikir Secara Kritis dan Kreatif (KBKK)*. Selangor: Pearson Malaysia Sdn. Bhd.
- Terenzini, P. T., Springer, L., Pascarella, E. T., & Nora, A. (1995). Influences affecting the development of students' critical thinking skills. *Research in Higher Education*, 36(1), 23–39.
- Tofade, T. , Elsner, J. , and Haines, S., T. (2013). Best practice strategies for effective use of questions as a teaching tool. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77(7), 155.
- UNESCO. (2015). Malaysia National Education for All Review Report. *World Education Forum*, 1–128.
- Watkins, C. (2008). Active learning. *Higher Education*, 2, 21. <http://doi.org/10.1021/bk-2007-0970>
- Wilens, W. (1982). *Questioning Skills, for Teachers. What Research Says to the Teacher*. Washington, D.C.
- Wood, D. F. (2003). Problem based learning What is problem based learning? *Bmj*, 326(February), 328–330.
- Wyss, V. L., Siebert, C. J., & Dowling, K. A. (2012). Structuring Effective Practicum Experiences for Pre-Service Teachers. *Education*, 132, 600–606.
- Yang, Y. C., Newby, T. J., & Bill, R. L. (2005). Using Socratic questioning to promote critical thinking skills through asynchronous discussion forums in distance learning environments. *American Journal of Distance Education*, 19(3), 163–181.
- Zhang, Y., & Patrick, P. (2012). Introducing questioning techniques to pre-service teachers. *Journal of Teacher Education and Educators*, 1(2), 159–184.
- Zhang Yan;, & Patrick, P. (2012). Introducing Questioning Techniques to Pre-service Teachers. *Journal of Teacher Education and Educators. Volum 1, No.2, 159 – 184.*
- Zhao, C., Pandian, A., & Mehar Singh, M. K. (2016). Instructional Strategies for Developing Critical Thinking in EFL Classrooms. *English Language Teaching*, 9(10), 14.

The Malaysian Teacher Education Trainees and Information Literacy Seeking Skills in Formulating Retrieval Strategies and Tools for Educational Topic

Siri Sena bin Baba Hamid, PhD

Department of Library Science,
Darulaman Teacher Education Institute, Malaysia.

Email:
sirisena@ipda.edu.my

Abstract ~ The case study focuses on the Information Literacy Seeking Skills (ILSS) by undergraduate trainees of the Malaysian Teacher Education Institute in the states of Kedah, Perlis and Penang (Northern Region) of Peninsula Malaysia. The skill is considered as highly important for trainee teachers to acquire in a comprehensive understanding of information literacy to pursue a research. Yet, it is a pivotal fact indicated by recent researchers that most future teachers often enter teaching without these skills. The prime objectives of the study is to analyse ILSS on problem, issues and behaviours of the trainees in formulating retrieval strategies and tools in educational topics and analyses their competency prior to doing an education action research. The study employed a qualitative approach by using a face to face interview and document analysis based on 14 full-time final year undergraduate trainee teachers for the Educational Degree Programme doing their school based action research. The case study employed the exploratory, descriptive and explanatory survey methods to underpin inferences, interpretations, predictions and explanations. Findings of 479 quotations from all 14 respondents indicate that the trainees of the northern region do exhibited ILSS and competencies in doing research. It is also important that out of the total quotations mentioned, only 236 quotations (49.3%) imply to the ability to formulate retrieval strategies and tools in educational topics. Almost half of them have the competencies related to ILSS prior to doing an education action research. The finding hopes to give insights to stakeholders on the way to move forward in terms of needs, process and outcomes in accordance with the Malaysian Higher Education Blueprint 2015-2025.

Keywords: Information literacy competency; Information Literacy Seeking Skills; Information Literacy Research Process Model; Teacher Education

1.0 INTRODUCTION

Many researches in the 21st century education has contemplated changes on research skills regarding ‘Information Literacy Seeking Skills’ (ILSS) of accessing, evaluating and applying appropriate information in the content-area of specializations (Breivik, 1998; Breivik & Gee, 2006; Mohd Sharif, 2008; Siri Sena Baba Hamid, 2016) as the backbone of information literacy (IL) competencies among undergraduates. Recently, researchers have shown an interest on IL in teacher education. Teacher trainees today rely on more IL skills compared to their predecessors in doing their research process. These skills of navigation, evaluation and usage of information competently are vital for projecting teaching and learning processes (Jenkins, 2006). Significantly, a trainee’s competency in research processes also changes to meet the newly established standard (Education & Behavioural Science Section [EBSS], 2011). Despite this, other researchers like Carr (1998), Maimunah Kadir and Mohd Sharif (2003); Laverty and Reed (2006), Mohd Sharif (2008), Gandhe (2011), Kokic (2012); and British Educational Research Association [BERA] (2014); and Siri Sena Baba Hamid, Fuziah Mohd Nadzar, Wan Ab. Kadir Wan Dollah and Dang Merduwati Hashim. (2015) have found train-

ees often enter into teaching without the necessary IL seeking skills in conducting educational research process.

The Malaysian Higher Education Blueprint 2015-2025 (Malaysia, Ministry of Education, 2015) further pillared this research process as one of the seven agenda to be ascertained during the training of teachers. Hence, Malaysian Teacher Education Institute (MTEI) is hold responsible in preparing the trainees with these skills before they turn out as teachers. The certainty of these IL competencies is fundamental to the Ministry's expectation. Nonetheless Maimunah Kadir and Mohd Sharif (2003) had raised questions about the poor quality of the teachers in conducting their research process, even though IL programmes existed in schools and higher education. Henceforth, Saidatul Akmal, Dorner and Oliver (2011) studied issues related to IL seeking skills in the Malaysian schools; with the purpose to determine the importance of IL practices in students' learning. The continuance of this need follow through when these students turn up as trainee teachers. How much of these IL seeking skills in turn are used by these trainee teachers in their research process is yet to be answered? This study investigates the trainee teachers' ILSS with the purpose to see their diverse ability to formulate research needs through information retrieval strategies and tools for educational topic. This ability holds a major important prior in doing research process for their final action research academic project paper.

2.0 BACKGROUND AND REFLECTION OF THE STUDY

The cognitive skills such as 'critical thinking', 'problem solving' and 'decision making' is nothing new in the teaching arena (Eisenberg & Berkowitz, 2001). ILSS incorporate all these as ways to 'learning how to learn' in pursuing new knowledge (ALA, 2001). ILSS is fundamental in doing a research whether for the economic and personal success today (Cook & Cooper, 2006). Over the decade these key characteristic are define as the ability of those who are 'information literate'. These are the skills that are coined in the *IL competency standards for higher education* by ACRL (2000) and later mapped by EBSS (2011) for a more relevant standard for education-specific associations and organizations.

In tandem with this change the actual distinction between IL competency behaviour among the trainee teachers has a cohesive effect on how they accelerate their skills further (EBSS, 2011). These skills must be affirmed during their course training and schools practices to equip them with the 21st century's teacher's basic skills (Carr, 1998; Edzan, 2008 & Saidatul Akmal Ismail; Dorner & Gillian, 2011). The teacher education curriculum in the MTEI offers preliminary subjects of IL for the first semester after the trainee teachers' enrolment. The curricular, later requires them to do a final project of school based action research during the seventh semester and submit a written report during their eighth and final. The trainee teachers are also required to complete a pre-service practical training at local schools during the seventh semester and gather information on their project. This investigates to specify whether the MoE's final year trainee teachers are 'information literate' in formulation retrieval strategies and tools in education topics; prior to doing an education action research.

3.0 BRIEF LITERATURE REVIEW

The important of IL was never disputed by MTEI; as the Ministry of Education (MoE) embarked on their mission for the 21st century future teachers. The MoE explains the mission of producing trained teachers who are competent and spirited educators; through its dynamic plan of teacher development programmes in order to achieve world-class school education (Malaysia, MoE, 2011). In doing so, it is highly important to see that trainee teachers have acquired a comprehensive understanding of IL (Schleicher & Rubin, 2012). Consequently, it is hope that with these understanding the MTEI will guide the trainee's own knowledge creation activities; that will ultimately affect their future students (Stubley, 2002; Jenkins, 2006).

The seriousness, of preparing these new teachers for the on-going professional in the current teaching force is the key to educational improvement that was pointed out by Cobb, Darling-Hammond, and Murangi (1995) during the APEC (Asia-Pacific Economic Cooperative) in 1995. Yet, it is a pivotal fact indicated by more recent researchers such as Laverty and Reed (2006); and Kokic (2012) that most future teachers often enter teaching without the necessary IL skills and knowledge.

The Malaysian National Philosophy of Education (Malaysia, MoE, 1988) was designed to produce Malaysian citizens who are trained with special skills; knowledgeable and competent, responsible and capable to contribute towards the betterment of the nation, family and society. In order to achieve this, the country needs well informed literate teachers that understand their commitment through research by integrating new initiatives in their effort to improve the quality of school education. Based on this, the development of Education Master Plan 2006-2010 for Malaysia was put forward; incurring importance of enhancement in teacher training and research process in education (Malaysia, MoE, 2006).

In sustaining the MTEI's mission, the teacher education institute aspires to produce highly trained graduates with life-long learning skills. This resides on the concept that have long been the cognitive skills of 'critical thinking', 'problem solving' and 'decision making' that was diversely cited by Toffler (1991) and later by Doyle (1994). In America these concepts had long been a signed by the Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS, 1991) for 'what work is requires of schools' for the 21st century learners. Besides this, studies by Carr (1998), Laverty and Reed (2006) and Gandhe (2011) have shown that pre-service teachers often emerge in teaching without the necessary ILSS that they are needed to perform in schools. How much of this is true in Malaysia? In Malaysian education system the role of MTEI is firstly seen as the most important constitution in giving the prerequisite experience to these undergraduates. Whereby, the MTEI's teacher education programmes will continues to shape how teachers should promote learning to young Malaysian in the country. Since ILSS is considered as the backbone of IL competencies in doing a doing a research process by academicians like Breivik (1998); Breivik and Gee (2006); Mohd Sharif (2008).

As the most significant and costly resource in schools, teachers are central to school improvement efforts. Improving the efficiency and equity of schooling depends, at large measure, that competent people works as teachers. These teachers must possess high quality of ILSS in accessing, evaluating and applying information in teaching and researching (Organization for Economic Co-operation and Development; cited in Education Master Plan, 2006). The Multimedia Development Corporation (Malaysia, MDC, 2005) was the hope of establishing the 'integration of information and communication technology' (ICT) within the education sectors; and the importance of having competent teachers in undertaking it was mentioned in its blueprint. The findings comply with Siri Sena (2002) that 60% of high schools in the State of Selangor had no form of IL Programmes assessment. This portrays a doubtful condition of teachers on ILSS in schools at that moment.

The researcher sees that it is important to evaluate how much of this ILSS are involved during the trainees' research process (Siri Sena Baba Hamid, 2016). These skills can never be initiated through research and innovations if the trainees do not have a stable foundation of the ILSS in their research process. Therefore, it is fundamental to evaluate based on their IL competencies and behaviour to do so in order to specify whether the MoE's final year trainee teachers are 'information literate' in formulation retrieval strategies and tools in education topics; prior to doing an education action research.

4.0 RESEARCH OBJECTIVE

The research aims to discover with certainty the IL competencies acquired by the final year teacher trainees of the MTEI in the northern region of Peninsula Malaysia. The study attempts to understand the trainees' ILSS in formulating retrieval strategies and tools (Breivik, 1998; Breivik & Gee, 2006; Mohd Sharif, 2008) prior to doing research process for their final project paper. The specific ILSS in research process needed for the trainee teachers are based on the benchmarked outcomes of EBSS (2011) IL standard for 21st century teacher education. The following underlines these research prime objectives;

- i. To analyse ILSS competency issues and behaviours of the trainees in formulating retrieval strategies and tools in educational topics.
- ii. To analyse ILSS competency prior to doing an education action research.

5.0 RESEARCH QUESTION

The research aims to see how ILSS relates to producing information literate trainee teachers in doing research process. The following questions clarifies it the study's intention.

- i. What are the ILSS issues and behaviours involved in formulation retrieval strategies and tools in education topics?
- ii. Are they competent in ILSS prior to doing an educational action research?

6.0 METHODOLOGY AND INSTRUMENTS

This case study is design as "an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context" (Yin, 2003). The scene of inquisition is ILSS in research process among trainee teachers within their true setting (Eisenhardt, 1989) of the five northern region campuses within Peninsula Malaysia. The researcher emphasizes on its 'logical problem' and not its 'logistical problem' as indicated by Yin (1994a & 1994b); Cohen, Manion and Morrison (2007). The study is designed to specify how the investigation is addressed to the 'logical problem' or critical issues of ILSS competency among the final year trainee teachers in doing research process for their final project paper.

The case study employed Denzin and Lincoln's (2011); and Ololube and Kpolovie's (2012) qualitative approach in conducting scientific research in education. This study uses a face to face interview and document analysis on the 14 purposive samples from the five MTEI in the northern campuses. The case study employed the *exploratory, descriptive and explanatory* survey methods (Voss et al., 2002; Saunders et al., 2007) to underpin inferences, interpretations, predictions and explanations. All the 14 purposive samples were registered in January 2010 and due for completion in December 2013. The researcher has used ATLAS-ti software (7th editions) in analyzing the transcription from interviews conducted on the purposive samples that represent a more grounded form of evident. The analysis done is based on coded of the transcription and their relationship using ATLAS-ti, to see the significant of each information literacy indicator and their outcomes within the trainees' research process. The ATLAS-ti coding system is based on the 'theory of groundedness and density'. This analysis underpinned two concepts of 'groundedness' and 'density'. Konopasek (2008) termed the 'groundedness' as the number of data segments (e.g., quotations) associated with a particular code, whereby the term 'density' is the number of links (associations) between a code and other codes, families of phases, or memos about the code.

7.0 FINDINGS

The total of 479 quotations underpinned the ‘groundedness’ and ‘density’ of the findings for the ILSS of formulating retrieval strategies and tools in educational topics’ in research process by the trainees and the following sections explains each of the research questions.

i. *What are the ILSS issues and behaviours involved in formulation retrieval strategies and tools in education topics?*

Through the interviews’ transcription a groundedness total of 236 quotations indicated how the 14 respondents’ access information in the process of doing an educational action research. There are 54 quotations from these trainees identifying that they know where to obtain the needed information regarding their educational research topics. Findings from the interviews implied that all the trainees are able to identify their purpose of doing a research. Out of the 14 respondents, only 10 respondents had indicated that in the process of formulating their research topic; they have to begin it by identifying the purpose of their study. There are 30 quotations indicating the ‘groundedness’ of the 10 respondents from the ATLAS-ti analysis.

These 10 respondents had indicated that in identifying their purpose of doing their educational research process; their determining factor becomes a part of their research purpose. This finding is contradicting to the EBSS (2011) standard that states ‘the determining factor is seen as a supporting outcome to the first indicator (defines needs for information)’. As such, this study found that the following are the determining factors in identifying the trainees’ purpose for their educational research. The 10 respondents indicated these following four determining factors are prior important in order for them to proceed in the process of identifying their needs for information. These following four determining factors are sorted by priority as:

- a. Discussion and guidance from supervisors and lecturers from the same field,
- b. Discussion and guidance from school teachers (*guru pembimbing*) and class teachers during their practical training,
- c. Observation of their school students’ work during their practical training and,
- d. Discussion with friend, classmates and/ or housemates in clearing their conceptual ideas.

The following network-view shows tangible relationship indicated by the four determining factors as their competency performance indicators mentioned above used in the process of formulating retrieval strategies and tools in educational topics by respondents from ATLAS-ti analysis. Drawing from this analysis as seen in *Figure 1* gives a better conceptual condition of ‘density’ to answer the first research question. There are three dominating information ‘density’ access factors that can be seen from the network-view. These ‘density’ factors are responsible for the outcomes on how the final year trainees *formulate their needs through information retrieval strategies and tools for research in educational topic*. The three ‘density’ are similar to what was mentioned in EBSS (2011) as the IL competencies outcomes that holds prior important in doing any research process. These are;

- a. ‘identifying purpose’ (EBSS – 1.1),
- b. ‘formulating key questions’ (EBSS – 2.1) and;
- c. ‘recognizing different disciplines’ (EBSS – 3.1).

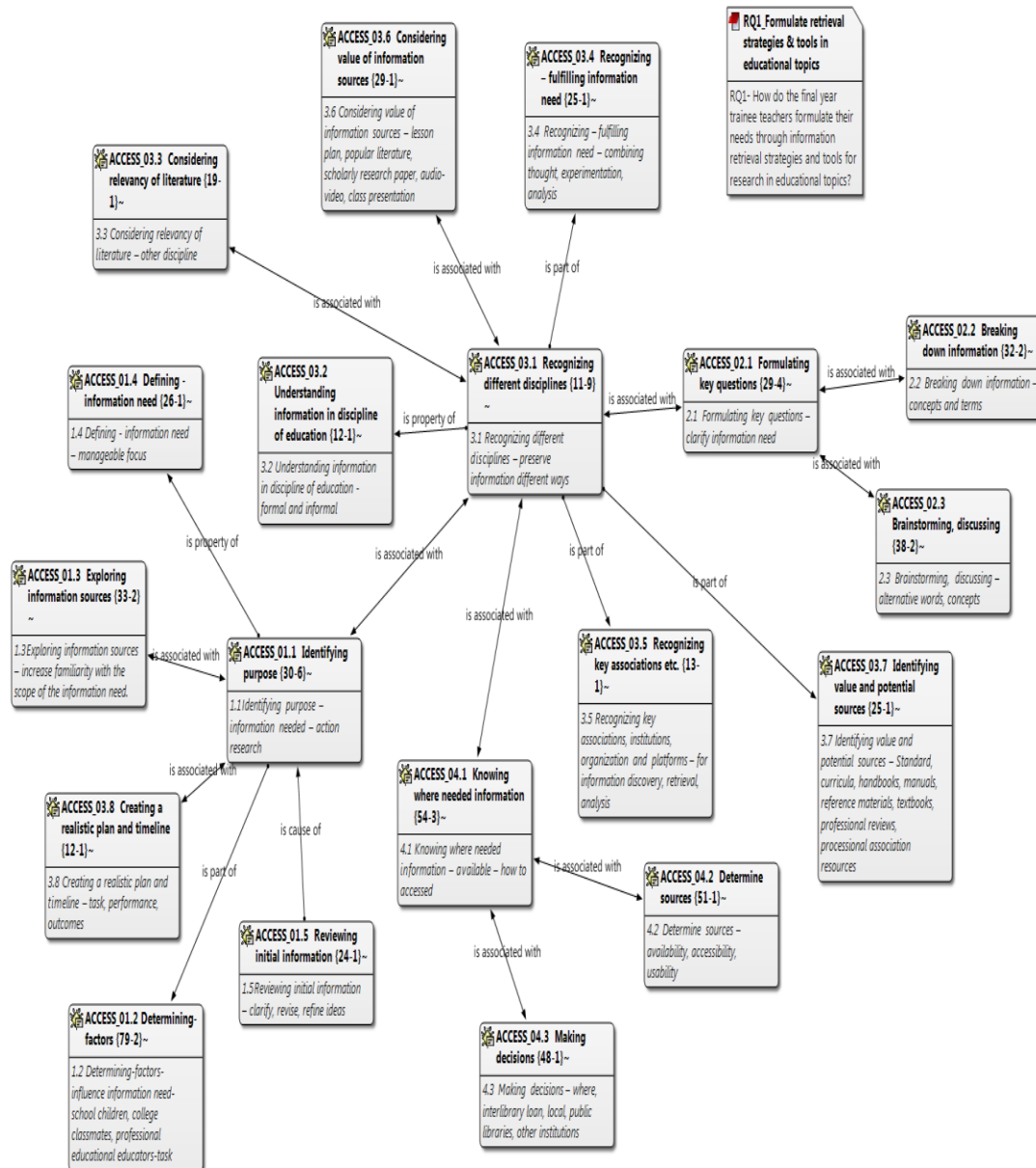


Figure 1: Network-view of ‘formulate retrieval strategies and tools in educational topics’ As seen here these three outcomes are ‘associated with’ each other for all cases of the respondents involved. In the outcomes of ‘identifying purposes’ there are 30 ‘groundedness’ value in relation with ‘density’ of ‘determining factors’ (EBSS – 1.2), ‘exploring information sources’ (EBSS – 1.3), ‘defining information need’(EBSS – 1.4), ‘reviewing initial information’(EBSS – 1.5),‘creating a realistic plan and timeline’ (3.8) and ‘recognizing different disciplines’(EBSS – 3.1). The IL factor of ‘recognizing different disciplines’ (EBSS – 3.1) mentioned in EBSS (2011) indicated a strong groundedness value of 11. This IL factor ‘is associated with’ other nine ‘density’ factors for the outcomes of ‘information accesses’. Table 1 explains how the groundedness values the other nine ‘density’ factors in supporting IL competencies skills in association to how the respondents ‘formulate retrieval strategies and tools in educational topics’ in prior to doing their research process.

Table 1: Relationship of recognizing different disciplines

	Outcomes (Density Factors)	EBSS Codes	Relationship (Groundedness)
1	Formulating key questions	2.1	is associated with (29)
2	Recognizing-fulfilling infor-	3.4	is part of (25)

	mation need		
3	Considering value of information sources	3.6	is associated with (29)
4	Considering relevancy of literature	3.3	is associated with (19)
5	Understanding information in discipline of education	3.2	is a property of (12)
6	Identifying purpose	1.1	is associated with (30)
7	Knowing where needed information	4.1	is associated with (54)
8	Recognizing key association etc.	3.5	is part of (13)
9	Identifying value and potential sources	3.7	is part of (25)
Access Information - Groundedness Total			236

The third IL factor that carried the most groundedness value of 29 is ‘formulating key questions’ that incurs two associated competency ‘density’ factors of ‘*breaking down information*’ and ‘*brainstorming and discussing*’. Thus, the findings imply that in order to formulate educational topic in their research process, these trainees in fact do have the indicated information literacy competencies as mentioned by EBSS (2011). These findings underline the fact that trainees can associate IL competency issues and behaviours’ in ILSS of accessing information for their research in educational topics.

ii. *Are they competent in ILSS prior to doing an educational action research?*

Almost half of the respondents have the competencies related to ILSS prior to doing an education action research. The overall findings give us an insight to what is expected from these trainees due to their completion of their research process. It is a sound fact from the in-depth interviews; that the total ILSS competencies in prior to doing a research process is within their ability. Findings of 479 quotations from all 14 respondents indicate that the trainees of MTEI in the northern region campuses do exhibited ILSS competencies skills in doing research. It is also important that out of the total quotations mentioned, only 236 quotations (49.3%) imply only to the IL of accessing as the ability to formulate retrieval strategies and tools in educational topics’. This profound insight, should not be taken lightly as it is important for the trainee to develop further their IL skills and competencies of evaluating and applying information in research process; which was not seen here in the mere future.

8.0 CONCLUSION

The study has asserts the paragon of excellence to which level of IL is needed in the making of the Ministry’s undergraduate teachers. It is hope that the study will archetype and mould a conception of IL needed in the making of young teachers in research process in the country. Through which the findings will spells out the needs, process and outcomes as a standard to the Ministry of Education to specify indicators that can identify a final year trainee teachers as ‘information literate’ in a research process. These indicators are pivotal in accordance with the National IL Agenda for Malaysia (NILA) as pointed out by Edzan and Mohd Sharif (2005) studies and the Malaysian Higher Education Blueprint 2015-2025 (Malaysia, Ministry of Education, 2015).

REFERENCES

- American Library Association. (1989). *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. Chicago: American Library Association. Available online at: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.htm>
- American Library Association. (2001). *Information literacy competency standards for higher education*. Available at: <http://www.ala.org/acrl/ilcomstan.html>
- Association of College & Research Libraries. (2000). *Information Literacy Competency Standard for High Education*. Chicago: Association of College & Research Libraries (ACRL). Retrieved on the January 28, 2012, from URL: www.ala.org/als/acrl/acrlstandarda.pdf
- Breivik, P.S. & Gee, G.E. (2006). *Higher education in the Internet age; libraries creating a strategic edge*. Westport, CT: American Council on Education, Praeger.
- Breivik, P.S. (1998). *Student learning in the information age*. Phoenix, Arizona: American Council on education and ORYX Press.
- Carr, Jo Ann. (1998). *Information literacy and teacher education*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teaching Education. (ERIC Document Reproduction Service No. 42431). Retrieved May 6, 2012, from: <http://www.libraryinstruction.com/information-lit.html>
- Cobb, V. L., Darling-Hammond, L. & Murangi, K. (1995). *Teacher preparation and professional development in APEC members: An overview of policy and practice*. In Darling-Hammond, L. & Cobb, V. L. (Eds.). *Teacher preparation and professional development in APEC members: A comparative study* (pp. 1-16). Washington, DC: US Department of Education. See ED 383 683.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Cook, D., & Cooper, N. (Eds.). (2006). *Teaching information literacy to social sciences students and practitioners: a casebook of applications*. Chicago: Association of College & Research Libraries.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. (4th ed.). Thousand Oaks, California: Sage. Chapter 17, pp. 301-316.
- Doyle, Christina. (1994). *Information Literacy in an Information Society: A concept of Information Age*. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse.
- Education & Behavioral Science Section (EBSS). (2011). *Information Literacy Standard for Teacher Education: EBSS Instruction for Educators Committee 2006-2007 and 2010-2011*. Chicago: ACRL Board of Directors at the Spring Executive Committee Meeting May 11, 2011. Retrieved on 7 May 2012, from URL: http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/ilstandards_te.pdf
- Edzan, N.N. & Mohd. Sharif Mohd Saad. (2005). NILA: a national information literacy agenda for Malaysia. *Malaysian Journal of Library & Information Science*, 10(1). July, 2005. pp 91-103.
- Edzan, N.N. (2008). *Information literacy via blended learning*. Paper presented at Konvensyen Teknologi Pendidikan Kebangsaan 19, September 9-11, 2008, Langkawi, Malaysia. (Unpublished).
- Eisenberg, Michael B. & Berkowitz, Robert E. (2001) *The Big6 information problem-solving approach*. Richmond Beach: Big6. Retrieved on the 28 January 2012, from URL: <http://www.big6.com/>
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532 - 550.

- Gandhe, Charudatta Achyut. (2011). Information literacy for teacher education. *The 8th International Convention on Automation of Libraries in Education and Research (CALIBER) - 2011*. March 2-4, 2011. Goa: Goa University. Retrieved May 8, 2012, from: <http://ir.inflibnet.ac.in/dxml/bitstream/handle/1944/1630/38.pdf?sequence=1>
- Jenkins, H. (with Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A., & Weigel, M.) (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century (An occasional paper on digital media and learning)*. Chicago: The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation. Retrieved August 10, 2011, from http://www.digitalllearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF
- Kokic, I. B. (2012). Information literacy for future teachers. *World Journal of Education*, 2(1), 45-54. Retrieved June 13, 2012, from URL: <http://dx.doi.org/10.5430/wje.v2n1p45>
- Konopásek, Zdeněk. (2008). Making Thinking Visible with Atlas.ti: Computer Assisted Qualitative Analysis as Textual Practices [62 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(2), Art. 12, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0802124>.
- Laverty, C., & Reed, B. (2006). Inspired teachers: Providing a classroom context for information literacy theory and practice. In D. Cook & N. Cooper (Eds.), *Teaching information literacy to social sciences students and practitioners: A casebook of applications* (pp. 68-83). Chicago: Association of College and Research Libraries.
- Maimunah Kadir & Mohd Sharif Mohd Saad. (2003). Developing lifelong learners through information literacy programmes: a view from academic libraries. *Conference of Southeast Asian Librarians (CONSAL XII)*. 20-23 October 2003, Brunei Darussalam.
- Malaysia, Kementerian Pelajaran Malaysia. (1988). *Falsafah Pendidikan Kebangsaan*. Kuala Lumpur: Pusat Perkembangan Kurikulum, Kementerian Pendidikan. [Ministry of Education. (1998). Malaysian National Philosophy of Education. Kuala Lumpur: Curriculum Development Centre, Ministry of Education.]
- Malaysia, Kementerian Pelajaran Malaysia. (2006). *Pelan Induk Pembangunan Pendidikan 2006-2010*. Putrajaya: Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan. [Ministry of Education. (2006). *Education Master Plan 2006-2010*. Putrajaya: Research Planning and Policy Division.]
- Malaysia, Kementerian Pelajaran Malaysia. (2015). *Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (Pendidikan Tinggi) 2015-2025*. Putrajaya: Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan. [Ministry of Education. (2015). *Malaysian Education Blueprint (Higher Education) 2015-2025*. Putrajaya: Research Planning and Policy Division.]
- Malaysia, Ministry of Education. (2011). *Portal Rasmi Kementerian Pelajaran Malaysia: Institut Pendidikan Guru Malaysia*. Available at <http://www.moe.gov.my/ipgm/portal/>
- Malaysia, Multimedia Development Corporation (MDC). (2005). *The Smart School roadmap 2005-2020: an education odyssey*. Retrieve April 21, 2012, from: <http://www.msc.com.my/smartschool/downloads/roadmap.pdf>
- Mohd Sharif Mohd Saad. (2008). *Ascertaining information literacy and information seeking behaviour of students conducting final year project*. Unpublished Doctoral Thesis. Kuala Lumpur: Faculty of Computer Science and Information Technology, University of Malaya.

- Mohd. Sharif, N.N. Edzan and A.N. Zainab.(2005). Assessing learning outcomes of information literacy programmes: Malaysian academic libraries. *International Conference on Libraries: Towards a Knowledge Society*, 14-16 March 2005, Penang.
- NILRC (Network of Illinois Learning Resources in Community Colleges). (2012). *Information Literacy for the 21st century learner: reaching at-risk high school and community college students*. Retrieve April 17, 2012, from: http://nilrc.org/IMLS/assessment_instrument.asp
- Ololube, N. P. & Kpolovie, P. J. (2012). Approach to conducting scientific research in education, arts and the social science. *Online Journal of Education Research*, 1(3), 44-56. Retrieved on 20 December 2012, from <http://www.onlineresearchjournals.org/IJER>
- Saidatul Akmal Ismail, Dorner, D. & Gillian, O. (2011). Issues related to information literacy education in Malaysian schools. *International Conference on Sociality and Economics Development 2011, Singapore*, 10 (1), p. 204-208.
- Saunders, M., Lewis, P. & Thornhill, A. (2007). *Research Methods for Business Students*. (4th ed). Harlow, UK: Prentice Hall.
- SCANS, United State Department of Labor. (1991). *What work requires of schools: a SCANS report for America 2000*. The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, a publication of US Department of Labor, June 1991.
- Schleicher, A. & Rubin, C.M. (2012). *The global search for education: in search of professionals around the world*. Organization for Economic, Co-operation and Development (OECD). Retrieved June 13, 2012, from URL: http://www.huffingtonpost.com/c-m-rubin/the-global-search-foredu_42_b_1572536.html
- Siri Sena Baba Hamid. (2002). *Information Literacy Programmes and their effectiveness: A Study of best practices, with view to propose a specific programme to the Ministry of Education Malaysia*. Unpublished Master's Thesis. Universiti Teknologi MARA, Shah Alam, Selangor: Fakulti Pengajian Maklumat.
- Siri Sena Baba Hamid, Fuziah Mohd Nadzar, Wan Ab. Kadir Wan Dollah & Dang Merduwati Hashim. (2015). Information literacy and research process competency among Malaysian Northern Region Teacher Trainees. *Asian World Summit, The Generation Forum on Education 2015, 12 November, 2015 at Dorsett Kuala Lumpur, Malaysia*.
- Siri Sena Baba Hamid. (2016). Information literacy and final year trainee teachers: Perceptions and practices of the research process. Unpublished Ph.D. Thesis. Universiti Teknologi MARA, Shah Alam, Selangor: Fakulti Pengajian Maklumat.
- Stubbley, P. (2002). Skills move to VLEs. *Library and Information Update*, 1(7), 34-35.
- Toffler, Alvin. (1991). *Power shift: knowledge, wealth, and violence at the edge of the 21st century*. London: Bantam Books.
- Voss, C., Tsikriktsis, N. & Frohlich, M. (2002). Case research in operations management. *International Journal of Operations & Production Management*, 22, (2), 195 - 219.
- Yin, R. K. (1994a). *Case study research: Design and methods* (2nd ed., 1st ed., 1984; rev. ed., 1989). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research*. (3rd ed.). London, England: Sage Publications.
- Yin, R.K. (1994b). Evaluation: A singular craft. *New Directions for Program Evaluation*, 61, 71- 84.

MERAIKAN KEPELBAGAIAN MURID MELALUI PEDAGOGI INKLUSIF: AMALAN TERBAIK DI DALAM BILIK DARJAH

Chin Mei Keong (PhD)*, Mohd On b. Ahmad, Chong Yeat Eng
IPG Kampus Ilmu Khas, Kuala Lumpur
mei_keong@ipgkik.edu.my

Abstrak

Kajian ini dijalankan untuk mengenal pasti persepsi guru terhadap pelaksanaan pedagogi inklusif di bilik darjah. Kajian ini berbentuk kualitatif. Protokol temu bual telah disediakan untuk mengumpul data. Penentuan peserta kajian adalah dengan menggunakan kaedah per-sampelan secara bertujuan atau *purposive sampling*. Pemilihan kaedah ini adalah bertujuan untuk mendapatkan peserta kajian yang bersesuaian dan menyediakan maklumat yang bertepatan dengan persolan kajian. Sehubungan itu, empat orang subjek kajian telah dipilih untuk ditemu bual. Mereka terdiri daripada dua orang guru Sekolah Kebangsaan Ulu Semenyih, dan dua orang guru Sekolah Kebangsaan Sungai Lui. Pengkaji telah mendengar dan mentranskripsi bahan temu bual secara verbatim dan seterusnya data dianalisis dengan menggunakan perisian Nvivo. Dapatan kajian menunjukkan bahawa empat tema utama iaitu “kepedulian”, “keprihatinan”, “keterampilan”, dan “pengetahuan” pada guru adalah antara faktor-faktor yang memainkan peranan dominan terhadap pelaksanaan pedagogi inklusif di bilik darjah. Dapatan ini memberi implikasi bahawa guru-guru perlu meningkatkan amalan sifat “kepedulian”, “keprihatinan”, “keterampilan”, dan “pengetahuan” demi merealisasikan hasrat Kementerian Pendidikan Malaysia untuk melaksanakan pedagogi inklusif di seluruh negara

Kata Kunci: Pedagogi Inklusif, jurang pembelajaran, kepedulian, keprihatinan

1.0 PENDAHULUAN

Pedagogi Inklusif merupakan proses pengajaran yang melibatkan semua murid secara serentak dalam satu bilik darjah. Pedagogi ini tidak melabel murid, tidak prejudis kepada murid dan tidak meminggirkan murid. Malahan, Pedagogi Inklusif memberi peluang yang adil dan saksama kepada semua murid seperti penglibatan murid, layanan guru kepada murid, kepelbagaian aktiviti mengikut tahap murid, peluang menggunakan sumber dan kemudahan pengajaran dan pembelajaran di dalam bilik darjah.

Salah satu dasar dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM:2013-2025) ialah memberi penekanan terhadap kewujudan kumpulan murid yang berkeperluan khusus. Murid berkeperluan khusus ini meujuk kepada murid berkeperluan khas, murid peribumi, kumpulan minoriti seperti orang asli dan Penan, murid pintar cerdas dan murid di sekolah kurang murid (PPPM; 4-16). Justeru itu, kerajaan berhasrat untuk memberi ruang dan peluang pendidikan yang berkualiti tinggi serta relevan dengan keperluan mereka.

“Sekiranya tidak diurus dengan sempurna dan keperluan mereka tidak dipenuhi secara khusus, besar kemungkinan mereka akan tercicir daripada sistem pendidikan negara dan tidak dapat mengembangkan potensi diri sepenuhnya. Kumpulan ini merangkumi murid di sekolah kurang murid, murid peribumi dan kumpulan minoriti lain termasuk Orang Asli dan Penan, murid pintar cerdas dan murid pendidikan khas...”. (PPPM 2013-2025:4-16.)

Berdasarkan definisi yang diberikan Kementerian Pendidikan Malaysia (2013), Florian (2009) dan Colbert (2001) jelas menunjukkan Pedagogi Inklusif tidak hanya bertumpu kepada pedagogi yang digunakan dalam pendidikan khas sahaja seperti yang difahami oleh

kebanyakan warga pendidik di Malaysia. Maka, Kementerian Pendidikan Malaysia perlu memberi fokus kepada pembangunan model Pedagogi Inklusif dengan harapan penggunaan model ini dapat mengurangkan jurang keciciran yang berlaku dalam sistem pendidikan di negara ini.

Justeru, pedagogi berbentuk inklusif perlu diaplikasikan di kelas-kelas arus perdana yang melibatkan murid-murid berkeperluan khusus supaya keperluan pelajar dari aspek sosial, kognitif dan psikomotor tidak diabaikan. Sekiranya keperluan murid berkeperluan khusus tidak diurus dengan baik, besar kemungkinan mereka akan tercacir daripada sistem pendidikan negara, murid tidak dapat mengembangkan potensi diri mereka dengan sepenuhnya. Oleh itu hasrat Kementerian Pendidikan Malaysia untuk menyediakan pendidikan yang adil kepada semua kanak-kanak akan tergendala. Ini akan memberi impak kepada pembangunan modal insan negara.

2.0 PERNYATAAN MASALAH

KPM telah cuba menyeimbangkan peluang-peluang pendidikan antara murid-murid berkeperluan khusus dengan murid-murid normal atau aliran perdana dalam pelbagai aspek seperti pembangunan fizikal dan pembelian peralatan khas, namun jurang pencapaian pendidikan masih ketara.

Murid-murid berkeperluan khusus kurang mendapat perhatian dan tumpuan daripada guru. Ini disebabkan oleh murid-murid berkeperluan khusus kadangkala tidak menunjukkan minat untuk belajar dan tidak boleh mendengar arahan dengan baik menyebabkan guru terpaksa mengabaikan mereka dan hanya mengajar pelajar normal daripada aliran perdana. Guru sukar memberikan tumpuan kerana jurang pencapaian yang berbeza daripada murid-murid berkeperluan khusus dengan murid-murid aliran perdana. Guru telah cuba mengajar sedaya upaya namun apabila terdapatnya golongan kelainan upaya ini di dalam kelas yang sama, ini menyebabkan guru perlu mengubah aras soalan daripada tinggi kepada aras soalan tahap rendah. Kesannya, telah mengganggu proses pengajaran dan pembelajaran kerana tahap kecerdasan pemikiran yang berbeza aras. Secara tidak langsung tumpuan terhadap murid yang berkeperluan khusus agak kurang memandangkan guru perlu menghabiskan sukatan pelajaran dalam tempoh yang ditetapkan.

Sikap guru yang tidak memahami masalah pembelajaran murid akan melebarkan jurang pembelajaran. Apabila pencapaian murid-murid berkeperluan khusus yang berbeza berbanding dengan murid-murid normal, ditambah lagi dengan sikap murid-murid berkeperluan khusus yang tiada tumpuan di dalam kelas, lama-kelamaan guru akan semakin tidak mengenah mereka.

Oleh itu, kajian perlu dijalankan untuk mengenal pasti pedagogi yang dapat mengurangkan jurang perbezaan antara murid-murid berkeperluan khusus dengan murid-murid aliran perdana.

3.0 OBJEKTIF KAJIAN

Secara khususnya objektif kajian ini adalah untuk mengenal pasti elemen-elemen inklusif yang diamalkan oleh guru semasa proses pengajaran dan pembelajaran di bilik darjah.

4.0 PERSOALAN KAJIAN

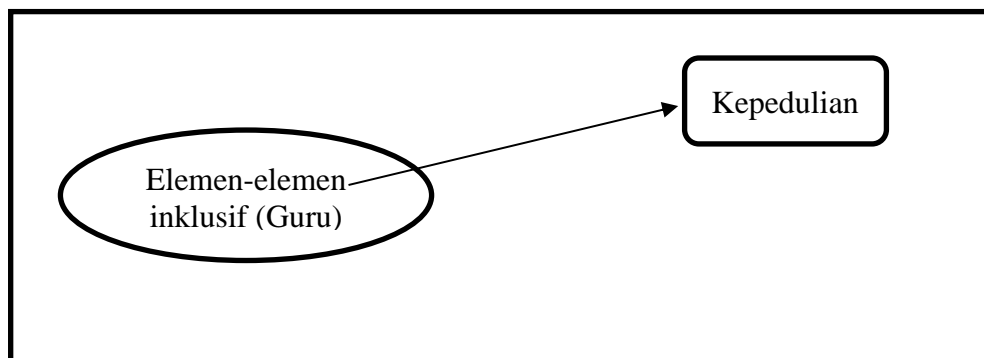
Berdasarkan objektif kajian tersebut, persoalan kajian yang hendak dijawab adalah seperti berikut: Sejauh manakah guru-guru dapat mengaplikasikan elemen-elemen inklusif dalam proses pengajaran dan pembelajaran?

5.0 METODOLOGI

Kajian tinjauan ini menggunakan kaedah kualitatif untuk mengumpul data. Protokol temu bual disediakan untuk meninjau persepsi guru terhadap pelaksanaan pedagogi inklusif di bilik darjah. Penentuan peserta kajian bagi kaedah temu bual adalah dengan menggunakan kaedah persampelan secara bertujuan atau *purposive sampling*. Pemilihan kaedah ini adalah bertujuan untuk mendapatkan peserta kajian yang bersesuaian dan menyediakan maklumat yang bertepatan dengan persolan kajian. Sehubungan itu, empat orang subjek kajian telah dipilih untuk ditemu bual. Mereka terdiri daripada dua orang guru Sekolah Kebangsaan Ulu Semenyih, Selangor, dan dua orang guru Sekolah Kebangsaan Sungai Lui, Selangor.

6.0 DAPATAN KAJIAN

Dalam temu bual, pengkaji telah mengenal pasti konstruk-konstruk faktor guru yang menyumbang kepada keberkesanan pelaksanaan PI di dalam proses pengajaran dan pembelajaran di bilik darjah. Daripada amalan dan maklum balas yang diberi, kajian ini telah mengkategorikan faktor guru tersebut kepada empat tema utama (Rajah 1). Peserta-peserta kajian berpendapat bahawa “kepedulian”, “keprihatinan”, “keterampilan”, dan “pengetahuan” adalah antara konstruk-konstruk yang menyumbang kepada keberkesanan pelaksanaan PI di dalam proses pengajaran dan pembelajaran di bilik darjah.



Rajah 1: Elemen-elemen inklusif (guru) yang menyumbang kepada keberkesanan PI di dalam bilik darjah

Kepedulian

Peserta kajian telah menunjukkan amalan menumpukan perhatian terhadap anak murid mereka. Mereka sering melakukan tindakan-tindakan untuk memenuhi keperluan dan kehendak murid yang belum dipenuhi keperluannya baik dari segi akademik atau sosial emosi. Peserta-peserta kajian juga didapati cuba mengembangkan hubungan mesra dengan muridnya, mendengar pada muridnya, dan cuba mencipta satu suasana yang kondusif dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Antara jawapan yang diberikan oleh peserta kajian R1 adalah seperti berikut:

“...kalau tak tahu tentang murid tu, kita akan tanya guru kelasnya, guru yang pernah mengajar murid itu sebelumnya, budak ini bagaimana bagaimana...”

“...pada hari Sabtu, memang sekolah ada buat kelas tuition kan, tapi kadang-kadang kita dah buat...ah..itulah sedihnya tak datang...”

“...kalau masa dia datang bagi dia duit bantuan, adalah unit bimbingan dan kaunseling akan bagimacam taklimatlah....”

Peserta kajian R2 pula memberitahu bahawa:

“Semalam buat ais krim dengan budak-budak tahun 5, kan untuk pembekuan, buat ais krim. Ais tak ada, satu beg beli, gula tak ada, beli. Budak mungkin ada yang bawa, ada yang tak bawa, jadi kita nak melancarkan kita punya pdp tu terpaksa berkorban.”

“Maknanya apabila kita nak mengatasi masalah-masalah ni kita terpaksa korbankan sesuatu. Macam selepas bulan enam, tahun enam dibuat sistem anjal, maknanya kita tambahkan waktu dia daripada empat saya minta jadikan enam. Terpaksa saya ambil mata pelajaran seni ke, saya top up kan untuk Sains”

Dapatan-dapatan tersebut selari dengan maklum balas yang diperoleh daripada peserta kajian R3 seperti berikut:

“Kita ni nak tolong dari segi kewangan tu ialah, mana yang kita mampulah.”

“kadang-kadang murid tolong saya angkat beg, saya akan bagi upah, dua ringgit, tiga ringgit, pergi kantin makan. Kalau murid ni tak bawa, contohnya saya nak ajar ukuran panjang, kebanyakan murid tak ada pembaris, nah ambil duit pergi beli, biar sama-sama belajar.”

“...tak pilih kasih, walau pun orang asli ke, murid tak pandai ke, bagi saya murid yang pendiam ni, memang banyak budak yang pendiam. Kalau kita nak tarik hati mereka ni, cuba kita sentiasa panggil nama mereka kat kelas.

Peserta kajian R4 turut menyokong pandangan-pandangan R1, R2, dan R3. Antara jawapan yang telah diberikan oleh R4 adalah seperti berikut:

“Saya cakap terus terang, saya dah tak fikir dah budak-budak tak ada buku, saya suruh pergi kedai buku, kamu nak buku apa, beli. Buku kerja pun saya belikan. Saya fikir gaji yang saya terima ni, tak apalah saya sumbang sedikit lah. Anak-anak saya yang masuk sekolah menengah, baju sekolah rendah semua saya bagi, kasut saya basuh elok-elok, saya bagi,”

“Kadang-kadang saya campurkan dia orang, Asli campur dengan Melayu. Kalau Asli saja, dia akan jadi nanti ‘gap’, dia tak akan bercampur. Itu cara saya lah. Itu saja yang saya nampak bagi penambahbaikan untuk dia bercakap, untuk dia bagi idea, kalau dengan cikgu, dia takut ke apa semua, itu cara dia.”

“Program yang kita buat, petang ni mula, sponsor semua murid asli, kalau tidak dia tak akan datang.”

Keprihatinan

Peserta-peserta kajian menunjukkan pengamatan dan pemerhatian sosial, menzahirkan empati dan simpati terhadap kepelbagaian latar belakang murid. Mereka juga sentiasa mengambil kira keperluan murid yang pelbagai latar belakang keluarga, emosi, tahap kognitif, dan persekitaran fizikal. Peserta-peserta kajian juga sentiasa memastikan proses pengajaran dan pembelajaran dapat berlangsung dalam suasana yang harmonis, ceria, mudah difahami, disenangi dan memberi impak yang mendalam pada diri murid mereka. Antara maklumbalas yang diberikan oleh peserta kajian R1 adalah seperti berikut:

“...sebenarnya budak asli tu boleh...tapi mereka tu kita kena bagi lebih. Lagi satu masalah besar bagi mereka suka ponteng, katakan dalam satu minggu mesti ada dua hari, tiga hari...”

“TV kena sentiasa buat kursus penyebaran kepada kita lah supaya guru ada pendedahan”

“... sesetengah mereka telah boleh baca, apabila tak datang, dia jadi slow balik...”

Peserta kajian R2 pula memberikan jawapan-jawapan seperti berikut:

“...faktor-faktor penting, first saya kata kita mesti perihatin”

“Satu kita tengok faktor murid, yang kedua kerjasama murid, ketiga infrastruktur dalam kelas, yang keempat guru main peranan. Kalau guru tak main peranan, ada semua, tak jadi. Semua ada tapi cikgu tak mainkan peranan, LCD ada, komputer ada, tapi kita tak mainkan peranan tak jadi.”

“Pentaksiran mesti berbeza.”

Peserta kajian R3 mempunyai pandangan yang selari dengan peserta kajian R1, dan R2. Maklum balas daripada peserta kajian R3 adalah seperti berikut:

“Sifat-sifat peribadi yang pertama seseorang cikgu tu mesti ada, sikap empati, ah.... simpati, itu yang pertama. Yang kedua tu, mesra. Yang ketiga, sikap guru tu pandai tarik hati, ah, tarik minat.”

“Kalau saya, murid yang bercampur dalam kelas, kan kemampuan murid tak sama, berbeza, kecerdasan murid pun berbeza, ada murid yang cepat tangkap kita ajar, ada murid yang lambat tangkap kita ajar.”

“Kadang-kadang cikgu ni lah jangan anggap kita belajar tinggi, kita boleh bagi semua ilmu kita pada murid, belum tentu lagi murid boleh tangkap semua ilmu yang kita bagi kat dia.”

Sementara itu, jawapan-jawapan yang telah dikemukakan oleh peserta kajian R4 menyokong sepenuhnya kepada pandangan-pandangan tersebut.

“semalam ada seorang parent, anak dia tak boleh datang, sekarang ada di hospital, saya cakap terima kasih kerana bagi info,”

“Bila berlaku macam tu, pelajaran budak pun akan down. Itu yang saya macam mana nak, nak meningkatkan.”

“kita menyelami, kalau kita berada di tempat tu kan, alah..... ada budak tak makan tengah hari tuan, hanya makan malam saja.”

Keterampilan

Hasil temu bual yang telah dijalankan ke atas empat orang peserta kajian menunjukkan bahawa mereka mempunyai keupayaan yang tinggi dalam melaksanakan sesuatu kerja atau menyelesaikan sesuatu masalah. Peserta-peserta kajian juga menunjukkan tret-tret perwatakan dan personaliti seperti tanggungjawab, empati dan profesional. Antara jawapan yang telah dikemukakan oleh peserta kajian R2 adalah seperti berikut:

“saya kenal dia punya batin,lepas tu dengan penduduk kampung memang saya pun berada di sekitar sini jadi hubungan kita tak ada masalah.”

“Maknanya bila kita rapat, apa tindakan yang wajar kita buat pada anak mereka, mereka tidak ada masalah, boleh menerima apa yang kita terangkan.”

“Ok, sifat yang ada pada saya sebenarnya apa yang saya nak mesti diselesaikan ataupun dibuat walau apa cara sekali pun mesti nak.”

Manakala, peserta kajian R3 telah memberikan maklumbalas berciri keterampilan seperti berikut:

“Cabaran mengajar tu memang..... agak ni jugak lah. Kita nak mengajar murid asli, murid yang slow learner, lepas tu kita nak apa.... sekarang ni dengan KBAT, kita nak selitkan KBAT, i-think kepada murid ni. Guru kena banyak, menimba ilmu, sentiasa praktik lah benda tu dalam kelas”

“Saya rasa tugas tu tak membebankan saya sebab saya dah kenal sangat parent kat sini, kira enjoylah waktu tugas tu, takde beban, memang kita pun ada masalah kita terus berhubung dengan ibu bapa, sebab dia pun dah kenal kita, rapat, ah..... dah tak ada masalah tentang komunikasi.”

Peserta kajian R4 mempunyai pandangan yang selari dengan peserta kajian R2, dan R3. Beliau telah mengemukakan pandangan seperti berikut:

“Disiplin guru tu kena ada, kalau guru tu tak ada disiplin diri, agihan masanya, ketepatan masanya, kejujurannya, ah, kalau tak ada benda-benda ni, memang tak jadi. Disiplin mesti ada.”

“amanah yang dipegang, amanah oleh ibu bapa ni lah. Ibu bapa amanahkan hantar anak-anak ke sekolah..... apa, dalaman kita kena buat lah untuk menjayakan PI ni”

“... saya rasa sangat berharga pengalaman kat sini. Sangat berharga. Kawan-kawan lain pun, di negeri-negeri lain pun saya rasa tak akan dapat pengalaman yang pelbagai di sini. Setiap hari macam ada benda baru, setiap hari saya rasa macam ada benda baru, seronok datang

sekolah, nak dengar nak tengok, nak ajar nak tahu perkembangan kanak-kanak. Nampak macam simple saja, tapi sebenarnya dalaman dia ni.....”

“Memang saya rasa bertuah dan tak boleh dinilai dengan wang ringgit benda-denda ni. Pengalaman dengan ibu bapa, dengan guru, dengan anak murid. Cabaran tu yang sangat...”

Berpengetahuan

Dapatan kajian berdasarkan temu bual menunjukkan bahawa peserta-peserta kajian mempunyai tanggungjawab yang berat untuk mendidik anak-anak muridnya mencapai kejayaan yang cemerlang. Mereka mempunyai ilmu, kemahiran dan pengalaman yang komprehensif terhadap bidangnya dengan mendalam. Peserta-peserta kajian juga didapati serba tahu tentang isu-isu semasa dan berusaha untuk mencari penyelesaian. Antara jawapan-jawapan yang telah dikemukakan oleh peserta kajian R1 adalah seperti berikut:

“saya rasa guru tu dia kena didedahkan dengan bagaimana nak handle budak berkeperluan khas, contoh guru yang mengambil pendidikan khas, dia memang belajarkan bagaimana nak handle psikologi , jadi saya rasa guru mata pelajaran ini perlu didedahkan, maksudnya kena kursus”

“kawan saya guru pendidikan khas , bila kita share dengan dia kita pergi kursus, dia ceritalah..macam budak yang pulsi tu kan, dia ceritalah bagaimana nak handle budak macam ni”

Sementara itu, peserta kajian R2 memberi maklum balas seperti berikut sepanjang temu bual: “pedagogi inklusif... itu pengajaran dalam kelas yang mengambil berat semua aspek yang melibatkan murid, isi kandungan dan juga persekitaran kita dengan murid tu sendiri. Kita kena tahu latar belakang dia, sosil ekonomi dia, barulah kita dapat ajar dengan semaksimum yang boleh, sebab kita dah tahu dia punya latar belakang.

Peserta kajian R3 pula berpandangan bahawa guru perlu memahami konsep pedagogi inklusif, dan beliau yakin bahawa dengan kefahaman ini PI akan dapat membantu perkembangan aspek sosial murid di dalam bilik darjah.

“Yang saya faham PI ni, murid-murid berkeperluan khas ni belajar dengan murid-murid arus perdana, dalam satu kelas yang sama, mengguna metod pdp yg sama, aktiviti yang sama, teknik yang sama bersama dengan murid normal.”

“sebab bila murid berkeperluan khas ni bercampur dengan murid-murid normal dalam satu kelas arus perdana ni, perkembangan sosial mereka ni pun terbuka. Perkembangan sosial dia, lepas tu mereka ni tak rasa diabaikan, tak rasa di anak tirikan, tak rasa kekurangan.”

Peserta kajian R4 juga mempunyai pengetahuan yang luas tentang konsep PI. Jawapan-jawapan yang dikemukakan oleh beliau adalah seperti berikut:

“Bagi saya PI ni, dia menyeluruh, melibatkan keempat-empat aspek yang saya terima semasa kursus kat IPG Kampus Ilmu Khas, dia menyeluruh, segala detail-detail di dalam ni, intipati di dalam keempat-empat elemen tu memang..... kata orang lengkap, lengkap dan kalau betul-betul buat, dan dapat respon daripada murid-murid apa semua, memang budak akan menjadi nanti. Kemenjadian murid itu akan berlaku.”

7.0 KESIMPULAN DAN PERBINCANGAN

Dapatan kajian menunjukkan bahawa keempat-empat peserta kajian telah mengaplikasikan elemen-elemen pedagogi inklusif dengan jayanya mahu di dalam atau pun di luar bilik darjah. Misalnya, setiap kanak-kanak dihargai dan diberi peluang untuk melibatkan diri secara aktif dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Guru telah mewujudkan peluang-peluang pembelajaran yang mencukupi untuk semua murid dengan adil dan saksama. Dapatan tersebut adalah selari dengan pandangan Florian (2013), Jordan & McGhie-Richmond (2014), Moriaty (2007), Loreman, Forlin, Chambers, Sharma, & Deppeler (2014).

Peserta-peserta kajian juga mengamalkan pedagogi yang dapat memenuhi kepelbagaian tahap keupayaan murid dari aspek tahap kognitif, sosial, latar belakang dan budaya. Malahan mereka mewujudkan persekitaran pembelajaran inklusif, dan pendekatan multi sensori yang menggunakan pelbagai deria seperti pendengaran, merasa, sentuhan dan menghidu. Dapatan tersebut disokong oleh dapatan kajian yang telah dijalankan oleh Milem (2007), Corbett (2001), Reif & Heimburge (2006).

Amalan peserta-peserta kajian yang melibatkan semua murid tanpa mengira latar belakang dan kekurangan telah dapat mewujudkan persekitaran sosio emosi yang lebih kondusif (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan, M. & Shaw, 2000). Dapatan ini adalah selari dengan definisi yang diberikan oleh KPM (2013), Florian (2009) dan Colbert (2001) yang jelas menunjukkan Pedagogi Inklusif tidak hanya bertumpu kepada pedagogi yang digunakan dalam pendidikan khas sahaja.

Guru-guru memahami bahawa setiap murid mempunyai gaya pembelajaran dan keperluan yang berbeza. Oleh itu, mereka telah merancang pengajaran dan menggunakan set strategi yang dapat memenuhi keperluan murid untuk maju dalam pendidikan. Usaha guru telah banyak memberi peluang kepada murid untuk memahami isi kandungan menerusi pelbagai aktiviti atau pelbagai pentaksiran. Dapatan kajian ini turut disokong oleh pandangan Levy (2008), Cox (2008), Knowles (2009), dan Tomlinson (1999).

Secara kesimpulannya, Pedagogi Inklusif berupaya mewujudkan persekitaran yang tidak membataskan kepelbagaian murid dari aspek kognitif, sosial, latar belakang dan budaya. Guru harus berkeyakinan bahawa mereka berkelayakan dan berkebolehan mengajar semua murid yang mempunyai kepelbagaian ini sama ada dalam aliran perdana atau pendidikan khas. Elemen-elemen teras yang perlu diberi perhatian oleh guru dalam melaksanakan Pedagogi Inklusif ialah “kepedulian”, “keprihatinan”, “keterampilan”, dan “berpengetahuan”. Guru juga perlu sentiasa mewujudkan persekitaran pembelajaran inklusif dan memberi peluang kepada semua murid untuk melakukan aktiviti pembelajaran berdasarkan kemampuan mereka mencapai objektif pengajaran dan pembelajaran yang dihasratkan. Semua murid berpeluang untuk berkongsi idea dan boleh membuat keputusan dalam proses pengajaran dan pembelajaran mereka. Penglibatan semua murid tanpa mengira latar belakang dan kekurangan akan dapat mewujudkan persekitaran sosio emosi yang lebih kondusif.

8.0 RUJUKAN

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000) *The Index For Inclusion: Developing Learning And Participation In Schools*. (Bristol, CSIE).

Corbett, J., (2001). Teaching approaches which support inclusive education: a connective pedagogy. *British Journal of Special Education*, 28(2), 55-59.

Cox, A., & Williams, L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation. *Journal of sport and exercise psychology*, 30(2), 222-239.

Florian, L., & Spratt, J., (2013) *Applying The Principles Of Inclusive Pedagogy In Initial Teacher Education: From University Based Course To Classroom Action*, ISBN: 1697-5200 (London, Sage), 7–20.

Jordan, A., & McGhie-Richmond, D. (2014). Identifying Effective Teaching Practices in Inclusive Classrooms. *Measuring Inclusive Education (International Perspectives on Inclusive Education, Volume 3) Emerald Group Publishing Limited*, 3, 133-162.

- Levy, H. M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(4), 161-164.
- Loreman, T., Forlin, C., Chambers, D., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). Conceptualising and measuring inclusive education. *Measuring Inclusive Education (International Perspectives on Inclusive Education, Volume 3) Emerald Group Publishing Limited*, 3, 3-17.
- Milem, J. F., Chang, M. J., & Antonio, A. L. (2007). Making diversity work on campus: A research based perspective. Washington: American Association of Colleges and Universities.
- Moriarty, M., (2007). Inclusive Pedagogy: Teaching Methodologies to Reach Diverse Learners in Science Instruction. *Journal of Equity & Excellence in Education*, 40: 252-265.
- Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) (2013-2025)
- Rief, S.F. & Heimburge, J.A. (2006). 'Reaching all students through differentiated instruction'. In S.F. Rief & J.A. Heimburge (eds), *How to Reach and Teach All Children in the Inclusive Classroom: Practical strategies, lessons and activities* (2nd edn) (pp.3–10). San Francisco: Jossey-Bass.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., ... & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145.

PELAKSANAAN BENGKEL MERUNGKAI STANDARD DALAM KALANGAN GURU SMK DATO' SHAHARDIN

¹ MUSTAFFAR BIN ABD MAJID, ² NOR 'AZAH BINTI AHMAD SAFRAN

^{1,2} IPG Kampus Pendidikan Teknik

Kompleks Pendidikan Nilai

71760 Bandar Enstek, Negeri Sembilan

Email: ¹ mam @pendidikguru.edu.my , ² azah@pendidikguru.edu.my

Abstrak

Pengajaran dan pembelajaran di bilik darjah harus menekankan kepada pedagogi dengan memberi fokus terhadap kepelbagaian pembelajaran murid yang merupakan agenda utama seseorang guru. Pelaksanaan P&P dengan merungkai standard berasaskan pendekatan Kefahaman melalui Reka bentuk (KmR) menggunakan strategi *interdisciplinary* yang berpusatkan murid dengan menggabungkan beberapa mata pelajaran dalam aktiviti pembelajaran untuk menerapkan dan mengaplikasi kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT) dalam kalangan murid sekaligus menghasilkan bukti pencapaian hasil pembelajaran. Kajian ini meninjau pelaksanaan bengkel KmR untuk 46 orang guru SMK Dato' Shahardin, Labu, Negeri Sembilan. Kajian ini menggunakan kaedah soal selidik dengan lima skala Likert, dianalisis menggunakan statistik deskriptif dan inferensi. Pengumpulan data dianalisis menggunakan SPSS 22.0. Dapatan menunjukkan keperluan kepada kandungan pelaksanaan bengkel pada tahap yang tinggi iaitu guru memerlukan bimbingan dan pementoran untuk merungkai standard, mereka bentuk pelaksanaan kurikulum secara *backward bentuk* pengajaran dan pentaksiran terhadap kefahaman mendalam dan pembelajaran bermakna.

Kata kunci : Kefahaman Reka bentuk, merungkai, Pengajaran dan Pembelajaran.

Pengenalan

Perubahan kurikulum merupakan perubahan yang kompleks. Kejayaan pelaksanaan perubahan kurikulum memerlukan perancangan teliti dan menyeluruh, memerlukan tempoh mencukupi, tahap komitmen dan penglibatan yang tinggi dalam kalangan guru sebagai agen perubahan (Stenhouse, 1975; Olson, 1980; Kelly, 1982; Rudduck, 1991; Blenkin, Edwards, & Kelly, 1992; Fullan, 2001). Secara umum, sistem pendidikan pendidikan berpusat, perubahan berlaku secara *top-down* menyebabkan guru merasa tiada ruang untuk membuat sebarang perubahan terhadap cadangan yang dikemukakan serta beranggapan hanya perlu melaksanakan apa yang telah ditetapkan. Guru biasanya menerima kurikulum baharu dengan lebih mudah apabila ia adalah selaras dengan matlamat pembelajaran yang mereka nilai sendiri, atau apabila ia dilihat oleh mereka sebagai satu cara penyelesaian terhadap masalah yang mereka kini alami (Van Driel, 2005).

Peruntukan masa yang mencukupi bagi guru meningkatkan kemahiran mereka melaksanakan amalan P&P baharu secara berkesan (Appleton & Asoko, 1996; Fullan, 1993). Beberapa kajian telah menekankan kepentingan sokongan yang mencukupi untuk guru-guru melaksanakan kurikulum baharu (Fishman, Marx, Best, & Tal, 2003).

Latar Belakang

Kajian Joyce dan Showers (1995) menunjukkan bahawa guru-guru lebih cenderung untuk membuat perubahan dalam amalan mereka, jika sesi pencerahan dan bengkel dijalankan untuk berkongsi kemahiran baharu secara demonstrasi serta guru diberi peluang untuk membuat refleksi terhadap pencapaian masing-masing. Perubahan atau inovasi didapati berjaya dilaksanakan sekiranya guru dapat merasakan rasa pemilikan (*'sense of ownership'*) dalam perubahan tersebut serta merasa sebahagian daripada perubahan tersebut bukan sesuatu yang dipaksakan (Ogborn, 2002; Pinto, Couso and Gutierrez, 2005).

Objektif kajian

1. Mengenal pasti tahap kesesuaian pelaksanaan bengkel KmR dalam kalangan peserta
2. Mengenal pasti aspek kekuatan dan kelemahan pelaksanaan bengkel KmR terhadap peserta
3. Mengenal pasti kesediaan peserta mengaplikasikan kandungan bengkel dalam bidang tugas mereka.

Soalan Kajian

1. Apakah tahap kesesuaian pelaksanaan bengkel KmR dalam kalangan peserta?
2. Apakah aspek kekuatan dan kelemahan pelaksanaan bengkel KmR terhadap peserta?
3. Bagaimanakah kesediaan peserta mengaplikasikan kandungan bengkel dalam bidang tugas mereka?

Kepentingan Kajian

Kajian ini akan memberikan pencerahan terhadap bengkel merungkai standard berdasarkan pendekatan model Kefahaman melalui Reka bentuk (KmR) yang melibatkan pelaksanaan Kurikulum Standard Sekolah Menengah (KSSM).

Jika perubahan kurikulum ini berlaku secara drastik. Sudah tentunya guru-guru masih memerlukan pendedahan demi pendedahan supaya matlamat dan pelaksanaan difahami dan dapat dijayakan dengan baik. Walaupun guru-guru telah didedahkan dengan kursus berkaitan pelaksanaan KSSR/KSSM, namun kursus selama 4 hari adalah singkat dan tidak cukup untuk guru kuasai. Abdul Rahim Hamdan (2009) dalam kajian beliau menyatakan kebanyakan guru diminta untuk menerima sesuatu kurikulum dan memahami intipati perubahan kurikulum tersebut serta mahir melaksanakannya. Memandangkan guru adalah golongan yang akan menjalani sesuatu program yang baharu di sekolah, gambaran yang sedikit tentang program yang telah dibentuk menyebabkan guru-guru tidak faham apakah rasional di sebalik perubahan tersebut dan apakah peranan yang perlu mereka mainkan untuk melaksanakan program yang telah dibentuk tersebut. Ini dipersetujui oleh Allan dan Hunkins (1998), guru adalah pelaksana dan golongan yang rapat dengan sistem pendidikan yang sedia ada. Sebarang perubahan dalam kurikulum perlu disebar dan diberikan penjelasan secara mantap kepada para guru. Selain itu, kerisauan untuk melaksanakan pembaharuan kurikulum memaksa guru menerima dan melaksanakan perubahan dalam aktiviti pengajaran dan pembelajaran ini yang secara tidak langsung menimbulkan rasa ketidakselesaan dalam tugas harian mereka. Ornstein dan Hunkins (2004) menyatakan bahawa ramai golongan pendidik berpendapat, mereka sudah gembira dengan keadaan yang sedia ada dalam sistem pendidikan. Oleh itu, mereka tidak berminat dan tidak perlu untuk melaksanakan perubahan. Pembaharuan kurikulum bermakna kurikulum sedia ada diberi elemen-elemen baru yang sebelumnya tidak terdapat dalam kurikulum tersebut ataupun perubahan yang melibatkan keseluruhannya berubah.

Literatur Kajian

Stigler (1999) menyarankan pendekatan ‘uncovering’ kurikulum dengan memberi tumpuan terhadap kefahaman mendalam melalui aktiviti PdP yang membina perkembangan konseptual. Ini selaras juga dengan saranan ‘*teaching for understanding*’ dan ‘*teaching in meaningful context*’ oleh Bottoms dan Sharpe (1996) dengan mewujudkan persekitaran yang mencabar untuk memberi ruang dan peluang kepada murid mengaplikasi pengetahuan melalui penyelesaian masalah. Sebagai contoh, melalui penjanaaan *The Big Idea* (TBI), guru boleh menghubungkan konsep-konsep yang terdapat di dalam standard untuk membantu mereka memahami standard secara mendalam dan holistik (Brown, 2004).

Ainsworth (2013) mengemukakan pendekatan ‘unwrapping the standards’ yang didefinisikan sebagai mengenal pasti konsep dan kemahiran yang terdapat di dalam standard dengan pernyataan umum hasil pembelajaran - apa yang murid perlu tahu (konsep atau kandungan) dan boleh lakukan (kemahiran) melalui konteks tertentu (kaedah yang digunakan untuk mengajar murid tentang konsep dan kemahiran). Menurutnya konsep merupakan idea yang abstrak ke arah kefahaman yang lebih luas. Sementara kandungan merujuk kepada maklumat spesifik yang perlu diketahui oleh murid berdasarkan standard yang berhubung kait dengan tahap yang telah ditetapkan. Di dalam standard, lazimnya konsep dinyatakan dengan kata nama dan kemahiran dinyatakan dengan kata kerja.

Berasaskan kerangka *Understanding by Design* (UbD) yang diperkenalkan oleh Grant Wiggins and Jay McTighe (1998), setelah melakukan pengubahsuaian dengan persekitaran dan keperluan P&P di Malaysia, kerangka KmR mengemukakan proses merancang dan struktur bimbingan terhadap kurikulum, pentaksiran dan pengajaran. Merangkumi dua idea utama iaitu (a) memberi fokus kepada pengajaran dan pentaksiran terhadap kefahaman mendalam dan pembelajaran bermakna, dan (b) mereka bentuk pelaksanaan kurikulum secara terbalik (*backward*).

Matlamat utama pengajaran ke arah kefahaman mendalam adalah memastikan pelajar dapat memperoleh kefahaman dan pengetahuan secara sendiri di dalam senario dan persekitaran kehidupan sebenar. Ini memerlukan guru memahami secara mendalam kandungan mata pelajaran masing-masing untuk membantu pelajar mengenal pasti dan meneroka *the big idea* (TBI) dan soalan penting (SP) sebagai intipati terhadap mata pelajaran, topik atau konsep yang dipelajari. Murid memperoleh kefahaman mendalam sekiranya mereka diberikan ruang dan peluang berbincang, meneroka dan melakukan inkuiri untuk membina makna dalam diri masing-masing. Makna tersebut tidak disampaikan oleh guru secara langsung semasa pengajaran (Brown, 2004).

Metodologi Kajian

Reka bentuk kajian yang digunakan bergantung kepada tujuan sesuatu kajian (Maxwell, 2005). Kajian ini menggunakan pendekatan kuantitatif yang dijalankan menggunakan kaedah tinjauan dengan menggunakan soal selidik lima skala Likert secara online sebagai instrumen kajian. Seramai 46 orang guru yang mengikuti bengkel telah dipilih untuk dijadikan sampel kajian, iaitu 35 orang responden perempuan dan 11 orang responden lelaki. Soal selidik diadaptasi daripada *Technology-Based Professional Development Survey* (Byrd, 2017) yang ditakbirkan online mengandungi 8 item 5 skala likert dan 6 soalan terbuka.

Pengumpulan data dilakukan melalui soal selidik secara atas talian (online) dan dianalisis menggunakan sistem “Statistical Package for Social Sciences 21” (SPSS Version 21). Analisis statistik deskriptif digunakan untuk menghuraikan secara menyeluruh tentang latar belakang

responden kajian seperti jantina serta aspek-aspek pelaksanaan bengkel merungkai standard berdasarkan pendekatan model Kefahaman melalui Reka bentuk (KmR). Skor min yang diperolehi akan dibandingkan dengan skor min seperti dalam **Jadual 3** untuk skor skala lima likert.

Jadual 3: Tahap item mengikut nilai min

Julat Min	Kategori
3.67 – 5.00	Tinggi
2.34 – 3.66	Sederhana
1.00 - 2.33	Rendah

Sumber: Ubahsuaian dari (Jamil Ahmad, 1993)

Penyataan Masalah

Permasalahan kajian memberi tumpuan terhadap guru yang mempunyai peranan penting untuk melaksanakan transformasi kurikulum. Transformasi kurikulum merujuk kepada usaha menambah baik program pembelajaran bagi meningkatkan keberhasilan murid untuk mencapai enam aspirasi murid, iaitu pengetahuan, kemahiran berfikir, kemahiran memimpin, kemahiran dwibahasa, etika dan kerohanian serta identiti nasional seperti yang disyorkan dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013 - 2025.

Proses pelaksanaan kurikulum tidak akan berjaya sepenuhnya jika tidak melibatkan guru secara aktif (Fullan, 2007). Menurut Doll, sebagaimana yang dipetik dalam Ornstein and Hunkins (2009) bahawa guru perlu dilibatkan dalam setiap langkah melaksanakan kurikulum termasuk perancangan matlamat, bahan, kandungan dan kaedah. Selanjutnya beliau menyarankan supaya guru mempunyai badan yang menyelaraskan kurikulum dan membina hubungan dengan pihak lain dalam pelaksanaan kurikulum.

Semasa pelaksanaan kurikulum, guru sering tidak mempunyai interpretasi yang mencukupi terhadap spesifikasi kurikulum yang telah dimandatkan dan menterjemahkan hasrat kurikulum kepada amalan di bilik darjah. Ini berlaku kerana tidak wujud perancangan jangka panjang program pembangunan yang melibatkan guru (Makewa & Ngussa, 2015). Justeru itu salah faham atau kefahaman yang cetek terhadap kurikulum standard boleh menjejaskan usaha tersebut (Fullan, 2007).

Justeru bengkel melalui pendekatan KmR ini berhasrat untuk membantu guru merungkai standard kandungan, standard pembelajaran dan standard prestasi yang terdapat dalam Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran (DSKP) KSSM melalui kefahaman yang mendalam menggunakan *The Big Idea*, *Essential Question* dan *Backward Design*. Matlamat utama pengajaran ke arah kefahaman mendalam adalah memastikan pelajar dapat memperoleh kefahaman dan pengetahuan secara sendiri di dalam senario dan persekitaran kehidupan sebenar. Ini memerlukan guru memahami secara mendalam kandungan mata pelajaran masing-masing untuk membantu pelajar mengenal pasti dan meneroka *The Big Idea* (TBI) dan *Essential Questions* (EQ) sebagai intipati terhadap mata pelajaran, topik atau konsep yang dipelajari. Murid memperoleh kefahaman mendalam sekiranya mereka diberikan ruang dan peluang berbincang, meneroka dan melakukan inkuiri untuk membina makna dalam diri masing-masing. Makna tersebut tidak disampaikan oleh guru secara langsung semasa pengajaran (Brown, 2004).

Dapatan Kajian dan Perbincangan

(a) **Tahap kesesuaian pelaksanaan bengkel KmR dalam kalangan peserta**

Jadual 1 : Min Tahap Kesesuaian Pelaksanaan Bengkel KmR

Item	Min
Saya berpuas hati dengan sesi pada bengkel tersebut.	3.88
Keseluruhan	3.88

Dapatan di **Jadual 1** menunjukkan bahawa min tahap kesesuaian pelaksanaan bengkel KmR ialah 3.88 iaitu pada tahap yang tinggi. Semua responden kajian iaitu peserta bengkel KmR berpuas hati dengan sesi yang dijalankan dalam bengkel KmR tersebut. Dapatan ini disokong oleh Allan dan Hunkins (1998), yang mengatakan guru adalah pelaksana dan golongan yang rapat dengan sistem pendidikan yang sedia ada. Justeru menurut Allan dan Hunkins (1998), sebarang perubahan dalam kurikulum perlu disebar dan diberikan penjelasan secara mantap kepada para guru.

(b) **Aspek kekuatan dan kelemahan pelaksanaan bengkel KmR**

Jadual 2: Min Aspek Kekuatan dan Kelemahan dalam Pelaksanaan Bengkel KmR

Aspek Kekuatan/Kelemahan Pelaksanaan Bengkel KmR	Min
Edaran sangat membantu dan bermanfaat.	4.09
Tempoh masa bengkel mencukupi untuk memperoleh dan mengaplikasikan konsep baharu.	3.96
Bengkel dirancang dengan rapi dan interaktif.	3.50
Penyampaian fasilitator berkesan.	3.93
Persekitaran bengkel adalah ceria, menarik dan kondusif untuk perkongsian profesional dalam kalangan peserta.	4.04
Kandungan dan strategi bengkel didapati bermanfaat untuk pengajaran saya.	3.83
Saya akan menyarankan bengkel ini dihadiri oleh guru-guru lain.	4.07
Keseluruhan	3.90

Dapatan di **Jadual 2**, menunjukkan min keseluruhan tahap aspek kekuatan dan kelemahan dalam pelaksanaan bengkel KmR dalam kalangan peserta, adalah tinggi iaitu 3.90. Semua aspek-aspek pelaksanaan bengkel KmR mempunyai min yang tinggi dan kekuatan masing-masing. Antara aspek-aspek yang menyokong kekuatan pelaksanaan bengkel KmR ialah edaran sangat membantu dan bermanfaat (min 4.09) , peserta akan menyarankan bengkel ini dihadiri oleh guru-guru

lain (min 4.07) dan persekitaran bengkel yang ceria, menarik dan kondusif untuk perkongsian profesional dalam kalangan peserta (min 4.94). Dapatan ini bertepatan seperti yang dinyatakan oleh Doll, sebagaimana yang dipetik dalam Ornstein and Hunkins (2009)

(c) Kesediaan peserta mengaplikasikan kandungan bengkel dalam bidang tugas

Kesediaan peserta untuk mengaplikasikan aspek kandungan yang diperolehi dalam bengkel KmR dalam bidang tugas mereka merangkumi beberapa perkara yang telah ditemakan iaitu :

i. Aspek penting yang telah diperolehi semasa bengkel KmR

Dapatan menunjukkan antara perkara paling penting yang telah peserta perolehi semasa bengkel seperti di dalam Jadual 3. Sebanyak 56.5% peserta menyatakan aspek The Big Idea (TBI) merupakan aspek yang paling penting, diikuti dengan aspek Kaedah/ Strategi Pdp 21.7%, Aspek PAK21 19.6% dan aspek Kolaborasi 2.2%.

Jadual 3: Aspek penting yang diperolehi semasa bengkel KmR

Tema / Aspek	Bilangan	Peratus
The Big Idea (TBI)	26	56.5
Kaedah/Strategi Pdp	10	21.7
PA21	9	19.6
Kolaborasi	1	2.2
Jumlah	46	100.0

ii. Kesediaan peserta mengaplikasikan kandungan bengkel dalam bidang tugas

Dapatan dalam **Jadual 4**, menunjukkan bahawa 93.5% peserta menyatakan kesediaan untuk mengaplikasikan kandungan yang diperolehi semasa bengkel KmR di dalam bidang tugas mereka dan terdapat 4.3% peserta telah pun mengaplikasikan kandungan bengkel KmR tersebut. Namun 2.2% tidak pasti terhadap kesediaannya mengaplikasikan kandungan bengkel.

Jadual 4: Kesediaan peserta mengaplikasikan kandungan bengkel dalam bidang tugas

Tema	Bilangan	Peratus
Akan Laksana	43	93.5
Telah Laksana	2	4.3
Tak pasti	1	2.2
Jumlah	46	100.0

iii. Aspek Sokongan Pelaksanaan

Jadual 5 menunjukkan beberapa aspek sokongan yang diperlukan oleh peserta untuk melaksanakan apa yang telah dipelajari dan diperolehi semasa bengkel KmR. Aspek sokongan daripada pihak pengurusan sebanyak 29.2%, Latihan 27% dan rakan sekerja 20.8% merupakan antara aspek yang menunjukkan peratusan yang lebih tinggi berbanding aspek masa 10.4%, kemudahan IT dan Pelajar 6.25%.

Jadual 5 : Aspek Sokongan Pelaksanaan

Aspek Sokongan	Peratus
Pihak Pengurusan	29.2
Latihan	27.0
Rakan sekerja	20.8
Masa	10.4
Kemudahan IT	6.25
Pelajar	6.25

iv. Sokongan Fasilitator - *follow up* dan *follow through*

Dapatan kajian di **Jadual 6** menunjukkan bahawa bimbingan dan mentoring mempunyai peratus tertinggi 73.9% berbanding aspek lain iaitu pemantauan, CPD, eCoaching dan bahan sumber masing-masing 2.2%. Ini bermakna bimbingan dan pementoran amat diperlukan oleh peserta bengkel KmR sebagai *follow up* dan *follow through* daripada pihak fasilitator.

Jadual 6 : Bentuk Sokongan Pihak Luar / Fasilitator

Sokongan <i>Follow up/follow through</i>	Peratus
Bimbingan & Pementoran	73.9
Pemantauan	2.2
CPD	2.2
eCoaching	2.2
Bahan Sumber	2.2
Tak Pasti	17.3

v. Aspek Kelemahan Bengkel KmR

Berdasarkan Jadual 7, penambahbaikan boleh dilakukan dalam pelaksanaan bengkel KmR pada masa hadapan. Antara perkara yang boleh diberikan tumpuan ialah kekangan masa, 31.2%, penyampaian fasilitator 37.5% dan kandungan bengkel 12.5%

Jadual 7 : Aspek Kelemahan Bengkel

Aspek Kelemahan	Peratus
Kekangan masa	32.5
Kandungan Bengkel	12.5
Penyampaian	37.5
Puas hati	12.5
Bahan Sumber	2.2
Lain-lain	6.3

vi. Jenis pembangunan pembangunan profesional lain yang diperlukan

Berdasarkan **Jadual 8**, beberapa pembangunan profesional lain yang diperlukan oleh peserta, iaitu pedagogi abad ke-21 (PA21) 40.6%, PLC dan Kejurulatihan masing-masing 6.3%, TMK 21.9%, bimbingan 9.4% dan pengurusan PdPc 15.6%.

Jadual 8 : Jenis pembangunan profesional lain diperlukan

Aspek Kelemahan	Peratus
PA21	40.6
PLC	6.3
TMK / IT	21.9
Kejurulatihan	6.3
Bimbingan	9.4
Pengurusan PdPc	15.6

Kesimpulan

Sesuatu latihan atau bengkel merangkumi empat komponen utama iaitu membina pengetahuan, meneroka teori yang mendasari konsep bagi kemahiran atau strategi, tunjukcara atau *modelling* terhadap kemahiran yang disampaikan, dan bimbingan serta latihan mengaplikasi kemahiran-kemahiran tersebut. Latihan profesional perlu menyediakan peluang dan ruang kepada peserta untuk mengalami pembelajaran yang lebih berkesan.

Guru memerlukan masa dan bimbingan untuk melakukan perubahan terhadap amalan pengajaran dan pemudahcaraan di bilik darjah. Sokongan profesional secara berterusan melalui bimbingan atau *coaching* selepas sesuatu bengkel. Peranan bimbingan bukan sekadar meminda latihan, malah membantu pembangunan norma baharu sekolah dan peluang menjalankan eksperimen. Aktiviti utama bimbingan adalah usaha kolaboratif melaksanakan perancangan dan pembangunan - *follow up* dan *follow through*.

Sementara para peserta menunjukkan kesediaan yang tinggi untuk melaksanakan kandungan bengkel dalam PdP masing-masing, fasilitator perlu meneliti semula kesesuaian masa, kandungan bengkel dan kaedah penyampaian.

Rujukan

- Abdul Rahim Hamdan (2009). *Falsafah & Pemikiran Pendidikan*. Universiti Teknologi Malaysia, Johor Bharu.
- Ainsworth, Larry. (2003). *Unwrapping the standards: A simple process to make standards manageable*. Englewood, CO: Advanced Learning Press.
- Allan C, Ornstein & Francis P. Hunkins.(1998). *Curriculum : Foundation of behavioural research*. New York.
- Barrows, HS, .1998. "The essentials of problem-based learning" *Journal of Dental Education*. Vol.62, Iss.9, pp.630-633.
- Brown, J. L. 2004. *Making the most of understanding by design*. Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Byrd, N. (2017). *Technology-Based Professional Development for Teaching and Learning in K-12 Classrooms*.
- Doll, R. C. 1996. *Curriculum Improvement: Decision Making and Process*. (9th Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Joyce, B. & Showers, B. 1995. *Student Achievement through staff development*. White Plains, NY: Longman.

- Makewa, L. N., & Ngussa, B. M. (2015). Curriculum Implementation and Teacher Motivation: A Theoretical Framework. In *Handbook of Research on Enhancing Teacher Education with Advanced Instructional Technologies* (pp. 244-258). IGI Global.
- Ogborn, J. 2002. Ownership and transformation: Teachers using curriculum innovations: *Physics Education*, 37, 142-146.
- Ornstein, A. G., & Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum: Foundations, principles and issues* (pp. 24–25). Boston: Pearson.
- Pinto, R., Couso, D. & Gutierrez, R. 2005. Using research on teacher's transformations of innovations to inform teacher education: The case of energy degradation. *Science Education*, 89, 38-55.
- Stigler, J. W., & Hiebert, J. 2009., June 16. *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. Simon and Schuster.
- Stenhouse, L. 1975. *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Wiggins, G. & McTighe, J. 2000. *Understanding by design*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Wiggins, G. & McTighe, J. 2004) *Understanding by design professional development workbook*, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

PENGURUSAN PENGAJARAN DAN PEMUDAHCARAAN (PdPc) MELALUI ASPEK MAKLUM BALAS

¹ NOR 'AZAH BINTI AHMAD SAFRAN, ² MUSTAFFAR BIN ABD MAJID,

^{1 2} IPG Kampus Pendidikan Teknik
Kompleks Pendidikan Nilai
71760 Bandar Enstek, Negeri Sembilan
Email: ¹ azah@pendidikguru.edu.my , ² mam @pendidikguru.edu.my

Abstrak

Pengurusan pengajaran dan pemudahcaraan (PdPc) perlu direka bentuk dengan teliti untuk memastikan keberkesanan dalam pengajaran bagi memperkembangkan potensi dan pencapaian pelajar secara menyeluruh dan berterusan pada tahap yang optimum melalui aspek maklum balas. Tujuan kajian ini adalah untuk meninjau jenis tahap kemahiran pelajar dalam memberikan maklum balas mengikut aspek-aspek yang merangkumi kandungan kuliah, persekitaran kuliah, penyampaian pensyarah dan resos. Kajian ini melibatkan 14 orang responden daripada pelajar Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan (PISMP) Semester 4 di Institut Pendidikan Guru Kampus Pendidikan Teknik. Dapatan kajian diperolehi melalui analisis dokumen yang menunjukkan pelajar lebih terbuka dan positif dalam memberikan maklum balas terhadap proses pembelajaran dalam interaksi kuliah yang bermakna melalui penggunaan 'eParking LOT'. Penggunaan maklum balas secara *online* dapat meningkatkan penglibatan pelajar seterusnya merapatkan jurang antara kefahaman, pencapaian dan hasil pembelajaran yang ditetapkan.

Kata kunci : Pengurusan Pengajaran, Maklum balas *online* , eParking LOT

Pengenalan

Seringkali berlaku kekeliruan dalam kalangan guru yang menimbulkan salah faham antara guru dan pelajar terhadap 'maklum balas'. Bagi guru maklum balas meliputi 10 C's (John Hattie dan Gregory Yates, (2014) iaitu *comments, clarification, criticism, confirmation, content development, constructive reflection, correction, cons and pros of work, commentary*, dan *criterion relative to a standard*. Manakala pelajar menyatakan bahawa maklum balas adalah maklumat yang diperlukan tentang cara bagaimana mereka boleh memperbaiki tugas yang dihasilkan supaya menjadi lebih baik di masa akan datang. Pelajar perlukan maklum balas untuk tindakan mereka selanjutnya berbanding guru sering memberikan maklum balas negatif untuk perkara yang telah berlalu.

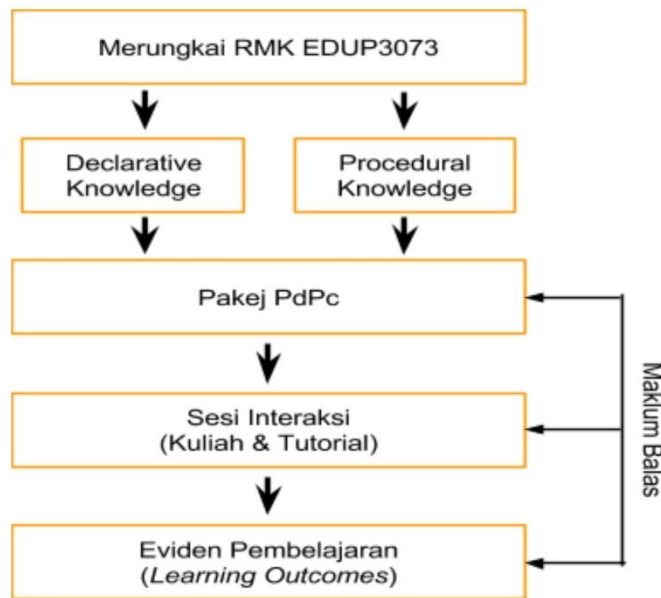
Menurut Hattie dan Yates (2014) lagi, guru juga sering menguruskan maklum balasnya secara mekanikal dengan bertanggapan bahawa semua pelajar adalah sama. Walau bagaimanapun pelajar sebenarnya perlukan pelbagai jenis maklum balas bergantung kepada tahap kemahiran semasa mereka. **Jadual 1** menunjukkan maklum balas yang diperlukan mengikut jenis tahap kemahiran pelajar.

Jadual 1: Jenis Maklum balas mengikut tahap kemahiran

Tahap Kemahiran	Maklum balas	Dimensi Pengetahuan
Awal	Betul atau Salah Maklum balas pembetulan	Pengetahuan Deklaratif Pengetahuan kandungan
Pertengahan	Maklum balas proses	Pengetahuan Prosedural Konsep asas, hubungan & perkaitan, kesinambungan idea dan maklumat tentang idea lanjutan
Lanjutan	Maklum balas konseptual	Pengetahuan Prosedural Cadangan kepelbagaian kaedah/strategi

Sumber : (Hattie dan Yates, 2014)

Di Institut Pendidikan Guru (IPG), pengurusan pengajaran dan pemudahcaraan (PdPc) perlu dirangka dengan teliti untuk memastikan keberkesanan dalam pengajaran bagi memperkembangkan potensi dan pencapaian pelajar secara menyeluruh dan berterusan pada tahap yang optimum melalui aspek maklum balas seperti yang ditunjukkan dalam **Rajah 1**. Ringkasan Maklumat Kursus (RMK) EDUP3073 Budaya dan Pembelajaran merupakan subjek Pengajian Profesional untuk pelajar-pelajar Semester 4 dalam Program Ijazah Sarjanamuda Pendidikan di IPG.



Rajah 1: Pengurusan PdPc

Berdasarkan **Rajah 1**, Pengurusan PdPc bermula dengan merungkai RMK EDUP3073 dan setiap pensyarah juga perlu memiliki pengetahuan sama ada Pengetahuan Deklaratif atau Pengetahuan Prosedural. Pengetahuan deklaratif adalah pengetahuan tentang fakta dan konsep yang menjawab persoalan ‘apa’ dalam sesuatu subjek seperti apakah konsep budaya. Manakala pengetahuan prosedural ialah pengetahuan yang membolehkan pelajar mengetahui tentang ‘bagaimana dan

bila' iaitu pelajar cuba untuk mengaplikasikan, menganalisis dan mentaksir serta membuat keputusan penyelesaian masalah.

RMK mengandungi *softskills* yang perlu dikuasai oleh setiap pelajar bagi membina kemahiran interpersonal dan intrapersonal. Aspek-aspek tentang pengetahuan kandungan, kemahiran, nilai dan kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT) juga diterapkan dengan jelas di dalam RMK. Selain itu, aspek nilai estetika juga tidak terkecuali dan perlu diberi ruang dalam membangunkan nilai keindahan dan kecintaan di dalam setiap diri pelajar melalui PdPc yang dipenuhi dengan pendidikan seni yang aktif. Nilai estetika ini juga untuk mewujudkan hubungan interpersonal pelajar dengan keindahan persekitaran mereka.

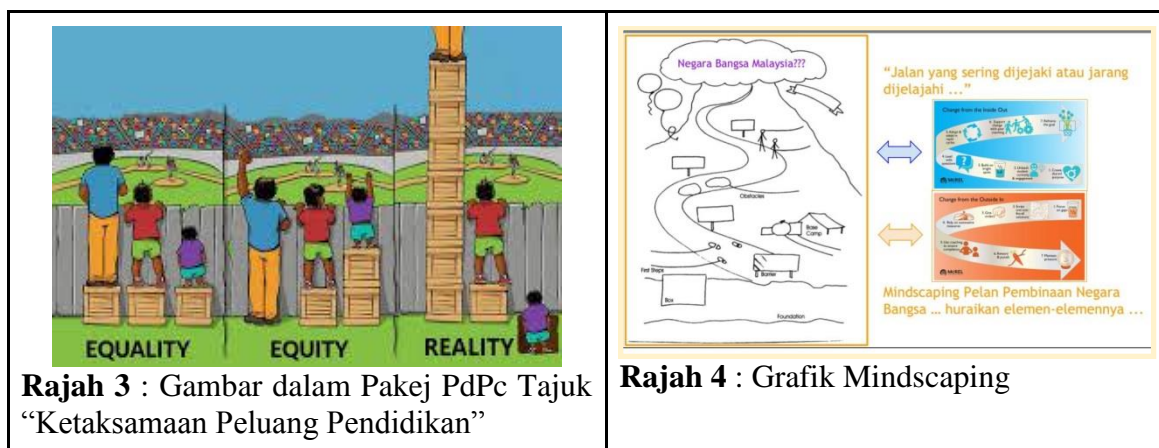
Pengupayaan pelajar dalam aspek nilai estetika boleh digarap melalui perancangan menyediakan Pakej PdPc seperti di **Rajah 2**. Bahkan, pelajar dibantu dalam meningkatkan pengetahuan prosedural mereka melalui proses maklum balas yang menggunakan pakej PdPc yang autentik dan kontekstual seperti video, grafik berunsurkan nilai estetika agar mewujudkan emosi, perasaan, penghargaan, penilaian, pengalaman di dalam diri pelajar.

Bahan Sumber : Pakej PdPc EDUP3073	
<p>Ayat Al-Quran</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Di sokong mengikut Topik pembelajaran ● Pengajaran di sebalik tafsiran mengikut topik pembelajaran 	
<p>Video : contoh</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Alam Fauna ● Kehidupan Serangga ● Kisah Perjuangan Masyarakat Terpinggir ● Daya juang Pendidikan di negara peperangan 	



Rajah 2 : Contoh Pakej PdPc

Di dalam pengurusan Pakej PdPc ini juga, pensyarah boleh merancang dan menentukan kaedah / strategi yang bersesuaian, bahan yang relevan, serta bagaimana aktiviti penglibatan pelajar semasa PdPc selaras peranan dan sifat-sifat pendidik dalam topik Budaya dan Pembelajaran. Elemen estetika berasaskan isu semasa yang autentik di dalam Pakej PdPc melalui video dan gambar boleh mencetuskan pelbagai emosi pelajar seperti gembira, sedih mahupun dendam. Gambar seperti di **Rajah 3**, sebagai bahan Pakej PdPc juga dapat merangsang refleksi pelajar terhadap isu ketaksamaan peluang dalam pendidikan bersandarkan realiti semasa. Pelajar bermotivasi untuk membincangkan kandungan sesi interaksi PdPc apabila dengan jelas melihat konsep ketaksamaan peluang dalam pendidikan (*procedural knowledge*) melalui paparan gambar/lukisan.



Pengurusan PdPc dengan aktiviti berpusatkan pelajar melalui penggunaan 'mindscaping' seperti ditunjukkan dalam **Rajah 4** yang menyuntik unsur grafik dan pemikiran pelajar dalam menilai, merancang sesuatu pencapaian matlamat dapat memberi peluang pelajar mencurahkan pelbagai idea dalam menyuarakan maklum balas masing-masing. Sehubungan itu, kitaran maklum balas memainkan peranan utama terhadap pengurusan PdPc yang berpusatkan pelajar. Pelajar akan diberi peluang untuk menyatakan maklum balas terhadap pakej pembelajaran yang disampaikan dalam sesi interaksi. Menurut Yorke (2003) maklum balas bukan sahaja penting dalam peningkatan pencapaian malah institusi pendidikan bertanggungjawab mengintergrasikan maklum balas secara berkesan dalam pengalaman pembelajaran.

Maklum Balas

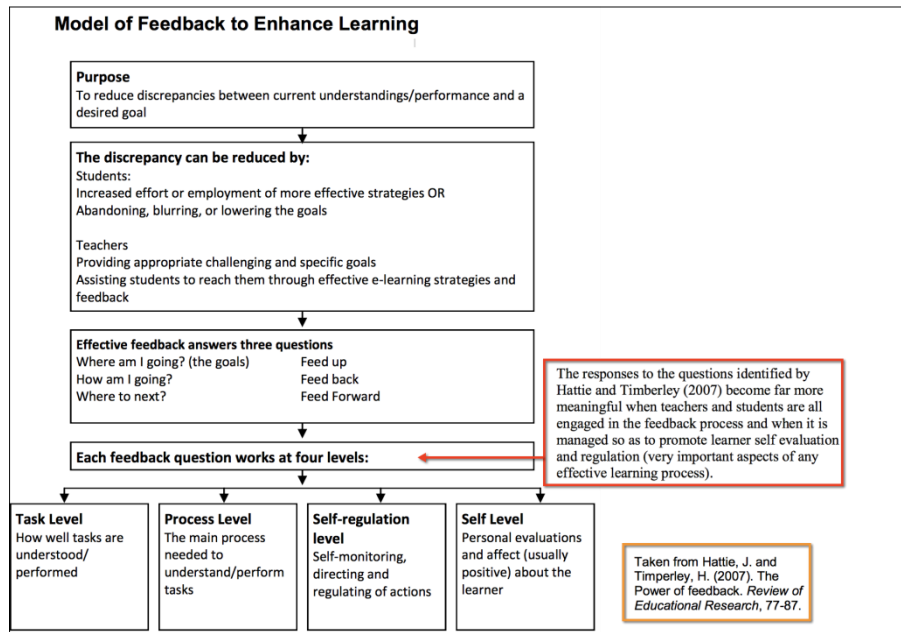
Maklum balas merupakan komponen penting dalam konteks pembelajaran yang meliputi pelbagai matlamat termasuk penilaian terhadap pencapaian pelajar, membangunkan kecekapan dan pemahaman pelajar, meningkatkan motivasi dan keyakinan (Hyland, 2000). Maklum balas juga boleh dianggap sebagai sebarang maklumat yang disampaikan kepada pelajar akibat tindakan yang berorientasikan pembelajaran di dalam aktiviti pengajaran dan pemudahcaraan dalam institusi pendidikan tinggi (Race, 2001). Penyampaian maklum balas merupakan satu proses yang berterusan di mana guru berkomunikasi dengan pelajar mereka untuk membantu mereka memahami apa yang di pelajari, apakah kualiti pencapaian terbaik yang perlu dicapai dan apakah perubahan yang perlu dilakukan untuk meningkatkan pembelajaran mereka (Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008).

Memberdayakan Pembelajaran melalui Maklum Balas

Berdasarkan Model Maklum Balas oleh Hattie dan Timperley (2007) dalam **Rajah 6** menjelaskan bahawa maklum balas yang berkesan adalah mengikut sesuatu tujuan sama ada *Feed up*, *Feed back* ataupun *Feed Forward* yang akan menentukan tahap lebih bermakna apabila guru dan pelajar turut serta dalam proses maklum balas. Model Maklum Balas **Rajah 6** ini menunjukkan bagaimana maklum balas merangsang kelangsungan pembelajaran. Matlamat utama maklum balas untuk mengurangkan kekeliruan antara kefahaman sebenar, pencapaian dan matlamat. Berdasarkan **Rajah 6** ini, bagaimanakah maklum balas mengurangkan kekeliruan? Bagaimanakah untuk mencapai sesuatu matlamat? Apakah tindakan selanjutnya? Apakah matlamat yang telah ditetapkan? Persoalan-persoalan seumpamanya ini adalah penting untuk memahami keadaan yang boleh menyebabkan hasil pencapaian yang berbeza (different outcome). Guru dan pelajar perlu ada strategi pelaksanaan yang mendokong pembelajaran itu sendiri. Menurut Hattie dan Timperley (2007), maklum balas yang efektif sewajarnya menjawab tiga soalan penting iaitu :

- Kemanakah arah tuju? (**Feed up**)
- Apakah matlamat? (**Feed back**)
- Kemanakah langkah seterusnya? Apakah aktiviti yang perlu diambil kira dalam menjadikan pelaksanaan yang baik/sempurna? (**Feed Forward**)

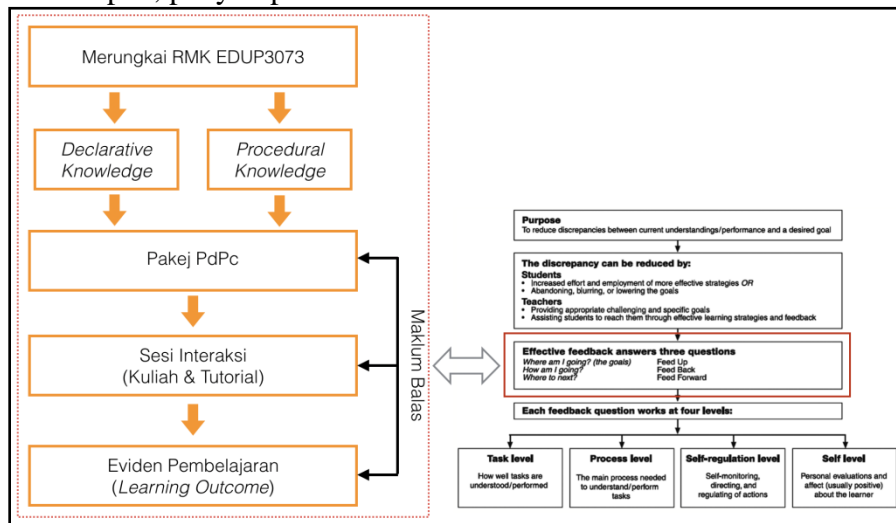
Aspek yang sangat penting dalam mana-mana proses pembelajaran yang berkesan adalah apabila ianya diuruskan untuk menggalakkan penilaian dalam diri pelajar sendiri dan pelajar membuat pertimbangan sebelum melakukan sesuatu tindakan.



Sumber: Hattie., J dan Timperley , H. (2007)

Rajah 6 : Model Maklum Balas

Pengurusan PdPc melalui maklum balas berkesan seperti yang ditunjukkan dalam **Rajah 7**. Kitaran maklum balas ini menjadi lebih aktif sekiranya dilaksanakan melalui ‘online’. Race (2001) menjelaskan bahawa kaedah maklum balas elektronik semakin digunakan oleh guru untuk meningkatkan kekerapan, penyampaian dan komunikasi dalam maklum balas.



Rajah 7 : Pengurusan PdPc melalui Maklum Balas Berkesan

Maklum Balas eParking LOT

Selaras dengan perkembangan teknologi dan sasaran pelajar generasi Y, permintaan terhadap produk yang cepat dan pantas menjadi pilihan. Justeru, maklum balas atas talian iaitu “eParking LOT” direka bentuk untuk memberi ruang kepada pelajar memberikan maklum balas masing-masing berkaitan kaedah penyampaian, kandungan pengajaran, persekitaran pembelajaran,

komen dan cadangan. “Parking LOT” merupakan salah satu kaedah memberikan maklum balas yang disarankan dalam Pedagogi Abad 21 (PAK21). Melalui eParking LOT, pelajar hanya perlu mengakses melalui url melalui URL: <http://pendidikguru.edu.my/elipgkpt/> dan secara terbuka memberikan maklum balas masing-masing bagi meningkatkan matlamat pembelajaran mereka untuk subjek tersebut. Pensyarah juga akan meningkatkan pembelajaran profesional mereka melalui penambahbaikan daripada maklum balas yang diterima disamping memberikan respon terhadap maklum balas pelajar di dalam bilik darjah semasa sesi interaksi PdPc.

Tujuan Kajian

Tujuan kajian ini adalah untuk meninjau jenis tahap kemahiran pelajar dalam memberikan maklum balas mengikut aspek-aspek yang merangkumi kandungan kuliah, persekitaran kuliah, penyampaian pensyarah dan resos di samping mengenal pasti cara pelajar menyuarakan komunikasi maklum balas di dalam eParking LOT.

Soalan Kajian

1. Apakah kekerapan aspek maklum balas yang diberikan oleh pelajar melalui eParking LOT terhadap PdPc pensyarah?
2. Apakah jenis maklum balas yang diberikan oleh pelajar melalui eParking LOT mengikut Tahap Kemahiran dan Dimensi Pengetahuan?
3. Bagaimanakah cara penyampaian komunikasi maklum balas yang dicatatkan dalam eParking LOT terhadap PdPc pensyarah?

Metodologi Kajian

Kajian secara kualitatif ini menggunakan prosedur pengumpulan data dan analisis dokumen untuk meninjau kekerapan jenis dan aspek maklum balas (Chua, 2006). Responden kajian terdiri daripada semua 14 orang pelajar Semester 4 daripada kumpulan Reka Bentuk Teknologi 2 (RBT2). Data dianalisis untuk mendapatkan nilai kekerapan dan peratus serta analisis dokumen menggunakan tematik untuk mengenal pasti cara komunikasi maklum balas dalam kalangan pelajar terhadap PdPc pensyarah. Skrip data yang dicatatkan oleh responden dianalisis secara manual. Creswell (2008) menyatakan bahawa pengkaji yang menganalisis data secara manual dapat mendekati dirinya dengan datanya. Proses penganalisan data diteruskan dengan membaca semula data-data untuk mencari sama ada terdapat tema baru atau tidak. Dalam proses ini kata-kata yang dipetik dari responden kajian digunakan untuk menyokong tema.

Penyataan Masalah

Peranan sebagai pendidik guru semakin mencabar dari semasa ke semasa khususnya dalam melatih guru berijazah melalui Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan (PISMP) bagi melahirkan guru yang kompeten dan berjiwa pendidik. Amanah pensyarah dalam pengurusan dan pelaksanaan PdPc terhadap pelajar PISMP dalam kursus EDUP3073, Budaya dan Pembelajaran bukan sahaja untuk mengajar dan membimbing malah untuk meningkatkan kualiti penglibatan dan in-

teraksi pelajar semasa PdPc supaya mereka merasa lebih bertanggungjawab terhadap pembelajaran sendiri dan perkembangan profesional. Namun interaksi bersemuka kadang kala membataskan penglibatan keseluruhan pelajar secara interaktif untuk menyuarakan respon ataupun maklum balas terhadap PdPc pensyarah kerana faktor masa yang terhad dan kepelbagaian gaya pembelajaran. Tambahan pula, amalan PdPc Abad 21 dalam *Parking LOT* tradisional membatasi peluang dan ruang secara fizikal dan masa untuk pelajar memberi maklum balas terhadap PdPc pensyarah. Malah *Parking LOT* tradisional juga tidak mampu memenuhi keperluan generasi Y yang dikatakan sebagai '*technology-savvy*' dalam menggunakan pelbagai peranti elektronik untuk berkongsi dan berkomunikasi. Justeru melalui eParking LOT (ePL@IPGKPT) membolehkan pelajar menyumbang suara mereka dalam komuniti bilik darjah, sekaligus menjadi wahana dialog dalaman yang telus. ePL@IPGKPT merupakan usaha untuk memantapkan amalan PdPc Abad Ke-21 (PAK21) melalui pempugaran elemen penglibatan pelajar secara bermakna dan menyemai rasa sepunya (*ownership*) terhadap pembelajaran sendiri. Kepedulian terhadap suara-suara mereka yang menjana idea dan mencetus rasa ingin tahu secara lebih mendalam melalui soalan-soalan yang dikemukakan menghasilkan kemenjadian pelajar.

ePL@IPGKPT juga membuka ruang dan peluang lebih luas kepada pelajar menyumbang suara mereka dengan mengemukakan soalan atau pandangan terhadap pengajaran dan pembelajaran mereka di dalam kelas, berkomunikasi dengan pensyarah dengan lebih mudah dan senang dicapai, menjimatkan dan seterusnya menerima maklum balas semerta pensyarah sebagai kepedulian terhadap suara-suara tersebut. Selain daripada memberikan fokus kepada kemahiran 6 "C" iaitu *Citizenship, Character, Communication, Critical Thinking, Collaboration and Creativity*, penglibatan aktif pelajar dalam proses pengajaran dan pembelajaran perlu juga diberikan penekanan oleh pensyarah melalui aktiviti yang mengaitkan pelajar dengan kehidupan seharian (Fullan dan Maria, 2013). Namun, bagaimanakah pelajar boleh memanfaatkan eParking LOT dalam menyuarakan maklum balas terhadap PdPc pensyarah untuk meningkatkan tahap kemahiran dan pengetahuan mereka. Sehubungan itu, kajian ini dilaksanakan untuk meninjau jenis dan aspek maklum balas yang sering disuarakan dalam kalangan pelajar terhadap PdPc pensyarah serta cara pelajar meraikan peluang untuk menyatakan maklum balas.

Dapatan Kajian dan Perbincangan

1. Ke kerap an aspek maklum balas pelajar terhadap PdPc pensyarah.

Sepanjang interaksi 45 jam dalam semester 1/2017 untuk subjek EDUP3073, pelajar-pelajar telah memberikan respon maklum balas terhadap PdPc pensyarah dalam catatan eParking LOT. **Jadual 1** menunjukkan kekerapan aspek maklum balas yang diberikan oleh 14 orang pelajar terhadap PdPc pensyarah. Berdasarkan **Jadual 1**, pelajar telah kemukakan sebanyak 129 maklum balas iaitu 116 jenis maklum balas berbentuk komen dan hanya 13 jenis maklum balas berbentuk soalan. Jenis maklum balas mengikut aspek juga ditunjukkan di dalam **Jadual 1**. Aspek maklum balas berkaitan Kandungan Kuliah menunjukkan kekerapan yang sangat tinggi bagi kedua-dua jenis maklum balas sama ada maklum balas soalan sebanyak 12 ataupun maklum balas komen sebanyak 94.

Jadual 1 : Kekerapan Aspek Maklum Balas

Jenis Maklum Balas	Aspek Maklum Balas	Bilangan Kekerapan
--------------------	--------------------	--------------------

Soalan (13) 10.1%	Kandungan Kuliah	12
	Persekitaran Kuliah	1
Komen (116) 89.8%	Kandungan Kuliah	94
	Penyampaian Pensyarah	11
	Persekitaran Kuliah	9
	Resos	2
Jumlah		129

Manakala bagi aspek kategori maklum balas yang dicatatkan oleh pelajar dalam eParking LOT terhadap PdPc pensyarah menunjukkan aspek Kandungan Kuliah adalah aspek yang tinggi bilangan respon iaitu sebanyak 106, diikuti aspek Penyampaian Pensyarah 11 respon, Persekitaran Kuliah 10 respon dan Resos Kuliah 2 respon seperti yang ditunjukkan dalam **Jadual 2**. Jelas ditunjukkan dalam **Jadual 2** bahawa aspek maklum balas berkaitan kandungan kuliah menjadi kekerapan utama dicatatkan oleh pelajar dalam eParking LOT terhadap PdPc pensyarah dalam subjek EDUP3073 selaras seperti yang dinyatakan oleh Race (2001). Maklum balas yang diterima daripada pelajar adalah untuk merapatkan jurang antara kefahaman, pencapaian dan matlamat sebenar dengan yang diharapkan seperti yang disarankan oleh Hattie dan Timperley (2007).

Aspek Maklum Balas	Bilangan	Peratus
Kandungan Kuliah	106	82.2%
Penyampaian Pensyarah	11	8.52%
Persekitaran Kuliah	10	7.74%
Resos Kuliah	2	1.54%
Lain-lain	0	0%
Jumlah	129	100

Jadual 2 : Bilangan Aspek Maklum Balas

2. Jenis maklum balas pelajar melalui eParking LOT mengikut Tahap Kemahiran dan Dimensi Pengetahuan

Berdasarkan analisis dokumen eParking LOT, **Jadual 3** menunjukkan bilangan kekerapan maklum balas yang diberikan oleh pelajar mengikut keperluan mereka berdasarkan tahap kemahiran dan dimensi pengetahuan. Merujuk **Jadual 3**, dapatan juga menunjukkan bahawa pelajar memerlukan tahap kemahiran lanjutan yang tinggi iaitu sebanyak 70.5% (91 respon) berdasarkan maklum balas konseptual yang diberikan dalam eParking LOT. Maklum balas ini berkaitan pengetahuan prosedural mereka terhadap PdPc pensyarah dan cadangan yang diberikan untuk kepelbagaian kaedah dan strategi pengajaran pensyarah. Sementara Tahap Kemahiran Pertengahan dan Tahap Kemahiran Awal masing-masing sebanyak 14% (18 respon) dan 12.4% (16 respon).

Jadual 3: Kekerapan Maklum balas mengikut Tahap Kemahiran dan Dimensi Pengetahuan

Tahap Kemahiran	Maklum balas	Dimensi Pengetahuan	Kekerapan
Awal TKA (12.4%)	Betul atau Salah Maklum balas pem- betulan	Pengetahuan Deklaratif Pengetahuan kandungan	16
Pertengahan TKP (14%)	Maklum balas proses	Pengetahuan Prosedural Konsep asas, hubungan & perkaitan, kesinambungan idea dan maklumat tentang idea lanjutan	18
Lanjutan TKL (70.5%)	Maklum balas kon- septual	Pengetahuan Prosedural Cadangan kepelbagaian kaedah/strategi	91
Lain-lain (3.1%)			4
Jumlah			129

3. Penyampaian komunikasi maklum balas pelajar dalam eParking LOT terhadap PdPc pensyarah.

Pembelajaran Abad ke-21 amat menitikberatkan pada berkemahiran komunikasi. *Parking Lot* merupakan satu alat yang boleh meningkatkan kemahiran berkomunikasi di antara guru dan murid. Bahkan, *Parking Lot* (PL) merupakan salah satu elemen bilik darjah Abad ke-21, untuk memberi peluang dan ruang kepada pelajar terlibat dalam pengajaran dan pembelajaran secara lebih meluas. Sebagai salah satu alat dan kaedah yang sesuai untuk mendengar suara pelajar dan cakna terhadap idea, komen dan pandangan mereka. Menurut Race (2001) kaedah maklum balas elektronik semakin digunakan oleh guru untuk meningkatkan kekerapan, penyampaian dan komunikasi dalam maklum balas. Justeru itu, maklum balas melalui eParking LOT membuka ruang yang lebih luas kerana mengambil kira ciri generasi Y yang dikatakan ‘*technology-savvy*’,

	<p><i>dan cuba untuk mengukuhkan hujah masing - masing."</i></p> <p style="text-align: right;">~ Wan Nur Atirah</p>	
<p>Kandungan Kuliah / Pengajaran (82.2%)</p>	<p><i>"Sesi kuliah terutama pada hari ni sangat menguji minda disamping dapat mengetahui pelbagai info baru dan ilmu yang sangat berharga. Dengan aktiviti perbahasan antara teori urie bron & vygotsky, ia dapat mencungkil ulasan atau pemahaman baru tentang teori-teori tersebut malah dapat dikaitkan dengan isu-isu semasa dan juga kegiatan harian. Seterusnya juga dapat diaplikasi dan berguna pada masa depan".</i></p> <p style="text-align: right;">~ Afiq Aiman</p> <p>-----</p> <p><i>... "input yang menarik, menggunakan video yang menarik mnyebabkan pemahaman kandungan di dalam kelas lebih difahami.."</i></p> <p style="text-align: right;">~ Muhammad Hafizzul</p> <p>-----</p> <p><i>"...Penyampaian yang sgt jelas dan bermakna dengan mengaitkan dgn ayat alQuran yang boleh membuka mata pelajar untuk tidak berusaha mencuba mengubah nasib dan matlamat hidup.."</i></p> <p style="text-align: right;">~ Nur Atirah.</p> <p>-----</p> <p><i>"....Maafkan saya puan, hasil pembelajaran tadi, sedikit sebanyak saya telah memahami tujuan dan matlamat pembelajaran autentik. Namun begitu, saya tidak nampak sejauh mana ia akan mempengaruhi murid. Pada pendapat saya, murid yang seharusnya bijak untuk mengaitkan apa yang dipelajari dengan isu semasa kehidupan. Bukan kita mengarahkan mereka untuk membuat perkaitan..."</i></p> <p style="text-align: right;">~ Arif</p> <p>-----</p> <p><i>"..Kaedah baru iaitu penggunaan mindscaping. Walaupun satu kelas hanya dapat satu gambaran mindscaping , tapi masing2 mempunyai tafsiran yang berbeza . Autonomi yang diberikan secara menyeluruh berpihak kepada pelajar . Ianya membuatkan saya untuk fokus kerana perlu membentang di depan kelas dan gilirannya secara rawak.."</i></p> <p style="text-align: right;">~ Farrah</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Terbuka & Positif ● TKL ● Pengetahuan Prosedural ● Maklum balas konseptual <ul style="list-style-type: none"> ● Terbuka & Positif ● TKA ● Pengetahuan kandungan <ul style="list-style-type: none"> ● Terbuka & Positif <ul style="list-style-type: none"> ● Terbuka, Jujur ● Positif, Berani, Yakin berikan pandangan/ ● Kemusykilan ● TKL ● Maklum balas konseptual ● Pengetahuan prosedural/cadangan <ul style="list-style-type: none"> ● Terbuka, Jujur ● Autonomi pelajar

<p>Persekitaran Pembelajaran (7.74%)</p>	<p>“...Sejuk...” ~ Muhammad Afiq “..Persekitaran yang menggalakkan pelajar untuk berfikir secara KBAT ..” ~ Arif Farhan ----- Persekitaran yg harmoni dan semua orang memberi respon yg baik semasa proses pdp ~ Zakuan</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Terbuka, Jujur ● Positif dan terbuka
<p>Resos Kuliah (1.54%)</p>	<p>“..cara yg terbaik, banyak persoalan yg ditimbulkan bagi mendapatkn ilmu dan input yg disampaikan. melalui video yg menarik mampu memberi impak yg jelas dan kefahaman lebih kepada pelajar. terima kasih...” ~ Safuan</p>	<p>Cadangan positif</p>
<p>Komen (3%)</p>	<p>“...mempelbagaikan aktiviti mungkin lebih baik. sbb kalau kelas yg agak lama 3 jam , kalau hanya duduk dan berfikir agak memenatkan dan mendatangkan sedikit mengantuk pada akhir kelas. bukan sbb bosan cuma fokus agak hilang di akhir kelas.. “ ~ Safwan “...Kuliah yang disampaikan pada hari ini berbeza daripada kuliah yang lain . Hal ini kerana , isi kuliah yang disampaikan banyak dalam kata2 dan gambar . Ianya kurang menarik perhatian saya semasa di dalam kelas tetapi apabila sesi perbincangan berlaku , ianya berjaya menarik perhatian saya untuk menjawab dan menyatakan idea . Pembinaan negara bangsa merupakan satu skop yang sangat besar dan seperti yang kita tahu ianya memerlukan satu perpaduan , bersatu padu antara satu sama lain . Oren dan biru ? Saya lebih memilih kepada yang oren kerana , saya belum ada keyakinan yang tinggi dalam diri untuk mencuba perkara yang baru dan mengetuai sesuatu itu . Mungkin ianya akan mengambil sedikit masa untuk saya berubah ke arah biru ” ~ Farrah</p>	<p>Berani menyatakan kebenaran dengan jujur & ikhlas, boleh membuat penilaian, cadangan dan perbandingan Pelajar kinestatik : penambahbaikan pengurusan PdPc menggunakan “mind-scaping” TKL</p>
<p>Cadangan (2%)</p>	<p>“...agar lebih baik, semua pelajar perlu berani bersuara , mungkin perlu tetapkan tanggungjawab ataupun topik2 tertntu kepada setiap pelajar agar semua ambil bahagian sebaiknya.</p>	<p>Berani membuat cadangan dan penilaian</p>

	~ Muhamad Safwan	
	----- “..Lokasi kelas di bilik multimedia kurang memuaskan bagi saya kerana terdapat banyak gangguan penglihatan...”	
	.~ Arif Farhan	
	----- “..gambar yang menarik dan berinformasi, tetapi sukar untuk dibaca kerana font yang kecil..”	
	~ Muhamad Hafizzul	

Nota ** TKA Tahap Kemahiran Awal

** TKP Tahap Kemahiran Pertengahan

** TKL Tahap Kemahiran Lanjutan

Justeru, berdasarkan dapatan maklum balas dalam **Jadual 4**, guru membuat refleksi untuk menambah baik gaya pembelajaran dengan mengambil kira nilai-nilai estetika dalam PdPc terhadap pelbagai potensi pelajar. Pelajar berkemungkinan seorang yang *kinestatik, naturalis, extrovert, introvert*, dan sebagainya yang mana semua ini ada kaitannya dengan nilai estetika. Justeru, menurut saranan Hattie dan Timperley (2007), ‘*what is next?*’ dan apakah ‘*feed forward*’ maklum balas yang boleh dinyatakan oleh guru seterusnya bagi memastikan proses pembelajaran bermakna berlaku di dalam diri pelajar.

Kesimpulan

Maklum balas boleh dilihat dalam semua aspek kurikulum yang direka bentuk samada melalui refleksi sendiri di dalam kuliah, perbincangan kumpulan semasa tutorial, pembacaan, interaksi antara staf ataupun sebagai alat pentaksiran dan penilaian. Satu aspek asas penilaian yang direka dengan baik adalah dengan menyediakan maklum balas tepat pada masa yang sesuai untuk membantu pelajar dalam pembelajaran mereka selain daripada menggalakkan dialog dan perbincangan berkaitan matlamat pentaksiran. Ciri-ciri penting lain maklum balas dalam PdPc adalah mencetuskan maklumat lanjut yang diperlukan oleh pelajar untuk mereka berfikir terarah kepada matlamat, mendorong pelajar kepada langkah tindakan selanjutnya serta melibatkan ramai pihak seperti guru-pelajar dan rakan sebaya dalam memberikan maklum balas.

Melalui maklum balas, pelajar boleh mengenal pasti tindakan penambahbaikan yang diperlukan, dan mula untuk membuat penambahbaikan itu. Oleh itu, kesedaran pelajar terhadap kepentingan maklum balas perlu diterapkan untuk meningkatkan pembelajaran mereka. Guru perlu menggunakan pendekatan kreatif dalam pengurusan PdPc untuk memastikan pelajar menerima maklum balas segera dan terperinci mengenai apa yang mereka pelajari dan mereka juga harus sedar bahawa apa yang mereka terima adalah merupakan maklum balas yang diperlukan. Prinsip dan reka bentuk maklum balas secara ‘online’ pula sewajarnya mengintegrasikan sifat kualiti maklum balas bagi meningkatkan lagi motivasi proses pembelajaran pelajar dengan mengekalkan unsur-unsur perhatian, relevan, keyakinan dan kepuasan (ARCS) seperti Model ARCS Keller (1987; 1988).

Rujukan

- Black, P. & Wiliam, D. (1998) 'Assessment and Classroom learning'. *Assessment in Education*, Volume 5, No. 1 pp7-74.
- Glazer, J. (2008). Educational Professionalism: An Inside-Out View. *American Journal of Education*, 114 (2): 169–189.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research* 77: 81-112.
- Hattie, J. & Yates, G. (2014). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. Routledge. Taylor & Francis Group. London and New York.
- Hyland, P. (2000). Learning from feedback in assessment. In P. Hyland & A. Booth (Eds.), *The practice of university history teaching* (pp. 233-247). Manchester: Manchester University Press.
- Irons, A. (2008). *Enhancing learning through formative assessment*, Routledge, London.
- Juwah, C., Macfarlane-Dick, D., Matthew, B., Nicol, D., and Smith, B. (2004) Enhancing Student Learning through Effective Formative Feedback, The Higher Education Academy, [Online], http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/resources/resourcedatabase/id353_senlef_guide.pdf
- Keller, J. M. (1987) “Development and use of the ARCS model of motivational design”. *Journal of Instructional Development*, 10(3), 2-10.
- Keller, J.M. and Suzuki, K. (1988) Use of the ARCS motivation model in courseware design. In D.H. Jonassen (Ed.), *Instructional Designs for Microcomputer Courseware*, (pp. 401-434).
- M. Fullan and L. Maria (2013). *Towards a New End: New Pedagogies for Deep Learning*. The global partnership . Published by Collaborative Impact Seattle, Washington, USA
- Race, P. (2001) Using Feedback to Help Students Learn, The Higher Education Academy, [Online], http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/id432_using_feedback
- Race, P. (2006) *The Lecturer’s Toolkit – A Practical Guide to Assessment, Learning and Teaching*, 3rd Edition, Routledge, London.
- Ramsden, (2003) Ramsden, P. 2003. *Learning to teach in higher education*. London and New York: Routledge Falmer.
- Shute, V. J., (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research* 78: 153-189.
- Yorke, M. (2003) “Formative Assessment in Higher Education: Moves Towards Theory and the Enhancement of Pedagogic Practice”, *Journal of Higher Education*, 45(4):471-501.

**PENILAIAN TAHAP KECERGASAN FIZIKAL CALON GURU
DALAM UJIAN KECERGASAN FIZIKAL
INSTITUT PENDIDIKAN GURU MALAYSIA**

**Zul Aizam bin Yassin¹ PhD, Wan Azlan bin Wan Ismail¹ PhD
Hasmadi bin Ghaza², Wan Roslan bin Wan Ramli³**

¹IPG Kampus Dato' Razali Ismail, Kuala Nerus, Terengganu

²SMK Wakaf Tapai, Marang, Terengganu

³SMK Seberang Marang, Marang, Terengganu

Corresponding Author:

Zul Aizam bin Yassin, PhD, Jabatan Pendidikan Jasmani, Institut Pendidikan Guru Kampus Dato' Razali Ismail, 21030 Kuala Nerus, Terengganu. Email: zulaizam@ipgm.edu.my

ABSTRAK:

Cabaran terhadap keperluan dan tugas seorang guru pada masa kini semakin mencabar dan ianya menuntut komitmen diri yang tinggi terhadap profesyen ini. Kajian yang dijalankan ini adalah bertujuan untuk mengukur dan mengumpul data berkaitan tahap kecergasan fizikal calon guru dalam Ujian Kelayakan Calon Guru (UKCG) 2017 di IPG Kampus Dato' Razali Ismail, Terengganu. Seramai 790 orang calon guru yang terdiri daripada 205 lelaki dan 585 perempuan terlibat dalam kajian ini. Ujian Kecergasan Fizikal Institut Pendidikan Guru Malaysia 2017 merupakan kaedah yang digunakan dalam usaha mengenal pasti tahap kecergasan calon guru yang bertujuan untuk mengukur lima komponen kecergasan fizikal berasaskan kesihatan iaitu komposisi badan, daya tahan otot, kekuatan otot, fleksibiliti dan daya tahan kardiovaskular. Data-data yang telah dikumpulkan daripada ujian dianalisis secara deskriptif bagi mendapatkan peratusan, min dan sisihan piawai bagi faktor demografi manakala analisis inferensi menggunakan Ujian T Sampel Bebas digunakan untuk mengenalpasti perbezaan data yang diperolehi daripada ujian dengan aras signifikan yang ditetapkan pada $p < 0.05$. Hasil dapatan kajian terhadap calon guru lelaki dan perempuan mendapati hanya Ujian Indeks Jisim Badan (BMI) tidak menunjukkan perbezaan yang signifikan ($t = -1.310$; $p > 0.05$), manakala Ujian Tekan Tubi Tanpa Henti ($t = -2.618$; $p < 0.05$), Ujian Bangkit Tubi Variasi ($t = 12.971$, $p < 0.05$), Ujian Jangkauan Melunjur ($t = -3.166$, $p < 0.05$) dan Ujian Bleep ($t = 15.949$, $p < 0.05$) mencatatkan perbezaan yang signifikan antara responden kajian. Dapatan secara keseluruhan juga mendapati bahawa terdapat perbezaan yang signifikan terhadap tahap kecergasan fizikal calon guru melalui Ujian Kecergasan Fizikal UKCG yang dijalankan di IPG Kampus Dato' Razali Ismail, Terengganu ($t = 7.350$; $p < 0.05$). Beberapa implikasi dan cadangan telah dikemukakan bagi menilai tahap kecergasan bagi bakal-bakal guru pelatih Institut Pendidikan Guru Malaysia.

Katakunci: Kecergasan Fizikal, Ujian Kelayakan Calon Guru (UKCG)

1.0 PENGENALAN

Kecergasan fizikal merupakan terma yang biasa digunakan dalam mempromosikan kesihatan yang berlandaskan diet dan senaman. Ianya merupakan salah satu dari tingkah laku yang boleh diubahsuai bagi membantu mengurangkan kadar morbiditi dan mortaliti akibat penyakit kronik dan telah dikenalpasti dapat mengurangkan kadar kematian berkaitan gaya hidup (Warburton et al. 2006). Penyakit atau keadaan yang disebabkan oleh kurangnya penglibatan dalam aktiviti fizikal adalah seperti penyakit kardiovaskular (penyakit arteri koronari), diabe-

tes mellitus, obesiti, osteoporosis, osteoarthritis, kanser kemurungan dan banyak lagi. Penglibatan individu secara aktif dalam aktiviti fizikal dapat membantu seseorang untuk mengekalkan berat badan yang sihat, mencegah berat badan yang tidak diinginkan dan menggalakkan penurunan berat badan (Van, Marleen & Saris, 2005). Aktiviti fizikal (bergantung kepada jenis aktiviti) dapat meningkatkan kecergasan kardiorespiratori (aerobik) dan otot (kekuatan dan ketahanan) kecergasan, dan fleksibiliti badan untuk melaksanakan tugas yang berkaitan dengan fizikal.

Perkembangan sains dan teknologi masa kini memerlukan kita lebih bersedia dan sentiasa melakukan pembaharuan dalam pelbagai bidang agar kemajuan yang dikecapi dapat dikongsi bersama. Namun begitu perkara penting dalam kehidupan seharian adalah berkaitan dengan kesihatan dan kecergasan fizikal. Kecergasan dapat membolehkan individu memberi sumbangan yang bermakna kepada masyarakat. Kecergasan keseluruhan dapat dikategorikan sebagai gabungan komponen-komponen mental, sosial, emosi, fizikal dan rohani. Kecergasan keseluruhan juga dapat mencerminkan perasaan seseorang individu tentang kehidupan serta keupayaan diri untuk berfungsi dengan lebih cekap dan berkesan. Kecergasan fizikal seringkali dikaitkan dengan keupayaan individu untuk bekerja dengan lebih efektif dan menikmati masa kesenggangan, rehat, menentang penyakit hipokinetik dan menghadapi kecemasan. Perlu diingat bahawa kecergasan fizikal yang optimal tidak mungkin dicapai tanpa rutin senaman dan latihan yang berterusan.

Secara umumnya seseorang itu terlibat dengan aktiviti fizikal dan sangat aktif semasa zaman kanak-kanak dan mula berkurang semasa pertengahan remaja sehingga pada usia 30 tahun dan seterusnya mendatar pada tahap umur yang lebih tua. Sebagai menggambarkan situasi tersebut, sebanyak 69% kanak-kanak yang berumur antara 12 dengan 13 tahun melakukan aktiviti fizikal dengan bersungguh-sungguh dan aktif sebanyak tiga hari dalam seminggu berbanding hanya 38% orang dewasa berusia 18 hingga 21 tahun yang aktif pada tahap dan intensiti yang sama. Terdapat kajian yang melaporkan bahawa golongan remaja yang tidak melibatkan diri dengan aktiviti fizikal mencatatkan sejumlah 14% dari keseluruhan sampel yang dikaji (Estabrooks, Glasgow & Dziewaltowski, 2003). Aktiviti fizikal juga sering dikaitkan dengan status kesihatan seseorang khususnya kualiti hidup yang berkaitan dengan kesihatan. Kualiti hidup ditakrifkan sebagai "persepsi peribadi yang unik, mewakili cara individu merasakan status kesihatan mereka". Individu yang mempunyai penyertaan aktiviti fizikal yang rendah lebih berkemungkinan mengklasifikasikan diri mereka dalam kategori kesihatan yang lebih rendah berbanding individu yang mengambil bahagian dalam aktiviti fizikal yang lebih tinggi. Di samping itu, terdapat kajian yang menjelaskan bahawa individu yang tidak terlibat dengan tahap aktiviti fizikal yang mencukupi lebih cenderung untuk mengkategorikan diri mereka mempunyai kualiti hidup yang lemah (Santos, 2009).

Kehidupan zaman serba moden dan mencabar sekarang memerlukan kesedaran yang tinggi terhadap aspek penjagaan kesihatan. Apa yang harus dititik beratkan oleh setiap individu pada masa kini adalah sekiranya berlaku kemerosotan kecergasan fizikal dan perkara tersebut memberi kesan yang ketara terhadap kapasiti mental dan aspek sosial mereka. Kecergasan fizikal merupakan hak individu dan ianya berbeza antara satu sama lain. Perkara ini harus disedari oleh semua golongan sama ada lelaki atau perempuan, muda atau tua, kecil atau besar untuk mengekalkan kecergasan fizikal mereka hingga akhir hayat.

2.0 PENYATAAN MASALAH.

Aspek penjagaan kesihatan dan kecergasan diri haruslah merentasi aspek budaya, masyarakat mahupun pekerjaan. Cabaran terhadap pekerjaan, keperluan dan tugas seorang guru pada masa kini dilihat semakin mencabar dan ianya menuntut komitmen yang tinggi terhadap mereka yang ingin berkecimpung dalam profesyen ini. Tugas seorang guru di dalam bilik darjah bukanlah semata-mata menyampaikan isi pelajaran, namun dalam masa yang sama

perlu memastikan pelajar dapat memperoleh ilmu dalam suasana pembelajaran yang harmoni demi mencapai kejayaan yang cemerlang. Kecemerlangan yang dicapai para pelajar ini juga perlu seimbang dari segi jasmani, emosi, rohani, intelek dan sosial (JERIS), sejajar dengan kandungan Falsafah Pendidikan Negara (FPN) iaitu;

“Pendidikan di Malaysia adalah suatu usaha yang berterusan ke arah memperkembangkan potensi individu secara menyeluruh dan bersepadu untuk melahirkan insan yang seimbang dan harmonis dari segi intelek, rohani, emosi dan jasmani...”

Sebagai golongan yang berada di barisan paling hadapan dalam usaha mempertingkatkan kualiti Sistem Pendidikan Negara, peranan yang dimainkan guru adalah amat penting. Pelbagai dasar dan pelan induk yang digarapkan kerajaan tidak akan berhasil tanpa pelaksanaan yang berkesan daripada guru serta kesungguhan guru di setiap pelusuk negara. Guru perlu bersedia merintis perubahan demi meningkatkan profesionalisme keguruan agar selari dengan usaha kerajaan menjana modal insan cemerlang, gemilang dan terbilang. Jika seseorang guru dapat melakukan tugasnya dengan penuh tanggungjawab dan ikhlas, nescaya pelajarannya akan berjaya menerokai pembelajaran mereka lebih daripada apa yang diharapkan guru (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2017b).

Ujian Kecergasan Fizikal (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2017a) merupakan kaedah yang digunakan dalam usaha mengenal pasti tahap kecergasan calon guru selaras dengan hasrat yang digariskan dalam Falsafah Pendidikan Negara. Kecergasan diri ini akan menjadi titik tolak dalam melahirkan guru siswazah yang sentiasa sihat, ceria, berdisiplin, berpekerti mulia, serta berwibawa dan berwawasan seiring dengan tahap penguasaan kemahiran dan pengetahuan. Aspek kecergasan fizikal sangat ditekankan dalam pemilihan calon guru kerana ianya melibatkan penglibatan yang optimum dalam semua lapangan seperti fizikal, mental, emosi, rohani dan juga sosial. Oleh itu mereka seharusnya memiliki tahap kecergasan yang menyeluruh. Ujian Kecergasan Fizikal ini digunakan bagi menyaring calon guru dalam usaha untuk mengenalpasti tahap kecergasan fizikal calon guru dalam komponen kecergasan fizikal, memilih calon-calon yang memenuhi kriteria kecergasan yang telah ditetapkan dan menyeragamkan proses penilaian semasa menjalankan UKF agar tahap kebolehpercayaan dan kesahan ujian yang tinggi.

Bagi bakal-bakal guru, kecergasan yang optimum boleh membantu mereka melaksanakan aktiviti harian tanpa rasa letih dan lesu. Selaras dengan itu aktiviti kecergasan yang terancang perlu dilaksanakan dengan sempurna bagi menjamin kehidupan yang sihat dan sejahtera. Kajian ini dilaksanakan bertujuan untuk mengenalpasti tahap kecergasan fizikal berasaskan kesihatan calon guru berdasarkan Ujian Kecergasan Fizikal, Institut Pendidikan Guru Malaysia.

3.0 METODOLOGI

Kajian yang dijalankan ini berbentuk tinjauan dengan menggunakan Ujian Kecergasan Fizikal bagi Ujian Kelayakan Calon Guru, Institut Pendidikan Guru Malaysia sebagai instrumen kajian. Dalam konteks ini secara khusus sampel kajian terdiri daripada calon-calon guru yang terlibat dengan Ujian Kelayakan Calon Guru (UKCG) 2017 di IPG Kampus Dato' Razali Ismail, Terengganu. Seramai 790 orang calon guru telah dikenalpasti dan terlibat dengan kajian ini sebagai responden. Pengkaji menggunakan Ujian Kecergasan Fizikal UKCG bagi menguji aspek Komposisi Badan, Daya Tahan Otot, Kekuatan Otot, Fleksibiliti dan aspek Kardiovaskular.

Instrumen kajian yang digunakan adalah untuk menentukan data yang diperolehi dan ini akan mempengaruhi jenis analisis serta hasil dapatan kajian. Pengkaji mendapati kaedah ujian

kecergasan fizikal berasaskan kesihatan adalah sesuai dengan kehendak kajian untuk mendapatkan maklumat dan data yang tepat serta mempunyai tahap kebolehpercayaan yang tinggi. Antara komponen kecergasan yang akan diuji ke atas subjek ialah :

1. Komposisi Badan – Body Mass Index
2. Kekuatan Otot – Bangkit Tubi Variasi
3. Daya Tahan Otot – Tekan Tubi Tanpa Henti
4. Kelenturan – Jangkauan Melunjur
5. Kecergasan Aerobik - Ujian Lari Ulang Alik(Bleep Test)

Data-data yang diperolehi di dalam kajian ini dianalisis dengan menggunakan Statistical Package For The Social Science (SPSS for MS Windows 21) selari dengan matlamat penyelidikan. Ujian T Sampel Bebas digunakan bagi menjawab dan menentukan skor min dan status kesignifikan bagi menjawab persoalan kajian. Analisis kajian ini juga akan memberi tumpuan kepada tahap kecergasan calon-calon guru berdasarkan perbezaan antara jantina terhadap lima ujian kecergasan yang diuji. Bagi tujuan ini, pernyataan-pernyataan di dalam setiap subskala dianalisis dengan menghuraikan perbezaan min dan sisihan piawai setiap item yang diperolehidalam kajian.

4.0 DAPATAN

Responen yang terlibat dalam kajian ini adalah terdiri daripada calon-calon guru dari zon timur yang berasal dari negeri Kelantan, Terengganu dan Pahang. Berdasarkan analisis jantina responden yang direkodkan dalam kajian ini menunjukkan bahawa calon perempuan seramai N=585 orang(74.1%) mendominasi jumlah terbanyak berbanding calon lelaki seramai N=205 (25.9%) dalam Ujian Kecergasan Fizikal yang dijalankan di IPG Kampus Dato' Razali Ismail, Terengganu. Dapatan juga menunjukkan responden yang berumur 17 hingga 18 tahun merupakan calon yang paling ramai sebanyak N=774 orang (98%) berbanding calon yang berumur antara 19 hingga 20 tahun seramai N=16 orang (2%) daripada jumlah keseluruhan calon guru.

Hasil analisis data yang dilakukan mendapati bahawa terdapat perbezaan min bagi komponen ujian indeks jisim badan yang telah dijalankan seperti yang ditunjukkan dalam Jadual 1. Dapatan kajian berdasarkan ujian-t adalah signifikan ($t = -1.310$, $p > 0.05$). Dapatan menunjukkan bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan Indeks Jisim Badan (BMI) antara calon guru jantina lelaki dan perempuan. Nilai perbezaan min -0.11545 terlalu kecil dan menunjukkan bahawa tidak terdapat perbezaan antara kedua-dua jantina tersebut.

Jadual 1 : Perbandingan Indeks Jisim Badan (BMI) Calon Guru

	JANTINA	N	Min	Sisihan Piawai	Nilai T	Sig
BMI	LELAKI	205	4.3512	1.12614	-1.310	.191
	PEREMPUAN	585	4.4667	.96301		

Keputusan ujian yang diperolehi bagi item ujian Bangkit Tubi Variasi mencatatkan ($t = 12.971$, $p < 0.05$) seperti yang ditunjukkan dalam Jadual 2. Dapatan ini menunjukkan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan antara calon guru lelaki dan perempuan dalam ujian Bangkit Tubi Variasi di mana perbezaan nilai min 0.63064 menunjukkan bahawa lelaki mempunyai keputusan yang lebih baik berbanding perempuan dalam ujian ini.

Jadual 2 : Perbandingan Ujian Bangkit Tubi Variasi Calon Guru.

	JANTINA	N	Min	Sisihan Piawai	Nilai T	Sig
BANGKIT TUBI	LELAKI	205	4.9024	.39636	12.971	0.00
VARIASI	PEREMPUAN	585	4.2718	.96673		

Keputusan ujian Tekan Tubi Tanpa Henti menunjukkan perbezaan yang signifikan antara calon guru lelaki dan perempuan ($t = -2.618$, $p < 0.05$). Jadual 3 di bawah menunjukkan perbezaan nilai min -0.23435 mendapati bahawa terdapat perbezaan antara kedua jantina di mana calon perempuan lebih baik berbanding lelaki dalam ujian Tekan Tubi Tanpa Henti.

Jadual 3 : Perbandingan Ujian Tekan Tubi Tanpa Henti Calon Guru

	JANTINA	N	Min	Sisihan Piawai	Nilai T	Sig
TEKAN TUBI	LELAKI	205	3.9366	1.14655	-2.618	0.009
TANPA HENTI	PEREMPUAN	585	4.1709	.96772		

Hasil analisis data bagi ujian Jangkauan Melunjur mendapati terdapat perbezaan yang signifikan antara calon guru lelaki dan perempuan ($t = -3.166$, $p < 0.05$). Perbezaan nilai min -0.18323 menunjukkan bahawa terdapat perbezaan antara kedua-dua jantina di mana calon guru perempuan didapati lebih baik berbanding lelaki dalam ujian Jangkauan Melunjur seperti yang ditunjukkan dalam Jadual 4 di bawah.

Jadual 4 : Perbandingan Ujian Jangkauan Melunjur Calon Guru.

	JANTINA	N	Min	Sisihan Piawai	Nilai T	Sig
JANGKAUAN	LELAKI	205	3.5220	.63071	-3.166	0.002
MELUNJUR	PEREMPUAN	585	3.7043	.89695		

Keputusan ujian yang diperolehi bagi item ujian Bleep Test dalam Jadual 5 di bawah mencatatkan ($t = 15.949$, $p < 0.05$). Dapatan ini menunjukkan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan antara calon guru lelaki dan perempuan dalam ujian Bleep Test di mana perbezaan nilai min 1.74918 menunjukkan bahawa calon lelaki mempunyai keputusan yang lebih baik berbanding perempuan dalam ujian ini.

Jadual 5 : Perbandingan Ujian Bleep Calon Guru.

	JANTINA	N	Min	Sisihan Piawai	Nilai T	Sig
BLEEP	LELAKI	205	3.8244	1.45467	15.949	0.000
TEST	PEREMPUAN	585	2.0752	.99888		

Hasil analisis data bagi keseluruhan ujian kecergasan mendapati terdapat perbezaan yang signifikan antara calon guru lelaki dan perempuan ($t = 7.350$, $p < 0.05$). Jadual 6 di bawah menunjukkan perbezaan nilai min 0.36954 mendapati bahawa terdapat perbezaan Tahap Kecergasan di antara kedua-dua jantina di mana calon guru lelaki didapati lebih baik berbanding perempuan dalam Ujian Kecergasan Fizikal secara keseluruhannya.

Jadual 6 : Perbandingan Tahap kecergasan Calon Guru

	JANTINA	N	Min	Sisihan Piawai	Nilai T	Sig
--	---------	---	-----	----------------	---------	-----

TAHAP	LELAKI	205	4.1073	.64336	7.350	0.000
KECERGASAN	PEREMPUAN	585	3.7378	.54543		

5.0 PERBINCANGAN.

Keputusan yang diperoleh daripada penganalisaan data menunjukkan terdapat perbezaan tahap kecergasan fizikal antara calon guru lelaki dan perempuan yang berumur di antara 18 hingga 20 tahun di Institut Pendidikan Guru Kampus Dato' Razali Ismail, Terengganu. Item-item ujian kecergasan fizikal berasaskan kesihatanyang diuji ke atas calon guru pelatih ini adalah ujian komposisi tubuh badan (Body Mass Index), ujian kekuatan otot (Bangkit Tubi Variasi), ujian daya tahan otot (Tekan Tubi Tanpa Henti), ujian fleksibiliti (Jangkauan Melunjur) dan ujian daya tahan kardiovaskular (Bleep Test) mengikut garis panduan pelaksanaan Ujian Kecergasan Fizikal (UKF), Ujian Kelayakan Calon Guru Kementerian Pelajaran Malaysia. Melalui kajian yang dijalankan penyelidik mendapati bahawa terdapat perbezaan yang signifikan di antara tahap kecergasan fizikal calon guru lelaki dan perempuan terhadap lima komponen-komponen kecergasan fizikal yang diuji.

Hasilkajian yang dijalankan bagi pemboleh ubah yang pertama mendapati bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan faktor Indeks Jisim Badan (BMI) dalam kalangan calon guru lelaki dan perempuan. Kebanyakan indeks jisim badan calon guru berada pada tahap normal iaitu sejumlah 71.3% berbanding dengan tahap jisim badan yang lain. Keadaan ini menunjukkan bahawa terdapat kesedaran yang tinggi dalam kalangan pelajar lepasan sekolah terhadap aspek penjagaan berat badan yang sesuai. Kesedaran ini juga mungkin berpunca daripada kesedaran masyarakat tentang kepentingan memiliki berat badan yang ideal serta penglibatan dalam aktiviti fizikal bagi mengawal berat badan melalui program-program kecergasan dan pemakanan yang bersesuaian. Walaupun begitu terdapat juga calon yang mempunyai berat badan yang tidak sesuai dan ini mewakili 28.7% daripada jumlah keseluruhan calon guru yang terlibat dalam kajian. Menurut Gopalakrishnan (2012), antara faktor yang menyumbang kepada masalah berat badan berlebihan dan obesiti adalah berpunca daripada perubahan dalam corak pengambilan makanan sertakurang penglibatan dalam aktiviti riadah. Faktor tersebut menurut beberapa pengkaji luar merupakan kesan daripada gaya hidup moden yang menggalakkan tingkah laku tidak aktif serta pengambilan makanan dan minuman yang tinggi kandungan lemak dan gula, faktor genetik, pengaruh budaya dan etnik (Cheung et al., 2007; Rathakrishnan & Loh, 2011). Penyumbang utama masalah berat badan adalah ketidakseimbangan antara keperluan tenaga dengan kalori yang dimakan disebabkan oleh peningkatan dalam pengambilan makanan yang tinggi dengan kandungan lemak, garam dan gula (Abdulwahab Naser Al-Isa et al., 2013).

Keputusan ujian yang diperolehi bagi item ujian Bangkit Tubi Variasi mencatatkan perbezaan yang signifikan antara calon guru lelaki dan perempuan. Perbezaan nilai min yang direkod menunjukkan bahawa calon lelaki mempunyai tahap kekuatan otot abdomen yang lebih baik berbanding perempuan dalam ujian ini. Komponen daya tahan otot merupakan keupayaan otot atau kumpulan otot dalam melakukan penguncupan untuk mengatasi sesuatu rintangan dalam tempoh masa yang lama. Kekuatan otot mempunyai hubung kait yang rapat dengan proses penguncupan otot dan merupakan salah satu komponen kecergasan fizikal yang amat penting dan perlu untuk melakukan aktiviti seharian serta kemahiran sukan. Perubahan fizikal yang disebabkan oleh proses keremajaan boleh meningkatkan perbezaan antara tahap prestasi pelajar lelaki dan wanita dalam aktiviti fizikal. Pelajar lelaki yang matang lebih awal akan dapat meningkat dan memperkembangkan kekuatan dan kelajuan fizikal mereka dengan lebih cepat. Namun begitu bagi wanita, menjadi dewasa lebih awal sering menjadi halangan kepada diri mereka kerana perlu membuat perubahan dan pelarasan fizikal terhadap kondisi tubuh mereka yang sering berubah-ubah. Pengalaman mereka dalam aktiviti fizikal

boleh menjadi pengalaman yang memalukan dan oleh itu mereka mungkin kurang berjaya dalam persaingan (Wilson, 2012)

Hasil kajian terhadap ujian Tekan Tubi Tanpa Henti menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan antara calon guru lelaki dan perempuan. Perbezaan nilai min -0.23435 mendapati bahawa calon perempuan lebih baik berbanding lelaki dalam ujian Tekan Tubi Tanpa Henti. Hasil kajian yang dilakukan oleh McKenzie et al. (2004), mendapati bahawa wanita banyak meluangkan masa untuk latihan kemahiran yang biasanya dilakukan pada tahap intensiti yang lebih rendah dan ianya meningkat secara berperingkat kepada intensiti sederhana dan tinggi dalam sesi aktiviti fizikal. Proses peralihan ini dapat membolehkan mereka memenuhi keperluan perkembangan diri sendiri. Hannon dan Ratliffe (2007) pula mendapati bahawa tahap aktiviti fizikal dan penyertaan kaum wanita meningkat dengan banyak apabila mereka berada dalam kelompok jantina sendiri dan ini berkemungkinan disebabkan oleh penghapusan dominasi lelaki dalam sesebuah permainan.

Keputusan bagi ujian Jangkauan Melunjur menunjukkan terdapatnya perbezaan tahap kecergasan antara calon guru lelaki dan perempuan. Perbezaan nilai min -0.18323 menunjukkan bahawa terdapat perbezaan antara kedua-dua jantina di mana calon guru perempuan didapati lebih baik berbanding lelaki dalam ujian Jangkauan Melunjur. Terdapat banyak kajian yang mengkaji kesan aktiviti regangan terhadap prestasi fizikal hanya menumpukan pada lelaki dan jarang melibatkan kaum wanita kerana terdapat faktor-faktor yang mengganggu antaranya seperti tidak berupaya megawal kitaran haid. Mereka berpendapat perbezaan tahap hormon sepanjang kitaran haid boleh menyebabkan tindak balas yang berlainan pada wanita terhadap aspek fleksibiliti (Dean et al. 2003). Namun begitu hasil kajian yang dilakukan oleh Mojock (2009), mendapati bahawa bahawa aktiviti regangan tidak mempunyai kesan buruk terhadap prestasi dan daya tahan otot bagi wanita. Keputusan kajian tersebut mengakui bahawa prestasi dan daya tahan yang sebelumnya dikaitkan dengan aktiviti regangan mengikut jantina tidak berkaitan dengan peningkatan terhadap fleksibiliti bagi wanita yang mempunyai latihan yang mencukupi.

Hasil kajian terhadap bagi item Ujian Bleep menunjukkan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan antara calon guru lelaki dan perempuan di mana perbezaan nilai min 1.74918 menunjukkan bahawa calon lelaki mempunyai keputusan yang lebih baik berbanding perempuan dalam ujian ini. Hasil dapatan ini menyamai keputusan kajian yang dilakukan oleh Okely et al. (2001) yang mengkaji kemungkinan sama ada terdapat hubungan antara daya tahan kardiovaskular dengan kemahiran asas dalam kalangan remaja. Hasil kajian mereka mendapati bahawa remaja lelaki mempunyai tahap daya tahan kardiovaskular yang lebih tinggi dan cekap berbanding perempuan serta boleh ditafsirkan sebagai bukti tahap daya tahan kardiovaskular dalam kalangan remaja. Kajian terhadap tahap kecergasan kardiovaskular yang dilakukan oleh Shang et al. (2010), juga mendapati bahawa remaja lelaki lebih baik daripada perempuan serta remaja yang lebih matang daripada rakan-rakan mereka yang lebih lebih untuk semua ujian kecergasan fizikal. Kajian tersebut juga mendapati bahawa terdapat hubungan yang berlawanan antara kecergasan kardiovaskular, kekuatan dan kelajuan otot terhadap sampel yang dikaji. Kajian lain yang dilakukan oleh Hands et al. (2008), juga mendapati terdapat perbezaan yang signifikan tahap daya tahan kardiovaskular antara lelaki dan perempuan. Kajian tersebut mendapati lelaki yang muda lebih konsisten untuk terlibat aktif secara fizikal dan cergas dalam aktiviti aerobik berbanding dengan wanita.

Keputusan bagi pembolehubah analisis data keseluruhan ujian kecergasan mendapati terdapat perbezaan yang signifikan tahap kecergasan antara calon guru lelaki dan perempuan di mana perbezaan nilai min sebanyak 0.36954 dicatatkan. Kajian mendapati bahawa secara keseluruhan bagi tahap kecergasan secara keseluruhannya di antara kedua-dua jantina, calon guru lelaki didapati lebih baik berbanding perempuan. Dapatan ini selari dengan kajian yang dijalankan oleh Hands et al. (2008) yang mendapati bahawa kaum lelaki sering mendominasi

keputusan terbaik dalam kajian-kajian yang melibatkan kecekapan motor, kekuatan dan kekuatan. Namun begitu kajian mereka juga mendapati bahawa kaum perempuan mencatat keputusan yang lebih baik dalam tugas yang melibatkan motor halus, fleksibiliti dan keseimbangan.

6.0 RUMUSAN

Kajian yang dijalankan ini mempunyai kepentingan yang tersendiri dalam membantu pihak tertentu dalam menilai tahap kecergasan fizikal calon guru yang akan mengikuti pengajian Ijazah Sarjana Muda Perguruan di Institut Pendidikan Guru di Malaysia. Kajian ini cuba untuk mengenalpasti tahap sebenar kecergasan fizikal berasaskan kesihatan calon guru. Di samping itu kajian ini juga merupakan proses awal mengumpul data dan maklumat awal berkaitan dengan kecergasan fizikal berasaskan kesihatan calon guru dan seterusnya menyediakan sumber rujukan kepada pengkaji akan datang untuk membuat kajian berkaitan dengan kecergasan fizikal (UKF) berasaskan kesihatan calon guru. Namun begitu terdapat beberapa aspek yang perlu ditambah baik seperti yang dinyatakan dalam kajian Gibbs (2015), yang mencadangkan bahawa perlu ada skor kecergasan atau norma kecergasan keseluruhan yang menyeluruh untuk mencerminkan secara komprehensif penanda aras kecergasan kesihatan bagi setiap individu calon guru. Skor atau norma kecergasan ini juga boleh berfungsi sebagai alat yang sesuai untuk memahami hubungan antara kecergasan yang berkaitan dengan kesihatan dengan kualiti hidup seseorang. Walau bagaimanapun, menurut Gibbs (2015) lagi skor kecergasan keseluruhan ini hanya merupakan alat bagi menyediakan ramalan minimum yang dilihat secara pengkategorian normatif dan ianya diakui tidak dapat membezakan faktor risiko dan penyakit kronik. Namun begitu kajian yang dilakukan oleh penyelidik diharap dapat mencerminkan penanda aras tahap kecergasan kesihatan calon guru pelatih yang terlibat dengan Ujian Kelayakan Calon Guru, Kementerian Pelajaran Malaysia dan seterusnya dapat menilai dan memilih calon guru pelatih yang cergas dan sihat.

7.0 RUJUKAN

- Abdulwahab Naser Al-Isa, Nadeeja Wijesekara, & Ediriweera Desapriya. (2013). Multiple Factors Contribute To Obesity Among Kuwaiti College Women. *Health*, 5(5), 943-952. doi: 10.4236/health.2013.55125
- Cheung, P., Ip, P., Lam, S., & Bibby, H. (2007). A Study on Body Weight Perception and Weight Control behaviours among Adolescents in Hong Kong. *Hong Kong Med J*, 13(1), 16-21.
- Dean, T. M., Perreault, L., Mazzeo, R. S., Horton, T. J., Teresa, M., Perreault, L. & Mazzeo, R. S. 2003. No effect of menstrual cycle phase on lactate threshold. *Journal of Applied Physiology* 95(10): 2537–2543.
- Gibbs, H. M. 2015. *Does health-related fitness influence health status?* by. Iowa State University.
- Hands, B. P., Parker, H., Straker, L. & Perry, M. 2008. The relationship between physical activity, motor competence and health-related fitness in 14-year-old adolescents. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports* 19(5): 655–663. doi:10.1111/j.1600-0838.2008.00847.x
- Hannon, J. C. & Ratliffe, T. 2007. Opportunitie to Participate and Teacher Interactions in Coed versus Single Gender Physical Education Settings.pdf. *Physical Educator* 64(1): 11–20.
- Kementerian Pelajaran Malaysia. 2017a. *Manual Ujian Kecergasan Fizikal (UKF) Institut Pendidikan Guru Malaysia Tahun 2017*.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. 2017b. Portal Rasmi - Kementerian Pendidikan Malaysia

- (KPM). <https://www.moe.gov.my/index.php/my/>
- McKenzie, T. L., Prochazka, J. J., Sallis, J. F. & LaMaster, K. J. 2004. Coeducational and Single Sex Physical Education in Middle Schools Impact on Physical Activity.pdf. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 75(4): 446–449.
- Mojock, C. D. 2009. *The Effects of Static Stretching on Running Economy and Endurance Performance in Female Distance Runners during Treadmill Running.*
- Okely, A. D., Booth, M. L. & Patterson, J. W. 2001. Relationship of Cardiorespiratory Endurance to Fundamental Movement Skill Proficiency among Adolescents. *Human Kinetics Journals* 13(4): 380–391. doi:10.1123/pes.13.4.380
- Santos, A. J. S. D. 2009. *Association Of Self-Reported Physical Activity And Performance In The Physical Fitness Assessment Among Airmen.* University of Texas.
- Shang, X., Liu, A., Li, Y., Hu, X., Du, L., Ma, J., Xu, G., et al. 2010. The Association of Weight Status with Physical Fitness among Chinese Children. *International Journal of Pediatrics* 6. doi:10.1155/2010/515414
- Warburton, D. E. R., Nicol, C. W. & Bredin, S. S. D. 2006. Health benefits of physical activity : the evidence. *Canadian Medical Association Journal* 174(6): 801–806.
- Wilson, Z. J. 2012. *The Effects Of Single-Gender Classes On Students' Physical Fitness Test Performances And Attitudes.*

ANALISIS KEPERLUAN (NEED ANALYSIS) MODEL PENGAJARAN e-Tvet BAGI KURSUS MEKANIKAL DAN PEMBUATAN DI KOLEJ VOKASIONAL

Khairu Nuzul@Mohd Khairul Nuzul Hassan

Universiti Pendidikan Sultan Idris
nuzulhassan@gmail.com

Muhammad Nidzam Yaakob, PhD

Institut Pendidikan Guru Kampus Darulaman
nidzam@ipda.edu.my

Abu Bakar Ibrahim, PhD

Universiti Pendidikan Sultan Idris
bakar@fskik.upsi.edu.my

ABSTRAK

Perkembangan ICT dalam sistem pendidikan masa kini telah mengubah cara manusia belajar dan mengajar. Proses Pengajaran tidak lagi terhad kepada kaedah tradisional dengan menggunakan “chalk and talk” tetapi menggunakan kepelbagaian media sebagai medium penyampaian ilmu. Guru pada masa kini mempunyai akses yang lebih luas kepada ilmu melalui peralatan ICT. Inovasi dalam pedagogi harus berubah seiring dengan perubahan dalam teknologi semasa. Keupayaan ICT dalam menyampaikan ilmu seharusnya dimanfaatkan sepenuhnya oleh pendidik guru dalam melaksanakan pengajaran dan pembelajaran dalam bilik darjah. Kajian ini bertujuan untuk mengenal pasti keperluan membangunkan model pengajaran berasaskan ICT(e-Tvet) di Kolej Vokasional di Malaysia. Sampel dalam kajian ini ialah seramai 108 orang guru dari lima buah Kolej Vokasional di Zon Utara dan temu bual 3 orang pakar dari Universiti dan IPG dipilih secara sampel bertujuan. Data dianalisis secara diskriptif dengan menggunakan program SPSS V21. Hasil analisis data menunjukkan terdapat keperluan untuk membangunkan model pengajaran yang berasaskan ICT(e-Tvet) kursus mekanikal dan pembuatan di Kolej Vokasional. Penemuan kajian ini menyediakan bukti yang berguna tentang potensi penggunaan dan pengintegrasian ICT dalam pengajaran dan pembelajaran di Kolej Vokasional.

Keywords: ICT, KV, Model Pengajaran

PENGENALAN

Teknologi Maklumat dan Komunikasi (ICT) boleh menjadi suatu pemboleh ubah yang sangat kuat dalam usaha untuk membawa perkembangan positif dan mampan kepada negara-negara di seluruh dunia. Hari ini, hampir satu dekad penuh, kita hidup di tengah-tengah revolusi dalam abad ke-21, yang belum pernah terjadi sebelumnya dalam kemajuan ICT. Kini ICT dianggap sebagai alat yang berkuasa untuk menggalakkan pembangunan sosial dan ekonomi. Maka pendidikan telah menjadi tumpuan utama dalam perkembangan Teknologi Maklumat dan Komunikasi untuk pembangunan masyarakat sesebuah negara terutamanya di negara-negara maju. (White Paper, Information & Communication Technologies (ICT) in Education. For development, 2009). Diantara faktor yang telah dicadangkan kepada kerajaan yang menjadi ahli

UNESCO dalam Kongress Internasional yang ketiga (2012) adalah penting melaksanakan beberapa perkara agar TVET terus relevan dengan keadaan semasa dengan mempromosikan pengintegrasian ICT didalam TVET.

Di Malaysia ledakan teknologi maklumat dan komunikasi (ICT) dalam dua dekad kebelakangan ini telah memberi impak yang sangat besar kepada jutaan manusia. Tidak kira dalam apa jua bidang yang diceburi terutama dalam bidang pendidikan. Pendidikan adalah salah satu bidang yang menjadi penerak kepada pembangunan dan perkembangan ICT yang akan digunapakai dalam pelbagai sektor bagi pembentukan generasi yang berpengetahuan untuk memenuhi tuntutan dan kehendak dunia moden (Alazam, 2012).

LATAR BELAKANG KAJIAN

Perkembangan ICT dalam pendidikan masakini memerlukan suatu anjakan, agar lebih ramai guru yang mempunyai kemahiran dalam bidang teknologi maklumat komunikasi (ICT). Guru-guru perlu diberi pendedahan tentang teknologi terkini agar dapat melahirkan mereka yang berkebolehan serta berkelayakan mendidik untuk membangunkan Negara. Abdul Rahim (2005) menyatakan bahawa dunia pendidikan yang luas dan bersifat global telah mencabar para guru untuk menyesuaikan kurikulum, proses pengajaran dan pembelajaran serta penerokaan maklumat melalui ICT agar peranan guru lebih efektif dalam memajukan dunia pendidikan.

Kementerian Pendidikan Malaysia telah menyarankan guru-guru di Malaysia mempunyai sekurang-kurangnya asas pengetahuan serta kemahiran ICT dengan tujuan untuk membimbing pelajar-pelajar agar berupaya untuk bersaing diperingkat global. Lebih lebih lagi kini negara amat memerlukan pekerja yang mahir dalam bidang teknikal agar dapat melonjakkan ekonomi negara keperingkat yang lebih baik. Latihan serta Pendidikan Teknik dan Vokasional (TVET) yang diberikan didalam kelas diharap dapat menyediakan pelajar-pelajar tersebut kearah penyediaan para pekerja yang berpengetahuan serta mahir. Saranan ini diperkukuhkan lagi dengan kenyataan mantan Pengarah BPTV iaitu Ahmad Tajudin Jab (2012) yang menyatakan perubahan dalam pendidikan Teknik dan Vokasional akan berubah mengikut peredaran zaman yang mana transformasi yang berlaku melibatkan suatu perubahan yang amat besar dalam penyediaan ilmu kepada para pelajar.

Selari dengan perkembangan ICT yang pesat diseluruh dunia, Kementerian pendidikan khususnya telah merancang satu kerangka Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013 – 2025 (PPPM) yang mana penumpuan dan fokus menjurus kepada penguasaan kemahiran yang diperlukan untuk abad ke 21. Salah satu faktor yang mendapat perhatian adalah bidang ICT dalam pendidikan. Ianya di rancang dalam gelombang 2 (2016 -2020) iaitu melengkapkan sekolah untuk menyokong kurikulum yang dipertingkatkan dan penyampaian pedagogi. Seajar dengan perkembangan ICT dalam pendidikan, setiap orang guru perlu untuk menguasai kemahiran-kemahiran asas ICT atau literasi komputer. Kemahiran-kemahiran yang perlu adalah merangku-mi pelbagai kemahiran yang menggunakan sistem rangkaian komputer dengan tujuan memanfaatkan lagi proses pengajaran dan pembelajaran.

PENYATAAN MASALAH

Perkembangan teknologi digital bergerak seiring dengan perubahan zaman, begitu juga perkembangan dalam sistem Pendidikan Teknik dan Vokasional (PTV) di Malaysia. Guru-guru dilihat secara langsung berperanan mengembangkan kaedah pengajaran dari bersifat konvensional kepada pedagogi alaf baru dengan menjadikan ICT sebagai pemangkin utama untuk menyebarkan, menyimpan maklumat seterusnya membantu pelajar membina pengetahuan baru (lechner & Boli,

2000). Ledakan teknologi maklumat sedang mengalami revolusi teknologi yang sangat cepat ini menjadikan teknologi sebagai satu medium media untuk menyampaikan maklumat dan komunikasi, terutama dalam pengajaran dan pembelajaran dalam era siber ini (Livingstone, 2012). Pernyataan ini selari dengan dasar dan polisi kerajaan yang konsisten sejak dulu dalam menggunakan teknologi sebagai alat pengajaran. Langkah ini merupakan anjakan paradigma yang amat besar dalam sistem Pendidikan Negara dan membuka peluang untuk para guru memaksimumkan penggunaan sumber yang disediakan oleh pihak kerajaan dalam pelaksanaan proses pengajaran dan pembelajaran. (Mohamad Sani, 2002).

Namun begitu banyak isu yang timbul dari kajian-kajian lepas yang menyerlahkan kelemahan para guru dalam menggunakan ICT sebagai medium pengajaran berpunca dari kurangnya kemahiran dan pengetahuan dalam bidang tersebut (Shau K.H, 2008). Hasil dapatan kajian Liaw dan Muzafar (2011), menunjukkan kurangnya para pensyarah teknikal mengaplikasikan atau menerapkan ICT semasa proses pengajaran dilaksanakan. Oleh itu, institusi pendidikan vokasional di Malaysia perlu melaksanakan perubahan dengan lebih pesat agar proses pengajaran dan pembelajaran akan menjadi lebih relevan selaras dengan perkembangan terkini. (Ruhizan & Norazah, 2014).

OBJEKTIF KAJIAN

- **Mengenalpasti keperluan membangunkan model pengajaran berasaskan ICT (e-Tvet) di Kolej Vokasional.**

SOALAN KAJIAN

- **Apakah keperluan membangunkan model pengajaran berasaskan ICT (e-Tvet) di Kolej Vokasional.**

METODOLOGI KAJIAN

Analisis keperluan adalah suatu kaedah untuk mengetahui dan mengenalpasti jurang keadaan semasa dan sasaran (Witkin, 1997). Analisis keperluan adalah merupakan nilai penghakiman dengan tujuan untuk menyiasat isu-isu yang sediaada dan keperluan untuk membangunkan sesuatu model (Saleh. M.P, 2016). Model yang direka bentuk boleh berperanan sebagai petunjuk dan panduan yang praktikal iaitu membolehkan model e-Tvet membantu guru memenuhi keperluan pelajar serta mampu menarik minat mereka dalam kursus Mekanikal dan Pembuatan melalui kaedah pengajaran yang menarik dan berkesan.

Sampel Kajian

Sampel kajian ialah seramai 108 orang (N=108) guru teknikal dari 5 buah Kolej Vokasional dan Pemilihan sampel dipilih secara *purposive sampling* (Cochran, 2007), bagi melihat apakah analisis keperluan pengajaran berasaskan ICT bagi Kursus Mekanikal dan Pembuatan di Kolej Vokasional. Sampel kajian kualitatif adalah seramai 2 orang pakar dari Universiti dan 1 orang pakar dari IPG dalam bidang TVET.

Analisis data

Data-data yang dikumpulkan dalam kajian ini dianalisis menggunakan perisian komputer SPSS versi 21.0. Kekekapan atau frekuensi digunakan untuk menganalisis secara deskriptif demografi responden. Analisis data dalam kajian ini menggunakan analisis deskriptif iaitu kekekapan dan peratus dan temubual.

DAPATAN KAJIAN

Seramai 108 guru Kolej Vokasional Zon Utara telah menjawab soal selidik yang diedarkan. Dapatan profil pelajar yang terlibat sebagai responden meliputi jantina, kelayakan akademik, pengalaman bekerja dalam bidang kemahiran, pengalaman dalam bidang ICT, Bilangan responden mengikut pecahan kursus Mekanikal dan Pembuatan. Keseluruhan dapatan kajian dapat dilihat berdasarkan jadual 1

Jadual 1
Demografi Responden

Aspek	Peratus	
Jantina	Lelaki	95% (N=103)
	Perempuan	5 % (N=5)
Kelayakan Akademik	Diploma	0% (N=0)
	Ijazah	89% (N=96)
	Sarjana	11% (N=12)
	Phd	0% (N=0)
Pengalam Bekerja Dalam Bidang Kursus.	1 – 5 tahun	0% (N=0)
	6 – 10 tahun	39.8% (N=43)
	11 – 15 tahun	43.5% (N=47)
	Lebih 15 tahun	16.7% (N=18)
Pengalaman dalam Bidang ICT	1 – 5 tahun	9.3% (N=10)
	6 – 10 tahun	21.3% (N=23)
	11 – 15 tahun	41.7% (N=45)
	Lebih 15 tahun	27.7% (N=30)
Bidang Kemahiran yang diajar	Automotif	21.3 % (N=23)
	Kimpalan dan Fabrikasi	39.8 % (N=43)
	Pemesin Am	22.2 % (N=24)
	Penyamanan dan penyejukbekuan	16.7 % (N=18)

Jika diteliti Jadual 1, bilangan responden lelaki adalah 95% dan 5% responden perempuan terlibat didalam kajian ini. Daripada 108 sampel guru ini seramai 89% mempunyai tahap ijazah pertama dan 11% mempunyai kelayakan akademik diperingkat sarjana. Dari segi pengalaman bekerja 39.8 % telah bekerja antara 6 -10 tahun, 43.5% telah bekerja 11-15 tahun dan 16.7% melebihi 15 tahun. Manakala pengalaman dalam bidang ict ialah 93% mempunyai pengalaman diantara 1-5 tahun, 21.3% diantara 6 -10 tahun, 41.7% mempunyai lebih 15 tahun pengalaman dalam bidang ict. Pecahan bidang kursus Mekanikal dan pembuatan pula melibatkan 4 jenis bidang iaitu Bidang Automotif 21.3%, bidang Kimpalan dan Fabrikasi Logam 39.8%, Pemesin Am 22.2% serta Penyamanan dan Penyejukbekuan 16.7%.

JADUAL 2
Kemahiran terhadap perkakasan ICT

Bil	Item	Tidak Mahir	KurangMa	SederhanaMa-	Mahir	Sangat Mahir	Min	(SP)	Intepres-tasi
-----	------	-------------	----------	--------------	-------	--------------	-----	------	---------------

			hir	hir					
1	Komputer desktop	-	-	16.7% 18	57.4% 62	25.9% 28	4.09	.649	Tinggi
2	Komputer riba	-	-	23% 23	57.4% 62	21.3% 23	4.00	.656	Tinggi
3	Smartphone	-	-	16.7 18	62% 67	21.3% 23	4.05	.617	Tinggi
4	Tablet (iPad,iPod, Tab)	-	-	21.3% 23	57.4 62	21.3 23	4.00	.656	Tinggi
5	Netbook	-	-	38.9% 42	38.9% 43	21.3% 23	3.82	.756	Sederhana Tinggi
6	LCD	-	-	21.3% 23	57.4% 62	21.3% 23	4.00	.656	Tinggi

Jadual 2 menunjukkan skor min tahap kemahiran penggunaan komputer *desktop* berada pada nilai tertinggi iaitu 4.09 (SP=0.649). Jadual juga menunjukkan hampir kesemua tahap kemahiran guru menggunakan peralatan ICT berada pada nilai yang tinggi cuma perkakasan netbook berada pada nilai min 3.82 (SP=0.756). Dapatan ini jelas menunjukkan guru-guru mempunyai kemahiran dalam mengendalikan peralatan ICT untuk proses pengajaran dikelas bagi kursus mekanikal dan pembuatan.

JADUAL 3

Teknik pengajaran (Model e-Tvet) bagi Kursus Mekanikal dan Pembuatan

Bil	Item	STS	TS	KS	S	SS	Min	(SP)	Inteprestasi
1	Syarahan	-	-	-	63% 68	37% 40	4.37	.485	Tinggi
2	Penyoalan	-	-	-	57.4% 42.6	42.6% 46	4.43	.497	Tinggi
3	Teknik pembelajaran koperatif	-	-	-	83.3% 90	16.7% 18	4.17	.375	Tinggi
4	Inkuiri penemuan	-	-	-	76.9% 83	23.1% 25	4.23	.424	Tinggi
5	Kajian kes	-	-	-	59.3% 64	40.7% 44	4.41	.494	Tinggi
6	Latih tubi	-	-	-	79.6% 86	20.4% 22	4.20	.405	Tinggi
7	Projek	-	-	-	63% 68	37% 40	4.37	.485	Tinggi
8	Penyelesaia n masalah	-	-	-	69.4% 75	30.6% 33	4.35	.463	Tinggi
9	Amali	-	-	-	64.8% 70	35.2% 38	4.35	.480	Tinggi

10	Guru sebagai fasilitator (Scaffolding)	-	-	-	52.8% 57	47.2% 51	4.47	.502	Tinggi
----	--	---	---	---	-------------	-------------	------	------	--------

Jadual 3 menunjukkan purata skor min bagi kaedah pengajaran yang menjadi pilihan kepada guru-guru Kursus mekanikal dan pembuatan. Kaedah *scaffolding* iaitu guru sebagai fasilitator merupakan pilihan tertinggi oleh guru-guru. Ini berdasarkan nilai min tertinggi iaitu 4.47 (SP=.502), kaedah ini amat bersesuaian dan bertepatan dengan pengajaran berasaskan ICT. Namun begitu teknik-teknik lain juga turut menjadi pilihan guru-guru berdasarkan nilai min yang mencatat 4.00 keatas. Dapatan ini menunjukkan bahawa peluang yang baik kepada guru-guru untuk menerapkan unsur ICT dalam pengajaran dan pembelajaran. Sebagai contoh teknik pembelajaran koperatif menunjukkan pelajar-pelajar bersama-sama meneroka kepelbagaian maklumat didalam internet disamping guru sebagai fasilitator untuk membantu mereka menyelesaikan masalah.

JADUAL 4

Aktiviti pengajaran berasaskan ICT bagi (model e-Tvet) Kursus Mekanikal dan Pembuatan

Bil	Item	STS	TS	KS	S	SS	Min	(SP)	Intepres-tasi
1	Mencari maklumat dalam Internet	-	-	-	78.7% 85	21.3% 23	4.21	.411	Tinggi
2	Memberi maklumbalas secara online	-	-	-	84% 91	15.7% 17	4.16	.366	Tinggi
3	Menghantar SMS	1.9% 2	22.2% 22	75.9% 82	-	-	2.75	.480	Sederhana Rendah
4	Persidangan Video	-	-	0.9% 1	61.1% 66	38% 41	4.37	.504	Tinggi
5	Membaca nota pelajaran secara online	-	-	6.4% 7	66.7% 66	38% 41	4.20	.543	Tinggi
6	Melaksanakan tugas secara online	-	-	-	56.5% 61	43.5% 47	4.44	.498	Tinggi
7	Mengumpul data dilapangan	-	-	-	79.6% 86	20.4% 22	4.20	.405	Tinggi

Jadual 4 menunjukkan purata min skor bagi aktiviti pengajaran berasaskan ICT bagi (Model e-Tvet) kursus Mekanikal dan pembuatan. Skor menunjukkan kesemua item berada pada nilai min yang tinggi terutama pada item 7 iaitu melaksanakan tugas secara online dengan nilai min 4.44 (SP=.498). Berdasarkan dapatan data tersebut, menunjukkan responden yakin dan mampu untuk melaksanakan proses pengajaran berasaskan ICT. Namun begitu terdapat beberapa responden yang kurang bersetuju pada item 4 iaitu menggunakan SMS sebagai medium aktiviti pengajaran dengan nilai min 2.75 (SP=.480).

Analisis pandangan pakar terhadap keperluan reka bentuk dan pembangunan Model Pengajaran berasaskan ICT (Model e-Tvet) bagi Kursus Mekanikal dan Pembuatan.

Berdasarkan dapatan temubual pakar tidak dinafikan bahawa keperluan untuk mereka bentuk model pengajaran berasaskan ICT bagi Kursus Mekanikal dan Pembuatan. Pengkaji mendapati bahawa terdapat kesepakatan pakar dalam isu ini. Ini berdasarkan kenyataan responden:

i. Apakah keperluan reka bentuk dan pembangunan (Model e-Tvet) model pengajaran berasaskan ICT mengikut pandangan pakar bagi Kursus Teknologi dalam Pengajaran dan Pembelajaran.

“Pada pandangan saya model Pengajaran bagi subjek teknikal adalah satu keperluan dan amat sesuai dengan era pendidikan pada abad ke-21 yang memerlukan aplikasi ICT sebagai platform pembelajaran yang berkesan” (P1).

“Ya...perlu....dan sangat penting kerana perubahan dalam sistem pendidikan Negara terutama dalam bidang teknik dan vokasional agar seiring di peringkat global. Para guru semestinya mencari kaedah P&P agar diajar dengan lebih kreatif dan inovatif;; tidak hanya bertumpu kepada pembelajaran dalam kelas yang jumud tetapi proses P&P boleh dilaksanakan dengan lebih menarik dan berkesan” (P2)

“Ya...pada pandangan saya, pelbagai kemudahan telah disediakan oleh pihak kementerian dan menyediakan platform seperti Vle Frog untuk digunakan oleh para guru bersesuaian dengan objektif dan kandungan Kursus.... (P3).

ii. Pandangan pakar terhadap perkakasan ICT yang sesuai dalam pembinaan model (e-Tvet) bagi Kursus Mekanikal dan Pembuatan.

“Apabila bercakap tentang pengajaran berasaskan ICT, kita tak boleh lari dari menggunakan komputer samada desktop mahu laptop, ditambah dengan kemudahan internet yang baik agar proses pengajaran juga lancar” (P1).

“Sudah tentu para guru perlu mahir menggunakan perkakasan seperti komputer tetapi apa yang lebih penting pada saya ialah capaian internet mesti dalam keadaan terbaik”(P2)

“Perkakasan seperti komputer samada laptop mahupun desktop,serta LCD merupakan nadi kepada proses pengajaran berasaskan ICT.” (P3)

iii. Pandangan pakar terhadap aktiviti-aktiviti P&P yang sesuai dalam pembinaan model (e-Tvet) bagi Kursus Mekanikal dan Pembuatan.

“Proses pengajaran berbentuk amali ni, kaedah terbaik guru tu perlu buat demo secara perseorangan ataupun group, macam couching dan mentoring laa..membimbing dari mula sampai akhir cuma kalau nak serap elemen ICT bahan pengajaran tu berbantuan teknologi, proses tu jadi lebih menarik dan berkesan. (P1).”

“Sebenarnya aktiviti PnP yang menggunakan aplikasi ICT ni, sepatutnya lebih baik dari segi penyampaian isi kandungan, sebagai contoh pembinaan folio kursus, pelajar boleh dapatkan info dari sumber yang lebih luas dan pelbagai samada dari buku, jurnal dan lain-lain. (P2)”

“Pada pandangan saya, aktiviti terbaik bila nak menggunakan aplikasi ICT ni.. masa buat pembentangan. Pelajar lebih kreatif bila mereka mampu guna pelbagai platform yang terdapat dalam internet.(P3)”

Berdasarkan temubual pakar dan dapatan soal selidik fasa analisis keperluan yang dilakukan keatas 108 orang responden yang terdiri dari guru-guru Kursus Mekanikal dan Pembuatan di lima buah Kolej Vokasional, menunjukkan kesemua guru-guru ini telah pun terdedah dengan pengetahuan ICT dan mempunyai kemahiran untuk menggunakan kemudahan ICT bagi pelaksanaan proses pengajaran di bengkel.

Hasil dapatan analisis keperluan ini adalah berkaitan kemahiran terhadap perkakasan ICT, data menunjukkan guru-guru telah terdedah dan mampu mengguna perkakasan teknologi. Ini bertepatan dengan pandangan Rahmad. M. (2016) yang menyatakan cabaran pengajaran dan pembelajaran abad ke-21 kini tertumpu pada penguasaan kemahiran menggunakan media dan teknologi maklumat terkini. Sehubungan itu kerajaan telah memberikan penekanan terhadap penguasaan penggunaan teknologi ICT dalam keadaan formal dan tidak formal (Fakharuddin et al., 2014). Guru tidak boleh lari daripada menggunakan ICT dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Ini memberi gambaran bahawa model pengajaran berasaskan teknologi boleh dibangunkan dan diaplikasi oleh guru-guru dengan lebih baik. Oleh itu, kemahiran guru terhadap penggunaan media dan teknologi maklumat terkini harus dipertingkatkan mengikut arus perubahan teknologi.

Seterusnya dalam konteks kaedah pengajaran yang bersesuaian dengan pengajaran berasaskan ICT, data menunjukkan kaedah scaffolding berada pada min yang tinggi. Kaedah pengajaran ini membolehkan guru bertindak sebagai fasilitator dan pelajar perlu lebih banyak memainkan peranan dalam mendapatkan maklumat semasa proses pembelajaran. Salam, Mailok & Ubaidullah (2015), menyatakan kaedah scaffolding sememangnya membawa perubahan dalam peningkatan kebolehan pelajar dan bersesuaian dalam pembelajaran berasaskan ICT. Kaedah berpusatkan pelajar ini adalah merupakan kaedah pengajaran yang sangat sesuai kerana pelajar lebih kreatif dalam mengeluarkan idea dan berani mengeluarkan pandangan serta pendapat, disamping itu ianya dapat meningkatkan kemahiran berfikir aras tinggi para pelajar (Kamarul Afendey & Ishak Saat, 2013).

Dalam konteks aktiviti dalam pengajaran data menunjukkan melaksanakan tugas secara online adalah min yang tertinggi, diikuti mencari maklumat didalam internet. Dapatan ini selari dengan kaedah pengajaran terkini iaitu proses pengajaran berpusatkan pelajar menekankan pelajar menyelesaikan tugas dengan menggunakan teknologi ICT. Para pelajar boleh meneroka

secara berkumpulan mahupun berseorangan bagi mengukuhkan pengetahuan sedia ada mereka. Namun bagi item yang terakhir iaitu menggunakan sms sebagai salah satu aktiviti pengajaran telah ditolak memandangkan ianya kurang sesuai dijadikan sebagai medium pengajaran.

KESIMPULAN

Secara keseluruhan hasil analisis keperluan menunjukkan ada keperluan dan peluang terhadap penghasilan kaedah pengajaran yang berasaskan teknologi terkini sebagai satu alternatif kepada para guru. Hal ini selaras dengan perubahan zaman dan amalan para guru serta pelajar yang menjadikan teknologi sebagai medium kehidupan. Persekitaran pengajaran dan pembelajaran berteraskan teknologi telah membuka peluang untuk pengkaji membangunkan suatu model pengajaran (Model e-Tvet) berasaskan ICT agar dapat memberi suatu impak kepada kualiti pengajaran. Rais, Ahmad, & Hadi (2016), menyatakan kekerapan para guru menggunakan ICT menjadi faktor yang mendorong untuk mereka mengaplikasikan ICT dalam proses pengajaran dan pembelajaran.

Rujukan

- Abd. Rahim Abd. Rashid. (2005). "Profesionalisme Keguruan Prospek dan Cabaran." Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka
- Ahmad Tajudin Jab (2012). "Transformation of Voctech Education in 10th Malaysia Plan Division of Vocational and Technical Education, Ministry of Education
- Alazam, A.-O. (2012). Teachers' ICT Skills and ICT Integration in the Classroom: The Case of Vocational and Technical Teachers in Malaysia. *Creative Education*, 03(08), 70–76. doi:10.4236/ce.2012.38B016
- Cochran, W. G. (2007). *Sampling techniques*. John Wiley & Sons.
- Lechner, F. J. & Boli, J. 2000. *The globalization reader*. Oxford: Blackwell Publisher
- Livingstone, S. 2012. Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford review of education*, 38(1), 9-24.
- Mohammed Sani Hj Ibrahim. (2002). Pengetua dan pembestarian sekolah. Seminar Nasional Pengurusan dan Kepimpinan Pendidikan Ke-IX.
- Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013 - 2025. (2013).
- Rais, A. R. M., Ahmad, A. R., & Hadi, N. A. A. (2016, January). Kompetensi guru terhadap aplikasi teknologi maklumat dan komunikasi (tmk) dalam pengajaran dan pembelajaran. In *Proceeding 7th International Seminar on Regional Education* (Vol. 1, pp. 79-89).
- Ruhizan, M. Y., Norazah, M. N., & R, M. B. (2014). Vocational Education Readiness in Malaysia

On the Use Of e-Portfolios, 6(1), 57-71.

Salam, F., Mailok, R., & Ubaidullah, N. (2015). Perubahan pencapaian mata pelajaran Teknologi Maklumat dan Komunikasi melalui pembelajaran berasaskan projek dengan scaffolding. *Jurnal Pendidikan Malaysia*, 40(1), 29-41.

Saleh, M. P. (2016). Analisis keperluan pembangunan model pengajaran m-pembelajaran mata pelajaran sejarah Sekolah Menengah. *Jurnal Kurikulum dan Pengajaran Asia Pasifik*, 4(4).

Sharifah Nor Puteh & Kamarul Azman Abd Salam. Tahap Kesiediaan Penggunaan ICT dalam Pengajaran dan Kesannya Terhadap Hasil Kerja dan Tingkah Laku Murid Pra-sekolah *Jurnal Pendidikan Malaysia* 36(1)(2011): 25-34.

Shau, K. H. (2008). Keberkesanan Penggunaan ICT Dalam Pengajaran Dan Pembelajaran Guru. 2008. Retrieved from <http://ojs.cakna.net/index.php/spp/article/view/459/457>

Siti Syahirah. (2011). Transformasi PTV : Kesiediaan Guru-Guru Vokasional Terhadap Pelaksanaan Kolej Vokasional Dari Aspek Tahap Kemahiran. Persidangan Kebangsaan Kebangsaan Penyelidikan Dan Inovasi Dalam Pendidikan Dan Latihan Vokasioanl CIETVT 2011. Faculty Of Technical And Vocational Education Universiti Tun Hussein Onn Malaysia.

White Paper Information & Communication Technologies (ICT) in Education for Development,
Global Alliance For ICT and development (2009).

Witkin,B.R (1997).Needs assessment kits,models,and tools.*Educational Technology*, 17(11),5-8.

**PEMERKASAAN SEKOLAH KEBANGSAAN MELALUI KOMUNITI PEMBELAJARAN PROFESIONAL :PENDEKATAN MODEL PERSAMAAN STRUKTURAL
(STRUCTURAL EQUATION MODELING)**

Ibrahim Taib, Ph.D,
Jabatan penyelidikan dan Inovasi Profesionalisme Keguruan,
Institut Pendidikan Guru Kampus Dato'Razali Ismail ,Terengganu
dr.tibrahim@gmail.com

ABSTRAK

Kajian ini dijalankan adalah bertujuan untuk mengenalpasti faktor faktor utama yang boleh memperkasakan sekolah kebangsaan. Seramai 948 orang guru telah terlibat dalam kajian ini. Instrumen Pemerksaan Sekolah Kebangsaan yang digunakan dalam kajian ini adalah yang telah dibina dan mempunyai kesahan dan kebolehpercayaan yang tinggi. Elemen elemen yang digunakan dalam kajian ini adalah keberkesanan pembelajaran dan Pengajaran, hubungan interpersonal, pengurusan bilik darjah, perancangan, etika profesional dan kepakaran. Dapatan kajian menunjukkan bahawa keberkesanan Pengajaran dan Pembelajaran pada tahap baik (0.95). Manakala elemen lain adalah, Hubungan interposanal (0.90), Pengurusan bilik darjah (0.89), perancangan (0.84), Etika Profesaional (0.79) dan kepakaran (0.73). Dapatan kajian juga menunjukkan guru dari Sekolah Kebangsaan telah menunjukkan keberkesanan dalam Pengajaran dan Pembelajaran yang diperlukan dalam sumber daya kerjaya sebagai seorang guru. Kajian ini juga mendapati gru-guru perlu diberi ruang dan peluang meningkatkan kepakaran dalam bidang masing masing, Justeru, pihak KPM harus menentukan perkembangan ini dicapai secara berterusan di kalangan guru-guru yang mempunyai kadar pembelajaran yang sama atau lebih dengan memastikan mereka mempunyai peluang untuk belajar. Program AMOS (*A moment Structural*) digunakan untuk pembinaan model. Hasil analisis SEM menunjukkan model yang dibentuk fit dengan enam set data pembolehubah yang dikaji, ($\chi^2 = 79.8$, $N = 948$, $P < 0.05$, $GFI = 0.97$, $TLI = 0.97$, $CFI = 0.99$, $RMSEA = 0.114$, $CMIN/DF = 13.3$). Dapatan dari Model pemerksaan sekolah kebangsaan menunjukkan dapat memberi impaks dan indikator yang jelas kepada membina kualiti pendidikan. Walau bagaimanapun elemen kepakaran, dan etika profesional masih perlu dipertingkatkan supaya guru lebih berupaya dan berkompentasi seterusnya melihat pelaksanaan penambahbaikan secara komprehensif ke atas sistem penyampaian pendidikan dan latihan, memperkasakan sekolah kebangsaan untuk menjadi sekolah pilihan utama rakyat Malaysia, merapatkan jurang prestasi antara sekolah di luar bandar dan sekolah bandar, menyediakan lebih banyak peluang dan akses kepada pendidikan berkualiti, latihan dan pembelajaran sepanjang hayat di semua peringkat, dan memperluas forum perbincangan antara kerajaan, sektor swasta, ibu bapa dan masyarakat dalam pembangunan modal insan. Justeru, pihak KPM harus menentukan perkembangan ini dicapai secara berterusan di kalangan guru-guru yang mempunyai kadar pembelajaran yang sama atau lebih dengan memastikan mereka mempunyai peluang untuk belajar.

Katakunci :Keberkesanan Pengajaran dan Pembelajaran, Hubungan Interpersonal, Pengurusan bilik darjah, Perancangan, Etika Profesional dan Kepakaran

1.0 PENDAHULUAN

Pendidikan merupakan aspek terpenting untuk mengukur kemajuan sesebuah negara. Jika dilihat secara kronologi sejarah pendidikan di Malaysia, kerajaan telah menjalankan pelbagai usaha yang berterusan untuk menambah baik mutu sistem pendidikan kebangsaan. Bermula dengan Laporan Barnes pada tahun 1951 sehinggalah kewujudan Akta Pendidikan 1996. Pelbagai transformasi dalam sistem pendidikan telah dilakukan demi memastikan kualiti terbaik dalam pendidikan dapat disampaikan kepada semua pelajar di Malaysia (Madinah Mohamad, 2014). Sehubungan itu, hasrat negara untuk membentuk perpaduan dalam kalangan masyarakat majmuk telah diterjemahkan dalam penubuhan Sekolah Kebangsaan (SK).

Sebagaimana yang telah yang telah dimurnikan dalam Penyata Razak 1956, SK telah didefinisikan sebagai salah satu alat atau mekanisme untuk mencapai perpaduan melalui sektor pendidikan. Begitu juga dengan perkara yang telah diterjemahkan dalam Ordinan Pelajaran 1952 sebelumnya, SK turut didefinisikan sebagai tempat bagi golongan muda khususnya untuk hidup bermasyarakat dan saling bekerjasama seterusnya melahirkan rakyat yang taat setia dan menyumbang kepada kesejahteraan (Amir Hasan Dawi, 2009). Dengan itu, dapat dirumuskan bahawa sememangnya penubuhan SK tidak lain dan tidak bukan adalah untuk mencapai matlamat negara dalam memupuk perpaduan melalui pendidikan. Melihat fungsi SK sebagai imej penyatuan seluruh bangsa di Malaysia dalam pendidikan, pihak Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) telah menggariskan beberapa gagasan baru seperti yang termaktub dalam Pelan Induk Pembangunan Pendidikan (PIPP) 2006-2010, iaitu sebagai langkah dan usaha untuk memartabatkan SK sebagai sekolah aliran perdana pilihan utama rakyat Malaysia. Dengan fokus dan matlamat yang lebih jelas, KPM telah meletakkan teras 3 dalam PIPP 2006-2010 sebagai Dasar Memperkasakan SK. Justeru, beberapa ciri perkasa telah digariskan sebagai panduan berserta dengan fokus dan strategi pelaksanaan iaitu:

i. Peluasan Program Prasekolah

ii. Pemantapan Kepimpinan Pengetua/Guru Besar dan Kualiti Guru

iii. Pengukuhan Budaya Sekolah

iv. Pemantapan Kurikulum

v. Pemantapan Aktiviti Kokurikulum dan Sukan

vi. Penambahbaikan Sistem Sokongan

vii. Peningkatan Prestasi Akademik SK- penghasilan model

viii. Meningkatkan kualiti prasarana dan prestasi SK

Oleh itu, untuk fasa pertama kajian ini, pasukan kami telah memberikan fokus kepada tiga ciri perkasa sahaja iaitu (i) Pemantapan Kepimpinan Pengetua/Guru Besar dan Kualiti Guru; (ii) Pemantapan Kurikulum; dan (iii) Peningkatan Prestasi Akademik SK. Justeru, kajian ini akan memperlihatkan keberkesanan kepimpinan pengurusan yang mempunyai autoriti terhadap sekolah iaitu Pengetua dan juga Guru Besar dalam mempertingkatkan kualiti guru dan pembelajaran dan pengajaran (PdP) dalam bilik darjah dapat dihasilkan secara berkesan. Selain itu, hasil kajian ini juga boleh membantu untuk mengenal pasti permasalahan kurikulum melalui proses PdP yang dijalankan oleh guru-guru. Seterusnya, fokus terhadap peningkatan prestasi akademik SK dapat membantu kajian ini untuk mereka bentuk satu model pemeraksanaan SK bagi menambah baik kualiti SK dari segenap sudut dimensi kajian. Sehubungan itu, berdasarkan dasar dan matlamat yang digarapkan dalam pemeraksanaan SK, kajian ini telah memberikan definisi pemeraksanaan dalam skop yang lebih kecil supaya lebih berfokus. Seperti yang dinyatakan oleh Rowland (1995),

pemeriksaan ialah proses untuk memberi peluang kepada individu untuk mempercayai diri mereka mempunyai kemampuan dan boleh terlibat di dalam membuat keputusan. Justeru, kajian ini ingin melihat pemeriksaan sebagai satu proses untuk memberi peluang kepada pihak sekolah khususnya guru-guru untuk mempercayai bahawa diri mereka mempunyai keupayaan dan kemampuan serta terlibat secara langsung dalam membuat perubahan bagi penambahbaikan PdP di sekolah. Oleh itu juga, penyelidikan ini lebih berfokus kepada peranan guru-guru dan pengurusan kepimpinan sekolah dalam usaha untuk memperkasakan SK yang menjadi sasaran utama matlamat KPM.

2.0 PERNYATAAN MASALAH

SK dibangunkan untuk menyatupadukan semua kaum di bawah satu bumbung pendidikan. Namun sehingga kini masyarakat Malaysia masih terpisah melalui sistem persekolahan yang terasing iaitu reka bentuk sekolah yang dikenali sebagai SK dan sekolah vernakular iaitu Sekolah Jenis Kebangsaan Cina (SJKC) dan Sekolah Jenis Kebangsaan Tamil (SJKT). Kewujudan sekolah-sekolah ini adalah berasaskan dasar pendidikan Malaysia yang mempunyai ciri-ciri i) Dasar demokrasi pendidikan—akses pendidikan kepada semua kanak-kanak, ii) Dasar perpaduan—satu kurikulum kebangsaan, satu bahasa pengantar di sekolah Malaysia, iii) Dasar ekuiti—antara kaum sudah semakin memuaskan tetapi masih ada jurang antara Bandar dengan Luar Bandar dari segi kualiti prasarana, iv) Dasar progresif - DEB, industrialisasi, globalisasi, K-ekonomi dan Dasar Liberalisasi pendidikan - pelbagai aliran: SK, SRJK C, SRJK T, SRA, SAR, SK, SMA, KV, SMT, Sekolah Antarabangswasta (KPM, 2006). Oleh itu, pihak KPM telah mengambil perhatian serius dalam memastikan isu-isu pendidikan dipantau dan dikawal pelaksanaannya dengan baik dan telus. Seperti yang telah dinyatakan, SK merujuk kepada sekolah rendah kebangsaan dan sekolah menengah harian yang menggunakan Bahasa Melayu sebagai bahasa pengantar. Sekolah-sekolah ini ditubuhkan sebagai sekolah aliran perdana bagi memupuk perpaduan rakyat Malaysia. Walau bagaimanapun, terdapat beberapa kelemahan yang perlu diatasi supaya SK menjadi sekolah pilihan utama masyarakat (Amir Hasan Dawi, Ikhsan Othman, Ridzuan Jaafar & Kwang Eng Hock, 2009). Sehingga kini, masih terdapat SK yang mempunyai prasarana yang kurang memuaskan, terutama di kawasan pedalaman. Selain itu, terdapat anggapan masyarakat bahawa pencapaian akademik di SK adalah lebih rendah berbanding sekolah rendah aliran Cina. Masyarakat bukan Bumiputera mempunyai tanggapan bahawa SK juga terlalu bercirikan Islam manakala masyarakat Islam pula menyatakan sebaliknya (KPM, 2006). Seterusnya, pendidikan sebagai wahana untuk menyatupadukan masyarakat berbilang kaum jelas dinyatakan dalam Penyata Razak 1956 dan menjadi cabaran negara dalam usaha untuk mencapai matlamat Wawasan 2020.

Di samping itu, keberkesanan proses PdP turut diberikan perhatian dalam kajian ini. Justeru, untuk melihat keberkesanan sesebuah sistem pendidikan, tidak dinafikan bahawa tahap pencapaian pelajar sekolah adalah merupakan salah satu daripada kayu ukur yang boleh diambil kira (Hamzah, 2002). Pencapaian pelajar pula boleh melibatkan faktor-faktor yang mempengaruhi proses PdP di dalam bilik darjah. Dalam satu kajian yang dijalankan oleh Chia & Abdul Rahim (2013), faktor luar kawalan guru sekolah menengah yang dikenal pasti mempengaruhi proses PdP mereka ialah bebanan guru yang tinggi, saiz kelas yang besar, kekurangan sikap belajar dalam kalangan pelajar, sosioekonomi keluarga pelajar, peranan pentadbir, masalah ponteng serta kekurangan kemudahan infrastruktur dalam sekolah. Oleh itu, kajian lanjut diperlukan untuk mengatasi masalah setiap daripada faktor-faktor tersebut.

Objektif Kajian

Kajian ini bertujuan untuk meninjau status pemeraksanaan pendidikan melalui keberhasilan pendidikan di sekolah-sekolah rendah dan menengah. Kerangka konseptual kajian ini telah melihat tiga ciri perkara iaitu: (i) Pemantapan profesionalisme guru; (ii) Aktiviti Pengajaran dan Pembelajaran (PdP); dan (iii) Kepimpinan dan pengurusan sekolah yang merujuk kepada enam (6) dimensi iaitu Perancangan Sekolah, Keberkesanan Pengajaran di Bilik Darjah, Pengurusan Bilik Darjah dan Organisasi Sekolah, Perhubungan Interpersonal, Etika Profesional dan Kepakaran Guru. Kajian inikut mengaitkan tahap pencapaian Gelombang 1 (2013 hingga 2015) yang disasarkan oleh KPM iaitu meningkatkan kecekapan sistem dengan menyokong guru dan memberikan tumpuan kepada kemahiran teras (2013).

Soalan Kajian

Bertitik tolak daripada permasalahan dan objektif di atas, kajian ini telah menimbulkan beberapa persoalan untuk dikaji semasa kajian berlangsung iaitu:

1. Apakah tahap pemeraksanaan SK berdasarkan;
 - a. Perancangan,
 - b. Keberkesanan Pengajaran di Bilik Darjah,
 - c. Pengurusan Bilik Darjah dan Organisasi Sekolah,
 - d. Perhubungan Interpersonal,
 - e. Etika Profesional dan
 - f. Kepakaran Guru.
2. Apakah model Pemeraksanaan Guru Dan PdP Prestasi Pelajar Melayu Di Sekolah Kebangsaan?

Kepentingan Kajian

Hasil penyelidikan ini, dapat mengenal pasti faktor utama yang menjadi tunjang dalam aspek pemeraksanaan SK mengikut hala tuju pendidikan dan garis panduan seperti yang termaktub dalam dasar-dasar pendidikan kebangsaan. Model pemeraksanaan baharu yang terhasil daripada penyelidikan juga boleh diutarakan kepada pihak KPM untuk kajian lanjut dan dijadikan rujukan oleh para pengkaji, pembuat dasar dan juga pihak berkepentingan lain. Di samping itu, kajian ini dapat membantu pihak sekolah khususnya guru-guru dalam usaha untuk menambahbaik pencapaian sekolah menerusi dimensi-dimensi seperti digariskan dalam kajian.

Skop Kajian

Kajian ini dijalankan ke atas guru-guru untuk mengenal pasti tahap pemeraksanaan SK menerusi enam dimensi yang dicadangkan. Pasukan penyelidik telah membataskan sampel responden soal selidik pemeraksanaan kepada guru-guru sahaja untuk mengetahui masalah yang berlaku dalam proses PdP daripada perspektif guru-guru sendiri selaku tenaga pengajar. Para pelajar pula hanya terlibat sebagai responden dalam pengkajian faktor saiz kelas untuk mengetahui suasana pembelajaran yang ideal untuk mereka. Selain itu, perspektif guru-guru terhadap saiz kelas turut diambil kira untuk mengetahui korelasi antara pelajar dan guru sendiri mengenai saiz kelas. Dengan cara ini, pengkaji dapat menilai aspek-aspek yang diberi perhatian oleh responden kajian mengikut peranan mereka untuk menambah baik pencapaian mereka di sekolah.

3. METOD

Kajian ini telah dijalankan dengan menggunakan kaedah tinjauan atau kuantitatif. Prosedur pengumpulan data melalui kaedah penyelidikan survey telah digunakan untuk melihat tahap

kualitipemeriksaan SK kelas di seluruh Malaysia. Di samping itu, kajian ini juga telah menggunakan soalan “open-ended” bagi memberi peluang kepada responden untuk memberikan pendapat tentang penambahbaikan setiap dimensi yang dikaji. Di samping itu, kajian ini adalah berbentuk deskriptif dan inferensi (Chua, 2006) dan telah dijalankan untuk mengkaji tahap dimensi-dimensi kajian. Selain itu, kaedah ini bertujuan untuk mengenal pasti persepsi pelajar sekolah dan guru-guru terhadap faktor saiz kelas dalam proses PdP serta pengaruhnya terhadap pencapaian pelajar. Oleh itu, kaedah kuantitatif dengan menggunakan soal selidik telah diedarkan. Data telah dikumpulkan daripada responden kajian untuk mendapatkan min dan frekuensi responden terhadap soalan-soalan kajian.

Sampel Kajian

Borang soal selidik telah digunakan sebagai alat kajian. Borang soal selidik Kajian Pemeriksaan SK telah diedarkan kepada guru-guru di enam buah negeri seluruh negara iaitu negeri Selangor, Melaka, Kedah, Negeri Sembilan, Terengganu dan Pulau Pinang.

Pengkaji telah menerima sebanyak 948 set soal selidik dan menggunakan semua borang tersebut untuk menganalisis data menggunakan perisian *statistic package for social sciences* (SPSS) dalam bentuk analisis deskriptif dan inferensi seperti frekuensi dan peratusan bagi mendapatkan jawapan untuk setiap soalan kajian tersebut.

Instrumen Kajian

Seperti yang telah digariskan dalam soalan kajian, dapatan kajian ini dianalisa untuk mengukur tahap pemeriksaan SK dengan menggunakan borang soal selidik khusus yang berfokuskan kepada enam dimensi kajian iaitu:

- a) Perancangan Sekolah
- b) Keberkesanan Pengajaran
- c) Pengurusan Bilik Darjah/Organisasi
- d) Perhubungan Interpersonal
- e) Etika Profesional
- f) Kepakaran Guru

Kesemua dimensi tersebut telah dianalisa menggunakan perisian SPSS versi 22.0 . Skala yang digunakan telah dirujuk melalui kajian Anne Arundel County Public Schools (AACPS), berdasarkan *Teacher Rating Instrument* (2011) dan disesuaikan untuk kajian ini seperti dalam jadual yang berikut:

Analisis Data

Bahagian ini membincangkan hasil dapatan kajian berdasarkan analisis data yang telah ditetapkan. Data-data yang dikumpulkan telah dianalisis menggunakan perisian SPSS versi 22.0. Berikut merupakan analisis kajian berdasarkan statistik deskriptif dan seterusnya dianalisis menggunakan program AMOS(*A moment Structural*) untuk mendapatkan faktor penyumbang utama dalam memeperkasa Sekolah Kebangsaan

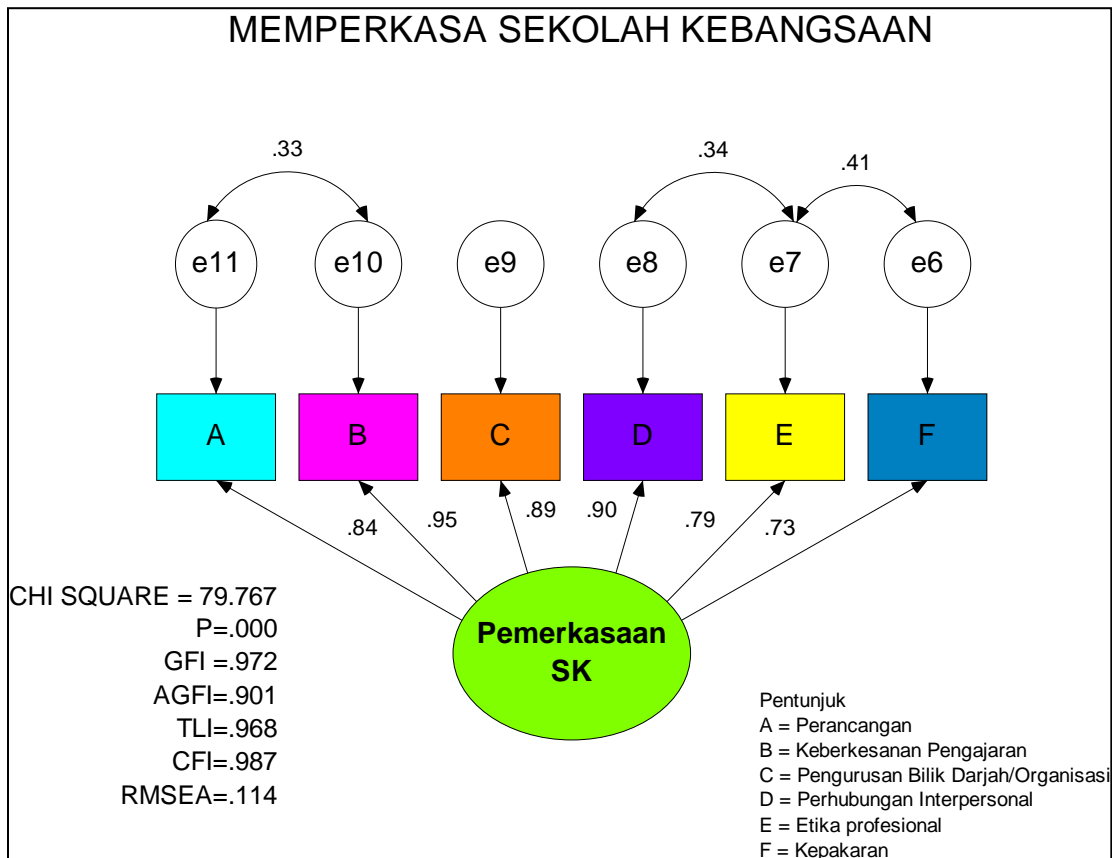
4.DAPATAN

Kajian ini juga telah mengenal pasti model **Pemeriksaan Guru Dan PdP Prestasi Pelajar Melayu Di Sekolah Kebangsaan** berdasarkan 6 dimensi yang dikaji. Kajian ini telah mendapati bahawa terdapat tiga faktor tertinggi yang menyumbang kepada keperkasaan sekolah kebang-

saan. Ini boleh merujuk kepada ringkasan *Regression Weights* bagi setiap faktor pemerksaan sekolah kebangsaan ditunjukkan dalam Jadual 1 dan rajah 1;

Jadual 1: *Regression Weights* Permerksaan Sekolah Kebangsaan

Pemerksaan Sekolah Kebangsaan	<i>Regression Weights</i>
Keberkesanan pengajaran	.95
Hubungan Interpersonal	.90
Pengurusan bilik darjah/Organisasi	.89
Perancangan	.84
Etika Profesional	.79
Kepakaran	.73



Rajah 1 : Model pengukuran Pemerksaan Sekolah Kebangsaan

Analisis Data dan Interpretasi

Rajah1 menunjukkan bahawa terdapat tiga faktor tertinggi yang menyumbang kepada keperksaan sekolah kebangsaan, Faktor pertama, keberkesanan pengajaran mencatatkan nilai *Regression Weights* yang tertinggi iaitu 0.95.keberkesanan Pengajaran dan pembelajaran ini

meliputi wujudnya tumpuan atau fokus terhadap pembelajaran, mengulas konsep dan kemahiran yang telah dipelajari mengikut kesesuaian, mengambil kira tahap perbezaan pelajar, mengaitkan isi pelajaran dengan pelajar, menyatakan harapan yang tinggi kepada semua pelajar, memberi maklumbalas kepada pelajar mengenai prestasi dalam tempoh yang sesuai, Menganalisis prestasi pelajar untuk menambah baik pengajaran, Menilai prestasi pelajar, menggunakan pelbagai teknik, Meningkatkan prestasi pelajar, Memberi arahan dan penjelasan yang jelas dan ringkas, Menjalankan rancangan pengajaran dengan membuat pelarasan atau penambahbaikan apabila perlu dan Menyampaikan konsep baru dengan jelas. Faktor Kedua, hubungan interpersonal (0.90), Menunjukkan kepekaan dan menghormati setiap pelajar sebagai individu, Menunjukkan kepekaan terhadap adat dan perasaan pelbagai kumpulan etnik, kaum, taraf sosioekonomi dan kumpulan agama yang berlainan, Berusaha untuk membina hubungan kerjasama dengan ibu bapa, Mengekalkan hubungan kerja yang efektif dengan Jabatan dan Panitia, Pentadbiran Sekolah dan Kakitangan sokongan. Faktor Ketiga, pengurusan bilik darjah (0.89) termasuklah menyusun aktiviti bilik darjah untuk melibatkan pelajar secara maksimum, Membuat pengubahsuaian yang perlu berdasarkan prestasi pelajar, Menggunakan strategi pengurusan tingkah laku yang sesuai dengan cara yang adil dan konsisten, Menggunakan ruang, peralatan, dan bahan-bahan untuk menyokong pengajaran, Mewujudkan peraturan bilik darjah dan kebiasaan/rutin yang menggalakkan pengajaran, Mengekalkan suasana bilik darjah yang selamat, teratur, dan menarik.

Walau bagaimanapun, hasil kajian mendapati terdapat faktor-faktor yang perlu dipertingkatkan, antaranya, perancangan (0.84), Mewujudkan matlamat yang jelas dan objektif yang berkaitan dengan Pelan Penambahbaikan Sekolah, Menyesuaikan pengajaran kepada keperluan minat dan kebolehan pelajar, Menggunakan alat pengukuran yang berkesan untuk mengukur prestasi pelajar, Menyesuaikan rancangan dan pelajaran berdasarkan pencapaian pelajar, Pengajaran disusun mengikut urutan untuk memudahkan pembelajaran, Merancang pengajaran pada setiap hari dan untuk pengajaran jangka panjang dan Mereka bentuk strategi pengajaran yang sesuai untuk menampung keperluan pelajar. Etika profesional (0.79), Menerima tanggungjawab untuk menjaga dan menggunakan dana, bahan, bekalan dan peralatan, Mengekalkan rekod dan laporan yang tepat, serta menghantanya pada masa yang diperlukan, Menjaga keselamatan untuk semua maklumat yang sulit, Menyokong falsafah dan objektif kerajaan, sekolah, dan negara, apabila ianya ada perkaitan dengan dasar dan prosedur serta Mematuhi amalan-amalan biasa/rutin di sekolah. Seterusnya faktor kepakaran (0.73), ini termasuk Mempunyai pengetahuan tentang isi pelajaran yang diajar, Menggunakan tatabahasa yang betul dalam komunikasi lisan dan bertulis dan Menyertai dalam aktiviti-aktiviti pembangunan profesional

Hasil analisis SEM seperti rajah 1 menunjukkan model pengukuran yang dibentuk *fit* dengan enam set data pembolehubah yang dikaji, ($\chi^2 = 79.767$, $N = 948$ $P = 0.00$, $GFI = 0.972$, $TLI = 0.968$, $CFI = 0.987$, $RMSEA = 0.114$, $CMIN/DF = 13.3$). Berasaskan kepada kriteria fit yang diperlukan didapati semua indeks yang telah memenuhi syarat.

Implikasi Kajian

Kajian ini berupaya untuk memberi panduan kepada guru untuk membantu mereka dalam usaha menambah baik mutu pengajaran mereka agar aktiviti PdP di bilik darjah menjadi lebih berkesan. Di samping itu, guru-guru dan bakal guru juga boleh menggunakan dapatan kajian ini sebagai persediaan untuk menghadapi beban tugas yang lebih mencabar bersama dengan pelajar-pelajar di sekolah. Pihak sekolah dan KPM sendiri turut boleh memanfaatkan kajian ini sebagai laluan untuk mencari pendekatan terbaik bagi melahirkan pendidikan yang berkualiti di SK khu-

susnya. Hasil kajian ini diharapkan dapat menyumbang kebaikan kepada masyarakat supaya semua pihak saling memahami tugas dan peranan masing-masing dalam menjayakan misi pendidikan negara dan menjadi faktor penyumbang kejayaan pengajaran yang lebih berkesan kelak.

5. KESIMPULAN DAN PERBINCANGAN

Penambahbaikan sekolah bermakna penambaaikan manusia (Dufour & Marzano, 2011). Oleh itu, untuk melakukan sesuatu penambahbaikan, faktor-faktor yang mempengaruhi perubahan tingkah laku manusia juga perlu diambil kira., proses perubahan pula memakan masa kerana proses tersebut melibatkan aspek emosi manusia. Berdasarkan kajian ini, guru-guru memainkan peranan besar untuk melibatkan diri sepenuhnya dalam proses perubahan demi penambahbaikan sekolah seterusnya meningkatkan akademik pelajar. Di samping itu, model pemerksaan SK yang dibina dalam kajian ini boleh diambil kira sebagai satu pendekatan baharu sebagai panduan untuk guru-guru untuk meningkatkan profesionalisme mereka. Kesatuan kerja antara guru dan pengurusan sekolah untuk sebagai satu pasukan yang berkolaboratif akan mengatasi banyak cabaran-cabaran yang dihadapi oleh pihak sekolah sebelumnya. Segala penambahbaikan yang dilakukan ini tidak lain dan tidak bukan adalah untuk membantu meningkatkan taraf pendidikan anak bangsa di Malaysia sekaligus memartabatkan status pendidikan kita di peringkat global selari dengan apa yang telah termaktub dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 yang merupakan kesinambungan daripada gagasan dalam Pelan Induk Pembangunan Pendidikan 2006-2010. Oleh itu, segala usaha untuk memperkasakan SK sebagai pilihan utama rakyat Malaysia harus disokong dan didokong oleh semuapihak.

RUJUKAN

- Ab. Aziz Yusof (2006). *Perubahan dan kepimpinan*, Sintok: Penerbitan Universiti Utara Malaysia.
- Ahmad Fauzi Mohamed. (1997). *Mengurus & Merealisasikan Perubahan Di Sekolah*. Universiti Utara Malaysia:
- Amir Hasan Dawi, Ikhsan Othman, Ridzuan Jaafar & Kwang Eng Hock, (2009). *Modal Insan DalamMemperkasakan Sekolah Kebangsaan. (Fasa 1)*. Universiti Pendidikan Sultan Idris
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. New York:McKinsey& Company. Diperoleh daripada www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_Schools_Systems_Final.pdf
- Blaustein, M. (2005). *The Basics of Learning Readiness*. Beyond the Journal. National Association for the Education of Young Children.
- Cansdale, R.W. (2001). The effects of site-embedded professional development teachers's perceptions of their instructional practice. United States International University.
- Dufour, R., & Marzano, R. J. (2011). *Leaders of learning:how district, school, and classroom leaders improve student achievement*. Bloomington:Solution Tree Press.

Freedman, S. (2009). *Collegiality Matters: How Do We Work With Others? Proceedings of the Charleston Library Conference*. Purdue University: Purdue University Libraries.

Harrison, F. (2003). *Using Learning Resources to Enhance Teaching and Learning*. Imperial College London.

James, C & Connolly, U. (2000). *Effective Change in Schools*, London: RoutledgeFalmer

Jamil Ahmad & Norlia Goolamally, (2008). *Pentadbiran dan Pengurusan Sistem Pendidikan Malaysia Ke Arah Pendidikan Berkualiti*. In: Panitia Diklat Manajemen Guru Internasional 2008, 4-5 Jun 2008.

Malaysia (2012). Akta Pendidikan 1996. Undang-Undang Malaysia. Pesuruhjaya Penyemak Undang Undang Malaysia. Kementerian Pelajaran Malaysia. (2012). *Dasar Pendidikan Kebangsaan*.

Mohamad Johdi Hj. Salleh. (2007). *Guru Efektif dan Peranan Guru dalam Mencapai Objektif Persekolahan Sekolah Rendah: Perspektif Guru Besar*. Seminar Penyelidikan Pendidikan Institut Perguruan Batu Lintang. Institut Pendidikan: Universiti Islam Antarabangsa Malaysia.

Mok Soon Sang (2011). *Pengurusan bilik darjah dan tingkh laku (3re ed.)* Selangor: Penerbitan Multimedia Sdn. Bhd.

Najwa Hayatee Abdullah (2010). *Pengurusan Perubahan Dalam Pendidikan : Konsep perubahan dalam pendidikan*. Universiti Kebangsaan Malaysia.

Noraini Idris dan Shuki Osman (2009). *Pengajaran dan Pembelajaran : Teori dan Praktis*. Kuala Lumpur: Mc Graw Hill.

Rowlands, J. (1995). *Empowerment examined: an exploration of the concept and practice of women's empowerment in Honduras*. Durham thesis, Durham University. Retrieved from <http://ethesis.dur.ac.uk/1424>

Pelan Induk Pembangunan Pendidikan (PIPP) 2006-2010 (RMK-9). (2007). Kementerian Pelajaran Malaysia.

Pengaruh Kemahiran Kepimpinan Kendiri dan Tingkah Laku Kerja Inovatif Guru terhadap Pencapaian Sekolah Kluster di Sarawak.

**WONG SIEW LANG (Dr)
INSTITUT PENDIDIKAN GURU KAMPUS RAJANG**

Abstrak

Kajian ini bertujuan untuk mengenalpasti pengaruh Kemahiran Kepimpinan Kendiri dan Tingkah Laku Kerja Inovatif terhadap Pencapaian Sekolah Kluster di Sarawak. Dalam konteks sekolah kluster, guru sekolah dituntut mengamalkan Kepimpinan Kendiri supaya sekolah berkenaan dapat menyerlahkan bentuk perwatakan institusi berdasarkan kebitaraan. Kajian tentang Kemahiran Kepimpinan Kendiri dalam bidang pendidikan dalam negara adalah sangat terhad. Kajian kuantitatif ini menggunakan kaedah tinjauan. Bilangan responden guru sekolah kluster seramai 238 orang dipilih secara rawak menggunakan *Quickscale*. Tiga set instrument telah digunakan iaitu Soal Selidik Kemahiran Kepimpinan Kendiri, Soal Selidik Tingkah Laku Kerja Inovatif dan Soal Selidik Pencapaian Sekolah Kluster. SEM digunakan untuk analisis data kajian. Dapatan kajian menunjukkan Kemahiran Kepimpinan Kendiri mempunyai hubungan yang positif dan signifikan dengan Pencapaian Sekolah Kluster di Sarawak (0.59) dan Tingkah Laku Kerja Inovatif (0.49). Konstruk Tingkah Laku Kerja Inovatif mempunyai hubungan positif dan signifikan dengan Pencapaian Sekolah Kluster (0.60). Cadangan kajian lanjutan dikemukakan.

KATA KUNCI: Kemahiran Kepimpinan Kendiri, Tingkah Laku Kerja Inovatif, sekolah kluster

3.0 PENDAHULUAN

Tesis ini mengkaji pengaruh Kemahiran Kepimpinan Kendiri (SL) dan Tingkah Laku Kerja Inovatif terhadap Pencapaian Sekolah Kluster di Sarawak. Kemahiran Kepimpinan Kendiri merupakan proses pengaruh sendiri yang mana individu cuba menggunakan kognisi dan tindakan demi mencapai matlamat (Manz dan Sims, 1996; Manz dan Neck, 2004). Kemahiran Kepimpinan Kendiri adalah berkaitan dengan cara meningkatkan pencapaian organisasi melalui pemikiran dan tindakan individu (DiLiello dan Houghton, 2006). Kemahiran Kepimpinan Kendiri merupakan penyumbang utama kepada peningkatan pencapaian (Steward, Courtright dan Manz, 2011). Kajian lepas menunjukkan pekerja yang mengamalkan Kemahiran Kepimpinan Kendiri menjadi lebih yakin dan boleh menyesuaikan diri dalam pelbagai situasi (Stajkovic dan Luthans, 1998) serta lebih menikmati kejayaan dalam kerjayanya (Murphy dan Ensher, 2001; Raabe, Frese dan Beehr, 2007).

4.0 PERNYATAAN MASALAH

Pencapaian pendidikan negara sehingga sekarang belum mencapai tahap yang memuaskan atau seperti yang diharapkan dalam Pelan induk Pembangunan Pendidikan 2006-2010 dan Pelan Pembangunan Pendidikan 2013-2025. Malaysia kini berada di persimpangan antara standard pendidikan nasional dan standard pendidikan antarabangsa (RMK-10, 2010).

Malaysia mencapai *ranking* yang menurun melalui tiga kajian yang dilakukan oleh indeks antarabangsa. UN Education Index meletakkan Malaysia pada kedudukan 98 daripada 181 negara. Kajian *Programme for International Student Assessment* (PISA) menunjukkan bahawa Malaysia berada pada tangga 55 daripada 74 buah negara yang menyertai. Laporan TIMSS 2011 juga mendedahkan trend kejatuhan kedudukan Malaysia untuk subjek Matematik dan Sains. Kemerosotan keputusan TIMSS dan PISA 2012 menunjukkan bahawa terdapat kelemahan dan kekurangan dalam sistem pendidikan Negara (<http://www.freemalaysiatoday.com>, 2013).

Kemahiran Kepimpinan Kendiri telah menjana banyak usaha menjalankan kajian dalam beberapa dekad yang lalu (Manz, 1992; Manz dan Neck, 1999; Manz dan Sims (2001). Selain itu, kajian Kemahiran Kepimpinan Kendiri telah dilaksanakan dalam pelbagai latar belakang seperti kreativiti dan inovasi (Carmeli, Meitar dan Weisberg, 2006, DiLiello dan Houghton 2006). Neck dan Houghton (2006) telah membuat ulasan yang terperinci tentang perkembangan kepimpinan sendiri, penyelidikan dan aplikasi dalam dua dekad yang lepas. Kebanyakan literatur Kemahiran Kepimpinan Kendiri muncul di luar negara terutamanya dalam konteks negara Eropah seperti Portugal (Cural dan Marques-Quinteiro, 2009), Turki (Dogan dan Sahin, 2008), Israil (Carmeli Meitar dan Weisberg, 2006) dan Jerman (Andressen dan Konradt, 2007). Selain itu, literatur tentang Kemahiran Kepimpinan Kendiri telah diterokai di Asia Tenggara contohnya seperti di negara Cina (Ho & Nesbit, 2009). Namun, kajian tentang Kemahiran Kepimpinan Kendiri dalam bidang pendidikan dalam negara sangat terhad. Kajian ini bertujuan mengisi kekurangan ini.

Terdapat banyak kajian yang telah dijalankan berkaitan dengan kemahiran kepimpinan pengetua sekolah. Misalnya Kepimpinan Instruksional (Contohnya Jamelaa Bibi Abdullah dan Jainabee Md Kassim, 2011; Mohd Nor Jaafar dan Mohamad Haris Shakroni, 2013; Mohd Zaini Ismail; 2009; Muhamad Suhaimi Taat dan Mazlan Minhat, 2013; Nor Azni Abdul Aziz, Foo Say Fook, Soaib Asimiran *et al.*, 2014; Sharifah Mohd Nor, Zaidatul Lope Pihie & Suhaimi Ali, 2008), Kemahiran Kepimpinan Transformasi (Contohnya Abdul Ghani Abdullah, 2005; Abdul Ghani Kanesan Abdullah, 1997; Aniza Dahri, 2014; Lo Kim Seng & Sabariah Sharif, 2014; Loy Liang Hui, 2002; Yahya Don & Yaakob Daud, 2012, Kemahiran Kepimpinan Transaksional (Contohnya Abdul Rahman Abdul Rahim, 2008; Othman Md. Johan & Ishak Mad Shah, 2008) dan Kemahiran Kepimpinan Distributif (Contohnya Baharuddin Yacob, 2009; Sia Suok Suok, 2013; Siva A/L Rabindarang, 2014 & Yusof Boon dan Yahzanon Tahir, 2013). Semua kajian berkaitan dengan kemahiran kepimpinan ini menggunakan pengetua sekolah sebagai data utama kajian menggunakan soal selidik yang memerlukan pengetua melaporkan sendiri akan tingkah laku kepimpinan mereka. Sebaliknya penggunaan guru sebagai sumber data yang menilai kepimpinan pengetua sangat terhad. Kajian ini bertujuan mengisi kekurangan ini dengan menggunakan guru sebagai sumber pengumpulan data. Penggunaan guru sebagai sumber data akan dapat memberikan dimensi baru dalam melihat kepimpinan pengetua sekolah.

Scott dan Bruce (1994) menyatakan bahawa Tingkah Laku Kerja Inovatif ialah asas dalam organisasi yang berkesan. Kajian Abraham, Ravit dan Jacob (2006) menunjukkan terdapat hubungan antara Kemahiran Kepimpinan Kendiri dengan Tingkah Laku Kerja Inovatif. Namun, hubungan antara Kemahiran Kepimpinan Kendiri dan Tingkah Laku Kerja Inovatif (kreativiti dan inovasi) memerlukan kajian lanjutan (Abraham *et al.* (2006). DiLiello dan Houghton (2006) telah mencadangkan bahawa penyelidikan lanjutan adalah perlu untuk mengkaji hubungan antara Kemahiran Kepimpinan Kendiri dengan Tingkah Laku Kerja Inovatif. Namun demikian, kajian yang mengaitkan hubungan antara Kemahiran Kepimpinan Kendiri dengan Tingkah Laku Kerja Inovatif dalam sekolah kluster dalam negara adalah amat terhad. Kajian ini berhasrat mengisi kekurangan tersebut.

Kajian ini merupakan suatu cubaan mencari hubungan antara Kemahiran Kepimpinan Kendiri dengan Pencapaian, Kemahiran Kepimpinan Kendiri dengan Tingkah Laku kerja Inovatif serta Tingkah Laku Kerja Inovatif dengan Pencapaian.

3.0 METOD

3.1 Reka bentuk kajian

Pengkaji menggunakan kajian kuantitatif (bukan eksperimen) untuk menjalankan kajian ini. Pengkaji menggunakan statistik inferensi bagi memerihalkan dan mengukur darjah perkaitan antara dua pemboleh ubah. Kajian ini menggunakan reka bentuk kajian rentas. Data dikumpul sekali sahaja pada satu masa. Kaedah ini digunakan kerana lebih mudah dilaksanakan dan mengambil masa yang lebih singkat. Kaedah ini mampu mengumpul banyak data atau maklumat daripada sampel kajian. Selain itu, kajian tinjauan ini bersesuaian dengan situasi sebenar dan data dikumpul dalam situasi sebenar. Kajian tinjauan juga ialah langkah pertama dalam pembentukan hipotesis atau mengenal pasti masalah kajian secara khusus. Menurut Creswell (2005), reka bentuk kajian tinjauan ialah prosedur dalam kajian kuantitatif, yakni pengkaji menjalankan satu tinjauan terhadap sampel kajian.

3.2 Populasi dan persampelan kajian

Populasi dalam kajian ini ialah guru-guru di empat buah sekolah kluster (kategori sekolah menengah) di negari Sarawak. Populasi bagi kajian ini adalah seramai 467 orang. Dalam kajian ini, pengkaji menggunakan kaedah persampelan rawak mudah. Kaedah ini dilakukan dengan memilih sampel daripada populasi secara rawak. Kaedah ini dipilih kerana menurut Azizi Yahaya, Shahrin Hashim, Jamaludin Ramli, Yusof Boon dan Abdul Rahim Hamdan (2007), kaedah persampelan rawak dapat memastikan setiap ahli populasi mempunyai peluang yang sama untuk dipilih sebagai responden dan memastikan tidak terdapat bias dalam pemilihan sampel.

Saiz sampel kajian ini ditentukan dengan merujuk kepada pengiraan Model Persamaan Struktur (SEM) oleh Hair, Anderson, Tathman dan Black (2006) yang berdasarkan bilangan responden per parameter. . Hair *et al.* (2006) telah menyatakan bahawa bagi setiap parameter, bilangan responden yang dibenarkan ialah 15 dengan syarat bilangan konstruk kajian adalah sama atau kurang daripada 6. Dengan ini sampel antara 150-400 boleh diterima. Seramai 238 orang guru dipilih sebagai sampel dalam kajian ini (memenuhi syarat SEM).

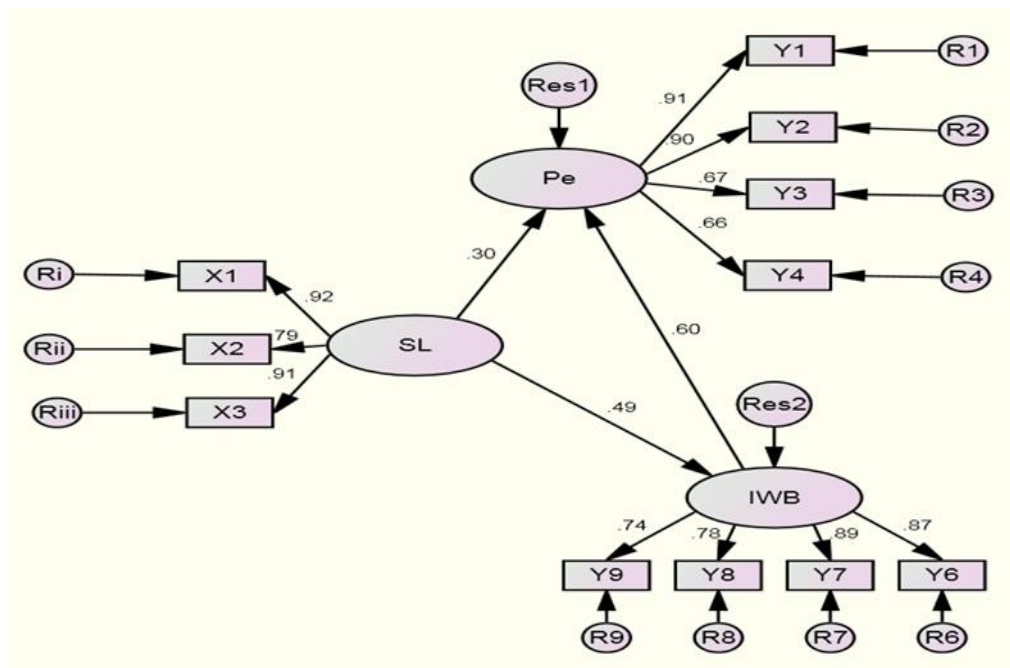
3.3. Instrumen Kajian

Kajian ini menggunakan soal selidik sebagai alat pengumpulan data. Soal selidik ialah set soalan yang menggunakan kertas dan pen, berfokus dan berstruktur, menjimatkan masa dan responden boleh mengisinya tanpa kehadiran pengkaji (Salkind, 1997). Penggunaan soal selidik merupakan cara yang paling sesuai bagi tempoh kajian terbatas dan sumber kewangan yang terhad (Cockburns, 1996; AhmadRahman an-Nahlawi, 1995). Bagi tujuan kajian ini, soal selidik yang digunakan ialah Skala Likert tujuh poin (Thorndike, Cummingham, Thordike dan Hagen, 1991).

Instrumen kajian ini mengandungi empat bahagian, iaitu Bahagian A, B, C dan D. Bahagian A terdiri daripada profil responden, Bahagian B ialah Soal Selidik Kepimpinan Kendiri (SSSL) yang diubahsuai daripada Revised Self-Leadership Questionnaire (RSLQ), Bahagian C ialah Soal Selidik Tingkah Laku Inovatif (SSIWB) dan Bahagian D Pencapaian sekolah (SSPe).

5.0 DAPATAN

Rajah 1 menunjukkan model persamaan struktur setelah melalui proses modifikasi.



Rajah 1: Rajah Lintasan SEM Selepas modifikasi

Petunjuk:

SL : Kemahiran Kepimpinan Kendiri	Y4 : Pengurusan Maklumat
Pe : Pencapaian Sekolah Kluster	Y5 : Pengurusan Pejabat
IWB: Tingkah Laku Kerja Inovatif	Y6 : Penerokaan Idea
X1 : Strategi Berfokus Tingkah Laku	Y7 : Penjanaan Idea
X2 : Starategi Ganjaran Semula jadi	Y8 : Perkongsian Idea
X3: Strategi Corak Pemikiran	Y9 : Pelaksanaan Inovasi
Konstruktif	
Y1 : Kemenjadian Murid (Akademik)	R1- R9 dan Ri-Riii : Ralat Indikator Kajian
Y2 : Kemenjadian Murid (Kokurikulum)	Res 1 - Res 2 : Ralat Residul konstruk
Y3 : Kemenjadian Sahsia Murid	

Hasil analisis keseluruhan padanan selepas modifikasi menunjukkan bahawa data adalah bagus dengan nilai Khi Kuasa dua ($\chi^2=105.948$), $df=41$, $p=.000$, $CMIN/df=2.584$, $GFI=.928$, Indeks Penyesuaian Perbandingan (CFI)=.964 dan Ralat Anggaran Punca Kuasa Dua Min (RMSEA)=.004. Nilai relevan belum mencapai nilai paling baik.Semua residul piawai berada dalam lingkungan +/- 2.58.Semua faktor muatan melebihi .40 menunjukkan pematuhan keesahan konvergen.Selain itu, tidak terdapat sebarang muatan melintas (cross loading). Sekali gus mengesahkan keesahan diskriminan dalam model SEM ini. .Faktor muatan bagi hubungan antara SL dengan Pe ialah .594 (terdiri daripada kesan secara langsung dan kesan secara tidak langsung). Faktor muatan antara SL dengan IWB ialah .49 manakala faktor

muatan antara IWB dengan Pe adalah .60. Kesemua nilai faktor muatan melebihi .40. Oleh itu, model Persamaan struktur ini bagus dan boleh diterima.

5.0 KESIMPULAN DAN PERBINCANGAN

Kajian ini dapat mengurangkan jurang dengan menambah dapatan baharu dalam Literatur Pendidikan Malaysia. Contohnya banyak kajian lepas mengkaji kemahiran kepimpinan seperti kemahiran kepimpinan transformasi, transaksional, partisipatif dan instruksional, tetapi kajian yang melibatkan kemahiran kepimpinan sendiri di Malaysia adalah amat terhad. Namun, kajian tentang kemahiran kepimpinan sendiri telah dijalankan berhubung dengan Tingkah Laku Kerja Inovatif telah dijalankan di Malaysia. Keputusan kajian menunjukkan hubungan yang signifikan dan positif. Jadi, keputusan kajian yang baharu ini telah mengurangkan jurang kajian dengan menyumbang keputusan baharu kajian dalam literatur Pendidikan Malaysia. Oleh itu, keputusan kajian ini telah mengurangkan jurang dengan menyumbang ilmu baharu dalam literatur Pendidikan Malaysia.

6.0 RUJUKAN

- Abdul Ghani Abdullah. 2005. Kepimpinan Transformasi Pengetua dan Penggantian Kepimpinan sebagai Penentu Komitmen terhadap Organisasi dan Perlakuan Warga Organisasi Pendidikan. *Jurnal Pendidik dan Pendidikan*. 20:53–68.
- Abdul Ghani Kanesan Abdullah. 1997. *Hubungan Persepsi Kepemimpinan Transformasi dengan Kepuasan dan Komitmen Kerja*. Laporan Praktikum Ijazah Sarjana Pendidikan Universiti Sains Malaysia.
- Abdul Rahman Abdul Rahim. 2008. *Predictors of Workplace Deviant Behaviour in Malaysia*. Shah Alam: University Teknologi MARA.
- Abraham, C., Ravit, M. & Jacob, W. 2006. Self-leadership Skills and Innovative Behavior at Work. *International Journal of Manpower*. 27(1):75-89.
- Ahmad Rahman an-Nahlawi. 1995. *Pendidikan Islam di Rumah, Sekolah dan Masyarakat*. Jakarta: Penerbit Gema Insani.
- Analisis Laporan TIMSS 2011 dan Pencapaian Malaysia dalam <http://www.freemalaysiatoday.com/>. 29 Januari 2013.
- Andressen, P., & Konradt, U. 2007. Measuring Self-leadership: Psychometric Test of the German Version of RSLQ. *Journal of Leadership dan Organisational Studies*. 6(3):117-128.
- Aniza Dahri. 2014. *Hubungan Kepimpinan Transformasional Ketua Jabatan dengan Kepuasan Kerja Pensyarah di Politeknik Tuanku Syed Sirajuddin*. Arau, Perlis: Politeknik Tuanku Syed Sirajuddin
- Azizi Yahaya, Shahrin Hashim, Jamaludin Ramli, Yusof Boon & Abdul Rahim Hamdan. 2007. *Menguasai Penyelidikan Dalam Pendidikan, 2007*. Malaysia: PTS Professional Publishing Sdn. Bhd.

- Baharuddin Yacob. 2009. *Respective Approaches in Promoting Distributive Leadership in School*. Seminar Nasional Pengurusan dan Kepimpinan Pendidikan ke-16. Anjuran Institut Aminuddin Baki, KPM. 21-24 Julai. Genting Highlands.
- Carmeli A., Meitar, R., & Weisberg, J. 2006. Self-leadership Skills and Abilities. *Journal of Manpower*. **27**(1):75-90.
- Cockburns, A. D. 1996. Primary Teachers Knowledge and Acquisition of Stress Relieving Strategies. *British Journal of Education Psychology*. **66**(3):399-410.
- Curral, L. & Marques-Quinteiro, P. 2009. Self-leadership and Work Role Innovation: Testing a Mediation, Model with Goal Orientation and Work Motivation. *Journal of Psychology of Work and Organizational*. **25**(2): 163-174.
- Creswell, J. W. 2005. *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (3rd Eds.). Upper Saddle River, N.J: Pearson Merrill Prentice Hall.
- DiLiello T. C., & Houghton J. D. 2006. Maximizing Organizational Leadership Capacity for the Future Toward a Model of Self-leadership, Innovation and Creativity. *Journal of Managerial Psychology*. **21**(4):319-337.
- Dogan, S., & Sahin, F. 2008. A Study of Reliability, Validity and Adaptation of Revised Self-leadership Questionnaire-RSLQ to Turkish Context. *Journal of Economics and Administrative Science*. **26**(1):139-164.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R.L., & Black, W. C. 2006. *Multivariate Data Analysis* (6th Eds.). New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Ho, J. & Nesbit, P. L. 2009. A Refinement and Extension of the Self-leadership Scale for the Chinese Context. *Journal of Managerial Psychology*. **24**(5): 450-476.
- Jamelaa Bibi Abdullah & Jainabee Md. Kassim. 2011. *Amalan Kepimpinan Instruksional dalam Kalangan Pengetua Sekolah Menengah di Negeri Pahang: Satu Kajian Kualitatif*. Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Lo Kim Seng & Sabariah Sharif. 2014. Pengaruh Kepemimpinan Transformasi Pengetua, Kepercayaan Warga dan Komitmen Organisasi terhadap Kelakuan Kewargaan Organisasi Guru. *Proceeding International Conference on Education*. Sabah, Malaysia.
- Loy Liang Hui. 2002. *Hubungan Kepimpinan Transformasional Ketua Jabatan Keuasan Kerja Guru*. Penang: Universiti Sains Malaysia.
- Manz, C. 1992. Self-leadership: The Heart of Empowerment. *Journal for Quality and Participation*. July/August. 80-85.
- Manz, C. C., & Neck, C. P. 1999. *Mastering Self-leadership Empowering Yourself For Personal Excellence* (2nd Eds.). New Jersey: Prentice-Hall.

- Manz, C. C., & Neck, C. P. 2004. *Mastering Self-leadership: Empowering Yourself for Personal Excellence*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Manz, C. C., & Sims H.P. 1996. *Company of Héroes: Unleashing the Power of Self-leadership*. New York: Wiley.
- Manz, C. C., & Sims H. P. 2001. *The New Superleadership-Leading Others To Lead Themselves*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Mohd Nor Jaafar & Mohamad Haris Shakroni. 2013. *Principal's Instructional Leadership and Teachers' Work Place Well-being: A Comparative and Relationship Study Between Sekolah Menengah Agama Bantuan Kerajaan and Sekolah Menengah Agama Rakyat*. Kertas Kerja Seminar Kebangsaan Kali ke IV. Kuala Lumpur. 23-25 September. Anjuran Majlis Dekan Pendidikan IPTA Dengan Kerjasama Institut Pendidikan (INSTED).
- Mohd Zaini Ismail. 2009. *Amalan Kepimpinan Instruksional Pengetua Sekolah Menengah Berprestasi Tinggi dengan Sekolah Menengah Berprestasi Rendah di daerah Kota Setar, Kedah Darul Aman*. Kedah: Universiti Utara Malaysia.
- Muhamad Suhaimi Taat & Mazlan Minhat. 2013. *Pengaruh Dimensi Kepimpinan Instruksional Pengetua terhadap Komitmen Kerja Guru di Sabah*. Kertas Kerja Seminar Kebangsaan Kali ke IV. Kuala Lumpur. 23-25 September. Anjuran Majlis Dekan Pendidikan IPTA Dengan Kerjasama Institut Pendidikan (INSTED).
- Murphy, S. E., & Ensher, E. A. 2001. The Role of Mentoring Support and Self-Management Strategies on Reported Career Outcomes. *Journal of Career Development*. **27**(4):229-246.
- Neck, C. P., & Houghton, J. D. 2006. Two Decades of Self-leadership Theory and Research: Past Developments, Present Trends, and Future. *Journal of Managerial Psychology*. **21**:270-295.
- Nor Azni Abdul Aziz, Foo Say Fooi, Soaib Asimiran & Aminuddin Hassan. 2014. Kepimpinan Instruksional Pengetua dalam Pelaksanaan Pentaksiran Berasaskan Sekolah (PBS). *Proceeding of the Global Summit on Education (GSE)*. March 4-5, 2014. Kuala Lumpur, Malaysia.
- Othman Md. Johan & Ishak Mad Shah. 2008. Impak Tingkah Laku Transaksi dan Tranformasi Pengetua terhadap Kepuasan Kerja dan Komitmen Guru Terhadap Sekolah. *Jurnal Pendidikan Universiti Teknologi Malaysia*. 13:31-43.
- Raabe, B., Frese, M., & Beehr, T. A. 2007. Action Regulation Theory and Career Self-management. *Journal of Vocational Behaviour*. **70**(2):297-311.
- Rancangan Malaysia Kesepuluh 2011-2015*. 2010. Putrajaya: Unit Perancangan Ekonomi, Jabatan Perdana Menteri.
- Salkind, P. N. 1997. *Exploring Research* (3rd Eds). New Jersey: Prentice Hall.

- Scott, S. G., & R. A. Bruce. 1994. Determinants of Innovative Behavior: A Path Model of Individual Innovation in the Work Place. *Academy of Management Journal*. **37**(3):580-607.
- Sharifah Mohd Nor, Zaidatul Lope Pihie & Suhaimi ALi. 2008. Instructional Leadership Practices of Rural School Principals. *The International Journal of Learning*. **15**(7): 231-238.
- Sharifah Mohd Nor, Zaidatul Lope Pihie & Suhaimi ALi. 2008. Instructional leadership practices of rural school principals. *The International Journal of Learning*. **15**(7), 231- 238.
- Sia Suok Suok. 2013. *Distributed Leadership and Student Performance*. Kedah: Universiti Teknologi Malaysia.
- Siva A/L Rabindarang. 2014. *Kepimpinan Distributif, Komitmen Organisasi dan Tekanan Kerja di Kolej Vokasional, Malaysia*. Tanjong Malim, Perak: Universiti Pendidikan Sultan Idris.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. 1998. Self-efficacy and Work-related Performance: A Meta Analysis. *Psychological Bulletin*. **124**(2):240-261.
- Steward, G., Courtright, S., & Manz, C. 2011. Self-leadership: A Multilevel Review. *Journal of Management*.. **37**(1):185-222.
- Thorndike, R. M., Cummingham, G. K., Thordike, R. L., & Hagen, E. P. 1991. *Measurement and Evaluation in Psychology and Education* (5th Eds.). New Jersey: Macmillan Publishing Company.
- Yahya Don & Yaakob Daud. 2012. Budaya Sekolah, Kepimpinan Transformasional dan Pencapaian Akademik Pelajar. *Malaysian Journal Of Learning and Instruction*. 9 (2012): 111-139.
- Yusof Boon & Yahzanon Tahir. 2013. Kepimpinan Tersebar dan Hubungannya dengan Tekanan dan Komitmen Kerja. *2nd International Seminar on Quality and Affordable Education (ISQAE 2013)*. Universiti Teknologi Malaysia.

PENILAIANGURU PELATIH TERHADAP KEMUDAHAN PROGRAM IJAZAH SARJANA MUDA PERGURUAN DI INSTITUT PENDIDIKAN GURU

Syed Khalid bin Syed Idrus @ Sd Iskandar
Institut Pendidikan Guru Kampus Darulaman, Kedah Darul Aman
skhalid@ipda.edu.my

ABSTRAK

Guru pelatih akan menjadi pengajar, fasilitator dan pembimbing apabila mereka bertugas di sekolah nanti. Pengetahuan, pengalaman dan kemahiran dalam kalangan guru pelatih diperolehi oleh mereka semasa di Institut Latihan Guru. Penyediaan kemudahan pembelajaran di Institut Latihan Guru memberi kesan kepada kualiti guru. Kajian ini bertujuan menilai kemudahan yang disediakan di Institut Pendidikan Guru meliputi kemudahan pembelajaran, kolej kediaman, Hal Ehwal Pelajar dan Kaunseling, kafeteria dan pusat sumber. Sampel kajian seramai 187 orang guru pelatih PISMP Ambilan Januari 2012 dari Institut Pendidikan Guru Zon Utara dan lima orang guru pelatih ditemu bual. Soalan soal selidik diedarkan kepada guru pelatih dan soalan separa struktur ditanya kepada lima orang guru pelatih bagi mengutip data. Data dianalisa secara deskriptif menggunakan frekuensi, peratus, min, sisihan piawai, regresi dan temu bual dilakukan transkrip. Dapatan kajian mendapati min keseluruhan kesemua kemudahan berada pada tahap sederhana seperti kemudahan pembelajaran (3.26), kemudahan sokongan pembelajaran (3.40) dan kemudahan sumber pendidikan (3.51). Data temu bual guru pelatih juga mendapati beberapa aspek kemudahan seperti LCD, kipas, penghawa dingin, kafeteria, tempat letak kenderaan, wifi, bahan rujukan dan jurnal online perlu ditambah baik. Regresi Berganda digunakan untuk melihat pengaruh kemudahan pembelajaran terhadap pengetahuan ($R^2=.411$, 41.1%), dan kemahiran ($R^2=.399$, 39.9%). Didapati faktor kemudahan pembelajaran lebih berpengaruh terhadap pengetahuan berbanding kemahiran. Implikasi kajian menunjukkan aspek kemudahan perlu dipantau secara berkala untuk mengesan kerosakan dan baik pulih perlu dilakukan segera. Kemudahan pembelajaran juga boleh ditambah baik bagi meningkatkan kualiti pembelajaran dan pendidikan di Institut Pendidikan Guru.

Kata kunci: Kualiti Pengajaran Pensyarah, Guru Pelatih dan Kemahiran Mengajar

PENDAHULUAN

Aspek penyediaan kemudahan di institut pendidikan guru juga merupakan salah satu daya tarikan pelajar. Tarikan pelajar kepada institusi bukan hanya dari aspek kemudahan pembelajaran sahaja, malah aspek persekitaran institut juga dilihat oleh pelajar (Ashraf dan Ibrahim, 2009). Walaubagaimanapun pemilihan kerjaya guru di institusi pendidikan banyak dipengaruhi oleh faktor seperti jaminan kerja, prospek masa depan dan gaji (Yee, 1990; Yong, 1994). Namun begitu mengikut Butt dan Rehman (2010) menyatakan pemilihan institusi pendidikan masa kini bergantung kepada beberapa aspek iaitu kepakaran pengajar, program yang ditawarkan, persekitaran pembelajaran dan kemudahan bilik kuliah.

PERNYATAAN MASALAH

Kemudahan yang disediakan di institusi pendidikan mempunyai kaitan rapat dengan pembelajaran ialah perkhidmatan Hal Ehwal Pelajar, Hal Ehwal Akademik, perpustakaan, kafeteria, kolej kediaman, bilik kuliah, perkhidmatan kaunseling, kemudahan sukan, dan kemudahan letak kenderaan. Keberkesanan sesuatu institusi pendidikan bergantung kepada sejauh mana kecekapan perkhidmatan yang disediakan (Sallis, 1996). Kualiti pendidikan bukan han-

ya dilihat dari aspek output sahaja malah pengurus intitutsi perlu menyediakan perkhidmatan yang baik dan berkualiti (Abulhasan dan Khaliq, 1996). Ini bermakna penyediaan kemudahan dari aspek input dan proses hendaklah baik bagi mencapai hasrat memperoleh output yang diinginkan.

OBJEKTIF KAJIAN

Kajian yang dijalankan mempunyai objektif seperti berikut :

1. Mengenal pasti tahap kemudahan yang disediakan di institut pendidikan guru daripada persepsi guru pelatih.
2. Menentukan pengaruh kemudahan yang disediakan terhadap pengetahuan, dan kemahiran guru pelatih di institut pendidikan guru.

SOALAN KAJIAN

1. Apakah tahap kemudahan yang disediakan di institut pendidikan guru daripada persepsi guru pelatih?
2. Apakah terdapat pengaruh faktor kemudahan yang disediakan terhadap pengetahuan, dan kemahiran guru pelatih di institut pendidikan guru?

KAJIAN LITERATUR

Butt dan Rehman (2010) menyatakan pemilihan intitutsi pendidikan masa kini bergantung kepada beberapa aspek iaitu kepakaran pengajar, program yang ditawarkan, persekitaran pembelajaran dan kemudahan bilik kuliah. Kemudahan yang mempunyai kaitan rapat dengan pembelajaran ialah perkhidmatan Hal Ehwal Pelajar, Hal Ehwal Akademik, perpustakaan, kafeteria, kolej kediaman, bilik kuliah, perkhidmatan kaunseling, kemudahan sukan, dan kemudahan letak kenderaan. Keberkesanan sesuatu institusi pendidikan bergantung kepada sejauh mana kecekapan perkhidmatan yang disediakan (Sallis, 1996). Kualiti pendidikan bukan hanya dilihat dari aspek output sahaja malah pengurus intitutsi perlu menyediakan perkhidmatan yang baik dan berkualiti (Abulhasan dan Khaliq, 1996). Ini bermakna penyediaan kemudahan dari aspek input dan proses hendaklah baik bagi mencapai hasrat memperoleh output yang diinginkan. Aspek penyediaan fasiliti sokongan di institut pendidikan guru juga merupakan salah satu daya tarikan pelajar. Tarikan pelajar kepada institusi bukan hanya dari aspek kemudahan pembelajaran sahaja, malah aspek persekitaran institut juga dilihat oleh pelajar (Ashraf dan Ibrahim, 2009). Ada pengakaji yang mengatakan aspek ``*tangible*`` (kemudahan fizikal) lebih penting bagi pihak institut pengajian tinggi berbanding dengan aspek perkhidmatan yang lain dalam kualiti perkhidmatan (Noor, 2002 dan Hamzah, 2009).

METODOLOGI

Kajian ini adalah kajian ``mix methode`` yang menggunakan analisa diskriptif, regresi dan temu bual. Kaedah yang digunakan ialah kaedah tinjauan yang menggunakan borang soal selidik dan soalan temu bual. Borang soal selidik ini diedarkan kepada pelajar PISMP Matematik Ambilan Januari 2012 bagi IPG Zon Utara. Kajian ini melibatkan Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan (PISMP) Matematik ambilan Januari 2012 iaitu seramai 187 orang guru pelatih, semua guru pelatih mengembalikan borang soal selidik dan seramai lima orang guru pelatih telah ditemu bual.

Dalam kajian ini, soalan soal selidik mengandungi 42 item yang dibahagikan kepada tiga bahagian iaitu kemudahan asas pembelajaran, sokongan pembelajaran, sumber pendidikan dan pengetahuan guru pelatih. Bahagian kemudahan asas pembelajaran mengandungi sembilan item, bahagian sokongan pembelajaran mengandungi 15 item, sumber pendidikan

mengandungi lapan item, dan pengetahuan guru pelatih mengandungi 10 item. Soal selidik ini menggunakan Skala Likert daripada julat 1 hingga julat 5 . Skala 1 mewakili sangat tak setuju dan skala lima ialah sangat setuju. Ujian rintis dilaksanakan kepada 30 orang pelajar PISMP Matematik ambilan Januari 2010 untuk mendapatkan nilai kebolehpercayaan setiap item. Item bagi soal selidik ini telah dibuat ujian rintis dan nilai alfa cronbachnya bagi kemudahan asas ialah 0.82, sokongan pembelajaran ialah 0.84, sumber pendidikan ialah 0.92. Manakala nilai alfa Cronbach bagi pengetahuan guru pelatih ialah 0.86. Menurut Palant (2007) nilai alfa Cronbach yang diterima ialah 0.6, ini menunjukkan item kemudahan asas, sokongan pembelajaran, sumber pendidikan dan pengetahuan guru pelatih mencapai alfa cronbach yang dikehendaki.

Penyelidik melantik Pegawai Pengurusan Praktikum/Unit Praktikum dari Institut Pendidikan Guru terpilih sebagai pengurus untuk edaran borang soal selidik kerana edaran soal selidik diedarkan selepas taklimat mengenai pengurusan praktikum dilaksanakan. Kadar borang soal selidik dikembalikan adalah tinggi kerana borang ini diedarkan mengikut kelas dan mereka dikumpulkan selepas sesi taklimat praktikum. Setelah selesai sesi taklimat praktikum, penyelidik mengedarkan borang soal selidik kepada pelajar PISMP Matematik, guru pelatih diberi masa menjawab dan soal selidik ini dikutip setelah guru pelatih selesai menjawab. Penyelidik menyemak pulangan soal selidik dengan kehadiran guru pelatih untuk memastikan pulangan instrumen. Bagi temu bual individu, Pegawai Pengurusan Hal Ehwal Pelajar/Jabatan HEP dari IPG terpilih dilantik sebagai pengurus. Setelah guru pelatih menyatakan persetujuan untuk ditemu bual, satu sesi temu bual diatur dari segi tarikh dan lokasi.

Bagi data Kuantitatif, analisis data bagi soal selidik pelajar akan menggunakan ujian deskriptif dan Ujian Statistik Regresi untuk melihat min, sisihan piawai dan hubungan antara pemboleh ubah bersandar dan tak bersandar. Kebolehpercayaan data menggunakan *Alfa Cronbach* dan soal selidik disemak oleh dua orang pakar bidang mengenai kesahan data kuantitatif. Manakala bagi data Kualitatif, data temu bual dirakam dan dilakukan transkrip. Analisis data yang digunakan ialah mendapatkan tema bagi setiap jawapan yang diberikan oleh responden (Creswell, 2008). Apabila temu bual dilaksanakan ada banyak jawapan yang diberikan oleh responden, penyelidik akan membuat penyingkiran ke atas jawapan yang tidak diperlukan kepada tema yang dipilih. Kesahan data kualitatif ditentukan oleh pemilihan responden yang berlainan, masa temu bual berbeza dan lokasi temu bual juga berbeza (Gay dan Airasian, 2003).

DAPATAN KAJIAN DAN PERBINCANGAN

Data deskriptif dianalisa menggunakan peratus, min dan sisihan piawai untuk melihat kemudahan asas, sokongan pembelajaran, sumber pendidikan dan pengetahuan guru pelatih. Responden kajian terdiri daripada 187 orang guru pelatih PISMP Matematik ambilan Januari 2012, iaitu 95 orang perempuan (50.8%) dan seramai 92 orang lelaki (49.2%) yang sedang mengikuti latihan praperkhidmatan di lima buah institut pendidikan guru di zon utara. Jadual 1 menunjukkan jantina responden.

Jadual 1

Jantina responden

Jantina	Frekuensi	Peratus
Lelaki	92	49.2
Perempuan	95	50.8
Jumlah	187	100

Dapatan kajian dari jadual 2 menunjukkan semua pelajar iaitu 187orang (100%) mengambil subjek major Matematik dan elektif pertama Pendidikan Jasmani dan Kesihatan.

Jadual 2

Opsyen bagi Subjek Elektif Pertama Responden

Major/Elektif 1	Frekuensi	Peratus
Matematik	187	100
Pendidikan Jasmani	187	100

Jadual 3 menunjukkan guru pelatih mengambil subjek elektif kedua seramai 87 orang (46.5%) bagi subjek Bahasa Inggeris, 85 orang (45.5%) bagi subjek Bahasa Melayu, 10 orang (5.3%) bagi subjek Bahasa Cina, , dan 5 orang (2.7%) bagi subjek Bahasa Tamil.

Jadual 3

Opsyen bagi Subjek Elektif Kedua Responden

Elektif 2	Frekuensi	Peratus
Bahasa Cina	10	5.3
Bahasa Melayu	85	45.5
Bahasa Inggeris	87	46.5
Bahasa Tamil	5	2.7
	187	100

Skala interpretasi yang akan digunakan untuk mengukur dan menjawab persoalan di bawah akan menggunakan tafsiran skor min seperti di jadual 4. Mohd Majid Konting (1990) menyatakan nilai sela didapati dari perbezaan nilai skala terbesar dengan nilai skala terkecildi dalam soalan ini dan dibahagikan dengan bilangan skala yang hendak dibentuk.

Jadual 4

Skala interpretasi min

Min	Interpretasi
1.00 – 2.33	Rendah
2.34 – 3.67	Sederhana
3.68 – 5.00	Tinggi

Sumber : Adaptasi daripada Mohd Majid Konting (1990)

Persoalan kajian 1 : Apakah tahap kemudahan yang disediakan di institut pendidikan guru?

i) Kemudahan asas pembelajaran

Dari Jadual 5, nilai semua skor min bagi item kemudahan asas berada pada tahap sederhana. Nilai skor min yang paling tinggi ialah item ``Bilik kuliah yang kondusif untuk pembelajaran Matematik`` dengan nilai 3.57 (SD=1.182). Nilai skor min yang paling rendah ialah 2.80 (SD= 1.279) bagi item``Perkhidmatan internet yang baik untuk pembelajaran Matematik``. Skor min keseluruhan iaitu bagi kemudahan asas adalah sederhana iaitu 3.26 (SD =1 .195).

Jadual 5

Tahap penyediaan kemudahan asas bagi Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan Matematik di IPGM.

Bil	Item	Min	Sisihan Piawai
1	Bilik kuliah yang kondusif untuk pembelajaran Matematik	3.57	1.182
2	Peralatan bilik kuliah yang sesuai untuk pembelajaran Matematik	3.44	1.136
3	Peralatan makmal matematik yang mencukupi (bilangan alatan)	3.26	1.145
4	Peralatan makmal Matematik yang sesuai dengan keperluan pembelajaran Matematik masa kini	3.28	1.173
5	Makmal komputer untuk pembelajaran Matematik	3.03	1.244
6	Makmal komputer yang mencukupi (bilangan makmal) untuk pembelajaran Matematik	2.97	1.168
7	Perkhidmatan internet yang baik untuk pembelajaran Matematik	2.80	1.279

Jadual 5 (sambungan)

Bil	Item	Min	Sisihan Piawai
8	Dewan kuliah yang kondusif untuk pembelajaran Matematik	3.48	1.197
9	Dewan kuliah yang mencukupi (bilangan dewan) untuk pembelajaran Matematik	3.52	1.233
	Jumlah Keseluruhan	3.26	1.195

Data temu bual pelajar yang menjelaskan tentang penyediaan kemudahan asas pembelajaran di IPG dapat dijelaskan seperti di bawah :

“ada dewan, bilik seminar, ruang legar untuk kumpulan belajar, bilik ‘mikro teaching’, dan makmal khusus untuk Matematik tiada. Kemudahan ada tetapi tak mencukupi sebab bilangan guru pelatih ramai”(GP1-IPG A).

“kemudahan secara keselruhan agak memuaskan. Makmal khusus untuk Matematik tiada tetapi ada bilik Matematik yang disediakan ‘electronic board’,ada penghawa dingin dan pencahayaan yang sesuai. Bilik kuliah kadangkala ada kipas,lampu dan LCD tak berfungsi” (GP2-IPG B).

“Kemudahan bilik kuliah dan kemudahan makmal Matematik bagus. Ada ‘Smart White Board’,alat BBM yang ada dalam buku ada di Makmal Matematik”(GP3-IPG C)

“ada kemudahan dewan dan bilik kuliah.Makmal khusus untuk Matematik tiada hanya ada bilik Matematik. Kemudahan wifi ada” (GP4-IPG D)

“dewan kuliah, bilik kuliah dan makmal Matematik ada. Kemudahan wifi ok. Kemudahan bilik kuliah kurang memuaskan ada kipas tak berfungsi, penghawa dingin ada yang berfungsi ada yang tidak berfungsi” (GP5-IPG E).

Kemudahan yang disediakan berbeza-beza antara IPG, namun begitu kemudahan asas pembelajaran ada. Ada sesetengah IPG, kemudahan yang disediakan amat memuaskan, manakala ada IPG lain bilik kuliah sekadar ada dan kemudahan seperti kipas, LCD dan penghawa dingin tidak memuaskan.

ii) Kemudahan sokongan pembelajaran

Dari Jadual 6, nilai skor min keseluruhan bagi item sokongan pembelajaran berada pada tahap sederhana iaitu 3.40 (SD =1.118). Nilai skor min yang paling tinggi ialah item "Pengangkutan bas semasa melaksanakan tugas kurikulum di luar kampus mencukupi disediakan" dengan nilai 4.05 (SD= .920). Nilai skor min yang paling rendah ialah 2.93 (SD= 1.264) bagi item "Prasarana sukan/rekreasi mencukupi untuk semua pelajar".

Jadual 6

Tahap penyediaan sokongan pembelajaran bagi Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan Matematik di IPGM.

Bil	Item	Min	Sisihan Piawai
1	Kolej kediaman mencukupi dengan bilangan pelajar	3.84	.998
2	Tempat mengulangkaji pelajaran yang mencukupi di kolej kediaman	3.45	1.063
3	Pihak IPG menyelenggara semua kemudahan di kolej kediaman dengan baik	3.13	1.116
4	Jabatan Hal Ehwal Pelajar IPG mesra pelanggan	3.19	1.179
5	Jabatan Hal Ehwal Pelajar IPG bagi membantu menyelesaikan masalah pengajian saya	3.24	1.112
6	Perkhidmatan kaunseling kepada pelajar	3.64	.920
7	Perkhidmatan kaunseling dapat membantu meningkatkan prestasi pengajian saya	3.50	.952
8	Kafeteria yang mencukupi dari segi bilangan	3.35	1.302
9	Harga makanan di kafeteria IPG adalah berpatutan	3.23	1.148
10	Makanan/menu di kafeteria IPG memenuhi cita rasa semua saya	3.44	1.117
11	Pengangkutan bas semasa melaksanakan tugas kurikulum di luar kampus mencukupi disediakan	4.05	.920
12	Kemudahan surau mencukupi dengan bilangan pelajar	3.30	1.168
13	Kemudahan tandas mencukupi dengan bilangan pelajar	2.96	1.346
14	Prasarana sukan/rekreasi mencukupi untuk semua pelajar	2.93	1.264
15	Tempat letak kenderaan yang mencukupi	3.76	1.168
Jumlah Keseluruhan		3.40	1.118

Data temu bual guru pelatih pula dapat dilihat seperti berikut :

"kemudahan kaunseling, Jabatan HEP, kafeteria, kemudahan rekreasi, surau, tempat letak kenderaan dan tandas ada disediakan. Kafeteria hanya dibuka siang sahaja dan tempat parking tak mencukupi"(GP1-IPG A).

“kemudahan wifi perlu ditambah baik agar mudah diakses supaya tidak terputus-putus” (GP2-IPG B).

“ harga makanan mahal di kafeteria, harga berubah-ubah. Persekitaran kafeteria tak menarik. Kemudahan surau, tandas dan rekreasi mencukupi” (GP3-IPG C).

“ kemudahan rekreasi ada tetapi kurang baik dan lama, kurang diselenggara” (GP4-IPG D).

“kemudahan kaunseling, Jabatan HEP, tandas, kafeteria, surau, kemudahan rekreasi memang membantu. Contohnya Jabatan HEP bersedia membantu menyelesaikan masalah dan melayan pertanyaan guru pelatih” (GP5-IPG E).

Maklumat temu bual pelajar mendapati kemudahan sokongan pembelajaran yang disediakan ada dan ada beberapa kemudahan seperti tempat letak kereta tak mencukupi, kemudahan kafeteria hanya dibuka siang sahaja menimbulkan masalah kepada guru pelatih yang tinggal di kolej kediaman yang hendak makan malam, harga makanan berubah-ubah, dan kemudahan rekreasi tidak diselenggara dengan baik. Begitu juga dengan kemudahan wifi perlu ditambah baik supaya lebih mudah dilayari dan tidak terputus-putus.

iii) Kemudahan sumber pendidikan

Dari Jadual 7, nilai skor min keseluruhan bagi item sumber pendidikan berada pada tahap sederhana iaitu 3.51 (SD =1.082). Nilai skor min yang paling tinggi ialah item “Ruang perbincangan disediakan di Pusat Sumber” dengan nilai 3.98 (SD= .992). Nilai skor min yang paling rendah ialah 2.97 (SD= 1.180) bagi item “ Bahan online (jurnal,buku) mudah diakses dari dalam kampus”.

Jadual 7

Tahap penyediaan sumber pendidikan bagi Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan Matematik di IPGM.

Bil	Item	Min	Sisihan Piawai
1	Bahan rujukan di pusat sumber mencukupi	3.10	1.117
2	Bahan online (jurnal,buku) mudah diakses dari dalam kampus	2.97	1.180
3	Perkhidmatan fotokopi disediakan	3.64	1.114
4	Komputer bagi pencapaian OPAC ada dalam perkhidmatan di Pusat Sumber	3.64	1.009
5	Bahan-bahan di Pusat Sumber membantu saya menyelesaikan tugas Matematik	3.55	1.043
6	Ruang perbincangan disediakan di Pusat Sumber	3.98	.992
7	Bahan-bahan senang dicari di rak	3.75	1.066
8	Buku-buku baharu dalam Pusat Sumber di paparkan	3.42	1.135
Jumlah Keseluruhan		3.51	1.082

Data temu bual pelajar mengenai sumber pendidikan dapat dijelaskan seperti di bawah:

“kemudahan buku tak dikemaskini, jurnal online tiada, OPAC perlahan, bilik perbincangan ada. Bahan dicari tak banyak” (GP1-IPG A).

“sumber rujukan kurang terutama buku pedagogi Matematik, bilangan terhad, outdated, bilik ok, senang cari buku sebab guna OPAC. Buku baru dimaklumkan” (GP2-IPG B).

“buku lama, buku major kurang, bilik perbincangan ada dan kemudahan lain di pusat sumber sesuai dengan keperluan IPG” (GP3-IPG C).

“ buku terkini pun ada buku lama pun ada tetapi rujukan Matematik kurang, buku EDU banyak. Bilik khas ada, jurnal ada, jurnal online tiada” (GP4- IPG D).

“penghawa dingin pusat sumber rosak, semester akhir ini baru dibaiki, sistem OPAC ok ” (GP5-IPG E).

Guru pelatih sependapat menyatakan kemudahan buku rujukan kurang dan tidak terkini khususnya buku rujukan pengkhususan Matematik. Jurnal online tiada dalam senarai kemudahan yang disediakan. Kemudahan lain yang disediakan di pusat sumber sesuai dan memenuhi keperluan IPG seperti kemudahan OPAC membantu guru pelatih mencari bahan rujukan dan bilik khas disediakan. Malah ada guru pelatih menyatakan sistem penghawa dingin pusat sumber disenggara dalam tempoh yang lama.

Secara keseluruhannya tahap kemudahan pembelajaran, sokongan pembelajaran dan sumber pendidikan yang disediakan oleh IPG berada pada tahap sederhana. Walaubagaimanapun data temu bual menjelaskan kemudahan asas pembelajaran seperti bilik dan kelas masih menghadapi masalah kekurangan LCD, kipas angin dan penghawa dingin tidak disenggara dengan baik. Bagi kemudahan sokongan pembelajaran pula bilangan tempat letak kenderaan tidak mencukupi, harga makanan di kafeteria berubah-ubah, kafeteria hanya di buka pada waktu siang sahaja, kemudahan rekreasi tidak disenggara dengan baik dan kemudahan wifi sering terputus-putus semasa dilayari. Bagi kemudahan sumber pendidikan pula tiada jurnal online, bahan rujukan major masih lagi kurang dan penghawa dingin tidak disenggara dengan baik.

Persoalan kajian 2 : Apakahterdapat pengaruh faktor kemudahan yang disediakan terhadap pengetahuan kemahiran guru pelatih di institut pendidikan guru?

i) Pengetahuan

Keseluruhan nilai statistik F yang diperolehi ialah signifikan iaitu dibawah aras keertian 0.05 (aras keertian $p < .05$, pengetahuan = .000). Ini menunjukkan ia signifikan pada paras keyakinan 95%. Dari jadual 8 mendapati pembolehubah penerang (kemudahan) mempengaruhi pembolehubah bersandar (pengetahuan).

Jadual 8

Nilai signifikan sokongan pembelajaran ke atas pengetahuan guru pelatih PISMP Matematik di IPGM

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	10.039	3	3.346	12.433	.000
	Residual	49.255	183	.269		
	Total	59.294	186			

a. Dependent Variable: Pengetahuan

b. Predictors: (Constant), Sumber Pendidikan, Kemudahan Asas, Sokongan Pembelajaran

Dari jadual 9 didapati secara keseluruhan, sokongan pembelajaran menyumbang sebanyak 41.1% ($r=.411$) perubahan kepada pengetahuan guru pelatih PISMP Matematik. Ini menunjukkan faktor sokongan pembelajaran mempengaruhi pengetahuan guru pelatih PISMP Matematik sebanyak 41.1% manakala 58.9% lagi adalah dipengaruhi oleh faktor lain.

Jadual 9

Pengaruh kemudahan ke atas pengetahuan guru pelatih Matematik di IPGM

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.411	.169	.156	.519

a. Predictors: (Constant), Kemudahan

ii) Kemahiran

Keseluruhan nilai statistik F yang diperolehi ialah signifikan iaitu dibawah aras keertian 0.05 (aras keertian $p<.05$, kemahiran = .000). Ini menunjukkan ia signifikan pada paras keyakinan 95%. Dari jadual10 mendapati pembolehubah penerang (kemudahan) mempengaruhi pembolehubah bersandar (kemahiran).

Jadual 10

Nilai signifikan kemudahan ke atas kemahiran guru pelatih PISMP Matematik di IPGM

ANOVA^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	7.109	3	2.370	11.556	.000
	Residual	37.524	183	.205		
	Total	44.633	186			

a. Dependent Variable: Kemahiran

b. Predictors: (Constant), Sumber Pendidikan, Kemudahan Asas, Sokongan Pembelajaran

Dari jadual 11 didapati secara keseluruhan, kemudahan asas menyumbang sebanyak 39.9% ($r=.399$) perubahan kepada kemahiran guru pelatih PISMP Matematik. Ini menunjukkan faktor kemudahan asas mempengaruhi kemahiran guru pelatih PISMP Matematik sebanyak 39.9% manakala 60.1% lagi adalah dipengaruhi oleh faktor lain.

Jadual 11

Pengaruh kemudahan ke atas kemahiran guru pelatih Matematik di IPGM

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.399	0.159	.145	.453

a. Predictors: (Constant), Kemudahan

KESIMPULAN

Secara keseluruhannya, aspek kemudahan asas pembelajaran, kemudahan sokongan pembelajaran dan kemudahan sumber pendidikan berada pada tahap sederhana. Walaubagaimanapun data temu bual guru pelatih mendapati beberapa aspek masih boleh ditambahbaik seperti

masalah kekurangan LCD, kipas angin dan penghawa dingin tidak disenggara dengan baik, bagi kemudahan sokongan pembelajaran pula bilangan tempat letak kenderaan tidak mencukupi, harga makanan di kafeteria berubah-ubah, kafeteria hanya di buka pada waktu siang sahaja, kemudahan rekreasi tidak disenggara dengan baik dan kemudahan wifi sering terputus-putus semasa dilayari dan bagi kemudahan sumber pendidikan pula tiada jurnal online, bahan rujukan major masih lagi kurang dan penghawa dingin tidak disenggara dengan baik. Produktiviti akademik banyak bergantung kepada indikator seperti kemudahan kepada pelajar dan kemudahan sokongan (Andrews, Boyne, dan Walker, 2011), aspek ini perlu diambil perhatian serius oleh pihak institusi khususnya dalam persekitaran fizikal di institusi pendidikan. Ada pengakaji yang mengatakan aspek ``*tangible*'' (kemudahan fizikal) lebih penting bagi pihak institut pengajian tinggi berbanding dengan aspek perkhidmatan yang lain dalam kualiti perkhidmatan (Noor, 2002 dan Hamzah, 2009).

Implikasi kajian menunjukkan faktor penyediaan kemudahan memberi impak kepada penambahan pengetahuan, kemahiran dan kepuasan guru pelatih. Dapatan kajian ini boleh dijadikan sebagai satu titik tolak bagi memastikan objektif program PISMP Matematik yang dilaksanakan seharusnya mempunyai kemudahan yang bersesuaian agar dapat memberi kesan kepada kualiti guru pelatih. Apabila aspek kemudahan asas, sokongan pembelajaran dan sumber pendidikan dibentuk secara bersepadu, kesannya terhadap pencapaian kualiti guru adalah lebih ketara.

Aspek kemudahan mempengaruhi pengetahuan dan kemahiran guru pelatih tetapi aspek kemudahan paling banyak mempengaruhi pengetahuan berbanding kemahiran guru pelatih.

RUJUKAN

- A.Ashraf, M. & Ibrahim, Y. (2009). Quality education management at private universities in Bangladesh: An exploratory study. *Jurnal Pendidik dan Pendidikan*, 24, 17–32
- Abdul Razaq Ahmad, Ahamad Rahim & Ahmad Ali Seman, (2013). Active learning through History subject toward racial unity in Malaysia. *The Social Science*, 8(1), 19-24.
- Abulhasan M. Sadeq & A. Khaliq Ahmad. (1996). *Quality management: Islamic perspective*. Kuala Lumpur: Leeds Publication.
- Andrews, R., Boyne, G., & Walker, R. (2011). The Impact of Management on Administrative and Survey Measures of Organizational Performance. *Public Management Review*, 13(2), 227-255.
- Bahagian Pendidikan Guru. (2010). *Quick-facts enrolmen asas pelajar pra perkhidmatan dan dalam perkhidmatan (PGSR) Institut Pendidikan Guru*, Kuala Lumpur: Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Butt, B. Z., & Rehman, K. (2010). A study examining the student satisfaction in higher education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5446-5450.
- Che Nidzam Che Ahmad & Lilia Halim. (2010). Hubungan ramalan persekitaran pembelajaran makmal sains dengan tahap kepuasan pelajar. *Jurnal Pendidikan Malaysia*, 35(2), 19-30.
- Chuan Yan Piaw. (2006). *Asas Statistik Penyelidikan (volc 1-5)*, Kuala Lumpur, Malaysia: Mc Graw Hill.

- Esah Sulaiman. (2003). *Amalan Profesionalisme Perguruan*. Skudai, Johor: UTM.
- Hamzah, N. H. (2009). *A study on students' perception towards the service quality provided the student' residential halls*. (Master of Science (Management), University Utara Malaysia, Malaysia.
- Khalid Johari. (2009). Pola efikasi guru-guru novis sekolah menengah. *Malaysian Journal Learning and Instruction*, 6, 141- 151.
- Lay Yoon Fah dan Khoo Chwee Hoon. (2008). *Pengenalan kepada analisis statistik dalam penyelidikan sains sosial*, Batu Cave, Selangor: Venton.
- L. R. Gay & Airasian P. (2003). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications (7nd Ed.)*. Merril Prentice Hall: USA.
- Lokman Mohd Tahir, Shahroom Noordin & Aziz Nordin. (2011). Analisis peramal kepuasan pelajar terhadap proses pelaksanaan projek sarjana muda. *Jurnal Teknologi*, 55, 1-14.
- Mohd. Jamil, M. N. (2002). *Service quality expectation and perception towards Universiti Utara Malaysia*. (Master Thesis). Universiti Utara Malaysia, Malaysia.
- Mohd Majid Konting. (2000). *Kaedah penyelidikan pendidikan*. Dewan Bahasa dan Pustaka. Kuala Lumpur.
- Mohd. Nawawi Ab. Rahman. (2001). *Asas Statistik(4th Ed.)*, Serdang, Selangor: UPM.
- Noraini Idris. (2010). *Penyelidikan dalam pendidikan*. Kuala Lumpur: Mc Graw Hill.
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS*, (4th ed.), Australia: Allen & Unwin.
- Sallis, E. (1996). *Total quality management in education.(2nd ed.)*, London: Kogan Page Ltd.
- Shahril@Charil Hj Marzuki. (2004). Amalan pengajaran yang berkesan: Kajian di beberapa sekolah menengah di Wilayah Persekutuan dan Selangor. *Jurnal PendidikanUniversitiMalaya*.
- Sharifuddin Zainuddin, M.Hairolnezam Kahmis, Asma Muhamad & Noorhidayah Mamat. (2014). perception and expectation of students towards the service quality: perspective in Malaysian research university. *Malaysian Online Journal Of Educational Management*, 2(2), 73-91.
- Slavin, R. (1987). A theory of school and classroom organization. *Educational Psychologist*, 22, 89-108.
- Yee, S.M.L. (1990). *Careers in the classroom : When teaching is more than a job*. Columbia: Teachers College Press.

Yong, B.C.S. (1994). Factors determine the attractiveness of the teaching profession in Brunei Darusalam as perceived by teacher trainees. *Journal of Education for Teaching*, 20(1), 113-125.

Beliefs of Primary School Teachers on ESL Students' Success

Kulwant Kaur a/p Kartar Singh
kulwant@iium.edu.my

International Islamic University Malaysia, Kuala Lumpur

Hamidah Yamat
hamidah_yamat@ukm.edu.my
Universiti Kebangsaan Malaysia

Jaswir Kaur a/p Kartar Singh
jaswirkaur.ksingh@ipgm.edu.my
Institut Pendidikan Guru Kampus Bahasa Antarabangsa, Kuala Lumpur

Abstract

The purpose of this research is to discover the beliefs of primary school teachers pertaining to issues involving ESL students' success and pedagogy in the ESL classroom. This study uncovered the factors that the teachers believed affect students' mastery of the English language in Malaysia. The data was retrieved through interviews from three ESL teachers with different years of experience and they were categorised as veteran, experienced and novice teacher. Qualitative data analysis software, ATLAS.ti Version 7 was used to yield the teachers' beliefs about factors contributing to students' success in the ESL classroom through constant comparative and thematic analysis. The findings revealed that the role of teachers, students' attitude, family and peers are the factors that are significant in determining the success of students. This implies that there is a need for collaboration to encourage learning and using the English language effectively to enhance the pedagogy and thinking skills.

Key words: beliefs, ESL students, ESL teachers, students' success, students' characteristics

1.0 Introduction

ESL students are central to the teaching and learning process and are the focus in the ESL classroom. ESL learners are most often from many linguistic and cultural backgrounds. They bring to a classroom a variety of rich and different experiences and characteristics. Besides teacher effectiveness, what happens in the ESL classroom and how effective lessons are depend on how the students react to what had been planned for them by the teachers.

In language learning and language teaching, the learner is the focus and the end-point of an education system. The learner is a social human being and it is not surprising that he brings to the language classrooms different backgrounds between himself and others.

Learners possess human creativity that allows them to learn a language and possess distinctions that distinguish them from others. Essentially, in language teaching and language learning, the learner's potential for language learning is driven by experience with the language as they encounter it. Therefore, learners differ greatly from one another in terms of their willingness to learn as well as their possession of any special abilities or limitations. All learners have the potential to learn a language, but it occurs in different ways and at different times between individuals. They also have different reasons and purposes for learning a language. Difference in cultures, religions and former values also shape these learners' views and motivation for learning the language. Thus, it is essential for the trainer or the teacher to be aware of and to have the professional knowledge and skills to help the individual learner at

any given point of time, to maximise his own rate of learning (Richards 2001). In terms of language learners (2001), Richards views learners as the major element. According to him, the information about learners' backgrounds, their expectations, their preferred teaching styles, and so on should be taken into account. Children's acquisition has often been linked to the amount of exposure obtained. Dickinson (2012) reiterated that children learn the language best when adults interact with them offering prompt contingent and appropriate reactions and responses. When young children converse with adults at home, their understanding and comprehension of the language is enhanced. This is further strengthened by Vygotsky's (1978) claim that social environment has positive effects on children's language learning and is learnt from someone else. Meaningful conversation is necessary for successful second language acquisition. If children constantly receive comprehensible input, they will understand and use the language better. The problem arises when there is no proper guidance and lack of exposure to the English language outside the school where the students use their L1 more frequently. Parents boost their children's motivation by getting involved in their daily activities (Ferguson 2007). Even if they do not have sufficient knowledge of the subjects or skills that their children are exposed to, they play an essential part in improving their children's attitude and motivating them (Grolnick et al. 2009).

2.0 Problem Statement

English language holds prominence in the global era and in the education system in Malaysia, but, students in rural areas are unaware of its importance. These students are lagging behind and are less proficient in the English language. With little English within their rural setting, their attitude towards learning English is influenced by their attitude and their surrounding. They lack exposure and do not perceive the English language as relevant to them, thus, there is little attempt to improve their English language. Hence, this study investigates and identifies the factors that contribute to primary school students' success in learning the English language based on primary school teachers' beliefs.

3.0 Literature Review

There have been numerous studies that demonstrated a strong and positive correlation between success and motivation. Dornyei (2001) stressed that teacher skills in motivating learners should be seen as central to teaching effectiveness. According to him, enthusiasm, eagerness, concentration, willingness and confrontation to face challenges are qualities of a motivated person. Learners who are motivated show their willingness to participate in the process of learning a second language and do not require constant encouragement (Dornyei 2001). According to Al-Bustan (2009), attitudes, self-beliefs, goals, involvement, environmental support from teachers, parents and peers and personal attributes are among variables that influence motivation. Meanwhile, Dornyei & Ushioda (2009) reiterated that if there is exposure to a language, it is impossible for a person not to learn a second language.

Klemens (2009) believe that positive attitude and motivation towards learning English create an excellent environment for learning English in schools. Hence, weaknesses in attitude and student motivation should be identified and dealt with by teachers using suitable strategies and favourable attitudes should be fostered among students of ESL. This is further explained by Gardner (2010) who claimed that students who are motivated are more likely to be more proficient in a language than those who are not. Meanwhile, Pan et al. (2010) argued that to be successful in second language learning, a favourable attitude towards the language is essential. In a study by Al Noursi (2013), it was found that the student participants in his study held positive attitude towards learning the English language as they are aware of the importance of being competent in the English language in this twenty-first century. A study by Midraj (2008) showed that students who are motivated intrinsically achieve more than

those who are instrumentally motivated. This shows the correlation between motivation and success in second language learning. Meanwhile Mallalah (2000) found out in his study that the students had high motivation to learn English due to teachers' positive attributes as being cheerful, hardworking, kind, friendly, intelligent and democratic. Therefore, effective language teaching strategies and teacher personality and characteristics help to evoke interest to learn the English language among the students.

4.0 Methodology

This study is qualitative in nature as qualitative data was required for this research in order to provide a better understanding of the factors for students' success. This study aimed to investigate primary school teachers' beliefs in matters pertaining to students' success in the ESL classroom. As purposive sampling procedure was used in this study, three teachers categorised as veteran teacher (15 years of experience), experienced teacher (6 years of experience) and novice teacher (less than one year of experience) were identified to be the participants of the study. They were chosen as their different knowledge and experiences would add a wholesome perspective to the findings. The instruments used in this study were interviews and observations. Interviews were carried out to find out the teachers' beliefs on contributing factors to students' success in the ESL classroom. Interviews before and after class were administered. Classroom observations were also videotaped to record what transpired in the classroom so that a description of classroom interaction could be done intensely and empirically. Data from the interviews and observations were then coded and analysed based on the constant comparative process (Silverman 2010).

Thematic analysis (Braun & Clarke 2006) used in the study assisted in identifying the patterns and themes and ATLAS.ti Version 7 software facilitated data management. In order to address validity, interview questions and observation checklist related to the study were pilot tested by three experienced teachers. Member checking process was also administered to check the accuracy of the descriptions and interpretations from the verbatim transcription. To ensure that the coded data was correctly interpreted, a Cohen Kappa Reliability Test was administered by two experts in the field of ESL and the value obtained showed an almost perfect agreement.

5.0 Findings and Discussion

The three teachers shared what they thought determined students' success in the ESL classroom. The teachers touched on matters related to the teachers' role, activities in the classroom, students' motivation, role of peers and family and attitude.

The veteran teacher believed that the teacher plays a very important role and the teacher cannot neglect students. She stressed that when she sets a good lesson plan and a good activity, the outcome is good and it is proven that when the lesson is good, at the end of it, the students perform well in the examinations. She also believed that teachers have to be flexible so that they are able to be tolerant and patient to cope with the students' characters.

The veteran teacher also emphasised the need for her to concentrate on the four language skills and to come out with more teaching aids so that her students can improve. She stressed that teachers should be given enough time to prepare teaching aids and materials instead of being loaded with administrative work because the end loser is not the teacher but the pupils. She added that teachers have to identify their students' preferences and present lessons accordingly so that they receive the lesson.

According to the veteran teacher, her students love quiz and competitions and they like using the dictionary for vocabulary based activities. They are also happy when they are given a time frame to finish an activity and they like rewards and praises. Therefore, as they love quizzes and competitions and get very excited and hyperactive in the class, she incorporates

the type of activities preferred by her students into her lessons. These activities were also witnessed carried out when she was observed by the researcher as she had activities that required students to compete with other groups, to use the newspaper to enrich their vocabulary and to find meaning of words using the dictionary.

However, she stated that for students to perform better, attitude is important as they should have self-discipline and be self-motivated and should be willing to accept teachers' advice positively and avoid being too emotional. Besides, they need family support to help them at home. However, where peer support is concerned in her classes, she stressed that as the students are streamed in her school, their proficiency is almost at the same level and they do not get much help from their peers. They may share some ideas, but when they are not proficient in the language, then there is not much teachers can do.

Like the veteran teacher, the experienced teacher believed that students' success is basically determined by the knowledge that they have grasped and acquired during the process. There are a lot of factors that contribute to their performance, but on the whole, to see student success, teachers have to see how much they have understood and acquired the knowledge taught and how they apply it in their daily life. Teachers have to incorporate certain activities to keep the students occupied and to enhance their understanding by keeping them interested in the lessons.

The experienced teacher also believed in her role as she serves as a role model or mentor to facilitate their learning process and the students look up to her and form a perception of English that will affect their learning. However, like the veteran teacher, she believed that to perform better, students need to have the interest to learn and only then they can acquire a new knowledge. When asked if she thought the students' perceptions of not finding English important is the cause that led the school to be categorised under low-proficiency category, she agreed stating:

Yes, definitely because when the students do not perceive English well, they are not motivated to learn it, hence they do not perform well in exams and also in other aspects. So, hence, it does contribute for it to be a low proficiency school.

To the experienced teacher, roles of peers and family is very important because they are the people who are very close to the students and therefore they play a huge role in influencing a child's beliefs about a certain language and its' importance. However, she stressed that in spite of her beliefs that peers and family are important factors to help students realise how important the English language is, she herself gets them to see the importance of the language, she helps them progress in the future and she tries to break the stereotype if possible.

Similar to the veteran and the experienced teachers' beliefs, the novice teacher stressed that for students to be successful, a change in their attitude will help. She commented that students should learn by their own without depending too much on their teachers because teachers are spoon feeding everything. Motivation to succeed according to her should come not only from the teachers but from the students themselves. According to her, her students consider English as a foreign language rather than a second language and they are only exposed to English when they are at school.

The novice teacher stressed on parents' role to assist their children to improve and attain success in the English language as they play a very important role in helping their children to learn English because it is not possible for students to completely depend on the teachers as there are insufficient classroom interaction hours. Students need more exposure at home with parents' help, however, it is not possible in the school she is teaching currently, as she shared:

Maybe parents can sit with them, read the books. I don't think that's the case right now, like for this school, mostly it's from luarbandar, [the students are from rural areas] so it's quite different. Yah.

She also reiterated that success depends on students' culture and family and whether their family emphasise on learning English as some parents are busy with their work and do not have time for their children. Family members should help the students to perform better in school. Besides students' attitude and family role, she also believed that the teacher herself is one of the important contributing factor to students' success. How well the students perceive their teachers is important:

It depends first whether the teacher is good or not. Whether they like the teacher or not.

If the students are fond of the teacher, they are more receptive towards the lessons planned and thus will concentrate better in class. Overall, she agreed that gaining all the support from parents, teachers, friends, peers and mingling with the right people are important to determine students' success.

Where Higher Order Thinking Skills (HOTS) are concerned, the veteran teacher does not believe that HOTS can help students in learning English. She expressed:

Higher order thinking skills. I don't know how they are relating the HOTS skills or how it will help in an English language class.

She believed that HOTS is more applicable for Mathematics and Science subjects but not for the English language. She admitted that she prefers the traditional method as she learnt the traditional way and she can remember the grammar rules and to her, to become proficient, you need the traditional method. However, she said that in this era, in the current world, higher order thinking skills are also important but she can't really say it helps in language learning as she can't see any relationship with the language.

The experienced teacher's thoughts on the other hand is not in accordance with the veteran teacher's opinion where higher order thinking skills are concerned. She reported that higher level thinking and problem solving is important as her students' language can definitely improve as HOTS challenge the students to think more beyond the box like Krashen's $i + 1$ which is helpful.

The novice teacher shared similar beliefs with the experienced teacher as she said that higher order thinking skills are very beneficial because she wants her students not just to learn through books but from other things that they experience like from the internet and from other sources as well. She stressed that she does not want to spoon feed them and the knowledge must come from their effort to look for knowledge. According to her, higher order thinking skills are very important. She also added:

Like, mmm... like I said, before reading, not just like reading through it, the question must be you know, asking for their opinions, like, like they should be, the types of questions should be higher in like thinking skills, for example like asking for opinions, what would they do if they were the characters. I think it will help and then. But, I would not say drilling and rote memorisation is not helpful. For me, it's quite helpful; especially for the low, students with low proficiency, drilling will help very much especially in sentence structure and like 'is + ing', it will help like practicing 'apa' [what is that], is, was, are, were, simple past tense, changing. I think it will help, yah".

Despite admitting the importance of HOTS, the novice teacher realised that thinking skills is a problematic area for her students as she stressed that some of her students don't really know how to read between the lines for the reading component. This causes difficulty in teaching as she finds it hard to teach because the students do not think as they simply read the stories and don't really go deeper than that.

One of the factors the teachers believed contributed to students' success is the role of teachers. The teacher is one of the main factors for students' success. The activities they plan,

their approach and characteristics determine how much their students learn. Teachers need to be patient and tolerant with their students as the students have different characteristics, and the teachers have to cater to their needs. The choice of activities in the classroom denotes their knowledge and sensitivity towards the students' needs and wants. The students' preference for certain activities need to be given consideration to obtain their attention and to maintain their interest in learning the language. Suitable materials that assist in students' comprehension are also vital for the students to succeed. The primary concern of the teachers should be to instill motivation among students and to encourage them to include more practices at home and to communicate in the English language outside the classroom.

Besides the teachers' roles, the students' attitude is just as important as discipline and motivation is needed to achieve success. Their interest to learn the English language should come from within and they should have a positive perception towards the language. Family and peers are also important factors to encourage the students as they influence the students' attitude. Constant practice with family members and peers play a vital role in influencing students' attitude towards the English language.

Teachers play an important role in determining students' success as how they plan and what they teach affect the learning process. This is supported by Burden and Byrd (2009) who stressed that teachers who are committed, their knowledge and the skills that they have, determine students' achievement and improvement. Colin (2008) shared similar views stating that teacher factor is essential in determining student achievement, improving school and education. Similarly, Saeed and Mahmood (2002) maintained that effective teaching and learning process is often determined by the abilities, knowledge and beliefs of the teachers. Thus, the students' responses gained from this research, should be used by teachers as a guide to plan activities and practices based on what the students feel will help them succeed. However, to succeed, students also need to have the motivation to become more capable and successful learners. The interest for the language has to be spurred primarily to facilitate and enhance learning.

6.0 Conclusion

This research revealed investigations and discussions of teachers' beliefs on factors for students' success. The findings are crucial to address the key issues in the ESL classroom and to find ways to combat the problems the teachers and the students encounter so that language performance among the students in primary schools reaches a drastic improvement. It was evident that students' success does not solely depend on the teachers, but the students themselves and their family need to strive to help the students to use the language effectively and efficiently.

References

- Al-Bustan, S.A. & Al-Bustan, L. 2009. Investigating Students Attitudes and Preferences towards Learning English at Kuwait University. *College Student Journal*, 43(2), S454+.
- Al Noursi, O. 2013. Attitude Towards Learning: The Case of the UAE Technological High School. *Educational Research* (ISSN: 2141-5161) 4(1): 21-30, January.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*: 3: 77-101.
- Burden, P. R. & Byrd, D. M. 2009. *Methods for effective teaching*: Meeting the needs of all students. 5th ed. Pearson Education.
- Colin, M. 2008. *Becoming a teacher: Knowledge, skills and issues*. 4th ed. Frenchs Forrest, New South Wales. Pearson Education.

- Dickinson, D.K. 2012. How reading books fosters language development around the world. *Child Development Research Volume 2012*. Article ID602807. <http://dx.doi.org/10.1155/2012/602807> [January 6, 2017].
- Dornyei, Z. 2001. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dornyei, E. & Ushioda, E. 2009. *Motivation, language identity and the L2 self*. New York: Multilingual Matters.
- Ferguson, R.F. 2007. Research-based tips for high-achievement parenting. from <http://groundcontrolparenting.wordpress.com/2011/03/05/dr-ronald-ferguson-what-parents-can-do> [June 10, 2015].
- Gardner, R. 2010. Motivation and Second Language Acquisition: *The Socio-Educational Model*. UK: Peter Lang.
- Grolnick, W.S., Friendly, R.W. & Bellas, W.M. 2009. Parenting and children's motivation at school. In K.R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.) *Handbook of motivation at school*: 279-300. New York & London: Routledge.
- Klemens, K. 2009. *Motivation, Language-learning Strategies, and Course Performance among English-Speaking College Students Learning a Romance Language*. Ann Arbor, MI: Lynn University.
- Malallah, S. 2000. English in an Arabic Environment: Current Attitudes among Kuwait University Students. *Int. J. Bilingual Edu. Bilingualism*, 3(1):19-43. <http://dx.doi.org/10.1080/13670050008667698> [August 1, 2013].
- Midraj, S. 2008. The Affective Factors and English Language Attainment of Arab EFL Learners. *International Journal of Applied Educational Studies*, 1(1): 43.
- Pan, G., Zang, Y., & Wu, D. 2010. *A Survey on English Learning Motivation of Students in Qingdao Agricultural University*. China: Qingdao Agricultural University.
- Richards, J.C. 2001. *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saeed Muhammad & Mahmood Khalid. 2002. Assessing competency of Pakistani primary school teachers in Mathematics, Science and Pedagogy. *The International Journal of Educational Management*. 16(4): 190-195.
- Silverman, D. 2010. *Doing qualitative research*. 3rd ed. London: Sage Publications.
- Strauss & Corbin. 2015. *Basics of Qualitative Research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

PERUBAHAN PEMIKIRAN DALAM PUISI-PUISI MUHAMMAD HAJI SALLEH

Oleh:

Dr. Muhammad Irfan Nyia bin Abdullah, Ph.D
Nordin bin Shaari

Jabatan Pengajian Melayu
Institut Pendidikan Guru Kampus Dato' Razali Ismail,
21030 Kuala Nerus, Terengganu.

dr.irfan@ipgm.edu.my

Abstrak

Muhammad Haji Salleh merupakan Sasterawan Negara yang keenam. Seorang penyair yang berjaya menghasilkan banyak puisi melalui ketajaman pengamatan, himpunan pengalaman kembara dan persekitaran yang pernah dilalui beliau. Pada puisi diluahkan segala belunggu jiwa, pedoman dan saranan sebagai didaktik kepada golongan pembaca. Hal ini dilihat selari dengan hasrat Kementerian Pendidikan Malaysia untuk melahirkan modal insan yang cemerlang menerusi perubahan pemikiran. Namun begitu, kajian perubahan pemikiran dalam genre puisi tidak dilaksanakan secara berterusan. Kesusasteraan Melayu terutama genre puisi diyakini mampu menerapkan perubahan pemikiran kepada generasi muda. Justeru, kertas kerja ini akan memperlihatkan persoalan perubahan pemikiran yang terdapat dalam puisi-puisi Muhammad Haji Salleh. Hasil Kajian mendapati puisi-puisi Muhammad Haji Salleh mengajak khalayak supaya sentiasa berfikir secara positif, sanggup berubah demi kejayaan, berfikir sebelum berkata-kata dan menggunakan kebijaksanaan fikiran untuk menyelesaikan segala permasalahan yang timbul.

Kata kunci : sasterawan negara, perubahan pemikiran, khalayak.

1.0 PENDAHULUAN

Kesusasteraan tidak dapat dipisahkan daripada manusia. Sastera adalah cerminan budaya sesebuah masyarakat dan kemanusiaan. Pemasalahan manusia dan budaya menjadi intipati utama dalam penghasilan kesusasteraan. Kesusasteraan dianggap sebagai satu ekspresi hidup; ekspresi yang penting tentang kebudayaan berlandaskan kemanusiaan yang digunakan sebagai alat untuk menyempurnakan kehidupan manusia. Hal ini bertepatan dengan pandangan Shahnun Ahmad (1992:147) yang menyatakan kesusasteraan adalah bertonggakan kemanusiaan dalam segala dimensinya. Ertinya, karya sastera merupakan cerminan budaya dan kemanusiaan yang dihasilkan oleh manusia.

Muhammad Haji Salleh adalah antara penyair yang masih produktif sejak penglibatan awal beliau pada tahun 1970-an. Pada tahun 1991, beliau memperoleh gelaran Sasterawan Negara yang ke-6. Muhammad Haji Salleh memperoleh pengiktirafan tertinggi negara dalam usaha beliau memartabatkan genre puisi dan anyaman pemikiran yang bersifat silang budaya. Beliau bukan sahaja gagah di peringkat negara, rantau Asia malah antarabangsa. Keunikan pemikiran yang disajikan, keilmuan dan keindahan puisi beliau meninggalkan kesan positif kepada para khalayak.

2.0 PENYATAAN MASALAH

Kajian ini dilakukan untuk memperlihatkan secara khusus budaya perubahan pemikiran yang terdapat di dalam puisi-puisi Sasterawan Negara, Muhammad Haji Salleh. Puisi-puisi Muhammad Haji Salleh memiliki paparan budaya perubahan pemikiran yang kuat kerana latar

kehidupan beliau yang sentiasa merantau dan menetap di luar negara. Kehidupan, adat resam dan ragam manusia yang pelbagai menjadi ilham kepada beliau untuk mengabadikan segala pengalaman hidup di perantauan ke dalam puisi-puisi beliau.

Kajian-kajian sebelum ini tidak memfokuskan kepada budaya perubahan pemikiran global yang terdapat di dalam puisi-puisi Muhammad Haji Salleh. Hal tersebut pada pandangan pengkaji merupakan satu elemen penting yang perlu diteroka secara total untuk tatapan khalayak. Selain itu, sebagai seorang Sasterawan Negara yang telah berjaya menempatkan diri beliau di persada dunia puisi tanah air dan antarabangsa, sewajarnya kajian-kajian akademik tentang Muhammad Haji Salleh banyak dilaksanakan. Sehubungan itu, kajian ini diyakini dapat menambah bilangan kajian ilmiah tentang Muhammad Haji Salleh.

3.0 METOD

Bagi menayakan kajian ini, kaedah penelitian kepustakaan akan dilaksanakan di beberapa institusi yang merangkumi pembacaan dan pengumpulan sumber-sumber yang berkaitan dengan puisi-puisi Muhammad Haji Salleh. Selain itu, temu bual turut dilaksanakan untuk mendapatkan maklumat-maklumat tambahan berkaitan Muhammad Haji Salleh. Sehubungan itu, temu bual tidak berstruktur akan dilaksanakan. Temu bual dengan penyair yang dikaji iaitu Muhammad Haji Salleh bertujuan untuk mendapatkan maklumat secara langsung daripada penyair yang dikaji

4.0 DAPATAN

Puisi yang dibina oleh penyair meskipun hanya himpunan baris perkataan, tidak sepanjang cerpen atau novel tetapi mampu memaparkan makna yang padat tentang kehidupan manusia hasil pengamatan jujur diri penyair. Syed Hossein Nasr (1990:36-37) turut menjelaskan peranan seniman sebagaimana berikut:

Seniman mencipta bayangan-bayangan penghidupan bagi memasukkan ke dalam karyanya akan apa yang difahaminya tentang makna penghidupan yang digarap daripada pengalaman. Ahli Karta sastera peka bertindak balas ke atas fakta-fakta penghidupan dan mempersembahkan kepada pembaca, hasil kesedaran intuitif akan apa yang dikatakan 'Hakikat Kebenaran'. Kesedaran ini dipamerkan melalui penulisan dengan menggunakan bayangan-bayangan penghidupan yang menarik yang dilambangkan kerana realiti yang dialami. Puisi, novel dan drama adalah antara bentuk-bentuk yang paling menarik setakat ini yang terbina ibarat acuan kepada bayangan-bayangan itu.

Puisi-puisi Muhammad Haji Salleh jelas memperlihatkan gagasan perubahan pemikiran kepada bangsa Malaysia terutamanya kepada bangsa Melayu yang dilihat masih ketinggalan berbanding dengan bangsa lain. Beliau ingin melihat bangsa Melayu Lama ditransformasikan menjadi Melayu Antarabangsa. Pengembaraan ke serata dunia dan pergaulan dengan pelbagai bangsa dunia mencelikkan mata hati beliau peri penting perubahan pemikiran kepada bangsa sendiri. Kesediaan perubahan pemikiran sesuatu bangsa menjadi pemangkin utama kekuatan bangsa tersebut bersaing dengan bangsa lain di mata dunia.

Puisi "pulang si tenggang" (MHS, 1975:3-5) mengangkat watak cerita rakyat popular Melayu iaitu Si Tenggang daripada kaca mata Muhammad Haji Salleh. Si Tenggang yang digambarkan oleh Muhammad Haji Salleh masih lagi berbangsa Melayu, tetapi bukan seorang anak yang menderhaka kerana tidak mengakui ibunya lantas disumpah oleh ibunya menjadi batu. Beliau memperlihatkan Si Tenggang, berbangsa Melayu daripada perspektif baharu adalah seorang yang berkarisma, berpengalaman dan berpandangan luas hasil kembangan yang dilalui, baik budi pekerti, berani, optimis serta berfikiran positif. Setelah lama di perantauan, akhirnya 'Si Tenggang' pulang ke tanah kelahirannya. Kepulangannya sebagai seorang Melayu Antarabangsa mengalas cita-cita berkongsi pengalaman hidupnya, mengubah tatacara hidup dan pemikiran bangsanya yang masih jauh ketinggalan. Muhammad Haji Sal-

leh menerusi Si Tenggang menyeru bangsa Malaysia amnya dan bangsa Melayu khususnya melakukan anjakan paradigma pemikiran yang dilihat sebagai kunci utama kemajuan sesebuah bangsa dunia.

...ke negeri yang dikumpul oleh mata dan akal.
ilmu yang datang darinya
adalah ilmu pendatang
yang belajar melihat, berfikir
dan memilih di antara kenyataan
yang selalu berubah.

...perjalanan membuat aku pemilih
pencari yang selalu tidak menerima
apa yang diberi tanpa kejujuran
atau yang meminta bayaran dari pribadi.
bertahun di lautan dan negeri pesisiran
aku telah belajar membeza
mengambil hanya yang teruji bandingan
atau yang sesuai dengan katakata datukku,
yang membuat aku sering memikirkan
kampong dan kesempurnaannya.

(buku perjalanan si tenggang ii,1975: 3-4)

Muhammad Haji Salleh menegaskan bahawa Si Tenggang yang pulang merupakan manusia yang masih mengamalkan nilai-nilai ketimuran, kenal asal-usul, matang dan tidak dipengaruhi emosi dalam menghadapi sebarang permasalahan. Penyelesaian sebarang permasalahan perlu berteraskan kebijaksanaan, analisis dan logik akal kerana tindakan sedemikian melambangkan ketinggian martabat dan darjat sesuatu bangsa. Sebaliknya, sebarang tindakan yang berteraskan emosi dan perasaan marah melambangkan kerendahan martabat dan darjat sesuatu bangsa kerana tidak menggunakan anugerah pemikiran Allah dalam menyelesaikan permasalahan secara bijaksana.

...aku sudah belajar
jadi kurang ajar,
memeluk kenyataan dengan logika baru,
berdebat dengan hujahhujah pejal dan nyaring.
tapi juga
bersopansantun, menghormati
manusia dan kehidupan.

(buku perjalanan si tenggang ii,1975:4)

Kepulangan Si Tenggang ke tanah tumpah darahnya tidak disenangi dan dipandang serong oleh bangsanya sendiri. Segalanya kerana perubahan pemikiran Si Tenggang hasil kembara dan pengalaman yang beraneka di negara asing. Pembaharuan yang dibawanya tidak disenangi bangsa sendiri. Lalu Si Tenggang menegaskan bahawa dirinya masih lagi Melayu yang berpaksikan kepada tradisi dan nilai-nilai Timur. Si Tenggang yang pulang merupakan bangsa Malaysia yang mampu menangani dan menyelesaikan sesuatu isu, permasalahan secara bijaksana berdasarkan pengalaman hidup dan cara hidup pelbagai bangsa yang ditemui sepanjang kembaranya. Hal ini dapat dilihat menerusi kata-kata "...aku bukan manusia baru/ tidak terlalu/ berlainan darimu/ aku adalah kau/ yang dibebaskan dari kampung/ tanah dan kebiasaan/ merdeka kerana aku/ telah menemui diri..." (*bukuperjalanan si tenggang ii, 1975:5*).

Menerusi puisi “sekarang masanya” (MHS,1974:1), Muhammad Haji Salleh mengajak masyarakat mengubah sikap dan melepaskan segala pemikiran lama yang tidak menguntungkan. Perubahan sikap dan pemikiran perlu diterima dengan hati terbuka demi kemajuan bangsa. Penyair menegaskan untuk mendepani zaman bukanlah tugas beliau seorang tetapi adalah usaha bersama seluruh rakyat Malaysia. Hal ini dapat diperhalusi menerusi perkataan ‘kita’. Penyair turut memberi peringatan bahawa kegagalan mengubah pemikiran bangsa akan menyebabkan pemikiran bangsa Malaysia berada pada takuk lama umpama “...menjemput ke belakang/ ialah meraba bunga kering...” (*sajak-sajak pendatang*,1974:1). Frasa ‘bunga kering’ memperlihatkan bunga sebagai satu lambang keindahan, kecantikan dan kesegaran yang disukai ramai yang tiada lagi bernilai; masyarakat yang tidak berusaha seiring dengan kemajuan semasa akan mundur dan tertinggal di belakang berbanding bangsa dunia lain. Hal ini jelas diperlihatkan beliau menerusi stanza di bawah:

...sekarang masanya
untuk berlalu
dan tinggalkan apa yang
tak mungkin dibawa
kerana kita tak akan di sini
menjemput ke belakang
ialah meraba bunga kering.

(*sajak-sajak pendatang*,1974:1)

Muhammad Haji Salleh menegaskan diri beliau dan bangsa Malaysia secara khasnya tiada pilihan lain selain menerima pembaharuan untuk terus menjadi bangsa yang berfikiran matang. Tanpa kematangan pemikiran, bangsa Malaysia akan terus ketinggalan ditelan zaman berbanding bangsa-bangsa lain. Justeru, bangsa Malaysia perlu memutuskan segera sama ada ingin terus bersaing dengan bangsa dunia yang lain menerusi paradigma minda atau terus selesa dengan gaya hidup sekarang. Segalanya dapat diperhatikan menerusi kata-kata yang ringkas dan padat maknanya.

...jadi sekarang kita putuskan
makna kekinian ini, di sini
atau kita akan di sini saja.

(*sajak-sajak pendatang*,1974:1)

Puisi “aku tak tau” (MHS,1982:55) turut mengetengahkan hal yang sama. Puisi ini memperlihatkan kejatian diri Muhammad Haji Salleh sebagai individu Melayu Antarabangsa yang sentiasa berpandangan ke hadapan. Beliau merelakan diri terpisah jauh daripada budaya, keluarga dan tanah tumpah darahnya demi memenuhi keinginannya merantau ke negara asing. Hal ini jelas pada ungkapan “...bawalah aku ke airmu...” yang bermakna ke daerah yang *fleksible*; bersesuaian dengan sifat air yang lembut, lentur dan tiada batasan untuk bergerak. Manakala ungkapan “...tidak diikat oleh pantai...” memperlihatkan sifat beliau yang sentiasa berfikiran positif dan berusaha memecahkan tembok yang menghalang untuk maju setanding dengan bangsa dunia yang lain. Segala-galanya dilakukan beliau secara sedar untuk memenuhi “...banjir keinginan...”; banyak kemahuan dan matlamat hidup yang ingin dicapai. Hal ini terungkap jelas menerusi kata-kata di bawah.

aku anak teluk
pasang-surut
di lengkung dan garam ini.

bawalah aku ke airmu
supaya aku bebas
tidak diikat oleh pantai
yang selalu mempenjarakan

banjir keinginan.
(*dari seberang diri*,1982:55)

Selain itu, Muhammad Haji Salleh turut mengapresiasi puisi kepada Jose Rizal iaitu seorang tokoh nasionalisme Filipina yang berjaya menyedarkan bangsa Filipina untuk melancarkan revolusi demi menuntut kemerdekaan negara. Meskipun peristiwa tersebut telah lama berlalu dan Jose Rizal telah meninggal dunia, namun sejarah negara, jasa dan baktinya tetap diingati oleh penduduk Filipina. Malah, Jose Rizal tetap menjadi kebanggaan rakyat Filipina kerana kejayaan beliau mengubah pemikiran rakyat Filipina dan melancarkan keberanian beliau melancarkan revolusi untuk membebaskan negaranya daripada penjajahan Sepanyol. Segalanya dapat dihayati pada puisi “malam terakhir rizal”.

...gelap pun turun
tiada darah
tiada jeritan.

tetapi bangsanya
telah berdengus
dengan berontaknya.
(*aksara usia*,2002:187)

Puisi “rizal” (MHS,2002:77) turut memperlihatkan liku-liku kehidupan terakhir Jose Rizal yang telah ditangkap dan dijatuhi hukuman bunuh oleh pihak penjajah Sepanyol. Jose Rizal sehingga ke akhir hayatnya tetap dengan perjuangan untuk membebaskan Filipina daripada belenggu penjajah. Kejayaan beliau mengubah pemikiran bangsa untuk menentang penjajah telah menghadirkan rasa gelisah dan ancaman kepada pihak kolonial Sepanyol. Demi mengukuhkan kedudukan Sepanyol di bumi Filipina, Jose Rizal dihukum bunuh. Namun, pembunuhan Jose Rizal oleh pihak penjajah Sepanyol telah membangkitkan semangat nasionalisme rakyat Filipina untuk menuntut kemerdekaan negara.

...ayam dicekik
dentum senapang sepanyol
yang meletup di setiap kampung
dan rasa pemangsaan,
seperti anak akan dilahirkan.
kemerdekaan tidak punya daerah
tetapi mengalir di semua lembah fikiran.
(*aksara usia*,2002:77)

Kegagalan bangsa Malaysia memahami, menghayati dan mengkaji secara mendalam sejarah negara menyebabkan generasi baharu yang dibentuk kurang jati diri dan buta sejarah. Apabila senario tersebut berlaku, generasi baharu tidak mampu mengenali asal-usul dan tamadun bangsa sendiri. Mereka akan mudah terpengaruh dengan trend dan pengaruh globalisasi kerana tidak memiliki kekuatan akar bangsa. Segalanya diperlihatkan oleh Muhammad Haji Salleh dalam puisi “apalah sejarah” (MHS,1996:184)

apalah sejarah
jikalau aku hanya
menghadapi kata-kata buku,
tanpa merasa ototku
digoncangkan masanya.
apalah sejarah
jikalau kau tak kenal

bangsa ini, bersama
memasuki rumah tamadunnya
serta lorong
belakang fikirannya?
(*sebuah unggun di tepi danau*,1996:184)

Pandangan dunia Muhammad Haji Salleh terbina hasil kembara beliau yang panjang dan pengalaman bergaul dengan pelbagai bangsa dunia. Menerusi puisi beliau berusaha memperlihatkan kepada pembaca peri pentingnya mengetahui sejarah negara sendiri. Hanya generasi muda yang memahami sejarah negara mampu membuka minda mereka seluasnya untuk menilai sesuatu peristiwa dan mengambil iktibar daripadanya. Segala perancangan negara mampu direncana sebaik mungkin demi meningkatkan martabat bangsa dan negara di persada dunia. Hal ini dapat mengelakkan sejarah lama berulang kembali. Muhammad Haji Salleh dengan tegas mengatakan bahawa tiada gunanya diskusi sejarah dalam seminar yang diadakan di hotel-hotel jika tidak mampu menyedarkan dan mamahamkan generasi muda tentang intipati sejarah negara. Persoalan tersebut jelas menempelak pihak yang bertanggung jawab agar melakukan perancangan rapi sehingga ke akar umbi untuk melahirkan masyarakat yang celik sejarah.

...apalah sejarah
jikalau kita bicarakannya
di bilik seminar hotel yang bersih
tanpa membaca puisi pada bunga-bunganya
atau mendengar muzik malamnya ?

apalah sejarah
jikalau kita sukatkannya
dengan rokok dan kertas kerja,
menghentikan masa
di antara dinding bilik ?
(*sebuah unggun di tepi danau*,1996:184)

Generasi muda harus mengembalikan kehebatan bangsa dahulu kala yang disegani oleh bangsa dunia. Generasi muda perlu memiliki budaya pemikiran yang kritis untuk menghadapi cabaran global, mendepani zaman dan tidak harus takut kepada sebarang ancaman zaman dan bangsa asing.

...ajarlah anak-anak kita dengan cerita
yang tuan hamba ambil dari ingatan nyata
supaya mereka mengenali diri
menyelam dunia dalam perasaan
dan sedia keluar ke semesta Tuhan yang luas,

memikir dengan hati yang faham apa telah berlaku
menjangka bentuk waktu di hadapan.
bentangkan di riba pengalaman mereka corak masa
supaya darinya datang bijaksana
yang tak mungkin ditakutkan keris.
(*sajak-sajak sejarah melayu*,1992:x)

Muhammad Haji Salleh turut memperlihatkan kepentingan budaya perubahan pemikiran individu kepada kemajuan sesebuah negara. Kekalahan Jepun dalam Perang Dunia

Kedua kepada Amerika Syarikat tidak pernah mematahkan semangat individu Jepun untuk membangunkan semula negara mereka. Mereka berusaha meningkatkan martabat diri menerusi perubahan pemikiran dan ilmu pengetahuan. Hal ini diketengahkan menerusi puisi berjudul “xiv” bahagian musim panas (MHS,2004:17).

xiv
laut manusia
beralun bagai pasang,
bergerak bagai mesin perang,
merungkai hanya sesimpul sejarah.
akhirnya: bangsa berdiri semula
setelah belajar bijaksana.
(*salju shibuya*,2004:17)

Puisi “dewi waktu” (MHS,2002:99) merupakan sebuah puisi yang mampu memperlihatkan kehebatan bangsa Jepun berbanding bangsa dunia lain. Bangsa Jepun telah lama mengamalkan sikap menghargai masa. Malah masa umpama dewi mereka yang menyamai pepatah Melayu iaitu ‘masa itu emas’. Muhammad Haji Salleh jelas menggambarkan kekuatan pemikiran dan jati diri bangsa Jepun berbanding diri beliau dalam soal menghargai masa. Berada dalam majoritinya penduduk Jepun, beliau dapat melihat kekuatan pemikiran bangsa Jepun yang memanfaatkan masa sepenuhnya untuk mencapai matlamat mereka. Sifat bangsa Jepun tersebutlah yang tidak dapat ditandingi oleh bangsa beliau sendiri.

Justeru, beliau berusaha menjadi ‘dewi waktu’ agar diri beliau setanding dengan bangsa Jepun. Muhammad Haji Salleh memperlihatkan ketinggian pegangan dan nilai hidup positif bangsa Jepun yang mementingkan masa diwakili frasa ‘dewi waktu’ merupakan faktor utama yang membawa kepada ketinggian tamadun dan kemajuan negara yang dikecapi Jepun. Menurut Muhammad Haji Salleh, bangsa-bangsa dunia yang lain harus mencontohi bangsa Jepun jika ingin mengecapi kejayaan setanding Jepun.

setiap lima minit
dewi waktu tiba
menatang jarum nipisnya.

...sewaktu dia pergi
aku sempat lupa diri
terbang ke kayangan
dan ketawa sampai parau.

apabila dia terbangun
ubanku menggatal di kepala.

dia menyentuh bahuku
dan aku pun tersembam
di kaki dewi waktu.

(*aksara usia*,2002:99)

Selain itu, mendampingi bangsa Amerika; tindak-tanduk masyarakat dan pemimpinnya mendekatkan diri Muhammad Haji Salleh dengan budaya hidup mereka. Lantas puisi “kata dipilih” (MHS,2008:96) merupakan sebuah puisi yang bersifat didaktik yang memfokuskan kepentingan budaya pemikiran. Manusia harus berfikir panjang sebelum berkata-kata. Kata-kata yang dipilih haruslah tepat dan bersesuaian dengan pemikiran yang waras dan logik.

kata dipilih
diseterika sehingga licin cermin,
tajam hasrat.

(*setitik darah di bilik bundar*,2008:96)

Muhammad Haji Salleh memaparkan dengan jelas akibat tidak berfikir sebelum berkata-kata akan mengakibatkan suasana yang tenang menjadi tegang, wujud perasaan syak, curiga dan kesangsian antara satu sama lain. Senario tersebut akan menjadi kritikal apabila kawan bertukar menjadi lawan. Sesungguhnya, puisi tersebut mengetengahkan satu pandangan yang jelas kepada masyarakat dunia tentang falsafah Barat. Seharusnya manusia berfikir sebelum bertindak dan apabila berkata-kata haruslah memilih kata-kata yang tepat agar tidak menyakitkan hati insan lain. Hal ini penting kerana kata-kata "...yang tersilap pilih seperti panah/ dilepaskan/ dari busur diri/ sehingga tertancap/ pada musuh di ladang wasangka..." (*setitik darah di bilik bundar*,2008:96).

5.0 KESIMPULAN PERBINCANGAN

Perbicaraan perubahan pemikiran menjadi asas utama kepada ketamadunan dan kejayaan sesuatu bangsa dunia. Hasil kajian mendapati puisi-puisi Muhammad Haji Salleh mengajak khalayak pembaca mengamalkan budaya perubahan pemikiran supaya mampu bersaing di persada dunia. Bangsa Malaysia harus sanggup melepaskan pemikiran lama yang tidak menguntungkan, sentiasa berfikiran positif dan berupaya memecah tembok penghalang untuk maju setanding bangsa dunia lain. Bangsa Malaysia dan bangsa dunia yang lain harus mencontohi bangsa Jepun yang menghargai masa, komited terhadap kerja dan sanggup berkorban untuk membangunkan negara.

Muhammad Haji Salleh memperlihatkan kepentingan perubahan pemikiran menjadi asas kepada sesuatu kejayaan; usaha gigih nasionalisme Filipina, Jose Rizal yang melancarkan revolusi menuntut kemerdekaan negara daripada kolonial Sepanyol telah berjaya mengubah pemikiran rakyat Filipina untuk memerdekakan negara mereka meskipun nyawa beliau menjadi taruhan. Kajian terhadap puisi-puisi Muhammad Haji Salleh turut menemui pandangan dunia beliau berkaitan kepentingan budaya perubahan pemikiran kepada kehidupan manusia sejagat. Beliau menyeru kepada semua insan agar berfikir panjang sebelum berkata-kata. Kata yang dipilih, diungkap harus tepat dan sesuai dengan pemikiran manusia yang waras dan logik.

Justeru, pengajaran bahan sastera seperti puisi di sekolah dan pusat pengajian tinggi mampu melatih para pelajar untuk berfikiran kreatif, kritis dan memiliki semangat nasionalisme yang kental. Pihak Kementerian Pendidikan Malaysia perlu mengambil langkah yang proaktif untuk mengembalikan zaman kegemilangan 'celik sejarah', memupuk perubahan pemikiran dan semangat cintakan negara menerusi pengajaran sastera seperti puisi, cerpen dan novel di institusi pendidikan.

6.0 RUJUKAN

Muhammad Haji Salleh.(1984). *Pengalaman Puisi*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Muhammad Haji Salleh.(1973). *Sajak-sajak Pendatang*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Muhammad Haji Salleh.(1975). *Buku Perjalanan Si Tenggang ii*. Bangi: UKM.

Muhammad Haji Salleh.(1992). *Sajak-sajak Sejarah Melayu*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Muhammad Haji Salleh.(1993). *Watak Tenggara*. Kuala Lumpur: Pustaka Cipta.

Muhammad Haji Salleh. (1999). *Aksara Usia*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka. Pinang:USM.

- Muhammad Haji Salleh.(2004). *Salju Shibuya*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Muhammad Haji Salleh.(2008). *Setitik Darah di Bilik Bundar*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Shahnon Ahmad. (1992). *Kepolitikan Kealaman Kedirian Kemanusiaan*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Syed Hossein Nasr. (1990). *Falsafah Kesusasteraan dan Seni Halus*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

PEMBELAJARAN ABAD KE-21 DENGAN STRATEGI PENGAJARAN PEN-SYARAH

SEOW SIEU KIAN
sieukian@iptho.edu.my

Institut Pendidikan Guru Kampus Tun Hussein Onn
Batu Pahat

ABSTRAK

Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (2013-2025) menitikberatkan perkembangan pelajar secara menyeluruh dan holistik. Matlamat ini boleh dicapai melalui Pembelajaran Abad Ke-21 (PAK-21). Kajian ini bertujuan untuk mengenalpasti hubungan antara kualiti pengajaran dan pembelajaran pensyarah dengan kepuasan siswa guru terhadap PAK- 21. Kajian ini dilaksanakan melalui gabungan kaedah kajian kuantitatif dan kualitatif. Soal selidik digubal dengan menggunakan satu set soal selidik yang telah diadaptasi dari Tan dan Lim (2002) dan Christopher (2013). Sampel kajian terdiri daripada 33 orang siswa guru Program Ijazah Sarjana Muda Pendidikan dari Institut Pendidikan Guru Kampus Tun Hussein Onn. Dapatan kajian menunjukkan terdapat hubungan yang kuat antara kualiti pengajaran pensyarah dengan kepuasan siswa guru iaitu $r=.643$ dan kualiti kandungan kursus yang ditawarkan iaitu $r=.691$. Pensyarah telah melaksanakan PAK- 21 dengan mencapai skor min yang tinggi iaitu 4.58. Oleh itu, pensyarah perlu mendalami ilmu pedagogi dan menguasai kaedah dan teknik pengajaran abad ke-21 agar dapat menghasilkan siswa guru permulaan yang cemerlang.

Kata kunci: kualiti pengajaran dan pembelajaran, kepuasan siswa guru, kaedah pengajaran abad ke-21

1.0 PENDAHULUAN

Peranan Institut Pendidikan Guru Kampus Tun Hussein Onn (IPGKTHO) bertanggungjawab untuk melatih guru untuk ditempatkan ke sekolah rendah di seluruh negara. Menurut Tan Sri Khair Mohamad Yusof selaku Ketua Pengarah Pelajaran Malaysia dalam majalah Pendidik (2016). “PAK-21 merujuk kepada konsep PdP yang konduksif, terbuka, interaktif, menarik, berpusatkan murid dan menekankan elemen KBAT”. Sehubungan itu, Kualiti pengajaran dan pembelajaran (PdP) pensyarah berhubung dengan kepuasan siswa guru terhadap PAK- 21 akan dibincangkan dalam kajian ini.

1.1 Latar Belakang Kajian

Pada abad ke-21 ini, Malaysia tidak terkecuali dari isu globalisasi, liberalisasi dan perkembangan teknologi maklumat dan komunikasi yang pesat. Dengan lahirnya pelajar-pelajar yang digelar generasi Z dan generasi Alfa serta pekerja-pekerja generasi Y, dunia pendidikan perlu beranjak selaras dengan keperluan modal insan yang mampu menguasai K-ekonomi dan mampu bersaing di peringkat antarabangsa. Generasi ini akrab dengan teknologi baru. Model *Partnership for 21st Century Skills* telah merangka *P21 Framework Definitions* (2007) sebagai model pendidikan abad ke-21 untuk para pendidik mengintegrasikan kemahiran-kemahiran abad ke-21 dalam PdP. Model ini mengintegrasikan kemahiran-kemahiran yang perlu diperolehi oleh pensyarah dan siswa guru. Oleh itu, model ini dijadikan rangkakerja kemahiran 4C untuk kajian ini. PAK-21 menitikberatkan 4C iaitu kemahiran berkomunikasi, kolaborasi, kritis dan kreatif menjadi persoalan penting dalam penyelidikan

pendidikan hari ini. Kementerian Pendidikan Malaysia telah merangka PPPM bagi menyediakan pelajar menghadapi cabaran dunia abad ke-21. Antara fokus PPPM ialah enam aspirasi murid iaitu pengetahuan, kemahiran berfikir, kemahiran memimpin, kemahiran dwibahasa, etika dan kerohanian dan identiti nasional. Ini adalah sejajar dengan Falsafah Pendidikan Kebangsaan yang bertujuan untuk menghasilkan modal insan yang seimbang dari segi jasmani, emosi, rohani dan intelek. Program Ijazah Sarjana Muda Pendidikan (PISMP) merupakan program Institut Pendidikan Guru (IPG) yang berperanan melatih siswa guru dari segi akademik, pedagogi, kokurikulum, amalan profesionalisme (Praktikum), dan pelbagai kemahiran lagi.

2.0 PERNYATAAN MASALAH

Dalam memenuhi tuntutan untuk menghasilkan guru permulaan yang cemerlang yang dilengkapi dengan kemahiran abad ke-21, para pensyarah menghadapi cabaran kerana banyak kemahiran mengajar seperti kaedah dan teknik mengajar abad ke-21 perlu didedahkan kepada siswa guru. Pensyarah tidak boleh lagi mengajar dengan menggunakan kaedah lama iaitu siswa guru setakat duduk dan mendengar sahaja seperti pembelajaran abad ke-20. Mereka menjadi penerima yang pasif kerana PdP berlaku dalam bentuk sehalu. Apakah peranan pensyarah dalam PAK-21 telah menarik perhatian pengkaji berdasarkan hasil baharu dalam Laporan *Pentaksiran Programme International Student Assesment (Pisa) 2015*. Malaysia berada pada kedudukan sepertiga terbawah dalam kalangan 72 buah negara yang ditaksir untuk Literasi Sains, Literasi Bacaan dan Literasi Matematik. Sehubungan itu, sekolah-sekolah di negara kita perlu menjalani transformasi untuk menghasilkan tenaga pekerja yang mahir dan berkualiti. Kajian ini ingin mengkaji hubungan antara kualiti pengajaran dan pembelajaran pensyarah dengan kepuasan siswa guru terhadap PAK- 21.

3.0 METODOLOGI

3.1 Instrumen Kajian

Kajian dijalankan ke atas 33 orang siswa guru yang mengikuti PISMP di Institut Pendidikan Guru Kampus Tun Hussein Onn (IPGKTHO) sebagai satu kajian awal mengenal pasti hubungan kualiti PdP pensyarah dengan kepuasan siswa guru terhadap PAK-21. Kajian ini merupakan kajian kes yang menggunakan pendekatan kualitatif dan kuantitatif. Borang soal selidik telah diedarkan kepada sampel kajian pada minggu ke lima belas dalam semester pertama 2017. Siswa guru dikehendaki mengisi borang soal selidik dalam bentuk dapatan data kualitatif dan refleksi dalam bentuk dapatan data kuantitatif berdasarkan pengalaman pembelajaran sepanjang mengikuti program pengajian mereka. Item soalan dianalisis dengan menggunakan perisian *Statistical package for the Social Sciene (SPSS)* versi 22. Analisis yang digunakan ialah ujian korelasi Pearson. Instrumen kajian telah dibentuk berdasarkan kepada sorotan kajian lepas (Tan & Lim (2002) dan Christopher (2013). Kesemua butiran telah dikategorikan kepada empat konstruk iaitu pengajaran, bimbingan, penilaian, kandungan kursus ditawarkan terhadap kepuasan pelajar. Siswa guru diminta mengisi jawapan mereka melalui skala 1 (sangat tidak setuju) hingga 5 (sangat setuju) kepada setiap pernyataan.

4.0 DAPATAN

Dapatan kajian ini dianalisis dan dirumus merujuk kepada persoalan kajian hubungan kualiti PdP pensyarah dengan kepuasan siswa guruterhadap PAK-21. Laporan tertumpu kepada empat konstruk iaitu pengajaran, bimbingan, penilaian, kandungan kursus ditawarkan terhadap kepuasan siswa guru.

Dari ujian kebolehpercayaan jenis ketekalan dalaman, didapati nilai Cronbach Alpha bagi setiap konstruk adalah melebihi 0.8. Ini menunjukkan bahawa nilai pekali kebolehpercayaan yang melebihi 0.7 dianggap sebagai mencukupi. (Nunnally, 1978)

Jadual 1: Keputusan ujian kebolehpercayaan bagi dimensi kualiti pengajaran dan pembelajaran

Dimensi	Bilangan butiran	Nilai Cronbach Alpha
Pengajaran	7	.903
Bimbingan	7	.891
Penilaian	7	.884
Kandungan kursus ditawarkan	4	.908

4.1 Pengajaran

Jadual 2 menunjukkan taburan min dan sisihan piawai bagi konstruk pengajaran pensyarah. Dapatan menunjukkan min tertinggi adalah item p4 iaitu *Pensyarah menunjukkan penguasaan ilmu yang tinggi* (min=4.58) dan item p5 iaitu *Pensyarah menggunakan pelbagai strategi, kaedah dan teknik mengajar termasuk pedagogi masa kini dengan berkesan* (min=4.58). Min terendah ialah item p1 iaitu *Pensyarah saya melakukan sebahagian besar tugasnya di bilik kuliah, kami mendengar dan mencatat nota* (min=4.00).

Jadual 2: Taburan Min Dan Sisihan Piawai Konstruk Pengajaran

Bil	Item	f(%) tidak setuju	f(%) setuju	f(%) amat setuju	f(%) sangat setuju	Min	Sisihan Piawai
p1	Pensyarah saya melakukan sebahagian besar tugasnya di bilik kuliah, kami mendengar dan mencatat nota.		10 (30.3%)	13 (34.3%)	10 (30.3%)	4.00	0.79
p2	Pensyarah saya memutuskan apa yang kami perlu belajar, bila dan bagaimana kami mempelajarinya.	4 (12.%)	2 (6.1%)	16 (48.5%)	11 (33.3%)	4.03	0.95
p3	Pensyarah saya memilih topik-topik yang kami mesti pelajari.		2 (6.1%)	21 (63.6%)	10 (30.3%)	4.24	0.56
p4	Pensyarah menunjukkan penguasaan ilmu yang tinggi.		4 (12.1%)	6 (18.2%)	23 (69.7%)	4.58	0.71
p5	Pensyarah menggunakan pelbagai strategi, kaedah dan teknik mengajar termasuk pedagogi masa kini dengan berkesan.		3 (9.1%)	8 (24.2%)	22 (66.7%)	4.58	0.66
p6	Persediaan bahan pengajaran terancang dan berkualiti.		2 (6.1%)	18 (54.5%)	13 (39.4%)	4.33	0.60
p7	Pensyarah dapat merangsang dan menarik minat pelajar terhadap kursus yang diajar.		5 (15.5%)	13 (39.4%)	15 (45.5%)	4.30	0.73
Purata						4.29	0.71
N=33							

4.2 Bimbingan

Jadual 3 menunjukkan taburan min dan sisihan piawai bagi konstruk bimbingan pensyarah. Dapatan menunjukkan min tertinggi adalah item b5 iaitu *Pensyarah memberi bimbingan akademik yang berkualiti* (min=4.42) Min terendah ialah item b1 iaitu *Pensyarah mudah dihubungi dan memberi bimbingan di luar waktu kuliah* (min=3.88).

Jadual 3: Min Dan Sisihan Piawai Konstruk Bimbingan

Bil	Item	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	Min	Sisihan
-----	------	------	------	------	------	-----	---------

		tidak setuju	setuju	amat setuju	sangat setuju		Piawai
b1	Pensyarah mudah dihubungi dan memberi bimbingan di luar waktu kuliah.	2 (6.1%)	9 (27.3%)	13 (39.4%)	9 (27.3%)	3.88	0.89
b2	Terdapatnya bimbingan dan nasihat daripada pensyarah.		3 (9.1%)	21 (63.6%)	9 (27.3%)	4.18	0.58
b3	Pensyarah saya memberitahu kami apakah sumber-sumber yang kami perlukan.	1 (3.0%)	6 (18.2%)	14 (42.4%)	12 (36.4%)	4.12	0.82
b4	Pensyarah menunjukkan minat terhadap kemajuan pelajar.		5 (15.2%)	15 (45.5%)	13 (39.4%)	4.24	0.71
b5	Pensyarah memberi bimbingan akademik yang berkualiti.		3 (9.1%)	13 (37.4%)	17 (51.5%)	4.42	0.66
b6	Pensyarah sudi membantu pelajar.	1 (3.0%)	2 (6.1%)	15 (45.5%)	15 (45.5%)	4.33	0.74
b7	Proses bimbingan berupaya memberi motivasi kepada pelajar.		4 (12.%)	14 (42.4%)	15 (45.5%)	4.33	0.69
	Purrata					4.21	0.73

N=33

4.3 Penilaian

Jadual 4 menunjukkan taburan min dan sisihan piawai bagi konstruk penilaian pensyarah. Dapatan menunjukkan min tertinggi adalah item p4 iaitu *Pensyarah saya menentukan bagaimana kami perlu mempersembahkan apa yang kami sudah pelajari* (min=4.58) dan item p5 iaitu *Penilaian memberi sumbangan yang bermakna kepada proses pembelajaran pelajar* (min=4.58). Min terendah ialah item p1 iaitu *Pensyarah saya sentiasa mengawal siapa yang dapat bercakap dan bila.* (min=4.00).

Jadual 4: Taburan Min Dan Sisihan Piawai Konstruk Penilaian

Bil		f(%) Sangat tidak setuju	f(%) tidak setuju	f(%) setuju	f(%) amat setuju	f(%) sangat setuju	Min	Sisihan Piawai
P1	Pensyarah saya sentiasa mengawal siapa yang dapat bercakap dan bila.	2 (6.1%)	1 (3.0%)	7 (21.2%)	15 (45.5%)	8 (24.2%)	4.00	0.79
P2	Pensyarah saya menentukan gred untuk kami dan memberitahu kami sama ada kami belajar dengan baik atau tidak.			5 (15.2%)	15 (45.5%)	13 (39.4%)	4.03	0.95
P3	Pensyarah saya memutuskan ujian yang menunjukkan sama ada kami sudah mempelajari ilmu dan kemahiran itu atau tidak.		2 (6.1%)	6 (18.2%)	15 (45.5%)	10 (30.3%)	4.24	0.56
P4	Pensyarah saya menentukan bagaimana kami perlu mempersembahkan apa yang kami sudah pelajari.	1 (3.0%)	1 (3.0%)	7 (21.2%)	12 (36.4%)	12 (36.4%)	4.58	.71
P5	Penilaian memberi sumbangan yang bermakna kepada proses pembelajaran pelajar.			4 (12.1%)	13 (39.4%)	16 (48.5%)	4.58	0.66
P6	Skop tugas adalah relevan dengan isi kandungan pelajaran.			3 (9.1%)	12 (36.4%)	18 (54.5%)	4.33	0.59
P7	Pelajar dimaklumkan ten-			6	10	17	4.30	0.73

tang skop peperiksaan.	(18.2%)	(30.3%)	(51.5%)		
Purata				4.29	0.71
N=33					

4.4 Kandungan kursus ditawarkan

Jadual 5 menunjukkan taburan min dan sisihan piawai bagi konstruk kandungan kursus ditawarkan. Dapatan menunjukkan min tertinggi adalah item K1 iaitu *Kandungan kursus tersusun dan terancang* (min=4.36) . Min terendah ialah item K2 iaitu *Beban tugas kursus adalah bersesuaian* (min=4.18) dan K4 iaitu *Kandungan kursus dapat merangsang minat saya* (min=4.18).

Jadual 5: Taburan Min Dan Sisihan Piawai Kandungan Kursus Ditawarkan

Bil	Item	f(%) setuju	f(%) amat setuju	f(%) sangat setuju	Min	Sisihan Piawai
K1	Kandungan kursus tersusun dan terancang	4 (1.1%)	13 (39.4%)	16 (68.5%)	4.36	0.70
K2	Beban tugas kursus adalah bersesuaian.	7 (21.2%)	13 (39.4%)	13 (39.4%)	4.18	0.77
K3	Terdapat kesinambungan antara kursus-kursus Asas Pendidikan.	4 (12.1%)	14 (42.4%)	15 (45.5%)	4.33	0.69
K4	Kandungan kursus dapat merangsang minat saya.	8 (24.2%)	11 (33.3%)	14 (42.4%)	4.18	0.81
Purata					4.26	0.74

N=33

4.5 Kepuasan Siswa Guru

Jadual 6 menunjukkan taburan min dan sisihan piawai bagi konstruk kepuasan siswa guru. Dapatan menunjukkan min tertinggi adalah item Ke3 iaitu *Secara keseluruhan, saya berpuas hati dengan pengalaman belajar saya di IPGKTHO yang menawarkan kursus pengajian Asas Pendidikan yang saya ikuti pada semester ini.* (min=4.33) Min terendah ialah item Ke2 iaitu *Jika diberi peluang sekali lagi, saya tetap akan mengikuti subjek Asas Pendidikan yang ditawarkan pada semester ini* (min=4.06).

Jadual 6: Taburan Min Dan Sisihan Piawai Kepuasan Siswa Guru

Bil	Item	f(%) tidak setuju	f(%) setuju	f(%) amat set- uju	f(%) sangat setuju	Min	Sisihan Piawai
Ke1	Saya berasa seronok belajar subjek Asas Pendidikan yang ditawarkan pada semester ini.		8 (24.2%)	12 (36.4%)	13 (39.4%)	4.15	0.80
Ke2	Jika diberi peluang sekali lagi, saya tetap akan mengikuti subjek Asas Pendidikan yang ditawarkan pada semester ini.	1	7 (20.9%)	14 (42.8%)	11 (33.3%)	4.06	0.83
Ke3	Secara keseluruhan, saya berpuas hati dengan pengalaman belajar saya di IPGKTHO yang menawarkan kursus pengajian Asas Pendidikan yang saya ikuti pada semester ini.		5 (15.2%)	12 (36.4%)	16 (48.5%)	4.33	0.74
Ke4	Kursus Asas Pendidikan yang ditawarkan oleh IPGKTHO cukup melengkapi pelajar untuk menjadi seorang guru permulaan yang cemerlang.		6 (18.2%)	12 (36.4%)	15 (45.5%)	4.27	0.76
Purata						4.20	0.78
N=33							

Min keseluruhan elemen kualiti PdP Pensyarah ialah min=4.34 dan sisihan piawai=0.70. Konstruk kualiti Pengajaran berada pada tahap tinggi (min=4.58) iaitu di atas min keseluruhan.

Jadual 7: Taburan keseluruhan Min dan Sisihan Piawai bagi semua konstruk kualiti PdP pensyarah

Aspek	Konstruk Kualiti PdP Pensyarah	Min	
		Min	Sisihan Piawai
1	Pengajaran	4.58	0.66
2	Bimbingan	4.29	0.71
3	Penilaian	4.21	0.73
4	Kursus Ditawarkan	4.29	0.71
	Keseluruhan	4.34	0.70

Berdasarkan analisis korelasi antara kualiti PdP pensyarah dengan kepuasan siswa guru terhadap PAK-21, didapati konstruk bimbingan mempunyai nilai korelasi yang paling tinggi dengan kepuasan guru siswa ($r=0.737$). Ini menunjukkan terdapat pertalian yang kuat antara aspek bimbingan pensyarah dengan aspek kepuasan guru siswa.

Untuk menyokong pernyataan terdapat hubungan yang kuat antara kualiti PdP pensyarah dengan kepuasan siswa guru, pengkaji telah mengumpul refleksi berbentuk kualitatif sebelum tamat sesi pengajian.

Jadual 8: *Korelasi Pearson antara kualiti PdP pensyarah dengan kepuasan guru siswa terhadap PAK- 21*

Dimensi kualiti	Min kepuasan
Min pengajaran	.643
Min bimbingan	.737
Min penilaian	.710
Min kursus ditawarkan	.691

**signiikan pada $\alpha =0.01$

4.6 Dapatan Data Refleksi Siswa Guru

Secara keseluruhannya, siswa guru menyatakan proses PdP pensyarah sangat menarik dan mereka memperoleh banyak ilmu pengetahuan daripada pensyarah. Banyak aktiviti telah dijalankan berdasarkan pembahagian kumpulan mengikut kecerdasan pelbagai siswa guru. Mereka suka kepada huraian dan contoh yang diberikan oleh pensyarah beserta dengan peta pemikiran yang digunakan.

Jadual 9: Dapatan data mengikut refleksi siswa guru.

Bil	Refleksi Siswa Guru
SG1	Proses PdP sangat menarik dan pensyarah juga bergaul baik dengan kelas kami. Saya telah belajar banyak pengetahuan tentang subjek ini.
SG2	Pensyarah melakukan banyak aktiviti semasa PdP, saya rasa ini seronok. Saya rasa membahagi kumpulan mengikut kecerdasan pelbagai adalah baik.
SG3	Saya berasa kelas ini sangat bagus. Pensyarah sangat bertanggungjawab dalam melaksanakan tugas. Saya suka contoh dan huraian yang disampaikan oleh pensyarah. Pensyarah menggunakan peta pemikiran .

5.0 KESIMPULANDANPERBINCANGAN

Kajian ini menunjukkan bahawa kualiti pengajaran pensyarah mempunyai hubungan yang kuat dengan kepuasan siswa guru terhadap PAK-21 iaitu $r=.643$ dan juga kandungan kursus ditawarkan iaitu $r=.691$. Menurut Masyunizal Yunos. (2015), PdP perlu dihuraikan berdasarkan teori pembelajaran dan diadun dengan strategi pengajaran yang berkesan. Pensyarah

perlu mempelbagaikan kaedah dan teknik mengajar berdasarkan pengalaman sedia ada pelajar, perbezaan individu dari segi gaya pembelajaran dan kecerdasan pelbagai. Kenyataan ini disokong oleh Abdul Lattif Polo, Muhaimi Suhaili & Arian Ali (2017). Ini bermaksud pensyarah perlu menggunakan kaedah PdP berpusatkan murid (*student-centred*) serta menekankan elemen Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT) di kalangan siswa guru... Dengan erti kata lain, siswa guru yang dilahirkan oleh IPG seharusnya mempunyaikemahiran mengenal pasti masalah, menyelesaikan masalah, boleh berkomunikasi dengan baik dan bekerjasama dengan orang lain, kreatif dan berinovasi, mempunyai kemahiran literasi maklumat, fleksibel dan mudah menyesuaikan diri serta mempunyai kemahiran mengabungjalinkan pelbagai budaya seiring dengan perubahan-perubahan yang pantas dan ketara.

Kajian ini mengaplikasikan kajian hubungan kualiti pengajaran-pembelajaran pensyarah dengan kepuasan siswa guru terhadap PAK-21. Penemuan kajian dapat memberi maklumat kepada pihak IPG, IPGKTHO, pensyarah dan siswa guru untuk mengambil langkah yang sewajarnya untuk meningkatkan strategi pengajaran sejajar dengan kehendak PAK-21. Adalah perlu bagi IPGKTHO mempunyai sebilangan siswa guru yang berpuas hati dengan kualiti pengajaran pensyarah dan kualiti kandungan kursus yang ditawarkan oleh IPGKTHO. Selain itu, adalah penting bagi IPGKTHO mendapatkan maklumat dari siswa guru dan mengenal pasti masalah untuk membuat penambahbaikan yang berterusan. Dicadangkan bilangan sampel dalam kajian ini boleh diperluaskan lagi untuk mengawal kerelevanan data.

6.0 RUJUKAN

- Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan, KPM.(2015). Laporan Pisa 2015.Retrieved from <http://www.moe.gov.my/images/Arkib/PISA2015/Laporan%20PISA%202015.pdf>.
- Christopher Bowring-Carr, John West-Burnham. (2008). Belajar secara berkesan di sekolah.Institut Terjemahan Negara Malaysia Berhad.
- Khair Mohamad Yusof. (Nov 2016). Majalah Pendidik: Saya membalas jasa baik kerajaan.8-14
- Martha Hampson. (nd). Home Page.Retrieved August 23, 2017 from [http://www.innovationunits.org/knowledge/our-ideas/21st-century-educationPartnership for 21st entury Learning](http://www.innovationunits.org/knowledge/our-ideas/21st-century-educationPartnership%20for%2021st%20century%20Learning) (2007), *Framework for 21st entury Learning*, <http://www.p21.org/our-work/p211-framework>.
- Masyunizal Yunos. (2015). Hubungan sikap dan persepsi murid terhadap pembelajaran bahasa melayu dengan kemahiran abad ke-21. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu (Malay. Language Education Journal-MyLEJ)*. ISSN: 22180-4842. Vol.5, Bil (Nov. 2015):22-30.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory*.Second edition. New York: Mgraw-Hill.
- Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia.2013-2025. KPM.
- Tang, S.M dan Lim, K.T.((2002). Hubungan antara kualiti pengajaran dan pembelajaran dengan kepuasan pelajar:satu tinjauan. Vol 3, No.1,2002, 67-85.Retrieved from repositori.uum.edu.my/427/1/Tang_Swee_Mei.pdf

PENGUASAAN GURU SEKOLAH RENDAH DALAM PELAKSANAAN PEDAGOGI KBAT

Tay Chong Seng¹
Faziah Binti Hashim @ Ahmad²
Salbihana Binti Samsudin³
Rozita Binti Rahmat⁴
IPG Kampus Tun Hussein Onn, Batu Pahat, Johor.

¹ taycs@iptho.edu.my

² faziah@iptho.edu.my

³ salbihana.samsudin@iptho.edu.my

⁴ rozita.rahmat@iptho.edu.my

Abstrak:

Kajian ini bertujuan untuk mengkaji penguasaan guru dalam pelaksanaan pedagogi Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT) dari segi pengetahuan, kemahiran dan amalan berasaskan lima aspek iaitu pembelajaran aktif, berpusatkan murid, persekitaran, strategi dan soalan, tugas dan alat berfikir. Reka bentuk kajian melibatkan gabungan pendekatan kuantitatif dan kualitatif yang dijalankan ke atas guru-guru daripada enam buah sekolah rendah daerah Batu Pahat. Data dikumpul daripada 76 responden melalui borang soal selidik merangkumi maklumat demografi, pengetahuan, kemahiran dan disusuli temu bual ke atas 27 responden mengenai amalan pedagogi KBAT. Aspek pembelajaran aktif dan strategi mencatatkan persetujuan responden yang positif namun masih terdapat pandangan yang tidak seiring seperti saranan BPK bagi tiga aspek yang lain. Dari segi kemahiran, kurang dari 10% guru dapat mengenal pasti aspek dan padanan situasi dengan tepat dan aspek berpusatkan murid memaparkan peratusan yang tertinggi. Dari segi amalan pula, majoriti guru sebenarnya telah pun melaksanakan pengajaran dan pembelajaran (PdP) berasaskan KBAT. Guru-guru juga telah menunjukkan komitmen yang tinggi dalam menjalankan tanggungjawab dan sedar tentang kelebihan pedagogi KBAT namun kurang jelas tentang konsep dan prinsip pelaksanaannya. Secara keseluruhan, pengetahuan guru-guru tentang pedagogi KBAT berada pada tahap baik namun kurang mahir dalam mengenal pasti situasi yang berkaitan dengan pelaksanaan PdP KBAT.

Kata kunci: pedagogi KBAT, guru sekolah rendah

1.0 PENDAHULUAN

Pada tahun 2007, Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013-2025 melaporkan 20% murid Malaysia gagal mencapai tahap kemahiran minimum dalam Sains (KPM, 2013). Lebih membimbangkan apabila terdapat laporan yang menyatakan bahawa peratus murid yang mengikuti aliran Sains dan Teknologi menunjukkan trend menurun sejak tahun 2006 hingga 2011 (KPM, 2012b). Dapatan ini disokong dengan pentaksiran peringkat antarabangsa iaitu *Trends in International Mathematics and Science Studies* (TIMSS) dan *Programme for International Student Assessment* (PISA) menunjukkan bahawa kualiti murid di Malaysia tidak kompetitif pada peringkat global. Justeru, Kementerian Pelajaran Malaysia (KPM) telah membuat satu perubahan dalam sistem pendidikan melalui PPPM 2013-2025 dengan menasaskan agar menjelang tahun 2025, Malaysia berada di tahap satu pertiga teratas bagi kedua-dua pentaksiran tersebut. Oleh itu, pada tahun 2013 pedagogi KBAT telah diperkenalkan secara meluas berdasarkan tiga komponen penting iaitu perubahan dalam kurikulum,

pedagogi dan pentaksiran bagi meneruskan kesinambungan Kemahiran Berfikir Kritis dan Kreatif (KBKK).

2.0 PERNYATAAN MASALAH

Pendekatan PdP KBAT yang berkesan perlu berpusatkan murid dengan melibatkan mereka secara aktif dalam PdP melalui tugas dan soalan yang mencabar pemikiran. Oleh itu guru berperanan untuk mewujudkan suasana bilik darjah yang kondusif bagi merangsang murid berfikir. Guru juga disarankan menggunakan alat berfikir dan teknik penyoalan dalam usaha membudayakan pemikiran yang kritis dan kreatif dalam kalangan murid. Guru perlu merancang dan melaksanakan KBAT melalui pelbagai strategi yang berkesan dan berseesuaian dengan objektif PdP. Antara strategi PdP yang boleh digunakan adalah seperti konstruktivisme, pembelajaran berasaskan kontekstual, pembelajaran berasaskan projek, inkuiri dan kajian masa depan. Strategi yang betul dan tepat akan membantu mewujudkan suasana bilik darjah yang membolehkan murid berfikir. (KPM, 2014).

Guru perlu melengkapkan diri dengan pengetahuan dan kemahiran serta amalan-amalan baru pengajaran dan pembelajaran yang relevan dengan perkembangan dan keperluan abad ke-21 (KPM, 2015). W. A. Wan Ismail dan rakan (2016) menyatakan guru sendiri perlu kompeten dalam menggunakan KBAT ke arah mengintegrasikan masyarakat yang berfikiran aras tinggi.

Norakma et al. (2015) menyatakan bahawa dalam pelaksanaan KBAT, masih terdapat guru yang tidak memahami maksud, kegunaan model-model dari program KBAT, pendekatan yang digunakan dan sebagainya. Hal ini membawa maksud bahawa guru-guru masih lagi kurang pendedahan ilmu pengetahuan dan kemahiran dalam KBAT. Menurut Wan Nor Shairah dan Norazah (2017), guru perlu menyesuaikan strategi, teknik dan pendekatan pengajaran KBAT untuk memastikan objektif kurikulum dapat dicapai. Teknik penyoalan guru juga merupakan strategi utama untuk meningkatkan tahap KBAT murid. Guru juga boleh menganjurkan aktiviti sumbang saran yang mampu menjana minda murid untuk berfikir pada aras yang lebih tinggi berbanding biasa.

Berdasarkan Laporan Kajian Keperluan oleh perunding *Kestrel Education* (UK) dan *21st Century Schools* (USA) pada tahun 2011 mendapati bahawa pemikiran aras tinggi dalam kalangan guru dan murid di Malaysia amat rendah (KPM, 2012a). Begitu juga dengan dapatan Bakry dan rakan (2013) dalam kajian pelaksanaan KBAT mendapati pengetahuan guru Matematik terhadap KBAT masih di tahap rendah. Dapatan yang sama dilaporkan oleh Nooriza Kassim dan Effandi Zakaria (2015) bahawa kesediaan guru dalam aspek pelaksanaan dan pengetahuan KBAT dalam PdP Matematik masih belum mencukupi. Sebahagian guru kurang bersedia untuk melaksanakan PdP dengan mengintegrasikan KBAT. Manakala kajian Uminur Atikah dan Effandi (2017) menunjukkan bahawa tahap kesediaan guru Matematik dalam menjalankan KBAT di dalam bilik darjah adalah sederhana dan tahap bagi pengetahuan guru, kemahiran pelaksanaan guru terhadap KBAT adalah tinggi.

Kajian Rajendran (2001) mendapati bahawa guru-guru kurang bersedia dari aspek ilmu pengetahuan, kemahiran pedagogi dan sikap terhadap KBAT. Beliau juga menyatakan bahawa ini mungkin disebabkan mereka kurang keyakinan untuk melaksanakannya. Kebanyakan guru juga tidak tahu bagaimana menerapkan KBAT kepada pelajar malahan ada yang kurang bersedia (Ball & Garton, 2005). Menurut Rosnani dan Suhailah (2003) pula, guru kurang mengamalkan KBAT. Ketidaksiediaan para guru melaksanakan PdP adalah disebabkan oleh penguasaan ilmu dan kemahiran yang kurang mantap. Oleh itu, kajian ini bertujuan mengkaji penguasaan guru dalam pelaksanaan KBAT dari segi pengetahuan, kemahiran dan amalan.

3.0 METODOLOGI KAJIAN

Reka bentuk kajian ini melibatkan gabungan pendekatan kuantitatif dan kualitatif. Seramai 76 orang guru daripada enam buah sekolah rendah di daerah Batu Pahat, Johor dipilih secara bertujuan sebagai responden. Data dikumpul melalui borang soal selidik merangkumi Bahagian A: demografi responden, Bahagian B: pengetahuan elemen KBAT dalam pedagogi dan Bahagian C: aplikasi kemahiran elemen KBAT dalam pedagogi berpandukan situasi.

Bahagian A terdiri daripada maklumat responden dari segi jantina, umur, kelulusan akademik, pengalaman sebagai guru, sekolah bertugas, mata pelajaran diajar semasa dan kursus KBAT yang dihadiri. Maklumat dianalisis secara kuantitatif deskriptif dari segi nilai frekuensi dan peratusannya.

Dalam Bahagian B, terdapat 23 item mengenai pengetahuan elemen KBAT dalam pedagogi dengan pilihan skala 1 Sangat Tidak Setuju, 2 Tidak Setuju, 3 Setuju dan 4 Sangat Setuju yang telah dijumlahkan kepada dua pilihan iaitu sebagai Tidak Setuju (gabungan Sangat Tidak Setuju dan Tidak Setuju) dan Setuju (gabungan Setuju dan Sangat Setuju). Kesemua 23 item dikategorikan kepada lima aspek elemen KBAT dalam pedagogi iaitu aspek pembelajaran aktif (4 item), aspek berpusatkan murid (4 item), aspek persekitaran (4 item), aspek strategi (3 item) serta aspek soalan, tugas dan alat berfikir (8 item). Dengan bantuan perisian SPSS versi 22.0, nilai kebolehpercayaan *Cronbach's Alpha* ialah 0.708. Bagi Sekaran (2003), nilai Alfa antara 0.60 hingga 0.80 adalah diterima bagi kebolehpercayaan soal selidik. Data dianalisis dari segi frekuensi secara peratusan bagi melihat penguasaan aspek elemen KBAT dalam pedagogi responden.

Bahagian C pula merangkumi satu petikan yang mengandungi empat belas situasi. Responden perlu mengenal pasti situasi dan aspek elemen KBAT yang berkaitan. Maklum balas responden dikenal pasti dari segi ketepatan situasi dan aspek elemen KBAT yang berkaitan sama ada situasi tepat dengan aspek tepat, situasi tepat tetapi aspek tak tepat, atau situasi tidak dapat dikenal pasti.

Seramai 27 orang responden (35.5%) telah ditemu bual berpandukan protokol temu bual secara separa berstruktur. Temu bual bertujuan untuk meninjau amalan responden terhadap aspek elemen KBAT, kekuatan, kelemahan dan cadangan penambahbaikan pelaksanaan KBAT dalam PdPnya.

4.0 DAPATAN KAJIAN

4.1 Pengetahuan Guru

Jadual 1 menunjukkan tahap persetujuan responden terhadap aspek elemen KBAT dalam pedagogi.

Jadual 1: Tahap Persetujuan Responden Terhadap Aspek Elemen KBAT Dalam Pedagogi

Aspek-aspek	Item	Pernyataan	Tak Setuju		Setuju	
			Bi 1	%	Bi 1	%
Pembelajaran aktif	1a	murid perlu membina kefahaman sendiri	2	2.6	74	97.4
	1b	sebahagian besar masa diperuntukkan kepada murid melaksanakan aktiviti	4	5.3	72	94.7
	1c	murid dibenarkan melakukan kesilapan *	4	5.3	72	94.7
	1d	murid perlu diberi peluang untuk membina pengetahuan *	85	10.5	68	89.5

Berpusat- kan murid	2a	murid digalakkan memberi pendapat	0	0	7	10
	2b	komunikasi dua hala antara guru dan murid perlu diwujudkan	0	0	7	10
	2c	bukan hanya standard pembelajaran beraras KBAT ditekankan *	1	15.	6	84.
	2d	guru tidak memainkan peranan penting sebagai pemberi maklumat *	2	8	4	2
Perseki- taran	3a	suasana persekitaran mempengaruhi pemikiran murid	6	80.	1	19.
	3b	guru bertanggungjawab untuk mewujudkan suasana bilik darjah yang kondusif	1	3	5	7
	3c	persekitaran pembelajaran tidak berfokus kepada aspek fizikal bilik *	1	1.3	7	98.
	3d	guru perlu memastikan standard pembelajaran dilaksanakan dengan mengambil kira suasana pembelajaran *	4	5.3	7	94.
Strategi	4a	murid didedahkan dengan konsep dimensi masa depan yang akan berubah	2	8	4	2
	4b	kajian lapangan memberi peluang kepada murid untuk membuat rumusan pembelajaran	9	11.	6	88.
	4c	hasil tugas murid adalah berkaitan kehidupan harian	4	53.	3	46.
Soalan, tugasan dan alat berfikir	5a	guru perlu mengemukakan soalan terbuka	1	1.3	7	98.
	5b	soalan yang dikemukakan perlu merangsang pemikiran murid setara dengan tahap mereka	2	2.6	7	97.
	5c	bukan semua soalan yang dikemukakan mestilah beraras tinggi *	2	28.	5	71.
	5d	penggunaan alat berfikir tidak semestinya bergantung kepada kebolehan guru mengendalikannya	2	9	4	1
	5e	bukan hanya enama alat berfikir yang boleh digunakan *	0	0	7	10
	5f	semua tugas yang dikemukakan mestilah men- cabar	3	3.9	7	96.
	5g	tugas yang diberikan tidak semestinya melibat- kan aktiviti 'hands-on' *	9	11.	6	88.
	5h	guru hanya menggunakan satu alat berfikir *	1	19.	6	80.

* Item yang telah disongsangkan bagi tujuan keselarasan penganalisan

Dua aspek pengetahuan elemen KBAT dalam pedagogi iaitu pembelajaran aktif dan strategi mencatatkan persetujuan responden yang positif dalam kesemua itemnya. Terdapat satu item aspek berpusatkan murid, satu item aspek persekitaran dan tiga item aspek soalan, tugasan dan alat berfikir yang memperolehi pandangan atau pengetahuan yang tidak seiring seperti disarankan (KPM, 2014).

Dalam aspek berpusatkan murid, item 2d mengenai guru tidak memainkan peranan penting sebagai pemberi maklumat, seramai 80.3% responden masih menganggap peranan guru sebagai pemberi maklumat yang penting. Dalam aspek persekitaran pula, item 3d mengenai

guru perlu memastikan standard pembelajaran dilaksanakan dengan mengambil kira suasana pembelajaran, seramai 53.9% responden tak bersetuju.

Sementara dalam item-item mengenai aspek soalan, tugas dan alat berfikir pula, bagi item 5h, didapati 97.4% responden tak bersetuju mengenai guru hanya menggunakan satu alat berfikir semasa pelaksanaan PdP KBAT. Seramai 67.1% tak bersetuju mengenai tugas yang diberikan tidak semestinya melibatkan aktiviti *hands-on* mendapati dalam item 5g. Manakala seramai 56.6% responden tak bersetuju mengenai semua tugas yang dikemukakan mestilah mencabar dalam item 5f.

4.2 Kemahiran Guru

Kemahiran elemen KBAT dalam pedagogi guru dilihat berdasarkan jawapan yang diberikan oleh responden dalam mengenal pasti situasi tepat dengan aspek tepat (STAT), situasi tepat aspek tidak tepat (STATT) dan situasi tidak tepat (STT) iaitu tidak dapat mengenal pasti langsung situasi dan aspek yang dikehendaki. Jadual 2 menunjukkan data dalam bentuk peratusan aspek elemen KBAT dalam pedagogi yang dapat dikenal pasti oleh 76 responden berdasarkan situasi dalam petikan yang diberi.

Jadual 2: Bilangan dan peratusan responden mengikut aspek elemen KBAT dalam pedagogi yang dapat dikenal pasti

ASPEK	PERATUS (%)
Berpusatkan Murid	9.54
Soalan, Tugas dan Alat Berfikir	6.58
Persekitaran Pembelajaran	2.53
Pembelajaran Aktif	2.19
Strategi Pengajaran	0.87

Merujuk jadual berkaitan, aspek berpusatkan murid dilihat paling tinggi peratusnya dikenal pasti oleh responden. Ini menunjukkan responden yang dapat mengenal pasti STAT mempunyai kemahiran dalam mengendalikan PdP berpusatkan murid. Hal ini mungkin disebabkan segala aktiviti PdP yang dibuat oleh responden dalam bentuk berkumpul adalah dianggap sebagai aspek berpusatkan murid. Selain itu, setiap aktiviti yang dijalankan semasa PdP yang melibatkan penglibatan aktif murid seperti perbincangan dalam kumpulan dan pembentangan juga dinyatakan sebagai aspek berpusatkan murid.

Selanjutnya aspek soalan, tugas dan alat berfikir dilihat sebagai aspek elemen KBAT dalam pedagogi yang kedua tinggi peratusnya dapat dikenal pasti oleh responden berdasarkan situasi dalam petikan yang diberi. Keadaan ini merujuk kepada situasi di mana murid-murid dikehendaki membuat tugas dalam bentuk pengurusan grafik dan kebanyakan responden mengaitkannya dengan pembinaan peta *i-THINK* yang sangat meluas digunakan dalam PdP KBAT di sekolah.

Manakala aspek strategi dalam pedagogi KBAT dilihat sebagai aspek yang paling rendah peratusnya dapat dikenal pasti oleh responden. Hal ini disebabkan responden tidak dapat mengenalpasti aspek strategi berdasarkan situasi dalam petikan dan tidak dapat mengaitkan antara strategi PdP sedia ada dengan aspek strategi elemen KBAT dalam pedagogi. Responden mungkin menganggap strategi yang diamalkan semasa pelaksanaan PdP adalah rutin dan bukanlah strategi khusus yang dibuat dalam pelaksanaan PdP KBAT.

4.3 Amalan Guru

Ciri-ciri aspek pembelajaran aktif dapat dilihat apabila responden menyatakan mereka memberi kebebasan murid membina kefahaman sendiri. Ramai responden menyatakan pembelajaran aktif apabila mereka menjalankan aktiviti secara berkumpulan. Responden R15 menyatakan '*Kerja kumpulan menggalakkan murid membantu rakan*' dan '*kita dapat lihat kemenangan murid lebih baik dalam aktiviti berkumpulan*'. Terdapat responden yang mengagihkan murid berdasarkan kepelbagaian pencapaian dan sebaliknya. Ada yang menetapkan dan ada juga yang mengubah ahli kumpulan setiap kali aktiviti dijalankan.

Dalam aspek PdP berpusatkan murid, guru beranggapan mereka memainkan peranan penting sebagai pemberi maklumat terutama pada awal pengajaran. Ini dinyatakan oleh responden R05 '*pada awal pengajaran. guru perlu juga amalkan teacher centered ..terutamanya untuk memulakan tajuk baru*'. Peranan guru sebagai pemberi maklumat juga ditekankan terutama kepada kumpulan murid berprestasi rendah. Menurut responden R01 '*KBAT untuk kelas belakang..tak boleh harap sepenuhnya pada murid..guru kena lebih bagi maklumat*'. Dan responden R12 '*kita tak boleh salahkan murid kalau mereka tak boleh kuasai KBAT*'.

Dalam aspek persekitaran pula, guru berpendapat mereka bertanggungjawab dalam memastikan persekitaran bilik darjah kondusif dan merangsang pembelajaran murid. '*kita guna konsep parking lot untuk papar hasil kerja murid*' (R60) '*kita pameran hasil kerja untuk cambah idea mereka*' (R68).

Seterusnya dalam aspek strategi pula, sebahagian responden menyatakan strategi pembelajaran yang sedia diamalkan masih boleh diguna pakai namun kebanyakan guru mengkategorikan strategi yang biasa diamalkan bukan pedagogi KBAT. Walau bagaimanapun, terdapat istilah baharu yang disebut oleh responden seperti '*mind and combine*' dan '*north to west*'. Guru juga menggalakkan murid berfikir di luar kotak seperti kenyataan responden R06 '*Guru tidak membataskan tugas, terpulang murid untuk menyiapkan mengikut daya kreativiti, bebas berfikir*'. dan mempunyai perkaitan dengan kehidupan seharian seperti dinyatakan responden R36 '*Di dalam pengajaran KBAT murid dilatih untuk kreatif dan dapat berfikir dengan baik sehingga dapat mengaplikasikan dalam kehidupan seharian dan aktiviti di rumah*'.

Akhir sekali, dalam melihat amalan guru tentang penggunaan soalan, tugas dan alat berfikir, peta minda merupakan alat berfikir yang kerap disebut. Peta minda i-THINK yang dinamakan adalah peta berganda, peta bulatan, *bubble map*, *traffic light* dan *parking lot*. Guru bersetuju bahawa soalan yang dikemukakan perlu merangsang pemikiran murid tetapi perlu setara dengan tahap mereka. Responden R60 menyatakan '*Kelas pandai tak sama dengan kelas lemah, jadi guru kena mudahkan dan sesuaikan soalan supaya sesuai dengan kemampuan murid*'.

Seiring dengan dapatan Bahagian C, dapatan temu bual mendapati aspek PdP berpusatkan murid kerap disentuh. Menurut responden R02 KBAT dalam pedagogi dapat menambahkan keseronokan murid '*murid seronok dan tertunggu-tunggu apa yang akan dibuat di dalam kelas*' dan lebih merangsang murid untuk berfikir. Responden R50 menyatakan '*Murid secara tidak langsung akan berfikir untuk mendapat jawapan yang sepatutnya membantu murid menjana idea*'. Responden R06 menyatakan '*KBAT dapat melahirkan murid yang tidak terlalu berfikir mengikut buku dan hasil tugas murid melangkaui aras yang sepatutnya*'. Responden R50 menyatakan '*Dengan KBAT sedikit sebanyak akan merangsang untuk murid berfikir untuk cari jawapan*'. Selain itu, guru dapat mengesan kefahaman murid dengan segera. Responden R01 menyatakan '*kita mudah mengesan kelemahan dan pencapaian murid*'

Dalam membincangkan tentang kekangan, guru menyatakan fasiliti di sekolah masih terhad. Responden R54 menyatakan '*Guru banyak guna duit sendiri untuk penyediaan bahan*' dan responden R42 berpendapat '*Peruntukan bahan, kewangan menyebabkan sukar untuk merealisasikan kelas Abad ke 21*'. Responden R54 juga menambah '*guru banyak guna duit sendiri untuk penyediaan bahan. Hanya dua LCD yang boleh digunakan. Tiada duit untuk*

penyelenggaraan. Makmal komputer ada komputer yang dibekalkan tetapi tidak dapat menampung sejumlah murid yang ada'. Kekangan lain adalah berkaitan kekurangan masa untuk menghabiskan silibus. Responden R08 menyatakan '*biasanya buat pada permulaan saja, selainnya ajar teori sahaja sebab tak cukup masa*'. Terdapat juga kekangan dari segi faktor tahap pengetahuan murid seperti dinyatakan oleh responden R01 '*banyak soalan KBAT tahapnya terlalu tinggi melangkaui ke soalan Tingkatan 3*' dan responden R06 '*terlalu ramai murid lemah dalam kelas menyukarkan kami menjalan pdp KBAT*'. Di pihak guru pula, masa yang terhad dan pengetahuan tentang KBAT yang kurang mantap merupakan antara kekangan yang dihadapi. Responden R41 menyatakan '*guru terlibat dengan pelbagai kursus, sukan, perkhemahan*' dan '*banyak clerical works, kerja sampingan*'. Responden R50 menyatakan '*tidak pasti sama ada pengajaran yang dijalankan KBAT atau tidak*'. Responden R54 pula menyatakan '*Guru tidak didedahkan dengan KBAT tetapi pihak atasan memantau, mengkritik dan memberi komen di samping menegaskan tentang aplikasi KBAT dalam pdp..kami tertekan...*'.

Berdasarkan kekangan, responden mencadangkan modul berkaitan KBAT secara menyeluruh, lantikan pakar untuk dirujuk dan pendedahan kepada pelaksanaan pdp PAK21 dalam situasi sebenar. Responden R16 mencadangkan '*Wujudkan mentor yang betul-betul expert tentang KBAT untuk dijadikan pakar rujuk sekurang-kurangnya dua orang*'. Terdapat juga responden yang meminta menganjurkan kursus. Responden R41 menyatakan '*Guru perlukan kursus dari orang yang betul-betul mahir tentang KBAT*'. Akhir sekali responden mencadangkan PIBG boleh mendapatkan sumber kewangan. Responden R36 menyatakan '*Sekolah tiada peruntukan yang mencukupi. Mohon penglibatan ibu bapa untuk menyumbangkan tenaga selain wang*' dan responden R32 menyatakan '*Terapkan pengetahuan tentang KBAT secara menyeluruh kepada guru. Ibu bapa juga perlu tahu melalui mesyuarat PIBG, buat fliers, mural tentang KBAT*'.

4.0 PERBINCANGAN

Dalam aspek pengetahuan, hanya lima daripada 23 item menunjukkan pengetahuan responden tidak seiring dengan saranan pelaksanaan elemen KBAT dalam PdP. Oleh itu, boleh dianggarkan bahawa pengetahuan responden dalam aspek elemen KBAT dalam pedagogi berada pada tahap yang baik. Dapatan ini seiring dengan dapatan Uminur Atikah dan Effandi (2017). Dalam aspek kemahiran pula, peratus responden yang dapat mengenal pasti aspek elemen KBAT dalam pedagogi dan situasi adalah rendah. Hal ini mungkin disebabkan responden beranggapan situasi dan aspek elemen KBAT yang dinyatakan bukanlah sebahagian daripada elemen KBAT dalam pedagogi sebaliknya adalah amalan pedagogi rutin yang mereka laksanakan dalam bilik darjah. Hal ini bertekalan dengan kajian yang dilakukan oleh Rajendran (2001) yang mendapati bahawa guru-guru kurang bersedia dari segi pengetahuan dan kemahiran terhadap KBAT. Walau bagaimanapun dapatan ini tidak bersamaan dengan kajian Uminur Atikah dan Effandi (2017) yang mendapati kemahiran pelaksanaan guru terhadap KBAT adalah tinggi.

Seterusnya, guru menunjukkan adanya amalan pegagogi KBAT dalam pelaksanaan rutin PdP mereka. Walaupun mereka tidak dapat mencirikan aspek dengan tepat, namun melalui dapatan temu bual menunjukkan mereka mengamalkan pedagogi KBAT dalam pelaksanaan PdP berdasarkan pengetahuan mereka yang berada di tahap baik. Mereka juga sedar tentang kekuatan pedagogi KBAT namun masih mencadangkan beberapa perkara berdasarkan kekangan yang dihadapi.

5.0 KESIMPULAN

Kesimpulannya, pelaksanaan PdP berasaskan pedagogi KBAT seharusnya telah dilaksanakan di sekolah dengan jayanya memandangkan keperluan yang amat mendesak ke arah melahirkan modal insan yang dapat memenuhi keperluan negara. Sekiranya pedagogi KBAT tidak dilaksanakan dengan sewajarnya, sistem pendidikan yang kompeten ke arah meletakkan negara berdiri sama tinggi dan duduk sama rendah dengan negara-negara maju tidak akan berjaya. Fenomena ini mendatangkan cabaran besar untuk kerajaan dan pihak-pihak tertentu di dalam memastikan guru-guru sentiasa peka dengan pengetahuan, perkembangan, penambahbaikan dan bertindak dalam memperkasakan sistem pendidikan negara bagi mencapai taraf pendidikan yang lebih baik dan progresif. Pendedahan mengenai KBAT sepatutnya menjadi suatu agenda besar di dalam sistem pendidikan negara kita agar guru dan pelajar menghayati kepentingan dan kegunaan pendekatan KBAT. Justeru, kajian ini mencadangkan kursus atau pendedahan tentang pedagogi KBAT dijalankan secara mantap dan berterusan. Mewujudkan pasukan pakar rujuk pedagogi KBAT yang terdiri dari kolaborasi pihak sekolah bersama pensyarah daripada institut pendidikan guru, dan memberi pendedahan kepada ibu bapa melalui Sarana tentang pelaksanaan KBAT.

RUJUKAN :

- Bakry, Md. Nor Bakar, & Firadaus (2013). *Kemahiran Berfikir Aras Tinggi di Kalangan Guru Matematik Sekolah Menengah Pertama di Kota Makassar*. 2nd International Seminar on Quality and Affordable Education (ISQAE 2013). Universiti Teknologi Malaysia, Skudai. 172-175.
- Ball, A. L., & Garton, B. L. (2005). *Modeling Higher Order Thinking: The Alignment Between Objective, Classroom Discourse and Assessments*. *Journal of Agricultural Education*, 46 (2), 58-69.
- Conklin, W. (2012). *Strategies for Developing Higher-Order Thinking Skills*. California : Shell Education
- Kementerian Pelajaran Malaysia, KPM. (2012a). *Buku Panduan Program i-THINK*. (2012). Putrajaya: Bahagian Pembangunan Kurikulum.
- Kementerian Pendidikan Malaysia, KPM. (2012b). *Laporan strategi mencapai dasar 60: 40 aliran Sains/Teknikal: Sastera*. Putrajaya: KPM.
- Kementerian Pendidikan Malaysia, KPM. (2013). *Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 (Pendidikan prasekolah hingga lepas menengah) (PPPM 2013-2025)*. Putrajaya: KPM.
- Kementerian Pelajaran Malaysia, KPM. (2014). *Elemen KBAT dalam Pedagogi*. Putrajaya: Bahagian Pembangunan Kurikulum.
- Kementerian Pelajaran Malaysia, KPM. (2015). *Buletin Anjakan Mac 2015 (Buletin Transformasi Pendidikan Malaysia)*. Putrajaya: Unit Pelaksanaan dan Prestasi Pendidikan (PADU).
- Nooriza Kassim, & Effandi Zakaria (2015). *Intergrasi Kemahiran Berfikir Aras Tinggi Dalam Pengajaran Dan Pembelajaran Matematik: Analisis Keperluan Guru (Integration of Higher Order Thinking Skills in the Teaching and Learning of Mathematics: Teachers' Needs Analysis)*. *Fakulti Pendidikan Universiti Kebangsaan Malaysia Jurnal Pendidikan Matematik*, 3 (1), 1-12(2015) ISSN: 2231-9425.
- Norakma Mohd Daud, Abdul Razak Ahmad, & Noria Munirah Yakub (2015). *Pembelajaran Berteraskan Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT) di dalam Pengajaran dan Pembelajaran Mata Pelajaran Sejarah*. *Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia. Proceeding: 7th International Seminar on Regional Education, November 5-7, 2015 Volume 1*.

- Rajendran, N. (2001). *Pengajaran Kemahiran Berfikir Aras Tinggi: Kesiediaan Guru Mengendalikan Proses Pengajaran dan Pembelajaran*. Kertas kerja dibentang pada Seminar Projek KBKK : Poster Warisan-Pendidikan-Wawasan 2001.
- Rosnani Hashim, & Suhailah Hussein (2003). *The Teaching of Thinking in Malaysia* (1st Ed.). Kuala Lumpur: Research Centre, International Islamic University Malaysia.
- Sekaran, U. (2003). *Research Methods for Business: A Skill-building Approach*. (4th ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Uminur Atikah Ramli, & Effandi Zakaria (2017). *Persepsi Guru Matematik Terhadap Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT) Semasa Pengajaran dan Pembelajaran Di Dalam Bilik Darjah*. Seminar on Transdisiplin Education (STEd2017). 16-17 Januari. Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Wan Nor Shairah Sharuji, & Norazah Mohd Nordin (2017). *Guru Dalam Pelaksanaan Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT)*. Simposium Pendidikan diPeribadikan : Perspektif Risalah An-Nur (SPRiN2017). Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia.
- W. A. Wan Ismail, W. I. Muhammad, M. A. Lubis, & M. I. Hamzah (2016). *Kesiediaan Guru Pendidikan Islam Sekolah Rendah di Selangor terhadap Penerapan KBAT dalam Pengajaran dan Pembelajaran (Readiness of Islamic Education Teacher in Selangor's Primary School in the Implementation of KBAT in Teaching and Learning)*. Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia. *Research in Applied Sciences and Engineering Technology*. ISSN (online): 2462-1943 | Vol. 3, No.1. Pages 79-92, 2016.

Kefahaman guru pelatih Program Pendidikan Sejarah Sekolah Rendah terhadap pengintegrasian kemahiran pemikiran sejarah dalam pengajaran dan pembelajaran Sejarah

Anisah binti Harun, Nurhijrah binti Zakaria, Rosmani binti Ali, Hasnul Hadi bin Tengah, Mazuki bin Abdul Razak, Hamidi bin Salleh, Mansor Ab Rahman

Jabatan Sains Sosial, IPG Kampus Dato' Razali Ismail, Kuala Nerus, Terengganu

Abstrak

Kertas kerja ini membincangkan mengenai kefahaman guru pelatih Program Pendidikan Sejarah terhadap pengintegrasian kemahiran pemikiran sejarah (KPS) dalam pengajaran Sejarah KSSR. KPS merupakan satu kemahiran yang perlu diintegrasikan dalam Sejarah KSSR kerana membantu murid memahami Sejarah ke arah ke arah meningkatkan pemikiran kritis dan kreatif. Kajian yang menggunakan reka bentuk kajian kes ini melibatkan lima orang peserta kajian yang dipilih melalui kaedah pensampelan bertujuan. Peserta kajian terdiri daripada guru pelatih daripada Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan (PISMP) Unit Sejarah Ambilan Jun 2015 yang sedang menjalani Praktikum Fasa 1. Data dikumpul menggunakan protokol temu bual separa berstruktur dan temu bual secara mendalam dibuat secara bersempena dengan peserta kajian. Data dianalisis dengan menggunakan kaedah analisis bertema. Semakan data oleh peserta kajian dibuat bagi mendapatkan kesahan dan kebolehpercayaan kajian. Dapatan kajian menunjukkan kefahaman peserta kajian terhadap pengintegrasian KPS dalam P&P yang memberi fokus kepada KPS yang asas iaitu daripada segi aspek masa, tokoh dan peristiwa serta sebab akibat sesuatu isu. Kajian ini memberi implikasi bahawa guru pelatih perlu diberi latihan secara praktik dan modul pengintegrasian dalam PdP bagi meningkatkan kefahaman dan keyakinan mereka melaksanakan dalam PdP Sejarah mengikut kesesuaian murid yang diajar. Secara tidak langsung, kefahaman guru pelatih dalam KPS dapat menggalakkan budaya berfikir dalam kalangan murid. Kajian ini secara tidak langsung akan memberi sumbangan kepada amalan pedagogi Sejarah yang lebih berkesan .

Kata Kunci: *Kemahiran Pemikiran Sejarah, KSSR, Pedagogi Sejarah, Program Pendidikan Sejarah IPG,*

1.0 PENDAHULUAN

Mata pelajaran Sejarah Kurikulum Sejarah Sekolah Rendah (KSSR) mula diperkenalkan sebagai mata pelajaran di peringkat rendah pada tahun 2013 untuk Tahap 2 bermula Tahun 4 dan merupakan mata pelajaran teras yang wajib dipelajari. Ini bertujuan menyemai kefahaman murid terhadap mata pelajaran Sejarah di peringkat awal agar murid memperoleh dan menguasai pengetahuan serta kemahiran Sejarah. Sebelum Kurikulum Baru Sekolah Rendah (KBSR) yang diperkenalkan pada tahun 1983, mata pelajaran Sejarah yang dahulunya dikenali sebagai Tawarikh sudah diajar di sekolah rendah kepada pelajar Darjah 4, Darjah 5 dan Darjah 6. Dalam KBSR, elemen-elemen sejarah dimasukkan ke dalam mata pelajaran Kajian Tempatan yang dipelajari pada Tahap 2 untuk Tahun 4, Tahun 5 dan Tahun 6. Kementerian Pelajaran Malaysia (KPM) menggariskan bahawa Kurikulum Standard Sekolah Rendah (KSSR) digubal berasaskan prinsip Rukun Negara, Falsafah Pendidikan Kebangsaan (FPK) serta tunjang KSSR iaitu i) komunikasi; ii) Pembangunan Fizikal & Estetika; iii) Kemanusiaan; iv) Keterampilan Diri; v) Sains dan Teknologi serta vi) Kerohanian, sikap dan nilai.

Mata pelajaran Sejarah KSSR juga digubal atas prinsip yang sama dengan memberi penekanan kepada domain kognitif, efektif dan psikomotor serta menerapkan nilai tambah alaf baru seperti kemahiran berfikir, kemahiran teknologi maklumat dan komunikasi, kemahiran pelbagai kecerdasan, kajian masa depan dan pembelajaran sepanjang hayat. Kurikulum ini juga memberi penekanan kepada penerapan nilai murni, semangat patriotik, elemen kewarganegaraan dan nilai sivik. Mata pelajaran ini diperkenalkan bertujuan mendidik murid untuk memahami latar belakang negara dan sejarahnya dengan melihat perubahan yang berlaku serta kesinambungan yang masih dikekalkan terutamanya dalam kehidupan masyarakat di Malaysia. Selain itu, ia juga membolehkan murid memahami tingkah laku manusia, sebab dan akibat, keunikan sejarah tanah air dan kegemilangan negara bagi melahirkan warganegara yang patriotik dan menjunjung amalan demokrasi di Malaysia (KPM 2013).

2.0 KEMAHIRAN PEMIKIRAN SEJARAH

Kemahiran Pemikiran Sejarah (KPS) merupakan sebahagian daripada proses kemahiran berfikir yang penting dan perlu diterapkan kepada para pelajar khususnya dalam mata pelajaran Sejarah. KPS didefinisikan sebagai satu proses kognitif yang membolehkan murid meneroka idea yang kompleks dan abstrak dengan bimbingan guru (KPM 2013). Definisi lain mengenai KPS boleh dilihat daripada pandangan Marzano et al.(1998), Seixes(1996) dan juga Wineburg(2001). Marzona et al. (1998) menyatakan, KPS merupakan satu set kemahiran operasi mental yang merangkumi proses pembentukan konsep, prinsip, kefahaman, penyelesaian masalah, membuat keputusan, penyiasatan dan penggabungan. Menurut Seixes (1996), pemikiran Sejarah juga merupakan satu bentuk penyiasatan berdasarkan bukti dan keupayaan mengkritik bukti dan memahami perubahan dari masa ke masa. Pemikiran Sejarah merupakan satu kecenderungan untuk berfikir tentang masa lalu dengan cara mengenal pasti perubahan yang berkaitan dengan perkara-perkara asas seperti masa, tempat dan tokoh (Wineburg 2001).

KPM(2013) menjelaskan, KPS diberi fokus dalam P&P kerana dapat membantu murid memahami bagaimana sejarawan menggabungkan peristiwa lalu dengan menggunakan bukti-bukti sejarah bagi menentukan signifikan sesuatu peristiwa ke arah meningkatkan pemikiran kritis dan kreatif. Penguasaan kesemua elemen dalam kemahiran ini membolehkan murid dapat melihat sesuatu peristiwa sejarah secara empati. Noria Munirah dan Anuar Ahmad (2015) mempunyai pandangan sama bahawa KPS dilihat berupaya membantu pelajar berfikir secara kritis, membuat perkaitan antara satu peristiwa dengan peristiwa lain, membuat interpretasi, meneroka bukti, membuat pertimbangan, ramalan dan membuat imaginasi. Penerapan KPS juga dapat membantu guru menghidupkan suasana pembelajaran Sejarah yang sekaligus boleh meningkatkan minat murid dan menjadikan murid lebih kritis, kreatif dan inovatif (KPM 2013). KPS juga didapati sesuai diaplikasikan dalam hampir semua situasi pengajaran dan pembelajaran. Penerapan KPS dapat membantu guru menghidupkan suasana pembelajaran Sejarah yang sekaligus boleh meningkatkan minat murid. Ini membolehkan murid menjadi lebih kritis, kreatif dan inovatif. Bagi menjayakan matlamat ini guru seharusnya berpengetahuan mengenai KPS dan mahir untuk mengaplikasikan dalam P&P. Penerapan KPS dalam kalangan pelajar akan berhadapan dengan masalah sekiranya guru Sejarah kurang berpengetahuan dan pengajarannya tanpa bergantung kepada buku teks semata-mata (Noria Munirah dan Anuar Ahmad 2015). KPS membolehkan pelajar mendapat pengetahuan daripada kajian masa lalu membantu membuat keputusan yang lebih baik pada masa hadapan (Paul & Elder 2006). Dengan adanya KPS, contohnya seseorang itu dapat mengakui bahawa Sejarah jatuh bangunnya sesebuah kerajaan (kemajuan dan kemerosotan), berempati dengan masa lalu dan penduduknya serta mengupas punca kejadian berdasarkan sebab musabab. Mata pelajaran Sejarah juga dapat merangsang pemikiran

sejarah melalui kemahiran pemikiran kritikal dan analitikal (Sokolov 2015). Zahara dan Nik Azleena(2007) menegaskan bahawa guru seharusnya bertanggungjawab memperluas dan menanam proses kemahiran berfikir pelajar melalui pelbagai kaedah dan teknik pengajaran. Zarina(2013) juga bersetuju bahawa KPS sepatutnya merupakan sebahagian daripada proses pengajaran guru dalam menyampaikan dan menginterpretasi Sejarah. Ia sepatutnya tidak diasingkan daripada pengetahuan, personaliti dan berfikir. Walau bagaimanapun, keberkesanan P&P Sejarah bergantung kepada bagaimana kompetensi berfikir, pedagogi dan kebijaksanaan untuk merangsang tingkahlaku pelajar terhadap cerita-cerita sejarah lampau(Endacott & Brooks 2013).

Dalam mata pelajaran Sejarah KSSR, KPM menetapkan asas KPS yang perlu dikuasai oleh murid di peringkat sekolah rendah ialah elemen asas sejarah, konsep masa, susunan masa, konversi masa, isu dan masalah masa lalu, perbandingan masa lalu, imaginasi dan empati, mencari sumber dan signifikan bukti. Rumusan mengenai elemen KPS dalam kurikulum Sejarah KSSR adalah seperti Jadual 1.

Jadual 1 : Elemen Kemahiran Pemikiran Sejarah (KPS) dalam kurikulum Sejarah KSSR

Elemen	Keterangan
a) Elemen Asas Sejarah	i. Tokoh ii. Tempat iii. Peristiwa iv. Tarikh/ Masa
b) Konsep Masa	i. Tempoh ii. Jarak masa iii. Tarikh spesifik
c) Susunan Masa	i. Awalan, perkembangan dan akhiran ii. Mengukur dan mengira kalendar masa
d) Konversi Masa	i. Membuat interpretasi garis masa ii. Menerangkan perubahan dan kesinambungan dalam urutan masa
e) Isu dan Masalah Masa Lalu	i. Mengkaji sebab-musabab ii. Melihat perubahan dan kesinambungan iii. Melihat sebab dan akibat
f) Perbandingan Masa Lalu	i. Mencari persamaan ii. Mencari perbezaan
g) Imaginasi dan Empati	i. Imaginasi secara visual ii. Mengembangkan kreativiti iii. Imaginasi berdasarkan perasaan
h) Mencari Sumber	i. Kaedah mencari sumber ii. Mengenal pasti sumber iii. Menggunakan sumber
i) Signifikan Bukti	i. Tarikh berlaku ii. Tokoh yang terlibat iii. Peristiwa yang berlaku iv. Lokasi/tempat peristiwa berlaku v. Bagaimana berlaku

Sebagai rumusan umumnya elemen KPS dalam Sejarah KSSR memberi fokus kepada masa, peristiwa untuk membina empati Sejarah dan juga signifikan bukti kepada peristiwa-peristiwa yang berlaku. Menurut Ahmad Rafeai(2011), pelajar perlu memahami konsep-konsep sejarah terlebih dahulu sebelum perbincangan lanjutan tentang ciri-ciri, sebab-musabab, banding be-

za, knonologi peristiwa dan membuat konklusi sejarah. Oleh itu rangsangan berfikir dalam PdP Sejarah memainkan peranan yang penting. Ekecrantz, Parliden dan Olsson(2015) menyatakan pelajar perlu diajar mengenai konsep KPS untuk membina persepsi baru dan minda bahawa mata pelajaran Sejarah bukanlah sesuatu yang statik dan membosankan.

3.0 PERNYATAAN MASALAH

Di negara ini, walaupun KPS telah lama diberi penekanan dalam pelaksanaan kurikulum, tetapi aplikasi dalam P&P masih belum begitu memuaskan. Guru misalnya masih tidak begitu menekankan aspek membimbing pelajar untuk menguasai beberapa kemahiran yang sememangnya terdapat dalam kemahiran pemikiran sejarah seperti mengumpul data, meneroka bukti, membuat tafsiran, membuat imaginasi, menganalisis, merumus dan membuat penilaian(Baharuddin Jabar 2006). Kajian Noria Munirah dan Anuar Ahmad(2015) mendapati, KPS guru pelatih secara keseluruhannya berada pada tahap sederhana. Konstruk yang diukur pada tahap sederhana melibatkan kemahiran kronologi, meneroka bukti, membuat interpretasi dan kemahiran merasional manakala kemahiran membuat imaginasi berada pada tahap tinggi. KPS masih kurang diaplikasi oleh guru Sejarah ketika P&P kerana guru menganggap kemahiran ini merupakan kemahiran tahap tinggi yang belum dikuasai pelajar kerana pelajar seringkali dianggap kurang kebolehan untuk mentafsir dan menganalisis peristiwa masa lalu(Van Sledright 2004). Ini kerana kebanyakan guru menganggap pengetahuan pelajar masih dangkal daripada segi kronologi peristiwa terutamanya yang melibatkan hal ehwal berkaitan dengan politik dan ekonomi (Van Sledright 2004). Dalam konteks mata pelajaran Sejarah, KPS bukan sahaja tentang mengingat dan menyatakan tarikh, tahun, nama dan peristiwa malah memerlukan seseorang yang mempunyai pengetahuan sejarah yang kaya dan mendalam terhadap sesuatu peristiwa sejarah (Mohd Mahzan et al. 2016).

Dalam P&P Sejarah sekolah rendah di negara ini, elemen KPS masih baru dalam kalangan guru-guru Sejarah kerana mata pelajaran Sejarah baru sahaja diperkenalkan pada tahun 2013. KPM juga menerusi Institut Pendidikan Guru(IPG) sedang memberi latihan kepada bakal guru Sejarah sekolah rendah menerusi Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan(PISMP) bermula Ambilan Januari 2013 dengan menawarkan Opsyen Sejarah Sekolah Rendah. Melalui latihan yang dijalankan, guru Sejarah yang dilahirkan dijangka dapat menguasai pengetahuan dan kemahiran untuk mengajar Sejarah kepada pelajar sekolah rendah. KPS dalam kalangan guru pelatih perlu dikaji kerana ia merupakan salah satu daripada enam elemen penting dalam struktur disiplin Sejarah yang mesti dikuasai selain daripada Inkuiri dalam Sejarah, Pengumpulan Sumber, Penjelasan Sejarah, Pemahaman Sejarah dan Empati Sejarah. Kefahaman guru pelatih mengenai KPS merupakan satu yang penting kerana ia akan mempengaruhi kemahiran guru pelatih mengplikasikannya dalam pengajaran mereka. Kajian mengenai KPS dalam kalangan guru Sejarah sekolah rendah yang masih lagi terhad mendorong pengkaji untuk mendapatkan kefahaman guru pelatih mengenai pelaksanaan KPS dalam P&P Sejarah sekolah rendah.

4.0 SOALAN KAJIAN

Kajian ini dilaksanakan berpandukan tiga soalan kajian seperti berikut iaitu:

- a) Apakah kefahaman guru-guru pelatih mengenai Kemahiran Pemikiran Sejarah dalam mata pelajaran Sejarah Kurikulum Standard Sekolah Rendah (KSSR)?
- b) Apakah Kemahiran pemikiran Sejarah yang diintegrasikan oleh guru-guru pelatih dalam pengajaran Sejarah KSSR?
- c) Bagaimanakah Kemahiran Pemikiran Sejarah diintegrasikan oleh guru-guru pelatih dalam pengajaran Sejarah KSSR?

5.0 METOD

Kajian ini merupakan satu kajian kualitatif yang menggunakan rekabentuk kajian kes yang menjurus lebih khusus kepada kajian pelbagai kes di pelbagai tempat. Kajian ini melibatkan lima orang peserta kajian yang dipilih melalui pensampelan bertujuan yang terdiri daripada guru-guru pelatih Program Sejarah Ambilan Jun 2015 yang sedang menjalani praktikum di sekolah rendah sekitar daerah Kuala Terengganu. Peserta kajian terdiri daripada dua orang lelaki dan tiga orang perempuan yang mempunyai pengalaman mengajar Sejarah Tahun 4 dan Tahun 5.

Pengumpulan data dibuat melalui temu bual secara bersemuka, email dan online media (Telegram) dengan menggunakan protokol temu bual separa berstruktur. Data kualitatif ini dianalisis menggunakan pendekatan analisis bertema. Bagi memudahkan urusan menganalisis data, pengkaji menggunakan perisian Atlas.ti versi 7.5.10. Tema yang diinterpretasikan oleh pengkaji disemak oleh rakan pengkaji dan peserta kajian. Kebolehpercayaan data kajian juga ditunjukkan daripada triangulasi data daripada lima orang peserta kajian.

6.0 DAPATAN

6.1 Apakah kefahaman guru-guru pelatih mengenai Kemahiran Pemikiran Sejarah dalam mata pelajaran Sejarah Kurikulum Standard Sekolah Rendah (KSSR)?

Berdasarkan analisis terhadap transkrip temu bual, semua peserta kajian didapati memahami KPS yang asas daripada segi masa, kronologi dan isu yang berlaku pada masa lampau. PK1, PK2, PK4 dan PK5 menjelaskan KPS sebagai mengetahui sesuatu peristiwa dan memahami sebab musabab sesuatu peristiwa itu berlaku. PK3 pula menghuraikan KPS sebagai proses berfikir tentang sejarah yang merupakan satu kemahiran yang perlu dikuasai oleh murid. Berikut ialah beberapa contoh pernyataan mengenai perkara berikut :

PK1- KPS ni ada kaitan dengan isi pelajaran Sejarah. Macam kita kena mengajar tentang peristiwa macam contoh kejatuhan Melaka pada tahun 1511 kepada Portugis, kita ajar sebab kenapa Melaka jatuh.

PK2 – belajar tentang satu perkara, bila berlaku, kenapa, bagaimana

PK3 - Kemahiran Pemikiran Sejarah(KPS) merupakan proses berfikir yang membolehkan murid meneroka idea tentang sejarah. Tapi guru kena bimbing murid.

PK4 - ... masa, tempat, peristiwa, orang

PK5 - sesuatu kejadian, kronologi berlaku sesuatu, sebab berlaku, bila, kat mana

Dapatan ini menunjukkan ada beberapa elemen KPS yang tidak disentuh oleh peserta kajian dalam temu bual yang dijalankan seperti imaginasi, empati sejarah, sumber dan signifikan bukti. Walaupun PK tidak menyatakan kesemua elemen KPS yang dinyatakan dalam DKSP Sejarah KSSR, peserta kajian mengakui bahawa KPS merupakan satu yang penting untuk difahami oleh guru-guru yang mengajar Sejarah agar mereka dapat mengaplikasikan dalam PdP dan membantu murid memahami Sejarah. Peserta kajian juga memahami bahawa KPS merupakan satu elemen yang hanya ada dalam mata pelajaran Sejarah sahaja dan perlu digunakan dalam PdP Berikut ialah pernyataan PK1, PK2 dan PK3.

PK 1– KPS ni dalam Sejarah je....

PK 2 – KPS ni memang penting untuk ajar murid tentang sejarah.

PK 3 – kita dah belajar tentang KPS, masa mengajar kena beri penekanan

6.2 Apakah Kemahiran pemikiran Sejarah yang diintegrasikan oleh guru-guru pelatih dalam pengajaran Sejarah KSSR?

Berdasarkan analisis terhadap data temu bual dan senarai semak pemerhatian, peserta kajian didapati mengintegrasikan KPS dalam PdP. Berdasarkan data temu bual PK1, PK2, PK3, PK4 dan PK5, elemen KPS yang diintegrasikan dalam PdP ialah elemen asas sejarah yang melibatkan tokoh, tempat, peristiwa, tarikh dan masa. PK3 memberi contoh bagi elemen asas sejarah, guru mengambil elemen tokoh apabila mengajar berkenaan dengan tokoh seperti pada tajuk 7: Perjuangan Kemerdekaan Negara pada standard pembelajaran 7.2.1 iaitu menyenaraikan tokoh-tokoh tempatan yang menentang penjajahan British seperti Tok Janggut, Dato' Bahaman, Mat Salleh dan sebagainya.

Elemen KPS lain yang diintegrasikan dalam PdP ialah konsep dan konservasi masa, signifikan bukti, membuat interpretasi masa serta memahami isu dan masalah masa lalu. Berdasarkan data pemerhatian PdP PK1, PK2 dan PK3, elemen KPS yang diintegrasikan oleh semua peserta kajian ialah susunan masa dan imaginasi. Menurut PK3, Pengajaran Sejarah juga banyak mengintegrasikan konsep masa seperti tempoh, jarak masa dan tarikh spesifik kerana ia merupakan antara elemen yang penting dalam mempelajari sejarah. Dengan mengetahui konsep masa, murid dapat membuat susunan masa iaitu awalan, perkembangan dan akhiran. Keterangan lanjut mengenai elemen KPS yang diintegrasikan dalam PdP oleh peserta kajian adalah seperti yang dipaparkan dalam Jadual 1.

Jadual 1 : Elemen KPS yang diintegrasikan dalam PdP Sejarah

Peserta Kajian	Temu bual									Pemerhatian								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
PK1	/	/		/					/			/	/	/	/	/	/	/
PK2	/	/			/				/	/	/	/	/		/	/	/	/
PK3	/	/	/		/	/				/	/	/	/				/	
PK4	/	/			/					-	-	-	-	-	-	-	-	-
PK5	/	/							/	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Catatan

- | | |
|------------------------|---------------------------|
| 1- elemen asas sejarah | 6. Perbandingan masa lalu |
| 2. konsep masa | 7. Imaginasi dan empati |
| 3. susunan masa | 8. Mencari sumber |
| 4. konservasi masa | 9. Signifikan bukti |
| 5. Isu dan masalah | |

6.3 Bagaimanakah Kemahiran Pemikiran Sejarah diintegrasikan oleh

guru-guru pelatih dalam pengajaran Sejarah KSSR?

Berdasarkan data daripada transkrip temu bual dan pemerhatian, peserta kajian mengintegrasikan elemen KPS dalam PdP Sejarah melalui pelbagai cara. Elemen KPS diintegrasikan sama ada melalui penerangan dan rumusan oleh guru dan aktiviti pembelajaran murid. Berdasarkan data temu bual, aktiviti PdP lain yang dilaksanakan oleh PK1, PK2, PK3, PK4 dan PK5 termasuklah main peranan, soal jawab, bercerita, kuiz, lakonan, penggunaan TMK, pembentangan kumpulan, pembinaan peta minda. PK1 menyatakan KPS dilaksanakan dalam PdP mengikut kesesuaian tajuk pelajaran dan standard pembelajaran pada hari berkenaan. PK3 menjelaskan, melalui pengajaran langsung guru dalam kelas seperti melalui aktiviti penyusunan kronologi, pemahaman tentang sejarah dapat diintegrasikan melalui elemen susunan masa. Selain itu, PK4 dan PK5 menyatakan, kerja berpasukan juga dapat membantu murid dapat mengetahui dan memahami lebih lanjut mengenai sesuatu peristiwa, tokoh, masa dan segala persoalan yang terbenak di minda melalui perkongsian idea dan rangsangan minda oleh ahli kumpulan. Aktiviti-aktiviti dalam bentuk permainan juga seperti permainan stesen dan kuiz dapat mengintegrasikan KPS dalam pengajaran Sejarah. PK2 juga menyatakan guru

boleh menggunakan TMK dalam PdP bagi menggalakkan murid mencari bahan bukti Sejarah seperti mencari gambar Batu Bersurat dan sebagainya.

Berdasarkan data pemerhatian, semua peserta kajian menggunakan kaedah penerangan untuk menjelaskan isi pelajaran kepada murid. PK1 didapati menerangkan maksud zaman pra sejarah (neolitik dan zaman logam). Penerangan PK1 dapat memberi imaginasi kepada murid mengenai kehidupan manusia pada zaman neolitik dan zaman logam. PK2 menerangkan tokoh-tokoh tempatan yang terlibat menentang British seperti Mat Kilau, Dato' Bahaman, Abdul Rahman Limbong dan Tok Janggut. PK3 juga membuat penerangan terlebih dahulu mengenai konsep Yang Dipertuan Agong sebelum aktiviti soal jawab, kuiz dan melengkapkan peta minda dijalankan. Menurut PK2, penerangan perlu dibuat agar murid memahami isi pelajaran yang diajar terlebih dahulu sebelum mengikuti pembelajaran seterusnya.

Selain itu, elemen KPS juga diintegrasikan dalam PdP melalui rumusan guru. PK1 didapati merumuskan pelajaran berkaitan dengan konservasi masa. PK merumuskan mengenai perubahan dan kesinambungan zaman neolitik dan zaman logam. Selain itu beliau juga merumuskan sikap masyarakat zaman pra sejarah yang boleh dicontohi oleh masyarakat kini seperti rajin berusaha, berdikari dan sebagainya bagi membina empati sejarah dan menggalakkan kreativiti murid. Menurut PK1, melalui rumusan, guru dapat memberi penegasan mengenai isi pelajaran dan mengukuhkan ingatan, kefahaman dan penghayatan murid terhadap sejarah itu sendiri.

Melalui data pemerhatian, PK1, PK2 dan PK3 menggunakan kaedah bersoal jawab bagi mencungkil pengetahuan murid tentang elemen-elemen asas sejarah daripada aspek tokoh, masa, tempat dan peristiwa. PK1 bersoal jawab dengan murid bagi mendapatkan kefahaman murid tentang cara hidup manusia pada zaman neolitik dan zaman logam. PK2 menggunakan kaedah main peranan dan bersoal jawab dalam mengaplikasikan KPS dalam PdP. Beberapa orang murid diberi tanggungjawab untuk memainkan peranan sebagai tokoh tempatan yang menentang British. PK3 didapati menggunakan kaedah lakonan dalam menggambarkan peristiwa perisytiharan kemerdekaan di Bandar Hilir Melaka. Aktiviti ini telah mengintegrasikan KPS daripada elemen asas sejarah iaitu tokoh, tempat, peristiwa dan tarikh serta juga kemahiran imaginasi. Menurut PK3, melalui lakonan dan main peranan, murid mendapat gambaran lebih jelas apabila murid sendiri terlibat dalam sesuatu peristiwa yang berlaku.

Selain itu, elemen KPS juga diintegrasikan dalam PdP melalui penggunaan bahan sumber pengajaran. PK1 menggunakan gambar untuk menerangkan alat yang digunakan oleh manusia yang hidup pada zaman batu dan juga zaman logam. PK2 dan PK3 didapati menggunakan diorama untuk memberi penjelasan mengenai kehidupan manusia pada zaman batu dan zaman logam bagi membuat perbandingan masa. PK2 juga menyatakan, penggunaan paparan multimedia seperti audio dan video boleh digunakan untuk mengintegrasikan elemen KPS dalam PdP selain dapat menarik minat murid mempelajari Sejarah.

7.0 KESIMPULAN DAN PERBINCANGAN

Kefahaman KPS dalam kalangan peserta kajian masih lagi belum menyeluruh. Peserta kajian memahami KPS sebagai merujuk kepada elemen-elemen seperti tarikh, masa, peristiwa, tempat dan tokoh, kronologi, isu serta sebab akibat peristiwa masa lalu. Virta dan Kouki(2014), KPS bukan hanya dapat menyatakan pengetahuan mendalam mengenai sejarah seperti mengingat tahun, nama dan peristiwa tetapi juga melibatkan kefahaman dan analisis mendalam sesuatu fenomena termasuklah rentetan peristiwa atau sejarah sebenar yang berlaku. Dalam DSKP Sejarah KSSR juga menjelaskan selaian daripada elemen asas sejarah, KPS di peringkat rendah merujuk kepada konsep masa, susunan masa, konservasi masa, isu dan masalah masa lalu, perbandingan masa lalu, imaginasi dan empati, mencari sumber serta mendapatkan bukti yang signifikan. Jika dilihat daripada standard pembelajaran yang

ditetapkan dalam DSKP Sejarah KSSR, penyusunan standard pembelajaran sudah menepati KPS yang sesuai dengan tahap murid di sekolah rendah. Pengintegrasian KPS dalam PdP Sejarah juga bertujuan menggalakkan kemahiran berfikir kreatif dan inovatif dalam kalangan murid dalam fasa pengajaran iaitu fasa persediaan, fasa imaginasi, fasa perkembangan dan fasa tindakan. KPS ini merangkumi kemahiran memahami kronologi, meneroka bukti, membuat interpretasi, membuat imaginasi, membuat rasionalisasi, membuat pejelasan dan empati sejarah (DKSP Sejarah KSSR 2013).

Pengintergrasian elemen KPS dalam PdP menjadi satu perkara yang penting kerana Ketidaktahuan mengenai konsep KPS yang mesti diaplikasikan dalam P&P memberi kesan kepada keberkesanan P&P seseorang guru (Nurhijrah et al. 2016). Elemen KPS sepatutnya menjadi sebahagian daripada pengajaran guru Sejarah bagi menjadikan P&P Sejarah lebih berkesan (Zarina Md.Yassin 2013). Keberkesanan pengajaran guru juga bergantung kepada banyak faktor. Guru yang kurang berjaya menarik minat murid untuk belajar sejarah secara tidak langsung ada murid yang tidak dapat mengikuti pengajaran guru dan ini boleh menjejaskan matlamat pengintegrasian elemen KPS serta pencapaian standard pembelajaran yang ditetapkan. Menurut Shulman (1987), pengetahuan pedagogi kandungan dapat menjadikan seseorang guru mengajar dengan lebih berkesan kerana guru memahami subjek yang diajar, mengetahui dan memahami matlamat kurikulum, kaedah pengajaran yang sesuai, memahami latar belakang murid yang diajar. Elemen KPS yang perlu diaplikasikan semasa P&P merupakan sebahagian daripada pengetahuan pedagogi kandungan yang perlu dikuasai oleh guru. Ekecrantz, Parliden dan Olsson(2015) menyatakan pelajar perlu diajar mengenai konsep KPS untuk membina persepsi baru dan minda bahawa mata pelajaran Sejarah bukanlah sesuatu yang statik dan membosankan. Dalam PdP Sejarah, KPS sepatutnya diintegrasikan secara spontan oleh guru yang mengajar (Havekes et al.2012).

Pengintegrasian KPS dalam PdP Sejarah sekolah rendah juga mempunyai cabarannya. Antara cabaran yang dihadapi oleh peserta kajian ialah masa PdP yang tidak mencukupi menyebabkan perancangan guru untuk mengintegrasikan KPS dalam pengajaran Sejarah tidak tercapai. Kemahiran pengurusan bilik darjah yang belum mantap terutamanya daripada segi kawalan disiplin murid juga menjejaskan keberkesanan pengajaran peserta kajian. Kadangkala pengajaran guru yang terlalu memberi fokus kepada penyampaian isi pelajaran menyebabkan elemen KPS tidak diaplikasikan secara berkesan dan menyeluruh. Kekurangan kemudahan bahan bantu mengajar seperti LCD projector, pembesar suara menyebabkan kepelbagaian aktiviti PdP untuk mengintegrasikan KPS seperti yang dirancang tidak akan tercapai sepenuhnya.

Kajian ini memberi beberapa implikasi terutamanya terhadap amalan PdP yang baik dalam bilik darjah kepada guru-guru pelatih semasa latihan praktikum. Bagi mengintegrasikan KPS dalam PdP Sejarah dengan lebih berkesan, guru pelatih perlu menyediakan Rancangan Pengajaran Harian dengan lebih teliti agar mereka dapat menyusun masa dengan lebih bijak dan teratur agar KPS sempat diintegrasikan dalam pengajaran Sejarah semasa PdP. Mereka juga perlu bijak menterjemah dan merancang aktiviti pembelajaran yang dapat meningkatkan pengetahuan, kemahiran dan penghayatan sejarah dalam kalangan murid sekolah rendah. Selain itu kemahiran kawalan bilik darjah perlu dipertingkatkan agar PdP dapat berjalan dengan baik dan mempelbagaikan kaedah pengajaran bagi menarik minat murid untuk belajar Sejarah. Selain itu, guru perlu bijak menggunakan ruang dan peluang yang ada bagi menyesuaikan aktiviti PdP dalam keadaan kemudahan bahan sokongan pembelajaran yang kurang.

Selain itu, guru pelatih yang mengikuti Program Pendidikan Sejarah di IPG ini juga perlu dimantapkan dan panduan pelaksanaan dan pengintegrasian KPS dalam PdP boleh diwujudkan. Berdasarkan kajian Nurhijrah et al.(2016) terhadap analisis keperluan terhadap pembinaan modul pengajaran Kemahiran Pemikiran Sejarah dalam mata pelajaran Sejarah

KSSR Tahun 4 mendapati, terdapat beberapa cadangan untuk membantu guru meningkatkan KPS seperti menyediakan kerangka umum Pengetahuan Pedagogi Kandungan Sejarah KSSR menyediakan huraian setiap elemen KPS, menyediakan contoh aktiviti pengajaran yang mengaplikasikan setiap elemen KPS dalam Sejarah KSSR Tahun 4 bagi setiap standard kandungan, menyediakan peta i-think untuk membantu guru mengaplikasikan KPS dalam Sejarah KSSR Tahun 4, menyediakan contoh senarai bahan sumber pengajaran bagi setiap topik Sejarah KSSR Tahun 4, menyediakan soalan-soalan kemahiran berfikir yang merangkumi Kemahiran Pemikiran Sejarah (KPS) dan menyediakan sumber rujukan yang relevan dan mudah diakses. Di samping itu juga, guru-guru pelatih daripada Program Pendidikan Sejarah juga perlu diberi latihan dan bimbingan berterusan untuk memantapkan kefahaman mereka mengenai KPS dalam konteks Sejarah sekolah rendah supaya mereka boleh mengaplikasikan dalam P&P dengan lebih berkesan. Keperluan ini adalah selari dengan saranan Ling dan Wah(2015) yang mencadangkan agar sesuatu tindakan dapat diambil sebagai langkah intervensi untuk membantu guru memahami kurikulum supaya guru jelas dan melaksanakannya dengan betul.

8.0 RUJUKAN

- Baharuddin Jabar. (2006). *Perspektif Pelajar Terhadap Pengajaran Kemahiran Berfikir Aras Tinggi Dalam Pengajaran Dan Pembelajaran Sejarah Di Sekolah Menengah : Satu Kajian Kes Di Daerah Hilir Perak*. Tanjung Malim: Jabatan Sejarah Fakulti Sains Sosial Dan Kemanusiaan UPSI
- Ekecrantz, S., Parlieden, J., & Olsson, U. (2015). Teaching-Research Nexus or Mock Research? Student Factors, Supervision and the Undergraduate Thesis in History. In D. Ludvingsson, & A. Booth (Eds.), *Enriching History Teaching and Learning* (pp. 15-33). Sweden: Linköping University.
- Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8, 41-58.
- Havekes, H., Coppen, P.-A., Luttenberg, J., & Van Boxtel, C. (2012). Knowing and doing history. A conceptual framework and pedagogy for teaching historical contextualisation. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 11(1), 71-92.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2013). *Dokumen Kurikulum Standard Sekolah Rendah. Sejarah Tahun 4*.
- Ling, T.Y dan Wah,L.L (2015) Profil tahap keprihatinan guru terhadap inovasi kurikulum standard sekolah rendah (KSSR) berdasarkan model *concern-based adoption model* (CBAM). *Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik* Julai 2015, 3(3). MA: Blackwell Publishers Ltd., 765 – 783
- Marzano, R. J. (1988). *Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction*. The Association for Supervision and Curriculum Development, 125 N. West St., Alexandria, VA 22314-2798.
- Mohd Mahzan Awang, Abdul Razaq Ahmad, Noria Munirah Yakub, Ahmad Ali Seman. Historical Thinking Skills among Pre-Service Teachers in Indonesia and Malaysia. *Creative Education*, 2016, 7, 62-76. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.71007>.

- Noria Munirah dan Anuar Ahmad (2015). Kemahiran pemikiran sejarah (KPS) dalam kalangan bakal gurudi institut pengajian tinggi awam (IPTA). *www.academia.edu*. diakses pada 30hb Okt 2016.
- Nurhijrah binti Zakaria, Anisah binti Harun, Mazuki b. Abd Razak, Hasnul Hadi b. Tengah, Hamidi b Salleh, Rosmani binti Ali dan Nazli bin Hamzah(2016). Analisis keperluan terhadap pembinaan modul pengajaran Kemahiran Pemikiran Sejarah dalam mata pelajaran Sejarah KSSR Tahun 4. *Jurnal Muaddib*. X:84-101
- Paul, R & Elder. L. 2006. *Analytic Thinking : The Thinker's Guide. The Foundation for Critical*
- Sanders, M., & Ngxola, N. (2009). Identifying teachers' concerns about teaching evolution. *Journal of Biological Education*, 43(3), 121-128
- Seixas, Peter.1996. *Conceptualizing the Growth of Historical Understanding*. The Handbook of Education and Human Development. Olson, D.R. and Torrance, N (eds.). Cambridge, MA: Blackwell Publishers Ltd., 765 – 783.
- Shulman,L.S.(1987) Knowledge and teaching:Foundations of the new reform. *Havard Educational Review* 57(1):1-21.
- Snyder, L. G., & Snyder, M. J. (2008). Teaching Critical Thinking and Problem Solving Skills. *The Delta Pi Epsilon Journal*, 2, 90-99.
- Thinking*.
- Van Sledright.B.A(2004). What does it mean to think Historically... and how do you teach it? *Social Education*. 68(3):230-233.
- Virta, A., & Kouki, E. (2014). Dimensions of Historical Empathy in Upper Secondary Students' Essays. *Nordidactica-Journal of Humanities and Social Science Education*, 2, 137-160.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past (Critical Perspectives on The Past)*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Zahara Aziz dan Nik Azleena Nik Ismail. (2007). Kajian tinjauan kesediaan guru-guru sejarah menerapkan kemahiran pemikiran sejarah kepada para pelajar. *Jurnal Pendidikan* 32, 119-137.
- Zarina Md Yasin, 2013. *Penilaian Penerapan Kemahiran Pemikiran Sejarah (KPS) Peringkat Menengah Atas*. Tesis Dr. Falsafah : Universiti Kebangsaan Malaysia.

ENHANCING SPEAKING SKILL PERFORMANCE AMONG TEACHER TRAINEES THROUGH DRA MODULE

Mohd. Jalani Hasan Ph.D
IPG Kampus Dato' Razali Ismail
dr.mohdjalani@ipgm.edu.my

Abstract

Communicative Approach (CA) which is based on the idea that learning language successfully comes through having to communicate real meaning in order to overcome the problem on English language communication among Malaysians especially in producing quality human capital as the main manpower towards achieving Vision 2020. The aim of CA is the communicative competence. Therefore, this study is carried out due to the problems faced by the teacher trainees who are still lacking of communicative competence although they have learnt English for at least 11 years in schools and scored good marks in their Sijil Pelajaran Malaysia (SPM) examination. Thus, this quasi-experimental research intends to identify the effects of practicing the CA in the teaching of speaking skill among ESL teacher trainees through Diagnose Run Assess (DRA) speaking module. 60 students of Teaching English as a Second Language (TESL) Degree Programme were selected for this research. Various instruments were used namely pre-test and post-test based on Malaysian University English Test (MUET) components, and semi-structured interviews. The findings revealed that all the subjects in the experimental groups had achieved better positive performance for the post-test after 15 weeks compared to the controlled group, thus enhanced their speaking skills. It was found that the DRA speaking module had provided the various choices of speaking activities for trainers or teachers to develop students' speaking skill. Therefore, this CA approach is still practical and relevant to be used as the teaching approach in Malaysian English classes. The practicality of implementing CA through activating DRA speaking module could project positive achievement among students to score better marks in the examination and hopefully they manage to improve the English language communication amongst the community members.

Keywords: *communicative approach, competence, performance, practical, speaking*

Introduction

The Communicative Approach (CA) or Communicative Language Teaching (CLT) is the name which was given to a set of beliefs which included not only a re-examination of what aspects of language to teach, but also a shift in emphasis in how to teach (Hymes, 1967). The communicative approach is being chosen because our Malaysian educational policy which had implemented the CA for more than twenty years since 1988 had revealed that there is still a gap between the teaching processes and the achievement of the students' oral or speaking performances. Moreover, it is being identified that marks do not reflect students' actual acquisition level in speaking. Some students were found to be reserved in the classroom, mumbling, stuttering and even struggling to speak in English (Mohd Hasrul Kamarulzaman, Noraniza Ibrahim, Melor Md Yunus & Noriah Mohd Ishak, 2013).

Thus, eventhough the students scored good marks in their SPM examination especially in English language, but they still cannot perform well in communication due to certain factors. This revealed that the paper qualification do not reflect the exact oral performance of each candidate (NorHashimah Jalaluddin, 2009). Therefore, this study intends to identify the problems faced by the students in performing their communication skills as well as to look at

the effect of the CA in the teaching of speaking skills for teacher trainees after they had attended the English lessons for at least 11 years in schools (Noreiny Maarof, 2003).

Consequently, this study only focused on the effects of practicing CA in the teaching of speaking skill among ESL teacher trainees in order to shed light on developing activities based on Diagnose, Run and Assess (DRA) module in the teaching of speaking in the Institute of Teachers' Education (ITE) throughout Malaysia. Additionally, the study aimed to see the differences in the means of the pre- and post-tests of the experimental group and the controlled group, and finally identify the contribution of speaking components towards the overall speaking performance. It is hoped that the use of this suggested DRA speaking module will be a useful teacher trainees handbook to be used in class as to develop their confident level in conducting speaking activities in their future classrooms and it also helps to provide some ways of enhancing the students speaking skills which in long term will help in improving the English language communication of the community members as a whole.

Literature Review

Generally, findings from empirical research on EFL learners' attitudes toward language proficiency in different EFL contexts have reported some contradictory findings (Han & Rensberg, 2014; Dina & Ghadeer, 2014; Likitrattanaporn, 2014; Zhang, Su & Liu, 2013). Likitrattanaporn (2014) revealed that although the Thai students have studied English language through primary and secondary school for ten years, most of them still cannot use English for communication efficiently. Likitrattanaporn (2014) explained that English pronunciation is difficult for Thai students due to interference from Thai sound system which is quite different from English. Therefore, Likitrattanaporn (2014) suggested that the Thai teachers who teach English language should have positive attitudes towards teaching phonological accuracy and also communicative fluency activities more often.

In addition, Dina and Ghadeer (2014) had revealed that a perceived failure of EFL Jordanian students in learning the speaking skill in English was due to the poor English conversation skill, classes which are so large that speaking cannot be demonstrated, students were de-motivated towards speaking and limited exposure to English spoken in class. Han and Rensburg (2014) had revealed that the performance of students' listening and speaking tests showed no increment after 15 weeks due to students' demotivation of learning those skills. Hence, the students' involvement in class activities is switched off due to their teachers' lack of the specialist knowledge in teaching English speaking and listening skills as those teachers still use traditional method which seems less effective and fails to meet the students' needs.

Consequently, the research done by Likitrattanaporn (2014), and Dina and Ghadeer (2014) had discovered that the students faced problems in achieving the aim of communicating efficiently outside the classroom mostly due to the limited exposure and input received in the classes. Moreover, Han and Rensburg (2014) and Zhang, Su and Liu (2013) had mentioned that the students' motivation level is degraded due to the application of traditional method by teachers in teaching speaking and listening skills. Therefore, the gap revealed is mostly related to the failure of the teachers to provide sufficient inputs and appropriate activities to fulfill the needs of the students in learning speaking skill.

In conclusion, a study of CA based on different contexts and situations should be conducted to identify the constraints and resistances in implementing the CA in the teaching and learning processes especially in Malaysian setting.

Research Methodology

This research employed a quasi-experimental design where the students' performances of two classes were compared in which one class was the controlled group and the other one was the

experimental group. It is one of the experimental procedures where the researchers used the controlled and experimental groups that are not assigning students randomly (O'Brien, 2007; Chua, 2006; Creswell, 2003). It is a popular approach in which the experimental group A and the controlled group B were selected without random assignment (Creswell, 2003). Both groups took the pre-test and the post-test. Only the experimental group received the treatment while the controlled group used the traditional method. Then, the students were being interviewed after conducting the experiment for one semester.

For the purpose of this study, the researcher selected 60 TESL teacher trainees; all of them are almost of the same age and SPM leavers with almost the same grade for English from two classes of Semester Three (Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan-PISMP) TESL programme. The researcher chose the sample due to the respondents whose representing 60% of the total sample of 100 TESL Degree Programme teacher trainees of Semester Three from four classes for the major study. Due to the impossibility of applying the random selection of the sample, thus, this study applied the quasi-experimental design (Wiersma, 2000) to meet the purpose of testing the DRA module to the TESL students.

The theoretical framework can be illustrated as follows:

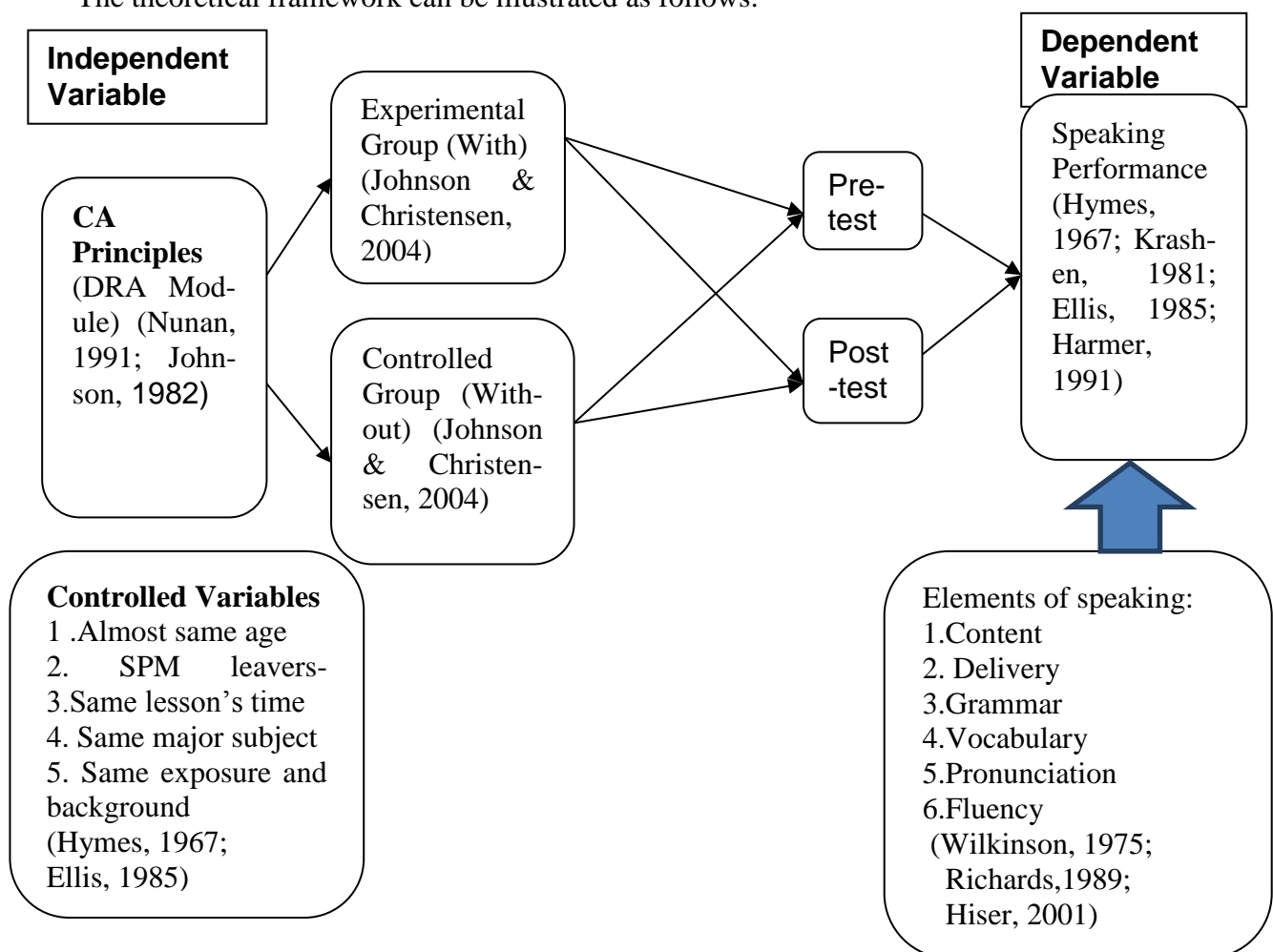


Figure 1: A theoretical framework for using DRA module

Results and Discussion

The results and discussion of this study were elaborated based on the following subtopics:

1. The means for pre-test of the experimental group(EG) and controlled group(CG)
2. The means for post-test of the experimental group(EG) and controlled group(CG)

The Means for Pre-test of EG and CG

The research question mentioned: ‘What are the means of the experimental group (EG) in the pre-test as compared to the means of the controlled group (CG)?’ and the hypothesis stated, ‘There will be no significant difference between the means of pre-test for the EG and the CG’ To evaluate both the question and the statement above, the researcher had conducted an independent sample t-test using SPSS version 21.

Table 1:
Analysis of pre-tests Group Statistics

		N	Mean	Std.Deviation	Std. Error Mean
Pre-marks	CG	30	62.13	3.70	.671
	EG	30	62.33	2.94	.536

Based on Table 1, it showed that there are 30 students in the controlled group with the mean pre-marks of 62.13 and the standard deviation of 3.70 marks. It also stated that there are 30 students in the experimental group with the mean pre-marks of 62.33 and the standard deviation of 2.94 marks.

Thus, the final report can be illustrated as follows:

Table 2:
Analysis of pre-test for CG and EG

Variables	N	Mean	SD	t-value(df)	Sig.(2-tailed)
Pre Controlled	30	62.13	3.70	-.232 (58)	0.818
Pre Experimental	30	62.33	2.94		

*($p < 0.05$)

As conclusion, based on Table 2 the independent-sample t-test which was conducted to compare the pre-marks for the CG and the EG conditions had revealed that there was no statistical significant difference in the scores or marks for the CG ($M=62.13$, $SD=3.70$) and the EG ($M=62.33$, $SD=2.94$) conditions; $t(58) = -.232$, $p = 0.818$. These results suggest that both the two groups (CG and EG) shared almost the same means of scores for the pre-test because none of them received any treatment at the beginning of the experiment. Therefore, their levels of performance were merely the same based on the condition of having slight difference for the mean of the pre-test scores.

Consequently, a study conducted by Alibakhshi and Padiz (2011) had revealed that the purpose of conducting the pre-test was to confirm that there was no initial difference in the use of each communicative strategy by the participants of the study. They found out that there is no significant difference between frequencies of communicative strategies used in oral production by the participants of both groups (CG & EG). As for the present study, it was detected that the pre-test scores for both groups (CG & EG) showed no significant difference. Thus, it shared the same result as Alibakhshi and Padiz (2011) findings. Therefore, the pre-test scores for both groups are almost the same at the initial stage of the experiment. Based on Nunan’s (1991), the learner’s own personal experiences can contribute to classroom learning and as a result the pre-tests marks were almost the same due to the same experiences gained before the intervention.

Therefore, pre-test plays a big role in preparing the students to be ready to get through all the learning processes in order to achieve success in learning and mastering the target language. The results of the independent samples t-test and the analysis of each section of the pre-test for both groups had discovered a great deal of students’ performances before the experiment where they shared almost the same marks and those findings had been supported by the interviews’ responses regarding the importance of having pre-test. In short, pre-test should be conducted in order to measure the level of students’ performances before conduct-

ing any new approaches or supplying any new materials to test the effectiveness of those chosen approach or material to be applied in the process of teaching and learning the target language.

The Means for Post-test of EG and CG

The research question stated: ‘What are the means of the EG in the post-test as compared to the means of the CG?’ and the hypothesis also stated, ‘There will be no significant differences between the means of the post-test for EG and the CG’. To evaluate both the question and the statement above, the researcher had conducted an independent sample t-test using SPSS version 21.

Table 3:

Analysis of post-tests (Group Statistics)

		N	Mean	Std.Deviation	Std. Error Mean
Postmarks	CG	30	62.80	3.82	.697
	EG	30	77.20	7.27	1.327

Based on Table 3, it showed that there are 30 students in the controlled group with the mean post-marks of 62.80 and the standard deviation of 3.82 marks. It also stated that there are 30 students in the experimental group with the mean post-marks of 77.20 and the standard deviation of 7.27 marks.

Table 4:

Analysis of post-tests for CG and EG

Variables	N	Mean	SD	t-value(df)	Sig.(2-tailed)
Post Controlled	30	62.80	3.82	-8.938 (29)	0.000
Post Experimental	30	77.20	7.27		

*(p<0.05)

In conclusion, based on Table 4, the independent-sample t-test which was conducted to compare the post-marks for the CG and the EG conditions had revealed that there was a statistical significant difference in the scores or marks for the CG (M=62.80, SD=3.82) and the EG (M=77.20, SD=7.27) conditions; $t(58) = -8.938$ $p = 0.000$. These results demonstrated that the DRA module really does have an effect on the EG students because they had received the treatment for 15 weeks throughout the experiment. Thus, the results showed that when the students received treatment by using DRA module, the level of performance increases. Therefore, the DRA module is helping the students to achieve better marks for their speaking tests. The findings of the results are parallel with the findings of Noer Doddy Irmawati (2012) who agreed that the CA had given positive impact on students’ learning by providing sufficient activities. Consequently, the activities listed in the DRA module had fulfilled the three elements of Johnson’s (1982) theory of learning that emphasise on communication principle in which the activities involve real communication that promote learning, task principle in which the language is used for carrying out meaningful tasks that promote learning and finally meaningfulness principle in which the language used is meaningful to the learner that supports the learning process. Therefore, the results of this study had brought an impact towards the achievement of the students as being supported by the theory and other researches.

Furthermore, the post-test marks for the experimental group had shown tremendous achievement compared to the achievement of the control group due to the implementation of the DRA speaking module. The students were found to improve themselves in communicating with others especially when they were assigned to discuss in groups, they tend to talk and discuss in a proper manner where exchanges and turn-taking happened simultaneously so as they could share ideas and opinions without feeling hesitation to throw out those ideas to

reach consensus decision. Therefore, it can be concluded that after 15 weeks of treatment, it shows that the students had performed much better than previously due to their high degree of confident level especially in performing and delivering speeches in front of others.

Recommendations

It is suggested that this DRA speaking module should be used as an alternative way to overcome speaking problems among students especially in focusing on the fully speaking activities in the classroom. This module could be a practical handbook for trainers and also teacher trainees because as for trainers, they can use it to help them conduct the lesson of teaching speaking and as for teacher trainees they can use it to adapt some ideas to be used during their practicum session and also for their future teaching. Thus, this DRA speaking module will be published as a handbook for the use of trainers and also teacher trainees all over Malaysia. The need to have such handbook is quite impressed and forcing because most of the books in the market are western-based compared to Malaysian setting of this handbook. Therefore, it is highly recommended to have such handbook in the Malaysian market.

The TESL lecturers should plan more challenging activities in activating the speaking skill among teacher trainees. One of the suggested activity is “Language Outreach” where the TESL teacher trainees should find a remote area and stay there for instance a week and conduct activities mostly on English speaking. The participants of the programme should include the primary school children and the secondary school children as well as the youth of the area. The objective of conducting such programme is to enable the community in that area to feel the ‘more authentic English speaking environment’. Thus, it may increase their motivation.

The in-service teachers should be given ample inputs regarding the teaching of speaking skill. The State Education Department should plan more training on speaking for TESL teachers due to the lack of sufficient inputs gained by the teachers. One of the activity is conducting weekly English forum in an open hall and each TESL teacher should take turns to involve in this programme.

Conclusion

This study had revealed some insights of practicing and maintaining the communicative approach especially in teaching of speaking skill where the focus is more on teacher trainees due to the utmost need of producing English competent speakers among the ESL teachers. Consequently, the use of the DRA module as the comprehensible input had provided a better pathway in helping the students to achieve better performance in speaking. Instead of learning the speaking skill formally, the learners could also acquire the target language unconsciously through informal activities that relates to the real life situations. Thus, the implications and the suggestions of the study also give impacts towards the reform of the Malaysian Educational Policy as mentioned in the Malaysian Educational Blueprint 2013-2025. Consequently, the future research will explore more on a larger scale to get more definite results on applying and maintaining the communicative approach in our classroom English language teaching all over the country.

In conclusion, it is proven that the DRA speaking module can function as a good media in activating the speaking activities in English lessons. It is also found that the DRA speaking module had given help in increasing the students’ speaking performance where they managed to increase their confidence level in themselves and there should be no more stage-fright or high anxiety in delivering a speech in public. Balanced activities which emphasise on communicative approach and sees the balance between the components of input and output should maintain the students’ continuing interest in the language programme or lesson which is essential ingredient of whatever methodology being chosen (Harmer, 1991). Ultimately, it is hoped that the findings and recommendations suggested in this study will benefit

the interest of the researchers, curriculum developer, administrators and educators to maintain communicative approach in enhancing students' speaking skill.

REFERENCES

- Alibakhshi, M. & Padiz, K. (2011). Effectiveness of teaching approaches of in-service training courses for EFL teachers in Jordanian schools. *English Language Teaching*, 3(4), 96-102.
- Chua, Y.P. (2006). *Asas statistik penyelidikan*. Kuala Lumpur, Malaysia: McGraw Hill.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nded). New Zealand: Hamilton.
- Dina, A. J. & Ghadeer, A. J. (2014). An investigation of the difficulties faced by EFL undergraduates in speaking skill. *English Language Teaching*, 7(1), 67-78.
- Ellis, G. (1985). How culturally appropriate is the communicative approach? *ELT Journal: English Language Teachers Journal*, 50(3), 213-218.
- Han, N.V. & Rensbutrg, H.V. (2014). The effect of computer assisted language learning (CALL) on performance in the test of English for international communication (TOEIC) listening module. *English Language Teaching*, 7(2), 32-43.
- Harmer, J. (1991). *The practice of English language teaching*. United Kingdom: Cambridge.
- Hiser, E. (2001). On developing an oral proficiency test for English as a foreign language. *Kansai Gaidai Educational Research and Report*, 2, 12-23.
- Hymes, D. (1967). *On communicative competence*. Philadelphia, United States of America: University of Pennsylvania Press.
- Johnson, K. (1982). *Communicative syllabus design*. Oxford, United Kingdom: Pergamon.
- Johnson, P. & Christensen, S. (2004). *Mixed methodology-combining qualitative and quantitative approaches*. California, United States of America: Sage.
- Krashen, S. (1981). *Principles and practices in second language acquisition*. Oxford, United Kingdom: Pergamon.
- Likitrattanaporn, W. (2014). Teaching phonological accuracy and communicative fluency at Thai secondary schools. *English Language Teaching*, 7(2), 55-63.
- Mohd Hasrul Kamarulzaman, Noraniza Ibrahim, Melor Md. Yunus & Noriah Mohd Ishak (2013). Language anxiety among gifted learners in Malaysia. *English Language Teaching*, 6(3), 57-72.
- Noer Doddy Irmawati (2012). Communicative approach: An alternative method used in improving students' academic reading achievement. *English Language Teaching*, 5(7), 77-86.

- Noreiny Maarof (2003).Keupayaan penguasaan kemahiran Bahasa Inggeris di kalangan pelajar Melayu dalam arus globalisasi, *Jurnal Gema UKM*, 4(2), 7-13.
- Nor Hashimah Jalaluddin (2009). Linguistics and environment in English language learning:Towards the development of quality human capital. *European Journal of Social Sciences*, 9(4), 27-38.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology. A textbook for teachers*. United Kingdom: Prentice.
- O'Brien, K.E. (2007). Antecedents to perceiving bullying victimization using multiple sources of data. *Journal of Society for Industrial Organizational Psychology*, 8(3), 34-46.
- Richards, J. C (1989). *The language teaching matrix*. United Kingdom: Cambridge.
- Wilkinson, A. (1975). *Language and education*. London: Oxford.
- Zhang, W., Su, D. & Liu, M. (2013). Personality traits, motivation and foreign language attainment. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(1), 36-45.

Keberkesanan KiPpe MODaBadalam Meningkatkan Penguasaan Menyelesaikan Soalan Pecahan Melibatkan Operasi Darab dan Bahagi dalam Kalangan Murid Pemulihan Matemaik

Dr. Khoo Chwee Hoon ¹ dan P. M. Dr. Lay Yoon Fah ²

¹Institut Pendidikan Guru Kampus Kent, Tuaran, Sabah, Malaysia
khoo8921@yahoo.com

²Fakulti Psikologi dan Pendidikan, Universiti Malaysia Sabah, Malaysia
layyoonfah@yahoo.com.my

ABSTRAK

Kajian ini bertujuan untuk meninjau keberkesanan KiPpe MODaBa dalam meningkatkan tahap penguasaan menyelesaikan soalan Pecahan melibatkan operasi darab dan bahagi dalam kalangan murid pemulihan matematik. Kajian ini ingin menentukan sama ada terdapat perbezaan yang signifikan dalam min pencapaian ujian pra dan ujian pasca dalam kalangan murid. Maklum Balas Guru dan Murid terhadap penggunaan KiPpe MODaBa juga dikenal pasti dalam kajian ini. Kajian ini adalah kajian kuantitatif yang menggunakan KiPpe MODaBa sebagai bahan intervensi. Sampel kajian dipilih dengan menggunakan teknik pensampelan bertujuan. Kajian ini telah dilaksanakan di sekolah rendah dan sekolah menengah yang terpilih di daerah Tuaran dan Kota Kinabalu, Sabah. Instrumen Ujian Pra dan Ujian Pasca digunakan untuk mengukur tahap penguasaan menyelesaikan soalan Pecahan dalam kalangan murid. Dua instrumen lain iaitu PMPKiPpe dan PGPKiPpe juga digunakan untuk meninjau persepsi murid dan guru terhadap penggunaan KiPpe MODaBa ini. Ujian-t untuk dua kumpulan sampel bersandaran digunakan untuk menguji hipotesis nol pada tahap kesignifikanan, $\alpha = .05$. Dapatan kajian menunjukkan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan dalam min pencapaian ujian pra dan ujian pasca dalam kalangan murid. 98.7% daripada murid dan 98.9% daripada guru bersetuju keberkesanan KiPpe MODaBa dalam menyelesaikan soalan Pecahan melibatkan operasi darab dan bahagi. Secara keseluruhannya, KiPpe MODaBa yang diperkenalkan dapat meningkatkan tahap penguasaan menyelesaikan soalan Pecahan Melibatkan operasi darab dan bahagi dalam kalangan murid pemulihan matematik. Dapatan kajian ini membawa implikasi yang bermakna kepada pihak-pihak yang terlibat secara langsung atau tidak langsung dalam perancangan dan pelaksanaan kurikulum matematik khususnya bagi murid-murid yang lemah dalam menyelesaikan soalan Pecahan yang melibatkan operasi darab dan bahagi.

Kata Kunci: Pecahan; Pecahan melibatkan Operasi Darab; Pecahan Melibatkan Operasi Bahagi

PENGENALAN

Guru berperanan mengupayakan diri dengan ilmu dan pengalaman agar dapat membangunkan potensi insan melalui penyerapan elemen-elemen kerohanian dan kurikulum, menyediakan kepelbagaian bahan rangsangan bagi mengoptimumkan potensi murid serta menyediakan pelan pembangunan individu yang menyeluruh dan bersepadu bagi menghasilkan modal insan bertaraf dunia. Warga pendidik perlu memainkan peranan penting dalam menyediakan serta membentuk insan peribadi mulia berpesonaliti unggul di dalam membina negara bangsa yang berkualiti.

Peranan guru adalah menghasilkan modal insan holistik yang berilmu dan berakhlak ke arah kesempurnaan kemenjadian murid. Seperti yang digarapkan dalam PPPM 2013-2025,

sistem pendidikan Malaysia berhasrat untuk melahirkan murid berdasarkan enam aspirasi murid iaitu pengetahuan, kemahiran berfikir, kemahiran memimpin, kemahiran dwibahasa, etika serta kerohanian dan identiti nasional. Justeru, guru merupakan agen ke arah merealisasikan hasrat tersebut (Tema Hari Guru 2015, 2015).

Demi mencapai hasrat ini, peranan guru tidak hanya terbatas kepada menyampaikan kandungan silibus di dalam bilik darjah, malah guru perlu kreatif dan inovatif dalam pembangunan ilmu (knowledge development) dalam kalangan anak didik seiring dengan perkembangan teknologi dan keperluan masa depan melalui amalan guru yang berpusatkan murid serta penggunaan bahan sumber secara berkesan.

PERNYATAAN MASALAH

Pada kebiasaannya, murid-murid yang lemah atau tercicir kurang berminat untuk mempelajari Matematik. Mereka tidak memahami apa yang diajar dan menyebabkan mereka melakukan perkara lain dan berbuat bising. Hal ini sering diperhatikan oleh penyelidik sepanjang masa praktikum mengajar di sekolah rendah.

Secara khususnya masalah utama yang dihadapi oleh murid ialah mengambil masa yang lama untuk menyelesaikan soalan Pecahan Melibatkan operasi pendaraban dan pembahagian. Sehingga murid berasa bosan untuk meneruskan menjawab soalan tersebut kerana kurang mahir menghafal sifir darab dan seterusnya menyelesaikan soalan pecahan melibatkan operasi pendaraban dan pembahagian dengan jawapan yang tepat.

Memandangkan kemahiran menyelesaikan soalan pecahan melibatkan operasi pendaraban dan pembahagian ini penting dalam membantu murid menyelesaikan soalan-soalan berkaitan dengan topik Pecahan yang melibatkan dua operasi asas. Justeru itu, satu intervensi amat perlu dilaksanakan untuk membantu murid-murid ini supaya mereka dapat menguasai kemahiran menyelesaikan soalan pecahan melibatkan operasi pendaraban dan pembahagian.

OBJEKTIF KAJIAN

Kajian ini cuba mencapai enam objektif seperti berikut:

- i. Mengenal pasti tahap pencapaian matematik murid pemulihan matematik sebelum penggunaan KiPPe MODaBa.
- ii. Mengenal pasti tahap pencapaian matematik murid pemulihan matematik selepas penggunaan KiPPeMODaBa.
- iii. Menentukan samada terdapat perbezaan yang signifikan dalam min ujian pra dan ujian pasca antara sebelum penggunaan KiPPe MODaBa dan selepas penggunaan KiPPe MODaBa dalam kalangan murid pemulihan matematik.
- iv. Mengenal pasti persepsi murid terhadap penggunaan KiPPe MODaBa dalam menyelesaikan soalan pecahan melibatkan operasi pendaraban dan pembahagian.
- v. Mengenal pasti persepsi guru terhadap penggunaan KiPPe MODaBa dalam menyelesaikan soalan pecahan melibatkan operasi pendaraban dan pembahagian.

HIPOTESIS KAJIAN

Hipotesis nol dibentuk berdasarkan objektif kajian (iii) yang telah dinyatakan. Aras keertian, $p < .05$ adalah ditetapkan untuk tujuan analisis data dengan menggunakan statistik takbiran.

H₀₁: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam min ujian pra antara sebelum penggunaan KiPPe MODaBa dan selepas penggunaan KiPPe MODaBa dalam kalangan murid pemulihan matematik.

BATASAN KAJIAN

Kajian ini hanya memberi tumpuan kepada kemahiran menyelesaikan soalan Pecahan melibatkan operasi pendaraban dan pembahagian. Oleh itu, kemahiran menyelesaikan soalan

Pecahan melibatkan operasi penambahan dan penolakan seumpamanya tidak diselidik dalam kajian ini.

Selain itu, pencapaian matematik dalam kalangan murid hanya diukur melalui 10 item yang digubal berdasarkan Sukatan Pelajaran Kurikulum Bersepadu Sekolah Rendah Matematik (*Curriculum Development Centre, 2006*). Kajian ini tidak dapat menguji penguasaan kemahiran matematik lain yang perlu dikuasai murid. Oleh itu, tahap pencapaian matematik hanya berdasarkan kemahiran murid menyelesaikan soalan pecahan melibatkan operasi pendaraban dan pembahagian sahaja.

Untuk mengelakkan gangguan terhadap aktiviti pengajaran dan pembelajaran matematik di sekolah, kajian ini tidak menyediakan banyak set ujian untuk mengukur tahap pencapaian matematik murid. Justeru, dalam kajian ini tahap pencapaian matematik murid hanya diukur berdasarkan satu set Ujian Pra dan satu set Ujian Pasca sahaja.

Sungguhpun pelbagai usaha dilakukan untuk memastikan instrumen kajian adalah sah dan boleh dipercayai untuk mengumpul data dalam kajian sebenar, namun ketepatan hasil kajian yang diperoleh adalah semata-mata bergantung kepada tindak balas sampel kajian dari aspek kesungguhan menjawab item-item dalam instrumen yang ditadbirkan. Sampel kajian juga diharapkan dapat menjawab kesemua item yang terkandung dalam instrumen kajian ini dengan tidak merujuk kepada mana-mana buku rujukan, mengikut masa yang telah ditetapkan, dan membuat sebarang perbincangan dengan murid lain.

Murid Tahun 6 dan Pelajar Tingkatan 1 yang menghadapi masalah dalam menjawab soalan yang berkaitan dengan kemahiran menyelesaikan soalan Pecahan melibatkan operasi pendaraban dan pembahagian sahaja yang dilibatkan dalam kajian ini. Justeru, hasil kajian ini hanya dapat digeneralisasikan kepada murid Tahun 6 dan pelajar Tingkatan 1 yang menghadapi masalah menjawab soalan Pecahan yang berkaitan dengan operasi darab dan bahagi di seluruh Negeri Sabah sahaja. Dapatan kajian ini tidak dapat digeneralisasikan kepada semua murid Tahun 6 di sekolah rendah dan Pelajar Tingkatan 1 di sekolah menengah di Sabah atau seluruh Malaysia.

SOROTAN LITERATUR

Beberapa kajian menunjukkan bahawa mata pelajaran matematik merupakan satu mata pelajaran yang abstrak (Lieberk, 2015) dan paling susah (Saad, 2015) untuk dipelajari oleh ramai murid. Justeru, sebagai seorang pendidik guru matematik perlulah menjadi *role model* untuk mereka cipta pelbagai produk inovasi untuk menyelesaikan pelbagai masalah yang dihadapi oleh murid.

Pendidikan Matematik penting dalam membina pemikiran aras tinggi dan kreativiti murid-murid. Menurut Mok (2004), sukatan pelajaran bagi sekolah rendah telah disemak semula pada tahun 1998 yang membolehkan murid-murid sekolah rendah dapat mempelajari kemahiran asas matematik. Salah satu topik yang penting dalam sukatan pelajaran 1998 ialah Pecahan. Hal ini menunjukkan topik ini perlu dikuasai oleh setiap murid dalam membantu mereka menyelesaikan masalah kehidupan seharian yang berkaitan dengan Pecahan.

REKA BENTUK KAJIAN

Kajian ini merupakan kajian kuantitatif yang menggunakan KiPpe MODaBa sebagai bahan intervensi. Sampel kajian dipilih dengan menggunakan teknik pensampelan bertujuan. Sampel kajian ini terdiri daripada 45 orang murid pemulihan matematik Tahun 6 dan 34 orang pelajar pemulihan matematik Tingkatan 1 di beberapa buah sekolah rendah dan sekolah menengah di daerah Tuaran dan Kota Kinabalu, Sabah. Instrumen Ujian Pra dan Ujian Pasca digunakan untuk mengukur pencapaian matematik sampel kajian.

KAEDAH PENGUMPULAN DATA

Kaedah pengumpulan data dalam kajian ini termasuk menggunakan instrumen Ujian Pra, Ujian Pasca, soal selidik Persepsi Guru terhadap Penggunaan KiPpe MODaBa, dan soal selidik Persepsi Murid terhadap Penggunaan KiPpe MODaBa.

INSTRUMENTASI KAJIAN

Instrumen yang digunakan untuk mengutip data kuantitatif dalam kajian ini adalah seperti berikut:

- (i) Ujian Pra;
- (ii) Ujian Pasca;
- (iii) Persepsi Murid terhadap Penggunaan KiPpe MODaBa (PMPKiPpe); dan
- (iv) Persepsi Guru terhadap Penggunaan KiPpe MODaBa (PGPKiPpe).

Ujian Pra dan Ujian Pasca

Ujian Pra dan Ujian Pasca merupakan ujian kertas dan pensel yang dibangunkan oleh penyelidik. Sebanyak 10 item terbuka telah digubal oleh penyelidik berdasarkan Huraian Sukatan Pelajaran Matematik KBSR (*Curriculum Development Centre*, 2006). Taburan item Ujian Pra dan Ujian Pasca adalah seperti dalam Jadual 1.

Jadual 1: Taburan Item Dalam Ujian Pra dan Ujian Pasca

Item	Kemahiran
1, 2	Operasi darab: Pecahan Wajar x Nombor Bulat
3, 4	Operasi darab: Pecahan Wajar x Pecahan Wajar
5, 6	Operasi bahagi: Pecahan Wajar ÷ Pecahan Wajar
7, 8	Operasi bahagi: Pecahan Tak Wajar ÷ Pecahan Wajar
9, 10	Operasi bahagi: Pecahan Wajar ÷ Pecahan Tak Wajar

Persepsi Murid terhadap Penggunaan KiPpe MODaBa (PMPKiPpe) dan Persepsi Guru terhadap Penggunaan KiPpe MODaBa (PGPKiPpe)

PMPKiPpe digunakan untuk mengukur persepsi murid terhadap penggunaan KiPpe MODaBa. PGPKiPpe dalam kajian ini pula digunakan mengukur persepsi guru terhadap penggunaan KiPpe MODaBa. Dalam hal ini, PMPKiPpe dan PGPKiPpe mengandungi 16 item dan 14 item masing-masing telah menggunakan skala Likert empat-poin. Respon “Sangat Tidak Setuju” diberi skor “1”, respon “Tidak Setuju” diberi skor “2”, respon “Setuju” diberi skor “3”, dan respon “Sangat Setuju” diberi skor “4”. Skor yang tinggi dalam skala persepsi menunjukkan persepsi positif terhadap penggunaan KiPpe MODaBa. Di samping itu, ketekalan dalaman bagi instrumen PMPKiPpe dan PGPKiPpe telah diukur dengan menggunakan kebolehpercayaan alfa Cronbach.

PROSEDUR ANALISIS DATA

Sebelum penganalisan data dilaksanakan, penyemakan terhadap setiap instrumen dijalankan. Sekiranya terdapat bahagian-bahagian tertentu dalam instrumen yang tidak terjawab oleh sampel kajian atau tidak mengikut arahan yang diberikan, maka instrumen tersebut adalah dianggap sebagai tidak lengkap dan dikecualikan daripada pemprosesan data seterusnya. Data-data yang dikumpul melalui instrumen PMPKiPpe dan PGPKiPpe dianalisis melalui pakej analisis statistik “*Statistical Packages for Social Sciences (SPSS) for Windows version 21.0*”. Aras keertian, $p=.05$ digunakan dalam semua analisis data tersebut untuk membenarkan ralat sebanyak 5% sesuai dengan penggunaan statistik takbiran dalam bidang sains sosial. Ujian-t

untuk dua kumpulan sampel bersandaran digunakan untuk menguji hipotesis nol pada tahap kesignifikanan, $\alpha = .05$.

DAPATAN KAJIAN DAN PERBINCANGAN

Analisis Kebolehpercayaan Instrumen Kajian

Semua data yang dikumpul dalam kajian ini telah dianalisis dengan menggunakan perisian statistik '*Statistical Packages for Social Sciences (SPSS-PC) for Windows version 21.0*' untuk menentukan kebolehpercayaan bagi instrumen kajian yang digunakan. Jadual 2 menunjukkan bilangan item dan nilai pekali kebolehpercayaan alfa Cronbach mengikut instrumen.

Jadual 2: Taburan Item dan Nilai Alfa Cronbach bagi PMPKiPpe, PGPKiPpe, Ujian Pra dan Ujian Pasca

Instrumen	Bilangan Item	Nilai Alfa Cronbach
PMPKiPpe	16	.899
PGPKiPpe	14	.969
Ujian Pra	10	.923
Ujian Pasca	10	.675

Keempat-empat instrumen ini mempunyai pekali kebolehpercayaan alfa Cronbach 0.899, 0.969, 0.923, dan 0.675 masing-masing. Nilai pekali kebolehpercayaan Alfa Cronbach ini adalah memadai. Menurut Stanley dan Hopkins (1972), satu instrumen yang mempunyai kebolehpercayaan yang tinggi juga mempunyai kesahan yang tinggi.

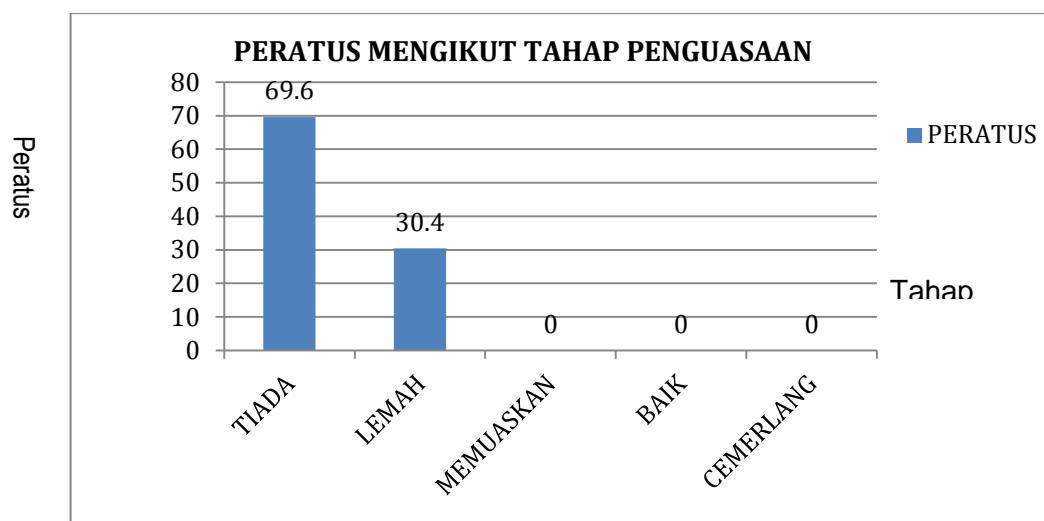
Tahap Pencapaian Matematik Murid Sebelum Penggunaan KiPpe MODaBa

Sebelum penggunaan KiPpe MODaBa, hasil analisis keputusan Ujian Pra menunjukkan bahawa terdapat 69.6% murid pemulihan matematik berada pada tahap penguasaan TIADA. Didapati bahawa terdapat 30.4% murid berada pada tahap penguasaan LEMAH. Tiada murid berada pada tahap penguasaan MEMUASKAN, BAIK ATAU CEMERLANG.

Jadual 3 berikut menunjukkan taburan kekerapan dan peratus mengikut tahap penguasaan murid dalam Pecahan. Rajah 1 pula memaparkan keputusan Ujian Pra dalam bentuk carta palang.

Jadual 3: Taburan Kekerapan dan Peratus Mengikut Tahap Penguasaan Pecahan Melibatkan Operasi Darab dan Bahagi (Ujian Pra)

Gred	Tahap Penguasaan	Julat	Kekerapan	Peratus
A	CEMERLANG	76 – 100	0	0.0
B	BAIK	51 – 75	0	0.0
C	MEMUASKAN	26 – 50	0	0.0
D	LEMAH	1 – 25	24	30.4
G	TIADA	0	55	69.6
	JUMLAH		79	100.0



Rajah 1: Carta Palang bagi Tahap Penguasaan dalam Pecahan (Ujian Pra)

Memandangkan kemahiran menyelesaikan soalan Pecahan melibatkan operasi darab dan bahagi ini penting dalam membantu murid menyelesaikan soalan-soalan Pecahan melibatkan operasi darab dan bahagi. Justeru itu, satu projek inovasi amat perlu dilaksanakan untuk membantu murid pemulihan matematik ini supaya mereka dapat menguasai kemahiran tersebut.

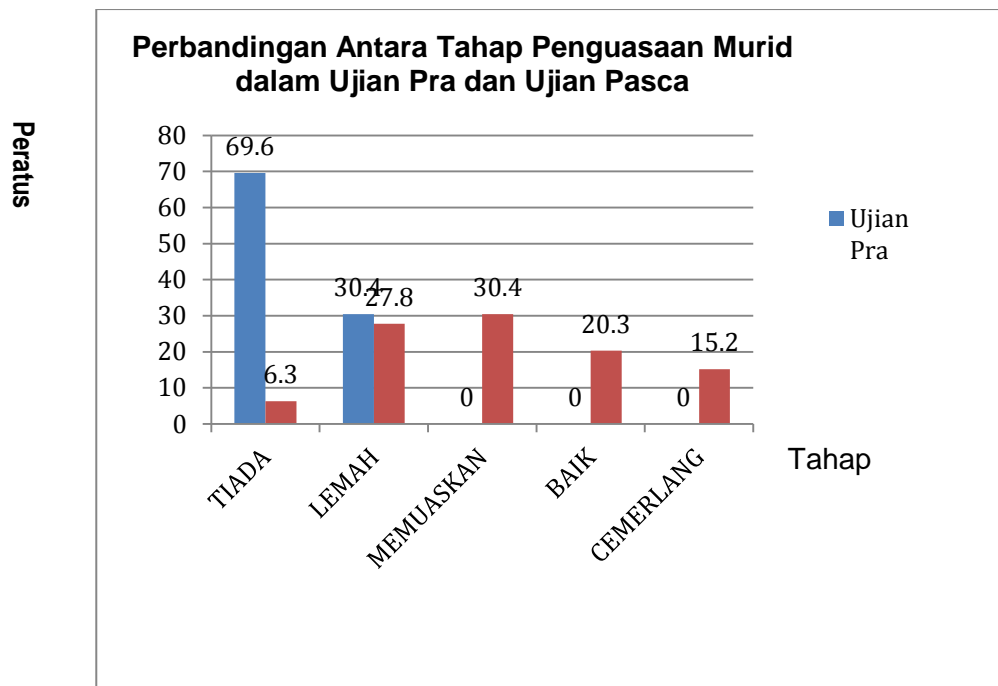
Tahap Pencapaian Matematik Murid Selepas Penggunaan KiPpe MODaBa

Selepas penggunaan KiPpe MODaBa, hasil analisis keputusan Ujian Pasca menunjukkan bahawa hanya **6.3%** dan **27.8%** murid berada pada tahap penguasaan **TIADA** dan **LEMAH** masing-masing. Didapati bahawa terdapat **65.9%** murid berada pada tahap penguasaan **MEMUASKAN**, **BAIK** atau **CEMERLANG**. Ini menunjukkan bahawa penguasaan murid telah meningkat selepas intervensi dilaksanakan.

Jadual 4 dan Rajah 2 berikut menunjukkan perbandingan antara pencapaian matematik sebelum dan selepas penggunaan KiPpe MODaBa dalam bentuk jadual dan carta palang.

Jadual 4: Perbandingan Antara Ujian Pra dan Ujian Pasca bagi Taburan Kekerapan dan Peratus Mengikut Tahap Penguasaan Pecahan Melibatkan Operasi Darab dan Bahagi

Gred	Tahap Penguasaan	Julat	Ujian Pra	Ujian Pasca
A	CEMERLANG	76 – 100	0	12(15.2%)
B	BAIK	51 – 75	0	16(20.3%)
C	MEMUASKAN	26 – 50	0	24(30.4%)
D	LEMAH	1 – 25	24 (30.4%)	22(27.8%)
G	TIADA	0	55 (69.6%)	5 (6.3%)
	JUMLAH		79 (100%)	79 (100%)



Rajah 2: Carta Palang bagi Perbandingan antara Tahap Penguasaan Murid Dalam Ujian Pra dan Ujian Pasca

Perbezaan dalam min ujian pra dan ujian pasca antara sebelum penggunaan KiPpe MODaBa dan selepas penggunaan KiPpe MODaBa dalam kalangan murid pemulihan matematik.

Dalam kajian ini, Ujian-t untuk dua kumpulan sampel bersandaran digunakan untuk menguji hipotesis nol pertama pada tahap kesignifikanan, alfa = .05. Jadual 5 menunjukkan taburan min dan sisihan piawai bagi Ujian Pra dan Ujian Pasca. Dapatan kajian menunjukkan bahawa terdapat peningkatan pencapaian dalam Ujian Pasca berbanding dengan Ujian Pra iaitu sebanyak 38.48 daripada skor 100 sebagai skor penuh.

Jadual 5: Taburan Min dan Sisihan Piawai Bagi Ujian Pra dan Ujian Pasca

Ujian	Min	N	Sisihan Piawai
PRA	4.18	79	6.907
PASCA	42.66	79	27.998

Jadual 6: Ujian -t untuk Sampel Bersandar

		Paired Differences			t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean			
Pair 1	Ujian Pra - Ujian Pasca	-38.481	27.273	3.068	-12.541	78	.000

Berdasarkan analisis data melalui Ujian-t untuk sampel bersandar (Jadual 6), didapati bahawa nilai kesignifikanan kurang daripada .05 (sig = .000), justeru H_{01} yang menyatakan bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam min ujian pra antara sebelum penggunaan

KiPpe MODaBa dan selepas penggunaan KiPpe MODaBa dalam kalangan murid pemulihan matematik

berjaya ditolak. Sebagai rumusan, kajian ini menunjukkan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan dalam min pencapaian ujian pra dan ujian pasca bagi sampel kajian ($t = -12.541$; $\text{sig} = .000$). Sampel kajian memperoleh min ujian pasca yang lebih tinggi secara signifikan berbanding dengan min ujian pra. Justeru, KiPpe MODaBayang diperkenalkan mendedahkan kesan positif atas pencapaian matematik dalam kalangan sampel kajian.

Persepsi Murid terhadap Penggunaan KiPpe MODaBa dalam Menyelesaikan Soalan Pecahan

Secara keseluruhannya, 98.73% daripada pernyataan dalam PMPKiPpe telah disetujui oleh responden kajian ini.

Oleh yang demikian, murid bersetuju bahawa

- (i) Murid dapat menggunakan KiPpe MODaBa untuk menyelesaikan soalan melibatkan **pendaraban** dan **pembahagian** antara dua pecahan dengan mudah, cepat dan memperoleh jawapan tepat.
- (ii) Murid berasa bahan KiPpe MODaBa ini menarik dan menyeronokkan.
- (iii) Murid berpersepsi bahawa KiPpe MODaBa boleh membantunya **menguasai kemahiran mendarab** dan **membahagi** antara dua pecahan.
- (iv) KiPpe MODaBa dapat **menarik minat** murid untuk menyelesaikan soalan melibatkan **pendaraban** dan **pembahagian** antara dua pecahan
- (v) 93.7% murid akan menggunakan KiPpe MODaBa untuk menyelesaikan soalan melibatkan **pendaraban** dan **pembahagian** antara dua pecahan **pada masa depan**.
- (vi) murid berasa **puas hati** selepas menggunakan KiPpe MODaBa untuk menyelesaikan soalan melibatkan **pendaraban dan pembahagian** antara dua pecahan.

Persepsi Guru terhadap Penggunaan KiPpe MODaBa untuk Membantu Murid Menyelesaikan Soalan Pecahan

Secara keseluruhannya, **98.9%** daripada pernyataan dalam PGPKiPpe telah disetujui oleh guru/guru pelatih yang mengikuti taklimat penggunaan KiPpe MODaBa.

Oleh yang demikian, guru/guru pelatih bersetuju bahawa

- (i) KiPpe MODaBa dapat membantu pelajar pemulihan matematik untuk menyelesaikan soalan melibatkan **pendaraban** dan **pembahagian** antara dua pecahan dengan mudah, cepat dan memperoleh jawapan tepat.
- (ii) Guru/ Guru pelatih berasa bahan KiPpe MODaBa ini menarik dan menyeronokkan.
- (iii) Guru / Guru pelatih berpersepsi bahawa KiPpe MODaBa boleh membantu pelajar pemulihan matematik **menguasai kemahiran mendarab** dan **membahagi** antara dua pecahan.
- (iv) KiPpe MODaBa dapat **menarik minat** pelajar untuk menyelesaikan soalan melibatkan **pendaraban** dan **pembahagian** antara dua pecahan
- (v) 100% guru/ guru pelatih akan menggunakan KiPpe MODaBa untuk mengajar pelajar pemulihan matematik untuk menyelesaikan soalan melibatkan **pendaraban dan pembahagian** antara dua pecahan **pada masa depan**.

IMPLIKASI KAJIAN

Selepas intervensi dilaksanakan, didapati bahawa tahap penguasaan murid pemulihan matematik telah meningkat. Di samping itu, murid pemulihan matematik juga boleh menyelesaikan soalan melibatkan pendaraban dan pembahagian antara dua pecahan. Oleh yang demikian, boleh dirumuskan bahawa KiPpe MODaBa telah berjaya memperbaiki kesilapan-kesilapan yang dilakukan oleh murid. Seterusnya, murid-murid ini dapat menyelesaikan soa-

lan-soalan melibatkan pendaraban dan pembahagianantara dua pecahan dengan baik dan tepat tanpa menggunakan KiPpe MODaBa.

Selain itu, KiPpe MODaBadapat memanfaatkan kedua-dua pihak murid dan guru. KiPpe MODaBaini dapat menjimat masa murid menyelesaikan soalan melibatkan pendaraban dan pembahagianantara dua pecahan. Ini adalah disebabkan murid telah diperkenalkan teknik dan prosedur penggunaan KiPpe MODaBadengan betul. KiPpe MODaBaini juga dapat menjimatkan masa guru kerana tidak perlu memperbetulkan kesilapan yang banyak dilakukan oleh murid.

Murid berasa puas hati untuk menyelesaikan item-item yang berkaitan dengan Sukatan melalui penggunaan KiPpe MODaBa. Selepas murid diperkenalkan prosedur penggunaan KiPpe MODaBa, murid-murid berasa bahawa bahan inovasi ini sangat menyenangkan dan menggembirakan.

Guru juga berpuas hati dengan pencapaian murid kerana kebanyakan murid telah menguasai kemahiran menyelesaikan soalan melibatkan pendaraban dan pembahagianantara dua pecahandengan sepenuhnya. Inovasi ini sepadan dengan kata-kata yang dinyatakan dalam *National Policy on Education* (1992, seperti dalam Manpal Singh 2004), “menekankan penggunaan bahan bantu terutamanya bahan yang ditambah baik untuk memastikan pengajaran dan pembelajaran lebih efektif dan realistik.”

KESIMPULAN

Berdasarkan dapatan PGPKiPpe dan PMPKiPpe yang dijawab oleh guru dan murid, kajian secara kuantitatif serta rumusan yang telah dibuat, sewajarnya bahan inovasi seperti ini dapat diperluaskan lagi supaya murid dapat belajar melalui penggunaan KiPpe MODaBa. Ini adalah disebabkan secara keseluruhan KiPpe MODaBaini mampu menarik minat serta mempunyai unsur-unsur pembelajaran yang sangat berguna kepada murid pemulihan matematik. Akhirnya, penyelidik berharap bahan inovasi KiPpe MODaBaini dapat diketengahkan untuk menjadi satu trend penyampaian ilmu secara *hands-on* selain ia mempraktikkan pedagogi pembelajaran aktif yang diwawarkan oleh Bahagian Perkembangan Kurikulum.

Secara keseluruhannya, KiPpe MODaBaini berjaya menghasilkan intervensi yang memberi kesan positif kepada pengajaran dan pembelajaran bagi topik yang dipelajari. Tidak dapat dinafikan bahawa pengenalan kemahiran menyelesaikan soalan melibatkan pendaraban dan pembahagianantara dua pecahandengan menggunakan KiPpe MODaBadapat meningkatkan prestasi pencapaian murid berbanding dengan kaedah pengajaran dan pembelajaran secara tradisional (*Chalk and talk*). Program ini juga berjaya menerapkan tiga domain utama iaitu kognitif, psikomotor, dan afektif di samping membentuk sahsiah dan keperibadian unggul selaras dengan hasrat Falsafah Pendidikan Kebangsaan dan seterusnya menghasilkan modal insan yang cerdas, kreatif, dan inovatif bagi memenuhi cabaran abad ke-21 agar negara mampu bersaing di persada dunia. Oleh yang demikian, penyelidik telah mencadangkan penggunaan KiPpe MODaBauntuk mengajar kemahiran menyelesaikan soalan melibatkan pendaraban dan pembahagianantara dua pecahan.

RUJUKAN

Curriculum Development Centre. (2006). *Integrated curriculum for primary schools: Curriculum specifications mathematic year 5*. Kuala Lumpur: Ministry of Education Malaysia.

Lieberk, P. (2015). *How children learn mathematics: A guide for parents and teachers*. URL: <http://www.arvindguptatoys.com/arvindgupta/mathsliebeck.pdf>

- Mok, S.S. (2004). *A primary education course in mathematics for postgraduate diploma (K. P. L. I.)*. Subang Jaya: Kumpulan Budiman.
- Saad, L. (2015). Math problematic for U.S. teens. URL: <http://www.gallup.com/poll/16360/Math-Problematic-US-Teens.aspx>
- Stanley, J.C., & Hopkins, K.D. (1972). *Educational and psychological measurement and evaluation*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Tema Hari Guru 2015 (2015). Dilayari pada 11 Februari 2015 di URL: <http://pingbusuk.org/v/1341876/tema-hari-guru-2015>.

**PENINGKATAN PENGKONSEPSIAN GEOMETRI OPTIK MURID TINGKATAN 4
DENGAN KETIDAKUPAYAAN PENGLIHATAN MENGGUNAKAN KIT PEM-
BELAJARAN *KoNar***

**ENHANCING CONCEPTUALIZATION OF FORM 4 STUDENTS (VISUALLY IM-
PAIRED) IN
OPTIC GEOMETRY USING *KoNar* LEARNING KIT**

Oleh

Ismail Raduan PhD, Nor Ruzaini bt Jailani, Afiq Najmi bin Jamsari, Saiful Anuar bin Ba-
harudin, Nur Amirah binti Che Adnan, Nur Hidayah binti Mohamad

Institut Pendidikan Guru Kampus Ilmu Khas, Kuala Lumpur
ismail@ipgkik.edu.my, ruzaini@ipgkik.edu.my

Abstrak

Semasa proses PdP kepada murid ketidakupayaan penglihatan, guru perlu menjadi fasilitator kepada setiap murid mengikut keperluan dan tahap ketidakupayaan individu murid. Keadaan ini memerlukan lebih masa diperuntukkan dalam perancangan dan pelaksanaan PdP berbanding murid normal. Kajian ini bertujuan untuk meningkatkan pengkonsepsi geometri optik murid dengan ketidakupayaan penglihatan menggunakan kit pembelajaran *KoNar*. Responden terdiri daripada lapan orang murid Tingkatan 4 di sebuah sekolah menengah pendidikan khas (masalah penglihatan). Kajian ini menggunakan reka bentuk kajian tindakan. Kajian tindakan ini menggunakan Model Kemmis yang mengandungi fasa refleksi PdP, merancang tindakan, bertindak, mengutip data dan refleksi terhadap tindakan yang dijalankan. Data dikutip melalui pemerhatian, temu bual dan senarai semak. Data ini dianalisis untuk mencari tema dan kategori yang diperolehi. Dapatan kajian menunjukkan semua responden dapat mengkonsepsikan geometri optik asas iaitu cahaya merambat dalam garis lurus dan, perambatan sinar cahaya selari yang melalui kanta cembung dan kanta cekung dengan menggunakan kit pembelajaran *KoNar* ini. Kit pembelajaran *KoNar* ini juga berupaya membantu murid mengkonsepsikan titik fokus dan jarak fokus suatu kanta cembung melalui perkaitan antara titik persilangan benang dengan kedudukan kanta. Penggunaan kit pembelajaran *KoNar* yang dapat menggambarkan sinar cahaya dalam dimensi 3D ini juga berupaya meningkatkan motivasi murid untuk belajar berbanding dengan penggunaan gambarajah timbul berbentuk 2D. Pengkaji mencadangkan kit pembelajaran *KoNar* dikomersilkan dan dijadikan kit pembelajaran di sekolah untuk membantu murid dengan ketidakupayaan penglihatan mengkonsepsikan geometri optik dalam mata pelajaran Sains.

Kata kunci: murid ketidakupayaan penglihatan, geometri optik, kanta cembung, kanta cekung, sifat cahaya

1.0 PENDAHULUAN

Murid ketidakupayaan penglihatan perlu terlibat secara langsung dalam sistem pendidikan di Malaysia. Keterlibatan mereka menjadi komponen penting untuk mencapai matlamat persekolahan dan pendidikan (Marks, 2000). Keterlibatan murid ini di sekolah boleh dijadikan petunjuk kepada pencapaian akademik dan seterusnya, menyumbang kepada perkembangan sosial dan kognitif murid berkenaan. Kajian Amla, Mazdalina dan Ramlah (2013) menegaskan bahawa sekolah merupakan tempat murid memperoleh pengalaman, pengetahuan dan membina personaliti.

Dalam kurikulum sains di Malaysia, geometri optika setelah diperkenalkan kepada murid Tahun 5 dalam Huraian Sukatan KBSR Tahun 5 (KPM, 2003), manakala, diperkenalkan kepada murid sekolah menengah di Tingkatan 1 melalui Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran (DSKP) Sains KSSM Tingkatan 1 (KPM, 2015). Semasa menjalankan proses pengajaran dan pembelajaran (PdP) dicadangkan agar penguasaan konsep geometri optik dijalankan melalui aktiviti *hands-on* dan *minds-on* menggunakan kaedah eksperimen (KPM, 2015). Semasa PdP di makmal sains untuk murid normal, guru akan menggunakan kit cahaya atau kotak cahaya yang terdapat dalam pasaran iaitu yang mengumpulkan sebilangan besar radas dan peralatan yang berkaitan dengan penyiasatan melibatkan geometri optik untuk menjalankan aktiviti PdP. Walaubagaimanapun, kita atau kotak cahaya ini kurang mengambilkir keperluan murid berkeperluan khas dengan ketidakupayaan penglihatan. Oleh itu, guru sains perlu menyediakan persekitaran pembelajaran fizikal untuk penguasaan konsep geometri optik kepada murid berkeperluan khas ini. Kekurangan peralatan dan radas yang sesuai kepada keperluan mereka akan menyebabkan pencapaian akademik mereka akan berada pada tahap yang sama dengan murid normal yang berprestasi rendah (Bardin dan Lewis, 2011). Maka, murid dengan ketidakupayaan penglihatan perlu diberi pengalaman yang seoptimum mungkin semasa mereka menjalankan penyiasatan di makmal. Jika mereka tidak diberi tumpuan semasa proses pembelajaran, mereka akan tertinggal dalam pembelajaran.

Aktiviti yang dijalankan semasa proses PdP perlu berupaya mengembangkannya kemahiran saintifik iaitu kemahiran proses sains (KPS) dan kemahiran manipulatif serta kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT) murid. Pengembangan kemahiran saintifik dan KBAT boleh dilakukan melalui kaedah inkuiri penemuan (KPM, 2015). Jika murid dengan ketidakupayaan penglihatan ini diberi ruang dan peluang menggunakan kit pembelajaran yang sesuai, maka ketidakbatasan aktiviti inkuiri penemuan dapat dikurangkan.

Kajian menunjukkan murid dengan ketidakupayaan penglihatan menghadapi halangan dalam aspek akademik dan sosial disebabkan keadaan ketidakupayaan penglihatan mereka itu. Murid didapati bosan, tidak bermotivasi dan tidak melibatkan diri dengan aktiviti dalam persekitaran sekolah (Appleton *et al.* 2008; Reschly *et al.* 2008). Oleh itu, guru mempunyai peranan yang besar dalam meningkatkan keterlibatan mereka dalam bidang akademik (Manisah Mohd Ali & Noorfaziha Hassan, 2014). Guru ini juga berperanan menjadi guru pendamping dan guru resos serta berupaya berinteraksi dengan murid yang mempunyai masalah ini (Wolffe *et al.*, 2002) semasa menjalankan aktiviti di dalam bilik darjah. Kebanyakan murid yang memberi perhatian yang positif semasa proses PdP, mengambil bahagian dalam aktiviti kurikulum, menunjukkan usaha yang gigih serta membina rasa kekitaan sepanjang tempoh pembelajaran akan menunjukkan sikap dan tingkah laku yang positif di sekolah (Sirin & Sirin-Roger 2005; Smith *et al.* 2010) serta mereka cenderung untuk berjaya apabila tamat persekolahan (Archambault *et al.* 2009).

2.0 PERNYATAAN MASALAH

Semasa proses PdP, kit pembelajaran memainkan peranan yang penting. Buku atau kit pembelajaran yang dihasilkan perlu berorientasikan kepada murid samada keupayaan dan keadaan fizikalnya (Kulm, Roseman & Treistman, 1999). Buku dan kit pembelajaran ini akan menjadi sumber rujukan utama apabila ketiadaan guru semasa proses PdP. Oleh itu, kit pembelajaran dan buku ini perlu berupaya menggalakkan dan membantu proses pembelajaran sendiri. Kit pembelajaran yang dihasilkan perlu berupaya membolehkan murid untuk belajar sendiri sesuai dengan kemampuan dan mengikut masa mereka sendiri. Selain itu, buku dan kit pembelajaran yang baik juga mempunyai aktiviti dan latihan yang membolehkan murid untuk meningkatkan penguasaan terhadap sesuatu topik. Mengikut Roseman *et al.* (1999), setiap buku harus mempunyai dan menerangkan objektif setiap topik ataupun bab bagi membolehkan murid menentukan apa yang sepatutnya mereka fahami di akhir setiap bab. Selain

daripada itu, kit pembelajaran yang dibina perlu sesuai dengan keadaan fizikal murid dan perlu disimpan dalam ruangan yang sesuai (Mohd Hanafi Mohd Yasin *et al.*, 2013).

Berdasarkan kepada kajian lalu terhadap murid dengan ketidakupayaan penglihatan seperti kekangan terhadap proses pengajaran (Mohd Hanafi Mohd Yasin *et al.* 2013), buku dan kit pembelajaran (Kulm, Roseman & Treistman, 1999), aktiviti dan latihan (Roseman *et al.* 1999), sikap dan tingkah laku positif (Sirin & Sirin-Roger 2005; Smith *et al.* 2010, Archambault *et al.* 2009), tahap akademik (Bardin dan Lewis, 2011), perkembangan sosial dan kognitif (Amla, Mazdalina & Ramlah, 2013), halangan dalam akademik dan sosial (Appleton *et al.* 2008; Reschly *et al.* 2008). Pengkaji mendapati kajian berkaitan dengan peningkatan pengkonsepsian geometri optik belum dijalankan. Oleh itu, kajian ini bertujuan untuk melihat peningkatan pengkonsepsian geometri optik murid tingkatan 4 dengan ketidakupayaan penglihatan menggunakan *kit pembelajaran KoNar*

3.0 METODOLOGI

Kajian ini menggunakan penyelidikan tindakan sebagai reka bentuk kajian. Kajian tindakan ini menggunakan Model Kemmis yang mengandungi empat fasa utama iaitu refleksi, merancang, bertindak dan mengutip data. Subjek kajian terdiri daripada lapan orang murid-Tingkatan 4 yang mengalami ketidakupayaan penglihatan di sebuah sekolah menengah pendidikan khas.

a. Refleksi Pengajaran dan Pembelajaran

Berdasarkan pengalaman pengkaji sebagai guru mata mata pelajaran Fizik dan Sains Teras di sekolah dan institut latihan perguruan, penggunaan kotak cahaya sebagai bahan bantu mengajar dalam proses pengajaran geometri optik adalah amat penting. Penggunaan kotak cahaya ini adalah untuk membolehkan murid memerhati pergerakan sinar cahaya dan mengkaji sifat cahaya. Kotak cahaya yang lengkap adalah bahan bantu mengajar yang utama dalam menjalankan penyiasatan di makmal untuk murid normal di sekolah arus perdana. Satu kotak cahaya akan diedarkan untuk digunakan oleh setiap kumpulan murid di makmal. Pengkaji juga mendapati kotak cahaya yang terdapat dalam pasaran akan mengandungi peralatan asas seperti lampu, celahan, pelbagai penuras warna, kanta cembung, kanta cekung dan blok. Kanta dan blok diperbuat samada daripada kaca atau perspeks. Kanta yang disediakan juga biasanya dengan pelbagai ketebalan iaitu dengan jarak fokus, f , yang pelbagai.

Aktiviti penyiasatan menggunakan kotak cahaya memerlukan murid memerhati dan seterusnya, melakar pergerakan sinar cahaya yang diperhatikan. Untuk meningkatkan kemahiran mengkonsepsikan sifat cahaya melalui kanta, murid normal akan memerhati pergerakan sinar cahaya melalui kanta dengan pelbagai ketebalan (pelbagai jarak fokus, f). Ini akan membantu murid untuk membuat pengitlakan bagi membina kefahaman tentang sifat kanta cembung dan kanta cekung berdasarkan ciri spesifik sepunya. Melalui pemerhatian, murid juga dapat membuat perbandingan pergerakan sinar cahaya yang melalui kedua-dua kanta tersebut. Semasa proses PdP di IPG Kampus Ilmu Khas, pengkaji menyedari bahawa proses pengajaran Fizik atau Sains untuk menguasai konsep asas geometri optik dalam kalangan murid berkeperluan khas dengan ketidakupayaan penglihatan memerlukan bahan bantu mengajar atau kit pembelajaran yang khusus. Kit pembelajaran ini perlu dapat meningkatkan kemahiran mereka mengkonsepsi pergerakan sinar cahaya melalui kanta cembung dan kanta cekung dengan membolehkan mereka “melihat” sinar cahaya. Kit pembelajaran ini juga perlu memberi ruang dan peluang kepada murid berkeperluan khas ini menjalankan aktiviti *hands-on* dan *minds-on* untuk pengembangan kemahiran saintifik (kemahiran proses sains dan kemahiran manipulatif) dan KBAT.

Di IPG Kampus Ilmu Khas, terdapat sejumlah 8 orang siswa guru program Ijazah Sarjana Muda Perguruan (PISMP) yang mengikuti kursus Pendidikan Khas (Masalah Penglihatan).

Bukan semua siswa guru PISMP Pendidikan Khas (Masalah Penglihatan) menghadapi ketidakupayaan penglihatan tetapi hanya seorang sahaja siswa guru yang menghadapi ketidakupayaan penglihatan. Pengkaji telah menemubual siswa guru berkenaan dan seorang siswa guru PISMP Pendidikan Khas (Masalah Pendengaran) untuk mengetahui pengalaman pembelajaran mata pelajaran Sains beliau semasa di sekolah dan seterusnya, mengesahkan ramalan pengkaji tentang proses pengajaran mata pelajaran Sains. Siswa guru berkenaan telah belajar di sebuah sekolah arus perdana dalam program inklusif. Seperti yang pengkaji ramalkan, semasa di sekolah, siswa guru berkenaan tidak menjalankan penyiasatan melalui aktiviti *hands-on* semasa proses pembelajaran topik cahaya sebaliknya hanya mendengar perbincangan rakan dan penerangan guru sahaja. Oleh itu, tanpa kit pembelajaran yang khusus untuk memenuhi keperluannya, siswa guru tersebut hanya bergantung kepada deria pendengaran untuk mengkonsepsi pergerakan sinar cahaya melalui kanta cembung dan kanta cekung dengan pelbagai ketebalan.

Dapatan awal yang diperolehi daripada cuba ujian temubual mendapati bahawa siswa guru yang bermasalah penglihatan (SG B) lebih mudah mengkonsepsi proses perambatan sinar cahaya melalui jens kanta yang berlainan berbanding dengan siswa guru PISMP Masalah Pendengaran (SG A). Kit pembelajaran *KoNar* telah dibina dengan tujuan utama untuk membantu murid dengan ketidakupayaan penglihatan justeru memberi penekanan kepada rangsangan melalui sentuhan iaitu deria sentuhan untuk menggantikan deria penglihatan. Kajian ini bertujuan untuk melihat peningkatan pengkonsepsian geometri optik murid tingkatan 4 dengan ketidakupayaan penglihatan menggunakan *kit pembelajaran KoNar*.

b. Perancangan Tindakan

Cahaya merupakan medium abstrak yang boleh dilihat tetapi tidak boleh disentuh. Di sekolah aliran perdana, guru menggunakan menggunakan kotak sinar yang menggunakan laser atau mentol sebagai punca cahaya untuk menunjukkan sinar cahaya kepada murid normal semasa mengajarkan cahaya. Walau bagaimanapun, cahaya sukar dan kadang kala tidak boleh diperkenalkan kepada murid berkeperluan khas, terutamanya yang mempunyai masalah penglihatan (Azevedo, Vieira, Aguiar & Santos, 2014). Oleh itu, guru yang mengajar murid dengan ketidakupayaan penglihatan akan menggunakan gambar timbul untuk membantu murid dengan ketidakupayaan penglihatan mengkonsepsikan sifat dan perambatan sinar cahaya. Walaupun gambar rajah timbul yang bersifat dua dimensi ini membantu murid mengkonsepsi geometri optik asas tetapi proses perancangan dan pelaksanaan PdP mengambil masa yang lama. Guru perlu menyediakan bilangan gambar rajah timbul yang banyak bagi setiap sesi pengajaran untuk menunjukkan setiap situasi yang berbeza dalam sifat dan proses perambatan sinar cahaya melalui kanta. Proses penghasilan gambar rajah timbul ini juga melibatkan kos yang tinggi kerana gambar rajah timbul ini hanya boleh dihasilkan menggunakan mesin dan kertas khas yang mahal. Selain dari itu, gambar rajah timbul ini masih mempunyai kekurangan kerana ia hanya membolehkan murid dengan ketidakupayaan penglihatan menggunakan deria sentuhan pada satah dua dimensi sahaja. Keadaan ini kurang membantu murid mengkonsepsikan sifat dan perambatan sinar cahaya dalam satah tiga dimensi. Oleh itu, kekurangan dan kekangan gambar rajah timbul dua dimensi ini akan mempengaruhi proses pelaksanaan pengajaran geometri optik asas di bilik darjah. Walaupun, aktiviti PdP yang melibatkan *hands-on* dan *minds-on* menggunakan gambar rajah timbul dua dimensi ini masih boleh dijalankan tetapi dengan pengalaman pembelajaran yang kurang autentik tentang sifat cahaya dan perambatan sinar cahaya. Oleh itu, guru menghadapi masalah untuk mengembangkan kemahiran saintifik dan KBAT murid. Gambar rajah timbul dua dimensi yang digunakan kurang berjaya mengambil kira keperluan murid dengan ketidakupayaan penglihatan dan menyebabkan ketidakterbatasan aktiviti inkuri penemuan yang dirancang oleh guru. Menurut Kulm, Roseman & Treisman (1999), buku dan kit pembelajaran perlu berorientasikan kepada keupayaan

dan fizikal murid. Masa proses pelaksanaan PdP juga bertambah kerana murid perlu mengambil masa yang lebih lama untuk mengkonsepsikan sifat cahaya dan perambatan sinar cahaya dengan hanya menggunakan gambar rajah timbul dua dimensi.

Oleh itu, penggunaan gambar rajah timbul dua dimensi untuk membantu murid dengan ketidakupayaan penglihatan mengkonsepsikan sifat cahaya dan perambatan sinar cahaya menimbulkan masalah kepada guru semasa proses perancangan dan pelaksanaan PdP. Seterusnya, kekurangan peralatan dan radas yang sesuai kepada keperluan murid ini menyumbang kepada halangan dalam aspek perkembangan akademik dan sosial mereka disebabkan keadaan ketidakupayaan penglihatan mereka itu. Menurut Appleton et al. (2008) dan Reschly et al. (2008), ini menyebabkan mereka didapati bosan, tidak bermotivasi dan tidak melibatkan diri dengan aktiviti dalam persekitaran sekolah.

Kit pembelajaran *KoNar* (**Kotak Sinar**) direka cipta untuk cuba menyelesaikan keterbatasan proses PdP murid dengan ketidakupayaan penglihatan bagi geometri optik asas di bilik darjah. *KoNar* adalah satu kit pembelajaran yang terdiri daripada sebuah kotak kit beserta manual pengguna yang lengkap. Kotak kit *KoNar* mempunyai slot kecil untuk memasukkan benang di bahagian sisi kotak, model kanta yang diperbuat daripada perspeksi yang boleh mengelangsar dan benang seperti yang ditunjukkan pada Lampiran 1.

Kit pembelajaran *KoNar* mempunyai dua mod penggunaan seperti yang ditunjukkan dalam Rajah 1 iaitu mod kanta cembung dan kanta cekung. Benang (tiga warna benang yang berlainan) disusun selari dalam kit *KoNar* mewakili sinar cahaya yang dihasilkan pada kotak sinar dengan menggunakan celahan. Disebabkan reka bentuk lubang benang yang terdapat pada kanta, kanta akan bebas bergerak ke kiri dan kanan di sepanjang gelang sar. Gelang sar ini bertujuan untuk memudahkan pengguna mengubah kedudukan kanta selain daripada mengelakkan kanta tersebut daripadabergerak terlalubebas. *KoNar* jugadilengkapidengan pembaris Braille di sepanjang gelang sar untuk membolehkan pengguna mengukur jarak dengan tepat.

Kit pembelajaran *KoNar* digunakan sebagai kit pembelajaran untuk penguasaan pengetahuan dan pengembangan kemahiran berikut:

Jadual 1

Kemahiran Proses Sains yang mewakili Pengetahuan Sains

Pengetahuan sains	Kemahiran
1. Cahaya bergerak dalam garis lurus	KPS: memerhati, membuat inferens, mentafsir data, mendefinisi secara operasi, berkomunikasi KBAT: membanding dan membezakan, membuat gambaran mental, menganalisis, menaakul, mengitlak, menganalogikan, mengkonsepsikan
2. Sinar cahaya dari objek jauh adalah selari	KPS: memerhati, membuat inferens, mentafsir data, mendefinisi secara operasi, berkomunikasi, KBAT: menghubungkan, membuat gambaran mental, menaakul, mengitlak, menganalogikan, menkonsepsikan
3. Terdapat 2 jenis kanta iaitu cembung (lebih tebal di bahagian tengah) dan cekung (lebih nipis di bahagian tengah)	KPS: memerhati, membuat inferens, mentafsir data, mendefinisi secara operasi, berkomunikasi KBAT: mencirikan, menghubungkan, menganalisis, membanding dan membezakan, membuat gambaran men-

	tal, menaakul, mengitlak, menganalogikan, menkonsepsikan
4. Sinar tuju yang selari dengan paksi prinsipal akan ditumpukan di titik fokus, F selepas melalui kanta cembung	KPS: memerhati, mengelas, membuat inferens, mentafsir data, mendefinisi secara operasi, berkomunikasi KBAT: mencirikan, menghubungkait, menganalisis, membanding dan membezakan, membuat gambaran mental, menaakul, mengitlak, menganalogikan, menkonsepsikan
5. Sinar tuju yang selari dengan paksi prinsipal akan dicapahkan seolah-olah semua sinaran berpunca dari titik fokus, F, selepas melalui kanta cekung	KPS: memerhati, mengelas, membuat inferens, mentafsir data, mendefinisi secara operasi, berkomunikasi KBAT: mencirikan, menghubungkait, menganalisis, membanding dan membezakan, membuat gambaran mental, menaakul, mengitlak, menganalogikan, menkonsepsikan

Inkuiri menggunakan aktiviti *hands-on* dan *minds-on* yang sesuai dirancang menggunakan kit *KoNar* untuk penguasaan pengetahuan dan pengembangan kemahiran seperti dalam Rajah 1 di atas. Aktiviti *hands-on* dan *minds-on* untuk mengkonsepsikan geometri optik asas melalui pembelajaran aktif dapat dilaksanakan walaupun untuk murid berkeperluan khas.

c. Pelaksanaan Tindakan

Aktiviti inkuiri menggunakan prototaip awal kit *KoNar* untuk penguasaan pengetahuan dan pengembangan kemahiran yang telah dikenal pasti telah dilaksanakan kepada dua orang siswa guru program PISMP yang mengikuti kursus Pendidikan Khas (Masalah Penglihatan dan Masalah Pendengaran) di IPG Kampus Ilmu Khas. Dapatan dari cuba uji ini telah digunakan untuk menambahbaik prototaip awal kit *KoNar* tersebut. Aktiviti PdP menggunakan prototaip kit pembelajaran *KoNar* yang telah dimurnikan ini seterusnya dilaksanakan di sebuah Sekolah Menengah Pendidikan Khas (SMPK) (Masalah Penglihatan) di Kuala Lumpur. Tindakan tertumpu kepada penggunaan Kit Pembelajaran *KoNar* untuk penguasaan pengetahuan sains berikut:

- 3.1 Mengkonsepsikan sinar cahaya bergerak dalam garis lurus
- 3.2 Mengkonsepsikan sinar cahaya dari objek jauh adalah selari
- 3.3 Membezakan dua jenis kanta iaitu cembung (lebih tebal di bahagian tengah) dan cekung (lebih nipis di bahagian tengah) berdasarkan ciri-cirinya.
- 3.4 Mengkonsepsikan perambatan sinar tuju yang selari dengan paksi prinsipal selepas melalui kanta cembung
- 3.5 Mengkonsepsikan perambatan sinar tuju yang selari dengan paksi prinsipal selepas melalui kanta cekung

Sejumlah 8 orang murid Tingkatan 4 yang mengambil mata pelajaran Sains Teras telah menjadi responden dalam kajian ini. Tindakan ke atas setiap murid melibatkan penggunaan kit pembelajaran *KoNar* dalam 5 aktiviti inkuiri bagi penguasaan pengetahuan sains yang telah dikenal pasti. Lembaran kerja aktiviti inkuiri telah disediakan dan 4 orang pengkaji telah diberi taklimat tentang pelaksanaan tindakan. Setiap murid telah menjalankan aktiviti inkuiri dengan dibimbing oleh seorang pengkaji. Dua sesi tindakan telah dilaksanakan dengan 4 orang murid bagi setiap sesi. Masa bagi setiap sesi inkuiri tidak ditetapkan, sebaliknya, bergantung kepada tempoh masa yang diperlukan oleh murid berkaitan untuk menguasai pengetahuan sains pada setiap aktiviti. Data telah dikutip melalui pemerhatian dan temu bual oleh setiap pengkaji. Data juga telah dikutip melalui temu bual dengan guru yang

mengajar mata pelajaran sains. Data ini kemudiannya dianalisis untuk mencari tema dan kategori yang diperolehi.

4.0 DAPATAN KAJIAN

Data dikutip melalui pemerhatian setiap pengkaji terhadap aktiviti inkuiri semasamurid menjalankan aktiviti *hands-on* dan *minds-on* di makmal sains serta temu bual denganmurid dan guru selepas menjalankanaktiviti. Data juga dikutip menggunakan senarai semak aktiviti yang dijalankan. Data yang dikutip ini dianalisis dengan mencari kategori dan tema yang diperolehi berdasarkan ketiga-tiga kaedah mengutip data berkenaan.

Beberapa kategori dan tema yang telah diperolehi adalah perancangan dan pelaksanaan PdP, masa, dan kos. Dapatan daripada pemerhatian dan senarai semak menunjukkan kesemua responden berupaya mengkonsepsikan geometri optik asas iaitu cahaya merambat dalam garis lurus dan, perambatan sinar cahaya selari yang melalui kanta cembung dan kanta cekung dengan menggunakan kit pembelajaran *KoNar*. Kit *KoNar* ini juga berupaya membantu murid mengkonsepsikan titik fokus dan jarak fokus suatu kanta cembung melalui perkaitan di antara titik persilangan benang dengan kedudukan kanta. Kit *KoNar* yang digunakan semasa aktiviti *hands-on* dan *minds-on* juga dapat mempercepatkan masa untuk murid menguasai suatu pengetahuan sains. Penggunaan kit pembelajaran *KoNar* yang dapat menggambarkan sinar cahaya dalam tiga dimensi jugaberupaya meningkatkan motivasi murid untuk terus belajar berbanding dengan semasa penggunaan gambar rajah timbul dalam dua dimensi.

Masa pembelajaran dan kos penyediaan juga dapat dijimatkan kerana kit pembelajaran *KoNar* membolehkan penyiasatan kepada beberapa kedudukan kanta yang berbeza tanpa perlu guru menyediakan gambar rajah yang berbeza bagi setiap kedudukan kanta.

Antara dapatan daripada temu bual yang mengukuhkan dapatan daripada pemerhatian dan senarai semak adalah:

4.1 Guru Sains SMPK (Masalah Penglihatan)

“....sangat berbeza bila mengajar di sekolah pendidikan khas masalah penglihatan ini. Saya terpaksa *membina sendiri gambarajah biasa dan kemudiannya ditransform kepada gambarajah timbul*. Buat satu gambarajah biasa memakan masa selama 30 minit. Kemudian transform kepada gambarajah timbul. Pernah berlaku saya terpaksa membina 98 gambarajah timbul untuk seorang apabila ujian dijalankan. Boleh bayangkan jika dalam kelas ada 20 orang.saya sangat *teruja menggunakan kit tiga dimensi ini dan saya melihat murid lebih mudah memahami konsep yang diajar....*”

4.2 Murid SMPK 1

“....sebelum ini, saya belajar berdasarkan penerangan guru sahaja. *Guru menerangkan konsep dan saya membayangkan konsep berkenaan*. Menggunakan kit ini dapat *membantu belajar sains dengan lebih baik melalui aktiviti secara praktikal....*”

4.3 Siswa Guru PISMP1: Buta

“.....dulu kami menggunakan *gambarajah timbul dan penerangan* daripada guru sahaja. Kami hanya berupaya membayangkan sahaja. Apa yang berlaku, kadang kala bayangan yang digambarkan tidak sama dengan konsep yang diajar. Melalui kit ini, saya *rasa gembira*

kerana membantu saya memahami konsep yang diajar dalam masa yang singkat hanya melalui aktiviti meraba.....”

4.4 Siswa Guru PISMP3: Normal

‘...semasa belajar topik cahaya, guru mengajar hanya menggunakan gambarajah seperti yang terdapat dalam buku teks. Melalui kit ini dapat *menjelaskan pergerakan cahaya dengan menggunakan tali yang pelbagai berwarna*. Kit ini sangat berguna bukan hanya kepada murid berkeperluan khas tetapi juga kepada murid aliran perdana kerana *sangat efektif, ringan dan menjimatkan kos*. Pihak sekolah juga tidak perlu mengeluarkan kos yang tinggi untuk memilikinya....’

4.5 Wakil Persatuan Bagi Orang Buta Malaysia (MAB)

“...dengan adanya kit pembelajaran KoNar ini, pembelajaran boleh dijalankan secara interaktif. Kit ini perlu dipunyai oleh sekolah pendidikan khas. Kit ini perlu disebarluaskan bukan hanya kepada murid berkeperluan khas tetapi kepada murid normal juga.....”

Berdasarkan kepentingan kit *KoNar* ini kepada murid berkeperluan khas (masalah penglihatan) ini, pengkaji mencadangkan agar kit pembelajaran *KoNar* ini dikomersilkan dan dijadikan kit pembelajaran di sekolah untuk membantu murid dengan ketidakupayaan penglihatan mengkonsepsikan geometri optik dalam mata pelajaran Sains. Kit pembelajaran *KoNar* ini boleh juga digunakan untuk murid normal dan di sekolah yang mempunyai masalah dengan bekalan elektrik.

5.0 KESIMPULAN DAN PERBINCANGAN (Refleksi)

Prototaip awal kit pembelajaran *KoNar* telah direka cipta berdasarkan refleksi pengajaran dan pembelajaran ahli kumpulan. Data yang dikumpul melalui senarai semak aktiviti, temu bual dan pemerhatian terhadap responden kajian memberi *input* yang bermakna untuk membuat penambahbaikan kepada prototaip awal kit *KoNar*. Penambahbaikan dan pemurnian dibuat berdasarkan saiz, kefungsiannya dan kemasan supaya kit pembelajaran ini lebih mesra pengguna.

Guru memerlukan peruntukan masa yang lebih semasa membuat perancangan dan pelaksanaan PdP murid dengan ketidakupayaan penglihatan berbanding dengan murid normal. Penyediaan gambar rajah timbul dua dimensi yang digunakan oleh guru dalam proses PdP memerlukan kos yang tinggi dan masa yang lama. Gambar rajah timbul dua dimensi ini juga tidak luwes dan menyukarkan murid menguasai pengetahuan sains yang dikehendaki. Kit pembelajaran *KoNar* ini direka cipta bertujuan untuk membantu meningkatkan pengkonsepsian geometri optik murid dengan ketidakupayaan penglihatan. Geometri optik diperkenalkan dalam DSKP KSSM Sains Tingkatan 1 dan Sains Teras KBSM Tingkatan 4. Inovasi kit pembelajaran *KoNar* ini telah dicuba uji dan kajian tentang penggunaannya telah juga dijalankan.

a. Penggunaan kit pembelajaran *KoNar* oleh seorang murid melalui aktiviti *hands-on* akan memberi pengalaman bermakna kepada murid berkenaan. Pengalaman ini akan mengukuhkan teori yang dipelajari. Ini selari dengan pandangan daripada Abdul Samad Hanif (2016) yang menyatakan mempelajari teori sahaja tidak mencukupi bagi seseorang individu untuk menjadi kompeten atau mahir tetapi perlu disertakan dengan aktiviti berbentuk *hands-on skills* (Abdul Samad Hanif, 2016). Murid dengan ketidakupayaan penglihatan ini perlu diberi pengalaman pembelajaran yang sepenuhnya. Ini akan

mbolehkan mereka menceburkan diri dalam pasaran sumber manusia negara nanti kerana permintaan industri terhadap tenaga kerja mahir pada masa kini bukan hanya kepada murid yang menguasai teori semata-mata, tetapi kepada murid yang lebih menguasai kemahiran dalam bidang-bidang tertentu (Mohamad, Razali & Jalil, 2009). Oleh itu, perkembangan kemahiran beserta dengan penguasaan pengetahuan melalui aktiviti pembelajarannya aktif seperti ini perlu dilaksanakan bukan hanya kepada murid normal tetapi juga kepada murid berkeperluan khas (seperti masalah penglihatan).

b. Selain daripada penguasaan pengetahuan dan pengembangan kemahiran, kurikulum sains juga fokus kepada penerapan sikap saintifik dan nilai. Penggunaan kit pembelajaran *KoNar* ini berupaya mendorong murid menjadi lebih yakin dan memberi motivasi apabila mereka berjaya melakukan aktiviti inkuiri dengan menggunakan kaedah yang betul dan sistematik melalui deria sentuhan (meraba). Penggunaan bahan bantu mengajar (BBM) yang sedia ada sekarang (gambarajah timbul dua dimensi) atau dengan hanya menggunakan penerangan secara verbal untuk menguasai pengetahuan kurang berjaya menerapkan sikap saintifik dan nilai mengikut kehendak dokumen kurikulum.

c. Set kit pembelajaran *KoNar* ini juga termasuk dengan manual pengguna dan pembaris *Braille*. Kit pembelajaran ini sesuai digunakan kepada kedua-dua kumpulan murid iaitu samada murid normal atau murid dengan ketidakupayaan penglihatan.

d. Cahaya dan warna tidak dapat dilihat dan dikonsepsikan oleh murid dengan ketidakupayaan penglihatan. Reka bentuk kit pembelajaran *KoNar* ini mbolehkan murid dengan ketidakupayaan penglihatan menikmati keindahan pembelajaran tentang cahaya melalui deria sentuhan dengan cara meraba. Dapatan ini selari dengan saranan oleh Laksmi Kusuma Wardani (2010) dan Laurens (2004) yang menyatakan bahawa reka bentuk suatu rekaan yang dibina itu perlu menunjukkan bahawa murid dengan ketidakupayaan penglihatan mampu untuk terus belajar kerana keadaan fizikal mereka dan fungsi suatu bahan yang dihasilkan telah dipertimbangkan semasa proses mereka bentuk bahan yang dihasilkan itu.

e. Ciri fizikal kit pembelajaran *KoNar* yang ringan, luwes dan mudah alih menyebabkan murid dengan ketidakupayaan penglihatan juga berupaya menguruskan kit ini dengan meletakkannya di ruang penyimpanan yang telah disediakan tanpa bantuan rakan lain. Ini berupaya melatih murid untuk mematuhi peraturan dan langkah keselamatan dengan penggunaan kit berkenaan di makmal. Ini selari dengan saranan daripada Mohd Hanafi Mohd Yasin *et al.* (2013) yang menyarankan supaya bilik darjah pendidikan khas (PK) sepatutnya dibina secara terancang serta memenuhi ciri-ciri sebuah ruang pembelajaran bagi murid berkeperluan khas. Sebagai contoh, bilik yang dibina perlu mempunyai perabot dan ruang penyimpanan bahan bantu mengajar yang bersesuaian.

6.0 RUJUKAN

AC de Azevedo, LP Vieira, CE Aguiar, & ACFSantos. (2014). Teaching light reflection and refraction to the blind. *Physics Education*, 50(1), 15-18. <http://dx.doi.org/10.1088/0031-9120/50/1/15>

Abdul Samad Hanif, Mohamed Nor Azhari Azman, Hendri Pratama, Nurul Nazirah Mohd Imam Ma'arof (2016). Kit pemantauan penyambungan litar elektrik: Satu kajian efikasi Alat Bantu Mengajar. *GEOGRAFIA OnlineTM Malaysian Journal of Society and Space* 12 issue 3 (69 - 78) 69.

- Amla Mohd Salleh, Mazdalina Mat Desa & Ramlah Mohd Tuit. 2013. The relationship between the learning ecology system and students' engagement: A case study in Selangor. *Asian Social Science* 9(2): 110-117
- Appleton, J.J., Christenson, S.L. & Furlong, M.J. 2008. Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools* 45(5): 369-386.
- Bahagian Pembangunan Kurikulum. (2015). *Dokumen Standard Kurikulum dan Pen-taksiran Sains Tingkatan 1*. Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Bardin, J.A. & Lewis, S. 2011. General education teachers' rating of the academic engagement level of students who read Braille: A comparison with sighted peers. *Journal of Visual Impairment & Blindness*: 479-492.
- Kulm, G. Roseman, J. E. & Treistman, M. (1999). *A Benchmarks-based approach to textbook evaluation*. Science Books & Films, 35 (4).
- Laksmi Kusuma Wardani (2010). Fungsi, makna dan simbol. *Prosiding SEMINAR JELAJAH ARSITEKTUR NUSANTARA*. Institut Teknologi Sepuluh November. Jakarta.
- Laurens, Joyce Marcella, *Arsitektur dan Perilaku Manusia* (Jakarta: PT. Gramedia Widiasarana Indonesia, 2004)
- Manisah Mohd Ali & Noorfaziha Hassan (2014). Perspektif Guru terhadap Keterlibatan Akademik dalam Kalangan Murid dengan Ketidakupayaan Penglihatan (Teachers' Perspectives on Academic Engagement of Students with Visual Impairments). *Jurnal Pendidikan Malaysia* 39(2) : 109-114
- Marks, H.M. 2000. Students engagement in instructional activity: patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal* 37(1): 153-184.
- Mohamad MM, Che Razali CM, Abd Jalil S (2009) The need of lifelong learning for instructors in vocational training institutions. In: *International Conference on Teaching and Learning in Higher Education 2009 (ICTLHE09)*. Kuala Lumpur.
- Mohd Hanafi Mohd Yasin, Hasnah Toran, Mohd Mokhtar Tahar, Safani Bari, Siti Nur Nadirah Ibrahim & Rozniza Zaharudin. 2013. Bilik Darjah Pendidikan Khas Pada Masa Kini Dan Kekangannya Terhadap Proses Pengajaran. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, Vol. 28, 1-9.
- Pedrotti, L.S. (n.d). *Fundamentals of photonics*. Diakses di <https://spie.org>
- Pusat Perkembangan Kurikulum. (2003). *Huraian Sukatan Pelajaran. Sains Tahun 5: Kurikulum Bersepadu Sekolah Rendah*. Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Reschly, A.L., Huebner, E.S., Appleton, J.J. & Antaramian, S. 2008. Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools* 45(5): 419-431.
- Roseman, J. E., Kesidou, S., Stern, L., & Caldwell, A. (1999). *Heavy books light on learning: AAAS Project 2061 Evaluates middle grades science textbooks*. Science Books & Films, 35 (6).

Wolffe, K.E., Sacks, S.Z., Corn, A.L., Erin, J.N., Huebner, K.M. & Lewis, S. 2002. Teachers of students with visual impairments: What are they teaching?. *Journal of Visual Impairment & Blindness*: 293-304.

TAHAP KEMAHIRAN PENAAKULAN SAINTIFIK PELAJAR PROGRAM PERSEDIAAN DAN STAIL PENGAJARAN PENSYARAH MATEMATIK DI INSTITUT PENDIDIKAN GURU KAMPUS DATO' RAZALI ISMAIL

**Mas Norbany binti Abu Samah, Phd
Norlia binti Abd Aziz
Jabatan Matematik
IPG Kampus Dato' Razali Ismail**

Abstrak

Penyelidikan ini bertujuan menentukan tahap kemahiran penaakulan saintifik pelajar program persediaan di IPG Kampus Dato' Razali Ismail, juga mengenal pasti jenis stail pengajaran yang digunakan oleh pensyarah matematik berdasarkan persepsi pelajar serta hubungannya dengan tahap kemahiran penaakulan saintifik. Seramai 40 orang pelajar aliran Sains dan TESL terlibat dalam kajian ini. Terdapat dua instrumen digunakan dalam kajian ini iaitu Ujian Kemahiran Penaakulan Saintifik dan Soal Selidik Stail Pengajaran Pensyarah. Statistik deskriptif seperti min, sisihan piawai dan peratus digunakan bagi menjelaskan berkenaan maklumat pelajar, tahap kemahiran penaakulan saintifik pelajar dan stail pengajaran pensyarah berdasarkan persepsi pelajar. Data dianalisis menggunakan statistik deskriptif dan korelasi produk-momen Pearson. Hasil kajian menunjukkan tahap kemahiran penaakulan saintifik dalam kalangan kebanyakan pelajar matematik masih berada pada tahap konkrit. Dua stail pengajaran pensyarah yang dominan menurut persepsi pelajar tersebut adalah stail pengajaran pakar dan pemberi kuasa. Walau bagaimanapun kajian menunjukkan tiada korelasi antara tahap kemahiran penaakulan saintifik dengan stail pengajaran pensyarah. Dapatan kajian ini boleh dijadikan sebagai penanda aras tahap kemahiran penaakulan saintifik pelajar di IPG Kampus Dato' Razali Ismail. Strategi yang khusus perlu diintegrasikan dalam pengajian, pembelajaran dan penaksiran di peringkat pendidikan tinggi bagi memastikan pelajar memiliki kemahiran tersebut agar mereka mampu berhadapan dengan alam pembelajaran, kehidupan di IPG dan masa hadapan. Justeru, selari dengan peningkatan berterusan kurikulum, perkembangan kemahiran ini perlu digabung jalin dan diberi penekanan seterusnya.

Kata kunci: Kemahiran Penaakulan Saintifik, Stail pengajaran, Sains dan TESL

1.0 PENDAHULUAN

Malaysia memerlukan ramai tenaga manusia yang mempunyai kepakaran dalam bidang sains dan teknologi dalam merealisasikan hasrat menjadi sebuah negara maju menjelang tahun 2020. Bagi memenuhi keperluan tersebut, Kementerian Pelajaran Malaysia (KPM) telah menetapkan 60% pelajar dalam bidang sains dan teknologi di Malaysia. Perkara ini telah diakui dan diterima oleh semua pihak serta selari dengan Dokumen Wawasan 2020. Dalam dokumen tersebut menjelaskan hala tuju masyarakat Malaysia yang ingin dibentuk pada masa hadapan iaitu masyarakat yang bersifat sains serta progresif, berdaya cipta dan berpandangan jauh. Masyarakat yang dibentuk bukan sahaja dapat memanfaatkan teknologi terkini tetapi turut menjadi penyumbang kepada peradaban sains dan teknologi masa depan (Kementerian Sumber Manusia, 2005).

Kesedaran yang tinggi dalam penguasaan sains dan teknologi membolehkan rakyat negara tersebut menerokai, menjelajahi, menguasai malah kadang-kadang memonopoli pelbagai disiplin ilmu dan kekayaan alam. Kemampuan menguasai pelbagai disiplin ilmu akan mengurangkan kebergantungan negara kepada pakar-pakar luar. Pulangan yang besar diperoleh dalam banyak aspek kehidupan, umpamanya dalam persaingan angkasa lepas adalah hasil daripada penguasaan sains dan teknologi. Malah, dalam era ledakan maklumat, kehidupan canggih lagi mencabar dan dunia tanpa sempadan ini, penguasaan dalam bidang sains dan teknologi seringkali menjadi kayu ukur ketinggian martabat sesuatu negara dan bangsa.

Pendidikan seharusnya mengutamakan penguasaan ilmu pengetahuan dalam semua bidang bagi mengelakkan penjajahan minda, ekonomi, budaya dan gaya hidup. Pendidikan yang sesuai bermakna individu belajar memberi tindak balas yang positif terhadap persekitaran dan budaya, menghargai kebebasan dan kemerdekaan diri serta memahami kepentingan terlibat secara aktif dalam masyarakat dan budaya mereka. Oleh itu, kerajaan telah melakukan transformasi kurikulum untuk memenuhi keperluan masa depan pendidikan (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2011). Transformasi ini ialah proses melakukan satu bentuk perubahan yang holistik kepada kurikulum persekolahan sedia ada yang melibatkan perubahan bentuk, organisasi, kandungan, pedagogi, peruntukan masa, kaedah pentaksiran, bahan dan pengurusan kurikulum di sekolah. Perubahan kurikulum ini dilaksanakan pada peringkat sekolah rendah dikenali sebagai Kurikulum Standard Sekolah Rendah (KSSR).

Persoalannya, adakah transformasi yang dilakukan ini merupakan petanda kelemahan kurikulum terdahulu dari segi pembinaan kemahiran menaakul yang dikaitkan dengan kemahiran berfikir secara kritis dan kreatif pelajar? Oleh itu, kajian di peringkat pengajian tinggi ini dilaksanakan untuk mengetahui sejauh mana pelajar berjaya dibimbing dari segi membina kemahiran menaakul secara saintifik sejajar dengan tahap perkembangan kognitif mengikut umur masing-masing. Kejayaan atau kegagalan itu juga dikaitkan dengan stail pengajaran pensyarah yang ada kaitan terus dengan kaedah mengajar yang digunakan semasa pengajaran.

2.0 PERNYATAAN MASALAH

Pemupukan kemahiran berfikir secara kritis dan kreatif, logik dan kemahiran berfikir pada aras tinggi menjadi penekanan utama dalam kurikulum sekolah menengah (Bahagian Pembangunan Kurikulum, 2010). Menurut Syed Anwar dan Merza (2000), ramai pelajar lepasan Sijil Pelajaran Malaysia (SPM) belum mencapai pemikiran aras tinggi. Ini memberi indikasi bahawa pelajar sebenarnya berfungsi pada tahap penaakulan yang lebih rendah daripada tahap penaakulan yang diperlukan dalam silibus yang disediakan. Fenomena ini membawa maksud bahawa pencapaian tahap penaakulan bagi kebanyakan pelajar SPM masih jauh daripada matlamat pendidikan yang disarankan.

Kemahiran penaakulan saintifik bukan sahaja turut mempengaruhi pencapaian pelajar bahkan kemahiran ini juga amat diperlukan pada tahap pengajian tinggi dan seterusnya apabila berada dalam alam pekerjaan. Sekiranya pada peringkat sekolah menengah pelajar masih tidak mencapai tahap kemahiran penaakulan yang sepatutnya, maka besar kemungkinan pada peringkat pengajian tinggi tahap kemahiran penaakulan mereka masih sama seperti sebelum ini atau mungkin tahap kemahiran penaakulan mereka akan meningkat. Persoalannya, adakah pengalaman pembelajaran di peringkat pengajian tinggi berupaya membantu pelajar membina kemahiran penaakulan saintifik? Justeru, kajian ini dilaksanakan bagi meninjau persoalan ini dengan menentukan tahap kemahiran penaakulan saintifik (KPS) yang dimiliki pelajar di peringkat awal dan kemudiannya di peringkat akhir pengajian mereka.

Penaakulan saintifik adalah satu bidang yang penting dalam amalan pendidikan dan penyelidikan. Kemampuan untuk berfikir secara saintifik dalam mendekati masalah dengan cara yang logik dan koheren adalah suatu yang dikehendaki bukan sahaja di sekolah malah bagi para pelajar peringkat pengajian tinggi. Oleh itu, penaakulan saintifik ini bukan hanya penting dalam perkembangan kognitif bagi para pelajar, tetapi penaakulan saintifik juga menyediakan mereka dengan kemahiran yang boleh digunakan dalam pembelajaran yang lain.

Penaakulan saintifik ditakrifkan secara meluas termasuk kemahiran berfikir yang terlibat dalam penyelidikan, eksperimen, penilaian pembuktian, kesimpulan dan penghujahan yang dilaksanakan dalam perubahan konsep perkhidmatan atau pemahaman secara saintifik (Zimmerman, 2005). Penaakulan saintifik secara definisinya, melibatkan kedua-dua pemahaman secara konseptual dan juga pemahaman secara saintifik. Penyelidik bidang pendidikan menekankan bahawa kemahiran berfikir yang digunakan dalam penyelidikan saintifik boleh dikaitkan dengan kemahiran berfikir secara formal atau tidak formal yang lain walaupun pelajar tersebut tidak melanjutkan pengajiannya dalam bidang sains dan matematik (Khun, 2002; Khun & Pearsall, 2000). Terdapat bukti yang mengatakan bahawa pengembangan komponen kemahiran dalam penaakulan saintifik tidak boleh ditentukan berdasarkan rutin perkembangannya (Khun & Franklin, 2006; Khun, 2002; Khun & Pearsall, 2000). Zimmerman (2005) pula menekankan adalah mustahak memahami penyelidikan asas berkaitan kemahiran penaakulan saintifik dalam kalangan pelajar untuk dijadikan panduan bagi membina cara pengajaran yang lebih baik. Justeru, selain dari mengkaji tahap KPS pelajar, kajian ini juga dilaksanakan untuk menentukan stail pengajaran yang terbaik dalam meningkatkan tahap KPS.

Penguasaan kemahiran saintifik amat diperlukan untuk mengkaji dan memahami serta mencari jawapan kepada sesuatu masalah dalam membuat keputusan secara bersistem. Atribut yang sangat berharga ini seharusnya dimiliki oleh siswazah di universiti. Banyak usaha oleh Kementerian Pengajian Tinggi (KPT) yang telah dirancang dan sedang dilaksanakan untuk meningkatkan kemahiran insaniah siswazah universiti termasuklah kemahiran penaakulan saintifik mereka. Namun begitu, tahap KPS ini belum banyak yang diuji secara meluas dan tidak banyak bukti penerimaan penyelidikan dalam pendidikan di Malaysia berkaitan tahap KPS dalam kalangan siswazah matematik di universiti di Malaysia (Nor'ain, Noor Shah, Nurul Huda, Asmayati, Hasimah, Mohd. Uzi & Mohd Mustamam, 2011). Oleh itu, kajian ini dilaksanakan khususnya untuk menentukan tahap KPS dalam kalangan pelajar persediaan di Institut Pendidikan Guru (IPG). Fokus kajian ini adalah untuk menentukan perbezaan antara tahap KPS pelajar persediaan aliran Sains dan TESL di Institut Pendidikan Guru Kampus Dato' Razali Ismail (IPG KDRI) serta mengenal pasti stail pengajaran pensyarah yang dominan berdasarkan persepsi pelajar persediaan dan hubungan antara tahap KPS dan stail pengajaran tersebut.

Objektif kajian ini ialah untuk:

- i. Menentukan tahap Kemahiran Penaakulan Saintifik (KPS) dalam kalangan pelajar persediaan Sains dan TESL di IPG KDRI.
- ii. Menenal pasti stail pengajaran pensyarah matematik berdasarkan persepsi pelajar persediaan Sains dan TESL di IPG KDRI.
- iii. Menentukan korelasi antara stail pengajaran pensyarah berdasarkan persepsi pelajar dan tahap KPS dalam kalangan pelajar persediaan Sains dan TESL di IPG KDRI.

Persoalan Kajian

Berdasarkan objektif kajian yang dinyatakan, kajian ini akan menjawab persoalan-persoalan berikut:

- i. Apakah tahap KPS pelajar persediaan Sains dan TESL di IPG KDRI?

- ii. Apakah stail pengajaran pensyarah matematik berdasarkan persepsi pelajar program persediaan Sains dan TESL di IPG KDRI?
- iii. Adakah terdapat korelasi antara tahap KPS dan stail pengajaran pensyarah matematik berdasarkan persepsi pelajar persediaan Sains dan TESL di IPG KDRI?

3.0 METODOLOGI

Penyelidikan tinjauan boleh digunakan untuk mengenal pasti masalah-masalah yang memerlukan penyelidikan lanjutan. Selain itu, penyelidikan tinjauan juga digunakan bagi memperoleh maklumat deskriptif berkenaan sesuatu populasi. Justeru, berdasarkan objektif kajian, kaedah penyelidikan tinjauan dengan pendekatan kuantitatif menggunakan soal selidik amat sesuai untuk mencapai maklumat deskriptif, penjelasan serta penerokaan iaitu menentukan tahap kemahiran penaakulan saintifik pelajar di IPG KDRI serta menentukan stail pengajaran pensyarah berdasarkan persepsi pelajar. Sampel dalam kajian ini adalah pelajar persediaan program Ijazah Sarjana Muda Perguruan di IPG KDRI. Sampel terdiri dari 20 orang pelajar Sains dan 20 orang pelajar TESL.

Terdapat dua instrumen yang digunakan dalam kajian ini iaitu Ujian Kemahiran Penaakulan Saintifik (UKPS) telah diadaptasi berdasarkan instrumen yang dibangunkan oleh Lawson (2000) dan Soal Selidik Stail Pengajaran Pensyarah (SSPP). Skema penskoran yang disarankan oleh Lawson (2000) dalam menentukan tahap KPS adalah seperti yang ditunjukkan dalam Jadual 1.0.

Jadual 1.0
Skema Penskoran Penentuan Tahap Kemahiran Penaakulan

Skor UKPS	Tahap Kemahiran Penaakulan
0 – 4	Operasi Konkrit
5 – 8	Operasi Transisi
9 – 12	Operasi Formal

4.0 DAPATAN

Jadual 2.0 menunjukkan taburan responden bagi kajian yang telah dilakukan ke atas pelajar-pelajar persediaan Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan (PISMP) di IPG KDRI. Sejumlah 40 pelajar telah mengembalikan soal selidik dengan 20 pelajar (50.0%) adalah pelajar aliran Sains dan 20 pelajar (50.0%) pula ialah pelajar aliran TESL.

Jadual 2.0
Taburan Responden Kajian

Bilangan soal selidik		Jumlah
Pelajar Sains	Pelajar TESL	
20 (50.0%)	20 (50.0%)	40 (100%)

Data KPS dianalisis berasaskan tahap KPS yang telah ditetapkan dalam instrumen Ujian Kemahiran Penaakulan Saintifik (Lawson, 2000) . Berdasarkan dapatan kajian yang diperoleh, sebanyak 73.3% pelajar berada pada tahap 1 iaitu tahap konkrit dengan min 2.63 dan sisihan piawai adalah 1.085. Sebanyak 25% pelajar memperoleh KPS tahap 2 iaitu tahap transisi dengan min 5.63 serta sisihan piawai adalah 0.786. Sementara itu, bagi tahap 3 iaitu tahap formal, hanya 1.7% pelajar sahaja yang mencapai tahap tersebut dengan min 9.00 dan sisihan

piawai adalah 0.000. Min keseluruhan KPS pelajar ialah 3.49 dan sisihan piawai adalah 1.795. Ini memberi indikasi bahawa hampir keseluruhan pelajar mempunyai KPS pada tahap konkrit.

Jadual 3.0

Bilangan, Peratusan Pelajar, Min dan Sisihan Piawai Tahap KPS Keseluruhan Pelajar Sains dan TESL

Tahap KPS	Bilangan pelajar dan peratus	Min	Sisihan piawai
1	29 (73.3%)	2.63	1.085
2	10 (25%)	5.63	0.786
3	1(1.7%)	9.00	0.000
Jumlah dan Min keseluruhan	40(100%)	3.49	1.795

Persoalan kajian kedua ialah apakah stail pengajaran pensyarah matematik berdasarkan persepsi pelajar persediaan PISMP aliran Sains dan TESL di IPGKDRI. Jadual 4.0 menunjukkan min dan sisihan piawai serta bilangan pelajar (dalam frekuensi dan peratus) bagi julat skor persepsi keseluruhan pelajar terhadap stail pengajaran pensyarah.

Jadual 4.0

Min, Sisihan Piawai dan Bilangan Pelajar bagi Julat Skor Persepsi Keseluruhan Pelajar Sains dan TESL terhadap Stail Pengajaran Pensyarah

Stail Pengajaran Pensyarah		Julat Skor			Jumlah Min keseluruhan	/ Sisihan piawai
		Rendah	Sederhana	Tinggi		
Pakar	Bil. pelajar (%)	0 (0.0%)	2 (6.8%)	18 (93.2%)	40	0.373
	Min	-	3.19	3.98	3.92	
Autoriti Formal	Bil. pelajar (%)	2 (2.1%)	27 (69.9%)	11 (28.0%)	40	0.396
	Min	2.78	3.58	4.22	3.74	
Model Personal	Bil. pelajar (%)	2(5.1%)	27(66.5%)	11 (28.4%)	40	0.452
	Min	2.98	3.79	4.49	3.94	
Fasilitator	Bil. pelajar (%)	1 (2.1%)	26 (63.1%)	13 (34.7%)	40	0.530
	Min	2.50	3.48	4.32	3.75	
Pemberi Kuasa	Bil. pelajar (%)	0 (0.0%)	4(10.2%)	36 (89.8%)	40	0.439
	Min	-	2.83	3.67	3.59	

Secara amnya, dua stail pengajaran pensyarah yang dominan menurut persepsi pelajar adalah stail pengajaran pakar dan stail pengajaran pemberi kuasa dengan masing-masing mencapai 93.2 peratus dan 89.8 peratus pada tahap tinggi. Min keseluruhan kedua-duanya adalah 3.92 dan 3.59 serta sisihan piawai masing-masing ialah 0.373 dan 0.439. Stail pengajaran autoriti

formal dan stail pengajaran model personal merupakan stail pengajaran yang terendah dengan masing-masing 28 peratus dan 28.4 peratus di tahap rendah. Manakala min keseluruhan ialah 3.74 dan 3.94 serta sisihan piawai adalah 0.396 dan 0.452 masing-masing. Ini memberi indikasi bahawa pelajar Sains dan TESL di IPGKDRI menganggap stail pengajaran pensyarah mereka adalah sebagai stail pakar dan stail pemberi kuasa berdasarkan jenis stail pengajaran yang dikategorikan oleh Grasha (1996).

Jadual 5.0 pula memaparkan analisis korelasi antara persepsi pelajar persediaan Sains dan TESL terhadap stail pengajaran pensyarah matematik di IPGKDRI dengan tahap KPS. Sebelum ujian Korelasi Produk Momen Pearson dijalankan, analisis data eksploratori dilakukan bagi memastikan data yang dikumpul memenuhi semua andaian ujian statistik tersebut. Berdasarkan dapatan analisis yang dijalankan, didapati tiada hubungan antara persepsi pelajar terhadap stail pengajaran pensyarah jenis pakar, autoriti formal, model personal, fasilitator dan pemberi kuasa dengan tahap KPS pelajar. Nilai korelasinya menghampiri 0 iaitu $r_{\text{pakar}} = -0.064$, $r_{\text{autoriti formal}} = -0.095$, $r_{\text{model personal}} = -0.003$, $r_{\text{fasilitator}} = -0.079$ dan $r_{\text{pemberi kuasa}} = -0.106$. Ini memberi indikasi bahawa, tahap KPS pelajar tidak mempunyai hubungan dengan stail pengajaran yang dimiliki oleh pensyarah matematik.

Jadual 5.0

Korelasi antara Persepsi Pelajar Tahun Satu terhadap Stail Pengajaran Pensyarah Matematik dengan KPS

	KPS	Persepsi Pelajar Terhadap Stail Pengajaran Pensyarah				
		Pakar	Autoriti Formal	Model Personal	Fasilitator	Pemberi Kuasa
Min	3.22	4.02	3.87	4.17	4.03	3.69
Kolerasi Pearson		-0.064	-0.095	-0.003	-0.079	-0.106
Sig (2-hujung)		0.590	0.418	0.980	0.503	0.367

5.0 KESIMPULAN DAN PERBINCANGAN

Dapatan kajian menunjukkan bahawa tahap kemahiran penaakulan saintifik kebanyakan pelajar Sains dan TESL masih berada di tahap operasi konkrit iaitu 73.3%. Hanya 25% pelajar berada pada tahap transisi manakala 1.7% berada pada tahap formal. Dapatan ini memberi suatu gambaran di mana pelajar-pelajar masih berada pada tahap konkrit walaupun telah memasuki IPG. Ini menunjukkan bahawa sistem pendidikan di Malaysia tidak banyak memperkembangkan kemahiran penaakulan saintifik pelajar sesuai dengan tahap umur mereka. Selain itu stail pengajaran pensyarah matematik berdasarkan persepsi pelajar mendapati bahawa stail yang dominan ialah stail pakar dan stail pemberi kuasa. Stail pengajaran biasanya mempengaruhi pemilihan kaedah pengajaran pensyarah, oleh itu pensyarah perlu menggunakan stail pengajaran tertentu mengikut kaedah pengajaran yang banyak dikaitkan dengan tahap kemahiran menaakul yang tinggi. Kajian ini juga melihat perhubungan antara stail pengajaran pensyarah dengan tahap KPS dalam kalangan pelajar. Dapatan kajian menunjukkan tidak terdapat hubungan antara kedua-dua pemboleh ubah. Oleh itu kajian ini dapat memberi indikasi tahap KPS pelajar program persediaan dan seterusnya membina model pengajaran yang mempunyai potensi yang baik bagi meningkatkan tahap KPS pelajar di IPG.

Pendidik khususnya pensyarah memainkan peranan yang sangat penting dalam merealisasikan hasrat Wawasan 2020 kerana kualiti pendidikan yang diterima akan menentukan kualiti graduan yang bakal dilahirkan. Oleh yang demikian, pendekatan pengajaran dan pembelajaran yang berkesan perlu wujud dalam membantu memperkembang KPS. Pensyarah perlu mengubah tradisi pengajaran supaya tidak tertumpu kepada penguasaan kandungan se-

mata-mata tetapi pengajaran haruslah berfokus ke arah pembinaan pengetahuan dan kemahiran berfikir pada aras tinggi.

6.0 RUJUKAN

- Bahagian Pembangunan Kurikulum. (2010). Isu dan cabaran dalam pendidikan matematik di malaysia. Diperoleh daripada portal Bahagian Pembangunan Kurikulum.
- Kementerian Pelajaran Malaysia (2011). *Portal Kementerian Pelajaran Malaysia*. Diperoleh daripada Kurikulum Standard Sekolah Rendah (KSSR).
- Charlesworth, R. (2004). *Understanding child development (6th edition)*. Clifton Park, NY: Thompson Delmar Learning.
- Hetherington, E.M., & Parke, R.D. (1986). *Child psychology: A contemporary viewpoint 33t (3rd ed.)*. Singapore: McGraw-Hill.
- Kementerian Sumber Manusia (2005). *Wawasan 2020*. Diperoleh daripada Portal Kementerian Sumber Manusia:
<http://info.mohr.gov.my/PTK/notaPTKbaru/wawasan%202020/WAWASAN%2020%20VERSI%201.pdf>.
- Khun, D. (2002). What is scientific thinking and how does it develop? In U. Goswami (Ed.). In *Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* (halaman 371-393). Oxford: Blackwell Publishing.
- Khun, D., & Franklin, S. (2006). *The second decade: What develops (and how)? To appear in Handbook of child psychology* (6th ed).
- Khun, D., & Pearsall, S. (2000). Developmental origins of scientific thinking. *Journal of Cognition and Development, 1*, 113-129.
- Nor'ain Mohd Tajudin, Noor Shah Saad, Nurul Huda Abd. Rahman, Asmayati Yahaya, Hasimah Alimon, Mohd. Uzi Dollah & Mohd Mustamam, (2011). *Pemetaan tahap kemahiran penaakulan saintifik terhadap metodologi instruksi dalam kalangan pelajar siswazah sains, matematik dan kejuruteraan*. Tanjong Malim, Perak : Universiti Pendidikan Sultan Idris.
- Popper, K. R. (1993). *Science: Conjectures and refutations*. In J. H. Fetzer (Ed), *Foundations of philosophy of science: Recent developments*. New York: Paragon House.
- Pusat Perkembangan Kurikulum (2003). *Sains dan matematik*. Kementerian Pelajaran Malaysia. Tidak diterbitkan.
- Syed Anwar Aly, & Merza Abbas (2000). Penyerapan kemahiran saintifik dalam proses pengajaran dan pembelajaran kimia di tahap menengah. *Seminar Pendidikan Sains dan Matematik*. UiTM Shah Alam.
- Trowbridge, L. W., & Bybee, R. W. (1996). *Teaching secondary school science*. Eaglewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Van Hamburg, E. (2006). *Facilitation of teaching and learning: A course for young lecturers*. Academic Support Services, Potchefstroom: North-West University.

Zimmerman, C. (2005). *The development of scientific reasoning skills: What psychologists contribute to an understanding of elementary science learning*. Illinois : National Research Council Committee.

KAEDAH PENGAJARAN TERUS NILAI KE ATAS PENERAPAN SEMANGAT PATRIOTISME MELALUI PENGAJARAN DAN PEMBELAJARAN SIVIK DAN KEWARGANEGARAAN DALAM KALANGAN PELAJAR

Razila bt Aw Kamaludin
Pusat Pembangunan Akademik
Institut Pendidikan Guru Malaysia

Abstrak

Kajian ini bertujuan untuk mengenal pasti peningkatan semangat patriotisme pelajar-pelajar Tingkatan Dua bagi mata pelajaran Sivik dan Kewarganegaraan (PSK). Reka bentuk kajian ini adalah eksperimen kuasi yang menggunakan dua kumpulan pengajaran iaitu Kumpulan I (menggunakan sumber pengajaran pelbagai selain buku teks) dan Kumpulan II (sumber pengajaran buku teks PSK sahaja) sebagai kumpulan rawatan manakala satu Kumpulan Kawalan (sumber pengajaran bebas). Data pencapaian pelajar dikumpulkan dengan menggunakan ujian pra dan pos manakala empat aspek yang dinilai iaitu bangga terhadap Keunikan Pelbagai Budaya, Hak dan Tanggungjawab Terhadap Negara, Cinta Akan Negara dan Sanggup Berkorban Untuk Negara dikumpulkan dengan menggunakan borang soal selidik. Sampel kajian terdiri 360 orang pelajar di negeri Selangor yang mana setiap kumpulan terdiri daripada 120 pelajar pelbagai etnik (Melayu, Cina dan India), dan jantina. Indeks kebolehpercayaan soal selidik tertinggi adalah 0.94. Manakala analisis data deskriptif dilakukan dengan menggunakan SPSS Windows versi 22.00. Data telah diproses dengan menggunakan ANOVA Dua Hala untuk melihat kesan setiap aspek. Keputusan ujian yang didapati signifikan telah dilakukan Ujian Post Hoc Schffee manakala perbezaan min antara aspek dinilai dengan Ujian-t. Hasil kajian menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan pencapaian patriotisme antara pelajar subjek KE I, KE II dan KK.

KATA KUNCI: Patriotisme, PSK

1.0 PENDAHULUAN

Pendidikan Sivik dan Kewarganegaraan (PSK) merupakan mata pelajaran yang penting untuk memastikan pembentukan nilai murni kepada warga Malaysia khususnya pelajar di sekolah. Sehubungan dengan itu kajian ini akan memfokuskan tentang PSK bagi mengenal pasti keberkesanan mata

pelajaran ini dalam memberi nilai murni kepada pelajar. perbincangan seterusnya adalah berkaitan latar belakang dan pernyataan masalah berkaitan PSK.

2.0 PERNYATAAN MASALAH

Dalam konteks kajian ini, pengkaji menggunakan nilai patriotisme untuk melihat bagaimana kaedah terus nilai dan sumber pengajaran yang akan digunakan boleh meningkatkan semangat patriotisme pelajar dalam bangga terhadap keunikan pelbagai budaya, hak dan tanggungjawab terhadap negara, rasa cinta akan negara dan sanggup berkorban untuk negara. Kajian ini dilaksanakan berikutan wujudnya masalah kurang penghayatan patriotisme dalam kalangan pelajar sepertimana yang dinyatakan oleh Hussin Ahmad dan Haneza Hamid (2015) kajian ini telah mendapati bahawa proses melaksanakan program-program mengenai patriotisme yang dijalankan oleh pihak pengurusan sekolah mempunyai pengaruh yang kecil terhadap penerapan daripada semangat patriotik. Ini menunjukkan peranan dan inisiatif yang dimainkan oleh sekolah masih tidak mencukupi dalam membangunkan dan memupuk konsep perpaduan dalam kalangan pelajar sekolah menengah. Gill, S. S., Ramli, M. R., & Talib, A. T. (2015) terhadap kesedaran patriotik dalam kalangan belia di Bandar yang mana masalah kurangnya kesedaran terhadap nilai patriotisme sudah tentu akan menggugat dan menghalang pemupukan nilai tersebut sebagai unsur pembentukan sebuah bangsa Malaysia yang bersatu padu. Penghayatan masih longgar seperti yang dinyatakan oleh Muslim, N., Alias, J., Mansor, A. Z., Salleh, A. R., & Basir, A. (2012) dalam kajian konsep pelaksanaan patriotisme di Malaysia iaitu antara faktor yang menyumbang kepada kebejatan sosial dalam masyarakat mutakhir ini ialah akibat lunturnya semangat patriotisme yang dihayati khususnya generasi muda.

Razak dan Mohd Hairul Anuar, (2011) mengatakan masalah utama yang dihadapi ialah untuk menilai tahap patriotisme dan nasionalisme serta membentuk ikatan yang kuat antara kepelbagaian kumpulan etnik iaitu Melayu, Cina dan India. Kajian juga mendapati wujud perbezaan pengetahuan, persepsi dan pemahaman bagi setiap bangsa Melayu, Cina, India dan Bumiputera Sabah dan Sarawak terhadap penghayatan patriotisme dan nasionalisme. Robiah Sidin dan Zahara Aziz (1992), Saat, N. Z. M., Ishak, I., Lubis, S. H., Wen, S. H., Mohd, S. N. L., Zakaria, N. S., ... & Si, T. L. (2010) menyatakan bahawa tujuan utama Pendidikan Sivik adalah untuk mewujudkan hubungan dan interaksi sosial yang baik dalam kalangan pelajar yang mempunyai pelbagai etnik.

Wan Hasni Murni, (2013) pula menegaskan bahawa setiap etnik perlu bersangka baik terhadap mata pelajaran sejarah kerana ianya bukan hanya menyampaikan ilmu kepada pelajar untuk menghadapi peperiksaan, namun ia mempunyai nilai patriotisme yang tinggi terkandung di dalamnya. Justeru, bagi memupuk amalan semangat patriotisme ini, kanak-kanak seawal usia enam tahun adalah tempat yang sesuai untuk diberikan pemahaman tentang unsur-unsur sejarah secara berterusan. Pelaksanaan seperti ini mampu melahirkan generasi yang tidak buta tentang sejarah sekali gus menjadi generasi yang senantiasa cintakan perpaduan serta menghormati semua agama dan budaya etnik di Malaysia. Mereka mempunyai semangat cinta dan setia kepada negara, sentiasa mempertahankan kedaulatan bangsa dan negara di samping berusaha memajukan negara.

3.0 METODOLOGI

Melalui kajian ini, pengkaji mengenal pasti dan membuat kajian tentang kesan pengajaran terus nilai patriotisme dalam PdP PSK bagi tujuan pencapaian semangat patriotisme. PdP PSK yang dilaksanakan pula menggunakan sumber pengajaran PSK yang pelbagai sumber (tidak termasuk buku teks) dan sumber PSK berasaskan buku teks sebagai alat pedagogi semasa di bilik darjah. Kaedah yang sesuai dengan bentuk dan objektif kajian adalah penting agar sumber dan data yang diperoleh teruji kesahannya.

Instrumen soal selidik haruslah dibina berdasarkan proses yang standard. walau bagaimanapun, jenis dan tujuan soal selidik yang dibina menentukan bagaimana proses pembinaan instrumen ini dapat dilaksanakan. Terdapat keperluan khusus perlu dititik beratkan semasa membina instrumen soal selidik ini. Instrumen soal selidik dalam kajian ini telah dibina sendiri oleh pengkaji berdasarkan sukatan pelajaran KBSM,PSK Tingkatan 2, 2005. Terdapat lima langkah bagi membina soal selidik iaitu substantif konstruk, memilih reka bentuk, pentadbiran soal selidik, skor dan respons serta reka bentuk.

Bagi memastikan pengoperasian konstruk dalam kajian ini dilaksanakan secara berkesan, pengkaji telah mengambil cadangan pakar iaitu menentukan apa yang hendak diuji sebelum mengoperasikan konstruk ujian. Soal selidik yang dibina adalah bertujuan untuk mengenal pasti semangat patriotisme pelajar terhadap mata pelajaran PSK. Langkah pertama yang telah dilaksanakan adalah mengenal pasti konstruk yang digunakan bagi membina soal selidik dengan menggunakan beberapa prosedur. Prosedur tersebut adalah membuat kajian perpustakaan, membina jadual spesifikasi Konstruk (JSK) dan pengesahan pakar konstruk.

Kajian deskriptif eksperimen ini melibatkan dua pemboleh ubah. Pertama adalah pemboleh ubah bersandar, iaitu faktor yang diperhatikan dan diukur untuk menentukan kesan pemboleh ubah tidak bersandar. Manakala pemboleh ubah kedua ialah pemboleh ubah bebas

4.0 DAPATAN

Secara keseluruhannya, kesemua objektif kajian dijawab oleh data kuantitatif berbentuk statistik deskriptif dan statistik inferensi. Hal ini sekaligus membuktikan penggunaan kaedah pengajaran terus nilai semasa PdP dalam kalangan pelajar serta penggunaan sumber yang pelbagai selain buku teks dan PdP yang menggunakan hanya buku teks telah menunjukkan peningkatan patriotisme yang tinggi daripada kumpulan kawalan yang menggunakan pengajaran bebas dalam PdP.

4.1 Hipotesis Nol - ($H_0 1$)

Tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara pencapaian patriotisme bagi Kumpulan Eksperimen I dengan Kumpulan Eksperimen II dan Kumpulan Kawalan.

Jadual 4.1 *Semangat Patriotisme*

Sumber	SS	df	MS	F	Sig
Semangat Patriotisme	6.75	2	3.39	46.49	.00

$P < .05$ (aras kesignifikan 95%)

Keputusan mendapati terdapat perbezaan signifikan dengan nilai .00 bagi setiap kumpulan pengajaran dari segi pencapaian semangat patriotisme. Jadual 4.1 menunjukkan $H_0 1$ diuji dengan pengiraan nilai nisbah F bagi menentukan signifikan skor min antara ketiga kumpulan. Hal ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan antara skor min semangat patriotisme antara ketiga-tiga kumpulan, yang mana nilai $F(46.49) = 3.39$, $p < .05$ (signifikan) menyebabkan $H_0 1$ ditolak.

4.2 Hipotesis Nol - $H_0 2$

Tidak ada perbezaan yang signifikan antara skor min bezantara markat pencapaian patriotisme mengikut etnik.

Keputusan mendapati tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara skor min beza antara markat pencapaian patriotisme mengikut etnik yang

mana nilai $F(0.408) = 0.04$, $p > .05$ (tidak signifikan). Hal ini menunjukkan Maka $H_0 2$ diterima, sila rujuk Jadual 28.

Jadual 4.2 *Pencapaian Patriotisme Mengikut Etnik*

Sumber	SS	df	MS	F	Sig
Patriotisme	32.84	2	0.04	0.408	0.67

Analisis keputusan antara skor min Cina ($M=3.14$, $RP=0.02$) adalah lebih tinggi daripada Melayu ($M=3.12$, $RP=0.02$) dan India ($M=3.10$, $RP=0.03$). Namun demikian pencapaian patriotisme mengikut etnik tidak menunjukkan perbezaan yang signifikan.

4.3 Hipotesis Nol - $H_0 3$

Tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara pencapaian patriotisme mengikut jantina.

Keputusan mendapati tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara skor min beza antara markat pencapaian sanggup berkorban untuk negara mengikut etnik yang mana nilai $df(342.483) = 2.197$, $p > .05$ (tidak signifikan). Hal ini menunjukkan $H_0 3$ diolak. Sila rujuk Jadual 4.3 untuk paparan data.

Jadual 4.3 *Pembolehubah bersandar: Patriotisme*

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
patriotisme	Equal variances assumed	.748	.388	2.190	358	.029
	Equal variances not assumed			2.197	342.483	.029

$P < .05$ (aras signifikan 95%)

Analisis keputusan Pemboleh Ubah Bersandar Patriotisme (jantina) menunjukkan skor min Lelaki ($M=3.15$, $RP=0.3$) lebih tinggi daripada Perempuan ($M=3.08$, $RP=0.2$). Pencapaian patriotisme menunjukkan perbezaan yang signifikan antara lelaki dan perempuan.

4.4 Hipotesis Nol -H₀₄

Tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara kesan interaksi kumpulan pengajaran (KE1, KEII, KK) dan etnik terhadap pencapaian semangat patriotisme dalam kalangan pelajar.

Jadual 4.4 *Pembolehubah Bersandar : Patriotisme Kumpulan Dan Etnik*

Sumber	SS	df	MS	F	Sig
Kumpulan	6.850	4	1.713	23.396	.000
Bangsa	.065	2	.033	.447	.640
Kumpulan*Bangsa	6.850	4	1.713	23.396	.000
Ralat	25.985	355	.073		

**p<.01 (aras signifikan 99%)

Keputusan mendapati kesan interaksi kumpulan pengajaran dan etnik menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan antara skor min beza antara markat pada patriotisme untuk negara antara ketiga-tiga kumpulan mengikut etnik, yang mana nilai $F(23.396) = 1.713$, $p < .01$ (signifikan). Hal ini menunjukkan analisis H₀₄ ditolak. Sila rujuk Jadual 4.34 di atas.

4.5 Hipotesis Nol-H₀₅

Tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara kesan interaksi etnik dan jantina kumpulan pengajaran (KE1, KEII, KK) terhadap pencapaian semangat patriotisme dalam kalangan pelajar.

Jadual 4.5 *Pembolehubah bersandar: Patriotisme Jantina Dan Etnik*

Sumber	SS	df	MS	F	Sig
Model	7.447	5	1.489	20.766	.000
Intercept	3514.495	1	3514.495	49003.245	.000
Kumpulan*Jantina*Etnik	7.447	5	1.489	20.766	.000
Ralat	25.389	354	.072		

*p<.05 (aras signifikan 95 %)

Keputusan mendapati terdapat perbezaan yang signifikan antara skor min beza antara markat semangat patriotisme untuk negara antara ketiga-tiga kumpulan mengikut jantina dan etnik yang mana nilai $F(20.766) = 1.489$, $p < .05$ (signifikan). Hal ini menunjukkan analisis H₀₅ ditolak

4.6 Hipotesis Nol 6- H₀₆

Tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara kesan interaksi kumpulan pengajaran (KE1, KEII, KK) dan jantina terhadap pencapaian semangat patriotisme dalam kalangan pelajar.

Jadual 4.6 *Pembolehubah Bersandar: Patriotisme*

Sumber	SS	df	MS	F	Sig
Kumpulan	6.958	2	3.479	48.678	.000
Jantina	.607	1	.607	8.496	.004
Kumpulan*Jantina	6.958	2	3.479	48.678	.000
Ralat	25.306	354	.071		

* $p < .05$ (aras signifikan 95 %)

Keputusan mendapati terdapat perbezaan yang signifikan antara kesan interaksi skor min beza antara markat semangat patriotisme untuk negara antara ketiga-tiga kumpulan mengikut jantina, yang mana nilai $F(48.678) = 3.479$, $p < .05$ (signifikan). Hal ini menunjukkan data H_06 telah ditolak.

4.7 Hipotesis Nol 7- H_07

Tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara kumpulan pengajaran (KE1, KEII, KK), etnik dan jantina terhadap pencapaian semangat patriotisme dalam kalangan pelajar.

H_{07.1} Perbezaan Pencapaian Semangat Patriotisme Bagi Kumpulan Pengajaran

Jadual 4.7 *Perbezaan pencapaian Semangat Patriotisme Berdasarkan Kumpulan pengajaran*

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Antara Kumpulan	6.785	2	3.392	46.490	.000
Dalam Kumpulan	26.051	357	.073		
Total	32.836	359			

Keputusan mendapati terdapat perbezaan yang signifikan antara skor min beza antara markat pencapaian semangat patriotisme untuk negara antara ketiga-tiga kumpulan pengajaran, yang mana nilai $F(46.490) = 3.392$, $p < .05$ (signifikan). Hal ini menunjukkan analisis $H_07.1$ ditolak. Ujian post hoc menggambarkan perbezaan ketara adalah antara Kumpulan 1 dan Kumpulan Kawalan (.32.836).

H₀7.2 Perbezaan Patriotisme Berdasarkan Etnik

Jadual 4.40 Perbezaan Pencapaian Patriotisme Berdasarkan Etnik

		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Antara	Kum-	.075	2	.037	.408	.067
Dalam	Kum-	.075	2	.037	.408	.067
Total		32.836	359			

Keputusan mendapati terdapat perbezaan yang signifikan antara skor min beza antara markat pencapaian semangat patriotisme untuk negara berdasarkan etnik, yang mana nilai $F(0.408) = 0.037$, $p < .05$ (signifikan). Oleh itu H₀7.2 diterima. Ujian post hoc menggambarkan perbezaan ketara antara bangsa Melayu, Cina dan India (tapi, post hoc tidak menunjukkan ianya signifikan).

H₀7.3 Perbezaan Patriotisme Berdasarkan Jantina

Jadual 4.9 Perbezaan Pencapaian Patriotisme Berdasarkan Jantina

		Ujian Levene untuk persamaan varians		ujian-t untuk Kesaksamaan Bermakna		
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)
patriotisme	Varians sama diandaikan	.748	.388	2.190	358	.029
	Perbezaan yang sama banyak yang tidak diambil alih			2.197	352.483	.029

Keputusan analisis menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara skor min beza antara markat pencapaian semangat patriotisme untuk negara mengikut jantina, yang mana nilai $df(352.483) = 2.190$, $p > .05$ (tidak signifikan). Hal ini menunjukkan H₀7.3 ditolak. Analisis inferensi H₀7.3

yang menggunakan Ujian t (Post Hoc Shffe) dijalankan untuk menganalisis kesignifikanan perbezaan antara kedua-dua kumpulan (eksperimen dan kawalan) bagi menentukan bezantara markat pencapaian semangat patriotisme mengikut jantina. Berdasarkan keputusan Analisis.

5.0 KESIMPULAN DAN PERBINCANGAN

Perbincangan ini bagi merumus dapatan-dapatan yang diperolehi daripada persoalan ini selaras dengan objektif kajian dan seterusnya telah menjawab soalan kajian berikut, i). Adakah terdapat perbezaan yang signifikan antara pencapaian semangat patriotisme bagi Kumpulan Eksperimen I dengan Kumpulan Eksperimen II dan Kumpulan Kawalan ii). Adakah terdapat kesan etnik terhadap pencapaian semangat patriotisme dalam kalangan pelajar? iii). Adakah terdapat kesan jantina terhadap pencapaian patriotisme dalam kalangan pelajar? dan iv). Adakah terdapat perbezaan yang signifikan antara kesan interaksi kumpulan pengajaran (KE1, KEII, KK) dan etnik terhadap pencapaian semangat patriotisme dalam kalangan pelajar?

5.1 Kesimpulan Kesan Pengajaran Terus Nilai Terhadap Pencapaian Semangat Patriotisme Dalam PdP PSK

Dapatan kajian menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan bagi pencapaian patriotisme antara pelajar subjek KE I dan pelajar KE II. Dapatan kajian ini telah menunjukkan bahawa pengajaran secara terus nilai patriotisme dalam PdP PSK dengan menggunakan PdP PSK yang pelbagai sumber (tidak termasuk buku teks) bagi KE I dan sumber pengajaran PSK berasaskan buku teks bagi KE II telah dapat membantu pelajar untuk meningkatkan pencapaian patriotisme lebih tinggi dan signifikan berbanding dengan pencapaian semangat patriotisme pelajar dalam Kumpulan Kawalan (KK). Terdapat perbezaan yang signifikan antara pencapaian pelajar KE I, KE II dan KK dengan pelajar tingkatan dua dalam aspek Bangga Terhadap Keunikan Pelbagai Budaya. Terdapat perbezaan yang signifikan antara ketiga-tiga kumpulan dalam aspek Hak dan Tanggungjawab Terhadap Negara. Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam ketiga-tiga kumpulan dalam aspek Cinta Akan Negara dan terdapat perbezaan yang signifikan antara pencapaian pelajar dalam aspek Sanggup Berkorban untuk Negara.

5.2 Kesimpulan Kesan Pencapaian Patriotisme Pelajar Mengikut Etnik

Kesan etnik Melayu terhadap pencapaian semangat patriotisme dari aspek hak dan tanggungjawab negara telah menunjukkan min yang lebih tinggi

daripada pelajar Melayu (3.34, $sp=0.05$). Begitu juga selepas ujian pos, keputusan pelajar Melayu menunjukkan perbezaan agak ketara berbanding Cina dan India. Faktor Raja Berpelembagaan dan demokrasi dalam pemilihan kepimpinan kerajaan lebih menunjukkan perasaan kecintaan dan tanggungjawab yang mendalam terhadap negara Malaysia. Barisan kepimpinan sebelum merdeka hingga kini telah menjadi idola kepada mereka tentang perjuangan dan pengorbanan pemimpin terdahulu. Semasa pembentangan kumpulan tentang tokoh yang dipilih, setiap kumpulan telah menunjukkan komitmen dan semangat kecintaan kepada negara yang tinggi. Mereka sangat mengagumi pemimpin negara terdahulu yang telah berjaya menjadikan Malaysia sebuah negara yang aman dan damai dengan rakyat yang pelbagai kaum. Begitu juga dengan pelajar bukan Melayu yang menunjukkan semangat dan perasaan patriotik yang tinggi terhadap kepimpinan dan perjuangan pemimpin terdahulu. Pelajar lebih mengetahui hak dan tanggungjawab mereka terhadap negara dan pemimpin.

5.3 Kesimpulan Kesan Pencapaian Patriotisme Mengikut Jantina

Dapatan kajian ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan peningkatan pencapaian patriotisme dalam kalangan subjek mengikut jantina. Tidak terdapat perbezaan yang signifikan mengikut jantina daripada segi pencapaian aspek Bangga terhadap Keunikan Pelbagai Budaya, Hak dan Tanggungjawab terhadap Negara, Cinta akan Negara dan Sanggup Berkorban untuk Negara. Di dapati min pencapaian patriotisme dalam aspek Hak dan Tanggungjawab terhadap Negara adalah tertinggi dalam kalangan pelajar. Jika dilihat pada keputusan Ujian Pra, didapati kesemua subjek lelaki dan perempuan mempunyai min yang hampir sama. Ini menunjukkan kesemua pelajar (lelaki dan perempuan) mula menerima rawatan yang sama.

5.4 Kesimpulan Kesan Interaksi Kumpulan Pengajaran Dan Etnik Terhadap Pencapaian Patriotisme

Dapatan kajian menunjukkan interaksi kumpulan pengajaran dan etnik menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap pencapaian patriotisme dalam kalangan pelajar. Ini bermakna pencapaian patriotisme dalam kalangan pelajar kumpulan pengajaran PSK tidak dipengaruhi oleh faktor etnik. Peningkatan patriotisme pelajar dalam kumpulan pengajaran adalah selari mengikut etnik. Rakyat sudah cukup umur terlibat dengan sistem mengundi untuk memilih pemimpin mereka. Tajuk Malaysia negara berdaulat sangat menampakkan minat mendalam pelajar untuk mengetahui

lebih mendalam bagaimana Malaysia sebuah negara yang berdaulat mendepani rakyat yang berbilang kaum untuk memajukan Malaysia.

5.5 Kesimpulan Kesan Interaksi Kumpulan Pengajaran, Etnik Dan Jantina Terhadap Pencapaian Patriotisme

Dapatan kajian menunjukkan bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara skor min patriotisme untuk negara antara ketiga-tiga kumpulan mengikut jantina yang mana nilai $F(186.631=34, sig=0.000)$ bagi aspek Hak dan Tanggungjawab terhadap Negara adalah tertinggi. Dapatan juga mendapati terdapat kesan interaksi kumpulan pengajaran dan jantina yang signifikan terhadap pencapaian patriotisme dalam kalangan pelajar.

6.0 RUJUKAN

- Ahmad, H. H., & Hamid, H. A. (2015). Pengurusan Pembangunan Konsep Perpaduan Dalam Kalangan Pelajar Sekolah Menengah Kebangsaan: Satu Kajian Di Klang, Selangor. *Jurnal Kepimpinan Pendidikan*, 2(4).
- Gill, S. S., Ramli, M. R., & Talib, A. T. (2015). Kesedaran Patriotik Dalam Kalangan Belia Bandar Di Semenanjung Malaysia. *KRITIS: Jurnal Ilmu Sosial dan Ilmu Politik Universitas Hasanuddin*, 1(1), 111-120.
- Muslim, N., Alias, J., Mansor, A. Z., Salleh, A. R., & Basir, A. (2012). Viewpoint of students of national university of malaysia on generic skill courses. *World Applied Sciences Journal*, 18(6), 754-761.
- Razak, Mohd Hairul Anuar. (2013). Pengetahuan, Persepsi dan Pemahaman Terhadap Penghayatan Patriotisme dan Nasionalisme Dalam Kalangan Pelatih Program Latihan Khidmat Negara di Malaysia. Universiti Putra Malaysia.
- Robiah Sidin & Zahara Aziz. (1992). Pendidikan Sivik sejak merdeka - satu penilaian dalam Jaffar dan Hazami Habib. *Isu-isu dalam pendidikan sivik*. Kamarudin Kuala Lumpur: Institut Kajian Dasar.
- Wan Hasni Murni, (2013). Kesedaran patriotik dalam kalangan belia Bandar di Semenanjung : *Jurnal Ilmu Sosial dan Ilmu Politik Universitas Hasanuddin*, 1(1), 111-120.

Peranan Kompetensi Keusahawanan Sebagai Mediator Antara Sikap Keusahawanan Dalam dan Kesediaan Penerapan Elemen Keusahawanan Dalam Kalangan Pensyarah Institut Pendidikan Guru Malaysia

¹Rosmani Ali, ²Nor Aishah Buang, PhD

¹Jabatan Sains Sosial, IPG Kampus Dato' Razali Ismail, Malaysia

²Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia,
rosse.alia@gmail.com, noraishah1962@gmail.com

Abstrak

Kajian tinjauan ini bertujuan menguji variabel mediator yang sesuai antara sikap keusahawanan dalam pensyarah Institut Pendidikan Guru (IPG) dan kesediaan penerapan elemen keusahawanan pensyarah IPG. Pensyarah tidak memahami dengan sepenuhnya kaitan antara kandungan kurikulum yang terdapat di dalam struktur kurikulum PISMP secara implisit. Kebanyakan pensyarah kurang mempunyai kesediaan tentang kewujudan elemen merentasi kurikulum yang perlu diterapkan dalam kursus yang diajar. Kajian kuantitatif ini dilaksanakan secara tinjauan melibatkan 220 orang responden terdiri daripada pensyarah IPG Kampus Zon Timur di negeri Terengganu, Kelantan dan Pahang. Data kajian dianalisis dengan menggunakan perisian SPSS dan AMOS versi 20. Keputusan analisis Structural Equation Modelling (SEM) menunjukkan bahawa kompetensi keusahawanan memberi kesan yang signifikan dan bertindak sebagai mediator separa (partial mediation) antara sikap keusahawanan dalam dengan kesediaan penerapan elemen keusahawanan dalam kalangan pensyarah IPG. Secara keseluruhannya kajian ini memberikan jawapan alternatif bagaimana kompetensi keusahawanan yang terdapat dalam kalangan pensyarah IPG mampu menentukan kesediaan penerapan elemen keusahawanan dalam kalangan mereka. Seterusnya hasil penyelidikan ini juga diharapkan mempunyai signifikan dan impak positif dalam pembentukan modal insan khususnya dalam bidang pendidikan bagi melahirkan bakal guru yang berprestasi cemerlang.

KATA KUNCI: Sikap keusahawanan dalaman, Mediator, Kompetensi Keusahawanan,

1.0 PENDAHULUAN

Kurikulum Institut Pendidikan Guru (IPG) dibentuk sebagai suatu rangka pelan pengalaman pembelajaran untuk belajar dan pengalaman pembelajaran untuk mengajar bagi melahirkan insan pengajar yang profesional dan bersepadu. Ciri-ciri kurikulum yang dibina diharap mampu melahirkan modal insan yang berkualiti, berdaya fikir, kreatif, inovatif, berkebolehan menyelesaikan masalah dan berdaya saing (IPGM 2010; 2011). Di samping itu, ia juga bertepatan dengan keperluan perkembangan pendidikan abad 21 yang seharusnya menyediakan peluang pendidikan dengan kurikulum berasaskan projek yang autentik dengan keadaan kehidupan sebenar, melibatkan pelajar menangani dan menyelesaikan masalah kehidupan sebenar serta isu yang penting dalam kehidupan sejagat.

Namun, cabaran masa kini adalah keperluan untuk menghayati dan melaksanakan segala impian yang tertakluk dalam kurikulum dan hasil pembelajaran yang bakal diperolehi. Usaha ini sangat penting untuk melonjakkan pembangunan modal insan yang berkembang daripada aspek pembangunan sains, teknologi dan mempunyai kesediaan untuk bertindak secara kreatif dan inovatif supaya mampu menunjangi kemajuan ekonomi negara pada masa hadapan (Kember & Leung 2005). Menekankan aspek berkenaan, gabungan pendidikan teras berserta ilmu keusahawanan diharap dapat menggalakkan para pelajar ke arah menghasilkan output secara praktikal untuk keperluan dan kehendak kehidupan. Justeru kajian ini dilakukan bertujuan mengenal pasti peranan kompetensi keusahawanan sebagai mediator dalam hubungan antara sikap keusahawanan dalaman pensyarah IPG dan kesediaan penerapan

elemen keusahawanan pensyarah IPG.

2.0 PERNYATAAN MASALAH

Sejak berdekad dahulu, kajian telah membuktikan bahawa kompetensi keusahawanan yang dimiliki oleh seseorang individu mempunyai hubungan dengan kesediaan mereka untuk melakukan sesuatu tugas (Barjoyai 2000; Boyatzis 1982; 2008). Seseorang yang mampu mengenal pasti peluang dapat mewujudkan kesediaan dalam diri berdasarkan keupayaan untuk menjana idea dan bertindak ke arah merealisasikan idea tersebut. Sifat kompetensi yang dimiliki di peringkat individu ini akhirnya dapat menyumbang kepada tingkah laku yang dihasilkan (Boyatzis 2008). Dengan memiliki kompetensi keusahawanan membolehkan seseorang individu melakukan sesuatu tugas secara positif dalam memperbaiki sesuatu keadaan dalam organisasi (Kuratko 2010; Nor Aishah 2013). Namun, sehingga kajian ini dijalankan belum ditemui kajian yang menunjukkan fungsi kompetensi sebagai mediator terhadap kesediaan individu.

Kemahiran pendidikan di abad ke 21 kini memerlukan para pengajar berupaya melahirkan generasi yang kaya maklumat, memiliki kekuatan minda yang kreatif dan inovatif, mempunyai nilai-nilai luhur dan murni, semangat jati diri, mengamalkan pembudayaan keusahawanan dan keterampilan (IPGM 2014; Boyatzis 2008; Bunker 2012). Kemahiran sebegini perlu dikuasai oleh para pengajar dengan sebaiknya agar pelaksanaan dapat memberi kesan yang terbaik. Di negara ini, walaupun elemen keusahawanan telah diberi penekanan dalam pelaksanaan Kurikulum Standard Sekolah Rendah (KSSR) di sekolah, namun aplikasi dalam pengajaran dan pembelajaran (PdP) masih belum begitu memuaskan. Dapatan kajian yang dijalankan oleh kumpulan penilai kurikulum dan pentaksiran pendidikan negara (KPM 2011) menunjukkan pengajar tidak memahami dengan sepenuhnya kaitan antara kurikulum dengan hasrat FPK kerana mereka lebih memberi fokus terhadap isi kandungan yang perlu disampaikan kepada pelajar bagi memenuhi kehendak peperiksaan dan pentaksiran yang lebih mengutamakan kecemerlangan pencapaian akademik. Dapatan kajian ini menunjukkan aspek keusahawanan mempunyai peratusan persetujuan yang paling rendah berkaitan objektif sukatan pelajar dalam kalangan pengajar (Bahasa Inggeris, 22.0 peratus; Sains, 50.0 peratus). Malahan, peratusan persetujuan elemen keusahawanan terhadap aspek isi kandungan hasil pembelajaran bagi mata pelajaran juga rendah (Sains 33 peratus). Ini kerana elemen keusahawanan kebiasaannya ditafsirkan berkait rapat dengan keupayaan individu untuk berusaha dan berniaga. Ini menyebabkan para guru di sekolah tidak cenderung untuk mengaplikasikan elemen keusahawanan semasa pengajaran. Ini menunjukkan, elemen keusahawanan masih belum lagi dapat dikuasai sepenuhnya oleh para guru di sekolah bagi membolehkan mereka melaksanakan sepenuhnya dalam P&P. Adalah dicadangkan supaya IPG yang merupakan satu-satunya institut latihan perguruan di peringkat sekolah rendah memberi tumpuan terhadap usaha memantapkan pelaksanaan penerapan elemen keusahawanan dalam kalangan guru pelatih agar penghayatan pembudayaan ini dapat diteruskan apabila guru pelatih bertugas di sekolah kelak.

Dalam konteks di IPG, perubahan terhadap struktur kurikulum digambarkan dengan jelas bagi Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan (PISMP). Program PISMP bermula tahun 2007 mengambil kira keperluan pendidikan di sekolah dan perubahan ke arah ciri-ciri pembelajaran abad ke-21. Melalui struktur kurikulum yang diikuti, pelajar lulusan program PISMP diharapkan dapat menguasai hasil pembelajaran seperti mempunyai jangkauan terhadap keperluan dan kapasiti untuk menjalani pembelajaran berterusan, mempamerkan kemahiran pengurusan dan keusahawanan serta bertindak balas terhadap keperluan perubahan semasa dan mempunyai keterampilan sebagai agen transformasi bagi bidang pengajian yang diceburi (BPG 2007; IPGM 2013) Walau bagaimanapun, adakah elemen keusahawanan yang terdapat dalam struktur kurikulum mencukupi untuk melahirkan seorang bakal guru

yang kompeten? Bagaimana pula dengan kesediaan dan kompetensi pensyarah terhadap keperluan pelaksanaan elemen keusahawanan dalam struktur kurikulum bagi subjek yang diajar? Adalah mendukacitakan jika matlamat pendidikan sudah dinyatakan begitu jelas sekali dalam reka bentuk kurikulum dan hasil pembelajaran program PISMP, namun tidak dilaksanakan dengan sewajarnya. Justeru, kajian ini amat perlu untuk menjawab persoalan yang diutarakan memandangkan aspek-aspek yang diutarakan belum lagi ditemui dalam kajian terdahulu. Kajian ini juga amat wajar memandangkan elemen keusahawanan merupakan salah satu nilai tambah dalam pembelajaran Kurikulum Standard Sekolah Rendah (KSSR). Di samping itu, kemahiran dalam pembelajaran dan pengajaran terkini banyak menekankan unsur elemen keusahawanan bagi memantapkan jati diri pelajar.

Berdasarkan kajian yang telah dijalankan terhadap seramai 197 pelajar tahun akhir IPG juga menunjukkan para pelajar mempunyai kesediaan yang rendah iaitu 38.2 peratus untuk menerapkan elemen keusahawanan dalam pengajaran mereka apabila bertugas di sekolah (Rosmani & Nor Aishah 2014). Ini kerana sebahagian daripada mereka menyatakan kurang mendapat pendedahan kefahaman yang jelas tentang konsep elemen keusahawanan yang perlu diterapkan. Kewujudan elemen keusahawanan secara tersirat di dalam ringkasan maklumat kursus menyebabkan pensyarah kurang mengamalkan penerapan elemen keusahawanan ketika mengajar. Untuk mengaplikasikan elemen keusahawanan dengan berkesan ketika P&P, pensyarah perlu mempunyai pengetahuan dan kemahiran keusahawanan. Oleh itu bagi pensyarah yang kurang pengalaman dan pendedahan dalam bidang keusahawanan, mereka memerlukan panduan dalam menyediakan aktiviti pembelajaran yang menggunakan pendekatan keusahawanan. Menurut Hall & Hord (2011), seseorang pengajar walaupun berpengalaman akan menjadi seolah-olah guru novis apabila sesuatu kurikulum baru diimplementasikan. Hal ini berlaku kerana mereka harus menghadapi topik baru seperti isi kandungan baru dan pengetahuan kandungan pedagogi yang baru (Sanders dan Ngxola 2009; Czerniawski 2011; Harris & Prescott 1982). Ling dan Wah (2015) mencadangkan agar sesuatu tindakan dapat diambil sebagai langkah intervensi untuk membantu para pengajar memahami kurikulum supaya mereka mendapat penjelasan yang tepat dan dapat melaksanakannya dengan betul. Di samping itu, pensyarah di IPG merupakan tenaga pengajar sebagai '*educator*' kepada bakal guru yang akan menjalankan tugas dan amanah berkenaan di sekolah apabila mereka berkhidmat. Ia sejajar dengan pernyataan Bandura (2000) bahawa sebahagian besar manusia belajar melalui pengamatan secara selektif dan mengingat tingkah laku orang lain berdasarkan model yang merupakan salah satu langkah utama dalam proses pembelajaran yang terkesan. Implementasi pembudayaan keusahawanan seharusnya dapat membina ciri-ciri insan yang mempunyai jati diri dan kompeten ke arah kehidupan sebenar yang mampu bersaing menghadapi cabaran dan sentiasa boleh bersedia dengan perubahan. Pengkaji terdahulu menjelaskan individu yang mempunyai sikap dan semangat keusahawanan akan sentiasa mempunyai kompetensi ingin berjaya dan berusaha bersungguh-sungguh dalam segala bidang yang diceburi (Armanurah 2014; Nor Aishah 2013; Norasmah et al 2012; Antoncic 2001). Justeru penulis mempunyai keyakinan bahawa perlu wujud platform yang mempengaruhi kesediaan pensyarah IPG menerapkan elemen keusahawanan iaitu mediator yang dimainkan oleh pemboleh ubah kompetensi keusahawanan yang dimiliki oleh pensyarah IPG.

3.0 METODOLOGI

Kajian ini dilaksanakan dengan menggunakan kaedah tinjauan. Persampelan terdiri daripada 220 orang pensyarah IPG Zon Timur yang melibatkan tiga buah IPG di negeri Terengganu, Kelantan dan Pahang. Bagi data kompetensi keusahawanan, maklumat kajian ini diperolehi melalui soal selidik yang diadaptasi daripada instrumen kompetensi keusahawanan yang diadaptasikan daripada '*Test for Personel Entrepreneurial Competencies*' oleh McBer & Co

(1985). Soal selidik ini telah diterjemahkan oleh Kementerian Pengajian Tinggi dengan kerjasama Majlis Keusahawanan Mahasiswa Universiti-Universiti Malaysia (MAKMUM) dan Universiti Awam (KPT, 2010). Sementara itu, data sikap keusahawanan dalaman dan kesediaan penetapan elemen keusahawanan pensyarah IPG dikumpul menggunakan soal selidik yang dibina sendiri oleh pengkaji berdasarkan Model Keusahawanan dalaman oleh Antoncic dan Hisrich (2003), temu bual panel pakar dan tinjauan literatur. Rumusan kandungan borang soal selidik adalah seperti berikut:

Jadual 1

Instrumen Soal Selidik

Bahagian	KONSTRUK YANG DIUKUR	BILANGAN ITEM
Bahagian A:	Maklumat Demografi	11
Bahagian B:	Sikap keusahawanan dalaman (Intrapreneur)	22
Bahagian C:	Kompetensi Keusahawanan	30
Bahagian D:	Kesediaan Penerapan Elemen Keusahawanan	15
Jumlah Item Keseluruhan		78

Kajian rintis juga telah dijalankan untuk menentukan kesahan dan kebolehpercayaan instrumen kajian. Seramai 133 orang pensyarah IPG yang tidak terlibat dengan kajian sebenar telah dipilih dalam kajian rintis. Keputusan ujian berdasarkan Hair (2010) menunjukkan semua konstruk yang dikaji dalam instrumen kajian mempunyai nilai kebolehpercayaan yang tinggi iaitu sikap keusahawanan dalaman ($\alpha=0.93$), kompetensi keusahawanan ($\alpha=0.94$) dan kesediaan penerapan elemen keusahawanan ($\alpha=0.91$). Manakala seramai lapan orang pakar yang terdiri daripada pensyarah IPG dan IPTA yang berpengalaman dan pakar dalam bidang kajian juga telah memberi maklum balas mereka tentang kepentingan, kesesuaian dan ketepatan isi kandungan serta kejelasan maksud setiap item dalam instrumen kajian ini. Pengkaji menggunakan kaedah statistik deskriptif SPSS dan SEM-AMOS versi 21 untuk menganalisis data.

4.0 DAPATAN

a) Profil Responden

Analisis statistik berbentuk frekuensi dan peratus digunakan bagi menerangkan profil responden. Keseluruhan maklumat demografi responden kajian adalah seperti Jadual 2.

Jadual 2

Taburan Demografi Responden

	Pemboleh Ubah	Kekerapan	Peratusan
Jantina:			
	Lelaki	144	65.5
	Perempuan	76	34.5
Umur:			
	Kurang 35 tahun	3	1.4
	36 – 45 tahun	50	22.7
	46 – 55 tahun	138	62.7
	Lebih 55 tahun	29	13.2
Pengalaman:			
	Kurang 9 tahun	116	52.7
	10 – 19 tahun	64	29.1
	20 – 29 tahun	34	15.5
	Lebih 29 tahun	6	2.7
JUMLAH		220	100.0

Berdasarkan Jadual 2, responden yang dikaji adalah seramai 65.5 peratus pensyarah lelaki dan 34.5 peratus adalah pensyarah perempuan. Dari segi umur, kategori responden yang pal-

ing ramai terdiri daripada pensyarah yang berumur antara 46 hingga 55 tahun (62.7%), manakala kumpulan yang paling sedikit ialah pensyarah yang berumur di bawah 35 tahun (1.4%). Selebihnya adalah pensyarah di dalam kategori antara 36 hingga 45 tahun (22.7%) dan kategori umur lebih daripada 55 tahun (13.2%). Berdasarkan dapatan berkaitan profil umur responden, lebih separuh (62.7%) daripada responden adalah berumur lebih antara 46 hingga 55 tahun dan ini menunjukkan majoriti pensyarah adalah terdiri daripada mereka yang dianggap mempunyai pengalaman dan berkemahiran di dalam bidang tugas mereka.

b) Fungsi Kompetensi Keusahawanan Sebagai Mediator

Model mediator menghipotesiskan bahawa pemboleh ubah bebas mengakibatkan pemboleh ubah mediator yang seterusnya mengakibatkan pemboleh ubah bersandar. Mediator berfungsi untuk menjelaskan keadaan hubungan antara variabel bebas dengan variabel bersandar (Hayes, A. F. 2009). Bagi tujuan untuk mengkaji sejauh mana kompetensi keusahawanan yang dimiliki pensyarah IPG berfungsi sebagai mediator dalam hubungan antara sikap keusahawanan dalaman dengan kesediaan penerapan elemen keusahawanan pensyarah IPG, pengkaji telah menggunakan prosedur analisis mediator seperti yang dicadangkan oleh Hayes, A. F. (2009), Hair et. al (2010) dan Zainuddin (2015).

Untuk menjawab hipotesis kajian iaitu kompetensi keusahawanan pensyarah IPG berperanan sebagai mediator dalam hubungan antara sikap keusahawanan dalaman pensyarah IPG dengan kesediaan penerapan elemen keusahawanan pensyarah IPG, ujian regresi berganda dijalankan bagi melihat pengaruh mediator kompetensi keusahawanan dalam hubungan antara sikap keusahawanan dalaman dan kesediaan penerapan elemen keusahawanan pensyarah IPG (Jadual 3). Keputusan ujian menunjukkan hubungan positif dan signifikan antara sikap keusahawanan dalaman dan kesediaan penerapan elemen keusahawanan pensyarah IPG. Hipotesis diterima.

Jadual 3

Keputusan Ujian Regresi

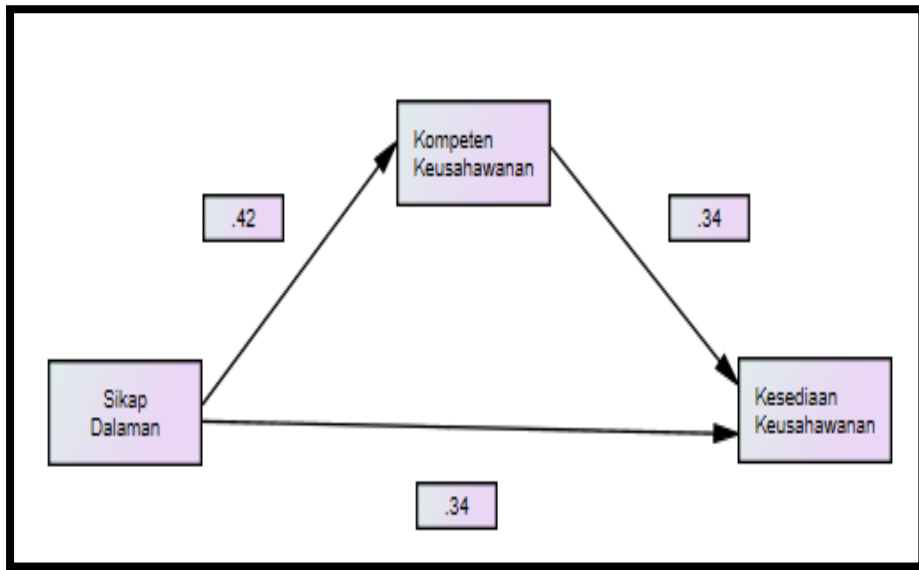
		Estimate	S.E.	C.R.	P	Keputusan
KOMPETEN	<--- SIKAP	.409	.070	5.845	***	Signifikan
KESEDIAAN	<--- KOMPETEN	.256	.072	3.555	***	Signifikan
KESEDIAAN	<--- SIKAP	.246	.070	3.520	***	Signifikan

Bagi melihat kesan pengaruh langsung dan tidak langsung, ujian pengesahan Bootstrapping dilakukan. Ujian Bootstrapping mendapati bahawa kompetensi keusahawanan yang dimiliki oleh pensyarah IPG telah berperanan sebagai pemboleh ubah mediator dalam hubungan antara sikap keusahawanan dalaman dan kesediaan penerapan elemen keusahawanan pensyarah IPG. Pengaruh mediator tersebut dilihat sebagai mediator separa (Jadual 4) dan Rajah 1.

Jadual 4

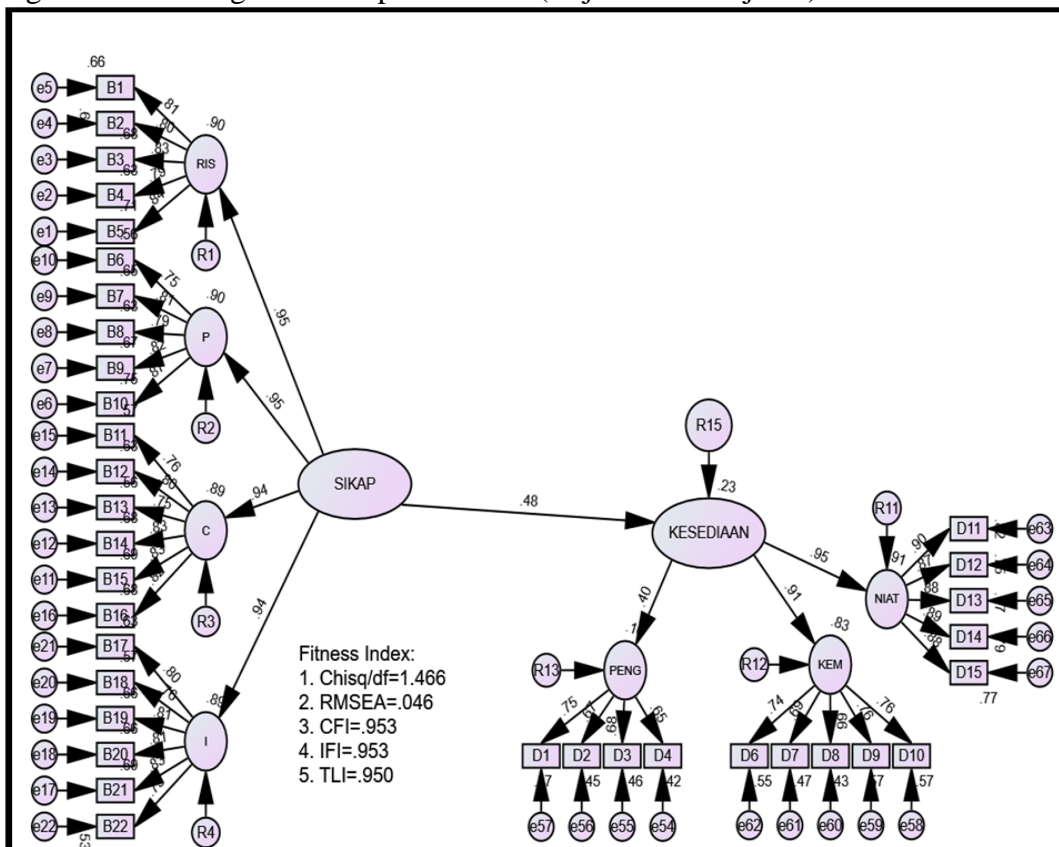
Analisis Pengaruh Mediator Kompetensi Keusahawanan Ke Atas Hubungan Sikap Keusahawanan Dalaman Dan Kesediaan Penerapan Elemen Keusahawanan Pensyarah IPG

	Kesan Tidak Langsung	Kesan Langsung
Keputusan Bootstrapping	.091	.214
P-Value Bootstrapping	.001	.002
Keputusan	Signifikan	Signifikan
Jenis Mediator	Mediator Separa (Partial Mediation)	



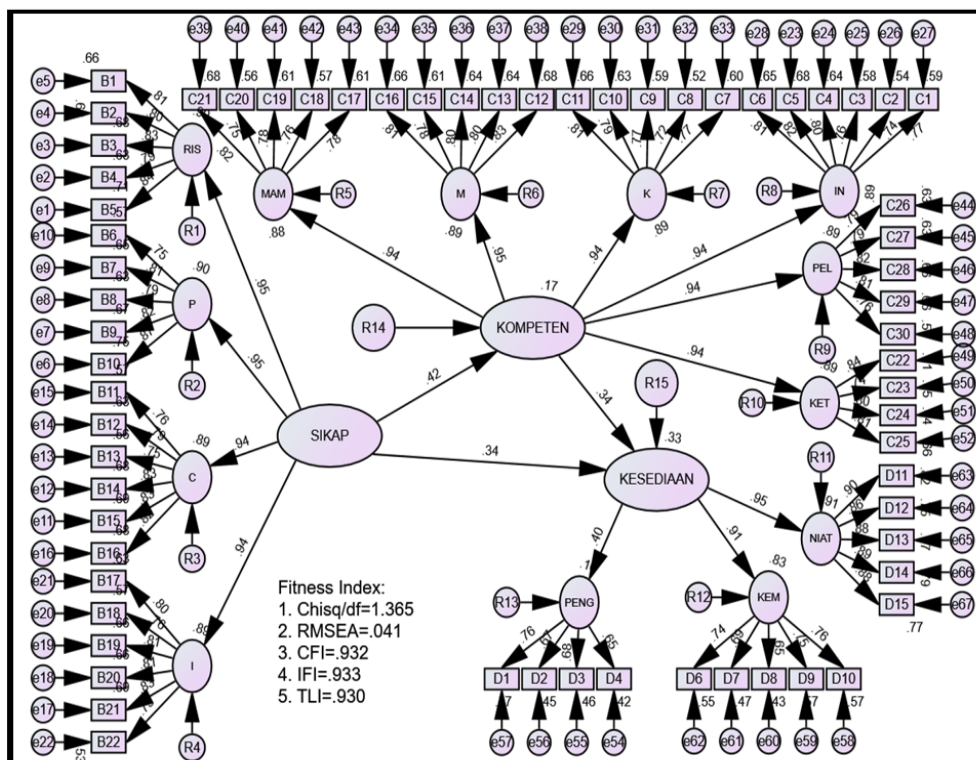
Rajah 1: Hubungan antara pemboleh ubah

Berdasarkan ujian regrasi, sikap keusahawanan dalaman, kompetensi keusahawanan dan kesiediaan penerapan elemen keusahawanan pensyarah IPG adalah signifikan. Hair et. Al. (2010) dan Zainuddin (2015) mencadangkan untuk mengesahkan mediator, kesan tidak langsung mesti lebih besar daripada kesan langsung. Berdasarkan kajian, ujian bootstrapping menunjukkan nilai kesan tidak langsung adalah 0.1428 (0.42×0.34), manakala kesan langsung adalah 0.34. Sekiranya kesan langsung adalah lebih kecil daripada kesan langsung, maka mediator tidak wujud. Oleh itu kajian ini perlu menilai anggaran beta dengan membandingkan model dengan dan tanpa mediator (Rajah 2 dan Rajah 3).



Rajah 2: Hubungan sikap keusahawanan dalaman dan kesediaanpenerapan elemen keusaha-
wanan tanpa mediator (kompetensi keusahawanan)

Rajah 2 menunjukkan bahawa hubungan antara sikap keusahawanan dalaman dan kesediaan penerapan elemen keusahawanan pensyarah IPG tanpa mediator iaitu kompetensi keusaha-
wanan. Dalam kes ini, anggaran beta untuk laluan ini adalah 0.48.



Rajah 3: Hubungan sikap keusahawanan dalaman dan kesediaan penerapan elemen keusaha-
wanan pensyarah IPG dengan mediator (kompetensi keusahawanan)

Berdasarkan keputusan ini, anggaran beta di antara sikap keusahawanan dalaman dengan kesediaan penerapan elemen keusahawanan pensyarah IPG tanpa kehadiran mediator adalah 0.48. Setelah pengantara dari kompetensi keusahawanan wujud dalam model terdapat hubungan antara pemboleh ubah yang dikaji dan nilai anggaran beta berkurang kepada 0.34. Oleh itu dapat dirumuskan bahawa mediator separa berlaku dalam model ini (Hayes, A. F. 2009; Hair et. al. 2010; Zainuddin, 2015) iaitu kompetensi keusahawanan bukan satu-satunya mediator yang wujud dalam hubungan ini.

5.0 KESIMPULAN DAN PERBINCANGAN

Dapatan kajian telah menunjukkan bahawa kompetensi keusahawanan yang dimiliki oleh pensyarah IPG merupakan salah satu mediator (mediator separa) terhadap hubungan antara sikap keusahawanan dalaman dan kesediaan penerapan elemen keusahawanan pensyarah IPG. Keputusan ini menunjukkan bahawa pensyarah IPG mempunyai kompetensi keusaha-
wanan dan sikap keusahawanan dalaman untuk kesediaan mereka menerapkan elemen keusa-

hawan sebagai salah satu unsur kemahiran insaniah ke arah pembentukan guru pelatih yang mempunyai perwatakan pendidik modal insan bertaraf dunia. Pensyarah IPG mempunyai sikap keusahawanan dalaman dari aspek keberanian mengambil risiko, kreatif, berinovasi, komitmen terhadap perubahan persekitaran dan mempunyai keinginan untuk cemerlang. Di samping itu, aspek kompetensi keusahawanan yang dimiliki pensyarah IPG dari segi inisiatif, melihat dan merebut peluang, menitik berat mutu kerja yang tinggi, berorientasikan ke arah kecekapan, ketegasan dan kemampuan untuk meyakinkan orang lain.

Komponen elemen keusahawanan merupakan salah satu aspek yang menjadi satu ciri istimewa dalam kurikulum. Justeru pemilikan sikap keusahawanan dalaman dan kompetensi keusahawanan dalam kalangan pensyarah IPG berjaya menghasilkan satu pembentukan personaliti keusahawanan sebagai peneguhan sendiri dalam persekitaran sosial yang dapat diaplikasikan sebagai kesediaan penerapan elemen berkenaan terhadap para pelajar. Pembaharuan sering kali digambarkan dengan percanggahan daripada amalan yang sedia ada (Abd Rahim, 2007). Jika perubahan baru dan melibatkan sebilangan kecil organisasi secara relatifnya lebih mudah untuk dilaksanakan berbanding perubahan yang melibatkan sebilangan besar atau keseluruhan organisasi. Pembelajaran nilai, peradaban, etika dan pembinaan sikap positif merupakan fokus baharu dalam perubahan kurikulum pendidikan terkini. Sekiranya sesuatu perubahan baru diterima oleh individu dan sentiasa diberi penegasan sebagai panduan amalan hidup dan tidak menimbulkan konflik, maka perubahan tersebut dapat menembusi sistem nilai sendiri yang sedia ada dan boleh menjadi sebahagian daripada elemen personaliti (SufeanHussin, 2004).

Fullan (2011) menegaskan, perubahan pendidikan yang signifikan hanya berlaku apabila wujud proses peningkatan personel dalam konteks sosial. Oleh itu, dengan kewujudan kompetensi keusahawanan dalam kalangan pensyarah, untuk menjayakan sesuatu perubahan pensyarah IPG sebagai agen pelaksana perlu diberi kefahaman dan latihan yang mencukupi. Dengan memiliki elemen keusahawanan seperti sikap keusahawanan dalaman dan kompetensi keusahawanan membolehkan pensyarah IPG meningkatkan kesediaan penerapan elemen berkenaan melalui pendekatan terkini dan berasaskan bantuan teknologi maklumat. Individu yang mempunyai sikap keusahawanan dalaman dan kompetensi keusahawanan yang cemerlang umumnya cenderung untuk bertindak ke arah menggunakan imaginasi dan gerak hati dengan mengambil risiko yang sederhana. Individu yang sebegini juga cenderung untuk mencari kepuasan hasil daripada penyelesaian tugas yang cemerlang. Malahan mereka juga mampu untuk mengubah persekitaran dengan mengambil inisiatif dan menganalisis situasi dan mewujudkan rancangan untuk bertindak (Barnett et al 2013; Antoncic&Hisrich 2003; Hall & Hold 2011; Nor Aishah 2013).

Kajian ini memberi sumbangan bermakna terhadap literatur elemen keusahawanan terutamanya dalam konteks institusi latihan pendidikan di Malaysia memandangkan kajian tentang keusahawanan di IPG masih tidak banyak dijalankan. Kajian ini juga memberi pendedahan dan penjelasan tentang fungsi kompetensi keusahawanan sebagai salah satu mediator untuk kesediaan penerapan elemen keusahawanan pensyarah IPG. Model struktur yang dicadangkan menyokong kepentingan sikap keusahawanan dalaman dan kompetensi keusahawanan dalam memberi kesan terhadap kesediaan penerapan elemen keusahawanan pensyarah IPG. Justeru langkah-langkah sewajarnya seperti menjadikan model struktur cadangan ini sebagai panduan dan rujukan oleh pihak pengurusan IPG dalam melaksanakan pendekatan dan amalan penerapan elemen kemahiran insaniah yang bersesuaian bagi memantapkan sumber manusia ke arah pembangunan modal insan berkualiti dan bertaraf dunia.

6.0 RUJUKAN

Abd. Rahim Abd. Rashid. 2007. *Profesionalisme Keguruan: Prospek Dan Cabaran*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

- Antoncic B. 2001. Organizational processes in intrapreneurial: A conceptual Intergration. *Journal of Enterprising Culture*. Vol. 9. No. 2:221-235.
- Antoncic, B., & Hisrich, R. D. 2003. Clarifying the intrapreneurship concept. *Journal of Small Business & Enterprise Development*. 2003, pp. 7- 24
- ArmanurahMohmad. 2014. Penilaian Pelaksanaan Program Siswaniaga Universiti Utara Malaysia. Tesis PhD. Fakulti Pendidikan. Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Awang, Z. (2015). SEM Made Simple: A Gentle Approach to Learning Structural Equation Modeling
- Bahagian Pendidikan Guru. 2007. *Buku Panduan Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan Dengan Kepujian*. Kementerian Pelajaran Malaysia. Kuala Lumpur
- Bandura A. 2000. *Cultivated Self-Efficacy For Personal And Organizational Effectiveness*. The Balckwell Handbook of Organizational Behavior. Oxford: Maiden. 120-136.
- Barnett B., Byrd A. & Wieder A. 2013. *Teacherpreneurs: Innovative Teachers Who Lead But Don't Leave*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baron, R.M. & Kenny, D.A. 1986. The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*. 51(6): 1173-1182.
- BarjoyaiBardai. 2000. *Keusahawanan dan Perniagaan: Bahagian 1*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka
- Boyatzis, R. 1982. *The Competent Manager*. New York: John Wiley & Sons. Inc.
- Boyatzis, R. 2008. Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development*. Vol. 27 No. 1, 2008. pp. 5-12
- Bunker, D. H. 2012. Teachers' orientation to teaching and their perceived readiness for 21st Century Learners. Tesis Dr Fal. Faculty of the Graduate School of The University of Texas.
- Czerniawski, G. 2011. *Emerging Teachers and Globalisation*. New York: Routledge.
- Fullan, M. 2011. *Makna Baru Perubahan Pendidikan: The New Meaning of Educational Change*. Kuala Lumpur: Institut Terjemahan Negara Malaysia Berhad,
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. 2010. *Multivariate dataAnalysis(7th ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (2011). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Harris, A., Lown, M. & Prescott, W. 1982. *Curriculum Innovation*. London: The Open University Press.
- Hayes, A. F. 2009. Beyond Baron and Kenny: Statistical Mediation Analysis In The New Millennium. *Routledge Taylor & Francis Group*. Vol.76, No.4, pp:408 – 420.
- Hussein Ahmad. 2012. *Mission of Public Education in Malaysia: The Challenge of Transformation*. Kuala Lumpur: University of Malaya Press.
- Institut Pendidikan Guru Malaysia. 2010. *Pelan Strategik Institut Pendidikan Guru Malaysia 2011-2015*. Kuala Lumpur: Kementerian Pelajaran Malaysia.
- Institut Pendidikan Guru Malaysia. 2011. *The New IPG Learner Centred University*. Kuala Lumpur: Kementerian Pelajaran Malaysia.
- Institut Pendidikan Guru Malaysia. 2012. *Buku Panduan Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan Dengan Kepujian*. Kuala Lumpur: Kementerian Pelajaran Malaysia.
- Institut Pendidikan Guru Malaysia. 2013. *Buku Panduan Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan Dengan Kepujian*. Kuala Lumpur: Kementerian Pelajaran Malaysia.
- Institut Pendidikan Guru Malaysia. 2014. *Buku Panduan Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan Dengan Kepujian*. Kuala Lumpur: Kementerian Pelajaran Malaysia.

- Kember, D. & Leung, D.Y.P. 2005. The influence of the teaching and learning environment on the development of graduate capabilities. *Studies In Higher Education*. 30: 157-172
- Kementerian Pelajaran Malaysia. 2011. *Penilaian Kurikulum dan Penaksiran Dalam Sistem Pendidikan Negara*. Laporan Akhir Kumpulan Penyelidik Fakulti Pendidikan. Universiti Kebangsaan Malaysia. Tidak diterbitkan
- Kementerian Pengajian Tinggi. 2010. *Asas Pembudayaan Keusahawanan*. Edisi ke-10. Kedah: Universiti Utara Malaysia
- Kuratko, D. F. 2010. Corporate Entrepreneurship: An Introduction and Research Review. *International Handbook Series an Entrepreneurship*. Volume 5. Part 2, pp:129-163.
- Ling, T.Y dan Wah,L.L .2015. Profil tahap keprihatinan guru terhadap inovasi kurikulum standard sekolah rendah (KSSR) berdasarkan model *concern-based adoption model* (CBAM). *Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik* Julai 2015, 3(3). MA: Blackwell Publishers Ltd., 765 – 783.
- McClelland. D.C. 1985. Characteristics of successful entrepreneurs. *Journal of Creative Behaviour*. 21(3): 219-233.
- Nor Aishah Buang. 2013. *Pendidikan Keusahawanan*. Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Norashidah Binti Hashim. 2009. Kesiediaan keusahawanan pelajar dan persekitaran dalaman institusi pengajian tinggi awam Malaysia dalam melaksanakan pendidikan keusahawanan. Tesis PhD. Fakulti Pendidikan UKM.
- Norasmah Othman, Nor Hafiza Othman, Poo Bee Tin & Rahmah Ismail. 2012. Impak Globalisasi dan Tingkah Laku Pemilihan Kerjaya Keusahawanan dalam Kalangan Pelajar Universiti. *Prosiding Perkem Vii, Jilid 1* (2012) 435 – 445 ISSN: 2231- 962X
- Robinson, B.P., Stimpson, D.V., Huefner, J.C. & Hunt, H.K. 1991. An attitude approach to the prediction of entrepreneurship. *Journal of Entrepreneurship Theory and Practice* 1 (54): 13-20.
- Rosmani Ali & Nor Aishah Buang. 2014. Kesiediaan guru dan dunia tanpa sempadan. *Minda Pendidik*. IPGK Dato' Razali Ismail. Jilid 2. Pg: 89 – 101.
- Sanders, M., & Ngxola, N. (2009). Identifying teachers' concerns about teaching evolution. *Journal of Biological Education*, 43(3), 121-128
- Sharon Gewirtz, Pat Mahony, Ian Hextall & Alan Cribb. 2009. *Changing Teacher Professionalism: International Trends, Challenges And Ways Forward*. New York: Routledge.
- Sufean Hussin. 2004. *Dasar Pembangunan Pendidikan Malaysia. Teori dan Analisis*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Zulfaka Bin Ishak. 2013. Pemikiran Sains Keusahawanan: Kesiediaan mengintegrasikan pemikiran keusahawanan dalam pengajaran sains di Maktab Rendah Sains Mara. Tesis Dr.Fal. Fakulti Pendidikan. UKM.

Hubungan Amalan Pentaksiran Terhadap Pembelajaran Pelajar

Yuslaini Yunus, PhD
IPG Kampus Dato' Razali Ismail, 21030 Kuala Nerus, Terengganu
yuslaini@ipgm.edu.my

Kamarul Shukri Mat Teh, Prof. Dr
Universiti Sultan Zainal Abidin, 21030 Kuala Nerus, Terengganu
kamarul@unisza.edu.my

Abstrak

Pentaksiran merupakan suatu amalan penting yang secara langsung dapat mempengaruhi pembelajaran pelajar. Kajian berkaitan pentaksiran amat bermanfaat terhadap pembelajaran pelajar. Oleh itu, objektif kajian ini adalah mengkaji hubungan amalan pentaksiran terhadap pembelajaran pelajar Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan (PISMP) di IPG Terengganu. Kajian ini menggunakan kaedah kuantitatif, seramai 65 pelajar turut serta dalam menjawab borang soal selidik yang mengandungi 37 soalan. Data kajian dianalisis dengan bantuan perisian SPSS-22. Berdasarkan hasil analisis data, kajian ini mendapati bahawa kualiti dan masa maklum balas serta peperiksaan dan pembelajaran berada pada tahap tinggi. Manakala, bagi pembahagian masa dan sikap belajar, tugas dan pembelajaran, kuantiti dan masa maklum balas, serta penggunaan maklum balas berada pada tahap yang sederhana. Seterusnya kajian ini juga mendapati bahawa penggunaan maklum balas mempunyai hubungan yang positif dan signifikan dengan tugas, peperiksaan dan pembelajaran. Penggunaan maklum balas mempunyai korelasi sebanyak 34.7 peratus dengan peperiksaan dan pembelajaran. Selain itu, kajian ini juga mendapati bahawa penggunaan maklum balas berpengaruh positif terhadap tugas dan pembelajaran pelajar ($\beta = 0.392$ dan t – statistik = 5.243). Ini membawa maksud jika penggunaan maklum balas meningkat satu peratus maka penyelesaian tugas dan pembelajaran pelajar juga akan mengalami peningkatan sebanyak 39.2 peratus. Dapatan kajian ini menjelaskan bahawa pentaksiran mempunyai peranan yang penting terhadap pembelajaran pelajar.

Kata kunci: *pentaksiran pembelajaran, pencapaian pelajar, maklum balas*

1.0 PENDAHULUAN

Pentaksiran perlu dijadikan amalan utama dalam bilik darjah semasa proses pengajaran dan pembelajaran. Hal ini merupakan proses yang sistematik dan penambahbaikan untuk mengumpul bukti-bukti secara berterusan dan menyediakan maklum balas mengenai pembelajaran sementara pengajaran masih dilaksanakan. Pelajar dapat membuat penilaian sendiri melalui keupayaan dan mengurus diri sendiri serta menerima bimbingan konstruktif tentang bagaimana mereka boleh meningkatkan pembelajaran. Maklum balas mengenai kualiti hasil kerja diperlukan untuk penambahbaikan dan peningkatan dalam membuat keputusan untuk langkah yang seterusnya. Amalan pentaksiran bertujuan merapatkan jurang antara prestasi semasa dengan standard yang dikehendaki. Oleh itu, amalan pentaksiran dengan pembelajaran menekankan kepada pembahagian masa dan sikap belajar, tugas dan pembelajaran, kuantiti dan masa maklum balas, kualiti dan masa maklum balas, penggunaan maklum balas serta peperiksaan dan pembelajaran.

2.0 PERNYATAAN MASALAH

Pentaksiran di dalam bilik darjah menyumbang secara langsung kepada gaya, tingkah laku, pendekatan dan kualiti pembelajaran pelajar. Namun, amalan itu sendiri kadang-kadang tidak memberi tumpuan secukupnya terhadap proses pembelajaran (Boud, 1990; Thomas et al., 2011). Pentaksiran yang berlaku terhadap pelajar tetapi kebanyakannya bukan bersama pelajar. Sehubungan itu, perubahan dari segi amalan pentaksiran, pembelajaran dan peranan pelajar merupakan satu cabaran yang besar untuk ditangani dalam institusi pendidikan (Sluijsmans & Prins, 2006).

Pentaksiran bersifat kontemporari memerlukan teknik yang menggunakan pelbagai alat pentaksiran untuk meningkatkan pembelajaran pelajar. Kesannya dapat dilihat melalui tingkah laku dan gaya pembelajaran untuk menilai pemahaman yang lebih menjurus kepada pembelajaran pelajaritu sendiri (Zaidatun et al., 2006). Sebagai bakal guru, pelajar perlu mengambil inisiatif mendalami pengetahuan dan menguasai kemahiran baru untuk dikembangkan sepanjang hayat dalam profesion mereka (Abd. Ghafar, 2003). Amalan ini penting kerana memberi peluang kepada pelajar untuk menyediakan pelan dan mengambil langkah seterusnya dalam pembelajaran mereka (Chappuis & Stiggins, 2002). Oleh itu, pentaksiran yang komprehensif dan berterusan diperlukan untuk membantu pelajar memperbaiki diri mereka sendiri (Zaharah, 2008). Menurut Klinger et al., (2012) persediaan diperlukan untuk meneroka teori pentaksiran dan amalan dengan cara yang lebih mendalam dan bermakna. Lantaran itu, pencapaian melalui pentaksiran yang komprehensif diperlukan untuk mengenal pasti tahap pembelajaran pelajar.

Pentaksiran berkait rapat dengan matlamat yang hendak dicapai dalam pendidikan (Abd Wahid & Yuszaida, 2010). Amalan melalui pentaksiran dapat membentuk keperibadian di samping memberi pengetahuan dan kemahiran pentaksiran pembelajaran kepada pelajar (Suah, 2012).

Pentaksiran mewujudkan kekeliruan sebagai satu strategi kepada pembelajaran pelajar (Rashidah, 2004). Keadaan ini berlaku disebabkan oleh pemahaman tentang pentaksiran merupakan komponen yang terpisah daripada pengajaran dan pembelajaran. Pentaksiran bertujuan mencungkil pengetahuan yang memberi kesan positif kepada pembelajaran pelajar. Kekeliruan tentang pentaksiran menjadi isu yang serius apabila pengetahuan tentang pentaksiran juga berada di tahap yang rendah (Suah, 2012). Kekusutan ini berlaku apabila penggunaannya tidak diamalkan dalam proses pengajaran dan pembelajaran di dalam bilik darjah untuk melihat prestasi pencapaian pelajar (Juliana, 2008). Puncanya disebabkan oleh kurang keyakinan diri, tiada kemahiran, kurang latihan secara 'hands-on', bengkel dan teknik-teknik melaksanakan pentaksiran berkenaan. (Suzana & Jamil, 2012).

3.0 METODOLOGI

Kajian kuantitatif ini melibatkan sampel seramai 65 orang pelajar Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan (PISMP) semester lapandi IPG Terengganu. Data dikumpul melalui satu set soalselidik yang diadaptasi dan mempunyai 6 konstruk iaitu pembahagian masa dan sikap belajar, tugas dan pembelajaran, kuantiti dan masa maklum balas, kualiti dan masa maklum balas, penggunaan maklum balas serta peperiksaan dan pembelajaran. Borang soal selidik ini mengandungi 37 soalnya yang menggunakan skala Likert 5 matadari "Sangat Tidak Setuju" kepada "Sangat Setuju". Objektif kajian ini adalah mengkaji tingkah laku dan gaya pembelajaran melalui pentaksiran pembelajaran pelajar PISMP di IPG Terengganu. Data kajian dianalisis dengan bantuan perisian SPSS-22.

4.0 DAPATAN

Dapatan kajian ini menjelaskan bahawa pentaksiran mempunyai peranan penting dalam mempengaruhi pembelajaran pelajar.

4.1 Ujian min dan sisihan piawai (tahap bagi setiap konstruk kajian)

Ujian min dan sisihan piawai digunakan bagi menentukan tahap bagi setiap konstruk yang digunakan dalam kajian ini. Tahap yang digunakan adalah diubahsuai berasaskan pengukuran yang dibangunkan oleh Pallant (2007) seperti yang ditunjukkan pada Jadual 1.

Nilai	Tahap
1.00 - 2.33	Rendah
2.34 - 3.66	Sederhana
3.67 - 5.00	Tinggi

Jadual 1: Nilai min dan sisihan piawai bagi item dan konstruk Pembahagian Masa dan Sikap Belajar

Kod	Item	Min	Sisihan Piawai
A_1	Saya tetap melakukan ulang kaji dalam jumlah masa yang sama setiap minggu walaupun terdapat tugas yang akan berakhir tarikh penghantarannya.	2.85	1.049
A_2	Saya akan memilih topik-topik yang perlu dipelajari serta dapat melakukan dengan baik dan berjaya.	3.85	.775
A_4	Saya perlu belajar secara tetap sekiranya ingin mendapat keputusan yang baik dalam sesuatu kursus	4.20	.754
A_5	Saya dapat melakukan dengan baik dan berjaya dalam semua kursus tanpa perlu tekun belajar.	2.73	1.049
A_6	Saya menyiapkan tugas dengan memperuntukkan jumlah jam yang banyak dalam beberapa minggu sebelum tarikh penghantaran tugas.	3.40	1.072
Keseluruhan Pembahagian Masa dan Sikap Belajar		3.41	.650

Jadual 2 menunjukkan nilai min tertinggi iaitu 4.20 dan nilai sisihan piawai sebanyak 0.754 dengan kod A_4 soalan kajian iaitu “*Saya perlu belajar secara tetap sekiranya ingin mendapat keputusan yang baik dalam sesuatu kursus*”. Secara keseluruhan Pembahagian Masa dan Sikap Belajar mempunyai nilai min sebanyak 3.41 dan sisihan piawai sebanyak 0.650 atau dengan kata lain tahap bagi konstruk Pembahagian Masa dan Sikap Belajar adalah sederhana (Pallant, 2007).

Jadual 32: Nilai min dan sisihan piawai bagi item dan konstruk Tugas dan Pembelajaran

Kod	Item	Min	Sisihan Piawai
B_3	Saya masih mendapat markah yang tinggi dalam tugas walaupun tidak memahami kehendak tugas tersebut.	2.91	.897
B_5	Semasa menyiapkan tugas saya tidak jelas tentang isi-isi penting yang dianggap sebagai jawapan yang baik.	3.05	.975
B_6	Tugas yang diberikan tidak begitu mencabar.	2.32	.812
Keseluruhan Tugas dan Pembelajaran		2.76	.673

Jadual 3 menunjukkan nilai min tertinggi iaitu 3.05 dan nilai sisihan piawai sebanyak 0.975 dengan kod B_5 soalan kajian iaitu “*Semasa menyiapkan tugas saya tidak jelas tentang isi-isi penting yang dianggap sebagai jawapan yang baik*”. Secara keseluruhan tugas dan pembelajaran mempunyai nilai min sebanyak 2.76 dan sisihan piawai sebanyak 0.673 atau dengan kata lain, tahap bagi konstruk tugas dan pembelajaran adalah sederhana (Pallant, 2007).

Jadual 4: Nilai min dan sisihan piawai bagi item dan konstruk Kuantiti dan Masa Maklum Balas

Kod	Item	Min	Sisihan Piawai
C_1	Saya mendapat banyak maklum balas terhadap apa yang perlu dilakukan dalam sesuatu kursus.	2.48	.954
C_2	Maklum balas yang saya terima adalah sangat cepat.	2.77	1.012
C_3	Hampir tidak ada maklum balas dalam tugas apabila saya menerimanya kembali.	2.92	1.065
C_4	Saya tidak pernah mendapat kembali tugas saya.	3.49	1.048
C_5	Apabila saya membuat silap atau salah faham dalam tugas, saya tidak menerima bimbingan yang mencukupi untuk menangani hal tersebut.	2.78	1.231
C_7	Maklum balas yang diterima adalah lewat untuk menjadi panduan kepada saya.	3.40	.965
Keseluruhan Kuantiti dan Masa Maklum Balas		2.97	.715

Jadual 4 menunjukkan nilai min tertinggi iaitu 3.49 dan nilai sisihan piawai sebanyak 1.048 dengan kod C_4 soalan kajian iaitu “*Saya tidak pernah mendapat kembali tugas saya*”. Secara keseluruhan Kuantiti dan Masa Maklum Balas mempunyai nilai min sebanyak 2.97 dan sisihan piawai sebanyak 0.715 atau dengan kata lain, tahap bagi konstruk Kuantiti dan Masa Maklum Balas adalah sederhana (Pallant, 2007).

Jadual 5: Nilai min dan sisihan piawai bagi item dan konstruk Kualiti dan Masa Maklum Balas

Kod	Item	Min	Sisihan Piawai
D_1	Maklum balas memberi maklumat bagaimana tugas saya lebih baik berbanding dengan pelajar lain.	3.51	.812
D_2	Maklum balas membantu saya memahami pelbagai perkara dengan lebih baik.	4.14	.658
D_3	Maklum balas memberi maklumat kepada saya untuk melakukan tugas dengan lebih baik pada masa akan datang.	4.23	.655
D_4	Setelah membaca maklum balas saya faham mengapa saya mendapat markah seperti yang sepatutnya.	4.15	.667
D_5	Saya tidak memahami beberapa maklum balas.	2.92	.889
Keseluruhan Kualiti dan Masa Maklum Balas		3.79	.482

Jadual 5 menunjukkan nilai min tertinggi iaitu 4.23 dan nilai sisihan piawai sebanyak 0.655 dengan kod D_3 soalan kajian iaitu “*Maklum balas memberi maklumat kepada saya untuk*”

melakukan tugas dengan lebih baik pada masa akan datang”. Secara keseluruhan Kualiti dan Masa Maklum Balas mempunyai nilai min sebanyak 3.79 dan sisihan piawai sebanyak 0.482 atau dengan kata lain, tahap bagi konstruk Kualiti dan Masa Maklum Balas adalah tinggi (Pallant, 2007).

Jadual 6: Nilai min dan sisihan piawai bagi item dan konstruk Penggunaan Maklum Balas

Kod	Item	Min	Sisihan Piawai
E_3	Maklum balas yang diberikan tidak membantu saya dalam mana-mana tugas yang berikutnya.	2.57	1.060
E_5	Saya tidak membaca maklum balas yang ditulis dalam tugas yang dikembalikan untuk tujuan penyemakan.	2.62	1.168
E_6	Saya cenderung untuk mengetahui markah sahaja berbanding maklum balas.	2.83	1.219
Keseluruhan Penggunaan Maklum Balas		2.67	0.946

Jadual 6 menunjukkan nilai min tertinggi iaitu 2.83 dan nilai sisihan piawai sebanyak 1.219 dengan kod E_6 soalan kajian iaitu “*Saya cenderung untuk mengetahui markah sahaja berbanding maklum balas*”. Secara keseluruhan Penggunaan Maklum Balas mempunyai nilai min sebanyak 2.67 dan sisihan piawai sebanyak 0.946 atau dengan kata lain, tahap bagi konstruk Penggunaan Maklum Balas adalah sederhana (Pallant, 2007).

Jadual 7: Nilai min dan sisihan piawai bagi item dan konstruk Peperiksaan dan Pembelajaran

Kod	Item	Min	Sisihan Piawai
F_1	Menghafal merupakan proses pembelajaran utama semasa persediaan untuk peperiksaan.	3.77	1.042
F_2	Peperiksaan merupakan satu perkara yang penting kepada saya.	4.28	.673
F_3	Saya belajar perkara baru semasa persediaan untuk menduduki peperiksaan.	4.20	.689
F_4	Saya faham banyak perkara dengan lebih baik hasil daripada peperiksaan.	4.20	.795
F_5	Saya mungkin akan lupa sebahagiannya selepas menduduki peperiksaan	3.90	.964
F_6	Saya masih mendapat markah yang baik dalam peperiksaan walaupun kurang memahami kandungan kursus tersebut.	3.29	.959
Keseluruhan Peperiksaan dan Pembelajaran		3.94	0.510

Jadual 7 menunjukkan nilai min tertinggi iaitu 4.28 dan nilai sisihan piawai sebanyak 0.673 dengan kod F_2 soalan kajian iaitu “*Peperiksaan merupakan satu perkara yang penting kepada saya*”. Secara keseluruhan Peperiksaan dan Pembelajaran mempunyai nilai min sebanyak 3.94 dan sisihan piawai sebanyak 0.510 atau dengan kata lain, tahap bagi konstruk Peperiksaan dan Pembelajaran adalah tinggi (Pallant, 2007).

Jadual 8: Tahap min dan sisihan piawai bagi Konstruk Amalan Pentaksiran Terhadap Pembelajaran Pelajar

Konstruk	Min	Sisihan Piawai	Tahap
----------	-----	----------------	-------

Pembahagian Masa dan Sikap Belajar	3.41	0.650	Sederhana
Tugasan dan Pembelajaran	2.76	0.673	Sederhana
Kuantiti dan Masa Maklum Balas	2.97	0.715	Sederhana
Kualiti dan Masa Maklum Balas	3.79	0.482	Tinggi
Penggunaan Maklum Balas	2.67	0.946	Sederhana
Peperiksaan dan Pembelajaran	3.94	0.510	Tinggi

Jadual 8 menunjukkan tahap kesemua konstruk kajian. Nilai min tertinggi iaitu pada konstruk Peperiksaan dan Pembelajaran sebanyak 3.94 dan nilai sisihan piawai sebanyak 0.510. Seterusnya diikuti oleh konstruk Kualiti dan Masa Maklum Balas dengan nilai min sebanyak 3.79 dan nilai sisihan piawai sebanyak 0.482. Kedua-dua konstruk ini dapat dikategorikan berada pada tahap tinggi manakala bagi konstruk lainnya berada pada tahap sederhana.

4.2 Ujian Korelasi

Jadual 9: Ujian Korelasi

No	Pembolehubah	Ujian	1	2	3	4	5	Peperiksaan dan Pembelajaran
1	Pembahagian masa dan sikap belajar	Pearson Correlation	1.000	.142	-.333**	.168	.032	.029
		Sig. (2-tailed)		.260	.007	.180	.800	.821
2	Tugasan dan Pembelajaran	Pearson Correlation	.142	1.000	.294*	-.243	.551**	.336**
		Sig. (2-tailed)	.260		.018	.051	.000	.006
3	Kuantiti dan masa maklum balas	Pearson Correlation	-.333**	.294*	1.000	-.225	.489**	.276*
		Sig. (2-tailed)	.007	.018		.072	.000	.026
4	Kualiti dan masa maklum balas	Pearson Correlation	.168	-.243	-.225	1.000	-.220	.068
		Sig. (2-tailed)	.180	.051	.072		.079	.590
5	Penggunaan maklum balas	Pearson Correlation	.032	.551**	.489**	-.220	1.000	.347**
		Sig. (2-tailed)	.800	.000	.000	.079		.005

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Jadual 9 menunjukkan terdapat tiga konstruk yang mempunyai korelasi yang signifikan dengan Peperiksaan dan Pembelajaran iaitu Tugas dan Pembelajaran, Kuantiti dan masa maklum balas dan Penggunaan Maklum Balas. Berdasarkan hasil analisis data, penyelidikan mendapati bahawa Penggunaan Maklum Balas mempunyai korelasi atau perkaitan yang signifikan pula dengan Tugas dan Pembelajaran dengan nilai koefisien korelasi (r) sebanyak 0.294. Seterusnya, konstruk yang nilai koefisien korelasi terbesarnya iaitu Penggunaan Maklum Balas iaitu 0.347 atau dengan kata lain, Penggunaan Maklum Balas mempunyai korelasi dengan Peperiksaan dan Pembelajaran sebanyak 34.7 peratus.

4.3 Ujian Regresi Sederhana (Simple Linear Regresi)

Objekif kajian adalah untuk mengkaji kesan konstruk Penggunaan Maklum Balas terhadap Tugas dan Pembelajaran menggunakan Ujian andaian Multivariate dan Normaliti

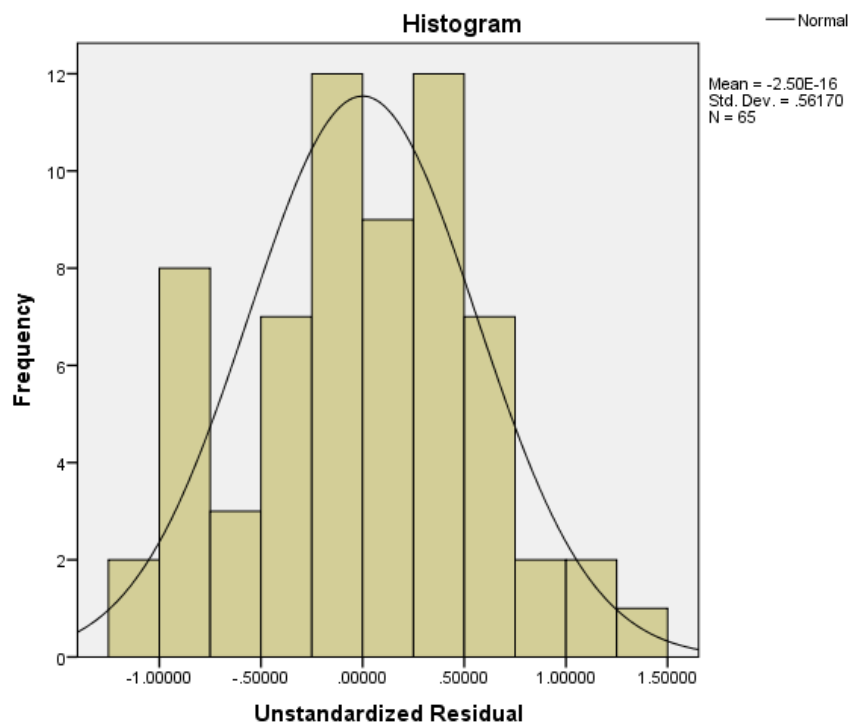
Jadual 10: Ujian Taburan Data - Normaliti

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Unstandardized Residual	.085	65	.200*	.978	65	.297

*. This is a lower bound of the true significance.

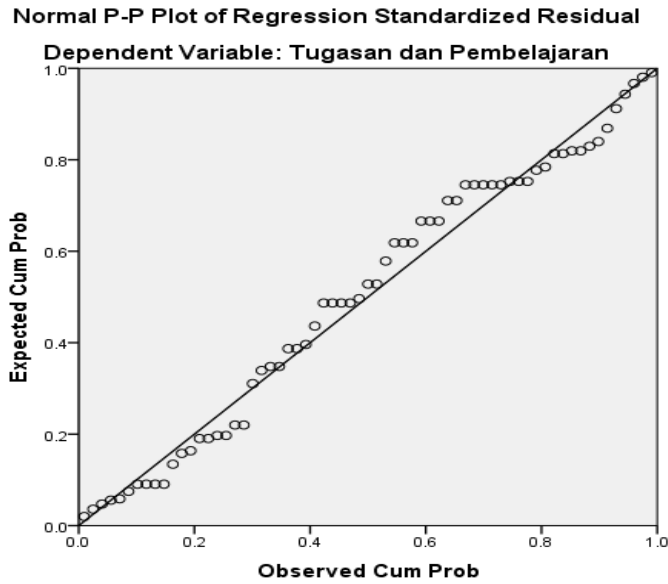
a. Lilliefors Significance Correction

Jadual 10 menunjukkan hasil analisis taburan data (normaliti). Kajian ini menggunakan nilai Kolmogorov – Smirnov bagi menentukan bahawa data mempunyai taburan normal. Kenormalan data dipenuhi apabila diperolehi nilai Sig melebihi piawai 0.05 (5%). Berdasarkan hasil analisis data maka dapat disimpulkan bahawa data dalam kajian mempunyai taburan normal. Selain menggunakan ujian tersebut bagi mengesahkan bahawa data mempunyai taburan normal, penyelidik turut memaparkan Histogram (Rajah 1). Melalui Rajah 1, dapat dilihat bahawa garis pada histogram tersebut berbentuk lonceng. Ini mengesahkan lagi bahawa data kajian bertabur secara normal



Rajah 1: Histogram Taburan Data Kajian

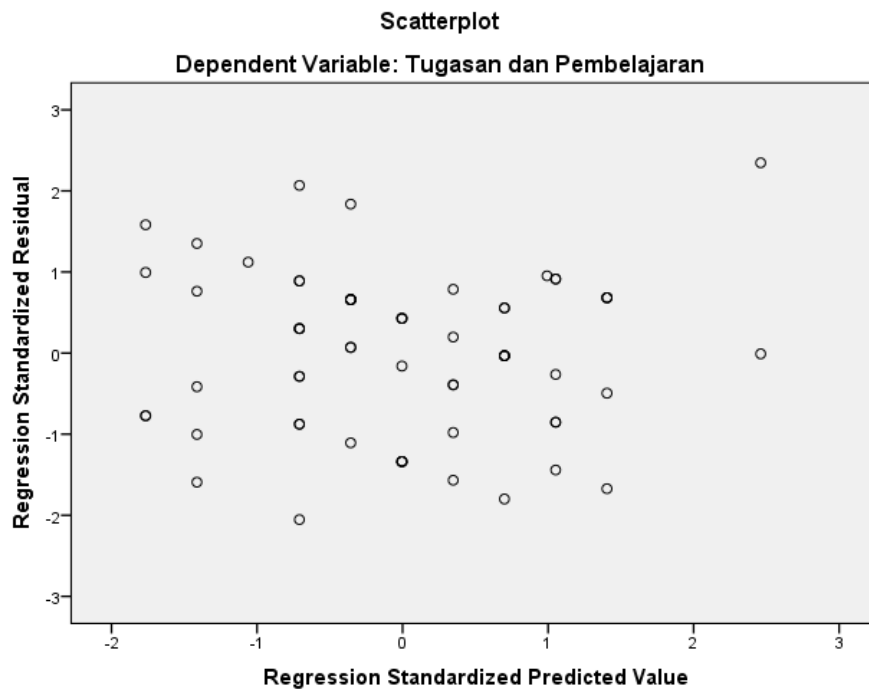
4.4 Ujian Kelinearan



Rajah 2: Ujian Kelinearan

Merujuk Rajah 2 di atas, taburan data mengikut garis lurus. Ini menunjukkan syarat kelinearan dipenuhi. Multikolineariti pula tidak perlu dijalankan kerana hanya ada satu konstruk bebas sahaja.

4.5 Homokedastisiti



Rajah 3: Homokedastisiti

Rajah 3 menunjukkan data bertaburan secara rawak atau tidak membentuk corong (bertumpu pada titik). Ini menunjukkan bahawa data memenuhi syarat homokedastisiti.

4.6 Analisis Regresi – Model Regresi Sederhana

Jadual 11: Analisis Regresi – Model Regresi Sederhana

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
-------	---	----------	-------------------	----------------------------

1	.551 ^a	.304	.293	.56614
---	-------------------	------	------	--------

a. Predictors: (Constant), Penggunaan maklum balas

b. Dependent Variable: Tugas dan Pembelajaran

Jadual 11 menunjukkan bahawa konstruk bebas (Penggunaan Maklum Balas) dapat menjelaskan pengaruhnya terhadap konstruk terikat (Tugas dan Pembelajaran) iaitu 30.4 peratus. Selebihnyasebanyak 69.6 peratus adalah dijelaskan oleh konstruk lain yang tidak dikaji dalam kajian ini.

4.7 Ujian Anova dan Hipotesis

Jadual 12: Ujian Anova dan Hipotesis

	Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
	Regression	8.809	1	8.809	27.484	.000 ^b
1	Residual	20.193	63	.321		
	Total	29.002	64			

	Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
	(Constant)	1.712	.212		8.087	.000
1	Penggunaan maklum balas	.392	.075	.551	5.243	.000

a. Dependent Variable: Tugas dan Pembelajaran

b. Predictors: (Constant), Penggunaan Maklum Balas

Jadual 12 merujuk kepada pengujian hipotesis. Berdasarkan hasil analisis data, kajian mendapati bahawa Penggunaan Maklum Balas mempunyai pengaruh yang positif terhadap Tugas dan Pembelajaran pelajar. Nilai koefisien beta diperoleh sebesar 0.392 dan nilai t statistik sebanyak 5.243 serta signifikan pada aras 1 peratus. Ini membawa arti, dengan andaian Penggunaan Maklum Balas meningkat 1 peratus maka Tugas dan Pembelajaran pelajar akan meningkat sebanyak 39.2 peratus.

5.0 KESIMPULAN DAN PERBINCANGAN

Berdasarkan hasil analisis data, kajian ini mendapati bahawa kualiti dan masa maklum balas serta peperiksaan dan pembelajaran berada pada tahap tinggi. Manakala, bagi pembahagian masa dan sikap belajar, tugas dan pembelajaran, kuantiti dan masa maklum balas, serta penggunaan maklum balas berada pada tahap yang sederhana. Seterusnya kajian ini juga mendapati bahawa penggunaan maklum balas mempunyai korelasi yang positif dan signifikan dengan tugas, peperiksaan dan pembelajaran. Penggunaan maklum balas mempunyai korelasi sebanyak 34.7 peratus dengan peperiksaan dan pembelajaran. Selain itu, kajian ini juga mendapati bahawa penggunaan maklum balas berpengaruh positif terhadap tugas dan pembelajaran pelajar ($\beta = 0.392$ dan t -statistik = 5.243). Ini membawa maksud jika penggunaan maklum balas meningkat satu peratus maka penyelesaian tugas dan pembelajaran pelajar juga akan mengalami peningkatan sebanyak 39.2 peratus.

6.0 RUJUKAN

Abd. Ghafar Md. Din. (2003). *Prinsip dan amalan pengajaran*. Kuala Lumpur: Utusan Publications & Distributors Sdn. Bhd.

Abd Wahid Mukhari & Yuszaida Yusof. (2010). *Tahap kefahaman kriteria dan masalah guru terhadap penilaian dan pentaksiran kerja kursus Kemahiran Hidup (KT) di Daerah Segamat, Johor*. Fakulti Pendidikan, Universiti Teknologi Malaysia. Diambil pada 15 Jun, 2013 dari eprints.utm.my/102942/YuszaidaBintiYusof.pdf.

Boud, D. (1990). Assessment and the promotion of academic values. *Studies in Higher Education*, 15(1), 100-112.

Chappuis, S., & Stiggins, R. J. (2002). Do students care about learning? Classroom assessment for learning. *Educational Leadership*, 60(1), 40-44.

Juliana Osong. (2008). *Hubungan antara pengetahuan dengan persepsi amalan pentaksiran-formatif dalam pelaksanaan penilaian kemajuan berasaskan sekolah* (tesis sarjana yang tidak diterbitkan), Universiti Malaysia Sabah.

Klinger, D. A., Shulha, L. A., Luce-Kapler, R., & Elliott, S. (2012). The enabling constraints of building an assessment pedagogy: Engaging pre-Service teachers in a professional exploration of current conceptions of classroom assessment. *Spring No: 1/2012*, 1(1), 1-33.

Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows* (Version 15). Australia: Allen & Unwin.

Rashidah Hassan. (2004). *Kesediaan guru melaksanakan pentaksiran untuk pembelajaran* (tesis sarjana yang tidak diterbitkan), Universiti Malaya.

Sluijsmans, D. M. A., & Prins, F. (2006). A conceptual framework for integrating peer assessment in teacher education. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 6-22.

Suah See Ling. (2012). *Analisis model literasi dan amalan pentaksiran guru sekolah ser-takajian tentang jurang antarakeduanya* (tesis doktor falsafah yang tidak diterbitkan), Universiti Sains Malaysia.

Suzana Abd. Mutalib & Jamil Ahmad. (2012). Penggunaan teknik pentaksiran formatif dalam subjek Bahasa Melayu darjah satu: Kajian kes. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu (MyLEJ)*, 17-30.

Thomas, G., Martin, D., & Pleasants, K. (2011). Using self- and peer-assessment to enhance students' future-learning in higher education. *Journal of University Teaching Learning Practice*, 8(1), 1-20.

Zaharah Hussin. (2008). *Pembinaan kandungan kurikulum pendidikan akhlak untuk latihan per-guruan Pendidikan Islam* (tesis doktor falsafah yang tidak diterbitkan), Universiti Kebangsaan Malaysia.

Zaidatun Tasir, Jamalludin Harun, Kahiriyah Mohd Yusof, Syed Ahmad Helmi Syed Hassan.

(2006). Challenges in implementing holistic and authentic assessment in problem-based learning in Universiti Teknologi Malaysia. *Compilation of presentation papers, Kuala Lumpur International Conference on Assessment 2006* (hlm. 229-236). Sunway Lagoon Resort Hotel Selangor, Malaysia: Lembaga Peperiksaan Malaysia.

KEPUASAN KERJA DAN PEMERKASAAN KERJAYA DALAM KALANGAN GURU DI SK ABAD KE 21.

Main Rindam¹ & Wan Fazah Wan Ahmad²

¹ Pusat Pengajian Pendidikan Jarak Jauh, Universiti Sains Malaysia. rmain@usm.my

² Unit KoKurikulum, Institut Pendidikan Guru Kampus Pulau Pinang. laurafazalika@yahoo.com

Abstrak.

Gagasan Transformasi Negara (TN) 2050 menggariskan hasrat sebuah negara yang mahukan rakyatnya mempunyai kebahagiaan pada tahap yang tinggi di mana pada tahun 2016, Malaysia menduduki tangga 47 negara paling bahagian di dunia. Kebahagiaan secara subjektifnya dikatakan berosiasi dengan kepuasan hidup. Oleh itu kepuasan hidup merupakan satu ukuran yang menggambarkan tingkat kebahagiaan. Satu kajian telah dijalankan di SK Mohd Shah, Kepala Batas, Pulau Pinang bagi mengetahui aras kepuasan kerja dalam kalangan guru di sekolah tersebut. Sebanyak enam dimensi telah digunakan dalam soal selidik yang diedarkan kepada 32 responden di sekolah tersebut. Enam dimensi tersebut terdiri dari keadaan kerja, gaji, peluang kenaikan pangkat, penyeliaan, persekitaran rakan sekerja dan keadaan keseluruhan persekitaran kerja mereka. Lima skala linkert digunakan untuk menganalisis data yang diperolehi daripada kajian ini dan data dianalisis menggunakan analisis diskriptif kuantitatif. Objektif kajian ialah untuk mengetahui faktor-faktor yang mempengaruhi kepuasan kerja, kedua untuk mengkaji tahap kepuasan bekerja guru di SK abad ke 21 dan ketiga untuk mencadangkan bagaimana tahap kepuasan kerja dalam kalangan guru SK dapat dipertingkatkan sesuai dengan hasrat TN 50. Dapatan kajian mendapati faktor-faktor kepuasan kerja dalam kalangan guru SK terdiri daripada faktor pendorong dan faktor penyelenggaraan. Tahap kepuasan guru adalah tinggi untuk faktor keadaan kerja, penyeliaan, persekitaran rakan kerja dan persekitaran kerja secara keseluruhannya sementara untuk keadaan gaji dan peluang kenaikan pangkat berada pada aras sederhana.

Kata Kunci: Kepuasan guru, Kebahagiaan, guru-guru, Transformasi Negara 50, Pendidikan Abad 21.

KEPUASAN KERJA DAN PEMERKASAAN KERJAYA DALAM KALANGAN GURU DI SK ABAD KE 21.

Pengenalan

Kepuasan kerja merujuk kepada sikap terhadap hal-hal yang berkaitan dengan pekerjaan dan faktor persekitarannya (Blum & Naylor dalam Rao, 2003). Kepuasan kerja adalah suatu yang kompleks dan menyentuh aspek pribadi, institusi dan sosial (Rao, 2003). Ia adalah soal perasaan terhadap pekerjaan yang dilakukan (Taylor dalam Houtte, 2006). Kepuasan dikatakan hasil dari wujudnya penghargaan ekstrinsik dan intrinsik dalam bekerja. Oleh itu, kepuasan kerja merupakan satu perilaku dan perasaan khusus yang timbul hasil dari satu kerja yang dilakukan. Isu kepuasan kerja guru bukan isu terpencil, sebaliknya ia merupakan suatu perkara yang mendapat perhatian penyelidik di seluruh dunia. Antaranya kajian kepuasan kerja guru-guru taman kanak-kanak di Medan, Indonesia (Fahmi, 2016), guru di Amerika Syarikat (Marianne & David, 1997) dan guru wanita di Bangladesh (Shamima, 2006).

Kepuasan bekerja dalam kalangan guru telah mendapat perhatian ramai pengkaji sejak 10 tahun kebelakangan ini. Beberapa kajian berhubung kepuasan kerja dalam kalangan guru tempatan telah dijalankan antaranya di SRK (Tamil) oleh Shahrin & Saraswathi (2010), di SRK(C) oleh Lim (1995) dan Quek (2000) serta SRK di Sarawak (Husaini, 2000), guru

pendidikan khas (Junaidah & Nik Rosila, 2013), guru teknikal di Sekolah Menengah Teknik (Mohd Yusof, 1997; Woo, 2007) dan guru sekolah menengah (Rahman, 2010). Main, Wan Fazah & Lou (2017) mengkaji kepuasan kerja guru di sekolah menengah harian luar bandar di Kedah. Nor Mohamad *et al.*, 2016 pula membuat kajian tentang perbezaan kepuasan kerja guru berdasarkan pencapaian sekolah sementara Rozi *et al.*, 2016 pula mengkaji tentang komitmen guru dan kepuasan kerja guru di sekolah harian yang berbeza prestasinya. Hubungan antara kepuasan kerja dengan komitmen terhadap organisasi telah dikaji oleh Nor Hafizah (2008) selain kaitnya dengan gaya kepimpinan guru besar (Hassan & Adnan, 2010). Hubungan antara kepuasan kerja dengan pengaruh kepimpinan beretika turut mendapat penelitian oleh Ilham (2015) dan Bahari (1997) mengkaji kepuasan kerja guru di sekolah menengah di FELDA Jengka.

Metodologi

Kajian ini yang menggunakan kaedah diskriptif kuantitatif ini telah dijalankan di sebuah sekolah kebangsaan di Pulau Pinang yang diangkat sebagai sekolah abad ke 21. Sampel kajian adalah terbatas kepada bilangan guru yang mengajar di sekolah tersebut iaitu berjumlah 32 orang. Dua pemboleh ubah telah digunakan iaitu pemboleh ubah bersandar dan pemboleh ubah bebas. Kepuasan kerja merupakan pemboleh ubah bersandar sementara pemboleh ubah bebas terdiri daripada indikator demografi responden. Satu soal selidik mengandungi soalan berhubung demografi dan 84 soalan lagi menyentuh tentang pelbagai aspek kepuasan kerja telah diedarkan kepada guru-guru terbabit. Formula pemilihan sampel kajian $SS = (Z\text{-score})^2 * p(1-p) / (\text{margin of error or } c \text{ as confidence interval})^2$. $SS = (1.96)^2 * .5(.5) / (0.05)^2$. Jumlah populasi guru ialah 35 orang, margin of error ialah 5%, confidence level ialah 95%, maka saiz sampel yang diperlukan ialah 32 orang.

Soal selidik kajian ini menggunakan skala linkert iaitu skala psikometrik yang sering digunakan dalam kajian survei. Apabila berhadapan dengan soalan menggunakan skala linkert, responden akan menentukan aras persetujuan terhadap pernyataan yang diajukan. Terdapat lima item linkert disertakan dalam survei ini. Item linkert ialah pernyataan di mana responden perlu menilai mengikut kriteria yang diberikan. Lima skala linkert yang digunakan dalam survei ini ialah 1. Tidak benar sama sekali (TBSS), 2. Tidak benar (TB), 3. Tidak pasti (TP), 4. Benar (B) dan 5. Sangat Benar (SB). Enam dimensi atau kriteria kepuasan kerja yang disenaraikan dalam survei ini ialah keadaan kerja, keadaan gaji, peluang kenaikan pangkat, corak penyeliaan, keadaan teman sekerja dan keadaan pekerjaan secara keseluruhannya. Setiap dimensi mempunyai item tersendiri iaitu keadaan kerja (15 item), keadaan gaji (8 item), peluang kenaikan pangkat (8 item), corak penyeliaan (18 item), keadaan teman sekerja (17 item) dan keadaan pekerjaan secara keseluruhannya (18 item).

Item dalam dimensi kepuasan kerja JDI berbentuk positif dan item berbentuk negatif. Bagi pemboleh ubah keadaan pekerjaan terdapat 10 item positif dan 5 item negatif. Pemboleh ubah gaji pula mempunyai 5 item positif dan 3 negatif, pemboleh ubah peluang kenaikan pangkat 3 item positif dan 5 negatif, Pemboleh ubah penyeliaan mempunyai 11 item positif dan 7 negatif sementara persekitaran rakan sekerja mempunyai 8 item positif dan 9 item negatif (Jadual 1). Bagi persekitaran keseluruhan terdapat 9 item positif dan 9 item negatif di mana ia menjadikan keseluruhan item positif dalam kajian ini berjumlah 45 sementara item negatif berjumlah 38.

Jadual 1. Senarai pemboleh ubah, item positif dan item negatif untuk soal selidik kepuasan kerja

Di SK Abad 21, Pulau Pinang.

Pemboleh ubah	Item berbentuk positif	Item berbentuk negatif	Jumlah
---------------	------------------------	------------------------	--------

1. Keadaan pekerjaan	1, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 13 & 15	2, 3, 7, 11 & 14	15
Jumlah item	10	5	
2. Gaji	16,17, 18, 20, 22	19, 21 & 23	8
Jumlah item	5	3	
3. Peluang kenaikan pangkat	24, 26 & 31	25, 27, 28, 29 & 30	8
Jumlah item	3	5	
4. Penyeliaan	32, 35, 36, 37, 38, 41, 44, 46, 47, 48 & 49	33, 34, 39, 40, 42, 43, 45	18
Jumlah item	11	7	
5. Rakan sekerja	50, 53, 55, 56, 59, 63, 65, & 66	51, 52, 54, 57, 58, 60, 61, 62 & 64.	17
Jumlah item	8	9	
6. Persekitaran keseluruhan	67, 69, 72, 73, 75,77, 79, 81 & 83	68, 70, 71, 74, 76, 78, 80, 82 & 84	18
Jumah item	9	9	
Jumlah keseluruhan	45	38	

Skor markah yang digunakan adalah berdasarkan manual JDI iaitu berbentuk skala tiga mata. Skala benar, tidak dan tidak pasti (Jadual 2 dan Jadual 3). Jika responden meletakkan maklum balas bertentangan dari item positif atau negatif, mata 0 akan diberikan pada item tersebut. Contohnya dalam dimensi keadaan kerja, item pertama (positif), jika responden memberikan maklum balas negatif maka skor markah untuk item tersebut diberikan 0, begitu juga sebaliknya.

Jadual 2. Skala bagi skor markah JDI.

Skala	Item positif	Item negatif
Benar	3	0
Tidak	0	3
Tidak pasti	1	1

Sumber: Smith, Kandall & Hulin, 1969; Woo, 2007; Wan Fazah *et al.*2017

Jadual 3. Permarkahan maksimum bagi skor pembolehubah megikut item pekerjaan dalam JDI

Pembolehubah	Skor	Jumlah skor maksimum
Keadaan kerja	S1+S2+S3....+S15	15 x 3=45
Gaji	S1+S2+S3....+S8	8 x3= 24
Peluang kenaikan pangkat	S1+S2+S3....+S8	8 x 3=24
Penyeliaan	S1+S2+S3....+S18	18x3=54
Rakan sekerja	S1+S2+S3....+S17	17 x 3 =51
Persekitaran kerja keseluruhan	S1+S2+S3....+S18	18x3=54

Terdapat tiga tahap kepuasan kerja iaitu tahap kepuasan kerja tinggi, sederhana dan rendah. Tahap kepuasan kerja ini akan dibahagikan kepada dua kumpulan. Pertama tahap kepuasan bagi setiap pembolehubah dalam pekerjaan dan kedua untuk tahap kepuasan secara keseluruhan pembolehubah dalam pekerjaan.

Jadual 4. Tahap kepuasan bagi setiap pembolehubah mengikut item dalam dimensi keadaan kerja.

Julat	Tahap kepuasan
37-54	Tinggi
19-36	Sederhana
0-18	Rendah

Jadual 5. Tahap kepuasan secara keseluruhan pembolehubah untuk dimensi keseluruhan keadaan persekitaran tempat kerja guru

Julat	Tahap kepuasan
1153-1728	Tinggi
577-1152	Sederhana
0-576	Rendah

Skala tahap kepuasan kerja juga boleh dilihat menggunakan analisis min, iaitu sama ada rendah, sederhana atau tinggi. Untuk itu julat skor <2.5 akan menunjukkan tahap kepuasan adalah rendah, 2.51 hingga 3.5 menunjukkan tahap kepuasan sederhana dan julat skor 3.51 ke atas menunjukkan tahap kepuasan kerja yang tinggi (Mohd Zahari et al.,2011). Bagaimanapun perbincangan ini juga akan menggunakan tahap kepuasan kerja keseluruhan seperti Jadual 5.

Dua pembolehubah digunakan iaitu bersandar dan bebas. Bersandar bermaksud hasil atau produk yang dijangka dari sesuatu tindakan atau perubahan peristiwa sementara bebas bermaksud tindakan atau peristiwa yang dijangka akan menyebabkan sesuatu hasil. Enam dimensi, karakter atau sub skala dalam pekerjaan adalah pemboleh ubah bebas sebab ia akan menentukan tahap kepuasan guru. Faktor demografi juga menjadi faktor bebas keana ia juga menjadi penentu kepada kepuasan kerja guru. Tahap kepuasan kerja guru merupakan angkuh bersandar sebab ia ditentukan oleh enam dimensi pekerjaan dan juga faktor demografi guru (Woo, 2007).

Dua kaedah statistik telah digunakan iaitu analisis diskriptif dan analisis inferensi telah digunakan untuk menganalisis data kajian. Analisis kekerapan, peratusan, sisihan piawai, min dan mod telah digunakan untuk mengukur tahap kepuasan kerja guru. Ujian Anova sehala digunakan untuk menganalisis sama ada wujud atau tidak perbezaan kepuasan kerja guru berdasarkan jantina mereka.

Setelah kajian dijalankan, nilai kebolehpercayaan atau Cronbach's Alpha (α) bagi keseluruhan 84 item kepuasan kerja guru adalah baik iaitu melebihi 0.84. Nilai ini menyamai kajian Woo (2007) $\alpha=0.8$ dan Shahri (1999) dengan nilai $\alpha= 0.7$ hingga 0.9. Menurut Hair *et al.* (2007; Mohd Saleh, 2001) nilai α melebihi 0.8 adalah baik dan nilai antara 0.6-0.7 boleh diterima manakala nilai kurang dari 0.6 dianggap lemah. Ini menunjukkan instrumen *Job Descriptive Index* (JDI) yang diperkenalkan oleh Smith, Kandell & Hulin (1969) adalah baik dan setara dengan instrumen kajian yang menggunakan *Job Satisfaction Survey* (JSS) (Spector, 1997 dalam Rozi et al. (2016).

Hasil dan Perbincangan

Demografi SK Abad ke 21 bersifat pelbagai. Boleh dikatakan majoriti tenaga kerja sekolah ini terdiri daripada guru yang berpengalaman yang telah bekerja lebih daripada 10 tahun (71 %). Miskipun 48.4% warganya berkhidmat kurang dari 5 tahun di SK tersebut namun dengan bantuan persekitaran rakan sekerja yang baik mereka dapat menyesuaikan diri dengan persekitaran keadaan kerja dengan baik. Majoriti warga gurunya berumur antara 41-50 tahun (50%) sementara kelompok kedua terbesar berusia antara 31-40 tahun (40%). Kelompok kecil lain terdiri daripada mereka yang berusia 30 tahun kebawah dan antara 51 hingga 60 tahun (masing-masing 6.3%). Pecahan jantina tenaga gurunya terdiri daripada 25 % guru

lelaki dan bakinya adalah guru perempuan di mana majoriti mereka adalah terdiri dari guru berbangsa Melayu dan hampir kesemuanya telah berkahwin.

Kepuasan kerja sukar untuk diukur baik dalam bidang perguruan mahupun bukan. Pencapaian kepuasan dalam kerjaya guru sering dikaitkan dengan profesionalisme, pengeliban dalam pembuatan keputusan, perkembangan kerjaya, keupayaan guru, iklim atau suasana tempat kerja dan kejelekitan (Junaidan & Nik, 2013; Main et al.,2017). Pendapat ini turut disokong oleh kajian lebih awal seperti oleh Quaglia & Marion(1991) dan Ma & MacMillan (1999) yang turut mengaitkan kepuasan kerja guru dengan demografi.

Kepuasan terhadap keadaan kerja di SK Abad 21

Persoalan utama kajian ini ialah apakah faktor-faktor yang mempengaruhi kepuasan kerja warga SK abad ke 21 di Pulau Pinang. Bagi menjawab persoalan yang mendasari objektif pertama kartas kerja ini sejumlah enam dimensi kepuasan kerja telah digunakan. Adakah enam dimensi yang digunakan dalam kajian ini iaitu keadaan kerja, gaji, peluang kenaikan pangkat, penyeliaan, keadaan rakan sekerja dan persekitaran pekerjaan secara keseluruhannya dapat diangkat sebagai faktor utama kepuasan kerja mereka? Persoalan ini penting kerana kesetiaan pekerja untuk bekerja dalam tempoh yang lama di sesuatu tempat kerja ada kaitannya dengan persekitaran kerja mereka. Bagi kriteria keadaan kerja, kajian ini menyenaraikan 15 item iaitu keadaan kerja yang menarik (1), rutin (2), membosankan (3), memuaskan (4), baik (5), kreatif (6), mengelisahkan (7), dihormati (8), selesa (9), berguna (10), meleletihkan (11), mencabar (12), mudah (13), berpanjangan (14) dan memberi kepuasan pencapaian (15). Maklum balas guru berhubung kepuasan kerja terhadap keadaan kerja mereka (melibatkan 15 item) dibuat menggunakan lima skala Linkert ditunjukkan dalam Jadual 6. Hasil kajian ini mendapati majoriti guru membuat tanggapan bahawa keadaan kerja di SK Abad ke 21 sekurang-kurangnya memuaskan adalah benar (70.1 %). Ini menunjukkan keadaan kerja yang menarik, memuaskan, baik, mengelisahkan, dihormati, selesa, berguna, meleletihkan, mencabar, berpanjangan dan kepuasan dianggap sebagai benar dan menjadi faktor mengapa mereka sanggup terus kekal bekerja di situ.

Jadual 6. Skor Item Persekitaran Keadaan Kerja Guru.

Pilihan responden	Item keadaan persekitaran kerja															Total	%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		
TBSS		1	7				6				2		1	1		18	3.75
TB		5	13	1			9				6	2	13	2		51	10.63
TP	1	3	12	6	1	7	13	4	11	3	6	1	3	5	11	87	18.13
B	24	19		21	25	20	4	21	16	21	14	18	15	15	16	249	51.88
SB	7	4		4	6	5		7	5	8	4	11		9	5	75	15.63
Jumlah N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	480	100
Skor keseluruhan	94	19	72	81	94	82	58	88	74	90	30	88	48	14	77	1009	1440
Skor min	4.2	3.6	2.2	3.9	4.2	3.9	2.5	4.1	3.8	4.2	3.4	4.2	3	3.9	3.8		70.1

Kajian ini mendapati item keadaan persekitaran kerja guru di SK Abad ke 21, Pulau Pinang berada pada tahap memuaskan apabila merekodkan min skor melebihi 3.5. Antaranya termasuklah item 1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 14 dan 15. Pada masa yang sama item 3 dan 7 memberikan skor rendah dari 2.5 dan baki item merekodkan nilai skor pada tahap sederhana. Berdasarkan skor keseluruhan terdapat 10 dari 15 item dimensi keadaan persekitaran kerja guru berada pada tahap kepuasan tinggi dengan nilai skor melebihi 64. Terdapat tiga item yang menunjukkan nilai skor keseluruhan rendah iaitu item 2, 11 dan 14 dengan nilai skor di bawah 32. Dua item yang lain menunjukkan skor sederhana iaitu item 11 dan 13. Persekitaran keadaan kerja yang baik dan memuaskan menyebabkan warga gurunya berpuas hati untuk

bekerja di SK ini sehinggakan majoriti (53.1%) telah bekerja melebihi 5 tahun. Mereka juga telah selesa dengan kerjaya mereka sekarang (93.8%).

Kriteria keadaan gaji turut menjadi faktor seseorang pekerja untuk terus setia bekerja di bawah majikan atau tempat yang sama untuk tempoh masa yang panjang. Kira-kira 71 % guru masih berpendapatan kurang RM 5,000 sementara 25 % berpendapatan antara RM 5001 hingga RM 6000 dan seorang berpendapatan melebihi RM 6000 sebulan. Namun apakah gaji yang mereka terima sekarang ini memberi kepuasan kerja kepada mereka? Tahap kepuasan kerja berdasarkan gaji yang mereka terima telah dikaji di SK Abad ke 21 di mana untuk kriteria keadaan gaji sebanyak 8 item telah disenaraikan (Jadual 7). Item tersebut meliputi nilai gaji yang diterima adalah sesuai untuk pekerjaan biasa (16), cukup memuaskan (17), memadai (18), tidak mencukupi (19), dapat memberi kemewahan (20), kurang daripada apa yang patut diterima (21), terlalu tinggi (22) dan tidak setimpal dengan pekerjaan (23).

Fakta gaji membawa kepada penghuraian yang boleh dianggap panas. Ini kerana pada tanggapan umum, gaji sebesar manapun ia sangat sukar untuk dikatakan mencukupi. Kriteria gaji telah menggariskan 8 item dan kajian ini mendapati sekitar 45.4 % guru di SK Abad ke 21 memberikan tanggapan bahawa gaji yang diperolehi adalah benar menjadi faktor yang memberikan kepuasan mereka bekerja.

Jadual 7. Item Keadaan Gaji Guru di SK Abad ke 21.

Pilihan responden	Item untuk kriteria gaji								Total	%
	16	17	18	19	20	21	22	23		
TBSS	2	2	2	4	5	1	8	2	26	10.2
TB	4	5	7	6	14	11	13	14	74	28.9
TP	8	9	4	9	11	8	9	6	64	25
B	17	14	18	10	2	11	2	6	80	31.3
SB	1	2	1	3		1		4	12	4.7
Jumlah	32	32	32	32	32	32	32	32	256	100
Skor keseluruhan	62	57	61	39	17	44	15	54	349	768
Skor Min	3.4	3.3	3.3	3.1	2.3	3.0	2.2	2.9		45.4

Berdasarkan skor min item keadaan gaji guru di SK Abad ke 21, tidak ada skor yang menunjukkan rasa puas hati tahap tinggi atau melebihi min 3.5. Terdapat hanya satu item yang menunjukkan skor rendah iaitu item no. 22 sementara majoriti item merekodkan skor min pada tahap sederhana iaitu antara 2.51 hingga 3.5. Kajian ini mendapati item keadaan gaji perlu diberi perhatian bagi meningkatkan kebahagiaan guru di sekolah ini sebab tidak ada item dalam dimensi ini yang menunjukkan nilai skor keseluruhan melebihi nilai 64 atau tinggi. Bahkan ada item yang menunjukkan nilai skor keseluruhan yang rendah iaitu item no. 20 dan 22 (nilai skor keseluruhan <32). Jelas, gaji yang diterima bukan sahaja tidak dapat memberikan kemewahan tetapi turut dianggap rendah berbanding kelulusan dan pengalaman mereka berkerjaya.

Kriteria dimensipeluang kenaikan pangkat juga boleh dianggap sebagai salah satu pendorong seseorang pekerja untuk terus setia dengan sesuatu majikan atau tempat ia bekerja (Jadual 8).Seramai 40.6 % berada dalam kelompok DG42, 28.1% berada dalam DG44 dan bakinya 31.3% berada dalam kelompok DG34. Bagi kriteria ini sejumlah 8 item telah disenaraikan iaitu baik (24), terhad (25), bergantung kepada kebolehan (26), tidak ada peluang kenaikan pangkat (27), dasar kenaikan pangkat tidak adil (28), jarang terdapat peluang kenaikan pangkat (29), kerap terdapat peluang kenaikan pangkat (30) dan peluang kenaikan pangkat adalah tipis (31).Dua item dalam kriteria peluang kenaikan pangkat boleh dianggap positif iaitu item baik (1) dan item kerap terdapat peluang kenaikan pangkat (7). Item lain lebih menggunakan sudut pandang negatif. Sama seperti trend sebelumnya, majoriti responden iaitu meliputi 25% guru di SK Abad ke 21 dalam kalangan responden tidak dapat

membuat keputusan apabila diminta memberi maklum balas sama ada tidak benar atau benar berhubung kriteria kenaikan pangkat di tempat kerja mereka. Analisis terperinci menunjukkan ramai berpendapat bahawa peluang kenaikan pangkat adalah baik dan bergantung kepada kebolehan, ironinya mereka turut merasakan mereka tidak ada peluang kenaikan pangkat. Untuk menyatakan dasar kenaikan pangkat sedia ada tidak adil dan jarang atau kerap terdapat peluang kenaikan pangkat, majoriti menyatakan ianya tidak benar (58.6 %). Bahkan majoriti responden juga menyatakan pendirian bahawa peluang kenaikan pangkat tipis adalah suatu yang tidak benar (Jadual 8).

Jadual 8. Item Keadaan Peluang Kenaikan Pangkat Guru.

Pilihan responden	Item peluang kenaikan pangkat								Total	%
	24	25	26	27	28	29	30	31		
TBSS				8	5	4	3	7	27	7.8
TB		7	2	17	9	15	3	10	63	23.8
TP	10	13	8	4	13	10	20	9	87	31.6
B	22	10	20	3	4	3	6	5	73	23.8
SB		2	2		1			1	6	9.4
Jumlah	32	32	32	32	32	32	32	32	256	768
Skor keseluruhan	76	34	74	79	55	67	38	27	450	58.6
Skor min	3.7	3.2	3.7	2.1	2.6	2.4	2.9	2.5		

Beberapa item dalam peluang kenaikan pangkat di SK Abad 21, Pulau Pinang menunjukkan skor min hanya berada pada aras memuaskan sahaja iaitu item 24 dan 26 apabila mencatatkan nilai skor min melebihi 3.5. Terdapat tiga item menunjukkan nilai skor min yang rendah iaitu item no. 27, 29 dan item 31 (min <2.51) sementara item lain merekodkan nilai skor min pada tahap sederhana (min 2.51-3.49). Namun nilai skor keseluruhan menunjukkan item 24, 26, 27 dan 29 berada pada tahap kepuasan tinggi dengan nilai skor melebihi 64 sementara item 31 menunjukkan nilai skor rendah (<32). Tiga item yang lain menunjukkan skor keseluruhan berada pada tahap sederhana iaitu item 25, 28 dan 30 (nilai skor keseluruhan antara 33-64). Tangga gaji dan gred perjawatan guru boleh mencapai sehingga jawatan Jusa. Ini bermakna dengan gred jawatan sedia ada sekarang iaitu DG34, DG42 dan DG44, terdapat empat tangga gred jawatan yang lebih tinggi masih boleh dicapai oleh guru-guru di SK Abad ke 21 ini. Gred perjawatan tersebut ialah DG 48, DG 52, DG 56 dan Jusa. Peningkatan boleh dicapai bukan sahaja menerusi tempoh berkhidmat tetapi juga melalui saluran khas seperti guru cemerlang dan juga menerusi saluran jawatan pentadbiran.

Jadual 9. Item Keadaan Penyeliaan Guru.

Pilihan responden	Item keadaan penyeliaan																		Total	%
	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49		
TBSS		9	13					9	4	2	10	9		15				18	89	15.5
TB	3	11	13			1		16	9	3	15	13		13				9	106	18.4
TP	12	7	6	3	8	6	2	5	12	9	7	9	9	3	2	3	3	4	110	19.1
B	14	5		23	23	23	21	2	7	16		1	18	1	17	23	22	1	217	37.7
SB	3			6	1	2	9			2			5		13	6	7		54	9.4
Jumlah	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	576	1728
Skor keseluruhan	63	67	84	90	80	81	92	80	51	63	82	75	78	87	91	90	90	85	1429	82.7
Skor min	3.5	2.3	1.8	4.1	3.9	3.8	4.2	2	2.7	3.4	1.9	2.1	3.9	1.7	4.3	4.1	4.1	1.6		

Kriteria penyeliaan adalah dimensi yang penting dalam kepuasan kerja guruseperti Jadual 9. Sejumlah 18 item telah dimasukkan di bawah kriteria ini, iaitu selalu bertanyakan pendapat saya (32), Sukar memberikan penghargaan (33), tidak sopan (34), selalu beri penghargaan kepada kerja yang baik (35), Pandai mengambil hati (36), Berpengaruh (37), Kemaskini (38), Tidak menyelia secukupnya (39), Cepat marah (40), Selalu menerangkan tentang kedudukan saya (41), Menyakitkan hati (42), Keras kepala (43), Mengetahui dengan mendalam tentang tugas saya (44), Tidak bijak (45), Bijak (46), Memberi kebebasan kepada saya (47), Bersedia jika diperlukan (48) dan Malas (49).

Corak penyeliaan merupakan dimensi yang menjadi isu panas dalam skop kepuasan kerja guru di sekolah luar bandar. Secara keseluruhannya keadaan penyeliaan di SK Abad ke 21 boleh dianggap memuaskan di mana 82.7 % guru menyatakan penyeliaan majikan terhadap hasil kerja mereka adalah baik. Hasil kajian menunjukkan item keadaan penyeliaan tertentu mempunyai skor min yang tinggi iaitu item 32, 35, 36, 37, 38, 44, 46, 47 dan 48. Item 33, 34, 39, 42, 43, 45 dan 49 pula menunjukkan nilai skor min yang rendah (min <2.51) sementara baki item merekodkan nilai skor min sederhana. Skor keseluruhan menunjukkan beberapa item dalam dimensi ini menunjukkan skor yang tinggi (>64) iaitu item 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48 dan 49. Item 32, 40, dan 41 pula berada pada tahap sederhana. Tidak ada item yang menunjukkan nilai skor yang rendah (<32). Pola ini menunjukkan beberapa aspek terpencil dalam dimensi penyeliaan guru perlu diberi perhatian dan dipertingkatkan.

Rakan sekerja memainkan peranan penting dalam menentukan kesetiaan seseorang di tempat kerja mereka. Item 50 hingga 66 adalah pengisian kepada dimensi persekitaran rakan sekerja yang digunakan dalam soal selidik kajian kepuasan kerja dalam kalangan guru di SK Abad ke 21. Item positif berkenaan persekitaran rakan sekerja telah dimasukkan seperti item menggalakkan/bermotivasi (50), Bercita-cita tinggi (53), Bertanggungjawab (55), Pantas (56), Bergaya (59), Aktif (63), Taat/setia (65) dan Sukar ditemui (66) sentiasa mendapat pengakuan sekurang-kurangnya benar. Dimensi ini turut memasukkan item negatif persekitaran rakan sekerja seperti Membosankan (51), Lembab (52), Bodoh (54), Mudah dibuat musuh (57), Terlalu banyak bercakap (58), Malas (60), Tidak disukai (61), Tidak ada 'privacy' (62), dan Minat yang terhad (64). Secara keseluruhannya maklum balas persekitaran rakansekerja di SK Abad ke 21 adalah baik di mana 82.6 % menyatakan rasa puas hati mereka terhadap persekitaran rakan sekerja sedia ada.

Jadual 10. Item Keadaan Persekitaran Rakan Sekerja

Pilihan responden	Item keadaan persekitaran rakan sekerja																Total	%	
	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65			66
TBSS		12	17		20			17	7		16	18	9		1		5	122	22.4
TB		13	10	2	10	1		8	12	1	15	11	17		6	1	8	115	21.1
TP	2	6	5	6	2	1	5	6	10	7	1	3	6	1	18	7	11	97	17.8
B	21	1		20		21	21	1	3	23				21	6	19	6	163	30.0
SB	9			4		9	6			1				10	1	5	2	47	8.6
Jumlah	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	544	1632
Skor keseluruhan	92	81	86	78	92	91	86	81	67	79	94	90	84	94	39	79	35	1348	82.6
Skor min	4.2	1.9	1.6	3.8	1.4	4.2	4.0	1.8	2.3	3.8	1.5	1.5	1.9	4.3	3.0	3.9	2.8		

Kepuasan kerja bukan sahaja terletak pada keadaan kerja, gaji, peluang kenaikan pangkat dan penyeliaan semata-mata tetapi juga oleh faktor hubungan dengan rakan sekerja. Hasil kajian ini mendapati item 50, 53, 55, 56, 59, 63, dan 65 merekodkan nilai skor min yang tinggi (min >3.5). Item 51, 52, 54, 57, 58, 60, 61, dan 62 persekitaran sekerja bagaimanapun merekodkan skor min rendah (min < 2.51) sementara baki item menunjukkan nilai skor min sederhana. Bagaimanapun ini tidak memberikan gambaran bahawa banyak item persekitaran

rakan sekerja perlu diberikan perhatian bagi meningkatkan kepuasan kerja guru di SK Abad ke 21, Pulau Pinang sebab berdasarkan skor keseluruhan dimensi ini mendapati kesemua item menunjukkan nilai yang tinggi iaitu melebihi nilai skor keseluruhan 64 kecuali item 64 dan 66 yang berada pada nilai skor keseluruhan antara 33-64. Kajian ini mendapati sukar untuk menentukan rakan sekerja di SK ini mempunyai minat yang terhad dan juga sukar untuk ditemui.

Kriteria keadaan pekerjaan secara keseluruhan turut menjadi indikator kesetiaan pekerja untuk terus kekal bekerja ditepat sedia ada. Kriteria ini mahu melihat maklum balas responden berhubung bagaimanakah keadaan pekerjaan mereka selama ini. Sejumlah 18 item telah digalurkan, masing-masing ialah selesa (67), tidak baik (68), sempurna (69), tidak diingini (70), membuang masa (71), baik (72), berfaedah (73), lebih teruk (74), boleh diterima (75), hendak ditinggalkan (76), lebih baik dari kerja lain (77), tidak sesuai (78), memuaskan (79), tidak memenuhi harapan (80), unggul (81), tidak berfaedah (82), menyeronokkan (83) dan serba kekurangan (84) seperti dalam Jadual 11.

Jadual 12. Item Keadaan Persekitaran Pekerjaan Secara Keseluruhan

Pilihan responden	Item keadaan persekitaran pekerjaan secara keseluruhan																	Total	%	
	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83			84
TBSS		9		8	1	1		1		1	4	1	1	8		1		8	101	17.5
TB		1	2	1	1	1		1		1	5	1	1	1		1		1	126	21.9
TP	3	8	4	8	7	3	2	7	1	7	7	4	7	7	3	5	3	1	98	17.0
B	2		24	3	1	1	2	1	2	1	1		1	3	1		2		197	34.2
SB	8		2			9	6	1	3		2		4	1	1		8		54	9.4
Jumlah	3	3	32	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	576	17.28
Skor keseluruhan	9	8	82	7			9	7	9	7	5		7	7		8	9	7	145	84.1
Skor min	4	2.	3.	2.	2.	4.	4.	2.	4.	1.	3.	1.	3.	2.	4.	1.	4.	2.		
	.2	0	8	2	0	0	1	0	1	9	2	8	8	3	2	7	2	1		

Kajian ini mendapati item no. 67, 69, 72, 73, 75, 79, 81 dan 83 telah menunjukkan skor min yang tinggi (min >3.5). Ini menunjukkan secara keseluruhan lapan keadaan persekitaran pekerjaan di SK Abad ke 21, Pulau Pinang berjaya memberikan kepuasan kerja kepada warga pendidikannya. Walaupun ada item yang hanya merekodkan nilai skor min pada tahap sederhana iaitu item 77 dan skor min rendah iaitu item 68, 70, 71, 74, 76, 78, 80, 82 dan 84 ia tidak bermaksud item ini tidak memberikan kepuasan kerja. Sebabnya ialah berdasarkan nilai skor keseluruhan bagi setiap item dimensi ini menunjukkan kepuasan kerja berada pada aras tinggi (65-96) kecuali item no. 77 berada pada aras sederhana (33-64). Tidak ada item individu dimensi ini yang berada pada aras rendah.

Tuntasnya, untuk mengenalpasti faktor yang menentukan aras kepuasan kerja guru di SK abad ke 21 ini, enam dimensi telah digunapakai iaitu keadaan kerja, gaji, peluang kenaikan pangkat, penyeliaan, teman sekerja, keadaan pekerjaan secara keseluruhannya. Hasil kajian

ini menunjukkan majoriti guru di SMK Teloi Kanan memberikan maklum balas positif terdhadap ke enam-enam dimensi yang menjadi faktor kepuasan kerja mereka dan ini bermakna dimensi yang digunakan dalam kajian ini dijadikan sebagai faktor penentu kepada kepuasan kerja warga SK abad ke 21 di Pulau Pinang. Ketidakpuasan yang wujud hanya dalam bentuk kes terencil dan bersifat isolatik di mana ia hanya melibatkan item-item kecil dalam enam dimensi kepuasan kerja. Ini bererti objektif pertama kajian ini berjaya ditentukan dengan menerima pakai faktor kepuasan kerja di SK Abad ke 21, Pulau Pinang adalah bersesuaian dengan dimensi mengikut JDI.

Jadual 13. Analisis deskriptif bagi kepuasan kerja guru di SK Abad ke 21, Pulau Pinang.

Kriteria kepuasan kerja	Skor keseluruhan	Interpretasi Tahap
Keadaan kerja	1009	Tinggi
Keadaan gaji	349	Sederhana
Peluang kenaikan pangkat	450	Sederhana
Penyeliaan	1429	Tinggi
Persekitaran rakan sekerja	1348	Tinggi
Persekitaran kerja keseluruhan	1454	Tinggi

Objektif ke dua kertas kerja ini ialah untuk mengkaji tahap kepuasan bekerja guru di SK abad ke 21. Berdasarkan Jadual 13, secara keseluruhannya dapatlah diinterpretasikan bahawa tahap kepuasan guru untuk kriteria atau dimensi keadaan kerja adalah berada pada tahap tinggi (skor JDI 1009). Pada masa yang sama tiga dimensi kepuasan kerja yang lain turut menunjukkan tahap kepuasan tinggi iaitu dimensi penyeliaan (skor JDI 1429), persekitaran rakan kerja (skor JDI 1348) dan persekitaran kerja secara keseluruhannya (skor JDI 1454). Dua dimensi yang lain iaitu keadaan gaji berada pada tahap sederhana (skor JDI 349) begitu juga dengan dimensi peluang kenaikan pangkat (skor JDI 450) hanya menunjukkan tahap kepuasan kerja pada tahap sederhana. Justeru itu, bolehlah dikatakan bahawa tahap kepuasan kerja guru di SK Abad ke 21 adalah memuaskan kerana tidak ada dimensi kepuasan kerja yang digunakan berada di tahap kepuasan kerja yang rendah.

Namun, persoalan dari objektif ke tiga kertas kerja ini turut memerlukan jawapan. Pemerkasaan perlu dilakukan bagi meningkatkan aras kepuasan kerja dan kebahagiaan warga guru di SK Abad ke 21, Pulau Pinang. Fokus peningkatan kualiti boleh diberikan kepada item individu yang berada pada tahap rendah dalam dimensi kepuasan kerja yang digunakan. Program pembangunan insan yang menekankan pengembangan kemahiran komunikasi, bakat, kompetensi, integriti, adap sopan dan juga saling hormat-menghormati boleh dirancang dan dilaksanakan sesuai dengan keperluan pendidikan dan industri 4.0. serta TN 50 yang menekankan pembangunan aspek kebahagiaan warganya. Bagi kes SK Abad ke 21, Pulau Pinang penekanan pembangunan insan boleh diberikan tumpuan pada dimensi keadaan gaji dan juga peluang kenaikan pangkat terutamanya menerusi saluran guru cemerlang.

Kesimpulan

Kepuasan kerja adalah petunjuk penting aspek kesejahteraan hidup guru dan pelajar selain mempunyai hubungan kuat dengan tahap kebahagiaan penduduk. Kepuasan kerja merupakan pendorong kepada seseorang pekerja untuk terus bekerja di sesuatu tempat. Kajian ke atas kepuasan kerja bagi kerjaya guru telah dijalankan di SK Abad ke 21, Pulau Pinang dan mendapati majoriti guru berpuas hati dengan keadaan kerja di tempat mereka. Sebahagian besar dalam kalangan guru yang bekerja di sekolah tersebut juga berpuas hati dengan keadaan gaji yang mereka terima. Malah peluang kenaikan pangkat yang ditawarkan turut

dianggap relevan dengan perkerjaan yang mereka lakukan. Kedaan corak peyeliaan pihak pentadbir sekolah turut menjadi faktor mengapa mereka merasa senang untuk berkhidmat di tempat yang sama untuk tempoh yang lebih panjang. Mereka sanggup setia di tempat kerja sedia ada kerana persekitaran teman kerja yang memuaskan selain keadaan pekerjaan secara keseluruhannya boleh dianggap sebagai baik. Maklum balas yang positif dalam enam dimensi kepuasan kerja dalam kalangan guru yang bertugas di sekolah luar bandar menjadi faktor utama mengapa mereka terus kekal bekerja di situ. Jelasnya, setiap item dalam pemboleh ubah kepuasan kerja perlu dimantapkan supaya kesetiaan guru khususnya di luar bandar terus setia dengan kerjaya dan tempat kerja mereka.

Rujukan.

- Hussaini Hussin. 1998. Kepuasan kerja di kalangan guru sekolah rendah: Kajian kes di SRK Tabuan dan SRK Encik Buyong, Kucing, Sarawak. Projek Bachelor Sains (Pembangunan Sumber Manusia), Fakulti Sains Kognitif dan Pembangunan Manusia, Universiti Malaysia Sarawak.).
- Shahrin Hashim & Saraswathi Vani Marappan. 2008. Kepuasan kerja dalam kalangan guru di sekolah-sekolah Jenis Kebangsaan (Tamil) Daerah Kulai. Universiti Teknologi Malaysia.
- Junaidah Mohammad & Nik Rosila Nik Yaacob. 2013. Kajian tentang kepuasan bekerja dalam kalangan guru pendidikan khas. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*. Vol.28. 103-115.
- Main Rindam, Wan Fazah Wan Ahmad & Lau Hooi Lin. 2017. Kepuasan kerja dalam kalangan guru di sekolah luar bandar: kajian kes di SMK Teloi Kanan dalam International Conference on Education: Towards Excellence in 21st Century Education. Institut Pendidikan Guru Kampus Pulau Pinang. 23 Mei 2017.
- Nor Hafizah Ahmad. 2008. Hubungan faktor kepuasan kerja dengan komitmen terhadap organisasi sekolah di kalangan guru-guru sekolah menengah di daerah Papar, Sabah. Disertasi Sarjana tidak diterbitkan. Universiti Malaysia Sabah.
- Ma, X., & McMillan, R.B. 1999. Influence of workplace conditions on teachers job satisfaction. *Journal of Education Research*, 93(1), 39-48.
- Quaglia, R. & Marion, S. 1991. The relationship of teacher satisfaction to perception of school organisation, teacher empowerment, work condition and community status. *Education*. 112(2), 206-222.
- Athar Waqas, Umair Bashir, Muhammad Fahad Sattar, Hafiz Muhammad Abdullah, Imtiaz Hussain, Waqas Anjun, Muhammad Aftab Ali & Rizwan Arshad. 2014. Factors influencing job satisfaction and its impact on job loyalty. *International Journal of Learning & Development*, Vol. 4(2), 1-21.
- Bahari Mat. (1997). Kepuasan kerja dikalangan guru-guru sekolah menengah di Felda Jengka. Projek Sarjana Sains (Pengurusan), Universiti Utara Malaysia.
- Fahmi Idris Sitompul. 2016. Gambaran kepuasan kerja guru taman kanak-kanak (TK) di Kota Medan. Tesis Sarjana Psikologi. Fakulti Psikologi, Universitas Sumatera Utara, Medan. Indonesia.
- Junaidah Mohamad dan Nik Rosila Nik Yaacob. (2013). *Kajian Tentang Kepuasan Bekerja Dalam Kalangan Guru-Guru Pendidikan Khas*. *Asia Pacific Journal of Education*, Vol. 28: 103-115.
- Kumar, Jalaja & Rao, B.D.(2007). *Job Satisfaction of Teacher*. New Delhi, Sachin Printers.
- Lim Tueng Seng. (1995). *Kepuasan Kerja Di Kalangan Guru Sekolah Rendah Jenis Kebangsaan Cina Di Negeri Kelantan*. Tesis Ijazah Sarjana Sains (Pengurusan), Universiti Utara Malaysia.

- Marianne Perie & David P. Parker. 1997. Job Satisfaction Among America's Teachers: Effects of the workplace condition, background characteristic and teacher compensation. Statistic Analysis Report, July 1997. National Centre for Education Statistic. U.S. Department of Education.
- Mohd. Yusof Hj. Hassan.(1997). *Kepuasan Kerja Di Kalangan Guru Teknik Di Sekolah Menengah Teknik. Satu kajian Kes Di Daerah Rompin, Pahang Darul Makmur*. Tesis Ijazah Sarjana Sains, Fakulti Sains Kognitif dan Pembangunan Manusia. Universiti Malaysia Sarawak.
- Muhammad Riaz Khan, Farooq Jan, Irfanullah Khan, Sattar Khan & Naveed Saif. 2015. The teachers loyalty and its attributes: A comprehensive review. *International Journal of African and Asian Studies*, Vol. 9. 4-10.
- Norazlinda Saad & Surendran Sankaran. 2013. Pengaruh sikap guru terhadap pembuatan keputusan ke atas komitmen guru di sekolah: Galakan Pengetua sebagai perantara. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*: Vol. 10 (2013): 271-294.
- Nor Muhamad Zulhairi Ismail, Jamalulah Abdul Wahab & Ruzita Md Hassan. (2016). *Kepuasan Kerja Guru dan Perbezaannya Berdasarkan Pencapaian Sekolah*. *Jurnal Personalita Pelajar* 19(2016): 49-54.
- Piere, Marianne & Baker, David P.(1997). *Job Satisfaction Among America's Teacher: Effect of workplace conditions, Background characteristics and teacher compensation*. US. Department of Education Office of Educational Research and Improvement. FTP:<http://nces.ed.gov/pubs97/97471.pdf>. Diekses pada 30/3/2017.
- Quek Weng Kim.(2000). *Satu tinjauan tentang kepuasan kerja guru-guru SJK(C) di Kuala Lumpur*. Disertasi bagi memenuhi keperluan Ijazah Sarjana Sastera, Jabatan Pengajian Tionghoa, Universiti Malaya, Kuala Lumpur.
- Rao, Bhaskara & Sridar, D. (2003). *Job Satisfaction of School Teacher*. New Delhi, Tarun Oggset Printer.
- Raman Shukor (2010). *Hubungan Antara Iklim Sekolah Dengan Kepuasan Kerja Guru Sekolah Menengah Di Wilayah Persekutuan*. [www. Researchgate.net/](http://www.researchgate.net/). Diekses pada 30/3/2017.
- Rozi Mohamad, Abd Latif Kasim, Sofiah Zakaria & Faezah Mohd Nasir. (2016). *Komitmen Guru dan Kepuasan Kerja Guru Di Sekolah Menengah Harian Berprestasi Tinggi dan Berprestasi Rendah Di Daerah Kota Bharu, Kelantan*. Prosiding International Seminar on Generating Knowledge Through Research, UUM-UMSIDA, 25-27 Oktober.1(2016) 1-11.
- Shahrin Hashim & Saraswathi Vani Marappan. (2013). *Kepuasan Kerja Dalam Kalangan Guru Di Sekolah-Sekolah Jenis Kebangsaan (Tamil) Daerah Kulai*. Fakulti Pendidikan, Universiti Teknologi Malaysia. Diekses pada 30/3/2017.
- Shamima Tasnim. 2006. *Job satisfaction among female teacher:A study on primary schools in Bangladesh*. Unpublish M.A thesis, Department of Administration and Organization Theory University of Bergen, Norway.
- Shueh-Chin Ting & Liang-Yin Yeh. 2014. *Teacher loyalty of elementary school in Taiwan: the contribution of gratitude and relationship quality*. *School Leadership & Management*, 34:1, 85-101.
- Woo Yoke Ling (2007). *Kepuasan Kerja Guru-Guru Aliran Pendidikan Teknikal dan Vkesional Di Sekolah-Sekolah Menengah Teknik Di Negeri Johor Darul Takzim*. Tesis Sarjana Pendidikan (Tidak diterbitkan), Fakulti Pendidikan, Universiti Teknologi Malaysia.

Pelaksanaan e-Pembelajaran Berasaskan Inquiri dengan *WebQuest* Dalam Kalangan Guru Pelatih Institut Pendidikan Guru Ngau Chai Hong¹, Jamalludin Harun², Puteri Shufianah Yusof^{3,*}

¹IPG Kampus Temenggong Ibrahim, Johor.

²Universiti Teknologi Malaysia, Johor.

³IPG Kampus Temenggong Ibrahim, Johor.

*ngauch67@gmail.com

Abstrak

Anjakan paradigma dan transformasi pendidikan dalam era globalisasi memerlukan pembangunan pedagogi yang kreatif dan inovatif supaya matlamat untuk pembentukan modal insan guru yang berkualiti dapat dicapai. Untuk tujuan itu, kajian ini telah membangunkan satu e-Pembelajaran Berasaskan Inquiri (e-PBI) dengan *WebQuest* yang digunakan sebagai instrument kajian ini. Sampel kajian ini terdiri daripada 15 orang guru pelatih di salah sebuah kampus Institut Pendidikan Guru. Manakala reka bentuk kajian ini adalah dengan menggunakan kaedah kualitatif melalui temu bual secara berstruktur daripada 3 orang sampel yang dipilih secara berkriteria. Hasil kajian ini menunjukkan e-PBI dengan *WebQuest* bukan sahaja dapat membantu dan memudahkan para guru-guru pelatih dalam merancang dan melaksanakan pengajaran dan pembelajaran dengan lebih berfokus dan sistematik. Malahan e-PBI juga membolehkan aktiviti-aktiviti pembelajaran yang dirancang menimbulkan minat dan keseronokan dalam proses pembelajaran di samping mencapai objektif pembelajaran.

Kata Kunci: e-Pembelajaran Berasaskan Inquiri (e-PBI), *WebQuest*.

1.0 PENDAHULUAN

Matlamat ciri-ciri kurikulum Institut Pendidikan Guru (IPG) di Malaysia adalah bertujuan untuk melahirkan modal insan guru yang berkualiti, berdaya fikir, kreatif, inovatif, berkebolehan menyelesaikan masalah dan berdaya saing. Di samping itu, elemen penguasaan pedagogi dan elemen penggunaan teknologi juga diberi penegasan dalam kurikulum pendidikan guru pada abad ke-21 ini. Hal ini dapat dibuktikan dengan adanya pernyataan Silverman (2012), Solvie & Sungur (2012), Koehler & Mishra (2009), dan Kinzer *et al.* (2006) yang memberikan kenyataan bahawa guru-guru pra perkhidmatan memainkan peranan yang penting dalam memperkembangkan perancah (*scaffolding*) dalam pengajaran dan memperkukuhkan pembelajaran melalui penggunaan teknologi. Selain dari itu, kajian Lever-Duffy, J. & McDonald, J. B. (2014), Roblyer M. D. & Doering, A. H. (2013), dan Romina J.P., Glenn F., & Peter A. E., (2010) juga mengetengahkan bahawa teknologi membolehkan persekitaran pembelajaran menjadi kreatif dan inovatif kerana teknologi boleh bertindak sebagai platform untuk meningkatkan pembelajaran kreatif dan pengajaran inovatif dalam proses pengajaran dan pembelajaran (p&p).

2.0 PERNYATAAN MASALAH

Guru memainkan peranan penting dalam pembangunan modal insan negara. Oleh itu, pusat latihan perguruan telah diberi tanggungjawab untuk melahirkan bakal guru yang kreatif dan inovatif dalam proses p&p. Diharapkan mereka dapat menguasai pengetahuan pedagogi untuk membolehkan mereka mempelbagaikan kaedah dan strategi pengajaran supaya proses p&p mereka menjadi efektif, menarik dan menyeronokan. Secara tidak langsung dapat menimbulkan minat pembelajaran dalam kalangan murid-murid. Oleh yang demikian, sebarang permasalahan tentang pengajaran dengan kreatif serta kurangnya keyakinan diri dalam kalangan

guru-guru umumnya dan guru-guru pra perkhidmatan khasnya haruslah dititikberatkan supaya dapat mencari penyelesaian dengan kadar segera. Secara tidak langsung, tindakan segera itu dapat mengurangkan masalah-masalah yang timbul di sekolah. Untuk tujuan tersebut, salah satu cara untuk mengatasi kurangnya kreativiti dalam pengajaran adalah dengan memperbanyakkan contoh-contoh pengaplikasian pedagogi dalam dunia sebenar dengan melalui sokongan teknologi.

3.0 METODOLOGI KAJIAN

Secara ringkasnya kajian ini merupakan suatu kajian tinjauan tentang kesan pelaksanaan e-Pembelajaran Berasaskan Inquiri (e-PBI) dengan *WebQuest* dalam kursus pengajaran subjek Teknologi Dalam Pengajaran dan Pembelajaran (EDU3053). Dalam konteks ini, pengkaji telah membangunkan satu *WebQuest* untuk diaplikasikan dalam p&p EDU3053 terhadap 15 sampel guru pelatih pra-perkhidmatan di salah sebuah kampus IPG. Manakala reka bentuk kajian ini adalah dengan menggunakan kaedah kualitatif melalui temu bual secara berstruktur daripada 3 orang sampel yang dipilih secara berkriteria.

3.1 Proses Pelaksanaan e-Pembelajaran Berasaskan Inquiri

Pengkaji telah menghasilkan satu *WebQuest* (seperti paparan Rajah 3.1 hingga Rajah 3.7) untuk diaplikasikan dalam p&p EDU3053. Setelah itu, para sampel kajian telah diminta untuk menyiapkan kerja kursus projek EDU3053 dengan menghasilkan *WebQuest* masing-masing. Perincian kerja kursus projek EDU3053 adalah seperti berikut: Setiap guru pelatih dikehendaki

- i. menghasilkan suatu reka bentuk pengajaran ASSURE mengikut tajuk yang diberikan.
- ii. membuat papan cerita untuk pembangunan media pengajaran berdasarkan reka bentuk pengajaran ASSURE yang telah dirancang (Bahan pembelajaran sendiri berasaskan inquiri dengan *WebQuest*).
- iii. membangunkan satu *WebQuest* dengan alat pengarang yang dipilih.
- iv. membuat refleksi tentang proses pembangunan media pengajaran.

Rajah 3.1 hingga Rajah 3.7 berikut merupakan e-Pembelajaran Berasaskan Inquiri (*WebQuest*) yang telah dibangunkan oleh pengkaji.

The image shows a screenshot of a WebQuest interface. At the top left, there is a logo with a plant and the text 'WebQuest' and 'Reka Bentuk Pengajaran ASSURE'. To the right of the logo is a row of small images showing students in various learning activities. Below this is a navigation bar with the text 'Pembelajaran Abad Ke-21' and a menu with items: 'Pengenalan', 'Tugasan', 'Proses', 'Penilaian', 'Kesimpulan', 'Sumber', and 'Papan Guru'. The 'Pengenalan' item is highlighted. Below the navigation bar, the word 'Pengenalan' is written in large, bold, purple letters. To the left of the text is a photograph of three students sitting together. To the right of the photograph is a block of text in Malay that reads: 'Kamu adalah guru pelatih semester empat opsyen Bahasa Melayu yang berdaftar untuk subjek Teknologi Dalam Pengajaran Dan Pembelajaran (EDU3053) untuk semester ini. Salah satu cabaran yang anda terima untuk subjek ini ialah anda dikehendaki menyelesaikan misi **'Bagaimana untuk menghasilkan satu pengajaran dan pembelajaran yang berkesan dengan berpandukan teknologi'**. Secara umumnya, misi ini mengkehendaki anda merancang, membangun, dan membuat penilaian terhadap hasil pembangunan anda.'

Rajah 3.1 Kerangka *WebQuest*: Pengenalan

Rajah 3.1 menunjukkan kerangka *WebQuest* – Pengenalan. Bahagian ini menceritakan secara ringkas tentang senario projek yang akan para guru pelatih lakukan dalam *WebQuest*.



Rajah 3.2 Kerangka *WebQuest*: Tugasan

Rajah 3.2 menunjukkan kerangka *WebQuest* – Tugasan. Bahagian ini memberi penerangan yang terperinci tentang tugas projek yang dilakukan.



Rajah 3.3 Kerangka *WebQuest*: Proses

Rajah 3.3 menunjukkan kerangka *WebQuest* – Proses. Bahagian ini menunjukkan proses-proses yang akan para guru pelatih lakukan untuk menjayakan projek dalam *WebQuest*.

WebQuest
Reka Bentuk Pengajaran ASSURE

Pembelajaran Abad Ke-21

Pengenalan Tugas Proses Penilaian Kesimpulan Sumber Paparan Guru

Penilaian

Growing up, children are continually asking questions in an attempt to make sense of their world.

Projek ini akan dinilai berdasarkan rubrik berikut:

[Rubrik Projek](#)

RUBRIK					
NAMA PROGRAM : PISMP Ambilan Jun 2013					
SEMESTER : 4 (Jan 2015)					
NAMA KURSUS : Teknologi dalam Pengajaran dan Pembelajaran (EDU3053)					
Aspek dinilai	Cemerlang	Baik	Memuaskan	Kurang Memuaskan	Lemah
	81 - 70 Marks	66 - 60 Marks	51 - 45 Marks	36 - 30 Marks	1 - 15 marks
	• Susunan kandungan	• Kebanyakan susunan	• Susunan kandungan kurang	• Kebanyakan susunan	• Susunan kandungan tidak

Rajah 3.4 Kerangka *WebQuest*: Penilaian

Rajah 3.4 menunjukkan kerangka *WebQuest* – Penilaian. Bahagian ini menunjukkan Rubrik Pemarkahan Projek yang menjadi garis panduan kepada para guru pelatih tentang cara pemarkahan projek.

WebQuest
Reka Bentuk Pengajaran ASSURE

Pembelajaran Abad Ke-21

Pengenalan Tugas Proses Penilaian Kesimpulan Sumber Paparan Guru

Kesimpulan

Tahniah ! Anda telah berjaya untuk menyiapkan misi 'Bagaimana untuk menghasilkan satu pengajaran dan pembelajaran yang berkesan dengan menggunakan teknologi'.

Seterusnya sila layari pautan berikut untuk mendapatkan maklumat tambahan tentang reka bentuk pengajaran dengan model ASSURE:
 (1) [Instructional Planning with the ASSURE Model](#)
 (2) [The ASSURE Model](#)

Selain dari itu, berikut adalah maklumat tambahan tentang *WebQuest*

WebQuest.Org

[What is a WebQuest?](#)

Rajah 3.5 Kerangka *WebQuest*: Kesimpulan

Rajah 3.5 menunjukkan kerangka *WebQuest* – Kesimpulan. Bahagian ini akan membuat kesimpulan tentang projek dalam *WebQuest* ini. Selain dari itu, ia juga boleh paparkan apa-apa maklumat tentang tajuk projek yang dijalankan dalam *WebQuest* ini.

Rajah 3.6 Kerangka *WebQuest*: Sumber

Rajah 3.6 menunjukkan kerangka *WebQuest* – Sumber. Bahagian ini ialah sumber-sumber yang boleh digunakan untuk melakukan projek ini.

Rajah 3.7 Kerangka *WebQuest*: Papan Guru

Rajah 3.7 menunjukkan kerangka *WebQuest* – Papan Guru. Bahagian ini adalah maklumat-maklumat tentang *WebQuest* ini untuk rujukan guru-guru lain yang ingin menggunakannya.

Pelaksanaan e-PBI dengan menggunakan *WebQuest* dalam kajian ini adalah bertujuan untuk memperkenalkan kerangka kerja *WebQuest* yang terdiri daripada Pengenalan, Tugasan, Proses, Penilaian, Kesimpulan, Sumber dan Papan Guru kepada para guru-guru pelatih pra-perkhidmatan untuk memudahkan para guru pelatih mempraktikkan PBI dalam p&p.

4.0 DAPATAN

Salah satu tugas yang perlu disiapkan oleh para sampel kajian adalah membangunkan *WebQuest* masing-masing berdasarkan model reka bentuk ASSURE yang telah mereka rancang. Dapatan kajian daripada sesi temu bual daripada 3 sampel kajian menunjukkan bahawa kerangka kerja e-PBI dengan *WebQuest* memudahkan para sampel kajian merancang aktiviti dengan mudah dan sistematik.

Di samping itu, dapatan daripada temu bual menunjukkan bahawa untuk meningkatkan rasa seronok dalam proses p&p dengan *WebQuest*, 'Pengenalan' dalam *WebQuest* boleh direka dalam bentuk menyahut cabaran supaya dapat menimbulkan minat belajar dalam persekitaran pembelajaran. Manakala dengan wujudnya 'Tugas' dan 'Proses' telah memudahkan para sampel kajian menjalani tugas secara terbimbing. Dengan 'Penilaian' yang ada pada *WebQuest* telah memudahkan para sampel kajian menyediakan tugas berdasarkan rubrik pemarkahan yang ada. Bahagian 'Kesimpulan' yang ada pada *WebQuest* bukan sahaja membolehkan pembangun *WebQuest* membuat kesimpulan terhadap tajuk pengajaran, malah ia juga sesuai dimasukkan dengan aktiviti seperti permainan yang ada kaitan dengan tajuk tersebut sebagai galakan dan motivasi kepada para pelajar. Manakala 'Sumber' dan 'Papar Guru' yang ada pada *WebQuest* telah menyenaraikan pelbagai sumber dan maklumat yang berkaitan dengan tajuk tersebut yang dapat membantu para pelajar dan pihak yang berminat untuk menerokai *WebQuest* yang telah dibangunkan.

5.0 KESIMPULAN DAN PERBINCANGAN

Ketiga-tiga sampel kajian ini telah memberi maklum balas bahawa pelaksanaan e-PBI sangat membantu mereka dalam mereka bentuk pengajaran yang berkesan. Oleh yang demikian, boleh dikatakan bahawa latihan perguruan memainkan peranan penting untuk membantu guru-guru pra perkhidmatan dalam pembangunan profesional supaya mereka berkeyakinan dan berkeupayaan mempraktikkan kemahiran kreatif dalam sistem pendidikan tradisional.

Di samping itu, diharapkan juga program latihan perguruan sentiasa disemak untuk memastikan terdapatnya galakan dalam pelbagai kaedah pengajaran yang inovatif, kecekapan digital dan kecekapan pengajaran merentas kurikulum dengan adanya banyak latihan *hand-on* dalam bilik darjah serta bimbingan yang cekap. Dalam hal ini, potensi internet dan teknologi sebagai satu platform di mana pembelajaran rakan sebaya dan interaksi dengan pakar-pakar di luar haruslah digalakkan untuk tujuan perkongsian maklumat serta aktiviti rangkaian e-pembelajaran yang sedia ada perlu lebih berkesan supaya pembelajaran dengan teknologi berjaya dilaksanakan secara optimum.

Oleh yang demikian, KPM telah mengambil inisiatif dalam pelaksanaan strategi p&p kreativiti dan inovasi dalam guru-guru pra perkhidmatan di mana dalam Buku Panduan Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan (PISMP) (Institut Pendidikan Guru Malaysia (IPGM), Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM), 2012) juga ada menerangkan bahawa pelbagai strategi p&p berpusatkan pelajar diamalkan dalam pelaksanaan kurikulum program PISMP.

Manakala Cabaran untuk mewujudkan dan membangunkan program pembangunan profesional untuk guru-guru yang terlibat dalam p&p atas talian telah menjadi salah satu perkara utama dalam pendidikan moden (Levine, 2007; Dede, 2009). Guskey (2002) menyatakan guru-guru tertarik dengan pembangunan profesional sebab mereka percaya ia bukan sahaja meningkatkan ilmu pengetahuan dan kemahiran mereka, malah ia juga memberi sumbangan kepada perkembangan dan peningkatan keberkesanan pengajaran mereka dengan para pelajar. Untuk itu, Rong-ji Chen (2010) dan Lin (2008) telah memberi penjelasan bahawa teknologi baru dan yang sedang pesat membangun (Solvie, P., & Sunger, E., 2012), telah mengubah tanggapan kita daripada apa yang kita mengajar, bagaimana kita mengajar, dan juga di mana p&p dilaksanakan secara berkesan dan berterusan (Roblyer, M.D., & Doering,

A.H., 2013). Hal ini telah menghasilkan inovasi teknologi atas talian yang dikatakan semakin berkembang pesat dalam persekitaran pendidikan.

6.0 RUJUKAN

- Dede, C., Ketelhut, D. J., Whitehouse, P., Breit, L., & McCloskey, E. M. (2009). A Research Agenda For Online Teacher Professional Development. *Journal of Teacher Education*, 60 (1), 8-19.
- Kementerian Pelajaran Malaysia. (2012). Buku Panduan Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan Dengan Kepujian (Dikemas kini Jun 2012) - Institut Pendidikan Guru Malaysia.
- Kinzer, C., Cammack, D., Labbo, L. Teale, W., & Sanny, R. (2006). Using technology to (re)conceptualize preservice literacy teacher education: Consideration of design, pedagogy, and research. In McKenna, M.,
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). *What Is Technological Pedagogical Content Knowledge?* Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9 (1), 60-70.
- Lever-Duffy, J. & McDonald, J. B. (2014). Teaching and learning with technology. (5th ed). New York: Allyn and Bacon.
- Levine, A. (2007). Educating Researchers. New York, NY: The Education Schools Project.
- Lin, L. (2008). An Online Learning Model To Facilitate Learners's Right To Education. *Journal of Asynchronous Learning network*, 12 (1), 127-143.
- Roblyer, M.D., & Doering, A.H. (2013). Integrating educational technology into teaching (6th ed.). New Jersey: Pearson.
- Romina Jamieson-Proctor, Glenn Finger, Peter Albion Education (2010). Auditing the TK and TPACK of pre-service teachers: Are they ready for the 21st century? *Australian Educational Computing*. 25 (1), 8-17.
- Rong-ji Chen (2010). Investigating models for preservice teachers' use of technology to support student-centered learning. *Computers and Education*. 55: 32-42.
- Silverman, J. (2012). Exploring the relationship between teachers prominence in online collaboration and the development of mathematical content. *Journal of Technology and Teacher Education*. 20(1), 47-69.
- Solvie, P., & Sunger, E. (2012). Teaching for success: Technology and learning styles in preservice teacher education. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education. 12(1).

KEMAHIRAN BERFIKIR DAN PELAKSANAAN DALAM PENGAJARAN GURU-GURU SEKOLAH

Che Mas Saud¹, Bainah Mustafa², Fazidah Mohamad Nor³, Nur Fatini Mohd Basri⁴,
Nur Nabilah Mohd Basri⁵

Institut Pendidikan Guru Kampus Darulaman

Abstrak

Program Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT) telah dilaksanakan pada tahun 2013 dalam Rancangan Malaysia Kesebelas. Kemahiran berfikir terdiri daripada kemahiran berfikir aras rendah (KBAR) dan kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT). Pelaksanaan KBAT bertujuan memupuk minat murid untuk belajar, membantu proses pembelajaran disamping untuk meningkatkan pencapaian akademik. Pelaksanaan KBAT telah didedahkan kepada guru-guru sekolah demi melahirkan modal insan berkualiti, berketrampilan dan mampu berdaya saing hingga ke peringkat antarabangsa. Hal ini selaras dengan definisi oleh Onosko, J.J, Newman, F.M (1994), iaitu KBAT sebagai penggunaan potensi minda untuk menangani cabaran baharu. Kajian ini telah dilaksanakan untuk mengenal pasti penguasaan kemahiran KBAT, teknik, aras dan keberkesanan dalam pengajaran guru-guru yang mengajar di sekolah. Kajian ini juga bertujuan mengenal pasti kekuatan dan kelemahan terhadap pelaksanaan KBAT di sekolah. Kaedah kajian menggunakan soalan soal selidik dan soalan temu bual. Soalan dalam komponen A mengandungi soalan demografi. Bahagian B mengandungi lima soalan tentang penguasaan kemahiran KBAT, empat soalan pelaksanaan, lapan soalan tentang teknik dalam bilik darjah, 4 soalan tentang aplikasi aras KBAT dan tujuh soalan keberkesanan KBAT dalam pengajaran guru. Kaedah temu bual telah dilaksanakan kepada 15 orang guru tentang kekuatan, kelemahan dan cadangan penambahbaikan. Data yang dikumpul telah dianalisis menggunakan perisian *Statistical Package for Social Science (SPSS) version 19*. Dapatan kajian menunjukkan tahap penguasaan iaitu min yang tinggi ialah kemahiran mengaplikasikan dokumen dan gambar bagi penguasaan KBAT, sementara aras penilaian adalah paling tinggi diaplikasi dengan min 3.03. Teknik penyelesaian masalah mendapat min tertinggi iaitu 3.69. Hal ini memberi impak kepada keperluan dan keberkesanan pelaksanaan kemahiran KBAT. Hasil temu bual mendapati KBAT dapat meningkatkan kemahiran kreatif dan kemahiran belajar murid tetapi murid yang lemah sukar menguasai aras yang tinggi. Oleh itu guru-guru berpendapat mereka perlu melatih pelajar menggunakan soalan-soalan berbentuk KBAT. Komitmen yang padu perlu ditingkatkan demi kecemerlangan pendidikan di Malaysia.

Kata Kunci: KBAT, tahap tinggi , guru-guru sekolah.

The High Order Thinking Skills programme (HOTS) was implemented in 2013 of the Eleventh Malaysia Plan. Thinking skills consist of low-level thinking skill and high thinking skill. Implementation of HOTS aims to nurture students' interest in learning and help the learning process as well as to improve academic achievement. The implementation of HOTS has been expose to teachers in order to produce quality individuals, skillful and able to compete internationally. This is also related to the definition of HOTS by Onosko, J.J, Newman, F.M (1994). as it is uses as the mind's potential to address new challenges. This study was conducted to identify the effectiveness of HOTS skills, techniques, levels and effectiveness in the teaching of teachers in schools. The study also aims to identify strengths and weaknesses of implementation of HOTS in schools. The research method uses questionnaire and interview

questions. Questions of component A contain demographic. Component B, contains 5 questions about HOTS skill mastery, 4 implementation questions, 8 questions about classroom techniques, 4 questions about HOTS level and 7 questions about HOTS effectiveness in teachers' teaching. The interview method has been conducted to 15 teachers on strengths, weaknesses and suggestions for improvement. The data collected were analyzed using the Statistical Packages for Social Science (SPSS) version 19. The findings show that the highest level of proficiency is the application of the documents and the drawing for HOTS control, while the level of evaluation is highest applied with mean 3.03. Problem solving techniques get the highest mean of 3.69. This affects the needs and effectiveness of HOTS skills. The interview results show that HOTS can improve the creative skills and learning skills of students but poor students are difficult to master the high level. Therefore, teachers feel that they need to train students in using HOTS questions. A strong commitment should be enhance in the pursuit of excellence of education in Malaysia.

Keywords: HOTS, high level, school teachers.

1.0 PENDAHULUAN

Kemahiran berfikir boleh dibahagikan kepada dua jenis iaitu kemahiran berfikir aras rendah (KBAR) dan kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT). Onosko, J.J, Newman, F.M (1994), mendefinisikan (KBAT) sebagai menggunakan potensi minda untuk menangani cabaran baharu. Program Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT) telah dilaksanakan dalam Rancangan Malaysia Kesebelas pada bermula tahun 2013. Program ini pada mulanya dilaksanakan melebihi 1,040 buah sekolah di Malaysia. Tujuan program ini diwujudkan adalah untuk menanam minat murid untuk belajar, membantu proses pembelajaran dan meningkatkan pencapaian akademik. Hal ini menjadi tanggungjawab guru agar boleh mengorganisasi diri, proaktif, merefleksi diri, mengawal diri bersikap reaktif terhadap unsur persekitaran atau dimotivasi oleh kehendak dalaman diri (Bandura 1986). Oleh hal demikian, kemahiran KBAT perlu dimiliki oleh setiap pelajar supaya mereka boleh bersaing dalam alam kerjaya sama ada di peringkat tempatan mahupun antarabangsa.

Newman (1990), mendefinisikan KBAT sebagai penggunaan minda secara meluas iaitu untuk membuat interpretasi, menganalisis atau memanipulasi maklumat bagi menjawab sesuatu persoalan dan Kemahiran Berfikir Aras Rendah pula difinisikan sebagai aplikasi rutin, mekanistik dan penggunaan minda yang terhad. Dalam konteks di Malaysia, KBAT merujuk empat aras teratas dalam Taksonomi Bloom Semakan Semula (Anderson & Krathwohl, 2001) iaitu mengalikasi, menganalisis, menilai dan mencipta (KPM, 2012). Pengetahuan merupakan aspek penting untuk menjayakan pelaksanaan KBAT dalam pengajaran dan pembelajaran. Taksonomi Bloom Semakan Semula (RBT) oleh Anderson dan Krathwohl (2001) mengemukakan model pemikiran berhierarki yang diaplikasikan dalam Kurikulum Standard Sekolah dan program i-THINK. Pengetahuan dan kefahaman guru terhadap taksonomi ini adalah penting untuk pelaksanaan KBAT dalam pembelajaran.

1.2 Latar Belakang Kajian

Bahagian Pembangunan Kurikulum (2012), Kementerian Pendidikan Malaysia mendefinisikan KBAT sebagai keupayaan untuk mengaplikasikan pengetahuan, kemahiran dan nilai dalam membuat penaaakulan dan refleksi bagi menyelesaikan masalah, membuat keputusan, berinovasi dan berupaya mencipta sesuatu. Hal ini juga dinyatakan oleh kajian Rosnani dan Suhailah (2003) yang mendapati ilmu dan kemahiran merupakan faktor ketidaksediaan guru untuk melaksanakan pengajaran menggunakan KBAT. Dapatan juga menunjukkan guru sukar membina soalan aras tinggi. Pendapat ini juga ini juga selaras dengan kajian oleh Sukiman Saad, Noor Shah Saad, & Mohd Uzi Dollah. (2012) bahawa pelajar perlu terlebih dahulu mengetahui semua fakta dan konsep sesuatu mata pelajaran sebelum mereka boleh diajar

berfikir. Supramani, S. (2006) dalam kajiannya juga mendapati kebanyakan guru menggunakan soalan-soalan aras rendah berbanding dengan soalan-soalan aras tinggi begitu juga dengan kajian Sukiman et.al (2012) yang menunjukkan guru kurang mengamalkan soalan terbuka aras tinggi. Keadaan ini juga menunjukkan akan keperluan guru-guru diberi pengetahuan dan kemahiran tentang KBAT.

Strategi penyediaan adalah paling kerap digunakan dalam pelaksanaan pengajaran KBAT. Hal ini demikian, menunjukkan guru memerlukan kemahiran membina soalan. Kesukaran guru membina soalan beraras tinggi ini disokong oleh kajian Sukiman et.al. (2012), Supramani, S (2006) dan Rosnani dan Suhailah (2003). Keadaan ini juga dinyatakan oleh pihak PADU, KPM iaitu Kemahiran berfikir guru dan murid terutama dalam konteks Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT) merupakan perkara keperluan atau keutamaan dalam menentukan kejayaan transformasi pendidikan seperti yang digariskan dalam PPPM 2013-2025. Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013 -2025 mensasarkan peningkatan kualiti pendidikan Negara dalam tempoh 13 tahun melalui pelaksanaan transformasi pendidikan secara menyeluruh. Hal ini demikian demi menunaikan hasrat Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) untuk meletakkan Negara dalam kelompok sepertiga teratas dalam pentaksiran antarabangsa seperti TIMSS dan PISA dalam tempoh 15 tahun.

Bloom (1956) menegaskan bahawa KBAT memerlukan pelajar berkeupayaan memanipulasikan maklumat dan idea, justeru menterjemahkan maksud dan implikasinya. Semakan semula ke atas Taksonomi Bloom yang telah digunakan lebih dari setengah abad dilakukan oleh Anderson dan Krathwohl pada tahun 2001 dengan menggariskan pelbagai penambahbaikan yang signifikan ke atas penggunaan taksonomi baru bagi tujuan pengajaran dan pembelajaran (Marzano, 2007). Taksonomi Anderson dan Krathwohl (2001) merangkumi enam aras berfikir berdasarkan Taksonomi Bloom iaitu mengingat, memahami, mengaplikasi, menganalisis, menilai dan mencipta.

2.0 PERNYATAAN MASALAH

Kemahiran Abad 21 yang menjadi amalan para pendidik perlu menjadi hala tuju dalam usaha untuk menggarap kemahiran baharu untuk para pelajar. Isu KBAT telah dinyatakan dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 iaitu-Bab 4, Pembelajaran Murid yang mengadakan Penambahbaikan kerangka pentaksiran bagi meningkatkan jumlah soalan kemahiran berfikir aras tinggi. Hal ini dijelaskan lagi iaitu menjelang tahun 2016, KBAT akan membentuk 80 peratus daripada soalan UPSR, 75 peratus daripada soalan untuk mata pelajaran teras SPM dan 50 peratus daripada soalan mata pelajaran elektif SPM. Selaras Pelan Pembangunan Pendidikan (PPPM) 2013-2025, penerapan 40 peratus soalan KBAT dalam PT3 berjaya menjana pemikiran murid supaya tidak berorientasikan teori yang diajar di sekolah. Luqman Arif Abdul Karim (23.12.2014. berita Harian.)

KBAT merupakan kemahiran yang perlu dikuasai oleh murid sebagai persediaan untuk menjadi warga global dan antara kemahiran yang perlu dikuasai oleh murid ialah penakulan matematik, interpretasi bahasa, membuat inferens, penakulan saintifik serta penyelesaian masalah dan kemahiran ini diukur dalam peperiksaan SPM 2014 (Utusan Malaysia, 2014). Hal ini adalah penting bagi mencapai enam aspirasi murid dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013-2025 bagi melahirkan modal insan yang holistik seperti yang dihasratkan dalam Falsafah Pendidikan Kebangsaan

2.1 Objektif Kajian

Kajian yang dijalankan mempunyai objektif seperti berikut

1. Mengenal pasti tahap penguasaan, pelaksanaan kemahiran berfikir, teknik, aplikasi aras dan keberkesanan KBAT dalam pengajaran guru-guru sekolah.
2. Mengenal pasti kaitan faktor jantung terhadap penguasaan, pelaksanaan kemahiran berfikir, teknik, aplikasi aras dan keberkesanan KBAT dalam pengajaran guru-guru sekolah.

3. Mengenal pasti kekuatan, kelemahan dan cadangan penambahbaikan terhadap pelaksanaan KBAT dalam kalangan guru-guru sekolah.

2.2 Soalan Kajian

1. Apakah tahap penguasaan, pelaksanaan kemahiran berfikir, teknik, aplikasi aras dan keberkesanan KBAT dalam pengajaran guru-guru sekolah.

2. Apakah kaitan faktor jantina terhadap penguasaan, pelaksanaan kemahiran berfikir, teknik, aplikasi aras dan keberkesanan KBAT dalam pengajaran guru-guru sekolah.

3. Apakah kekuatan, kelemahan dan cadangan penambahbaikan terhadap pelaksanaan KBAT dalam kalangan guru-guru sekolah.

3.0 METODOLOGI KAJIAN

Kajian berbentuk tinjauan melalui soal selidik. Menurut Mohd. Majid (2009), kaedah tinjauan bermatlamat untuk mengumpulkan maklumat mengenai pemboleh ubah-pemboleh ubah. Kelebihannya kaedah kuantitatif ialah banyak maklumat, belanja yang rendah dan mudah dikendalikan (Creswell, 2008). Data dan maklumat dikumpul dengan menjalankan tinjauan atau soal selidik terhadap responden kajian untuk mengenal pasti tahap pelaksanaan dan kemahiran berfikir. Kaedah kuantitatif iaitu temu bual telah dilaksanakan. Kombinasi kualitatif dan kuantitatif merupakan kaedah terbaik dalam melaksanakan kajian berdasarkan pendapat Newman (1990) dan Creswell (2012). Hal ini membolehkan banyak maklumat dikumpulkan dalam satu-satu masa. Dimensi Pembelajaran Marzano (1992) membolehkan seseorang lebih memahami kemahiran berfikir diri sendiri serta kelemahan dan kekuatan diri.

Setiap kajian ada limitasinya. Kajian ini dijalankan hanya kepada guru-guru sekolah dalam gred DG41 dan telah mengikuti kursus KBAT di negeri Kedah. Fokus soalan kajian terbatas kepada persepsi guru-guru terhadap pelaksanaan KBAT di sekolah. Kajian ini dilaksanakan berdasarkan sampel bertujuan. Seramai 36 orang guru menjawab soalan soal selidik dan 15 orang telah ditemu bual. Guru-guru ini terdiri daripada guru gred GD41 dan telah mengikuti kursus KBAT yang dianjurkan oleh pihak Jabatan Pendidikan Negeri Kedah dan pihak sekolah.

Analisis data menggunakan perisian *Statistical Package for Social Science (SPSS) version 19.0*. Kajian ini menggunakan analisa deskriptif dan temu bual. Soalan soal selidik di bahagikan kepada kepada dua bahagian iaitu bahagian A soalan demografi dan bahagian B mengandungi 28 item soalan yang dibahagikan kepada lima item tentang penguasaan kemahiran KBAT, empat item pelaksanaan, lapan item tentang teknik, empat item tentang aplikasi aras dan tujuh item keberkesanan KBAT dalam pengajaran guru. Kaedah temu bual telah dilaksanakan kepada 15 orang guru tentang kekuatan, kelemahan dan cadangan penambahbaikan. Skala Likert dipilih daripada julat 1 hingga 5. Skala 1 mewakili sangat tidak setuju hingga skala 5 sangat setuju. Skala interpretasi min diubahsuai berdasarkan daripada Mohd Majid Konting (1990) iaitu min 3.76— 5.0 tahap Tinggi, min 2.51 – 3.75 tahap Sederhana dan min 0.1 – 2.50 tahap Rendah. Kajian rintis telah dilaksanakan terhadap 30 guru-guru DG41. Analisis kebolehpercayaan soalan soal selidik menunjukkan dapatan keesahan pada tahap efisien selaras dengan pendapat Pallant (2010) iaitu Nilai Alfa Cronbach 0.6 diterima. Nilai Alfa Cronbach bagi item penguasaan KBAT ialah 0.839, pelaksanaan ialah 0.698, teknik ialah 0.879, aras ialah 0.820 dan keberkesanan 0.898.

4.0 DAPATAN KAJIAN

Responden kajian terdiri daripada majoriti perempuan iaitu dengan jumlah 25 orang iaitu 69.4 peratus dan selebihnya lelaki berjumlah 11 orang mewakili 30.6 peratus. Responden mempunyai pelbagai opsyen iaitu terdiri 22.2 peratus opsyen Bahasa Arab, 16.7 peratus opsyen Sains, 13.9 peratus opsyen Pengajian Melayu, 11.1 peratus opsyen Bahasa Inggeris, 8.3 peratus opsyen Bahasa Cina, 5.6 peratus opsyen Matematik, dan lain-lain opsyen 22.2 peratus.

Majoriti pengalaman responden adalah antara enam hingga 10 tahun iaitu 38.9 peratus, 33.3 peratus responden berpengalaman satu hingga lima tahun dan selebihnya melebihi 10 tahun. Seramai 25 orang responden iaitu 69.4 peratus mengajar di sekolah rendah kebangsaan, 8 orang responden iaitu 22.2 peratus mengajar di sekolah menengah kebangsaan dan tiga orang dengan peratus 8.3 mengajar disekolah jenis kebangsaan.

Berdasarkan *Jadual 1*, hasil analisis penguasaan kemahiran KBAT dalam kalangan guru pada tahap sederhana bagi penguasaan konsep, aras kognitif dan jenis-jenis peta pemikiran i-Think. Menggunakan dokumen dan gambar menunjukkan pada tahap tertinggi dengan min 4.03. Penguasaan ciri-ciri berbentuk KBAT menunjukkan min kedua tinggi iaitu 3.69 pada tahap sederhana. Hal ini menunjukkan guru-guru menguasai kemahiran KBAT pada tahap sederhana secara keseluruhan dengan min sederhana iaitu 3.73.

Jadual 1 Penguasaan Kemahiran KBAT dalam kalangan Guru

Bil.	Item	Min	Sisihan Piawai
1	Konsep KBAT	3.64	.684
2	Aras kognitif dalam KBAT	3.67	.793
3	Ciri-ciri soalan berbentuk KBAT	3.69	.786
4	Jenis-jenis Peta Pemikiran (i-Think)	3.61	.645
5	Menggunakan dokumen dan gambar untuk implimentasikan KBAT	4.03	.696
Jumlah keseluruhan		3.73	.499

Berdasarkan *Jadual 2*, hasil analisis berkaitan pelaksanaan pengajaran guru berkaitan KBAT secara keseluruhan pada tahap tinggi dengan jumlah min keseluruhan iaitu 3.76. Pelaksanaan KBAT semasa pembelajaran lebih tinggi iaitu min 4.03 berbanding KBAR dengan min 3.81. Pelaksanaan KBAT semasa set induksi pada tahap rendah dengan min 3.28 berbanding dalam langkah-langkah pengajaran iaitu pada tahap tinggi dengan min 3.94. Keadaan ini menunjukkan guru-guru mementingkan pelaksanaan kemahiran berfikir dalam pengajaran dan pembelajaran dengan min keseluruhan dalam tahap tinggi.

Jadual 2 Pelaksanaan Pengajaran Guru Berkaitan Kemahiran Berfikir dalam Bilik Darjah

Bil.	Item	Min	Sisihan Piawai
1	Pelaksanaan KBAT semasa Set Induksi	3.28	.659
2	Pelaksanaan KBAT semasa langkah-langkah pengajaran	3.94	.674
3	Pelaksanaan KBAR semasa pembelajaran	3.81	.786
4	Pelaksanaan KBAT semasa pembelajaran	4.03	.696
Jumlah Keseluruhan		3.76	.524

Berdasarkan *Jadual 3*, hasil analisis mengaplikasikan teknik dalam pengajaran dan pembelajaran guru menunjukkan penggunaan paling tinggi ialah teknik penyelesaian masalah, diikuti teknik perbincangan, sumbangsaran, main peranan, simulasi, dan koperatif. Teknik forum dan syarahan menunjukkan penggunaan paling rendah iaitu min 2.50, sementara teknik syarahandiplikasikan pada tahap sederhana iaitu min 2.72. Keadaan ini memberi petunjuk bahawa teknik ini kurang relevan untuk diaplikasikan dalam pengajaran berunsur KBAT. Hal ini disokong oleh dapatan temu bual iaitu guru-guru sukar melaksanakan teknik ini kerana murid-murid tidak dapat menguasai komunikasi secara lisan. Hanya beberapa orang murid pintar sahaja yang boleh melaksanakan forum dan syarahan. Dapatan temu bual mendapati, majoriti guru-guru mencadangkan agar murid-murid didedahkan dengan lebih banyak aktiviti dan soalan berunsur KBAT.

Jadual 3 Aplikasi Teknik dalam Bilik Darjah Semasa Pengajaran dan Pembelajaran Kemahiran Berfikir

Bil.	Item: Penggunaan teknik	Min	Sisihan Piawai
1	Koperatif	3.31	.577
2	Simulasi	3.36	.593
3	Main peranan	3.39	.688
4	Forum	2.50	.561
5	Syarahan	2.72	.566
6	Perbincangan	3.58	.770
7	Sumbangsaan	3.53	.736
8	Penyelesaian masalah	3.69	.786
Jumlah Keseluruhan		3.26	.484

Hasil analisis keberkesanan KBAT dalam pengajaran guru terhadap murid-murid dalam *Jadual 4*, secara keseluruhan pada tahap min sederhana iaitu 3.67. Guru-guru dapat membezakan soalan mengikut aras dan menggabungkan pelajaran dengan KBAT pada tahap min sederhana iaitu 3.72. Min terendah dalam keberkesanan KBAT terhadap pengajaran guru ialah kebolehan menilai jawapan murid secara spontan. Hal ini jelas menunjukkan guru-guru telah bersetuju walaupun keberkesanan KBAT pada tahap sederhana, namun tiada tahap rendah. Jelas bahawa keberkesanan boleh ditingkatkan dengan memberi peluang kepada guru mengikuti kursus-kursus berkaitan penilaian dan pembinaan item soalan KBAT.

Jadual 4 Keberkesanan KBAT Terhadap Pengajaran Guru

Bil.	Item	Min	Sisihan Piawai
1	Mengemukakan soalan pelbagai aras kepada murid secara spontan	3.67	.632
2	Menilai jawapan murid secara spontan	3.56	.652
3	Membezakan soalan mengikut aras	3.72	.701
4	Menggabungkan isi kandungan pelajaran dengan KBAT	3.72	.566
5	Penyampaian isi pelajaran kepada murid lebih mudah	3.69	.710
6	Mempelbagaikan teknik pengajaran	3.69	.749
7	Membina item pentaksiran sejajar dengan spesifikasi yang ditetapkan oleh Lembaga Peperiksaan	3.61	.549
Jumlah Keseluruhan		3.67	.527

Berdasarkan *Jadual 5*, secara keseluruhan pelaksanaan aras KBAT pada tahap sederhana bernilai min 2.82. Aras mencipta merupakan aras yang paling rendah dalam pelaksanaan iaitu min 2.69, masih dalam tahap sederhana. Pelaksanaan Aras KBAT tertinggi dalam tahap sederhana semasa pengajaran dan pembelajaran ialah aras penilaian dengan min 3.03 diikuti aras menganalisis dengan nilai min 2.81 dan aras mengaplikasikan iaitu nilai min 2.75. Analisis ini juga menunjukkan pelaksanaan KBAT juga terlibat dalam pengajaran dan pembelajaran bilik darjah disamping KBAT

Jadual 5 Pelaksanaan Aras KBAT dalam Pengajaran dan Pembelajaran Guru

Bil.	Item	Min	Sisihan Piawai
1	Mengaplikasikan	2.75	.806
2	Menganalisis	2.81	.749
3	Penilaian	3.03	.736
4	Mencipta	2.69	.710

Jumlah keseluruhan	2.82	.605
--------------------	------	------

Analisis pelaksanaan kemahiran berfikir dalam kalangan mengikut jantina dalam jadual 6 mendapati untuk soalan-soalan penguasaan dan pelaksanaan guru-guru perempuan min berada pada tahap tinggi berbanding guru-guru lelaki. Yang berada pada tahap sederhana. Kostruk aplikasi teknik, keberkesanan dan aras KBAT juga mendapati min lelaki lebih rendah berbanding perempuan walaupun dalam tahap yang sama iaitu sederhana. Hal ini menunjukkan perempuan lebih banyak melibatkan aktiviti KBAT berbanding lelaki dalam pengajaran di bilik darjah.

Jadual 6 Kemahiran berfikir dan pelaksanaan mengikut Mengikut Jantina

Bil	Kemahiran	Min lelaki	Tahap	Min perempuan	Tahap	Min keseluruhan	Tahap
1	Penguasaan	3.60	Sederhana	3.78	Tinggi	3.73	Sederhana
2	Pelaksanaan	3.73	Sederhana	3.78	Tinggi	3.76	Sederhana
3	Aplikasi teknik	3.23	Sederhana	3.28	Sederhana	3.26	Sederhana
4	Keberkesanan	2.91	Sederhana	3.65	Sederhana	3.67	Sederhana
5	Aras KBAT	3.71	Sederhana	2.78	Sederhana	2.82	Sederhana

Hasil temu bual terhadap 15 orang responden mendapati majoriti menyatakan kelebihan KBAT ialah melatih kemahiran berfikir murid secara kreatif dan kritis. Murid juga lebih berdaya saing daripada sebelumnya disamping dapat meningkatkan kebolehan komunikasi dengan lebih lancar. Murid-murid juga lebih berani mengemukakan pendapat serta lebih peka dengan perubahan persekitaran. Kelemahan pelaksanaan KBAT ialah menyebabkan murid yang lemah prestasi akademik, ketinggalan untuk mendapat isi pelajaran. Murid-murid juga akan menjadi kurang berminat untuk belajar apabila tidak dapat menyelesaikan soalan yang mempunyai aras tinggi. Hal ini selaras dengan pendapat Ali @ Alik (2012) yang menyatakan kebanyakan pelajar kurang menguasai kemahiran dari aspek penyelesaian masalah dan komunikasi. Namun terdapat cadangan yang dikemukakan iaitu guru-guru perlu lebih masa untuk mengikuti kursus berkaitan cara melaksanakan dan membina soalan berbentuk KBAT. Guru-guru perlu rajin membina soalan dan menyediakan bahan yang menarik agar murid berminat untuk belajar.

5.0 KESIMPULAN DAN PERBINCANGAN

Pembelajaran abad ke-21 perlu dikembangkan agar kualiti pendidikan di Malaysia selari dengan kualiti pendidikan bertaraf dunia. Pembelajaran KBAT amat penting kerana kelebihan aspek pengamalan lepas dalam pengajaran dapat memberi kesan positif kepada pencapaian pelajar (Nessel & Graham, 2007; Edwards & Briers, 2000). Penyelidik kajian sosial juga mengenal pasti bahawa KBAT harus dijadikan fokus utama dalam reka bentuk kurikulum dan pengajaran (Gallagher, 2012). Rajendran (2009) berpendapat pengajaran dan pembelajaran kemahiran berfikir dapat meningkatkan pencapaian pelajar. Hal ini juga sependapat dengan kajian-kajian oleh Perkins (2011) dan Subramaniam (2009). Menurut Wallace & Bently (2001), keupayaan untuk berfikir pada aras tinggi penting untuk individu menjalani kehidupan dan hal ini menjadikan pelaksanaan KBAT perlu ditambahbaik agar generasi masa depan Malaysia dapat bersaing dalam era globalisasi yang semakin mencabar.

6.0 RUJUKAN

- Ali @ Alik, A. (2012). *Keberkesanan penerapan kemahiran generik dalam kalangan pelajar Institut Kemahiran Mara Di Sabah dan Sarawak*. Universiti Tun Hussein Onn Malaysia. Tesis Sarjana
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Addison Wesley Longman
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social-cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ:Prentice-Hall.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals; Handbook I: Cognitive Domain*. New York, Longmans
- Buletin Anjakan: *Buletin Transformasi Pendidikan Malaysia*, (Mac 2015). Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT) dan Pelaksanaan KBAT di Sekolah. PADU, KPM
- Chua Yan Piau (2006), *Kaedah penyelidikan: kaedah dan statistik penyelidikan*. Kuala Lumpur: Mc. Graw Hill Sdn. Bhd.
- Creswell, J. W. (2008). *Education research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th.ed.). United States of America: Pearson International Edition.
- Creswell, J. W. (2012). *Education Research: Planning: conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th.ed.). United States of America: Pearson International Edition.
- Gallagher, C., Hipkins, R. & Zohar, A. (2012). *Positioning thinking within national curriculum and assessment systems: Perspectives from Israel, New Zealand and Northern Ireland. Thinking Skills and Creativity*, 7(2), 134-143
- Kementerian Pelajaran Malaysia (2012). *Buku Panduan Program i-THINK (2012)*. Putrajaya: Bahagian Pembangunan Kurikulum, KPM
- Kementerian Pelajaran Malaysia (2012). *Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025*. Putrajaya: Kementerian Pelajaran Malaysia
- Kementerian Pelajaran Malaysia. (2006). *Pelan Induk Pembangunan Pendidikan 2006-2010*. KPM: Putrajaya.
- Kementerian Pengajian Tinggi. (2007) *Pelan Strategik Pengajian Tinggi Negara: Peletakan Asas Melangkaui 2020*, Ogos 2007. KPM. Putrajaya.
- Krathwohl, D.R (2002). *A revision of Bloom's taxonomy: An overview. Theory Into Practice*. 41, 212-218.
- Krejcie, R., & Morgan, D. (1970). *Determining sample size for research activities. Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Luqman Arif Abdul Karim (23.12.2014). Berita Harian.
- Marzano, R. J. (1992). "A Different Kind of Classroom: Teaching with Dimension of Learning." Alexandria, VA: ASCD.
- Marzano, R. J. & Kendall, J. S. (2007). *The New Taxonomy of Educational Objectives*. 2nd ed. USA: Sage Publication.
- Mohd.Majid Konting, (2009). *Kaedah penyelidikan pendidikan*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Newman, F. M. (1990). Higher order thinking in teaching social studies: a rationale for the assessment of classroom thoughtfulness. *Journal of Curriculum Studies*, 22(1), 41-56.

- Onosko, J.J, Newman, F.M (1994) Creating More thoughtful leaning environments, In *J.N. Mangieri @ C.C. Block (eds)*. Creating powerfull thinking in teachers and students: Diverse Perspektives. Forth worth: Harcourt Brace College Publisher.
- Pallant,J. (2010). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS*(4th ed). Australia: Allen &unwin.
- Perkins, D. (2011).Visible thinking - Stories from around the globe. *Proc. Of the 15th International Conference on Thinking (ICOT15)*. Northern Ireland:Queen’s University Belfast. 110-121
- Rajendran, N. S. (2008). *Teaching & Acquiring Higher-Order Thinking Skills: Theory & Practice*. Tanjong Malim: Penerbit Universiti Pendidikan Sultan Idris.
- Rajendran, N. S. (2009). Reconstructing the teaching of higher-order thinking. *Proc. of International Conference on Teaching and Learning in Higher Education 2009 (ICTLHE 2009)*. Tanjong Malim: Universiti Pendidikan Sultan Idris Malaysia.
- Rosnani Hashim & Suhailah Hussein (2003). *The teaching of thinking in Malaysia* (1st Ed.). Kuala Lumpur: Research Centre, International Islamic University Malaysia.
- Sidin, R. (1998). *Pemikiran dalam pendidikan*.Selangor: Fajar Bakti Sdn. Bhd.
- Subramaniam, S. R. (2009). Metacognition in teaching. *Proc. of the 14th International Conference on Thinking (ICOT14)*. Kuala Lumpur: Universiti Putra Malaysia. 23-35.
- Sukiman Saad, Noor Shah Saad, & Mohd Uzi Dollah. (2012). Pengajaran kemahiran berfikir aras tinggi: Persepsi dan amalan guru matematik semasa pengajaran dan pembelajaran di bilik darjah. *Jurnal Pendidtkan Sains & Matematik Malaysia*, 2(1), 18-36.
- Sulaiman, R., Aziz, M. & Mok, S. S. (2011). *Kemahiran berfikir*. Selangor:Penerbitan Multimedia.
- Supramani, S. (2006). Penyoalan guru: Pemangkin pemikiran aras tinggi murid. *Jurnal Pendidikan Universiti Malaya*. Kuala Lumpur: Universiti Malaya
- Utusan Malaysia (3 Mac 2014) SPM: *Soalan KBAT dijawab dengan baik*.
- Wallace, B. & Bentley, R. (2001). *Teaching Thinking Skills Across The Middle Years: A Practical Approach for Children Agee 9-14*. London: David Fulton Publishers Ltd.

Peranan Guru Dalam Aktiviti Menulis Murid-Murid Prasekolah, KPM

Siti Iwana Sharizah binti Abu Samah (IPGM)

Abstrak

Amalan pengajaran yang bersesuaian dengan perkembangan kanak-kanak merupakan salah satu agenda dalam pembangunan pendidikan negara. Seiringan itu, guru merupakan peranan utama dalam menyediakan amalan pengajaran yang sesuai dengan perkembangan murid-murid prasekolah. Kajian ini meneroka peranan guru dalam aktiviti-aktiviti menulis dalam kalangan murid-murid prasekolah semasa pengajaran dan pembelajaran penulisan Bahasa Melayu. Peserta kajian terdiri daripada 40 orang murid prasekolah dan dua orang guru prasekolah dari dua buah kelas prasekolah di Negeri Selangor. Kajian ini menggunakan kaedah kualitatif dengan menggunakan teknik pengumpulan data melalui pemerhatian dan temubual. Dapatan kajian daripada laporan pemerhatian dan temu bual telah dianalisis untuk mendapatkan tema-tema utama secara analisis tematik menggunakan perisian Atlas.ti. Hasil kajian mendapati murid-murid prasekolah memberikan respons yang positif apabila mereka diberi peluang untuk menulis. Hal ini kerana guru dan murid berkolaboratif semasa proses penulisan serta peranan guru sebagai pembimbing dan pengantara dalam membantu murid-murid mengembangkan idea dalam bentuk penulisan. Oleh itu, kajian ini mendapati peluang menulis yang diberikan oleh guru semasa pembelajaran Bahasa Melayu membantu murid-murid prasekolah meningkatkan kemahiran menulis mereka dan mencadangkan penggunaan panduan pengajaran penulisan Bahasa Melayu di prasekolah.

KATA KUNCI: menulis; guru prasekolah; murid prasekolah; kemahiran menulis

1.0 PENDAHULUAN

Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) telah menyediakan program pendidikan prasekolah kepada kanak-kanak yang berumur 4⁺ dan 6⁺ tahun. Program ini menyediakan peluang pembelajaran yang menyeronokkan dan bermakna melalui proses pengajaran dan pembelajaran berpusatkan murid. Pengalaman murid-murid semasa di prasekolah dapat membekalkan mereka dengan kemahiran, keyakinan diri dan sikap positif untuk pembelajaran seterusnya di aliran perdana (Kementerian Pendidikan Malaysia 2002, 2016).

Amalan pengajaran terbaik yang diterapkan oleh guru semasa proses pengajaran dan pembelajaran membolehkan murid-murid prasekolah memperoleh konsep dan kemahiran asas yang akan membantu kesediaan mereka apabila berada di sekolah rendah kelak. Amalan ini perlu bersesuaian dengan perkembangan murid prasekolah yang mengambil kira peringkat perkembangan mereka dan perbezaan antara individu (Kementerian Pendidikan Malaysia 2010a). Menurut Clay (2005) dan Halliday (2003), murid-murid prasekolah belajar melalui menulis. Menulis melibatkan pembelajaran visual dan memerlukan mereka menggabungkan apa yang telah dipelajari tentang kelaziman dalam teks untuk menulis secara formal. Semasa menulis di buku, murid-murid prasekolah mula menggunakan pengetahuan yang telah dipelajari untuk menganalisis dan mensintesis pembelajaran mereka

2.0 PERNYATAAN MASALAH

Laporan akhir Pelan Induk Pembangunan Pendidikan 2006-2010 telah mengenal pasti beberapa isu yang berkaitan dengan pendidikan prasekolah, antaranya ialah pemupukan amalan pengajaran terbaik dalam kalangan guru yang perlu diberikan perhatian dan tindakan susulan. Hal ini telah menjadikan pendidikan prasekolah sebagai salah satu agenda penting dalam pembangunan pendidikan negara dalam melahirkan modal insan berkualiti dan bersesuaian

dengan perkembangan murid-murid prasekolah (Kementerian Pendidikan Malaysia 2012a & 2012b).

Transformasi pendidikan negara juga melihat peranan guru dalam melahirkan rakyat Malaysia yang berkualiti. Oleh itu, penekanan perubahan pendekatan pengajaran juga perlu berubah seiring dengan kemajuan yang perlu dicapai dengan memperbaiki kaedah pengajaran yang lebih berkualiti dan bersesuaian dengan perkembangan kanak-kanak. Amalan yang bersesuaian dengan perkembangan kanak-kanak merupakan prinsip utama dalam kandungan pembelajaran yang mengambil kira peringkat perkembangan kanak-kanak dan perbezaan antara individu. Kementerian mengharapkan amalan pengajaran terbaik yang diterapkan oleh guru semasa proses pengajaran dan pembelajaran membolehkan kanak-kanak prasekolah dapat memperoleh konsep dan kemahiran asas yang akan membantu kesediaan mereka apabila ke sekolah rendah kelak (Kementerian Pelajaran Malaysia 2010).

Berdasarkan kajian yang dijalankan oleh Che Zanariah dan Fadzilah (2011) mendapati, guru-guru menghadapi masalah dalam mengajar penulisan kerana murid-murid tidak dapat memahami kemahiran menulis yang telah dipelajari. Hal ini menunjukkan berlaku ketidakseimbangan antara kemahiran-kemahiran literasi yang perlu dikuasai oleh murid-murid prasekolah seperti yang ditekankan oleh Pelan Strategik Interim 2011-2020 (Kissel 2008; Kementerian Pendidikan Malaysia 2010b,2012b). Ketidakseimbangan ini adalah disebabkan oleh guru-guru yang menghadapi kekangan untuk mengajar penulisan kerana tidak mahir. Terdapat juga guru-guru yang mempunyai strategi khas untuk mengajar menulis tetapi tidak berkesan kerana memberikan tumpuan kepada kemahiran membaca. (Che Zanariah& Fadzilah 2011; Jamila et.al 2012).

Selain daripada strategi pengajaran, kajian yang dijalankan oleh King (2010) dan Mayer (2008) mendapati guru memainkan peranan yang penting dalam perkembangan penulisan murid-murid seperti memberikan galakan, bimbingan dan pertanyaan yang membantu murid-murid untuk menulis dengan selesa. Hal ini kerana, murid-murid merasakan mereka berada di persekitaran pembelajaran yang selamat dan selesa kerana keprihatinan guru membantu mereka untuk melibatkan diri secara aktif dalam penulisan. Oleh itu, penyelidik ingin meneroka peranan yang dimainkan oleh guru semasa menjalankan aktiviti pengajaran dan pembelajaran penulisan Bahasa Melayu di prasekolah berdasarkan keperluan dan kebolehan murid yang berbeza.

3.0 METOD

Kajian ini menggunakan pendekatan kajian kualitatif iaitu melalui pemerhatian dan temu bual. Bagi mengumpul data melalui pemerhatian, borang pemerhatian telah digunakan di sepanjang pemerhatian berlangsung. Protokol temu bual pula digunakan untuk mengutip data daripada temu bual guru. Pemerhatian pengajaran dan pembelajaran telah dijalankan pada waktu tunjang komunikasi bahasa iaitu pada waktu bertema Bahasa Malaysia selama 20 minit dengan menumpukan sesi pengajaran dan pembelajaran yang bermula daripada set induksi, perkembangan dan sesi penutup. Manakala temu bual guru dijalankan selepas tamat sesi persekolahan iaitu pada hari yang sama selepas pemerhatian dijalankan. Kajian ini menggunakan analisis tematik terhadap dapatan kajian iaitu laporan pemerhatian dan hasil temu bual guru untuk mendapatkan tema-tema utama.

Kajian ini telah dijalankan selama tiga bulan. Peserta kajian terdiri daripada 40 orang murid-murid prasekolah dan dua orang guru prasekolah di dua buah prasekolah dalam daerah di Negeri Selangor. Kajian ini telah mendapat kebenaran daripada Kementerian Pelajaran Malaysia, Jabatan Pelajaran Negeri Selangor, Pejabat Pelajaran Daerah dan Pihak Pentadbiran Sekolah yang terlibat. Perbincangan telah diadakan bersama dengan guru prasekolah yang terlibat untuk menetapkan tarikh pemerhatian dan temu bual.

4.0 DAPATAN

Berdasarkan pemerhatian, didapati guru akan menyoal murid-murid dengan cara berbual. Perbualan berupa pertanyaan kerap kali digunakan oleh guru ketika berinteraksi bersama murid-murid. Pada peringkat ini aras soalan yang ditanya adalah lebih rendah iaitu murid-murid merujuk kepada aktiviti pembelajaran yang lepas dan latihan penulisan untuk mengetahui pengetahuan sedia ada murid-murid, tahap pengetahuan atau pengalaman mereka. Perbualan ini memudahkan guru untuk merancang pertanyaan dan aras soalan yang akan dikaitkan dengan tajuk pelajaran pada hari tersebut serta bentuk aktiviti yang akan dijalankan seperti aktiviti secara berkumpulan besar atau berkumpulan kecil.

Pertanyaan guru dijalankan secara berperingkat dan bergantung pada pemahaman dan pengetahuan murid-murid. Hal ini bagi memudahkan guru untuk membimbing murid-murid yang lemah. Perbualan antara guru dan murid merupakan aktiviti interaksi yang diwujudkan oleh guru untuk memberi peluang kepada murid-murid mengemukakan idea dan sebagai galakan untuk mereka menulis serta terlibat secara aktif dalam pembelajaran penulisan. Peningkatan aras pertanyaan guru akan membantu murid-murid untuk mengeneralisasikan dan mengembangkan idea mereka dalam bentuk ayat mudah atau ayat penyata.

Selain daripada berbual, guru juga kerap memberikan penerangan kepada murid-murid semasa memperkenalkan tajuk pelajaran dan semasa menerangkan aktiviti yang akan dijalankan oleh mereka. Hal ini bagi memudahkan murid-murid mengingati semula aktiviti yang perlu dilakukan serta membimbing mereka untuk memberikan tumpuan terhadap pembelajaran. Tempoh tumpuan yang singkat menyebabkan murid-murid mudah hilang fokus dan kadangkala mengganggu rakan lain. Penerangan awal yang diberikan oleh guru juga dapat membantu murid-murid mengetahui aktiviti menarik yang akan dijalankan oleh mereka. Aras penerangan yang diberikan oleh guru juga mengikut aras kebolehan murid-murid.

Kajian juga mendapati guru mengulangi semula jawapan yang diberikan oleh murid-murid dengan tujuan untuk membantu murid-murid mengeluarkan idea dari ingatan mereka. Dapatan tema pengulangan bukan sahaja muncul pada pertanyaan untuk mencungkil idea tetapi juga muncul semasa guru membimbing murid-murid menulis dan menyemak hasil penulisan. Tujuan pengulangan semula perkataan atau ayat oleh guru ialah untuk melibatkan murid-murid secara aktif dalam interaksi.

Kedua-dua peserta kajian guru ada menggunakan lebih dari satu pendekatan semasa pengajaran dan pembelajaran Bahasa Melayu iaitu pendekatan berpusatkan murid, pendekatan belajar sambil bermain dan pendekatan penulisan interaktif. Namun, semasa sesi pengajaran dan pembelajaran penulisan, hanya seorang peserta kajian yang menggunakan pendekatan pengajaran penulisan secara berterusan. Manakala seorang peserta lagi, menggunakan lebih daripada satu pendekatan dan pendekatan pengajaran penulisan tidak digunakan secara berterusan.

Secara keseluruhan, murid-murid prasekolah boleh menghasilkan satu penulisan yang mengandungi tiga baris ayat dengan bimbingan guru. Hal ini adalah menyamai pendapat Bodrova dan Leong (2007) ke atas teori sosiobudaya oleh Vygotsky, iaitu kanak-kanak membangunkan beberapa alat mental budaya (*mental tools*) melalui interaksi dengan orang dewasa seperti guru. Galakan yang diberikan oleh guru seperti peluang menulis dan penghargaan adalah penting dalam menyokong pembelajaran murid-murid. Walaupun guru hanya memberi pujian dan tepukan, pada murid-murid ianya merupakan satu penghargaan kepada mereka.

5.0 KESIMPULAN DAN PERBINCANGAN

Berdasarkan teori sosiobudaya Vygotsky, Bodrova dan Leong (2007) mendapati tiga perkara yang muncul setelah kajian mereka dijalankan. Pertama murid-murid membangunkan beberapa alat mental budaya (*mental tools*) iaitu teks yang dihantar melalui interaksi mereka

kepada orang lain yang berpengalaman seperti guru. Kedua, literasi dikenal pasti sebagai salah satu daripada alat mental budaya dalam bahasa murid-murid dan yang ketiga ialah peranan guru bukan sahaja berkaitan dengan pengajaran fakta secara langsung atau pengajaran kemahiran; sebaliknya melibatkan kebolehan murid-murid untuk menggunakan alat mental budaya secara bebas dan kreatif.

Bagi membolehkan murid-murid prasekolah mahir dalam menghasilkan penulisan, guru memainkan peranan sebagai agen pembimbing untuk membantu mereka mengeluarkan dan menggunakan idea secara bertulis melalui perbualan. Penglibatan murid-murid yang aktif serta berkolaboratif semasa pembelajaran Bahasa Melayu telah meningkatkan aras soalan perbualan kepada bentuk pertanyaan. Menurut Vygotsky (1978) dalam teori sosio-konstruktivis, percambahan idea kanak-kanak berlaku apabila mereka bersama dengan rakan sebaya. Hal ini kerana mereka mempunyai banyak idea yang menarik untuk dikongsi bersama-sama.

Murid-murid prasekolah sepatutnya diberi galakkan untuk melahirkan idea secara bertulis setelah menguasai kemahiran mekanis. Situasi ini berlaku kerana mereka tidak mempunyai pengalaman dan tidak pasti bagaimana untuk menulis idea melainkan diberi bimbingan untuk menulis. (Freeman & Freeman 2006; Gerde et al 2012; Noor Hanim 2008; Surayah 2015). Dapatan ini adalah selari dengan kajian oleh Zamri dan Nor Razah (2011) terhadap penggunaan teknik menyoal oleh guru yang didapati mempengaruhi penglibatan murid semasa proses pembelajaran. Manakala kajian yang dijalankan oleh King (2010), Norsita dan Zainal (2014) serta Zamri dan Awang Salleh (2008) juga menunjukkan bahawa murid-murid yang banyak berinteraksi semasa pembelajaran akan mempamerkan prestasi akademik yang lebih baik berbanding dengan rakan-rakan mereka yang kurang berinteraksi.

Selain daripada perbualan dan pertanyaan, pengulangan semula perkataan yang telah dibincangkan oleh guru juga membantu murid-murid mengingati semula idea-idea penulisan mereka kerana daya tumpuan yang terhad. Hal ini adalah bersesuaian dengan Teori Vygotsky yang menetapkan pentingnya peranan agen pengantara iaitu guru. Guru memainkan peranan penting dalam pembangunan proses mental murid-murid ke peringkat yang lebih tinggi. Oleh itu, pembinaan pengetahuan murid-murid tidak boleh dipisahkan dari konteks sosial. Bagi kajian ini, konteks sosial berlaku dalam bilik darjah prasekolah. Kehadiran atau pengabaian guru yang berkaitan dengan literasi bahasa seperti menulis akan mempengaruhi murid-murid dalam membina pengetahuan mengenai literasi dan penulisan (Bodrova & Leong 2007).

Strategi pengajaran penulisan dengan meletakkan guru sebagai pengantara antara apa dan bagaimana murid-murid akan belajar menjadi penapis dalam menentukan idea yang akan dipelajari oleh murid-murid (Bodrova & Leong 2007). Arahan yang diberikan oleh guru menurut Vygotsky, menyumbang kepada perkembangan kognitif dengan bergerak lebih awal akan kepada formasi baru. Oleh itu, strategi guru terhadap pengajaran dan pembelajaran penulisan akan menentukan apa yang akan dipilih oleh mereka untuk memberi tumpuan kepada murid-murid dengan cara bagaimana guru berinteraksi dengan murid-murid serta peluang dan respons yang akan diberi ganjaran (Bodrova & Leong 2007). Menurut Zamri et al. (2009), sokongan dan galakan daripada guru boleh meningkatkan pencapaian pembelajaran murid-murid. Teori sosiobudaya ini menetapkan pentingnya peranan guru sebagai agen pengantara dalam pembangunan proses mental kanak-kanak kepada peringkat yang lebih tinggi.

Kemahiran menulis merupakan salah satu daripada empat kemahiran yang ditekankan oleh kurikulum standard prasekolah kebangsaan yang dikenali sebagai 4M (Kementerian Pendidikan Malaysia 2010b). Murid-murid prasekolah memerlukan penulisan untuk menghasilkan idea mereka dengan menggunakan kemahiran menulis yang telah dipelajari. Hal ini kerana kebolehan untuk menulis dengan baik merupakan kemahiran yang penting dalam pembangunan kemahiran berkomunikasi murid-murid prasekolah. Keupayaan ini akan

menyumbang kepada kejayaan mereka dalam bidang akademik dan kehidupan kelak. Pembelajaran penulisan perlu diberikan di peringkat prasekolah kerana mampu meningkatkan literasi awal bahasa murid-murid prasekolah dan mencadangkan satu kajian yang dapat membantu mereka menulis dalam keadaan yang menyeronokkan (*fun learning*) serta bercirikan pembelajaran abad ke-21.

Penyelidik mendapati bahawa sistem pembelajaran di Malaysia telah berada di abad ke-21. Namun masih tiada lagi sebarang panduan dalam pengajaran dan pembelajaran penulisan di prasekolah. Berdasarkan analisis dapatan kajian dan perbincangan, kajian ini mencadangkan satu panduan pengajaran penulisan dengan menggunakan ciri-ciri dan elemen-elemen pendekatan penulisan interaktif yang berpusatkan kepada murid-murid untuk dijadikan panduan dan juga sebagai strategi pengajaran dan pembelajaran penulisan Bahasa Melayu. Hal ini kerana panduan pengajaran penulisan interaktif menggunakan sepenuhnya teori sosio-konstruktivisme serta interaksi dan aktiviti yang melibatkan sesi kolaboratif antara guru dengan murid. Aktiviti pembelajaran dengan menggunakan pendekatan penulisan interaktif mudah untuk diikuti oleh murid-murid prasekolah dan boleh bergabung dengan mana-mana pendekatan sedia ada seperti pendekatan projek, belajar sambil bermain dan pendekatan bertema. Sesi penutup atau refleksi yang menggunakan pertanyaan bercirikan pendekatan penulisan interaktif mampu memberi penegasan kepada murid-murid yang berada di kelas L1-NUS.

Mahzan (2012), McCarrier et al. (2000), Surayah (2015) dan Vygostky (1978) juga mencadangkan satu panduan pengajaran penulisan kepada guru dalam memenuhi keperluan pengajaran dan pembelajaran penulisan. Ini kerana, prasekolah di Malaysia tidak mempunyai strategi atau pendekatan khas dalam pengajaran dan pembelajaran penulisan. Komponen-komponen yang wujud dalam garis panduan ini adalah terhasil daripada dapatan kajian. Prinsip pembelajaran ialah garis panduan mengenai bagaimana pembelajaran berlaku dan faktor-faktor yang mempengaruhi pembelajaran. Garis panduan ini membolehkan guru merancang dengan lebih sempurna dalam melaksanakan pengajarannya.

6.0 RUJUKAN

- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative research in psychology* 3(2): 77-101.
- Bodrova, E. & Leong, D. 2007. *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. Ed. KE-2. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Che Zanariah Che Hassan & Fadzilah Abd Rahman. 2011. Pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran kemahiran menulis di sekolah rendah. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu*, 1(11), 67-87.
- Clay, M. M. 2005. *An Observation Survey of Early Literacy Achievement*. Ed. Ke-2. Auckland: Heinemann.
- Freeman, Y. S. & Freeman, D. E. 2006. *Teaching Reading and Writing in Spanish and English in Bilingual and Dual Language Classrooms*. Heinemann Portsmouth, NH.
- Gerde, H. K., Bingham, G. E., & Wasik, B. A. 2012. Writing in Early Childhood Classrooms: Guidance for Best Practices. *Early Childhood Education Journal*, 40(6), 351-359. doi:10.1007/s10643-012-0531-z
- Halliday, M. A. K. 2003. Learning How to Mean. Dlm. Webster, J. (pnyt.). *The Language of Early Childhood*, Vol. 4. hlm. 28-59. London: Continuum.
- Jadallah, M., Anderson, R.C, Nguyen-Jahiel, K, Miller, B.W, Kim, I.H, Kuo, L.J, Wu, X. 2010. Influence of a Teacher's Scaffolding Moves During Child-Led Small-Group Discussions. *American Educational Research Journal*, 48(1), 194-230. doi:10.3102/0002831210371498

- Jamila K.A. Mohamed Kutty, Mohd Hanafi Mohd Yasin & Rosadah Abd. Majid. 2012. Pelaksanaan Pengajaran Kemahiran Membaca dan Menulis Dalam Bahasa Melayu Bagi Murid Prasekolah Bermasalah Pendengaran. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu* 2(2): 111-127
- Kementerian Pelajaran Malaysia 2002. P.U. (a) 219. Peraturan-Peraturan Pendidikan (Kurikulum Prasekolah Kebangsaan) 2002. Bahagian Pendidikan Swasta. Putrajaya, Kementerian Pelajaran Malaysia
- Kementerian Pelajaran Malaysia 2010a. Bidang Keberhasilan Utama Nasional (NKRA) Pendidikan. Unit Komunikasi Korporat, Kementerian Pelajaran Malaysia.
- Kementerian Pelajaran Malaysia. 2010b. Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan. Bahagian Pembangunan Kurikulum. Putrajaya, Kementerian Pelajaran Malaysia.
- Kementerian Pelajaran Malaysia. 2012a. Laporan Awal Pelan Pembangunan Pendidikan Negara 2013-2025. Putrajaya, Kementerian Pelajaran Malaysia.
- Kementerian Pelajaran Malaysia. 2012b. Pelan Strategik Interim 2011-2020. Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan. Putrajaya, Kementerian Pelajaran Malaysia: 81-85.
- Kementerian Pelajaran Malaysia. 2016. Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan. Bahagian Pembangunan Kurikulum. Putrajaya, Kementerian Pelajaran Malaysia.
- King, K. A. 2010. The Nature of Writing Practice in the Preschool Classroom: Agency, Power, and Ownership. Tesis Phd. Education, University Massachusetter Lowell
- Kissel, B. 2008. Promoting Writing and Preventing Writing Failure in Young Children. *Preventing School Failure* 52(4): 53-56
- Mccarrier, A., Pinnell, G. S. & Fountas, I. C. 2000. *Interactive Writing: How Language and Literacy Come Together, K-2*. Portsmouth: Heinemann.
- Noor Hanim Rahmat. 2008. Peer Review in the Writing Classroom: A Case Study of Written Nd Oral Stances on Revision Behaviour among Esl Writers. Tesis Dr. Falsafah, Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Norsita Ali & Zainal Madon. 2014. Tinjauan Awal Interaksi Guru - Kanak-Kanak Dalam Pemupukan Pemikiran Kreatif Kanak-Kanak Prasekolah. In *Social Sciences Research* (pp. 735–746).
- Surayah Zaidon. 2015. Kebolehan Penulisan Kanak-Kanak Berumur 6 Hingga 9 Tahun. Tesis Ph.D, Pusat Penyelidikan Perkembangan Kanak-kanak Negara, Universiti Pendidikan Sultan Idris.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Zamri Mahamod & Nor Razah Lim. 2011. Kepelbagaian kaedah penyoalan lisan dalam pengajaran guru Bahasa Melayu: kaedah pemerhatian. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu*, 1(1), 51–65.
- Zamri Mahamod, Nik Mohd Rahimi Nik Yusof & Juliawati Ibrahim. 2009. Perbandingan Gaya Pengajaran Guru Bahasa Melayu Dan Guru Bahasa Inggeris. *Jurnal Pendidikan Malaysia* 34(1): 67 - 92.
- Zamri Mahamod & Awang Salleh Awang Wahap. 2008. Perkembangan Bahasa Dan Perubahan Tingkah Laku Sosial Kanak-Kanak Prasekolah. *Jurnal Bahasa* 8(1): 160-203.

Penilaian kesesuaian integrasi media animasi digital berasaskan bahasa pengaturcaraan Scratch untuk mata pelajaran Bahasa Melayu sekolah rendah

Siti Rosni Mohamad Yusoff, Phd
IPG Kampus Bahasa Antarabangsa, Kuala Lumpur

sitirosni.mohamadyusoff@ipgm.my.edu.my

Abstrak

Animasi digital berpotensi untuk dijadikan media pengajaran dan pembelajaran yang digemari oleh murid sekolah rendah kerana grafik yang menarik, informatif dan latar penceritaan yang sangat berkait dengan kehidupan sebenar kanak-kanak. Pada masa kini teknik penceritaan digital melalui animasi boleh dibangun menggunakan perisian pengaturcaraan Scratch yang diperkenalkan dalam mata pelajaran Teknologi Maklumat Komunikasi (TMK) untuk murid tahun Enam. Kajian ini bertujuan menilai kesesuaian media animasi digital bertajuk “*Jom tambah cerita..merancang lawatan ke Melaka*”. Seramai 34 orang murid tahun Enam dan guru di sebuah sekolah rendah kebangsaan telah dipilih sebagai responden kajian. Pengumpulan data kajian menggunakan instrumen soal selidik dan soalan analisis SWOT. Hasil kajian menunjukkan responden berasa seronok apabila guru menggunakan media animasi digital tersebut sebagai bahan bantu mengajar untuk mengajar penulisan karangan Bahasa Melayu. Secara tidak langsung, murid telah diberi pendedahan kepada asas bahasa pengaturcaraan komputer, menggerakkan objek animasi digital menggunakan kod bahasa pengaturcaraan dan menjawab soalan kuiz secara interaktif. Responden juga telah berjaya mengemukakan idea tentang peluang pekerjaan yang berkaitan dengan bidang pengkomputeran dan animasi digital. Impak kajian menunjukkan media animasi digital sesuai dijadikan bahan bantu mengajar kerana berupaya mengintegrasikan teknologi yang diminati oleh murid bagi menyampaikan isi kandungan mata pelajaran Bahasa Melayu dengan menggunakan strategi pengajaran berbantuan komputer.

Katakunci: animasi digital, bahasa pengaturcaraan Scratch, penilaian media pengajaran

1.0 PENDAHULUAN

Animasi digital terhasil daripada imej grafik berkomputer yang disusun secara sekuen bagi menghasilkan objek-objek yang bergerak. Objek yang bergerak ini terdiri daripada pelbagai bentuk seperti ikon, garisan, gambar foto, imej fantasi, kartun, karektor, anime dan sebagainya. Pada masa kini, penghasilan grafik untuk animasi digital telah dipermudah dengan penggunaan kod bahasa pengaturcaraan komputer berbanding teknik dahulu yang dihasilkan menggunakan banyak lakaran grafik untuk menunjukkan pergerakan objek dari satu frame ke frame lain, menggunakan imej dari kamera digital dan pengimbas imej. Penggunaan teknologi komputer bagi menghasilkan grafik dan animasi digital semakin berkembang pesat serta bermanfaat untuk semua bidang pekerjaan termasuk guru (Jamaluddin & Zaidatun, 2006). Ia bertujuan untuk meningkatkan minat murid kepada isi kandungan pelajaran di samping meningkatkan kualiti kerja guru melalui kemahiran mengintegrasikan Teknologi Maklumat Komunikasi (TMK) dalam proses pengajaran, pembelajaran dan pemudahcaraan (PdPc).

2.0 PERNYATAAN MASALAH

Usaha menyebarluaskan penghasilan dan penggunaan teknologi digital di sekolah semakin giat dilakukan oleh KPM. Namun secara realitinya guru sekolah rendah masih belum cukup diberi pendedahan dan kemahiran dalam bidang penghasilan bahan berasaskan teknologi digital kerana kurikulum mata pelajaran TMK untuk sekolah rendah baharu diperkenalkan pada tahun 2014 (KPM, 2013), manakala garis panduan pelaksanaan integrasi TMK dalam semua mata pelajaran sekolah rendah baharu dimulakan mulai awal tahun 2017 (KPM, 2016). Justeru, media pengajaran berasaskan animasi digital yang dibangunkan sendiri oleh guru dan murid sekolah masih belum terhasil secara meluas dan guru-guru masih menggunakan media animasi sedia ada dari sumber internet.

Persoalan kajian

Persoalan kajian adalah seperti berikut:

S1 Adakah media animasi digital sesuai digunakan sebagai bahan bantu mengajar untuk mata pelajaran Bahasa Melayu

S2 Apakah kekuatan, kelemahan, peluang dan ancaman media animasi digital sebagai bahan bantu mengajar mata pelajaran Bahasa Melayu

Tinjauan Literatur

Animasi digital sebagai media pengajaran telah digunakan dalam pelbagai bidang. Sebagai contoh, animasi digital telah digunakan secara berkesan dalam pengajaran tajuk anatomi manusia (Hoyek, Collet, Rienzo, Almeida, & Guillot, 2014). Ohler (2009) telah menggunakan animasi digital dalam pengajaran bahasa dan membuat justifikasi bahawa konsep penceritaan digital (*digital storytelling*) secara animasi amat sesuai dilaksanakan di bilik darjah. Ini kerana konsep penceritaan digital dapat menggabungkan komponen literasi bahasa seperti kemahiran membaca dan bertutur disamping mengaktifkan pelbagai deria seperti pendengaran, penglihatan murid serta perasaan murid. Tambahan, penggunaan teknologi digital berasaskan teks seperti kata-kata perbualan karektor animasi telah dapat menambah pengalaman murid untuk belajar dengan menggunakan konsep permainan komputer dan dunia maya (Burnett, 2010). Yoon (2013) telah menggunakan media animasi dengan konsep penceritaan digital untuk pembelajaran Bahasa Inggeris bagi murid-murid gred lima di Korea. Kesenambungan dari literatur di atas, kekuatan media animasi digital sebagai bahan PdPc turut diakui oleh Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM).

KPM-MDEC, (2017) telah menganjurkan Pertandingan Animasi Digital 2017 berasaskan penceritaan digital yang menerapkan nilai-nilai murni. Tema tersebut amat sesuai dengan matlamat pembinaan sahsiah yang baik dalam kalangan murid sekolah rendah. Justeru dengan sokongan KPM, animasi digital berpotensi menjadi salah satu media pengajaran baharu yang berkesan dan menarik minat murid-murid sekolah. Ini juga kerana secara fitrah murid-murid sekolah rendah sangat berminat dengan karektor animasi seperti kartun, adiwira dan imej karektor lakonan keanak-anakkan. Penghasilan media animasi digital yang dibina sendiri untuk tujuan PdPc oleh guru juga dapat menanam minat murid dalam industri animasi, menggalakkan pembangunan bahan kreatif melalui kerjasama murid, guru serta membudayakan penggunaan teknologi/ICT dalam PdP (KPM-MDEC, 2017).

Walau bagaimanapun, untuk tujuan memaksimumkan keberkesanan integrasi teknologi seperti media animasi digital sebagai bahan bantu mengajar di bilik darjah, maka perlu ada garis panduan penilaian keberkesanan media tersebut. Kini model TPACK sering dirujuk sebagai kerangka panduan untuk guru-guru membina bahan mengajar berbantuan teknologi. Menurut Koehler & Mishra, (2009), tiga komponen penting yang perlu diambil kira dalam mengintegrasikan teknologi untuk PdPc adalah kesesuaian teknologi yang dipilih

dengan strategi pedagogi dan isi kandungan mata pelajaran yang ingin disampaikan. Sehubungan dengan itu, setiap media pengajaran yang digunakan di bilik darjah boleh merujuk model TPACK dalam menilai sejauhmanakah keberkesanaan sesuatu media pengajaran yang digunakan dalam meningkatkan kefahaman murid tentang isi kandungan yang dipelajari (Schmidt, et al., 2009).

3.0 METODOLOGI

Kajian ini menggunakan reka bentuk kajian pembangunan. Secara keseluruhan, kajian ini mengandungi dua peringkat. Peringkat pertama adalah projek mereka bentuk dan membangunkan media animasi digital menggunakan perisian pengaturcaraan Scratch. Peringkat kedua pula merangkumi pelaksanaan dan penilaian media animasi digital tersebut. Untuk tujuan penulisan kertas kerja ini, hanya peringkat kedua sahaja dibentangkan. Peringkat pelaksanaan dan penilaian media animasi digital dibahagikan kepada dua prosedur.

Prosedur pertama iaitu pelaksanaan media animasi digital adalah penggunaan media animasi digital bertajuk “*Jom tambah cerita..merancang lawatan ke Melaka*” oleh guru dan murid sekolah rendah tahun Enam semasa mata pelajaran Bahasa Melayu untuk tempoh selama 60 minit (dua waktu pengajaran). Pada permulaan sesi pembelajaran, guru telah menayangkan media animasi digital tersebut sebagai bahan rangsangan mengajar. Penceritaan animasi adalah berkisar kepada perbincangan ahli Persatuan Bahasa Melayu berkenaan perancangan lawatan ke Melaka. Rajah 1 menunjukkan contoh skrin paparan media animasi digital bertajuk “*Jom tambah cerita..merancang lawatan ke Melaka*”.



Gambar 1: Contoh skrin paparan media animasi digital “*Jom tambah cerita..merancang lawatan ke Melaka*”

Selepas menayangkan media animasi digital tersebut, murid-murid telah diberi taklimat ringkas mengenai tatacara untuk menambah atau mengubah kod pengaturcaraan projek animasi ini secara mudah. Kemudian mereka diberi peluang untuk menaip sendiri idea baharu ke dalam kod pengaturcaraan Scratch. Setiap murid diminta untuk menambah idea bagi menulis aktiviti-aktiviti yang perlu dilaksanakan bagi persediaan lawatan ke Melaka sebagaimana dalam penceritaan digital yang telah ditonton. Gambar 2 menunjukkan responden kajian sedang melaksanakan aktiviti pembelajaran.



Gambar 2: Responden kajian melaksanakan aktiviti pembelajaran

Prosedur kedua, iaitu penilaian media animasi digital bertujuan untuk menilai kesesuaian media tersebut sebagai bahan bantu mengajar untuk mata pelajaran Bahasa Melayu. Bagi tujuan pengumpulan data, seramai dua orang guru dan 34 orang murid di sebuah sekolah rendah telah mengambil bahagian dalam kajian ini. Responden yang terdiri daripada murid sekolah telah diminta menjawab soalan kajian menggunakan borang soal selidik. Sebanyak 11 item soalan telah dibina berasaskan garis panduan model TPACK untuk menilai kesesuaian media animasi digital sebagai komponen teknologi dalam menyampaikan isi kandungan Bahasa Melayu menggunakan strategi pedagogi berbantuan komputer. Manakala guru telah diminta menjawab soalan analisis SWOT (analisis tema kekuatan, kelemahan, peluang dan ancaman) media animasi digital sebagai bahan bantu mengajar mata pelajaran Bahasa Melayu. Analisis data kuantitatif dari borang soal selidik dianalisis menggunakan pengiraan kekerapan dan peratus. Manakala data kualitatif daripada analisis SWOT dianalisis menggunakan tema.

4.0 HASIL DAPATAN KAJIAN

Hasil dapatan kajian adalah seperti berikut:

4.1 Dapatan kesesuaian media animasi digital sebagai bahan bantu mengajar untuk mata pelajaran Bahasa Melayu

Jadual 1 menunjukkan kesesuaian media animasi digital sebagai teknologi untuk menyampaikan isi kandungan mata pelajaran Bahasa Melayu. Semua responden bersetuju bahawa arahan penggunaan media animasi digital adalah mudah difahami. Sebanyak 97% bersetuju bahawa karektor kartun yang digunakan dalam animasi digital adalah sesuai dengan usia responden di sekolah rendah. Sebanyak 85% responden bersetuju bahawa

animasi grafik menggunakan warna yang menarik. Walau bagaimanapun hanya 74% responden bersetuju bahawa tulisan yang dipaparkan adalah jelas dan mempunyai masa yang mencukupi untuk membaca teks tersebut.

Jadual 1: Hasil analisis soal selidik untuk aspek kesesuaian teknologi yang dirangkumi oleh elemen grafik dalam animasi digital.

No Item	Aspek kesesuaian elemen grafik dalam media animasi digital	Peratus persetujuan (%)
1	Animasi grafik menggunakan warna yang menarik	85
2	Tulisan yang jelas	74
3	Masa untuk membaca tulisan adalah mencukupi	74
4	Arahan mudah difahami	100
5	Karakter kartun yang sesuai dengan usia murid	97

Jadual 2 menunjukkan aspek kesesuaian media animasi digital sebagai strategi pedagogi untuk mata pelajaran Bahasa Melayu. Secara keseluruhan 100% responden bersetuju bahawa mereka berasa seronok sewaktu belajar dan suka membuat aktiviti bersama-sama rakan. Sebanyak 94% responden menyukai kemahiran yang dipelajari dalam membuat animasi digital dan suka belajar berbantuan komputer. Walau bagaimanapun hanya sebanyak 85% responden menyukai media animasi digital sebagai bahan bantu mengajar.

Jadual 2: Hasil analisis soal selidik untuk aspek kesesuaian media animasi digital sebagai strategi pedagogi penyampaian isi kandungan mata pelajaran bahasa Melayu.

No Item	Aspek kesesuaian media animasi digital sebagai strategi pedagogi	Peratus persetujuan (%)
6	Saya suka menonton media animasi digital	85
7	Saya berasa seronok sewaktu belajar	100
8	Saya suka menggunakan komputer semasa belajar	94
9	Suka membuat aktiviti bersama-sama rakan	100

Jadual 3 menunjukkan aspek kesesuaian media animasi digital dalam menyampaikan isi kandungan mata pelajaran Bahasa Melayu. Secara keseluruhan 100% responden bersetuju bahawa mereka berjaya menyusun idea dalam bentuk penceritaan digital untuk aktiviti mata pelajaran Bahasa Melayu. Walau bagaimanapun hanya 94% murid berjaya membuat pergerakan kartun. Faktor ini berkemungkinan berkait dengan kemahiran guru Bahasa Melayu dalam menyampaikan arahan untuk mengubah kod bahasa pengaturcaraan Scratch kepada murid.

Jadual 3: Hasil analisis soal selidik untuk aspek kesesuaian media animasi digital sebagai penyampai isi kandungan mata pelajaran Bahasa Melayu

No Item	Aspek kesesuaian media animasi digital sebagai penyampai isi kandungan mata pelajaran	Peratus persetujuan (%)
10	Saya dapat belajar membuat pergerakan kartun	94
11	Saya berjaya menyusun idea mengikut keutamaan dalam cerita	100

Secara keseluruhan, hasil dapatan daripada soal selidik menunjukkan responden bersetuju bahawa media animasi digital adalah sesuai digunakan sebagai bahan bantu mengajar untuk mata pelajaran Bahasa Melayu.

4.2 Dapatan kekuatan, kelemahan, peluang dan ancaman media animasi digital sebagai bahan bantu mengajar mata pelajaran Bahasa Melayu

Jadual 4 adalah respons daripada guru berkaitan kekuatan, kelemahan, peluang dan ancaman penggunaan media animasi digital sebagai bahan bantu mengajar untuk mata pelajaran Bahasa Melayu. Hasil dapatan menunjukkan guru berpuas hati kerana murid berasa gembira mendapat peluang untuk belajar mata pelajaran Bahasa Melayu berbantuan komputer. Secara tidak langsung, murid dan guru mata pelajaran Bahasa Melayu juga dapat mempelajari kaedah membina kod bahasa pengaturcaraan Scratch yang diperkenalkan dalam mata pelajaran Teknologi Maklumat dan Komunikasi (TMK).

Jadual 4 : Hasil analisis SWOT (kekuatan, kelemahan, peluang dan ancaman) tentang penggunaan media animasi digital dalam mata pelajaran Bahasa Melayu.

Tema	Jawapan
Kekuatan	<ul style="list-style-type: none"> • Murid berasa seronok sewaktu belajar kerana dapat menggunakan komputer. • Guru pun dapat belajar membina animasi menggunakan bahasa pengaturcaraan Scratch. • Nampak mudah untuk menukar skrip lakonan dalam animasi tersebut
Kelemahan	<ul style="list-style-type: none"> • Tulisan skrip lakonan di skrin LCD agak kecil, mungkin lebih sesuai animasi ditayangkan di komputer komputer murid. • Perlu masukkan suara setiap watak supaya lakonan semua karektor animasi lebih menarik
Peluang	<ul style="list-style-type: none"> • Murid dapat peluang belajar membuat projek animasi digital sendiri. • Murid dapat meningkatkan kemahiran membaca dan menulis. • Murid dapat mengutarakan idea untuk menambah cerita. • Murid dapat menyusun idea-idea ikut keutamaan cerita. • Murid dapat belajar membuat perancangan lawatan melalui aktiviti kumpulan.
Ancaman	<ul style="list-style-type: none"> • Masa yang lama diperlukan untuk guru membuat persediaan terutama mengecas bateri komputer riba yang akan digunakan oleh murid-murid. Oleh itu penggunaan komputer kadangkala terhad kepada penggunaan oleh guru sahaja, manakala murid tidak berpeluang mencuba aktiviti dan belajar berbantuan komputer. • Guru tiada kemahiran bahasa pengaturcaraan komputer, ini menyukarkan guru membina bahan bantu mengajar seperti projek animasi digital. Oleh itu, guru lebih

5.0 KESIMPULAN DAN PERBINCANGAN

Secara keseluruhan hasil dapatan kajian menunjukkan bahawa media animasi digital yang menerapkan konsep penceritaan digital adalah sesuai digunakan sebagai bahan bantu mengajar untuk mata pelajaran Bahasa Melayu di sekolah rendah. Walau bagaimanapun terdapat beberapa elemen grafik dan audio yang perlu diperbaiki. Terdapat juga faktor teknikal yang perlu diambil perhatian seperti kesediaan peralatan komputer di makmal komputer sekolah dan kemahiran guru dalam mengguna serta mengubahsuai bahan media berasaskan kod bahasa pengaturcaraan komputer.

Namun begitu terdapat banyak impak positif hasil daripada penggunaan media animasi digital berasaskan bahasa pengaturcaraan Scratch di bilik darjah. Melalui hasil pemerhatian pengkaji sepanjang pelaksanaan kajian di bilik darjah adalah didapati bahawa murid-murid sekolah rendah berjaya menjana banyak idea baharu berkaitan aktiviti pembelajaran yang dilaksanakan seperti idea untuk menukar jalan cerita animasi, menukar susunan aktiviti dan menambah skrip lakonan watak animasi. Murid dapat menulis skrip lakonan untuk watak animasi dengan menggunakan bahasa yang mudah difahami untuk menyampaikan maksud. Mereka juga berupaya mengikuti arahan untuk mengubah kod asas bahasa pengaturcaraan Scratch dengan bantuan yang minimum.

Implikasi kajian menunjukkan bahawa sikap murid dan guru yang positif dalam menggunakan media animasi digital berasaskan bahasa pengaturcaraan Scratch di bilik darjah. Walaupun terdapat kesukaran dalam aktiviti untuk menambah skrip lakonan watak animasi namun murid telah cuba menambah kod aturcara komputer dengan bantuan guru dan rakan. Aktiviti ini secara tidak langsung memberi peluang kepada murid untuk meningkatkan kemahiran menggunakan komputer, melukis asas grafik secara digital, memperkenalkan asas penulisan kod bahasa pengaturcaraan komputer, meningkatkan daya imaginasi murid dan memperkenalkan bidang pekerjaan berkaitan komputer sebagai kerjaya masa hadapan.

6.0 RUJUKAN

- Burnett, C. (2010). Technology and literacy in early childhood educational settings: A review of research. *Journal of early childhood literacy*, 10 (3), 247-270.
- Hoyek, N., Collet, C., Rienzo, F. D., Almeida, M. D., & Guillot, A. (2014). Effectiveness of three-dimensional digital animation in teaching human anatomy in an authentic classroom context. *Anatomical Science Education*.
- Jamaluddin, H., & Zaidatun, T. (2006). *Teknologi & rekabentuk grafik digital*. Batu Caves: Venton Publishing (M) Sdn Bhd.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What Is Technological Pedagogical Content Knowledge? . *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9 (1), 60-70.
- KPM. (2013). *Dokumen Kurikulum Standard Sekolah Rendah, Teknologi Maklumat dan Komunikasi Tahun Empat*. Putrajaya: Bahagian Pembangunan Kurikulum, Kementerian Pendidikan Malaysia.
- KPM. (2016). *Panduan pelaksanaan modul Teknologi Maklumat dan Komunikasi*. Putrajaya: Bahagian Pembangunan Kurikulum, Kementerian Pendidikan Malaysia.
- KPM-MDEC. (2017, Julai 15). *Kementerian Pendidikan Malaysia*. Retrieved from Pertandingan Digital Storytelling Animation 2017: <http://www.moe.gov.my/index.php/my/pemberitahuan/2017/3040-pertandingan-digital-storytelling-animation-2018>

- Ohler, J. (2009). Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning and creativity. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 13 (12).
- Peppler, K. A., & Kafai, Y. B. (2007). From SuperGoo to Scratch: Exploring creative digital media production in informal learning. *Learning, Media and Technology*.
- Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J., & Shin, T. S. (2009). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42 (2), 123-149.
- Yoon, T. (2013). Are you digitized? Ways to provide motivation for ELLs. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 25-34.

IMPLEMENTASI ELEMEN SEKOLAH RIMBA MALAYSIA (eSRM) DALAM PENGAJARAN DAN PEMBELAJARAN SAINS

Heng Lee Ling, Nur Bahiyah Abd Wahab,
Toong Mei Kee, Yazid Abd Manap

Jabatan Sains, IPG Kampus Temenggong Ibrahim (IPGKTI), Johor Bahru

ABSTRAK

Pelajar sering mengalami masalah dalam mengingat, memahami dan mengaplikasi konsep sains khususnya konsep berkaitan tumbuhan. Implementasi elemen Sekolah Rimba Malaysia (eSRM) dalam pengajaran dan pembelajaran dapat memberikan pengalaman langsung dari persekitaran bagi meningkatkan pemahaman konsep sains pelajar. Kajian ini bertujuan mengkaji penguasaan konsep sains pelajar khususnya ciri-ciri tumbuhan selepas implementasi eSRM. Responden kajian terdiri daripada 30 pelajar tahun tiga dari sebuah sekolah di daerah Skudai, Johor. Data dikumpul melalui Ujian Ciri-ciri Tumbuhan (UCT) dan analisis lembaran kerja serta pemerhatian sesi P&P. Dapatan kajian menunjukkan penguasaan konsep ciri-ciri tumbuhan pelajar tahun tiga selepas implementasi eSRM adalah pada tahap baik. Hampir semua pelajar dapat menjawab soalan dalam lembaran kerja dengan tepat. Selain itu, pemerhatian sesi pengajaran dan pembelajaran menunjukkan semua pelajar dapat memilih jawapan yang tepat bagi soalan dalam aktiviti permainan eSRM. Justeru, pengajaran dan pembelajaran sains di sekolah perlu menekankan implementasi eSRM untuk meningkatkan pemahaman dan penguasaan konsep sains pelajar.

Kata kunci: elemen Sekolah Rimba Malaysia (eSRM), pengajaran & pembelajaran Sains, konsep-tumbuhan.

1.0 PENDAHULUAN

Pembelajaran luar bilik darjah merupakan salah satu pendekatan yang ditekankan dalam pedagogi abad ke-21. Implementasi elemen Sekolah Rimba Malaysia (eSRM) dalam pengajaran dan pembelajaran merupakan satu pendekatan luar bilik darjah yang memberikan pengalaman langsung dari persekitaran semula jadi. Sekolah Rimba merupakan pendekatan pembelajaran luar bilik darjah yang dapat memperkembangkan pencapaian, keyakinan dan estim sendiri melalui pengalaman *hands-on* yang diperoleh dari persekitaran semula jadi (O'Brien & Murray, 2006). Pendekatan pembelajaran luar bilik darjah harus disediakan agar murid memperoleh pengalaman langsung dan menguasai ilmu sains secara bermakna.

2.0 PENYATAAN MASALAH

Penguasaan pelajar terhadap konsep sains adalah sangat penting bagi memastikan pemahaman pelajar tepat tanpa sebarang miskonsepsi. Penguasaan pelajar juga perlu dibangunkan dari aras rendah ke aras tinggi berdasarkan domain kognitif Taksonomi Bloom (1956) selaras dengan pembelajaran abad ke-21. Walau bagaimanapun, pelajar sering mengalami masalah dalam mengingat, memahami dan mengaplikasi konsep sains khususnya konsep berkaitan tumbuhan. Misalnya, murid-murid tidak dapat mengenal pasti ciri-ciri urat daun, bunga dan buah dengan betul walaupun gambar rajah tumbuhan ditunjukkan. Biasanya, pelajar dapat menyatakan ciri-ciri tumbuhan hanya berdasarkan apa yang dapat diperhatikan dalam gambar rajah tumbuhan.

Keadaan ini mungkin disebabkan mereka tidak mempunyai pengalaman langsung terhadap tumbuhan sebenar dan susah untuk menghubungkaitkan ciri-ciri tumbuhan dengan tumbuhan sebenar. Menurut Smith dan Sobel (2010), pembelajaran luar bilik darjah dapat membina pengalaman pembelajaran yang dinamik serta menerokakemampuan dan kemahiran pelajar. Oleh itu, pengajaran dan pembelajaran di luar bilik darjah perlu dilaksanakan bagi menyediakan pengalaman langsung kepada pelajar.

Pembelajaran di luar bilik darjah menggalakkan kanak-kanak untuk membuat perkaitan secara eksperimen, membawa kepada pemahaman yang lebih mendalam dalam bidang kurikulum dan memenuhi keperluan pelajar (Scottish Education Government, 2010). Pelajar perlu didedahkan dengan tumbuh-tumbuhan sebenar supaya mereka dapat memperoleh pengalaman langsung melalui aktiviti pembelajaran di persekitaran semula jadi khususnya dalam mempelajari konsep tumbuhan. Menurut Lamb (2011), kanak-kanak akan mendapat pengalaman yang bermakna apabila melibatkan diri dengan aktiviti Sekolah Rimba. Justeru, implementasi elemen Sekolah Rimba Malaysia (eSRM) yang dijalankan dalam kajian ini merangkumi empat elemen iaitu pendekatan pembelajaran, persekitaran, ketekalan dan kejurulatihan. Pendekatan pembelajaran eSRM berfokuskan pembelajaran luar bilik darjah manakala persekitaran eSRM adalah di persekitaran semula jadi. Selain itu, elemen ketekalan meliputi ruang untuk menjalankan aktiviti, sesi pembelajaran secara berkala dan mesra cuaca. Elemen kejurulatihan pula merujuk kepada peranan guru sebagai fasilitator untuk memastikan aktiviti eSRM dapat mencetuskan keseronokan belajar dan memberi kesan positif kepada pengetahuan murid (Nur Bahiyah, Maryati, Azman & Mohd Najib, 2013). Bagi menyediakan pengalaman bermakna kepada murid, konsep bermain sambil belajar dijadikan teras kepada aktiviti eSRM. Else (2009) berpendapat, konsep bermain sambil belajar penting untuk kanak-kanak membangunkan diri, mengambil tanggungjawab dan merasa diri mereka dihargai.

2.1 Objektif Kajian

Kajian ini bertujuan mengkaji penguasaan konsep sains pelajar khususnya ciri-ciri tumbuhan selepas implementasi elemen Sekolah Rimba Malaysia (eSRM) dalam sesi pengajaran dan pembelajaran sains. Secara khusus, objektif kajian ini adalah seperti berikut:

- i. Mengkaji penguasaan konsep ciri-ciri tumbuhan pada aras mengingat, memahami, mengaplikasi dan mencipta dalam kalangan pelajartahun tiga dengan implementasi eSRM.
- ii. Membandingkan penguasaan konsep ciri-ciri tumbuhan pelajar tahun tiga mengikut aras soalan dengan implementasi eSRM.

3.0 METODOLOGI

Kajian yang dijalankan merupakan kajian deskriptif yang bertujuan mengkaji penguasaan konsep ciri-ciri tumbuhan pada aras mengingat, memahami, mengaplikasi dan mencipta pelajar tahun tiga dengan implementasi eSRM. Responden kajian terdiri daripada tiga puluh (30) orang pelajar tahun tiga yang berumur sembilan (9) tahun dari salah sebuah sekolah di daerah Skudai, Johor. Antaranya 36.67% adalah pelajar lelaki dan 63.33% adalah pelajar perempuan.

Bagi mencapai objektif kajian, instrumen Ujian Ciri-ciri Tumbuhan (UCT) yang berasaskan aras kognitif iaitu pada aras mengingat, memahami, mengaplikasi dan mencipta telah dibangunkan. Instrumen ini dibina mengikut sukatan pelajaran mata pelajaran Sains sekolah rendah berkaitan ciri-ciri urat daun, bunga dan buah. Jawapan ujian pelajar disemak dan dinilai mengikut Jadual Tahap Pencapaian yang digunakan di sekolah seperti dalam Jadual 1.

Jadual 1 Jadual Tahap Pencapaian berdasarkan purata markah

Markah	Tahap Pencapaian
80-100	Cemerlang
65-79	Baik
50-64	Memuaskan
40-49	Mencapai Tahap Minimum
0-39	Belum Mencapai Tahap Minimum

Selain data ujian, data kajian turut diperolehi daripada analisis lembaran kerja serta pemerhatian sesi pengajaran dan pembelajaran. Lembaran kerja mengandungi soalan-soalan berkaitan empat jenis tumbuhan iaitu pokok jagung, pokok bunga ros, pokok rambutan dan pokok serai. Pelajar dikehendaki memadankan keempat-empat tumbuhan tersebut dengan ciri-ciri urat daun, bunga dan buah. Bagi mengumpul data pemerhatian, senarai semak disediakan untuk mencatat jawapan yang dipilih oleh setiap wakil kumpulan dalam aktiviti permainan eSRM.

4.0 DAPATAN DAN PERBINCANGAN

Jawapan pelajar dalam UCT disemak dan markah purata pelajar dibandingkan dengan Jadual Tahap Pencapaian bagi menentukan penguasaan pelajar. Penguasaan pelajar ditunjukkan dalam bentuk jadual atau grafi bagi menjawab objektif kajian.

4.1 Penguasaan Konsep Ciri-ciri Tumbuhan

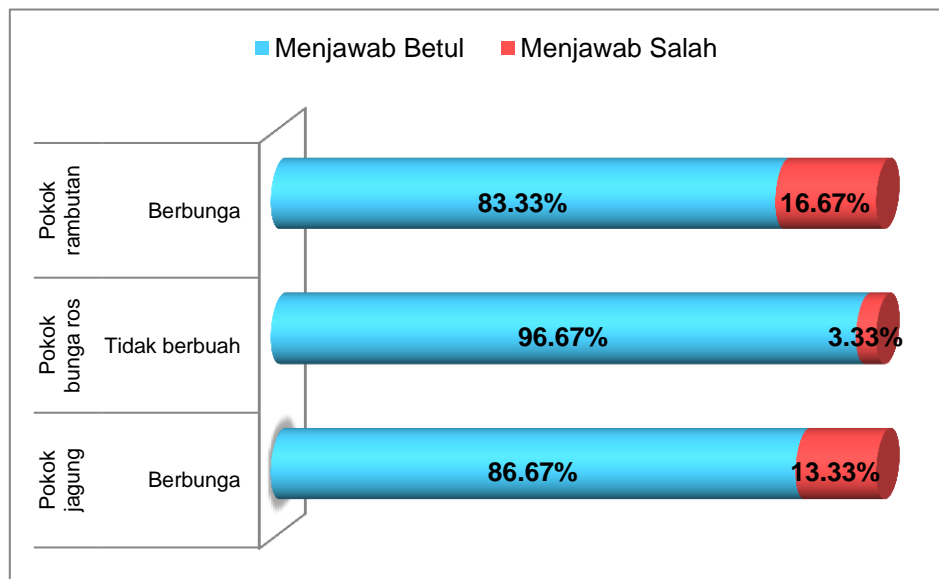
Secara keseluruhan, dapatan kajian menunjukkan penguasaan konsep ciri-ciri tumbuhan pelajar tahun tiga dengan implementasi eSRM adalah pada tahap baik dengan purata markah 78.81%. Dapatan daripada lembaran kerja pelajar turut menunjukkan penguasaan pelajar yang baik dalam konsep ciri-ciri tumbuhan. Bilangan dan peratus pelajar yang menjawab soalan lembaran kerja dengan betul dan salah telah dirumuskan dalam Jadual 2.

Jadual 2 Bilangan pelajar yang menjawab dengan betul mengikut soalan

Soalan: Jenis Tumbuhan	Jawapan betul	Bilangan pelajar yang menjawab Betul	Peratus pelajar yang menjawab betul (%)
Pokok jagung	Urat daun selari	30	100
	Berbunga	26	86.67
	Berbuah	30	100
Pokok bunga ros	Urat daun gejala	30	100
	Berbunga	30	100
	Tidak berbuah	29	96.67
Pokok rambutan	Urat daun gejala	30	100
	Berbunga	25	83.33
	Berbuah	30	100
Pokok serai	Urat daun selari	30	100
	Tidak berbunga	30	100
	Tidak berbuah	30	100

Jadual 2 menunjukkan peratuspelajar yang menjawab soal dengan betul melebihi 80% bagi semua jenis tumbuhan yang dikaji. Ini menunjukkan bilangan pelajar yang dapat menjawab dengan betul melebihi bilangan pelajar yang menjawab salah. Dapatan ini memaparkan kebanyakan pelajar telah dapat menguasai ciri-ciri tumbuhan dengan baik. Contoh yang paling jelas adalah soal berkaitan pokok serai dapat dijawab betul oleh semua pelajar.

Sementara itu, soal berkaitan pokok jagung, pokok bunga ros dan pokok rambutan yang tidak dijawab tepat oleh semua pelajar telah dianalisis dengan lebih lanjut. Hasil analisis dipersembahkan dalam Rajah 1.



Rajah 1
Perbandingan peratusan pelajar yang menjawab betul dan salah

Rajah 1 jelas menunjukkan peratus pelajar yang menjawab betul jauh lebih tinggi berbanding dengan peratus pelajar yang menjawab salah. Dapatan ini menyokong dapatan UCT yang menunjukkan implementasi eSRM membantu dalam penguasaan pelajartahun tiga tentang ciri-ciri tumbuhan. Dapatan ini turut disokong oleh data pemerhatian pengajaran dan pembelajaran. Jawapan yang diberi oleh wakil setiap kumpulan dalam aktiviti permainan ditunjukkan dalam Jadual 3.

Jadual 3 Jawapan yang diberi oleh pelajar dalam aktiviti permainan mengikut kumpulan

Soalan	Jawapan pelajar					
	K1	K2	K3	K4	K5	K6
1. Pokok serai tidak berbunga, jadi adakah ia berbuah?	Tidak berbuah	Tidak berbuah	Tidak berbuah	Tidak berbuah	Tidak berbuah	Tidak berbuah
2. Apakah ciri yang sama antara pokok bunga raya dengan pokok rambutan?	Berbunga	(Dibatal)	Urat daun gejala	Urat daun gejala	Berbunga	Berbunga

3. Pokok paku pakis dan pokok pandan boleh dikelaskan kepada kumpulan yang mana?	Urat daun selari	Urat daun selari	Urat daun selari	Urat daun selari	Tidak berbun ga	Urat daun selari	Jadual 3 menunjukkan wakil setiap kumpulan dapat memberikan jawapan tepat bagi soalan pertama berkaitan
4. Pak Abu ingin menanam jenis tumbuhan yang boleh membuat jus minuman. Apakah ciri yang perlu dimiliki oleh tumbuhan yang ditanam itu?	Berbuah	Berbuah	Berbuah	Berbuah	Berbuah	Berbuah	

pokok serai yang tidak berbuah dalam aktiviti permainan tersebut. Bagi soalan kedua dan ketiga yang berkaitan dengan perbandingan dan mencari persamaan antara dua jenis tumbuhan yang berbeza, jawapan yang diberi oleh wakil-wakil kumpulan walaupun berbeza, tetapi semua jawapan yang diberi adalah tepat. Hal ini menunjukkan pelajar-pelajar menguasai ciri-ciri urat daun, bunga dan buah selepas menjalani sesi pembelajaran eSRM.

4.2 Perbandingan Penguasaan Pelajar Berdasarkan Aras soalan

Berdasarkan analisis data UCT, didapati purata markah pelajar paling tinggi pada aras kognitif (86.30%) iaitu pada tahap cemerlang berbanding dengan aras-aras yang lain. Hasil perbandingan purata markah mengikut aras soalan ditunjukkan dalam Jadual 4.

Jadual 4 Perbandingan Purata Markah Mengikut Aras Soalan

Aras Soalan	Purata Markah (%)
Mengingat	86.30
Memahami	82.92
Mengaplikasi	77.13
Mencipta	68.89

Jadual 4 menunjukkan penguasaan aras memahami juga berada pada tahap cemerlang dengan purata markah 82.92%. Pencapaian pelajar bagi aras mengaplikasi dan mencipta adalah lebih rendah berbanding dengan aras mengingat dan memahami iaitu dengan purata markah 77.13% dan 68.89% masing-masing. Namun, aras mengaplikasi dan mencipta pelajar masih pada tahap baik. Dapatan ini menunjukkan pengajaran dan pembelajaran berasaskan eSRM menyumbang kepada penguasaan konsep pelajar pada keempat-empat aras kognitif yang dikaji.

Secara keseluruhannya, dapatan kajian menunjukkan pengalaman *hands-on* yang diperoleh oleh pelajar melalui pemerhatian terhadap tumbuhan sebenar sangat bermakna untuk mempelajari ciri-ciri tumbuhan. Keadaan ini selaras dengan kajian Mohd Halim (2014) yang menerangkan perkembangan intelek kanak-kanak dapat ditingkatkan melalui pengalaman pembelajaran sains yang berkesan. Pelajar meneroka dunia di sekitar dengan kemahiran memerhati. Secara tidak langsung, kebolehan pelajar dalam memahami persekitaran mereka dan

mengaitkannya dengan konsep-konsep atau idea saintifik sains berlaku menerusi pengalaman pembelajaran.

5.0 KESIMPULAN

Keseluruhannya, data yang diperoleh melalui ujian UCT, lembaran kerja dan pemerhatian pengajaran dan pembelajaran adalah saling menyokong antara satu sama lain. Hasil dapatan kajian menunjukkan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran di luar bilik darjah yang berasaskan eSRM dapat membantu dalam penguasaan pelajar tahun tiga berkaitan ciri-ciri tumbuhan pada aras mengingat, memahami, mengaplikasi dan mencipta. Justeru, pengajaran dan pembelajaran sains di sekolah perlu menekankan implementasi eSRM untuk meningkatkan pemahaman dan penguasaan konsep sains pelajar.

6.0 RUJUKAN

- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives handbook I: Cognitive domain*. New York: McKay.
- Else, P. (2009). *The value of play*. London: Continuum.
- Lamb, C. (2011). *Forest School – a whole school approach: Forest School for all*. London: Sage.
- Mohd Halim Marzuki. (2014). Kajian kes eksploratori dalam mata pelajaran Sains sekolah rendah melalui pendekatan projek. (Disertasi Ijazah Sarjana tidak diterbitkan). Universiti Pendidikan Sultan Idris, Perak.
- Nur Bahiyah Abdul Wahab, Maryati Mohamed, Azman Hassan & Mohd Najib Haron (2013). *Penerapan elemen Sekolah Rimba Malaysia dalam kalangan murid Orang Asli*. Kertas dibentang di 2nd International Seminar on Quality and Affordable Education (ISQAE 2013), Pp.424-432. Diperoleh dari <http://educ.utm.my/wp-content/uploads/2013/11/621.pdf>
- O'Brien, L. & Murray, R. (2006). *A marvellous opportunity for children to learn: A participatory evaluation of Forest School in England and Wales*. Hampshire: Forest Research.
- Scottish Education Government. (2010). *Curriculum for excellence through outdoor learning*. Scotland: Learning and Teaching Scotland.
- Smith, G. & Sobel, D. (2010). *Place and community based education in school*. United Kingdom: Routledge Taylor & Franc

PENGGUNAAN JURNAL PEMBELAJARAN DALAM PENDIDIKAN SAINS SECARA APLIKASI MUDAH ALIH MELALUI *SMARTPHONE*

Pajuzi Awang
IPG Kampus Dato' Razali Ismail, Kuala Nerus, 21030, Terengganu
pajuzi@ipgm.edu.my

Prof Dr Norazah Mohd Nordin
Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi, 43600, Selangor
drnmn@ukm.edu.my

ABSTRAK

Pendidikan di abad ke 21 memerlukan pensyarah dan pelajar memiliki pelbagai kemahiran untuk menyesuaikan diri bagi mendepani masalah dan cabaran dalam era globalisasi termasuk kemahiran ICT. Kemajuan pesat teknologi aplikasi mudah alih dan aplikasi web pada hari ini telah memberi peluang kepada pendidik untuk menambah baik kaedah pengajaran selaras dengan hasrat Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (2013-2025). Penggunaan jurnal pembelajaran secara aplikasi mudah alih masih baharu dalam sistem pendidikan guru di Malaysia. Justeru itu kajian ini bertujuan untuk melihat potensi penggunaan jurnal pembelajaran secara aplikasi mudah alih (*mobile app*) dalam pendidikan Sains kepada guru pra perkhidmatan di Institut Pendidikan Guru Kampus Dato' Razali Ismail. Pembangunan platform jurnal pembelajaran adalah secara intergrasi kemudahan aplikasi web 2.0 yang telah sedia ada. Pemilihan sampel kajian menggunakan teknik persampelan bertujuan dan melibatkan 20 orang pelajar PISMP Sains Ambilan Jun 2017 IPG Kampus Dato' Razali Ismail. Analisis dilakukan secara statistik deskriptif dan hasil kajian mendapati peserta kajian telah menyatakan kepuasan dan motivasi yang tinggi terhadap penggunaan aplikasi jurnal pembelajaran secara aplikasi mudah alih dalam meningkatkan motivasi pembelajaran dan interaksi sosial dalam pengajaran sains. Keseluruhannya, keputusan telah menunjukkan bahawa jurnal pembelajaran menggunakan *platform seesaw* adalah berkesan untuk menggalakkan pembelajaran aktif dalam sains. Pengkaji mencadangkan supaya jurnal pembelajaran digunakan sebagai alternatif dalam mempelbagaikan strategi PdP dan sebagai aktiviti dalam interaksi bukan bersemuka di Institut Pendidikan Guru.

KATA KUNCI : *Aplikasi Mudah Alih, Platform Seesaw, Jurnal Pembelajaran*

1.0 PENDAHULUAN

Perkembangan pesat Teknologi Maklumat dan Komunikasi, *Information and Communication Technology* (ICT) pada masa kini telah banyak membawa perubahan dalam sistem pendidikan di seluruh dunia selaras dengan pembelajaran abad ke-21. Menurut Mohd Nazri (2017) terdapat beberapa penemuan dan pembangunan teknologi yang melibatkan multimedia dan komunikasi pada tahun 2016 secara langsung mempengaruhi aktiviti harian masyarakat hari ini. Antaranya teknologi *live streaming*, *virtual and Augmented reality*, *artificial intelligence*, *the internet-of-thing (IOT)*, *Big Data* dan *App Streaming*. Kesemua teknologi ini juga mempengaruhi corak dan gaya pembelajaran pelajar pada hari ini. Setiap hari ribuan aplikasi baharu dihasilkan oleh pembangun perisian di seluruh dunia yang melibatkan kegunaan peribadi, pengurusan, pentadbiran dan pendidikan. Bagi memastikan generasi Y dan generasi Z yang sangat peka terhadap perubahan teknologi dan komunikasi, teknologi maklumat dan komunikasi (ICT) diaplikasikan dalam pengajaran dan pembelajaran dalam menyediakan pelajar untuk lanskap baharu pendidikan tingi dan peluang masa hadapan (Laporan Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia, 2016). Kementerian Pendidikan Malaysia amat prihatin tentang keperluan ICT dalam pendidikan masa kini. Hakikatnya pelajar kita lebih ke hadapan dalam penggunaan ICT ini dimana beberapa bahan sokongan pembelajaran telah di muat naik dalam Persekitaran Pembelajaran Maya atau *Virtual Learning Environment* (VLE) untuk kegunaan pelajar. Menurut Laporan PPPM, 2016, dalam tahun 2016 sahaja pihak pembekal VLE, telah menambah lebih daripada 13,000 laman pembelajaran bagi kegunaan murid dan guru dalam proses pengajaran dan pembelajaran di sekolah. Pembelajaran berasaskan internet dikenali dalam pelbagai nama seperti *Open and Distance Learning* (ODL), *Massive Open Online Course* (MOOC) dan *e-learning* telah menjadi popular dikalangan warga pendidik (Mohamad Amin, 2016). Namun perkembangan teknologi mudah alih berasaskan telefon pintar (*smartphone*) telah merubah lanskap penggunaan e-pembelajaran berasaskan internet kepada pembelajaran berasaskan mobile atau lebih dikenali sebagai m-pembelajaran (*m-learning*). Menurut Cheung et al (2011), m-pembelajaran bermaksud pembelajaran yang dipertingkatkan dengan penggunaan alat mudah alih dan komunikasi mudah alih yang boleh berlaku di mana-mana dan pada bila-bila masa sahaja serta semua kandungan pembelajaran dan bahan-bahan sokongan pembelajaran boleh diwujudkan melalui penggunaan alat mudah alih berkenaan.

Perkembangan teknologi 4G LTE juga mencetuskan pembangunan inovasi kepada bidang pendidikan dimana teknologi ini boleh dimanfaatkan untuk pembelajaran secara jarak jauh berasaskan web dan aplikasi mudah alih. Penggunaan istilah pembelajaran mudah alih atau m-pembelajaran telah muncul dalam sistem pendidikan di negara kita. Menurut Hayes, Joyce dan Pathak (2004), m-pembelajaran merujuk kepada penggunaan peranti mudah alih dalam pengajaran dan pembelajaran. Manakala ramai beranggapan bahawa m-pembelajaran adalah lanjutan kepada e-pembelajaran dan merupakan satu pendekatan baharu dalam e-pembelajaran (Caudill, 2007). Melalui penggunaan m-pembelajaran dalam dunia pendidikan hari ini, sesiapa sahaja dapat mengakses maklumat dari mana-mana dan pada bila-bila masa. Kajian awal telah menunjukkan bahawa m-pembelajaran mempunyai potensi untuk meningkatkan interaksi pelajar dalam pembelajaran (Neyema et al, 2012), menawarkan lebih banyak fleksibiliti dan akses yang lebih luas kepada bahan pembelajaran dan menggalakkan pembelajaran aktif pelajar (Aubusson et al., 2009). Kemajuan teknologi telefon pintar yang berteraskan pelantar Android, iOS, Windows Phone dan Blackberry OS telah menjadikan alat komunikasi ini satu keperluan kepada pelajar di pusat pengajian tinggi (Rodrigues et al, 2015). Pembangunan aplikasi mudah alih dilihat semakin bertambah dari semasa ke semasa dan mempunyai potensi untuk diaplikasikan dalam bidang pendidikan terutamanya dalam pendidikan guru pada masa kini. Penggunaan aplikasi jurnal pembelajaran dalam pendidikan sains di Institut Pendidikan Guru merupakan perkara baharu yang perlu diterokai oleh semua tenaga pengajar dalam meningkatkan kualiti PdP dan sebagai satu cara untuk kekal dan berdaya saing dalam dunia global ada masa akan datang (Pavlik, 2015).

.2.0 PERNYATAAN MASALAH

Ramai tenaga pengajar di Institut Pendidikan Guru melaksanakan beberapa aktiviti dalam pengajaran dan pembelajaran (PdP) mereka di dalam bilik kuliah tetapi aktiviti yang dilaksanakan tidak direkodkan atau didokumentasikan supaya ianya boleh menjadi rujukan semula kepada pelajar selepas pengajaran dan pembelajaran berkenaan. Dalam Pembelajaran Abad ke-21, semua aktiviti pelajar dalam kelas perlu direkodkan supaya boleh menjadi rujukan kepada pelajar dan tenaga penagajar pada masa akan datang. Justeru itu bagi memastikan semua aktiviti PdP direkodkan, satu alternatif kepada tenaga pengajar dan pelajar untuk menyimpan semua aktiviti PdP mereka perlu diwujudkan. Alternatif yang sepatutnya diwujudkan dalam

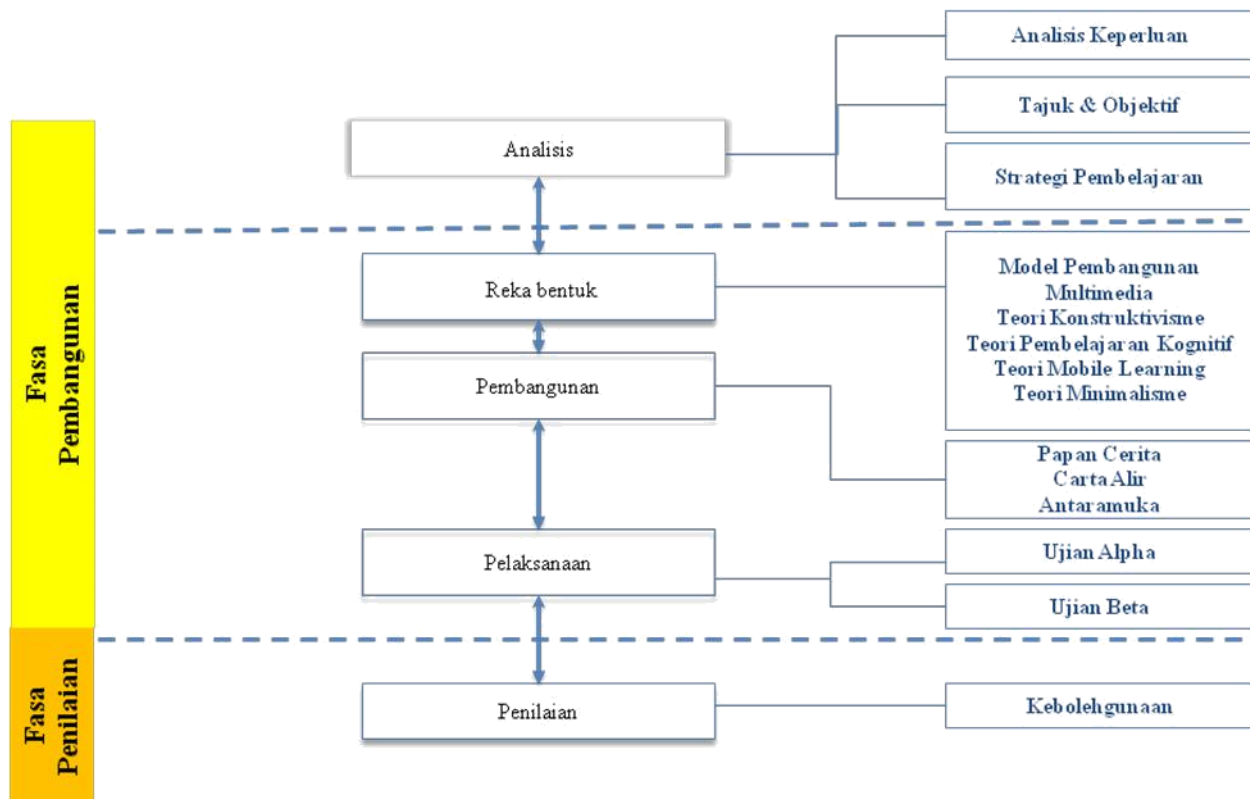
membantu pelajar merekodkan aktiviti mereka ialah melalui aplikasi jurnal pembelajaran. Jurnal pembelajaran ini bukan sahaja membantu pelajar dalam menyimpan hasil kerja mereka tetapi juga boleh digunakan untuk berkomunikasi antara pelajar dengan tenaga pengajar dan sebagai tempat perkongsian sumber pembelajaran.

3.0 OBJEKTIF KAJIAN

Berdasarkan pernyataan masalah yang telah dikenalpasti di atas, maka objektif kajian yang ditimbulkan adalah untuk mengenalpasti kebolegunaan aplikasi jurnal pembelajaran secara aplikasi mudah alih dapat membantu dari aspek motivasi dalam pembelajaran pelajar.

4.0 METOD

Dalam metodologi kajian ini beberapa perkara yang dibincangkan ialah termasuk populasi dan sampel kajian, instrumen kajian, kesahan dan kebolehpercayaan dan analisis data. Terdapat pelbagai model yang boleh diguna pakai dalam sesuatu kajian. Antaranya ialah Model ASSURE, Model Orientasi Produk, Model Reka Bentuk Pengajaran Dick dan Carrey dan Model ADDIE adalah di antara contoh model yang boleh diaplikasikan dalam pembangunan sesuatu aplikasi. Dalam kajian ini, pengkaji telah memilih dan mengadaptasikan model reka bentuk ADDIE sebagai panduan bagi memastikan proses pembangunan berjalan secara sistematik dan terarah. Model ADDIE dipilih kerana ia adalah antara model reka bentuk instruksional yang menjadi asas kepada model-model reka bentuk instruksi yang lain (Jamaluddin & Zaidatun, 2003). ADDIE adalah singkatan daripada *Analysis* (analisis), *Design* (reka bentuk), *Development* (pembangunan), *Implementation* (perlaksanaan) dan *Evaluation* (penilaian). Setiap fasa yang terlibat dalam model ADDIE mempunyai langkah dan prosedur tertentu. Analisis pada peringkat pertama melibatkan analisis keperluan, analisis konteks dan kandungan dan analisis strategi pembelajaran. Hasil output bagi fasa analisis dijadikan input dalam fasa reka bentuk m-kandungan yang dibangunkan (Aliff Nawi et al 2014). Rajah 1 menunjukkan aliran metodologi pengaplikasian jurnal pembelajaran secara aplikasi mudah alih melalui penggunaan telefon pintar (smartphone).



Rajah 1 Proses Pembangunan Jurnal Pembelajaran Melalui Aplikasi Mudah Alih

4.1 Populasi dan Sampel Kajian

Populasi dan sampel kajian ini adalah terdiri daripada 20 orang pelajar yang sedang mengikuti program Ijazah Sarjana Muda Perguruan (PISMP) Major Sains di Institut Pendidikan Guru Kampus Dato' Razali Ismail. Seramai 20 orang pelajar adalah terdiri daripada 12 orang pelajar lelaki dan 8 orang pelajar perempuan telah dipilih mengikut prosedur persampelan bertujuan Sebelum pelajar ini dipilih mereka telah diberi penerangan dan mendaftar sebagai pengguna jurnal pembelajaran secara aplikasi mudah alih melalui telefon pintar masing-masing.

4.2 Instrumen Kajian

Instrumen yang digunakan dalam kajian ini merupakan soal selidik yang direka bentuk bagi memenuhi objektif utama kajian. Soal selidik dalam kajian ini adalah adaptasi dan pengubahsuaian soal selidik dalam kajian oleh Norhapizah (2016). Dalam kajian ini, soal selidik terdiri daripada dua bahagian iaitu bahagian A mengandungi maklumat demografi responden manakala bahagian B mengandungi 16 item mengenai empat aspek motivasi dalam pembelajaran iaitu aspek perhatian, relevan, keyakinan dan kepuasan dalam menggunakan jurnal pembelajaran secara aplikasi mudah alih. Terdapat empat tahap persetujuan pelajar dalam penilaian ini berdasarkan nilai skor min iaitu tahap rendah (1.00-1.99), sederhana rendah (2.00-2.99), sederhana tinggi (3.00-3.99) dan tinggi (4.00-5.00).

4.3 Kesahan dan Kebolehpercayaan

Dalam kajian ini, pengkaji menjalankan kajian rintis yang bertujuan untuk mendapatkan maklumat awal berhubung kesahan dan kebolehpercayaan instrumen yang dibina. Item-item ini dalam soal selidik telah diuji bagi memastikan sama ada terdapat kekeliruan, kesukaran menjawab, ketidakjelasan, salah faham, dan lain-lain interpretasi yang tidak jelas. Analisis kebolehpercayaan instrumen kajian ini menunjukkan nilai Cronbach Alpha 0.84. Nilai di atas 0.80 mempunyai kebolehpercayaan yang tinggi (Chua, 2011). Untuk memastikan kesahan dan kebolehpercayaan item soal selidik dibina, pensyarah pakar dan berpengalaman telah dirujuk untuk memberi maklum balas kepada kandungan soal selidik.

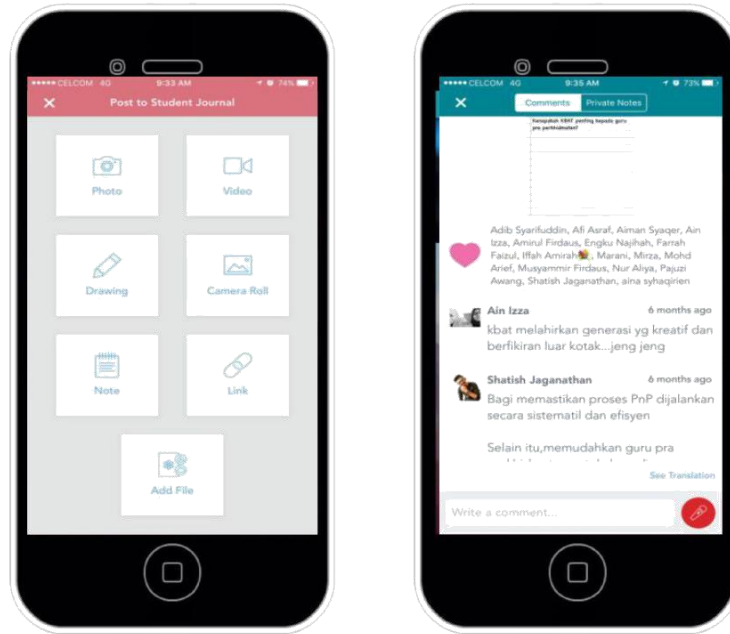
4.4 Analisis Data

Pengkaji menganalisis data dengan menggunakan statistik deskriptif bagi menjawab soalan-soalan kajian. Data daripada borang soal selidik akan dianalisis menggunakan program *SPSS for windows* version 19.0 untuk mendapatkan skor min dan sisihan piawai bagi setiap item kajian. Data kajian diwakilkan dalam bentuk jadual serta dibuat tafsiran umum tentang dapatan kajian.

5.0 DAPATAN

5.1 Jurnal Pembelajaran Secara Aplikasi Mudah Alih Melalui Platform Seesaw

Terdapat tujuh filter yang boleh digunakan oleh pelajar dalam merekodkan aktiviti PdP melalui penggunaan jurnal pembelajaran ini seperti *photo*, *video*, *drawing*, *camera roll*, *note*, *link* dan *add file*. Gambaran antara muka dan aktiviti jurnal pembelajaran secara aplikasi mudah alih dalam bentuk grafik menggunakan platform *Seesaw* melalui telefon pintar adalah ditunjukkan melalui Rajah 2 di bawah.



Rajah 2 Antara Muka Jurnal Pembelajaran Melalui Aplikasi Seesaw

5.2 Analisa Kajian Kebolegunaan Dari Aspek Motivasi Pembelajaran

Dalam kajian ini hanya satu aspek kebolegunaan sahaja yang dikaji oleh penyelidik iaitu aspek motivasi dalam pembelajaran. Laporan analisis kebolegunaan jurnal pembelajaran secara aplikasi mudah alih ditunjukkan dalam Jadual 1 hingga 4 dan digunakan bagi menjawab pernyataan masalah kajian.

a. Aspek Perhatian Dalam Pembelajaran

Merujuk kepada jadual 1, ia menunjukkan kebolegunaan aplikasi jurnal pembelajaran untuk memberi motivasi kepada pelajar dalam pembelajaran dari aspek perhatian. Dapatan analisis menunjukkan bahawa semua item berada pada tahap tinggi iaitu item 1 'gaya persembahan' (min=4.80), diikuti item 2 'susun atur aktiviti' (min=4.73), item 3 'pelbagai bahan' (min=4.68) dan item 4 'tertarik untuk menggunakan aplikasi' (min=4.60). Rumusannya, min keseluruhan ialah 4.70 dan nilai sisihan piawai adalah sangat kecil dan tidak melebihi 0.60 menunjukkan tahap persetujuan pelajar terhadap kebolegunaan aplikasi jurnal pembelajaran untuk memberi motivasi dalam pembelajaran dari aspek perhatian berada pada tahap tinggi.

Jadual 1 Kebolegunaan Jurnal Pembelajaran Dari Aspek Perhatian Dalam Pembelajaran

Bil	Item	Skor Min	SP
1	Saya tertarik dengan gaya persembahan aplikasi jurnal pembelajaran yang menarik	4.80	0.41
2	Saya tertarik dengan susun atur aktiviti dalam aplikasi jurnal pembelajaran	4.73	0.45
3	Saya tertarik dengan pelbagai bahan dan aktiviti yang diterapkan dalam aplikasi jurnal pembelajaran	4.68	0.47
4	Saya tertarik untuk menggunakan aplikasi jurnal pembelajaran	4.60	0.59
	Keseluruhan	4.70	

b. Aspek Relevan Dalam Pembelajaran

Berdasarkan jadual 2, ia menunjukkan kebolegunaan aplikasi jurnal pembelajaran untuk memberi motivasi kepada pelajar dalam pembelajaran dari aspek relevan. Dapatan analisis menunjukkan bahawa semua item berada pada tahap tinggi iaitu item 1 ‘relevan dengan keperluan’ (min=4.88), diikuti item 2 ‘mengaitkan pengetahuan sedia ada’ (min=4.80), item 3 ‘membantu’ (min=4.73) dan item 4 ‘strategi pembelajaran- relevan’ (min=4.70). Kesimpulannya min keseluruhan ialah 4.78 dan nilai sisihan piawai adalah sangat kecil dan tidak melebihi 0.60 menunjukkan tahap persetujuan pelajar terhadap kebolegunaan aplikasi jurnal pembelajaran untuk memberi motivasi dalam pembelajaran dari aspek relevan adalah berada pada tahap tinggi.

Jadual 2 Kebolegunaan Jurnal Pembelajaran Dari Aspek Relevan Dalam Pembelajaran

Bil	Item	Skor Min	SP
1	Aplikasi jurnal pembelajaran relevan dengan keperluan saya sebagai pelajar	4.88	0.33
2	Saya dapat mengaitkan pengetahuan sedia ada dengan kandungan pembelajaran dalam aplikasi ini	4.80	0.41
3	Hasil pembelajaran dalam aplikasi jurnal pembelajaran membantu saya dalam memperolehi pengetahuan dengan baik	4.73	0.45
4	Strategi pembelajaran dalam aplikasi jurnal pembelajaran relevan dengan pembelajaran.	4.70	0.56
	Keseluruhan	4.78	

c. Aspek Keyakinan Dalam Pembelajaran

Merujuk kepada jadual 3, menunjukkan bahawa semua item berada pada tahap tinggi iaitu item 1 ‘mudah dan pantas (min =4.90) mempunyai nilai skor min yang paling tinggi, diikuti item 2 ‘memberi keyakinan’ (min=4.80), item 4 ‘menambah keyakinan’ (min=4.78) dan item 3 ‘keupayaan pengguna’ (min=4.73). Kesimpulannya min keseluruhan ialah 4.81 dan nilai sisihan piawai adalah sangat kecil dan tidak melebihi 0.55 menunjukkan tahap persetujuan pelajar

terhadap kebolegunaan aplikasi jurnal pembelajaran untuk memberi motivasi dalam pembelajaran dari aspek keyakinan adalah berada pada tahap tinggi. Justeru daripada kajian ini pelajar menunjukkan keyakinan yang tinggi dalam menghasilkan jurnal pembelajaran yang baik, mudah, cepat dan pantas.

Jadual 3 Kebolegunaan jurnal pembelajaran Dari Aspek Keyakinan Dalam Pembelajaran

Bil	Item	Skor Min	SP
1	Reka bentuk skrin utama aplikasi jurnal pembelajaran membantu saya memilih kandungan pembelajaran dengan mudah dan pantas	4.90	0.30
2	Kriteria penilaian dalam jurnal pembelajaran memberi keyakinan kepada saya dalam mempelajari topik pembelajaran	4.80	0.41
3	Filtur dalam jurnal pembelajaran disusun dengan baik dan mengambil kira keupayaan pengguna	4.75	0.49
4	Aktiviti dalam aplikasi jurnal pembelajaran menambah keyakinan saya dalam mempelajari topik berkenaan	4.78	0.53
	Keseluruhan	4.81	

d. Aspek Kepuasan Dalam Pembelajaran

Berdasarkan jadual 4, analisis menunjukkan bahawa semua item berada pada tahap tinggi iaitu item 1 ‘meneroka pengetahuan’ (min =4.90) adalah yang paling tinggi, diikuti item 2 ‘meningkatkan kemahiran’ (min=4.88), item 4 ‘memberi kepuasan’ (min=4.83) dan item 3 ‘maklum balas segera’ (min=4.73). Kesimpulannya min keseluruhan ialah 4.84 dan nilai sisihan piawai adalah sangat kecil dan tidak melebihi 0.55 menunjukkan tahap persetujuan pelajar terhadap kebolegunaan aplikasi jurnal pembelajaran untuk memberi motivasi dalam pembelajaran dari aspek kepuasan adalah berada pada tahap tinggi. Justeru itu didapati pelajar amat seronok dan mempunyai kepuasan yang tinggi dalam menggunakan aplikasi jurnal pembelajaran.

Jadual 4 Kebolegunaan jurnal pembelajaran Dari Aspek Kepuasan Dalam Pembelajaran

Bil	Item	Skor Min	SP
1	Apikasi jurnal pembelajaran memberi peluang kepada saya meneroka pengetahuan melalui kemudahan dan keupayaan	4.90	0.30

	teknologi maklumat dan komunikasi		
2	Hasil aktiviti setiap fitur dalam jurnal pembelajaran dapat meningkatkan kemahiran dalam pembelajaran saya	4.88	0.40
3	Aplikasi jurnal pembelajaran membolehkan saya memberi maklum	4.73	0.51
	balas segera terhadap aktiviti pembelajaran		
4	Aktiviti dalam aplikasi jurnal pembelajaran dapat mem-	4.83	0.45
	beri		
	kepuasan kepada saya dalam pembelajaran		
	Keseluruhan	4.84	

6.0 KESIMPULAN DAN PERBINCANGAN

Penggunaan jurnal pembelajaran di Institut Pendidikan Guru adalah masih lagi diperingkat permulaan dan dilihat mempunyai potensi untuk diaplikasikan dalam pengajaran dan pembelajaran pada masa akan datang. Terdapat pelbagai faktor perlu diambil kira dalam menggunakan aplikasi jurnal pembelajaran secara aplikasi mudah alih ini supaya ianya dapat menepati hasil pembelajaran dan jumlah jam interaksi yang telah ditetapkan dalam ringkasan maklumat kursus terutamanya aspek jam pembelajaran bagi interaksi bukan bersemuka. Penggunaan aplikasi jurnal pembelajaran ini akan memberi satu alternatif kepada pelajar untuk melaksanakan pelbagai aktiviti bagi memenuhi jam pembelajaran bagi interaksi bukan bersemuka dengan penghasilan jurnal pembelajaran melalui peranti mudah alih terutamanya melalui aplikasi dalam telefon pintar mereka (Ahmad Sabri & Muhammad Nidzam, 2015).

Dapatan kajian juga menunjukkan bahawa pelajar amat bermotivasi dalam menghasilkan jurnal pembelajaran melalui aplikasi jurnal pembelajaran yang boleh dimuat turun oleh mereka melalui telefon pintar. Diharapkan penggunaan aplikasi jurnal pembelajaran ini menjadi wadah dalam menjayakan pembelajaran abad ke-21 dan selaras dengan generasi pelajar yang mengikuti latihan perguruan di Institut Pendidikan Guru pada masa kini.

7.0 RUJUKAN

Ahmad Sobri & Muhammad Nidzam (2015). Perception and Readiness of Pre-service Teachers on Mobile Learning, *The International Journal on Open and Distance e-Learning (IJODEL)* Vol 1:41:53

Aliff Nawi, Ahmad Fkhrudin Mohamed Yusoff, Hafit Hidayah Ajmain & Mohamad Raffie Ghalil Abbas. (2014). Engaging student through ICT: strategies and challenges for using website in teaching and learning. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 16(1): 49-56. <http://www.ilshs.pl/wp-content/uploads/2013/10/ILSHS-161-2014-49-56.pdf>

Aubussona, P., Schucka, S & Burdenb, K. (2009). Mobile learning for teacher professional learning: Benefits, Obstacles and Issues. *Research in Learning Technology*, 17(3): 233-247. <http://www.researchinlearningtechnology.net/index.php/rlt/article/view/10879>

Caudill, J. G. (2007). The growth of m-learning and the growth of mobile computing: Parallel developments. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 8(2). Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/348/873>

Chua, Y.P. (2011). Kaedah dan statistik penyelidikan: kaedah penyelidikan. McGraw-Hill Education. Kuala Lumpur

Cheung, S, Yeeun K & Tsang E. (2011), A Study on the readiness of mobile learning in open education, *The International Symposium on IT in Medicine and Education*

Jamalludin H. & Zaidatun T, 2001. *Pembangunan Perisian Multimedia: Satu Pendekatan Sistemik*, Kuala Lumpur, Venton Publishing

Kementerian Pendidikan Malaysia. (2017). Laporan Pelan Induk Pembangunan Pendidikan 2013-2025 bagi Tahun 2016. Dicapai daripada <http://www.moe.gov.my/index.php/my/pemberitahuan/2017/3426-laporan-tahunan-2016-pelan-pembangunan-pendidikan-malaysia-2013-2025>

Mohamed Amin Embi (2016). Pemikiran dan Reka Bentuk Semula Pengajaran dan Pembelajaran Abad Ke-21, UKM Bangi Selangor. Retrieved from <http://www.youblisher.com/p/1530964-Pemikiran-dan-Reka-Bentuk-Semula-Pengajaran-dan-Pembelajaran-Abad-ke-21/>

Mohd Nazri Md Saad (2017), Perkembangan Media, Multimedia dan Teknologi Maklumat Masa Kini, *The International Conference on Development of Education, Environment, Tourism, Economics, Politics, Arts and Heritage (ICDETAH2017)*, Universiti Pendidikan Sultan Idris

Neyema, A., Ochoa, S. F., Pino, J. A. & Franco, R. D. (2012). A reusable structural design for mobile collaborative applications. *The Journal of Systems and Software*, 85: 511–524. Retrieved from <http://www.captura.uchile.cl/bitstream/handle/2250/16429/>

Norhapizah Mohd Burhan (2016). Pembangunan dan Penilaian Modul Kursus Tamadun Islam dan Tamadun Asia (e-CITAC) Berasaskan Strategi *Blended Learning*. Tesis Dr. Fal, Fakulti Pendidikan UKM

Pavlik, J. V. (2015). Fueling a Third Paradigm of Education: The Pedagogical Implications of Digital, Social and Mobile Media. *Contemporary Educational Technology*, 6(2), 113– 125.

Rodrigues, André, Montague, Kyle, Nicolau, Hugo, & Guerreiro, Tiago. (2015). Getting smartphones to talkback: understanding the smartphone adoption process of blind users. *Proceedings of ASSETS'15*.

SIKAP PELAJAR GURU TERHADAP PELAKSANAAN AKTIVITI PENTAKSIRAN BERASASKAN SEKOLAH

Dr. Juliana Osong
IPGK Gaya

Abstrak

Pentaksiran pembelajaran merupakan alat penting untuk mengesan keberkesanan pengajaran dalam bilik darjah dan prestasi murid. Namun, keberkesanannya bergantung kepada sikap dan pengetahuan pentaksir. Kajian ini dijalankan untuk menilai sikap pelajar guru terhadap aktiviti-aktiviti pentaksiran berasaskan sekolah. Ianya merupakan satu kajian tinjauan yang melibatkan (n=500) pelajar guru di institut pendidikan guru terpilih di seluruh Malaysia. Instrumen Inventori Pengukuran Sikap (IPS) digunakan untuk menggumpul maklum balas daripada responden. *Theory of Planned Behavior (TPB)* digunakan sebagai rujukan sikap pelajar dan instrumen IPS ditentusahkan menggunakan Model Rasch. Dapatan kajian menunjukkan bahawa instrumen IPS mempunyai kesahan dan kebolehpercayaan yang boleh diterima dalam mengukur sikap pelajar guru terhadap pelaksanaan pentaksiran berasaskan sekolah. Pelajar guru menunjukkan sikap yang sederhana positif terhadap pelaksanaan PBS. Namun begitu, segelintir pelajar guru menunjukkan sikap positif yang membanggakan terhadap pelaksanaan PBS. Pelajar guru yang mempunyai sikap positif bersedia untuk melaksanakan pentaksiran berasaskan sekolah mengikut standard dan garis panduan yang betul, berusaha untuk meningkatkan pengetahuan dan kemahiran pentaksiran melalui pelbagai cara mengikut keperluan semasa. Justeru itu, cadangan kajian menuntut semakan struktur pentaksiran dalam PISMP agar nilai kemahiran insaniah (*soft skill*) ditekankan dan diterapkan seawal program persediaan latihan perguruan.

Kata kunci: Pentaksiran berasaskan sekolah, Sikap pelajar guru, Standard pentaksiran, Kemahiran insaniah, Program latihan perguruan

Pendahuluan

Pentaksiran pembelajaran murid merupakan sebahagian daripada rutin tetap guru di sekolah. Pentaksiran memberikan implikasi yang hamper menyeluruh dalam tugas guru, iaitu antara lainnya membuat keputusan ke atas pembelajaran murid, membangunkan program pengajaran, menentukan sama ada objektif pengajaran telah tercapai, menyediakan maklumat untuk membuat keputusan pentadbirandan juga menyediakan data untuk program pendidikan negeri atau kebangsaan. Sehubungan dengan itu, Gronlund (2006) mencadangkan pentaksiran pembelajaran yang baik (*sound assessment*) memerlukan konsep yang jelas untuk semua hasil pembelajaran yang dihasratkan, pelbagai prosedur pentaksiran yang relevan dengan pengajaran, mencakupi semua peringkat prestasi dan adil untuk semua murid. Di samping itu, *American Federation of Teachers (AFT), the National Council on*

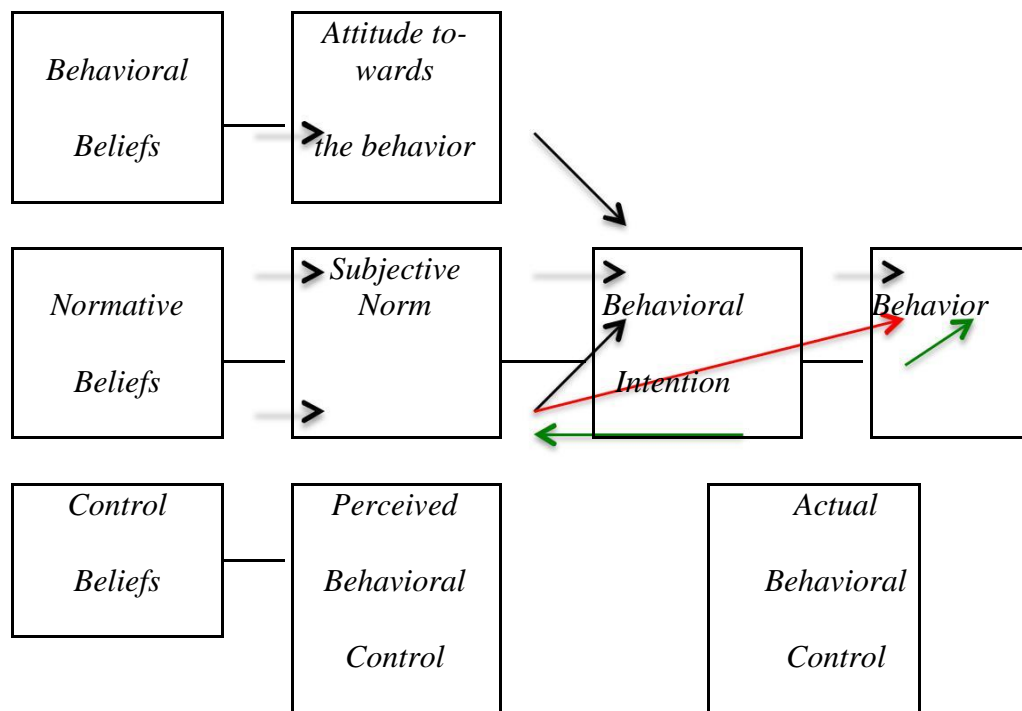
Measurement in Education (NCME), and the *National Education Association (NEA)* (1990) telah bekerjasama dalam merangka tujuh standard kompetensi pentaksiran guru (*Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students*) yang mesti dikuasai oleh guru.

Pentaksiran pembelajaran boleh menjadi alat yang penting dalam meningkatkan keberkesanan pengajaran bilik darjah dan prestasi murid (Koh, 2011; Juliana Osong 2016). Namun, keberkesanannya bergantung kepada sikap guru, selain pengetahuan dan kemahiran guru sebagai pelaksana (Calderhead, 1996; Mertler & Campbell, 2005; Juliana Osong 2016). Sikap terdiri daripada tiga komponen, iaitu kognitif, melibatkan pemikiran, kepercayaan dan pendapat; afektif, iaitu perasaan dan emosi dan tingkah laku, iaitu kecenderungan untuk bertindak terhadap perkara yang dihasratkan (Juliana Osong, 2016). Sikap positif diperlukan untuk melaksanakan pentaksiran, iaitu kepercayaan tentang kebaikan PBS, efikasi sendiri dan hasrat guru tentang keperluan perubahan pentaksiran (Armenakis, Harris & Mossholder, 1993, Yan & Cheng, 2015). Guru perlu percaya tentang kebolehan PBS untuk meningkatkan pembelajaran. Keputusan untuk menerima atau menolak sesuatu perkara dipengaruhi oleh kepercayaan individu. Apabila kepercayaan adalah tinggi, seseorang akan kelihatan positif terhadap situasi baru dan memaparkan kesediaan untuk bertindak dengan sewajarnya. Sebaliknya, apabila kepercayaan adalah negatif, seseorang akan menjadi tidak bersedia untuk bertindak. Dalam konteks kajian ini, pelaksanaan PBS memerlukan pelajar guru mempunyai sikap yang positif untuk mempercayai kepentingan PBS. Jika guru ragu-ragu dan tidak percaya tentang PBS, maka guru tidak menyokong pelaksanaan PBS. Guru yang mahir dalam pentaksiran, mempunyai keyakinan, efikasi sendiri dan selesa terhadap PBS, melaksanakan PBS semasa proses pengajaran dan pembelajaran dengan lebih baik (Eaton, Dressler, & Gereluk, 2015).

Sorotan literatur menunjukkan sikap guru mempengaruhi kesediaan mereka melakukan sesuatu tindakan dan melaksanakan perubahan (Pajares, 1992; Guskey, 2003). Domain afektif yang dikaji dalam kajian ini ialah sikap pelajar guru terhadap pentaksiran. Sikap merupakan indikator yang menentukan kemahuan pelajar guru untuk melaksanakan pentaksiran dan ianya diselaraskan dengan *Theory of Planned Behavior* (Ajzen, 1991; 2011), *Theory of Reasoned Action* (Ajzen & Fishbein, 2005; Fishbein & Ajzen, 2010) dan teori efikasi (Bandura, 1997a; 1997b; 2006). Sikap menjadi pelengkap kepada pengetahuan dan kemahiran yang ada pada guru dan sikap juga yang menentukan kejayaan sesuatu perubahan yang hendak dilakukan. "...*teacher's perceptions and beliefs are the most significant predictors of individual change*" (Smylie, 1988).

Aspek sikap yang dirujuk ialah kepercayaan kegunaan (*belief on usefulness*), hasrat sendiri (*self-intention*), efikasi sendiri (*self-efficacy*) dan kesediaan individu (*individual readiness*) terhadap pelaksanaan pentaksiran berasaskan sekolah. Ianya diukur melalui maklum balas pelajar guru yang dikutip melalui item-item dalam instrumen IPS yang diubahsuai berdasarkan kriteria tingkah laku dalam *Theory of Reasoned Action (TRA)* (Ajzen, 1991) dan *Theory of Planned Behavior (TPB)* (Ajzen

c. Fishbein, 2005; Ajzen, 2011). Skema *TRA* dan *TPB* yang dikemukakan oleh (Ajzen, 1991; Fishbein & Ajzen, 2010;) ditunjukkan dalam Rajah 1.



Rajah 1. Theory of Reasoned Action & Theory of Planned Behavior. Sumber dari Ajzen, (1991; 2002; 2011); Fishbein & Ajzen, (1975)

Kedua-dua teori, iaitu TPB dan TRA menganggap tingkah laku adalah hasil daripada keputusan seseorang dalam keadaan sedar untuk bertindak dengan cara tertentu. TPB mengambil kira pembolehubah kawalan ke atas kemahuan, iaitu seseorang mesti mempunyai sumber, peluang dan sokongan untuk melakukan tingkah laku tertentu (Ajzen, 1991). TPB merupakan satu model yang sangat baik untuk mengkaji hubungan antara niat tingkah laku dan sikap. Dalam erti kata lain, teori itu dapat disokong dengan baik oleh bukti empirikal (Armitage & Conner, 2001; Ajzen, 2011; Amy, 2011; Ann Peru Knabe, 2012). Dalam TPB, sikap terhadap tindakan ialah peramal kepada tingkah laku yang akan dilakukan (Ajzen, 2006).

Perubahan cara mentaksir tidak berkesan tanpa mengubah kepercayaan guru terhadap subjek yang hendak diubah terlebih dahulu, seperti kepercayaan pelajar guru ke atas kegunaan PBS. Oleh itu, adalah penting untuk menyedarkan guru tentang kegunaan PBS kerana kepercayaan tersebut mempengaruhi amalan pentaksiran mereka (Kagan, 1992; Ogan-Bekiroglu, 2009; Alkharusi, 2009). Menurut Adi Badiozaman Tuah (2006), adalah tidak mudah untuk mengubah penerimaan guru dan masyarakat terhadap perubahan sistem penilaian, iaitu PBS untuk menggantikan sistem penilaian sebelum ini. Penerimaan dikaitkan dengan kepercayaan terhadap kegunaan, dan kesediaan individu untuk melaksanakan pentaksiran selaras dengan perubahan nilai-nilai pendidikan. Dapatan kajian Salmiah Jaba (2013) ke atas (n=322) guru Kemahiran Hidup (Pertanian) sekolah menengah di seluruh Malaysia, mendapati tahap kepercayaan terhadap kegunaan PBS, kesediaan individu dan hasrat sendiri yang rendah dalam kalangan guru menyebabkan penerimaan terhadap PBS yang rendah.

Aspek sikap yang keempat ialah efikasi sendiri, mempunyai pengaruh positif yang signifikan ke atas persepsi dan tindakan untuk melaksanakan PBS. Individu yang berada pada aras efikasi sendiri yang rendah terdorong untuk bersikap pasif serta cenderung menjadikan masalah pengajaran dan kerisauan diri sebagai asas pertimbangan berbanding membuat perancangan yang teliti dalam tugasannya. Kenyataan ini selari dengan kajian Giallo & Little (2003), ke atas (n=54) orang guru novis (mengajar kurang dari 3 tahun) dan (n=25) orang pelajar guru tahun akhir, mendapati 83.5% daripada responden menghadapi masalah dalam melaksanakan pengajaran dan pentaksiran kerana mereka merasakan mereka kurang bersedia dan mempunyai efikasi sendiri yang rendah.

Justeru, efikasi sendiri memberi kesan terhadap guru dalam merancang strategi pembelajaran dan melaksanakan pentaksiran yang berkesan baik (Khalid, Zuraida, Shuki & Ahmad Tajudin, 2009). Adalah penting untuk mengukur bagaimana sikap calon guru ini berkembang disepanjang tempoh latihan mereka (Pajares, 1992). Perkara ini disokong oleh pernyataan (Shepard, 2000) *...Teachers' beliefs, knowledge and skills are pivotal in bringing about change in in classroom practices, teachers' knowledge and beliefs should be a primary site for research*).

Kajian lepas menunjukkan kebanyakan guru gagal melihat kegunaan keputusan ujian untuk pencapaian piawai kecuali mereka yang pernah mengikuti kursus dalam pengujian dan pengukuran (Stiggins, 1991; Green, 1992;). Guru sering kali merasa takut dengan statistik apabila ujian piawai dilaksanakan, cenderung untuk menghargai aspek praktikal pentaksiran berbanding aspek penting teknikal pentaksiran (Gullickson, 1986; Borg, Worthen & Valcarce, 1993;). Sikap guru terhadap ujian dan pengukuran akhirnya memberikan impak terhadap keupayaan mereka menggunakan dan menginterpretasi keputusan pelbagai jenis ujian. Sekiranya guru mempunyai sikap yang negatif terhadap kaedah pentaksiran tertentu adalah besar kemungkinan mereka tidak menggunakan kaedah berkenaan dalam pentaksiran pembelajaran murid mereka (Green & Stager, 1986).

Dapatan kajian Onderi & Croll (2009), ke atas (n = 105) orang guru English dan Matematik di 30 buah sekolah di daerah Gucha, Kenya menunjukkan guru cenderung menilai diri mereka berkemahiran tinggi dalam dimensi orientasi proses berbanding dalam dimensi orientasi hasil. Dapatan ini selaras dengan dapatan Ogan-Bekiroglu (2009), ke atas (n = 46) orang guru di Turki mempunyai pandangan konstruktif dan berpandangan tinggi ke atas kompetensi pentaksiran mereka. Dapatan kajian Chee (2008), ke atas (n = 295) orang guru permulaan yang baru menamatkan kursus perguruan dan memulakan perkhidmatan mereka menunjukkan pentadbir sekolah hanya berpuashati pada tahap sederhana, terhadap pelaksanaan pentaksiran berasaskan sekolah. Pihak pentadbiran sekolah mendakwa guru baharu tidak sensitif dengan perubahan semasa dan kurang dapat menangani perubahan tersebut terutama yang melibatkan pentaksiran formatif yang merupakan sebahagian besar pentaksiran berasaskan sekolah (Chee, 2008).

Dapatan kajian Smylie (1988) ke atas (n = 56) guru yang mengikuti program perkembangan staf, merumuskan bahawa *“teacher's perceptions and beliefs are the most significant predictors of individual change”*. Sikap guru sangat mempengaruhi tindakan mereka dan percubaan untuk mengubah cara pengajaran dan pentaksiran menjadi tidak berkesan tanpa mengubah sikap guru terlebih dahulu (Johnson, 1988; O'Loughlin, 1988; Calderhead & Robson, 1991; Borko & Putnam, 1996). Namun disebalik kesemua kritikan terhadap guru tersebut, literatur juga menunjukkan sebahagian besar guru mempunyai sikap yang positif terhadap kerjaya mereka dan berminat untuk meningkatkan tahap kecekapan mereka dalam pentaksiran sepertimenginterpretasi skor ujian dan membangunkan prosedur pentaksiran yang sah (Plake, Impara & Fager, 1993). Guru menunjukkan sikap positif yang tinggi untuk membangunkan profesionalisme mereka dalam pentaksiran. Sebilangan besar guru (85%) bersedia

dan 15% sangat bersedia untuk menyertai kursus dalam perkhidmatan untuk meningkatkan profesionalisme pentaksiran mereka (Juliana Osong, 2009).

Penyataan Masalah

Sikap positif guru terhadap pentaksiran berasaskan sekolah adalah pada tahap sederhana tetapi menunjukkan hasrat untuk melaksanakan PBS pada tahap rendah (nor Hasnida Md. Ghazali, Baharim Yaakub & Afian Akhbar Mustam, 2012). Guru didakwa tidak mengikut garis panduan yang dikeluarkan oleh Lembaga Peperiksaan dan segelintir lagi tidak pasti dengan kriteria pentaksiran (Nor Hasnida Md Ghazali, at. el., 2012). Masih ramai guru berpendapat pentaksiran hanya perlu dilaksanakan pada hujung tahun atau penggal persekolahan untuk mengukur kecemerlangan murid, pentaksiran perlu diasingkan dari pengajaran kerana ianya suatu perkara yang serius yang perlu ditangani oleh tenaga pakar, bersifat *high stakes* dan mengganggu rutin harian mereka sebagai guru, pentaksiran sebagai satu tekanan antara menunaikan tuntutan untuk melaksanakan pengajaran dan membuat penghakiman (Zainuriyah Abdul Khatab, 2013). Setengah sekolah hanya melaksanakan PBS sekadar memenuhi kehendak birokrasi semata-mata (Hamzah & Paramasivan, 2009).

Pelajar guru tidak mengharap untuk mendapatkan pendidikan yang banyak dari program latihan mereka (Joram & Gabriele, 1998), mereka merasa yang mereka boleh menjadi guru yang baik tanpa apa-apa persediaan (Mertz & McNeely, 1991; Chong, Wong & Quek, 2005), tidak berminat dengan teori pendidikan dan lebih cenderung kepada pendekatan praktikal, percaya kebanyakan pengetahuan mereka dalam pengajaran dan pentaksiran datang dari amalan semasa praktikum dan melalui proses cuba jaya dan kesilapan yang dilakukan dalam bilik darjah (Feiman-Nemser, McDiarmid, Melnick & Parker, 1989; Joram & Gabrielle, 1998; Chong, Wong & Quek, 2005). Mereka percaya mereka mempelajari "*series of tricks*" yang dengan mudah ditiru dari kandungan akademik kepada konteks sekolah (Chong, Wong & Quek, 2005). Selain itu terdapat sejumlah guru menunjukkan sikap kurang percaya dan yakin terhadap PBS (Zamri Mohamad, Mohamed Amin Embi, & Nik Mohd Rahimi Nik Yusof, 2010).

Isu ini menyebabkan satu kajian awal perlu dibuat ke atas bakal guru, iaitu pelajar guru yang mengikuti Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan di IPG bagi menentukan pembangunan sikap mereka terhadap PBS. Sehubungan dengan itu, Kajian ini bertujuan untuk menilai sikap pelajar guru terhadap pelaksanaan pentaksiran berasaskan sekolah. Secara khususnya kajian ini cuba dijalankan untuk mencapai objektif berikut (a) Menentukan kesahan dan kebolehpercayaan instrumen Inventori Pengukuran Sikap (IPS) mengukur sikap pelajar guru terhadap pelaksanaan PBS, (b) Menilai sikap pelajar guru terhadap pelaksanaan pentaksiran berasaskan sekolah, dan (c) Menentukan sekiranya terdapat perbezaan yang signifikan dalam sikap pelajar guru untuk melaksanakan PBS mengikut jantina dan bidang pengkhususan.

Metadologi

Kajian ini merupakan satu kajian tinjauan yang menggunakan pendekatan kuantitatif untuk mengumpulkan maklumat sikap pelajar guru terhadap pelaksanaan pentaksiran berasaskan sekolah (PBS). Populasi dalam kajian ini adalah pelajar guru tahun akhir Program Ijazah Sarjana Muda Pendidikan (PISMP) sepenuh masa di 27 buah IPGK di seluruh Malaysia. Kumpulan ini dipilih kerana mereka telah mempelajari kursus pentaksiran dan mengaplikasikannya dalam tiga fasa praktikum dan dalam latihan internship.

Sebanyak 1,153 set soal selidik diedarkan ke IPG kampus terpilih dan peratus pulangan soal selidik yang berjaya dikutip semula ialah sebanyak 945 (82%), 104 (11%) set soal selidik terpaksa diketepikan kerana tidak lengkap dan sebanyak 841

(73%) set soal selidik diterima untuk dianalisis bagi keperluan kajian ini. Setelah maklumat dimasukkan ke dalam komputer dan analisis awal menggunakan perisian *Quest*, pengkaji memilih 500 soal selidik yang dijawab secara berhati-hati berdasarkan maklumat daripada *KID map*.

Sampel kajian adalah 500 orang pelajar guru daripada kesemua enam zon di Malaysia, daripada IPG Kampus yang terpilih melalui teknik pensampelan rawak berstrata berkadaran. Jumlah (n=500) responden diyakini representatif dan mencukupi untuk membolehkan analisis menggunakan model pengukuran Rasch dan SPSS version 20.0.

Instrumen kajian ialah Inventori Sikap Pentaksiran (ISP), mengandungi empat sub-skala, dengan sembilan item pada setiap satunya. Responden boleh menandakan mana-mana item yang berkaitan dengan sikap mereka. Skor responden akan dijumlahkan dan responden yang memiliki lebih banyak trait aspek sikap yang diukur dianggap bersikap positif kerana mampu menunjukkan ciri positif yang banyak berbanding responden lain. Rubrik sikap ditunjukkan dalam Jadual 1.

Jadual 1

Rubrik Sikap Pelajar Guru

Aspek dinilai Sikap terhadap pen- taksiran	Kriteria Pemarkahan		
	Sikap Positif Tinggi 7 - 9	Sikap Positif Sederhana 4 - 6	Sikap Positif Rendah 1 - 3

d. Kepercayaan kegunaan (<i>Belief on usefulness</i>)	<input type="checkbox"/> Memiliki mana- mana	<input type="checkbox"/> Memiliki mana- mana	<input type="checkbox"/> Memiliki mana 1 - 15
e. Hasrat sendiri (<i>Self intention</i>)	28 - 36 trait dalam	mana 16 - 27 trait	trait
f. Efikasi sendiri (<i>Self efficacy</i>)	empat atribut sikap	dalam empat	atribut sikap
g. Kesediaan individu (<i>Individual readiness</i>)	<input type="checkbox"/> Mencapai aras cemerlang	<input type="checkbox"/> Aras berkem- bang	<input type="checkbox"/> Tidak men- capai
	<input type="checkbox"/> Aspek ting- kahlaku ditunjukkan melebihi jangkaan sikap positif.	menghampiri piawai cemerlang diterima	standard yang diterima <input type="checkbox"/> Tidak mencukupi untuk jangkaan
	<input type="checkbox"/> Menunjukkan kepercayaan, efi- kasi, kesediaan & hasrat sendiri yang san- gat	tingkahlaku ditunjukkan sikap positif	sikap positif <input type="checkbox"/> Menunjuk- kan kepercayaan, efikasi, kesedi- aan, hasrat yang rendah/salah faham/negatif
	tinggi.	<input type="checkbox"/> Menunjukkan kepercayaan, efikasi kesediaan, hasrat yang sederhana	

Data yang dikumpulkan dianalisis menggunakan perisian *Quest* (Adam & Khoo, 1996) dan *IBM SPSS Statistics version 20.0*. Analisis *Quest* diaplikasikan dalam ujian kesahan instrumen, iaitu untuk menyemak kualiti item berdasarkan model Rasch, manakala SPSS digunakan untuk memproses maklumat statistik deskriptif, dan data inferen, iaitu ujian-t, dan Manova. Analisis *Quest* digunakan untuk menganalisis item dalam instrumen ISP yang berada dalam julat nilai *infit mean square* antara 0.60 hingga 1.40 sahaja yang diterima dan dikekalkan (Bond & Fox, 2001; 2007). Maklumbalas mengenai sikap pelajar guru dikumpul dan dianalisis bagi mengenal pasti *mean ability* responden. Data ordinal yang bersifat kategori tidak mempunyai selang yang tetap sebagaimana data interval. Masalah ini diselesaikan dengan penggunaan model Rasch. Model Rasch menggunakan log yang dinamakan skala logits (*equal interval scale*). Responden diminta untuk menandakan ‘Ya’ bagi kriteria yang mampu dan mahu dilakukan dan ‘Tidak’ bagi kriteria yang tidak mampu dan tidak mahu dilakukan. Respon daripada responden dijumlahkan dan responden yang mempunyai jumlah skor yang paling tinggi dianggap mempunyai kelebihan dalam domain yang ditaksir.

Dapatan Kajian

e. Kesahan dan kebolehpercayaan instrumen Inventori Pengukuran Sikap (IPS). Semakan ke atas output item fit map (MA2), menunjukkan kesemua item dalam instrumen ISP berada pada julat INFT MNSQ (jumlah min kuasa dua infit) diantara 0.69 hingga 1.31. Nilai output INFIT MNSQ untuk empat sub-item (diikuti dengan sembilan item tiap satu) dalam instrumen ISP berada pada julat yang diterima, iaitu 0.60 - 1.40, sebagai indikator yang boleh diterima sebagai fit dengan model Rasch. Ini menunjukkan bahawa data mempunyai padanan yang baik dengan model dan keputusan statistik menyokong kesahan kandungan item dalam instrumen bagi mengukur kemahiran responden (pelajar guru) untuk melaksanakan PBS, seperti yang ditunjukkan dalam Rajah 2.

```

survey: Sikap
-----
Item Fit
all on all (N = 501 L = 4 Probability Level= .50)
-----
INFIT
MNSQ  .63  .67  .71  .77  .83  .91  1.00  1.10  1.20  1.30  1.40  1.50  1.60
-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+
1 item 1          *
2 item 2          .
3 item 3          *
4 item 4          .
-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+

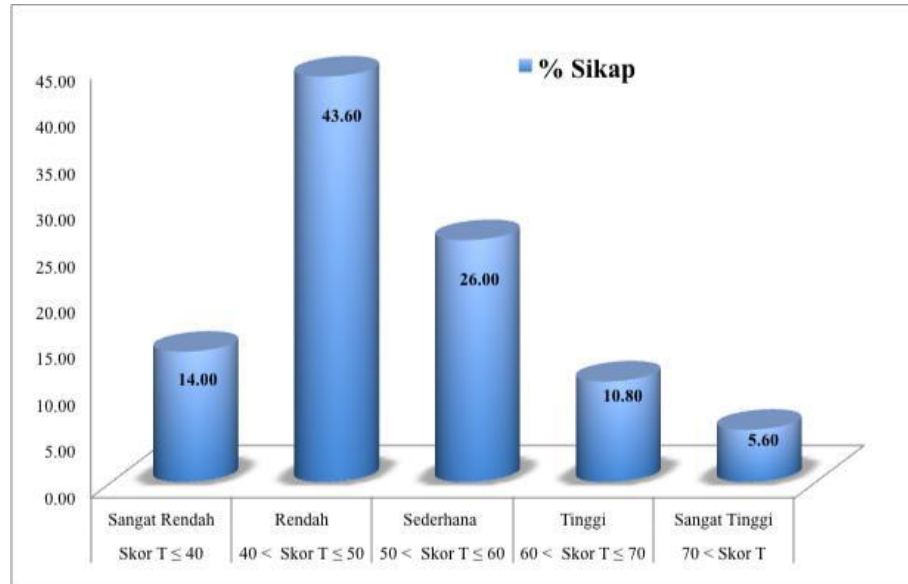
```

Rajah 2. Nilai *INFIT MNSQ* item sikap dalam Instrumen ISP

Kebolehpercayaan instrumen ISP ditentukan berdasarkan *ITM map*. Keputusan analisis item bagi *observed responses* ke atas ($N = 500$; $L = 4$ *Probability Level* = .50) untuk instrumen ISP, menunjukkan min skor respon = 9.82; sisihan piawai = 5.55; *internal consistency* dengan nilai = .95. Keputusan kebolehpercayaan ini menunjukkan bahawa instrumen ISP bagi sikap responden terhadap pelaksanaan PBS terletak pada nilai di atas 0.60, iaitu nilai minima yang secara amnya diterima sebagai boleh dipercayai. Nilai .95 menunjukkan kebolehpercayaan yang tinggi dan diterima.

(b) Sikap Responden terhadap pelaksanaan PBS

Skor t bagi sikap responden menunjukkan 5.60% (28/500) responden berada pada tahap positif sangat tinggi, 10.80% (54/500) pada tahap positif tinggi, 26% (130/500) pada tahap positif sederhana, 43.60% (218/500) pada tahap positif rendah dan 14% (70/500) responden menunjukkan sikap positif yang rendah. Taburan skor t sikap responden terhadap pentaksiran ditunjukkan dalam Rajah 3.



Rajah 3. Sikap Responden terhadap pelaksanaan PBS

Analisis data menunjukkan terdapat jurang yang luas di antara *mean case estimate* (-1.89), *SD* = 3.25) dan *mean item threshold* 0.00, *SD* = .73). Anggaran min kebolehan responden menunjukkan adalah lebih mudah bagi responden yang mempunyai sikap positif yang tinggi terhadap pentaksiran bersetuju item tertentu berbanding responden lain. Komponen sikap kedua, iaitu hasrat sendiri (*M*=3.87, skor maksimum 8) merupakan item yang paling sukar dimiliki oleh responden. Manakala komponen keempat sikap, iaitu kesediaan sendiri (*M*= 4.99, skor maksimum 9) merupakan sikap yang paling mudah dimiliki oleh responden (Jadual 3).

Jadual 3

Statistik Sikap Responden terhadap pelaksanaan PBS

	Kepercayaan	Hasrat	Efikasi	Kesediaan
N	500	500	500	500
	<i>Valid</i>			
	<i>Missing</i>	0	0	0
Skor Min	4.47	3.87	4.50	4.99
Sisihan Piawai Jumlah	1.529	1.277	1.590	1.544
Skor	2,235	1,933	2,250	2,493

Dapatan ini adalah konsisten dengan dapatan yang diperolehi daripada peta item-individu atau *variable map* yang menunjukkan komponen kedua, iaitu hasrat merupakan komponen yang paling sukar untuk diskor tinggi oleh responden, dan hanya diskor oleh mereka yang mempunyai sikap positif yang tinggi terhadap pentaksiran. Sebaliknya komponen sikap keempat, iaitu kesediaan paling mudah diskor tinggi oleh responden, dan tidak memerlukan responden bersikap positif tinggi untuk memiliki sikap tersebut.

(c) Sikap terhadap Pentaksiran berdasarkan Jantina dan Bidang pengkhususan *Multivariate analysis of variance (MANOVA)* digunakan untuk memeriksa data sikap pelajar guru terhadap pentaksiran berdasarkan jantina dan bidang pengkhususan pelajar guru. Keputusan ujian menunjukkan perbezaan min antara kumpulan pelajar lelaki dan perempuan tidak signifikan pada $\alpha = 0.05$. Ini menunjukkan tiada perbezaan signifikan dalam sikap (min 35.32) terhadap pelaksanaan PBS bagi pelajar guru tahun akhir lelaki dan perempuan yang sedang mengikuti pengajian di IPG.

Dalam pensampelan kajian ini, satu lagi strata yang dipilih ialah bidang pengkhususan pelajar guru kerana penyelidik berhasrat untuk menentukan sekiranya terdapat perbezaan penguasaan dalam komponen sikap pelajar terhadap pelaksanaan PBS dalam kalangan pelajar guru yang berlainan pengkhususan. Enam bidang pengkhususan yang dipilih ialah Pemulihan, Matematik, Bahasa Cina, Bahasa Melayu, Pendidikan Jasmani Kesihatan dan Lain-lain (menggabungkan beberapa bidang pengkhususan yang lain). Keputusan analisis *MANOVA* responden daripada kumpulan opsyen Matematik dan Pemulihan menunjukkan min sikap yang lebih tinggi berbanding opsyen lain.

Kesimpulan dan Perbincangan

Dapatan kajian menunjukkan sikap pelajar guru terhadap pelaksanaan PBS adalah pada tahap rendah (43.60%) ke sederhana (26%). Dapatan ini menyokong dapatan kajian (Asmah Zakariah, 2008; Nor Hasnida Md Ghazali, Baharim Yaakub & Afian Akhbar Mustam, 2012), yang menyatakan bahawa sikap guru terhadap sistem pentaksiran baharu adalah pada tahap sederhana. Perkara ini juga menyokong dapatan kajian Volante, Louis, Fazio & Xavier (2007), ke atas (N = 69) pelajar guru, mendapati tahap efikasi sendiri pelajar guru terhadap pentaksiran berasaskan sekolah secara bandingannya rendah sepanjang tempoh empat tahun pengajian mereka. Pelajar guru juga menunjukkan tahap efikasi untuk melaksanakan pentaksiran yang rendah (Brown, 2004; Campbell & Evans, 2000; Mueller & Skamp, 2003; Swackhamer, Koellner, Basile, & Kimbrough, 2009), selain segelintir guru yang mempunyai sikap kurang yakin terhadap PBS itu sendiri (Zamri Mohamad, Mohamed Amin Embi, & Nik Mohd Rahimi Nik Yusof, 2010). Perkara ini mempunyai kaitan dengan ketidakcukupan pengetahuan dan kemahiran mereka dalam pentaksiran berasaskan sekolah. Kajian literatur turut menunjukkan bahawa terdapat segelintir guru yang melaksanakan PBS hanya untuk memuaskan pihak pentadbiran (Hamzah & Parmasivan, 2009; Tan, 2010).

Dapatan juga menyokong teori *TPB* dan *TRA*, iaitu tingkah laku adalah hasil daripada keputusan seseorang dalam keadaan sedar untuk bertindak dengan cara tertentu. Dalam *TPB*, sikap terhadap tindakan ialah peramal kepada tingkah laku yang akan dilakukan (Ajzen, 2006). Kepercayaan guru sangat mempengaruhi tingkah laku dan percubaan untuk mengubah cara pengajaran dan pentaksiran akan menjadi tidak berkesan tanpa mengubah kepercayaan guru terhadap subjek yang hendak diubah terlebih dahulu. Oleh itu, adalah penting untuk mengadakan usaha yang boleh menyedarkan pelajar guru untuk mengubah kepercayaan mereka terhadap PBS dan bagaimana kepercayaan tersebut mempengaruhi amalan pentaksiran mereka (Kagan, 1992; Bekiroglu-Ogan, 2009; Alkharusi, 2009). Sikap positif membawa kepada prestasi yang baik sementara sikap negatif mewujudkan sentimen yang menyebabkan seseorang membenci tindakan yang perlu dilakukannya (Thorndike, 1997).

Sikap positif yang tinggi boleh menjadi pemangkin kepada kebolehlaksanaan PBS. Ini kerana walaupun pelajar kurang menguasai pengetahuan dan kemahiran dalam PBS, namun mereka sanggup meluang masa, kewangan dan keselesaan mereka, mengorbankan masa senggang untuk membaca atau mengikuti kursus, seminar dan konferen yang berkaitan dengan PBS sebagai usaha untuk meningkatkan pengetahuan dan kefahaman mereka dalam pentaksiran (Plake, Impara, & Fager, 1993; Chong, Wong & Quek, 2005). Sikap juga menjadi faktor penentu sama ada seseorang individu menerima atau menolak sesuatu perubahan. Pelajar guru yang mempunyai sikap positif terhadap tugas dan perubahan membantu mereka untuk membuka minda berkorban masa dan kewangan dan juga sentiasa bersedia untuk dilatih dengan pengetahuan dan kemahiran baru, bersesuaian dengan keperluan perubahan itu sendiri (Lumpe, Haney & Czerniak, 2000; Mohamed, Hanafiah & Makbul, 2001). Tingkah laku untuk melaksanakan pentaksiran berasaskan sekolah ditentukan oleh sikap pelajar guru. Sikap positif melibatkan penilaian terhadap kualiti untuk melakukan sesuatu tindakan (Eisenberger, Conti-D'Antonio & Bertrando, 2005). Sikap juga penting dalam membangunkan pengajaran dan pentaksiran berkualiti (Wang, Lin, Spalding, Odell & Klecka, 2011). Sehubungan itu, dicadangkan agar konstruk sikap pelajar guru perlu diambil kira apabila membuat semakan dalam struktur pentaksiran latihan guru (Ogan-Bekiroglu, 2009; Alkharusi, 2010; Juliana Osong, 2016). Ini kerana guru memainkan peranan utama dalam menentukan kejayaan reformasi pendidikan (Mertler, 2005; Ogan-Bekiroglu, 2009). Maka dengan itu, pembangunan profesional dan sikap guru

perlu menjadi fokus utama perubahan pendidikan.

Rujukan

- Adi Badiozaman Tuah. (2006). Improving the Quality of Primary Education in Malaysia through Curriculum Innovation: Some current issue on assessment o students performance and achievement. *International Conference on Measurement & Evaluation in Education (ICMEE)*. Penang: Universiti Sains Malaysia.
- AFT, NCME, NEA. (1990). *Standard for Teacher Competence in the Educational Assessment of Students*. Retrieved June 16, 2011, from Buros Center for Testing: <http://www.unl.edu/buros/bimm/html/article3.html>.
- Ajzen, I. (2006). *Constructing a TpB Questionnaire: Conceptual and Methodological Considerations*. Retrieved June 27, 2015, from World Wide Web: <http://www.people.umass.edu/aizen/pdf/tpb.measurement.pdf>
- Ajzen, I. (2011). Theory of Planned Behaviour. In A. W. Paul A M Van Lange, *Handbook of Theories of Social Psychology* (1), 568. London: SAGE Publication Inc.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). *The influence of attitudes on behavior*, In D. Albarracin, B. T. Johnson & M. P. Zanna (ed.), *The handbook of attitudes*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Alkharusi, H. (2011). A logistic Regression Model Predicting Assessment Literacy Among In-Service Teachers. *Journal of Theory and Practice in Education*, 2 (7), 280 - 291.
- Amy, S. Browne Hogan. (2011). PreService Teacher Preparedness: Deficiencies and Strength. ProQuest LLC.789 East Eisenhower Parkway.
- Ann Peru Knabe. (2012). Applying Ajzen theory of planned behavior to a study of online course adoption in public relations education. Milwaukee, Wisconsin.
- Eaton, S. E., Dressler, R., & Gereluk, D. (2015). *A review of the literature on rural and remote preservice teacher preparation with a focus on blended and e-learning models*. Calgary: University of Calgary.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. New York: Taylor & Francis.
- Koh, K. H. (2011). Improving teachers' assessment literacy through professional development. *Teaching Education*, 22, 255-276. <http://dx.doi.org/10.1080/10476210.2011.593164>
- Juliana Osong. 2016). Penilaian Kesiediaan Pelajar PISMP Institut Pendidikan Guru untuk melaksanakan Pentaksiran berasaskan sekolah. *Tesis PhD tidak diterbitkan*. Universiti Pendidikan Sultan Idris, Tanjung Malim, Perak, Malaysia.
- Mertler, C. A. & Campbell, C. (2005). Measuring Teachers' Knowledge and Application of Classroom Assessment Concepts: Development of the Assessment Literacy Inventory. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association April 11-15*. Montreal, Quebec, Canada: American Educational Research Association.
- Ogan-Bekiroglu, F. (2009). Assessing assessment: Examination of pre-service physics teachers' attitudes towards assessment and factors affecting their attitudes. *International Journal of Science Education* (31), 1 - 39. doi:10.1080/09500690701630448
- Richardson, V. (2003). Preservice teachers' belief. In J.Rath, & A.C. McAninch, *Advances in Teacher Education Series* (1 - 22). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Salmiah Jaba. (2013). Acceptance towards school based assessment among Agricultural integrated living skills teachers: Challenges in implementing a holistic assessment. *Journal of Technical Education and Trainig (ITET)*, 5(1), 44-51.

- Yan, Z., & Cheng, C. K. (2015). Primary teachers' attitudes, intentions and practices regarding formative assessment. *Teaching and Teacher Education*, 45, 128-136
- Zainuriyah Abdul Khatab. (2013). A Study on English Teachers' Assessment Practices on the School – Based-Assessment for English Language in Malaysia. *Kertas kerja dibentangkan dalam Persidangan Antarabangsa PBS - Pentaksiran Psikometrik: Pentaksiran Kemahiran Abad ke- 21 ke arah Kelestarian Modal Insan, Ogos 28-30*. Subang USJ, Kuala Lumpur, Malaysia: Lembaga Peperiksaan Malaysia.

PEMBELAJARAN KAWALAN KENDIRI DALAM KALANGAN SISWA GURU DI IPG

Rosly Bin Kayar (Ph.D)&Faridah Binti Mohd. Sopah (Ph.D)
rosly.kayar@iptho.edu.my, faridah.sopah@ipgm.edu.my

JAB.ILMU PENDIDIKAN, IPGK TUN HUSSEIN ONN

Abstrak

Kajian ini bertujuan untuk Pembelajaran Kawalan Kendiri yang terbahagi kepada dua iaitu Gaya Pembelajaran dan motivasi dalam kalangan siswa guru di Institut Pendidikan Guru. Seramai 100 orang siswa guru dari dua ambilan yang berbeza telah dipilih sebagai sampel. Instrumen yang digunakan adalah Inventori Pembelajaran Kawalan Kendiri yang telah digunakan dalam beberapa kajian di Malaysia. Instrumen ini mengemukakan empat gaya pembelajaran iaitu permukaan, mendalam, terancang dan gigih usaha. Instrumen ini turut melihat aspek motivasi dalaman dan luaran. Data kajian dianalisis secara deskriptif dan inferensi dengan menggunakan perisian SPSS (Statistical Packages for Social Science) Hasil analisis deskriptif mendapati bahawa kebanyakan pelajar mengamalkan keempat-empat gaya pembelajaran iaitu min antara 3.83-4.05. Bagi faktor motivasi, didapati nilai motivasi dalaman(4,01) lebih tinggi berbanding motivasi luaran (3.86). Analisis kajian turut menunjukkan hubungan yang signifikan di antara Gaya Pembelajaran Terancang dengan motivasi dalaman ($r=0.46$). Walau bagaimanapun didapati tidak terdapat perbezaan yang signifikan($t=0.95$) antara gaya pembelajaran dan motivasi dengan ambilan pelajar GSTT Ambilan Jun 2013 dengan pelajar lepasan SPM Ambilan Jun 2015. Kesimpulannya, pembelajaran kawalan kendiri perlu dikuasai oleh siswa guru dalam merealisasikan diri dengan pendidikan abad ke 21 yang berpusatkan pembelajaran kendiri.

Kata kunci : *Pembelajaran Kawalan Kendiri, gaya pembelajarandan motivasi*

1.0 Pendahuluan

Pembelajaran Kawalan Kendiri (PKK) merupakan proses yang bersifat aktif, di mana para pelajar menetapkan beberapa tujuan pembelajaran mereka. Menurut Pintrich (2000), pelajar yang menggunakan kaedah PKK adalah pelajar yang cuba mengurus, mengatur dan mengendalikan kesedaran kognitif mereka semasa proses pembelajaran. Kajian oleh Bandura (1993), menyatakan pembelajaran kawalan kendiri ini dipengaruhi oleh faktor persekitaran dan faktor personaliti. Faktor persekitaran ini boleh dibahagikan kepada dua kategori iaitu (a) faktor individu, di mana pelajar telah menetapkan matlamat pembelajaran dan (b) faktor pengalaman sosial di mana pelajar terlibat semasa menjalani proses pembelajaran termasuk pengaruh keluarga dan status ekonomi keluarga. Kawalan kendiri terdiri daripada komponen pemikiran, perasaan dan tindakan yang dirancang untuk mencapai matlamat peribadi (Zimmerman, 2001). Justeru itu, melalui aktiviti pembelajaran, pelbagai aplikasi strategi dan kaedah pembelajaran daripada pelbagai teori telah dilaksanakan untuk memenuhi kehendak falsafah dan visi pendidikan negara. Untuk itu, para siswa guru di IPG juga seharusnya memiliki kualiti diri dan akademik yang baik kerana mereka adalah golongan yang turut sama menyumbang kepada penambahbaikan sistem pendidikan negara. Untuk melahirkan siswa guru yang diharapkan mereka juga perlu mempunyai strategi pembelajaran yang mampu menjadikan mereka seorang pendidik yang cemerlang.

2.0 Pernyataan Masalah

Pelajar selalu menghadapi masalah untuk mencatat nota, merancang kerja, mengagihkan masa untuk belajar dan selalu tidak sempat habis membaca nota semasa peperiksaan. Keadaan ini juga ada kaitan dengan cara berfikir dan bertindak seseorang pelajar yang secara tidak langsung mempengaruhi mereka sebelum, semasa dan selepas pengajaran dan pembelajaran. Selain itu, mereka juga tidak mempunyai gaya dan strategi pembelajaran yang betul (Baharin Abu, 2000, Abdul Ghani, 1996). Akibatnya, ramai pelajar gagal mencapai keputusan cemerlang mengakui diri mereka kekurangan pengetahuan dalam kemahiran belajar dan strategi pembelajaran. Mereka turut menyatakan bahawa mereka tidak dapat mencari strategi pembelajaran yang paling sesuai dengan diri mereka sendiri. Sebagai siswa guru diharapkan dapat mempraktikkan pembelajaran kawalan sendiri dan bagaimana mereka dapat mempraktikkan proses dan strategi pembelajaran ini direalisasikan dalam kehidupan mereka sebagai pelajar di Institut Pendidikan Guru. Kajian ini dilaksanakan bertujuan untuk menganalisis tahap PKK mengikut dimensi motivasi, strategi pembelajaran dan menganalisis gaya pembelajaran yang dominan yang diamalkan oleh siswa guru di IPG, motivasi yang mendorong siswa guru belajar dan hubungan antara strategi gaya pembelajaran dengan motivasi dalaman dan luaran dalam kalangan siswa guru.

3.0 METODOLOGI

Kajian ini menggunakan pendekatan kuantitatif melibatkan 100 orang responden dalam kalangan siswa guru ambilan Jun 2013 dan Jun 2015. Pemilihan latar belakang yang berbeza membolehkan kajian ini melihat perbezaan strategi pembelajaran kawalan sendiri dalam kalangan siswa guru sepanjang mereka mengikuti pengajaran dan pembelajaran di IPG. Kajian ini menggunakan soal selidik yang telah diadaptasi berdasarkan Inventori Pembelajaran di sekolah oleh Selmes (1987) dalam Norlia et al (2006) yang mengemukakan empat gaya pembelajaran iaitu gaya mendalam, gaya permukaan, gaya terancang dan gayagigih usaha. Gaya kelima, gaya dorongan telah diubah suai untuk mengukur motivasi luaran dan dalaman. Melalui kajian rintis yang dilaksanakan nilai *alpha* bagi instrumen PKK keseluruhan adalah 0.91 yang menunjukkan instrumen ini mempunyai kebolehpercayaan yang tinggi untuk digunakan dalam kajian ini.

4.0 DAPATAN KAJIAN

4.1 PEMBELAJARAN KAWALAN KENDIRI

Jadual 4, menunjukkan skor min dan sisihan piawai keseluruhan adalah sederhana bagi PKK (min=3.92, sp=0.37). Bagi PKK Permukaan (min=3.93, sp=0.45), PKK Mendalam (min=3.93, sp=0.49), PKK Terancang (min=3.83, sp=0.52), PKK Gigih Usaha (min=3.86, sp=0.54). Hasil analisis turut menunjukkan keseluruhannya nilai min bagi empat gaya tersebut tidak menunjukkan perbezaan yang banyak dan ini menunjukkan bahawa pelajar tidak hanyamenggunakan satu gaya pembelajaran sahaja. Walau bagaimanapun, dapat dilihat melalui nilai min yang ditunjukkan, di mana gaya pembelajaran permukaan sebanyak 4.05 menyumbang nilai min yang paling tinggi berbanding dengan gaya pembelajaran yang lain.

Jadual 4 Nilai Min dan Sisihan Piawai bagi PKK mengikut komponen

Dimensi PKK	Min	Sisihan Piawai	Tafsiran
Gaya Pembelajaran Permukaan	4.05	0.45	Tinggi
Gaya Pembelajaran Mendalam	3.93	0.49	Sederhana
Gaya Pembelajaran Terancang	3.83	0.52	Sederhana
Gaya Pembelajaran Gigih Usaha	3.86	0.54	Sederhana

4.1.1 Gaya Pembelajaran Permukaan

Jadual 5, menunjukkan secara keseluruhannya nilai min untuk item-item soal selidik PKK bagi komponen gaya pembelajaran permukaan antara 3.34 hingga 4.42. Ini menunjukkan siswa guru bergantung kepada pensyarah kerana masih memerlukan penerangan terperinci pensyarah dalam melaksanakan tugas.

Jadual 5 Frekuensi, nilai min dan Sisihan Piawai bagi jawapan untuk item-item gaya pembelajaran permukaan

Soalan	Skala					Min	Sisihan Piawai
	1	2	3	4	5		
Saya memerlukan penerangan yang terperinci apa yang perlu dilakukan ketika melakukan sesuatu tugas	-	-	7 7%	44 44%	49 49%	4.4 2	0.62
Saya perlu mengingat kembali apa yang ditulis dalam nota	-	1 1%	11 11%	53 53%	35 35%	4.2 2	0.68
Saya memerlukan penerangan terperinci tentang apa yang perlu dibuat semasa mengulang kaji	-	2 2%	10 10%	51 51%	37 37%	4.2 3	0.71
Saya perlu menumpukan perhatian kepada setiap fakta apabila membaca	1 1%	-	7 7%	58 58%	34 34%	4.2 4	0.67
Saya akan menumpukan perhatian kepada fakta apabila mengulang kaji	-	2 2%	10 10%	52 52%	36 36%	4.2 2	0.70
Saya cuba menghafal semua maklumat semasa mengulang kaji	3 3%	3 3%	22 22%	49 49%	23 23%	3.8 6	0.91
Saya membuat nota hanya tentang isi penting yang perlu dipelajari sahaja	-	2 2%	13 13%	57 57%	28 28%	4.1 1	0.69
Saya bergantung kepada pensyarah untuk memberitahu apa yang harus saya buat ketika menyelesaikan sesuatu masalah	3 3%	16 16%	32 32%	42 42%	7 7%	3.3 4	0.93
Saya akan menyusun kebanyakan nota dengan sistematik	1 1%	7 7%	21 20.4%	48 48%	23 23%	3.8 5	0.89

4.1.2 Gaya Pembelajaran Mendalam

Jadual 6, menunjukkan secara keseluruhannya nilai min untuk item-item soal selidik PKK bagi komponen Gaya Pembelajaran Mendalam antara 3.81 hingga 4.13. Ini menunjukkan siswa guru berusaha untuk memahami apa yang terkandung dalam pembacaan mereka. Selain itu, siswa guru cuba meringkaskan bahan dan menghubungkan dengan pembelajaran yang lain semasa mengulang kaji.

Jadual 6 Min dan Sisihan Piawai Item Soalan Gaya Mendalam

Soalan	Skala					Min	Sisi- han Piawa i
	1	2	3	4	5		
Apabila mengkaji suatu topik, saya suka berbincang dengan rakan	4 4%	5 5%	22 22%	45 45%	24 24%	3.8 0	0.99
Saya akan meringkaskan bahan penting semasa membuat nota	2 2%	-	14 14%	51 51%	33 33%	4.1 3	0.80
Saya cuba memahami maksud yang tersirat semasa membaca.	-	3 3%	13 13%	60 60%	24 24%	4.0 5	0.70
Saya cuba merumuskan kaedah yang digunakan semasa menyelesaikan sesuatu masalah pembelajaran	1 1%	2 2%	21 21%	53 53%	23 23%	3.9 5	0.78
Saya cuba meringkaskan bahan pelajaran semasa mengulang kaji pelajaran	2 2%	3 3%	13 13%	48 48%	34 34%	4.0 9	0.87
Saya cuba menghubungkan pelbagai aspek semasa mengulang kaji.	2 2%	3 3%	17 17%	46 46%	32 32%	4.0 3	0.89
Semasa membuat sesuatu tugas saya cuba menggunakan kaedah lain selain yang diajar oleh pensyarah	1 1%	4 4%	25 25%	53 53%	17 17%	3.8 1	0.80
Saya mengumpulkan nota dari pelbagai sumber	1 1%	3 3%	22 22%	48 48%	26 26%	3.9 5	0.83
Saya cuba memberi pendapat sendiri apabila mempunyai peluang	-	2 2%	24 24%	60 60%	14 14%	3.8 6	0.66
Semasa membuat nota saya cuba memasukkan pandangan atau ulasan saya sendiri	1 1%	6 6%	26 26%	54 54%	13 13%	3.7 2	0.80

4.1.3 Gaya Pembelajaran Terancang

Jadual 7, menunjukkan secara keseluruhannya nilai min untuk item-item soal selidik PKK bagi komponen Gaya Pembelajaran Terancang antara 3.50 hingga 4.03. Ini menunjukkan hanya sebahagian kecil siswa guruyang cubamemperuntukkan masa yang mencukupi untuk mengulang kaji pembelajaran dengan teliti.

Jadual 7 Min dan Sisihan Piawai Item Soalan Gaya Terancang

Soalan	Skala					Min	Sisi- han Piawa i
	1	2	3	4	5		
Sebelum menjawab soalan ujian/peperiksaan, saya akan merangka jalan kerja terlebih dahulu	-	6 6%	27 27%	47 47%	20 20%	3.8 1	0.82
Saya cuba membuat semua ulang kaji secepat yang mungkin	-	7 7%	24 24%	50 50%	19 19%	3.8 1	0.82
Saya akan memperuntukkan masa yang mencukupi untuk membuat nota yang diperlukan	-	8 8%	12 12%	56 56%	24 24%	3.9 6	0.83
Saya akan memperuntukkan masa yang mencukupi untuk membuat rujukan tambahan dengan sempurna	1 1%	7 7%	23 23%	47 47%	22 22%	3.8 2	0.89
Saya akan memperuntukkan masa yang mencukupi untuk mengulang kaji pelajaran	-	4 4%	11 11%	63 63%	22 22%	4.0 3	0.70
Saya membuat perancangan supaya ulang kaji pelajaran dapat dilaksanakan dengan teliti	-	3 3%	22 22%	56 56%	19 19%	3.9 1	0.73
Saya akan merancang perkara yang berkaitan pelajaran dengan cukup sempurna	-	4 4%	26 26%	50 50%	20 20%	3.8 6	0.78
Menjawab soalan ujian/peperiksaan tanpa mengambil kira apa yang diingati dahulu	7 7%	7 7%	28 28%	45 45%	13 13%	3.5 0	0.74

4.1.4 Gaya Pembelajaran Gigih Usaha

Jadual 8, menunjukkan secara keseluruhannya nilai min untuk item-item soal selidik PKK bagi komponen Gaya Pembelajaran Gigih Usaha antara 3.59 hingga 4.18. Hal inimenunjukkankebanyakan siswa guru ada yang berusaha mencari bahan rujukan lain dan tidak berharap kepada nota yang disediakan oleh pensyarah semata-mata.

Jadual 8 Min dan Sisihan Piawai Item Soalan Gaya Gigih Usaha

Soalan	Skala					Min	Sisihan Piawai
	1	2	3	4	5		
Apabila prestasi menurun, saya akan cuba mencari punca kelemahan	-	2 2%	9 9%	60 60%	29 29%	4.1 6	0.66
Selain daripada nota yang diberikan oleh pensyarah, saya akan cuba mencari rujukan lain untuk membuat tugas.	-	1 1%	11 11%	57 57%	31 31%	4.1 8	0.66
Saya cuba menyiapkan sesuatu tugas secepat mungkin	1 1%	4 4%	20 20%	48 48%	27 27%	3.9 6	0.85
Apabila ada kesempatan saya akan membuat nota sendiri	5 5%	4 4%	14 14%	55 55%	22 22%	3.8 5	0.98
Saya cuba menyelesaikan masalah sesuatu tugas/soalan walaupun sukar	1 1%	2 2%	17 17%	56 56%	24 24%	4.0 0	0.76
Saya akan membuat latihan tanpa menunggu arahan pensyarah	3 3%	8 8%	32 32%	41 41%	16 16%	3.5 9	0.95
Saya akan mengulang kaji semua topik tanpa menunggu arahan pensyarah	1 1%	5 5%	29 29%	50 50%	15 15%	3.7 3	0.81
Saya akan menyiapkan tugas lebih awal dari masa yang ditetapkan oleh pensyarah	4 4%	9 9%	24 24%	43 43%	20 20%	3.6 6	0.76
Saya akan mengulang kaji latihan yang telah dibuat beberapa kali untuk menambah kefahaman	3 3%	5 5%	20 20%	58 58%	14 14%	3.7 5	0.87
Jika ada masalah yang sukar untuk diselesaikan, saya akan terus berjumpa dengan pensyarah untuk bertanya	1 1%	5 5%	29 29%	44 44%	21 21%	3.7 9	0.87

4.2 Analisis Motivasi

Jadual 9, menunjukkan skor min motivasi dalaman lebih tinggi daripada skor min Motivasi Luaran.

Jadual 9 Min dan Sisihan Piawai Dorongan Motivasi

Dorongan Motivasi	Min	Sisihan Piawai	Tafsiran
Motivasi dalaman	4.01	0.63	Tinggi
Motivasi Luaran	3.86	0.67	Sederhana

Daripada analisis setiap item soalan pula, menunjukkan secara keseluruhannya nilai min untuk item-item soal selidik PKK bagi komponen Motivasi Dalaman ialah antara 3.88 hingga 4.08 seperti yang dipaparkan dalam Jadual 10. Hal ini menunjukkan kebanyakan siswa guru pelajar bersikap ingin bersaing di antara satu sama lain seperti ditunjukkan dalam item motivasi dalaman kebanyakannya adalah tinggi. Bagi nilai min yang tinggi menunjukkan siswa guru dilihat berusaha untuk melakukan tugas lebih baik daripada pelajar lain dan merasa gelisah jika ketinggalan dalam kerja-kerja akademik.

Jadual 10 Min dan Sisihan Piawai Item Soalan Motivasi Dalaman

Soalan	Skala					Min	Sisihan Piawai
	1	2	3	4	5		
Saya akan merasa gelisah apabila ketinggalan dalam pelajaran	-	2 2%	19 19%	48 48%	31 31%	4.0 8	0.76
Saya ingin mendapatkan markah yang tinggi daripada pelajar lain.	2 2%	5 5%	18 18%	47 47%	28 28%	3.9 4	0.92
Saya akan merasa malu apabila tidak menunjukkan prestasi yang baik daripada pelajar lain	2 2%	4 4%	17 17%	58 58%	19 19%	3.8 8	0.83
Saya ingin melakukan tugas yang lebih baik daripada pelajar lain.	-	3 3%	19 19%	53 53%	25 25%	4.0 0	0.75
Saya akan merasa gelisah apabila ketinggalan dalam kerja-kerja akademik	1 1%	5 5%	13 13%	47 47%	34 34%	4.0 8	0.87

Jadual 11, menunjukkan secara keseluruhannya nilai min untuk item-item soal selidik PKK bagi komponen Motivasi Luaran adalah antara 3.62 hingga 4.06. Bagi item motivasi luaran yang tinggi dilihat siswa guru ingin menunjukkan kepada pensyarah bahawa mereka telah mencuba sedaya upaya untuk melaksanakan yang terbaik dalam pelajaran dan mereka juga berasa bimbang apabila pensyarah mengkritik tugas yang mereka lakukan.

Jadual 11 Min dan Sisihan Piawai Item Soalan Motivasi Luaran

Soalan	Skala					Min	Sisihan Piawai
	1	2	3	4	5		

Saya ingin pensyarah tahu bahawa saya adalah pelajar terbaik	4 4%	7 7%	33 33%	35 35%	21 21%	3.6 2	0.93
Saya ingin pensyarah tahu saya adalah pelajar yang boleh diharap	3 3%	4 4%	25 25%	49 49%	19 19%	3.7 7	0.91
Saya berasa seronok bersaing dengan pelajar lain dalam hal-hal berkaitan akademik dan tugas	-	4 4%	34 34%	39 39%	23 23%	3.8 1	0.84
Saya ingin tunjukkan kepada pensyarah bahawa saya telah mencuba sedaya upaya dalam pelajaran	-	4 4%	4 4%	54 54%	28 28%	4.0 6	0.76
Saya berasa bimbang apabila pensyarah mengkritik tugas saya.	1 1%	2 2%	17 17%	52 52%	28 28%	4.0 4	0.79

4.3 Hubungan Gaya Pembelajaran dan Motivasi

Jadual 12, analisis kolerasi mendapati tidak terdapat kolerasi antara Gaya pembelajaran permukaan dengan Motivasi Dalaman ($r=0.03$, $p<0.05$) dan Motivasi Luaran ($r=0.01$, $p<0.05$). Bagi pemboleh ubah Gaya pembelajaran Mendalam menunjukkan terdapat hubungan positif yang lemah dengan Motivasi Dalaman ($r=0.140$, $p<0.05$) dan Motivasi Luaran ($r=0.181$, $p<0.05$). Seterusnya, bagi pemboleh ubah Gaya pembelajaran Terancang menunjukkan terdapat hubungan positif yang sederhana dengan Motivasi Dalaman ($r=0.46$, $p<0.05$) dan tidak terdapat hubungan dengan Motivasi Luaran ($r=0.075$, $p<0.05$). Walau bagaimanapun, tidak terdapat hubungan antara Gaya Pembelajaran Gigih Usaha dengan Motivasi dalaman ($r=0.051$, $p<0.05$) tetapi mempunyai hubungan positif yang lemah ($r=0.124$, $p<0.05$) dengan motivasi luaran.

Jadual 12 Pekali Pearson Motivasi Dengan Gaya Pembelajaran

Gaya Pembelajaran \ Motivasi	Dalaman	Luaran
Gaya Pembelajaran Permukaan	0.003	0.001
Gaya Pembelajaran Mendalam	0.140*	0.181*
Gaya Pembelajaran Terancang	0.460*	0.075
Gaya Pembelajaran Gigih Usaha	0.051	0.124*

** signifikan pada aras 0.01

4.5 Perbezaan Gaya Pembelajaran dan Gaya Kognitif mengikut Ambilan

Jadual 9 menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan gaya pembelajaran mengikut ambilan.

Jadual 9 Perbezaan Gaya Pembelajaran dengan Ambilan Siswa Guru

	Levene's Test for	t-test for Equality of Means
--	-------------------	------------------------------

		Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Gaya Pembelajaran	Equal variances assumed	0.24	0.61	0.69	98	.945
	Equal variances not assumed			0.69	91.36	.945

5.0 Perbincangan, rumusan dan cadangan

Hasil kajian yang telah dilaksanakan mendapati bahawa keempat-empat gaya pembelajaran yang diamalkan oleh pelajar tidak menunjukkan perbezaan yang ketara. Secara keseluruhannya siswa guru menggunakan kepelbagaian gaya pembelajaran. Dapatan kajian yang diperoleh ini, disokong oleh kajian lepas yang telah dilakukan oleh Muhamad Ikhwan (2010) yang turut mendapat keputusan yang sama. Bagi analisis item gaya pembelajaran, didapati kebanyakan pelajar terlalu bergantung kepada apa yang disampaikan oleh pensyarah semata-mata, pelajar kurang inisiatif untuk mencari bahan tambahan. Selain itu, siswa guru memerlukan penerangan terperinci apa yang perlu dilakukan semasa membuat tugas, pergantungan kepada pensyarah menyebabkan pelajar terikat dengan kehendak kerja kursus atau tugas. Mereka bimbang untuk membuat kelainan yang dapat mencerminkan ciri pelajar yang baik dan cemerlang. Selain itu, pensyarah juga masih meneruskan tradisi pembelajaran di sekolah dan seharusnya kaedah pengajaran dan pembelajaran di IPG haruslah mengambil kira peralihan pelajar dari pembelajaran di sekolah ke peringkat IPG.

Bagi analisis kolerasi menunjukkan hanya gaya pembelajaran terancang dan motivasi dalaman sahaja menunjukkan hubungan sederhana kuat. Bagi gaya lain keputusan yang diperoleh hanya menunjukkan hubungan berada pada paras lemah sahaja. Motivasi merupakan suatu perkara yang penting kepada pelajar terutama sekali kepada pelajar baru yang memasuki IPG. Peralihan kepada persekitaran pembelajaran yang baru kadang kala akan menjadikan pelajar tertekan dan tidak dapat menyesuaikan diri dengan persekitaran semasa. Menurut Norhani Bakri et al (2005), prestasi pembelajaran adakalanya dipengaruhi oleh faktor pergaulan, minat serta motivasi pelajar. Cara pembelajaran di peringkat IPG yang memerlukan perbincangan dan kerja kumpulan menimbulkan masalah bagi mereka yang telah biasa belajar bersendirian dan tidak suka bergaul. Oleh demikian, amat perlu pelajar-pelajar ini diberikan motivasi dan didedahkan dengan gaya pembelajaran yang sesuai di IPG. Pendekatan seperti ini boleh dilakukan dengan menganjurkan program-program seperti motivasi, klinik dan bengkel. Sebagai seorang pensyarah adalah menjadi suatu yang penting untuk mengetahui gaya pembelajaran yang diamalkan oleh pelajar-pelajarnya, ini adalah kerana setiap pelajar sudah tentunya mengamalkan cara belajar yang berlainan di antara satu sama lain. Melalui maklumat ini sudah tentulah pensyarah akan lebih bersedia dan dapat merancang aktiviti pengajaran dengan lebih baik dan sesuai untuk pelajar-pelajarnya. Kesimpulannya, kajian ini telah dapat mengenalpasti gaya belajar dan tahap motivasi pelajar yang diamalkan oleh siswa guru pelajar semasa berada di IPG. Nor Azan et al (2004) telah mengkaji kebolehan kognitif, pengetahuan yang lepas dan gaya pembelajaran memberi kesan terhadap pencapaian pelajar. Hasil kajian tersebut mendapati sifat individu seperti gaya pembelajaran boleh memberi kesan kepada hasil pencapaian pelajar.

RUJUKAN

- Abdul Ghani Awang (1996). *Kemahiran Belajar Di Institusi Pengajian Tinggi*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa Dan Pustaka.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functionong. *Educational Psychologist*, (28) : 117-148
- Baharin Abu (2000). Teaching Effectiveness and Staff Professional Development Programmes in HEI in Malaysia.
- Cronbach, L. J. 1951. Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika* 16(3) : 297-334.
- Muhamad Ikhwan Mat Saad. (2010). Analisis Ciri-Ciri Pembelajaran Kawalan Kendiri (Pkk) Pelajar Sains Tingkatan Empat Daripada Aspek Motivasi Dan Strategi Pembelajaran Berasaskan Profil Demografi
- Nor Azan Hj Mat Zin, Halimah Badioze Zaman dan Shahrul Azman Mohd Noah. (2004). Individual instruction : Learning styles and mathematics ability diagnostic tool. Procceding series, Universiti Sains Malaysia, Pulau Pinang.
- Norhani Bakri, Noor Zainab Abd. Razak, Hamidah AB. Rahman dan Aminah Ahamad Khalid. (2005). Punca prestasi pembelajaran yang lemah dalam kalangan pelajar Fakulti Pengurusan dan Pembangunan Manusia, Universiti Teknologi Malaysia, Skudai, Johor. *Jurnal Teknologi* 43(E), 29 – 44.
- Pintrich, P.R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 452-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Selmes, I.P. (1987). *Improving study skills: Changing perspective in education*. Great Britain: Hodder and Stoughton Ltd.
- Norlia Abd Aziz, T. Subahan M, Meerah, Lilia halim dan Kamisah Osman. (2006). Hubungan antara motivasi, gaya pembelajaran dengan pencapaian matematik tambahan pelajar tingkatan 4. *Jurnal Pendidikan* 31 123-141.
- Zimmerman, B. J. (2001) *Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis*. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed., pp. 1-38). New York: Lawrence Erlbaum Associates.