



KEMENTERIAN PENDIDIKAN

JILID 23/2022

ISSN: 1511-6530

JURNAL PENYELIDIKAN PENDIDIKAN

- Pengaruh Pelaksanaan Pendidikan Sivik Melalui Kurikulum Ke Atas Pembentukan Perwatakan Murid
- Kesan Bebanan Kewangan Ibu Bapa/Penjaga Terhadap Persekolahan Murid Di Malaysia: Sebelum Dan Semasa Pandemik Covid-19
- Tahap Kepuasan Kerja Dalam Kalangan Guru Di Sekolah-Sekolah Rendah Zon Pagalungan, Pensiangan, Sabah
- Pengaruh Pengurusan Pengajaran Dan Pembelajaran, Pengurusan Bilik Darjah Dan Personaliti Guru Terhadap Kualiti Guru Sekolah Rendah Di Negeri Sabah
- Pengaruh Kepimpinan Instruksional, Kecerdasan Emosi Dan Personaliti Guru Besar Terhadap Prestasi Kerja Guru Sekolah Rendah Di Sabah
- Amalan Baik Pengurusan Kewangan Sekolah Di Wilayah Persekutuan Kuala Lumpur
- Teknik Delphi Dalam Pembangunan Taksonomi Vokasional Untuk Pendidikan Vokasional
- Instrument Validation Based On The Six Aspects Of Messick Validity Framework Using The Rasch Rating Scale Model
- Kemahiran Meta-Tingkah Laku Dalam Kalangan Murid Sekolah Menengah
- Pengaruh Pengetahuan Terhadap Sikap Ibu Bapa Murid Pemulihan Khas Bercirikan Disleksia Di Sekolah Rendah
- Contrasting The Experiences Of Students From The Three Income Tiers In Malaysia (B40, M40 & T20) At A Malaysian Elite Boarding School: Looking From Bourdieu's Perspective

JURNAL PENYELIDIKAN PENDIDIKAN

Jilid 23/2022

ISSN 1511-6530

Diterbitkan oleh:

Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan
Kementerian Pendidikan Malaysia
2022

Jurnal Penyelidikan Pendidikan

Jilid 23 (2022)-Putrajaya: Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan Kementerian Pendidikan Malaysia

ISSN 1511-6530

Educational-Research-Malaysia BPPDP 370.78 09595

Diterbitkan oleh:

**Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan
Kementerian Pendidikan Malaysia**

Aras 1-4, Blok E8, Presint 1

Kompleks Kerajaan Parcel E

Pusat Pentadbiran Kerajaan Persekutuan 62604 Putrajaya

Malaysia

Tel. : +603-88846291

Faks : +603-88895718

Semua hak cipta terpelihara. Hak cipta Kementerian Pendidikan Malaysia 2020. Semua artikel daripada penerbitan ini tidak boleh diterbitkan semula dan disimpan dalam bentuk yang boleh diperoleh semula atau disiarkan dalam sebarang bentuk dengan apa cara sekalipun termasuk elektronik, mekanikal, fotokopi, rakaman atau sebaliknya tanpa mendapat keizinan daripada penerbit.

Atur huruf dan dicetak oleh:

AM SOLUTIONS MASTER

No. 17-2, Dataran Dwi Tasik 1

Bandar Sri Permaisuri, Cheras

56000 Kuala Lumpur

Tel. : +60192622441

E-mail : amsprint@gmail.com

Sidang Editor

JURNAL PENYELIDIKAN PENDIDIKAN JILID 23 TAHUN 2022

Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan
Kementerian Pendidikan Malaysia

Penasihat

En. Zainal Bin Abas
Pengarah
Bahagian Pengurusan Sekolah Harian
Menjalankan Tugas Pengarah
Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan

Dr. Nor Saidatul Rajeah Binti Zamzam Amin
Timbalan Pengarah (Kluster Penyelidikan dan Penilaian)

Ketua Editor

Dr. Zainin Binti Bidin
Ketua Penolong Pengarah Kanan
Sektor Penyelidikan dan Penilaian Dasar

Penolong Ketua Editor

Pn. Suzana Binti Ahmad

Ahli Sidang Editor

Dr. Ura Pin @ Chum	Cik Herliana Binti Yasin
Dr. Dewani Binti Goloi	Dr. Hasnah Binti Shuhaimi
Dr. Hani Meryleina Binti Ahmad Mustafa	Dr. Mohd Faizal Bin Md. Karim
En. M. Selvarajah A/L Manikam	Dr. Norazlilah Binti Md. Nordin
Dr. Enah Binti Ali	Dr. Nurharani Binti Selamat
Dr. Khairulhasni Binti Abdul Kadir	Dr. Sharida Hanim Binti Sarif
Dr. Mohd. Mohni Bin Iskandar	En. Khairul Anuar Bin Aris
Cik Mastura Binti Abdul Razak	Pn. Habibah Binti Salim
Pn. Nasithah Binti Abd. Hamid	Pn. Nurun Najah Binti Ellias
Pn. Reywathi Arumal	Pn. Ros Kartini Binti Abdul Rahim
Pn. Zaliza Binti Md Yasin	Pn. Idayati binti Harun @ Abdul Rahman
En. Te Tie Seng	Dr. Radin Muhd. Imaduddin Bin Radin
Dr. Morni Hanim Binti Salleh	Abdul Halim

Penyelaras Penerbitan

Unit Penilaian Program Pendidikan
Sektor Penyelidikan dan Penilaian Dasar

Sejuta penghargaan kepada semua pegawai
Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan
yang telah terlibat secara langsung dan tidak langsung dalam menjayakan penerbitan ini.

KATA ALUAN PENASIHAT SIDANG EDITOR



Setinggi-tinggi kesyukuran ke hadrat Allah S.W.T kerana dengan limpah kurnia dan keizinanNya, Jurnal Penyelidikan Pendidikan Jilid 23 Tahun 2022 telah berjaya diterbitkan. Penerbitan jurnal ini adalah satu usaha berterusan bagi menyemarakkan penerokaan ilmu baharu melalui penyelidikan dan membantu membudayakan aktiviti penyelidikan dalam kalangan warga pendidik.

Jurnal Penyelidikan Pendidikan merupakan satu penerbitan tahunan Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan (BPPDP) yang menyediakan ruang kepada para penyelidik untuk berkongsi dan menyebar luas hasil kajian mereka. Artikel yang diterbitkan dalam jurnal ini meliputi pelbagai aspek yang merangkumi bidang pengajaran dan pembelajaran, pengurusan sekolah, kesan pandemik COVID-19, dan kajian-kajian yang berfokus kepada peranan guru dan murid di sekolah.

Adalah diharapkan artikel yang dimuatkan dalam jurnal ini dapat membantu memperkayakan khazanah ilmu dan menjadi sumber rujukan serta panduan kepada para pendidik untuk menyumbang sesuatu yang bermakna kepada pembangunan potensi warga pendidik dan seterusnya demi kemajuan sistem pendidikan negara. Bukan itu sahaja, penerbitan jurnal ini juga diharap menjadi pendorong kepada semua warga pendidik untuk melaksanakan penyelidikan pendidikan dan seterusnya berkongsi hasil kajian mereka agar dapat dimanfaatkan oleh warga pendidik yang lain.

Akhir kata, setinggi-tinggi penghargaan diucapkan kepada para penyelidik yang telah menyumbangkan artikel dalam jurnal ini, serta tahniah dan syabas kepada semua sidang editor dan semua pihak yang terlibat dalam menjayakan penerbitan Jurnal Penyelidikan Pendidikan Jilid 23 Tahun 2022.



ZAINAL BIN ABAS

Pengarah

Bahagian Pengurusan Sekolah Harian

b.p. Pengarah

Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan

PRAKATA

KETUA EDITOR



Salam sejahtera. Saya memanjatkan rasa syukur kerana Jurnal Penyelidikan Pendidikan Jilid 23 Tahun 2022 dapat diterbitkan dengan jayanya. Penerbitan jurnal ini merupakan satu wahana penting yang membolehkan warga pendidik menyebar luas dapatan kajian, idea, pengetahuan dan pengalaman dalam penyelidikan.

Pada tahun ini Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan (BPPDP) telah memilih 11 artikel untuk dimuatkan dalam jurnal ini. Artikel tersebut merangkumi pelbagai aspek seperti bidang pengajaran dan pembelajaran, pengurusan sekolah, kesan pandemik COVID-19, dan kajian-kajian yang berfokus kepada peranan guru dan murid di sekolah.

Saya mengambil kesempatan di sini untuk mengucapkan setinggi-tinggi penghargaan atas segala usaha para penyelidik yang telah menyumbangkan artikel pada tahun ini. Ribuan terima kasih juga ditujukan kepada semua editor yang memberi kerjasama yang baik dalam menyumbang idea serta buah fikiran bagi menjayakan penerbitan jurnal pada kali ini.

Diharap agar jurnal ini dapat memberi manfaat kepada semua warga pendidik ke arah memajukan bidang pendidikan negara khususnya dalam bidang penyelidikan.



DR. ZAININ BINTI BIDIN

Ketua Editor

Jurnal Penyelidikan Pendidikan Jilid 23/2022

KANDUNGAN

Sidang Editor	iii
Kata Aluan Penasihat Sidang Editor	iv
Prakata Ketua Editor	v
Kandungan	vi
Pengaruh Pelaksanaan Pendidikan Sivik Melalui Kurikulum ke atas Pembentukan Perwatakan Murid	1
Te Tie Seng, Suzana Ahmad, Dr. Hani Meryleina Ahmad Mustafa, Dr. Norazlilah Md. Nordin, Dr. Ura Pin @ Chum	
Kesan Bebanan Kewangan Ibu Bapa/Penjaga Terhadap Persekolahan Murid di Malaysia: Sebelum dan Semasa Pandemik COVID-19	17
Dr. Enah Ali, Dr. Zainin Bidin, Mastura Abdul Razak, Reywathi Arumal, Dr. Ura Pin@Chum, Dr. Nor Saidatul Rajeah Zamzam Amin	
Tahap Kepuasan Kerja dalam Kalangan Guru di Sekolah-Sekolah Rendah Zon Pagalungan, Pensiangan, Sabah	33
Muhammad Shariff Arifin, Christopher Ruddy Foong	
Pengaruh Pengurusan Pengajaran dan Pembelajaran, Pengurusan Bilik Darjah dan Personaliti Guru Terhadap Kualiti Guru Sekolah Rendah di Negeri Sabah	47
Dr. Normiati Batjo, Junaidi Riman, Rahim Mubarak Mohamat	
Pengaruh Kepimpinan Instruksional, Kecerdasan Emosi dan Personaliti Guru Besar Terhadap Prestasi Kerja Guru Sekolah Rendah di Sabah	65
Dr. Rosdah Herawaty Hamid	
Amalan Baik Pengurusan Kewangan Sekolah di Wilayah Persekutuan Kuala Lumpur	85
Mohd Nizamudin Mohd Pauzi, Dr. Hashim Jusoh, Dr. Izzat Ismail	
Teknik Delphi Dalam Pembangunan Taksonomi Vokasional Untuk Pendidikan Vokasional	101
Ts. Dr. Norhazizi Lebai Long, Prof Dr. Ramlee Mustapha	

Instrument Validation Based on the Six Aspects of Messick Validity Framework Using the Rasch Rating Scale Model Jimmy Chong, Siti Eshah Mokshein, Ramlee Mustapha	117
Kemahiran Meta-Tingkah Laku dalam Kalangan Murid Sekolah Menengah Zurairhan Abu Bakar, Muhammad Syawal Amran	139
Pengaruh Pengetahuan Terhadap Sikap Ibu Bapa Murid Pemulihan Khas Bercirikan Disleksia di Sekolah Rendah Mazidah Ali, Shana Mohd Nor, Suhaili Kamarudin	157
Contrasting the Experiences of Students from the Three Income Tiers in Malaysia (B40, M40 & T20) at a Malaysian Elite Boarding School: Looking from Bourdieu's Perspective Nasharil Nazrin Ramli	173

PENGARUH PELAKSANAAN PENDIDIKAN SIVIK MELALUI KURIKULUM KE ATAS PEMBENTUKAN PERWATAKAN MURID

**TE TIE SENG, SUZANA AHMAD, DR. HANI MERYLEINA AHMAD MUSTAFA,
DR. NORAZLILAH MD. NORDIN, DR. URA PIN @ CHUM**
Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan, KPM

tetieseng@moe.gov.my

ABSTRAK

Pendidikan sivik yang diperkenalkan sejak bulan Jun 2019 dilaksanakan secara holistik dengan berfokus kepada pembentukan perwatakan murid melalui nilai teras kasih sayang, hormat-menghormati, bertanggungjawab dan kegembiraan. Dalam hal ini, pihak sekolah diberikan peranan untuk melaksanakan pendidikan sivik secara bersepadu dan holistik melalui kurikulum, kokurikulum, perhimpunan sekolah dan program sekolah. Bagi komponen kurikulum, pendidikan sivik dilaksanakan dalam mata pelajaran Bahasa Melayu, Bahasa Inggeris, Pendidikan Islam, Pendidikan Moral dan Sejarah selama satu jam pada minggu keempat setiap bulan. Kajian ini dilaksanakan bagi mengenal pasti pelaksanaan pendidikan sivik melalui komponen kurikulum dan pengaruhnya ke atas pembentukan perwatakan murid. Kajian berbentuk tinjauan ini menggunakan pendekatan kuantitatif untuk mengutip data kajian. Persampelan rawak berstrata digunakan untuk memilih sampel dalam kalangan guru sekolah rendah dan sekolah menengah. Seramai 2,610 orang guru terlibat sebagai responden dalam kajian ini. Dapatan kajian menunjukkan pelaksanaan pendidikan sivik melalui kurikulum dan pembentukan perwatakan murid adalah pada tahap sederhana tinggi. Analisis regresi menunjukkan bahawa pelaksanaan pendidikan sivik melalui komponen kurikulum menyumbang 16.2 peratus ke atas pembentukan perwatakan murid. Hasil kajian ini diharapkan dapat memberi input kepada pihak berkepentingan tentang tahap pelaksanaan pendidikan sivik melalui komponen kurikulum dan seterusnya langkah yang sewajarnya boleh diambil untuk meningkatkan keberkesanan pelaksanaan pendidikan sivik.

Kata kunci: pendidikan sivik, kurikulum, nilai teras, pembentukan perwatakan murid

1.0 PENGENALAN

Nilai murni sentiasa diberikan perhatian dalam sistem pendidikan negara kita, selaras dengan Falsafah Pendidikan Kebangsaan yang berhasrat melahirkan individu holistik yang berilmu pengetahuan, berketerampilan, berakhlak mulia, bertanggungjawab dan berkeupayaan mencapai kesejahteraan diri serta memberi sumbangan terhadap keharmonian dan kemakmuran keluarga, masyarakat dan negara. Penekanan kepada nilai murni terus diberi tumpuan penting dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025, iaitu dalam Anjakan Tiga: Melahirkan Rakyat yang Menghayati Nilai (KPM, 2013). Bagi melahirkan generasi yang mempunyai nilai murni, salah satu usaha Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) ialah menerusi pelaksanaan pendidikan sivik.

Jika diteliti dari segi perkembangannya, sivik mula diajar di sekolah sejak kemerdekaan. Beberapa mod pernah diaplikasikan dalam pelaksanaan pendidikan sivik seperti menerusi subjek khusus atau melalui pengintegrasian dalam subjek yang lain. Sukatan pelajaran pendidikan sivik juga dikemas kini dan diperbaharui dari semasa ke semasa agar bersesuaian dengan perkembangan semasa. Mata pelajaran Pendidikan Sivik dan Kewarganegaraan (PSK) yang dilaksanakan sejak tahun 2005 telah digugurkan secara berperingkat (*soft-landing*) berikutan pelaksanaan Kurikulum Standard Sekolah Rendah (KSSR) dan Kurikulum Standard Sekolah Menengah (KSSM). Bagi sekolah rendah, mata pelajaran PSK telah digugurkan dalam penawaran mata pelajaran KSSR Tahap II secara berperingkat mulai tahun 2014. Bagi sekolah menengah pula, mata pelajaran PSK telah digugurkan dalam penawaran mata pelajaran KSSM secara berperingkat mulai tahun 2017.

Pada 16 Julai 2018, semasa sesi Titah Diraja dalam perasmian Mesyuarat Pertama Penggal Pertama Parlimen ke-14 tahun 2018, Duli Yang Maha Mulia Yang di-Pertuan Agong telah bertitah supaya pendidikan sivik diperkenalkan semula di sekolah. Sehubungan dengan itu, Mesyuarat Susulan Jemaah Menteri, Kementerian Pendidikan Malaysia Bilangan 9 Tahun 2018 pada 27 Julai 2018 memutuskan agar pendidikan sivik dilaksanakan di sekolah. Yang Berhormat Menteri Pendidikan juga telah menyenaraikan pendidikan sivik sebagai salah satu daripada 12 Inisiatif Terbaharu Peringkat Sekolah. Pada bulan Jun, 2019, pendidikan sivik telah diperkenalkan di semua sekolah seluruh Malaysia dan satu Majlis Pelancaran Pendidikan Sivik telah diadakan pada 13 Ogos 2019.

Pendidikan sivik yang dilaksanakan sejak bulan Jun 2019 digubal berasaskan empat nilai teras, iaitu kasih sayang, hormat-menghormati, bertanggungjawab dan kegembiraan. Penerapan empat nilai teras utama tersebut adalah merangkumi konteks diri, keluarga, sekolah, masyarakat, negara dan global. Pelaksanaan pendidikan sivik ini adalah secara bersepadu menerusi kurikulum, kokurikulum, perhimpunan sekolah dan program sekolah. Bagi komponen kurikulum, kandungan pendidikan sivik disampaikan secara pembelajaran bersepadu dalam mata pelajaran Bahasa Melayu, Bahasa Inggeris, Pendidikan Islam, Pendidikan Moral dan Sejarah. Pengajaran dan pembelajaran (PdP) pendidikan sivik menerusi mata pelajaran tersebut adalah selama satu jam pada minggu keempat setiap bulan bagi mengelakkan berlakunya pertambahan waktu yang kemudiannya menjadi beban kepada guru dan murid.

Bagi komponen kokurikulum, pendidikan sivik dilaksanakan dalam aktiviti kokurikulum selama 30 minit bagi murid sekolah menengah dan 20 minit bagi murid sekolah rendah pada setiap minggu selari dengan nilai teras yang telah ditetapkan. Pendidikan sivik dalam perhimpunan sekolah pula dilaksanakan selama lima minit pada setiap minggu dengan menggunakan Manual Kesedaran Sivik dan Amalan Nilai Murni (MKSANM). Bagi komponen aktiviti/program sekolah, pihak sekolah digalakkan mengadakan aktiviti/program sekolah yang diselarikan dengan nilai teras yang ditetapkan menerusi kerjasama strategik dengan pihak berkepentingan seperti kementerian, agensi swasta, media, komuniti dan individu.

Walaupun pendidikan sivik kini dilaksanakan menerusi pelbagai komponen, namun pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran di rumah (PdPR) berikutan penularan pandemik COVID-19 mungkin menjejaskan pelaksanaan pendidikan sivik secara menyeluruh seperti yang dihasratkan. Hal ini kerana terdapat beberapa cabaran dalam pelaksanaan PdPR seperti pelibatan murid yang rendah, akses Internet yang terhad, sukar mendapat perhatian murid, bahan bantu mengajar yang terhad dan sebagainya (Noor Syaheerah Hamdan & Tajul Arifin Muhamad, 2021; Saifudin & Hamzah, 2021).

2.0 PERNYATAAN MASALAH

Pendidikan sivik telah lama diperkenalkan dan diajar di sekolah. Matlamat pendidikan sivik adalah untuk melahirkan warganegara yang mengetahui hak dan tanggungjawab kepada masyarakat dan negara serta berakhlak mulia. Walaupun pendidikan sivik telah lama diperkenalkan di Malaysia, namun kesedaran sivik dalam kalangan remaja masih belum mencapai tahap yang membanggakan. Beberapa kajian lepas telah menunjukkan bahawa penghayatan dan amalan nilai murni dalam kalangan murid di Malaysia hanya berada pada tahap yang sederhana (Ab. Rahman Mahmud & Amidin Zin, 2003; Mohamad Khairi *et al.*, 2015).

Di samping itu, strategi PdP yang dipraktikkan oleh guru pendidikan sivik juga didapati tidak berkesan dan gagal menarik minat murid. Kajian lepas menunjukkan kebanyakan guru mengamalkan strategi berpusatkan guru semasa melaksanakan PdP pendidikan sivik. Dapatan kajian Siti Hasnah, Mohd Mahzan dan Abdul Razaq (2017) menunjukkan bahawa tahap pelaksanaan pendidikan sivik dalam kalangan guru sekolah menengah di Malaysia hanya berada pada tahap sederhana. Kajian oleh Anuar *et al.* (2009) juga menunjukkan bahawa amalan pedagogi guru bersifat tradisional dan kurang melibatkan murid dalam amalan PdP. Menurut Vishalache (2004), pelaksanaan pendidikan sivik sebelum ini hanya menekankan penghafalan peristiwa simbolik, lagu dan fakta tanpa mengaitkan dengan kehidupan sebenar murid. Strategi pengajaran yang berpusatkan guru kurang membuka peluang kepada murid untuk membincangkan isu kontroversi atau dilema moral (Barone, 2002; Haniza, 2014). PdP yang kurang berkesan ini secara tidak langsung menyebabkan mesej yang disampaikan tidak dapat diterima dengan baik oleh murid.

Sikap warga sekolah terhadap pendidikan sivik juga merupakan salah satu isu dalam pelaksanaan pendidikan sivik. Pelaksanaan pendidikan sivik di Malaysia lazimnya tidak dipandang serius kerana bukan mata pelajaran peperiksaan (Barone, 2002; Vishalache, 2004; Tejima, 2007; Robiah, 2011, Haniza, 2014). Sikap kurang serius terhadap pendidikan sivik wujud dalam kalangan warga sekolah termasuk pentadbir sekolah dan guru. Kajian oleh Haniza (2014) menunjukkan terdapat sekolah yang menggunakan waktu PSK untuk PdP mata pelajaran yang lain khasnya mata pelajaran peperiksaan. Kelemahan pengurusan ini jelas menunjukkan sikap pihak kepimpinan sekolah yang tidak memberi perhatian serius ke atas pelaksanaan pendidikan sivik.

Selain pihak kepimpinan sekolah, guru juga didapati tidak memberikan perhatian yang serius ke atas pendidikan sivik (Haniza, 2014). Menurut Chang (2005), PdP mata pelajaran Sivik dalam era 1970an didapati kurang berkesan kerana kekurangan minat dan komitmen dalam kalangan guru. Vishalache (2004) juga menyatakan bahawa pendidikan sivik terpaksa bersaing dengan subjek peperiksaan yang lain untuk mendapatkan komitmen guru. Perkara ini selari dengan pandangan Quigley (2000) yang menyatakan pendidikan sivik dilihat sebagai mata pelajaran yang kurang penting berbanding dengan mata pelajaran sains, matematik, bahasa dan sejarah. Pelaksanaan pendidikan sivik bagi melahirkan murid yang holistik juga kurang diberi perhatian yang serius oleh guru kerana pihak sekolah lebih memberi penekanan kepada pencapaian akademik murid (Robiah, 2011).

Menyedari akan kepentingan pembentukan warganegara yang mempunyai nilai sivik, KPM telah beberapa kali melakukan pengubahsuaian ke atas kurikulum sivik dan pelaksanaannya. Bagi pelaksanaan pendidikan sivik terkini yang bermula sejak bulan Jun 2019, pendidikan sivik tidak diajar sebagai mata pelajaran khusus, sebaliknya pelaksanaannya adalah menerusi mata pelajaran lain yang terpilih, kokurikulum, perhimpunan sekolah dan program sekolah (KPM, 2019). Memandangkan pendidikan sivik ini baru sahaja diperkenalkan, kajian ini dijalankan bagi meninjau pelaksanaan pendidikan sivik, impak dan cabaran yang dihadapi dalam pembentukan perwatakan murid melalui empat nilai teras utama.

3.0 TUJUAN KAJIAN

Tujuan kajian ini adalah untuk mengenal pasti pengaruh pelaksanaan pendidikan sivik melalui komponen kurikulum ke atas pembentukan perwatakan murid.

4.0 OBJEKTIF KAJIAN

Berdasarkan tujuan kajian yang telah dikenal pasti, sebanyak tiga objektif telah dibentuk untuk menjawab persoalan kajian, iaitu:

- i. mengenal pasti tahap pelaksanaan pendidikan sivik melalui komponen kurikulum;
- ii. mengenal pasti tahap pembentukan perwatakan murid; dan
- iii. mengenal pasti pengaruh pelaksanaan pendidikan sivik melalui komponen kurikulum ke atas pembentukan perwatakan murid.

5.0 TINJAUAN LITERATUR

5.1 Pendidikan Sivik dan Pelaksanaannya

Sivik merujuk kepada hubungan individu dengan masyarakat di sekelilingnya (Vishalache, 2004). Menurut European Commission (2017), pendidikan sivik diajar bagi membentuk individu yang dapat berinteraksi secara efektif dan konstruktif dengan individu di sekitarnya, berfikir secara kritikal, bertanggungjawab dan dapat bertindak secara demokratik. Pendidikan sivik bukan sahaja melibatkan PdP di dalam bilik darjah, malah melibatkan pembelajaran secara praktikal menerusi aktiviti di sekolah dan komuniti.

Mod pelaksanaan pendidikan sivik adalah berbeza mengikut negara, termasuk menerusi subjek khusus, mengintegrasikan dalam subjek lain, merentasi kurikulum, melalui perhimpunan atau program sekolah, aktiviti kokurikulum dan sebagainya (Lasito & Mintrop, 2001; Morris & Cogan, 2001; Kennedy, 2012; Leung & Ng, 2014; European Commission, 2017). Antara negara yang menjadikan sivik sebagai satu subjek khusus ialah Taiwan dan Thailand. Di Taiwan, pendidikan sivik diajar menerusi mata pelajaran “Understanding Taiwan” manakala di Thailand, pendidikan sivik diajar melalui mata pelajaran seperti “Buddhist Studies”. Bagi negara-negara yang menjadikan pendidikan sivik sebagai satu subjek khusus, PdP mata pelajaran berkenaan adalah wajib untuk semua murid dan silibus yang seragam disediakan. Terdapat negara yang mengintegrasikan pendidikan sivik dalam mata pelajaran yang lain seperti Australia dan Hong Kong. Di negara berkenaan, pendidikan sivik lazimnya diajar menerusi mata pelajaran seperti pengajian sosial, sejarah

dan geografi (Morris & Cogan, 2001). Kebanyakan negara Eropah juga mengintegrasikan sivistik dalam mata pelajaran yang lain (European Commission, 2017). Terdapat negara yang menerapkan pendidikan sivistik menerusi program sekolah atau aktiviti kokurikulum. Contohnya, negara Jepun menggunakan waktu rehat dan majlis perwakilan pelajar dalam menerapkan amalan sivistik manakala negara seperti Amerika Syarikat dan Australia menggunakan aktiviti komuniti untuk menerapkan nilai sivistik (Morris & Cogan, 2001). Walaupun pelaksanaan pendidikan sivistik adalah berbeza mengikut negara, namun, matlamat pendidikan sivistik untuk setiap negara secara umumnya adalah bagi melahirkan warganegara yang patriotik, bermoral, bertanggungjawab dan dapat menyumbang ke arah kesejahteraan masyarakat (Morris & Cogan, 2001; European Commission, 2017).

Dalam usaha mencapai hasrat murni pendidikan sivistik, terdapat beberapa cabaran yang sering mengekang keberkesanan pelaksanaan pendidikan sivistik. Salah satu cabaran utama ialah pendidikan sivistik lazimnya tidak diberikan perhatian yang serius oleh pentadbir sekolah, guru dan murid seperti mata pelajaran lain terutamanya mata pelajaran peperiksaan (Vishalache, 2004; Chang, 2005; Haniza, 2014). Menurut Robiah (2011), pihak guru dan sekolah dilihat lebih memberikan fokus ke atas mengejar sasaran kurikulum berbanding dengan pelaksanaan pendidikan yang holistik. Perkara ini dapat dibuktikan daripada pelanggaran dasar jadual waktu iaitu terdapat guru yang menggunakan jadual waktu pendidikan sivistik untuk mengajar subjek peperiksaan (Haniza, 2014).

Di samping itu, kaedah pengajaran berpusatkan guru didapati sering mendominasi PdP sivistik. Ketiadaan strategi PdP yang menarik dan berkesan menyebabkan murid tidak berminat untuk belajar pendidikan sivistik. Menurut Vishalache (2004), pelaksanaan pendidikan sivistik di Malaysia dilihat lebih bersifat hafalan iaitu murid hanya menghafal peristiwa simbolik, lagu dan fakta penting tanpa mempunyai penghayatan yang mendalam. Selain itu, kajian oleh Haniza (2014) mendapati sikap murid juga mempengaruhi strategi PdP guru yang mengajar pendidikan sivistik. Dalam hal ini, terdapat guru yang menggunakan pelbagai kaedah PdP tetapi tidak mendapat sambutan yang baik daripada murid kerana mereka tidak memandang serius ke atas subjek ini.

Selain itu, kajian lepas mendapati bahawa terdapat sekolah atau guru tidak melaksanakan pendidikan sivistik secara menyeluruh (Haniza, 2014). Perkara ini menjejaskan keberkesanan pelaksanaan pendidikan sivistik kerana pendidikan sivistik bukan sahaja melibatkan PdP di dalam bilik darjah, malah melibatkan pembelajaran secara praktikal menerusi aktiviti di sekolah dan komuniti (European Commission, 2017). Dalam hal ini, pengetahuan guru tentang cara pelaksanaan pendidikan sivistik adalah penting agar matlamat pendidikan sivistik tercapai. Namun, kajian oleh Joshua (2020) menunjukkan dalam melaksanakan pendidikan sivistik kini, kesediaan guru bagi aspek pengetahuan kandungan perincian, pengetahuan pedagogi dan pengetahuan pentaksiran adalah belum mencukupi.

Penilaian dalam pendidikan sivistik juga merupakan salah satu cabaran pelaksanaan pendidikan sivistik. Kaedah penilaian untuk pendidikan sivistik di kebanyakan negara adalah pelbagai (Lasito & Mintrop, 2001; European Commission, 2017). Antara bentuk penilaian yang digunakan dalam pendidikan sivistik ialah karangan, soalan aneka pilihan, penilaian berasaskan projek, penilaian sendiri dan sebagainya. Menurut Morris dan Cogan (2001), bagi negara yang mempunyai kurikulum yang seragam untuk subjek sivistik, penilaian biasanya lebih berorientasikan peperiksaan. Bagi negara yang memberi autonomi kepada sekolah untuk pelaksanaan pendidikan sivistik, kaedah penilaian adalah pelbagai. Persepsi guru terhadap pendidikan sivistik juga mempengaruhi penilaian (Leung & Ng, 2014). Bagi guru yang menyamakan pendidikan sivistik dengan pendidikan moral, mereka berpendapat bahawa adalah sukar untuk menetapkan satu standard yang objektif untuk menilai murid. Kajian oleh Joshua (2020) pula mendapati pengetahuan pentaksiran sivistik dalam kalangan guru adalah rendah.

Secara keseluruhannya, pelaksanaan pendidikan sivik tidak terhad pada PdP di bilik darjah. Sebaliknya, pendidikan sivik boleh dilaksanakan menerusi pelbagai platform seperti aktiviti di luar bilik darjah, program sekolah dan sebagainya. Walau bagaimanapun, terdapat beberapa cabaran yang harus diberikan perhatian oleh penggubal dasar dan guru untuk memastikan matlamat pendidikan sivik tercapai.

5.2 Pembentukan Perwatakan Murid

Pembentukan individu yang mempunyai perwatakan yang baik merupakan salah satu aspek penting yang dihasratkan dalam sistem pendidikan negara kita. Perkara ini dapat dilihat menerusi Falsafah Pendidikan Kebangsaan yang menyatakan hasrat pendidikan negara kita untuk melahirkan individu holistik yang berilmu pengetahuan, berketerampilan, berakhlak mulia, bertanggungjawab dan berkeupayaan mencapai kesejahteraan diri serta memberi sumbangan terhadap keharmonian dan kemakmuran keluarga, masyarakat dan negara. Penekanan kepada pembentukan perwatakan juga dinyatakan dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 iaitu Anjakan Tiga: Melahirkan Rakyat yang Menghayati Nilai (KPM, 2013).

Walaupun aspek nilai senantiasa diberikan penekanan dalam sistem pendidikan negara kita, namun kajian lepas menunjukkan murid belum mencapai tahap penghayatan nilai yang membanggakan (Ab. Rahman Mahmud & Amidin Zin, 2003; Mohamad Khairi *et al.*, 2015). Kajian Mohd Khairi *et al.* (2011) mendapati tidak semua nilai dihayati oleh murid sepenuhnya. Kajian tersebut melaporkan murid menunjukkan tahap penghayatan yang tertinggi bagi nilai kesyukuran, diikuti dengan nilai hormat-menghormati dan kasih sayang. Nilai yang menunjukkan tahap penghayatan yang agak rendah dalam kalangan murid ialah nilai berdikari, semangat bermasyarakat dan kerajinan.

Pelaksanaan pendidikan sivik di sekolah adalah seiring dengan dapatan kajian lepas yang menekankan peranan pihak sekolah dalam proses pembentukan perwatakan murid. Menurut Thompson (2002), pengajaran sekolah termasuk penerapan nilai-nilai dalam pembelajaran memberi pengaruh yang besar ke atas pembentukan sahsiah murid. Shoba dan Dan (2015) menjelaskan institusi pendidikan bukan sahaja berperanan melengkapkan murid dengan ilmu pengetahuan tetapi juga memainkan peranan dalam pembentukan perwatakan murid. Perkara ini juga selari dengan dapatan kajian Mohd Khairi *et al.* (2011) yang menunjukkan persekitaran sekolah mempunyai hubungan yang signifikan dengan penghayatan nilai murid. Oleh hal yang demikian, semua warga sekolah perlu bertanggungjawab dalam mewujudkan persekitaran sekolah yang positif.

Selain pihak sekolah, pelaksanaan pendidikan sivik juga menggalakkan pelibatan pihak berkepentingan yang lain kerana pembentukan perwatakan murid adalah dipengaruhi oleh pelbagai faktor. Menurut Thompson (2002), ibu bapa merupakan antara faktor penting yang mempengaruhi pembentukan perwatakan murid. Ibu bapa memainkan peranan penting dalam pembentukan perwatakan murid kerana mereka merupakan suri teladan yang terdekat dengan kanak-kanak (Asmawati Suhid, 2009). Peranan ibu bapa dalam pembentukan perwatakan murid juga dijelaskan dalam beberapa kajian lepas yang menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan dengan pembentukan perwatakan murid (Padilla-Walker, 2007; Hardy, Padilla-Walker & Carlo, 2008; Mohd Khairi *et al.*, 2011).

Di samping itu, faktor masyarakat juga mempengaruhi pembentukan perwatakan seseorang. Menurut Rahman (1994), persekitaran masyarakat penting dalam proses mensosialisasikan golongan remaja. Masyarakat yang mempunyai nilai dan norma yang sihat akan melahirkan anggotanya yang bertanggungjawab, berdedikasi, rajin dan sedia berkorban. Perkara ini juga disokong oleh

dapatan kajian lepas yang menunjukkan faktor persekitaran masyarakat mempunyai hubungan yang signifikan dengan pembentukan perwatakan seseorang (Azhar Ahmad, 2006; Mohd Khairi *et al.*, 2011).

Selain itu, faktor rakan sebaya turut mempengaruhi pembentukan perwatakan seseorang. Rakan sebaya mempunyai pengaruh yang kuat terutamanya bagi murid dalam lingkungan zaman remaja kerana mereka mempunyai masa yang agak banyak bersama rakan sebaya (Mohd Khairi *et al.*, 2011). Perkara ini juga dinyatakan oleh Asmawati Suhid (2009) bahawa rakan sebaya merupakan salah satu pengaruh yang kuat terhadap pembentukan akhlak dalam kalangan murid sekolah menengah.

Faktor yang turut mempengaruhi pembentukan perwatakan murid ialah media massa. Kajian Ab. Halim Tamuri dan Zarin Ismail (2009) menunjukkan terdapat hubungan antara media massa dengan pegangan nilai. Perkembangan teknologi juga menyebabkan murid lebih mudah terdedah dengan pelbagai sumber maklumat melalui aplikasi dalam talian. Oleh hal yang demikian, murid lebih mudah terpengaruh dengan anasir luar, termasuklah yang kurang sihat. Secara umumnya, terdapat pelbagai faktor yang boleh mempengaruhi pembentukan perwatakan murid seperti sekolah, keluarga, masyarakat, rakan sebaya dan media massa. Oleh hal yang demikian, semua pihak harus berganding bahu bagi merealisasikan matlamat pelaksanaan pendidikan sivik.

6.0 METODOLOGI KAJIAN

Kajian ini merupakan kajian tinjauan yang menggunakan pendekatan kuantitatif bagi mengumpul data. Pemilihan sampel daripada populasi guru di Malaysia untuk kajian ini adalah berdasarkan kaedah persampelan rawak berstrata mengikut zon dan lokasi. Soal selidik yang dibangunkan sendiri oleh pengkaji terdiri daripada tiga bahagian iaitu bahagian A: Demografi Responden; Bahagian B: Pelaksanaan Pendidikan Sivik melalui Kurikulum; dan Bahagian C: Pembentukan Perwatakan Murid. Nilai *Cronbach's Alpha* bagi konstruk pelaksanaan pendidikan sivik melalui kurikulum adalah 0.968 manakala nilai *Cronbach's Alpha* bagi konstruk pembentukan perwatakan murid adalah 0.982. Perincian instrumen soal selidik adalah seperti dalam Jadual 1.

Jadual 1

Instrumen Kajian

Bahagian	Konstruk	Bilangan Item	Nilai Piawai <i>Cronbach's Alpha</i>
A	Demografi Responden	8	-
B	Pelaksanaan Pendidikan Sivik melalui Kurikulum	20	0.968
C	Pembentukan Perwatakan Murid	14	0.982

Kajian ini menggunakan analisis secara deskriptif dan inferensi. Analisis deskriptif melibatkan kekerapan, peratusan, min, dan sisihan piawai manakala analisis inferensi yang digunakan ialah analisis regresi berganda. Skor min yang diperoleh diinterpretasi berdasarkan empat interpretasi tahap iaitu rendah (1.00 – 1.49), sederhana rendah (1.50 – 2.49), sederhana tinggi (2.50 – 3.49), dan tinggi (3.50 – 4.00). Jadual 2 di bawah menunjukkan interpretasi tahap min skala likert empat mata.

Jadual 2

Interpretasi Tahap Min

Skor Min	Interpretasi
1.00 – 1.49	Rendah
1.50 – 2.49	Sederhana Rendah
2.50 – 3.49	Sederhana Tinggi
3.50 – 4.49	Tinggi

7.0 DAPATAN KAJIAN

7.1 Demografi Responden

Kajian ini telah melibatkan 2,610 orang responden guru. Daripada 2,610 orang responden guru, sebanyak 54.94 peratus (1,434 orang) responden guru adalah dari sekolah rendah manakala 45.06 peratus (1,176 orang) adalah dari sekolah menengah. Seterusnya, sebanyak 68.66 peratus (1,792 orang) responden guru adalah dari bandar manakala 31.34 peratus (818 orang) adalah dari luar bandar. Dari segi jantina, sebanyak 22.11 peratus (577 orang) responden guru adalah lelaki manakala 77.89 peratus (2,033 orang) responden guru adalah perempuan.

Dari segi umur, sebanyak 40.19 peratus (1,049 orang) responden guru berumur antara 41 hingga 50 tahun, 31.61 peratus (825 orang) berumur antara 31 hingga 40 tahun, 19.31 peratus (504 orang) berumur antara 51 hingga 60 tahun, 7.85 peratus (205 orang) berumur antara 25 hingga 30 tahun, dan 1.03 peratus (27 orang) berumur kurang daripada 25 tahun. Di samping itu, sebanyak 19.73 peratus (515 orang) responden guru menyatakan bahawa mereka pernah menerima latihan untuk mengajar pendidikan sivik manakala 80.27 peratus (2,095 orang) responden guru menyatakan bahawa mereka tidak pernah menerima latihan untuk mengajar pendidikan sivik. Taburan responden guru berdasarkan peringkat persekolahan, lokasi, jantina, umur dan penerimaan latihan untuk mengajar pendidikan sivik adalah seperti yang ditunjukkan dalam Jadual 3.

Jadual 3

Taburan Responden Guru Berdasarkan Peringkat Persekolahan, Lokasi, Jantina, Umur, dan Penerimaan Latihan untuk Mengajar Pendidikan Sivik

	Kekerapan (<i>n</i>)	Peratus (%)
Peringkat persekolahan:		
Sekolah Rendah	1,434	54.94
Sekolah Menengah	1,176	45.06
Lokasi:		
Bandar	1,792	68.66
Luar Bandar	818	31.34
Jantina:		
Lelaki	577	22.11
Perempuan	2,033	77.89

Umur:		
Kurang daripada 25 tahun	27	1.03
25 hingga 30 tahun	205	7.85
31 hingga 40 tahun	825	31.61
41 hingga 50 tahun	1,049	40.19
51 hingga 60 tahun	504	19.31
Penerimaan latihan mengajar pendidikan sivik:		
Ya	515	19.73
Tidak	2,095	80.27

7.2 Tahap Pelaksanaan Pendidikan Sivik Melalui Kurikulum

Dapatan kajian ini menunjukkan pelaksanaan pendidikan sivik melalui kurikulum adalah pada tahap sederhana tinggi (min=2.69; s.p.=.66). Item yang menunjukkan nilai min paling tinggi ialah “menerapkan sikap kewarganegaraan (sosioemosi) kepada murid semasa mengajar literasi sivik” (min=2.85; s.p.=.72), “menyampaikan pengetahuan kewarganegaraan kepada murid semasa mengajar literasi sivik” (min=2.83; s.p.=.73), dan “menerapkan keterampilan kewarganegaraan (tindakan) kepada murid semasa mengajar literasi sivik” (min=2.81; s.p.=.72).

Item yang menunjukkan nilai min paling rendah ialah “mempunyai pemetaan pendidikan sivik untuk merancang PdP pendidikan sivik” (min=2.53; s.p.=.74), diikuti dengan “melakukan penilaian ke atas literasi sivik murid dalam PdP pendidikan sivik” (min=2.55; s.p.=.73), dan “melaksanakan aktiviti amali sivik yang berkaitan dengan nilai teras yang saya sampaikan” (min=2.57; s.p.=.73). Jadual 4 menunjukkan min dan sisihan piawai bagi item pelaksanaan pendidikan sivik melalui kurikulum.

Jadual 4

Min dan Sisihan Piawai bagi Item Pelaksanaan Pendidikan Sivik Melalui Kurikulum

	Konstruk	Min	SP
1	Menerapkan sikap kewarganegaraan (sosioemosi) kepada murid semasa mengajar literasi sivik.	2.85	.72
2	Menyampaikan pengetahuan kewarganegaraan kepada murid semasa mengajar literasi sivik.	2.83	.73
3	Menerapkan keterampilan kewarganegaraan (tindakan) kepada murid semasa mengajar literasi sivik.	2.81	.72
4	Mencatatkan PdP pendidikan sivik dalam Rancangan Pelajaran Harian.	2.78	.78
5	Mengajar pendidikan sivik pada minggu keempat setiap bulan.	2.69	.74
6	Merujuk kepada Modul Exemplar Pendidikan Sivik semasa merancang PdP pendidikan sivik.	2.63	.76
7	Memilih tajuK mengikut nilai teras yang selari dengan perhimpunan sekolah.	2.62	.74

8	Melaksanakan aktiviti amali sivik yang berkaitan dengan nilai teras yang saya sampaikan.	2.57	.73
9	Melakukan penilaian ke atas literasi sivik murid dalam PdP pendidikan sivik.	2.55	.73
10	mempunyai pemetaan pendidikan sivik untuk merancang PdP pendidikan sivik.	2.53	.74
Keseluruhan		2.69	.66

7.3 Tahap Pembentukan Perwatakan Murid

Dapatan kajian ini menunjukkan pembentukan perwatakan murid adalah pada tahap sederhana tinggi (min=3.25; s.p.=.49). Hasil analisis menunjukkan bahawa item yang menunjukkan nilai min paling tinggi ialah “sentiasa berterima kasih atas bantuan yang diterima” (min=3.30; s.p.=.54), “melahirkan perasaan cinta akan negara” (min=3.29; s.p.=.53), “bertolak ansur dalam pergaulan dengan orang lain” (min=3.29; s.p.=.53), dan “menghormati adat budaya pelbagai kaum” (min=3.29; s.p.=.54).

Item yang menunjukkan nilai min paling rendah ialah “menyertai aktiviti kebajikan/amal bakti” (min=3.13; s.p.=.56), diikuti dengan “melibatkan diri dalam aktiviti memelihara alam sekitar” (min=3.19; s.p.=.54), dan “melaporkan kesalahan disiplin kepada pihak sekolah” (min=3.20; s.p.=.56). Jadual 5 menunjukkan min dan sisihan piawai bagi item pembentukan perwatakan murid.

Jadual 5

Min dan Sisihan Piawai bagi Item Pembentukan Perwatakan Murid

Bil	Item	Min	SP
1	Sentiasa berterima kasih atas bantuan yang diterima	3.30	.54
2	Melahirkan perasaan cinta akan negara	3.29	.53
3	Bertolak ansur dalam pergaulan dengan orang lain	3.29	.53
4	Menghormati adat budaya pelbagai kaum	3.29	.54
5	Sentiasa mematuhi undang-undang/peraturan sekolah	3.28	.55
6	Menjalinkan persahabatan dengan orang lain tanpa prejudis/prasangka	3.26	.54
7	Menjaga kebersihan sekolah	3.26	.55
8	Bersikap jujur dalam pergaulan dengan orang lain	3.25	.54
9	Sentiasa bersikap ceria	3.24	.55
10	Berusaha untuk meningkatkan diri	3.24	.54
11	Mengawal emosi/perasaan dalam pelbagai situasi	3.21	.55
12	Melaporkan kesalahan disiplin kepada pihak sekolah	3.20	.56
13	Melibatkan diri dalam aktiviti memelihara alam sekitar	3.19	.54
14	Menyertai aktiviti kebajikan/amal bakti	3.13	.56
Keseluruhan		3.25	.49

7.4 Sumbangan Pelaksanaan Pendidikan Sivik Melalui Kurikulum ke atas Pembentukan Perwatakan Murid

Jadual 6 menunjukkan analisis regresi prosedur “enter” untuk mengenal pasti pengaruh pelaksanaan pendidikan sivik melalui kurikulum ke atas pembentukan perwatakan murid. Berdasarkan analisis tersebut, pelaksanaan pendidikan sivik melalui kurikulum telah menyumbang sebanyak 16.2 peratus ke atas pembentukan perwatakan murid. Hal ini bererti sebanyak 83.8 peratus varians pembentukan perwatakan murid adalah disebabkan oleh faktor-faktor lain.

Jadual 6

Pengaruh Pelaksanaan Pendidikan Sivik (Kurikulum) ke atas Pembentukan Perwatakan Murid

Pemboleh Ubah	<i>R</i>	<i>R</i> ²	ΔR^2	<i>Std. Error of the Estimate</i>	<i>Sig. F Change</i>
Pelaksanaan Pendidikan Sivik (Kurikulum)	.402	.162	.161	.44854	.000

8.0 PERBINCANGAN

Dapatan kajian menunjukkan secara keseluruhannya, pelaksanaan pendidikan sivik melalui kurikulum adalah pada tahap sederhana tinggi. Hal ini bermakna pelaksanaan pendidikan sivik melalui kurikulum adalah belum menyeluruh. Salah satu faktor yang menyumbang kepada ketiadaan pelaksanaan yang menyeluruh ialah kekurangan pengetahuan guru untuk melaksanakan pendidikan sivik kini. Perkara ini dapat dilihat daripada dapatan kajian ini yang menunjukkan lebih daripada 80 peratus guru menyatakan bahawa mereka tidak mendapat latihan untuk mengajar pendidikan sivik. Kekurangan pengetahuan guru untuk melaksanakan pendidikan sivik juga disokong oleh dapatan kajian Joshua (2020) yang menunjukkan pengetahuan guru untuk melaksanakan pendidikan sivik kini adalah pada tahap sederhana. Pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran di rumah (PdPR) berikutan berlakunya pandemik COVID-19 juga merupakan antara sebab yang menjejaskan pelaksanaan pendidikan sivik. Hal ini kerana terdapat banyak cabaran yang menjejaskan pelaksanaan PdPR seperti kemahiran guru untuk mengendalikan PdPR dengan berkesan dan pelibatan murid yang lebih rendah dalam PdPR (Noor Syaheerah Hamdan & Tajul Arifin Muhamad, 2021; Saifudin & Hamzah, 2021).

Secara khususnya, analisis item menunjukkan terdapat beberapa aspek pelaksanaan yang belum memuaskan. Antara kekurangan yang dikenal pasti ialah tidak semua guru mempunyai pemeataan pendidikan sivik untuk merancang PdP pendidikan sivik. Perkara ini boleh menjejaskan pelaksanaan pendidikan sivik kerana pendidikan sivik yang dilaksanakan kini disepadukan dalam mata pelajaran terpilih dan memerlukan guru memadankan nilai teras dengan tajuk dalam mata pelajaran yang diajar. Dalam hal ini, bimbingan kepada guru perlu diberikan untuk membina modul *exemplar* yang dapat dijadikan panduan kepada guru dalam pelaksanaan pendidikan sivik (Joshua, 2020).

Di samping itu, tahap pelaksanaan bagi aspek penilaian literasi sivik murid juga didapati agak rendah. Hal ini berkemungkinan disebabkan oleh kekurangan pengetahuan guru dalam aspek penilaian pendidikan sivik. Perkara ini disokong oleh dapatan kajian Joshua (2020) yang menunjukkan bahawa pengetahuan pentaksiran guru dalam pendidikan sivik adalah pada tahap sederhana. Menurut Leung dan Ng (2014), salah satu cabaran yang dihadapi oleh guru ialah menetapkan satu standard yang objektif untuk menilai murid dalam pendidikan sivik. Selain itu, pembelajaran secara maya sepanjang tempoh perintah kawalan pergerakan (PKP), perintah kawalan

pergerakan bersyarat (PKPB), dan perintah kawalan pergerakan pemulihan (PKPP) juga dipercayai menyukarkan penilaian guru kerana guru tidak dapat melihat perubahan sikap dan tingkah laku murid secara nyata. Dalam hal ini, guru perlu lebih kreatif bagi memastikan keberkesanan aspek penilaian (Dana, 2015).

Selain itu, pelaksanaan aktiviti amali sivik oleh guru turut didapati agak rendah. Dapatan ini selari dengan beberapa kajian lepas yang menunjukkan pelaksanaan pendidikan sivik sebelum ini kurang memberikan tumpuan ke atas aspek praktikal (Siti Hasnah, Mohd Mahzan & Abdul Razaq, 2017; Vishalache, 2004). Menurut *European Commission* (2017), pendidikan sivik tidak terhad pada PdP di dalam bilik darjah, malah melibatkan pembelajaran secara praktikal menerusi aktiviti di sekolah dan komuniti. Dengan adanya pelaksanaan aktiviti amali yang menyeluruh, murid berpeluang mengaplikasikan kemahiran dan nilai sivik yang telah dipelajari.

Seterusnya, kajian ini menunjukkan bahawa tahap pembentukan perwatakan murid menerusi nilai teras sivik adalah pada tahap sederhana tinggi. Analisis item menunjukkan bahawa murid sentiasa berterima kasih atas bantuan yang diterima. Dapatan ini selari dengan kajian Mohd Khairi *et al.* (2011) yang menunjukkan murid mempunyai tahap penghayatan yang tertinggi bagi nilai kesyukuran. Antara faktor yang membolehkan tahap penghayatan yang tinggi bagi nilai ini ialah amalan berterima kasih senantiasa ditekankan sama ada menerusi rutin di sekolah atau program sekolah.

Walaupun bagaimanapun, kajian ini mendapati tahap pembentukan perwatakan murid dalam beberapa aspek berkaitan kemasyarakatan adalah agak rendah. Murid didapati mempunyai tahap pelibatan yang secara relatifnya lebih rendah dalam beberapa aspek berkaitan kemasyarakatan seperti menyertai aktiviti kebajikan/amal bakti dan melaporkan kesalahan disiplin. Perkara tentang penghayatan semangat bermasyarakat yang agak rendah adalah selari dengan dapatan kajian Mohd Khairi *et al.* (2011) yang menunjukkan nilai semangat bermasyarakat merupakan antara nilai yang mempunyai tahap penghayatan yang agak rendah dalam kalangan murid. Antara sebab penghayatan semangat bermasyarakat yang agak rendah ialah murid kurang berpeluang untuk melibatkan diri dalam aktiviti amali sivik. Oleh hal yang demikian, aspek ini perlu ditingkatkan selaras dengan konsep sivik yang menjelaskan hubungan individu dengan masyarakat di sekelilingnya (Vishalache, 2004). Menurut Mohd Khairi *et al.* (2011), amalan bermasyarakat yang harus lebih dipraktikkan oleh murid termasuk berkongsi dalam kehidupan berkomuniti, peka terhadap isu dalam masyarakat dan menyertai aktiviti kemasyarakatan. Hal ini juga seiring dengan saranan Vishalache (2004) bahawa pendidikan sivik harus lebih menggalakkan pembangunan tanggungjawab sosial murid, pelibatan dalam isu masyarakat dan menyumbang dalam sesuatu yang boleh membawa kebaikan bersama.

Berdasarkan analisis, pelaksanaan pendidikan sivik melalui komponen kurikulum menyumbang 16.2 peratus ke atas pembentukan perwatakan murid. Hasil analisis ini menunjukkan sebanyak 83.8 peratus varians pembentukan perwatakan murid adalah disebabkan oleh faktor-faktor lain. Hal ini bermakna selain pelaksanaan pendidikan sivik melalui kurikulum, terdapat pelbagai faktor lain yang juga mempengaruhi pembentukan perwatakan murid. Perkara ini selari dengan dapatan kajian lepas yang menunjukkan terdapat pelbagai faktor yang turut mempengaruhi pembentukan perwatakan murid seperti ibu bapa (Thompson, 2002; Asmawati Suhid, 2009; Mohd Khairi *et al.*, 2011), masyarakat (Azhar Ahmad, 2006; Mohd Khairi *et al.*, 2011), dan media (Ab. Halim Tamuri & Zarin Ismail, 2009). Oleh hal yang demikian, semua pihak termasuk ibu bapa, komuniti, dan media perlu memainkan peranan dalam melahirkan warganegara yang mempunyai kesedaran sivik dan perwatakan yang baik. Dalam hal ini, pihak sekolah perlu mengambil tindakan lebih proaktif untuk meningkatkan pelibatan murid dalam aktiviti yang melibatkan komuniti dan masyarakat.

9.0 KESIMPULAN

Kesimpulannya, pelaksanaan pendidikan sivistik melalui komponen kurikulum belum mencapai tahap yang memuaskan. Dapatan kajian ini menunjukkan guru masih kekurangan pengetahuan tentang pedagogi dan pentaksiran sivistik yang sesuai. Bagi meningkatkan keberkesanan pendidikan sivistik, murid perlu diberi latihan amali atau praktikal dan bukan hanya bergantung pada teori semata-mata. Selain itu, keberkesanan pelaksanaan pendidikan sivistik juga memerlukan pelibatan semua pihak termasuk komuniti, masyarakat dan agensi luar.

RUJUKAN

- Ab. Halim Tamuri & Zarin Ismail. (2009). Hubungan antara pegangan nilai moral dengan media massa: Tinjauan ke atas remaja Melayu luar bandar. *Sari*, 27, 199-212.
- Ab. Rahman Mahmud & Amidin Zin. (2003). *Amalan nilai murni di kalangan pelajar: satu kajian di Terengganu Darul Iman*. Seminar Penyelidikan Pendidikan Guru Peringkat Kebangsaan.
- Annuar Ahmad, Siti Haishah Abd. Rahman & Nur Atiqah T. Abdullah. (2009). Tahap keupayaan pengajaran guru Sejarah dan hubungannya dengan pencapaian murid di sekolah berprestasi rendah. *Jurnal Pendidikan Malaysia*, 34(1), 53-66.
- Asmawati Suhid. (2009). *Pendidikan akhlak dan adab Islam: Konsep dan amalan*. Kuala Lumpur: Utusan Publication & Distributors Sdn. Bhd.
- Azhar Ahmad. (2006). *Strategi pembelajaran pengaturan sendiri Pendidikan Islam dan penghayatan akhlak pelajar sekolah menengah di Sarawak*. Thesis PhD. Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Barone, T. N. (2002). *Civic education and citizenship in Malaysian education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Chang, L. H. (2005). Pendekatan Pendidikan Sivik dan Kewarganegaraan dalam milenium baru. *Masalah Pendidikan*, 28, 195-204.
- Dana. O. (2015). Teachers conceptions of assessment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 209, 229-233.
- European Commission. (2017). *Citizenship education at school in Europe – 2017. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Haniza. (2014). *Civics and citizenship education in Malaysia: The voice of micro policy enactors* (Tesis PhD yang tidak diterbitkan). Cardiff University.
- Hardy, S. A., Padilla-Walker, L.M. & Carlo, G. (2008). Parenting dimensions and adolescents' internalization of moral values. *Journal of Moral Education*, 37(2), 205-223.
- Joshua, C. A. K. (2020). Kesediaan guru sekolah rendah menyepadukan pendidikan sivik dalam mata pelajaran. *Jurnal Kurikulum* (5). 70-83.
- Kementerian Pelajaran Malaysia. (1972). *Surat pekeliling ikhtisas bilangan 5 tahun 1972: Sukatan pelajaran Tatarakyat (Siviks)*.
- Kementerian Pelajaran Malaysia. (1977). *Surat pekeliling ikhtisas bilangan 10 tahun 1977: Sukatan pelajaran Sivik (baru) untuk Tingkatan IV dan V*.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2013). *Pelan pembangunan pendidikan Malaysia 2013 – 2025 (pendidikan prasekolah hingga lepasan menengah)*.

- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2019). *Surat siaran Kementerian Pendidikan Malaysia bilangan 7 tahun 2019: Pelaksanaan pendidikan sivik di prasekolah, sekolah rendah dan sekolah menengah, KPM*.
- Kennedy, K.J. (2012). Global trends in civic and citizenship education: What are the lessons for nation states? *Education Sciences*, 2, 121-135.
- Leung, Y.W. & Ng, H.Y. (2014). Delivering civic education in Hong Kong: Why is it not an independent subject? *Citizenship, Social and Economics Education*, 13(1), 2-13.
- Losito, B., & Mintrop, H. (2001). The teaching of civic education. *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries*, 157-173.
- Mohd Khairi, Asmawati Suhid, Abdullah Mat Rashid & Samsilah Roslan. (2011). Hubungan faktor-faktor sosial dengan penghayatan nilai murni pelajar sekolah menengah: Satu dapatan awal. Diakses daripada <https://core.ac.uk/download/pdf/12118889.pdf>.
- Mohd Khairi, Asmawati Suhid, & Samsilah Roslan. (2015). Penghayatan nilai murni dalam kalangan pelajar sekolah menengah masa kini. *Jurnal Pembangunan Sosial Jilid 18*. 1-20.
- Morris, P., & Cogan, J. (2001). A comparative overview: Civic education across six societies. *International Journal of Educational Research*, 35(1), 109-123.
- Nogueira, F. & Moreira, A. (2012). A framework for civic education teachers' knowledge. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 1179-1183.
- Noor Syaheerah Hamdan & Tajul Arifin Muhamad. (2021). Motivasi pelajar sekolah menengah kebangsaan di Kuala Lumpur dan keterlibatan pelajar dalam pengajaran dan pembelajaran dalam talian sepanjang tempoh pandemik covid-19. *2nd International Conference on Education, Social Sciences and Engineering (ICESE 2021)*.
- Padilla-Walker, L.M. (2007). Characteristics of mother-child interactions related to adolescents' positive value and behaviors. *Journal of Marriage and Family*, 69(3), 675-686.
- Print, M. (1999). Introduction: Civic education and civil society in the Asia-Pacific. In M. Print, J. Ellickson-Brown, & A. Razak Baginda (Eds.), *Civic education for civil society* (pp. 9-18). London: ASEAN Academic Press, Ltd.
- Purwokerto, S. (2007). Pendidikan nilai: Telaah tentang model pembelajaran. *Jurnal Pemikir Alternatif Pendidikan*, 12(1), 3-16.
- Quigley, C. (2000). *Global trends in civic education*. Calabasas: Center for Civic Education.
- Rahman, M. (1994). A holistic and institutional analysis of Islamic education. *American Journal of Islamic Social Sciences*, 11(4), 519-531.
- Reichert, F., & Torney-Purta, J. (2019). A cross-national comparison of teachers' beliefs about the aims of civic education in 12 countries: A person-centered analysis. *Teaching and Teacher Education*, 77, 112-125.

- Robiah Sidin & Zahara Aziz. (1992). Pendidikan sivik sejak merdeka: satu penilaian. Dalam Kamarudin Jaffar dan Hazami Habib. *Isu-isu dalam pendidikan sivik: Ke arah kecemerlangan*. Kuala Lumpur: Institut Kajian Dasar.
- Robiah K. Hamzah. (2011). Nilai murni dalam pengajaran Bahasa Melayu. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa & Pustaka.
- Saifudin, N. H. A., & Hamzah, M. I. (2021). Cabaran pengajaran dan pembelajaran di rumah (PdPR) dalam talian dengan murid dekolah rendah. *Jurnal Dunia Pendidikan*, 3(3), 250-264.
- Shoba, S & Dan, K. N. (2015). Value education towards empowerment of youth – A holistic approach. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 172, 192-199.
- Siti Hasnah, Mohd Mahzan, & Abdul Razaq. (2017). Penerapan kompetensi kewarganegaraan melalui pelaksanaan Pendidikan Sivik dan Kewarganegaraan dalam kalangan guru sekolah menengah di Malaysia. Dalam Seminar Serantau, UKM, 1015-1020.
- Tejima, M. (2007). Development and challenge: Citizenship education in Malaysia. *The Educational Committee Journal of Hokkaido Bunkyo University*, 41, 53-62.
- Thompson, W.G. (2002). *The effects of character education on student behavior*. Dissertation. East Tennessee State University.
- Vishalache Balakrishnan. (2004). Rebirth of civics and citizenship education in Malaysia. *Masalah Pendidikan*, 27, 221-228.

KESAN BEBANAN KEWANGAN IBU BAPA/PENJAGA TERHADAP PERSEKOLAHAN MURID DI MALAYSIA: SEBELUM DAN SEMASA PANDEMIK COVID-19

**DR. ENAH ALI, DR. ZAININ BIDIN, MASTURA ABDUL RAZAK,
REYWATHI ARUMAL, DR. URA PIN@CHUM,
DR. NOR SAIDATUL RAJEAH ZAMZAM AMIN**

Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan, KPM

enah.ali@moe.gov.my

ABSTRAK

Pandemik COVID-19 telah memberi kesan yang besar kepada pelbagai sektor di Malaysia termasuk sektor pendidikan. Krisis akibat COVID-19 juga telah memberi kesan negatif kepada pendapatan isi rumah hingga menyebabkan peralihan kumpulan isi rumah di negara ini. Keadaan ini menyebabkan penyusutan pendapatan dan peningkatan bebanan kewangan isi rumah untuk menampung kos sara hidup termasuk kos persekolahan anak-anak. Menyedari kepentingan kelangsungan dan keberkesanan persekolahan anak, tahap bebanan kewangan ibu bapa/penjaga perlu dikenal pasti dan disesuaikan dengan keadaan semasa oleh pihak pentadbir pendidikan negara sama ada pada peringkat Kementerian Pendidikan Malaysia, jabatan pendidikan negeri, pejabat pendidikan daerah, dan sekolah dalam usaha mencapai matlamat pendidikan negara yang dihasratkan. Justeru tujuan kajian ini mengkaji kesan beban kewangan ibu bapa/penjaga terhadap persekolahan murid sebelum dan semasa pandemik COVID-19. Kajian tinjauan secara dalam talian ini menggunakan pendekatan kuantitatif semasa pengutipan data dilaksanakan. Persampelan rawak berstrata digunakan untuk memilih sampel dalam kalangan ibu bapa/penjaga murid sekolah rendah dan sekolah menengah. Hasilnya, seramai 9,182 orang ibu bapa/penjaga terlibat sebagai responden dalam kajian ini. Dapatan kajian menunjukkan tiga penemuan penting. Pertama, ibu bapa/penjaga dalam kategori berpendapatan rendah (B40) mempunyai beban kewangan yang sederhana, kategori berpendapatan sederhana (M40) mempunyai beban kewangan yang sederhana, dan kategori berpendapatan tinggi (T20) mempunyai beban kewangan yang rendah pada sebelum dan semasa pandemik COVID-19. Kedua, bebanan kewangan ibu bapa/penjaga memberi kesan yang sederhana ke atas persekolahan murid sama ada pada sebelum dan semasa pandemik COVID-19. Ketiga, terdapat perbezaan yang signifikan antara tahap bebanan kewangan ibu bapa/penjaga dengan persekolahan murid. Kesimpulannya, hasil kajian ini memberi input kepada penggubal dasar tentang tahap bebanan kewangan ibu bapa/penjaga sebelum dan semasa pandemik COVID-19 dan seterusnya mengambil langkah untuk mengurangkan kos persekolahan.

Kata kunci: pandemik COVID-19, beban kewangan, ibu bapa/penjaga, kos persekolahan, sosioekonomi

1.0 PENGENALAN

Sistem pendidikan merupakan elemen penting untuk menjadikan Malaysia sebagai sebuah negara yang berdaya saing pada peringkat antarabangsa. Di Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM), hasrat tersebut direalisasikan melalui aspirasi sistem pendidikan negara untuk meningkatkan akses, kualiti, ekuiti, perpaduan dan kecekapan telah diajarkan di dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013–2025. Selain itu, KPM juga komited untuk memastikan keberkesanan dalam pengagihan peruntukan dan perbelanjaan pendidikan bagi meningkatkan pulangan atas pelaburan sektor pendidikan negara. Hal ini bersesuaian dengan peruntukan tinggi yang telah disediakan oleh kerajaan setiap tahun untuk sektor pendidikan. Pertambahan peruntukan ini juga dipengaruhi oleh faktor lain seperti pertambahan sekolah, enrolmen murid, enrolmen guru dan staf sokongan, dan pelaksanaan program intervensi. Mengikut Akaun Awam Kerajaan 2016-2020, peruntukan kewangan untuk pendidikan menunjukkan peningkatan setiap tahun seperti Jadual 1 di bawah.

Jadual 1

Jumlah Peruntukan Kerajaan kepada Pendidikan dari Tahun 2016 hingga 2020

Tahun	Jumlah Peruntukan (RM billion)	Peratusan Peruntukan (%) (berdasarkan jumlah peruntukan kewangan keseluruhan negara)
2016	13.1	4.9
2017	41.3	15.8
2018	45.9	16.3
2019	60.2	19.1
2020	64.1	21.5

Sumber: Kementerian Kewangan Malaysia, 2022

Secara umumnya, kerajaan menyediakan pendidikan percuma kepada semua murid daripada peringkat prasekolah hingga menengah. Setiap tahun KPM menyalurkan bantuan persekolahan untuk tujuan pengajaran dan pembelajaran (PdP) bagi membantu golongan yang tidak berkemampuan. Contohnya, dalam Perbentangan Bajet 2012, kerajaan telah mengumumkan pemansuhan yuran persekolahan bagi sekolah rendah dan sekolah menengah mulai tahun 2012. Selain itu, penyaluran peruntukan bantuan persekolahan kepada murid di sekolah kerajaan dan sekolah bantuan kerajaan di bawah KPM adalah berdasarkan kadar dan syarat kelayakan yang ditetapkan dalam Surat Pekeliling Kewangan (SPK) KPM Bilangan 8 Tahun 2012 (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2022). Terdapat dua kategori bantuan persekolahan iaitu bantuan persekolahan umum (bantuan umum) yang diberikan kepada semua sekolah kerajaan (SK) dan sekolah bantuan kerajaan (SBK), manakala bantuan persekolahan khusus (bantuan khusus) diberikan kepada murid yang memenuhi syarat kelayakan yang ditetapkan. Bantuan umum diberikan kepada semua sekolah pada kadar yang sama berdasarkan enrolmen untuk membantu sekolah dalam pengajaran dan pembelajaran PdP. Bantuan khusus pula diberikan kepada murid yang layak menerima bantuan berdasarkan kriteria tertentu bagi membantu murid daripada golongan berpendapatan rendah, murid berkeperluan khas (MBK) atau cemerlang dalam akademik dan sukan. Bantuan ini diharap dapat meningkatkan akses pendidikan dan meningkatkan keberhasilan murid dari aspek pencapaian.

Meskipun pihak kerajaan telah memperuntukkan bajet yang tinggi untuk pendidikan, namun ibu bapa/penjaga masih perlu menyediakan sejumlah kos persekolahan bagi memastikan keberkesanan pembelajaran anak-anak. Bagi golongan berpendapatan rendah dengan pendapatan bulanan kurang daripada RM4,850 sebulan (B40) dan golongan berpendapatan sederhana dengan pendapatan

bulanan antara RM4,851 hingga RM10,970 sebulan (M40) (Jabatan Perangkaan Malaysia, 2022), mereka kurang mampu untuk membiayai perbelanjaan persekolahan anak-anak mereka dengan sempurna. Manakala golongan berpendapatan tinggi dengan pendapatan bulanan lebih daripada RM10,971 sebulan (T20) (Jabatan Perangkaan Malaysia, 2022), mereka mampu menampung perbelanjaan persekolahan anak-anak mereka untuk mencapai kejayaan.

Berdasarkan kajian oleh Hesham dan Ramlee (2010), Nurul Zura Ini dan Abdul Kadir (2011) dan Yahaya *et al.* (2020), perbelanjaan kos persekolahan telah menjadi beban kepada ibu bapa/penjaga terutamanya bagi golongan B40, dan memberi kesan secara langsung atau tidak langsung kepada pendidikan murid. Kesan tersebut adalah daripada aspek pencapaian, ketidakhadiran ke sekolah, dan ketidakcukupan kelengkapan sekolah, sehingga menyebabkan ada ibu bapa/penjaga terpaksa memberhentikan persekolahan anak mereka.

Pelbagai usaha telah diambil oleh kerajaan secara berterusan khususnya melalui penyaluran peruntukan sumber kewangan serta pengurusan kewangan yang lebih strategik dan efisien bagi meningkatkan kualiti pendidikan murid di sekolah tanpa mengira etnik, latar belakang sosioekonomi dan jantina. Namun desakan kos sara hidup yang semakin meningkat telah menyebabkan kos persekolahan turut meningkat. Keadaan ini semakin meruncing apabila berlakunya pandemik COVID-19 yang telah menjejaskan pendapatan ibu bapa/penjaga. Keadaan ini telah meningkatkan kadar kemiskinan negara daripada 5.6 peratus pada 2019 kepada 8.4 peratus pada tahun 2020 berikutan pandemik COVID-19 (Jabatan Perangkaan Malaysia, 2022).

2.0 PERNYATAAN MASALAH

Sejak beberapa dekad yang lalu, KPM telah melaksanakan pelbagai strategi untuk meningkatkan kualiti pendidikan murid. Namun begitu, masih terdapat jurang yang ketara dalam pencapaian murid di Malaysia merentas negeri, lokasi, sekolah dan sosioekonomi. Jurang pencapaian murid sama ada pada peringkat rendah dan menengah masih menjadi cabaran yang besar untuk mencapai kesamarataan dalam keberhasilan pendidikan. Menurut Laporan Tahunan KPM 2017, ketidaksamarataan pendidikan yang disebabkan oleh jurang pendapatan antara ibu bapa/penjaga dan lokasi sekolah mempunyai hubungan kait dengan pencapaian murid.

Dapatan kajian terdahulu membuktikan wujudnya jurang pencapaian akademik murid sama ada Ujian Pencapaian Sekolah Rendah (UPSR) dan Sijil Pelajaran Malaysia (SPM) yang disebabkan oleh kos persekolahan yang ditanggung oleh ibu bapa/penjaga. Kajian oleh Abdullah *et al.* (2019) menunjukkan pencapaian murid daripada keluarga miskin di Malaysia berada pada tahap sederhana. Keadaan ini disebabkan ibu bapa/penjaga kurang berkemampuan untuk menyediakan keperluan persekolahan dengan sempurna.

Memandangkan jurang pencapaian pendidikan murid masih berterusan disebabkan oleh perbezaan status sosioekonomi ibu bapa/penjaga, maka faktor yang mempengaruhinya harus dikaji dengan teliti untuk mengurangkan pelebaran jurang tersebut. Dalam hal ini, satu kajian perlu dilakukan untuk mengenal pasti elemen-elemen dalam kos persekolahan yang memberi implikasi sama ada secara langsung mahupun tidak langsung. Hal ini selaras dengan hasrat KPM untuk meningkatkan pencapaian dan keberhasilan murid selaras dengan PPPM 2013-2025.

Walaupun negara kita memberi pendidikan percuma kepada semua warganegara, namun masih terdapat kos berkaitan pendidikan yang perlu dibayar oleh ibu bapa/penjaga seperti kos

pengangkutan, pakaian dan peralatan sekolah. Kenaikan kos ini secara tidak langsung memberi kesan kepada rakyat terutamanya golongan yang berpendapatan rendah dan mempunyai ramai anak yang bersekolah. Ini seterusnya mempengaruhi kualiti atau keberkesanan pendidikan yang diterima oleh anak mereka.

Peningkatan kos sara hidup secara tidak langsung telah menyumbang kepada peningkatan kos persekolahan yang perlu ditanggung oleh ibu bapa/penjaga. Keadaan ini mewujudkan bebanan kewangan kepada ibu bapa/penjaga, terutamanya keluarga daripada kumpulan B40 dan juga M40. Merujuk kepada kajian yang dijalankan oleh Hesham dan Ramlee (2010) dan Nurul Zura Ini dan Abdul Kadir (2011) berdasarkan kos persendirian persekolahan sekolah rendah mendapati majoriti ibu bapa/penjaga beranggapan kos persendirian yang perlu ditanggung adalah membebankan.

3.0 TUJUAN KAJIAN

Kajian ini bertujuan untuk mengkaji kesan beban kewangan ibu bapa/penjaga terhadap persekolahan murid sebelum dan semasa pandemik COVID-19.

4.0 OBJEKTIF KAJIAN

Objektif kajian ini terbahagi kepada lapan, iaitu:

- i. mengenal pasti tahap bebanan kewangan ibu bapa/penjaga sebelum dan semasa pandemik COVID-19;
- ii. mengenal pasti kesan bebanan kewangan ibu bapa/penjaga sebelum dan semasa pandemik COVID-19 terhadap kehadiran murid ke sekolah;
- iii. mengenal pasti kesan bebanan kewangan ibu bapa/penjaga sebelum dan semasa pandemik COVID-19 terhadap pencapaian akademik;
- iv. mengenal pasti kesan bebanan kewangan ibu bapa/penjaga sebelum dan semasa pandemik COVID-19 terhadap pencapaian sukan dan kurikulum;
- v. mengenal pasti kesan bebanan kewangan ibu bapa/penjaga sebelum dan semasa pandemik COVID-19 terhadap motivasi dalam pelajaran;
- vi. mengenal pasti kesan bebanan kewangan ibu bapa/penjaga sebelum dan semasa pandemik COVID-19 terhadap pembelajaran di rumah;
- vii. mengenal pasti kesan bebanan kewangan ibu bapa/penjaga sebelum dan semasa pandemik COVID-19 terhadap kesihatan; dan
- viii. mengenal pasti kesan bebanan kewangan ibu bapa/penjaga sebelum dan semasa pandemik COVID-19 terhadap emosi.

5.0 TINJAUAN LITERATUR

Kerajaan dilihat memberi penekanan kepada pendidikan negara dengan menyediakan peruntukan yang begitu besar. Berdasarkan Belanjawan Negara tahun 2016 hingga 2020, didapati peningkatan peruntukan kerajaan dalam pendidikan meningkat secara konsisten di antara 0.6 peratus hingga 10.9 peratus. Peningkatan kos pendidikan menyebabkan keperluan terhadap kos bagi menampung peruntukan sedia ada (Zin & Tambi, 2018).

Secara keseluruhannya, kos persekolahan dapat dikategorikan kepada dua bahagian penting iaitu kos ditanggung oleh kerajaan dan kos ditanggung oleh ibu bapa/penjaga. Kos persekolahan ditanggung oleh kerajaan merujuk kepada bantuan kewangan induk yang bertujuan menampung kos bagi pengajaran dan pembelajaran, aktiviti kokurikulum dan sukan yang telah dirancang secara tahunan oleh pihak sekolah. Contohnya bantuan bayaran persekolahan, bantuan kokurikulum sekolah, bantuan kokurikulum asrama, dan yuran khas persekolahan.

Dalam konteks kajian ini, kos yang menjadi bebanan kepada ibu bapa/penjaga merujuk kepada kos persendirian persekolahan yang ditanggung oleh ibu bapa/penjaga bagi memastikan anak/jagaan mereka dapat mengikuti proses PdP secara berterusan dan mencapai tahap pencapaian yang diharapkan (Sutriayu *et al.*, 2020; Hesham & Ramlee, 2010; Yahaya *et al.*, 2020). Antara kos tersebut ialah wang saku, tambang ke sekolah, pakaian seragam sekolah, pakaian sukan, kasut sekolah, beg sekolah, buku kerja, buku tulis, alat tulis, bahan bacaan, sumbangan kepada Persatuan Ibu Bapa dan Guru (PIBG), perbelanjaan tuisyen, lawatan sambil belajar, dan penyediaan internet.

Kajian BPPDP (2013a) mendapati pada tahun 2011, jumlah kos persendirian persekolahan tertinggi adalah di sekolah kebangsaan (SK) (RM3,407,543.29), diikuti sekolah jenis kebangsaan Cina (SJKC) sebanyak RM2,585,907.68, sekolah jenis kebangsaan Tamil (SJKT) sebanyak RM760,725.05 dan sekolah agama bantuan kerajaan (SABK) sebanyak RM268,864.80. Dapatan kajian juga mendapati pada tahun 2011, kos unit persendirian atau kos tertinggi yang perlu ditanggung oleh seorang ibu bapa/penjaga di SJKC adalah sebanyak RM3,673.16. Diikuti oleh SABK sebanyak RM2,715.81 dan SK sebanyak RM2,687.34. SJKT mencatatkan kos unit persendirian yang terendah iaitu RM2,399.76. Kos unit persendirian mengikut lokasi bagi semua jenis sekolah menunjukkan perbelanjaan persekolahan oleh ibu bapa/penjaga murid di bandar adalah lebih tinggi berbanding di luar bandar. Dapatan juga menunjukkan perbelanjaan persekolahan tertinggi yang ditanggung oleh ibu bapa/penjaga adalah tambang pengangkutan ke sekolah, tuisyen, wang saku dan lain-lain perbelanjaan pendidikan (contoh: kelas aritmetik, seminar, kursus dan motivasi) (BPPBP, 2013a).

Selanjutnya, kajian BPPDP (2013b) mendapati pada tahun 2012, jumlah kos persendirian persekolahan tertinggi di sekolah menengah harian (SMH) adalah sebanyak RM5,636,702.49; diikuti sekolah agama bantuan kerajaan (SABK) sebanyak RM1,743,547.57, sekolah berasrama penuh (SBP) sebanyak RM729,589.76 dan sekolah menengah kebangsaan agama (SMKA) sebanyak RM456,405.90. Kos unit persendirian persekolahan tertinggi tahun 2012 pula, di SMH sebanyak RM3,648.35, diikuti SMKA sebanyak RM3,063.13 dan SABK sebanyak RM2,925.42. SBP mencatat kos unit persendirian persekolahan terendah iaitu sebanyak RM2,763.60. Tiga perbelanjaan persekolahan oleh ibu bapa/penjaga yang menyumbang kepada peningkatan kos persendirian persekolahan murid ini ialah tambang sekolah, wang saku dan tuisyen.

Penelitian terhadap kajian literatur berkaitan kos persekolahan oleh Ismail dan Loganathan (2007), Nurul Zura *et al.* (2011) dan Ahmad (2017) mendapati tiada perbezaan dari segi jenis kos yang perlu ditanggung oleh ibu bapa/penjaga pada peringkat sekolah rendah dan sekolah menengah. Kos persekolahan yang terlibat terdiri daripada kos pakaian seragam sekolah, buku tulis, kasut sekolah, alat tulis, pakaian persatuan, pakaian sukan, yuran kelas, yuran kelab, wang saku, yuran tuisyen, pengangkutan ke sekolah, bahan bacaan, seminar, lawatan, perkhemahan, yuran PIBG, dan majalah sekolah.

Berdasarkan kajian yang telah dijalankan oleh BPPDP KPM (2013a) mendapati bahawa jumlah kos persekolahan tertinggi perlu ditanggung oleh ibu bapa/penjaga untuk SK adalah tambang ke sekolah, diikuti dengan wang saku, tuisyen, lain-lain perbelanjaan, pakaian seragam sekolah, bahan bacaan,

buku kerja, kasut sekolah, alat tulis, beg sekolah, pakaian sukan, buku tulis, lawatan sambil belajar dan sumbangan PIBG. Manakala untuk SMH, jumlah kos persekolahan tertinggi adalah tambang ke sekolah, diikuti wang saku, tuisyen, lain-lain perbelanjaan, sokongan ICT, pakaian seragam sekolah, buku kerja, bahan bacaan, lawatan sambil belajar, buku tulis, pakaian kokurikulum, pakaian sukan, kasut sekolah, alat tulis, beg sekolah, sumbangan PIBG, seminar peperiksaan, fotostat dan majalah sekolah.

5.1 Tahap Bebanan Ibu Bapa/Penjaga Menanggung Kos Persekolahan

Kos dalam persekolahan merupakan salah satu komponen penting dalam komitmen kewangan ibu bapa/penjaga. Kos tersebut merupakan perbelanjaan wajib yang perlu ditanggung oleh ibu bapa/penjaga. Peningkatan kos sara hidup telah mempengaruhi keupayaan ibu bapa/penjaga untuk menampung kos persekolahan anak-anak mereka. Kajian oleh Hesham dan Ramlee (2010) dan Nurul Zura *et al.* (2011) yang meninjau persepsi ibu bapa/penjaga terhadap tahap bebanan kos persekolahan berdasarkan tiga kumpulan ibu bapa/penjaga murid dari SK, SJKC dan SJKT. Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa semakin tinggi tahap persekolahan, semakin tinggi kos persekolahan yang perlu ditanggung oleh ibu bapa/penjaga. Majoriti ibu bapa/penjaga beranggapan kos sekolah rendah adalah membebaskan. Golongan yang paling terkesan dan menanggung bebanan yang paling ketara adalah ibu bapa/penjaga yang berada dalam kategori B40.

Kerajaan telah menyediakan peruntukan yang banyak setiap tahun untuk menampung keperluan pendidikan sekolah. Namun peruntukan yang disediakan tidak berupaya menampung semua kos pendidikan. Keadaan ini telah menyebabkan ibu bapa/penjaga murid terpaksa menanggung sebahagian kos pendidikan. Hal ini mewujudkan bebanan kewangan khususnya kepada keluarga yang berpendapatan rendah. Laporan Awal PPPM 2013-2025 menyatakan jurang terbesar keberhasilan murid sama ada pada peringkat rendah dan menengah adalah disebabkan perbezaan status sosioekonomi murid. Selain itu, kajian Yahaya *et al.* (2020) mendapati kebanyakan ibu bapa/penjaga yang mempunyai masalah kewangan tidak dapat menyediakan keperluan pendidikan yang cukup kepada anak-anak seperti pakaian, peralatan pembelajaran dan pengangkutan. Penularan COVID-19 dilihat telah menambahkan bebanan kepada ibu bapa/penjaga untuk menyediakan kemudahan internet dan komputer untuk pengajaran dan pembelajaran di rumah (PdPR). Keadaan ini telah memberi kesan kepada pencapaian pendidikan anak mereka.

5.2 Hubungan antara Kos Persendirian dalam Persekolahan dengan Pendidikan Murid

Sumber kewangan memainkan peranan yang penting dalam menentukan kejayaan dan pencapaian murid (Heilig & William, 2010). Kajian oleh Sutriayu *et al.* (2020) terhadap pelajar sekolah menengah di Indonesia mendapati kos persekolahan yang ditanggung oleh ibu bapa/penjaga mempengaruhi pencapaian murid sebanyak 43.4 peratus. Selain itu, kajian oleh Moore (2011) yang membuat kajian terhadap murid sekolah dalam golongan berpendapatan rendah di Florida, Amerika Syarikat mendapati murid dari keluarga miskin yang tidak berkemampuan menampung kos persekolahan mengalami kemerosotan pencapaian antara 76.0 peratus hingga 86.0 peratus.

Dalam konteks Malaysia, walaupun kerajaan telah menyediakan peruntukan yang banyak untuk pendidikan, namun sehingga kini keberhasilan murid masih tidak menunjukkan peningkatan yang sepadan dengan jumlah perbelanjaan yang telah dibuat. Menurut Hussin (2014) prestasi pencapaian murid dipengaruhi secara langsung oleh status sosioekonomi keluarga mereka. Murid dari keluarga yang berpendapatan rendah didapati kurang cemerlang dalam pencapaian akademik berbanding murid dari keluarga berpendapatan sederhana dan tinggi. Selain itu, Halim *et al.* (2020) mendapati

pencapaian murid dipengaruhi oleh latar belakang sosioekonomi keluarga murid, capaian kepada proses pembelajaran, sumber-sumber pembelajaran, dan sokongan daripada sekolah. Keadaan ini membuktikan bahawa walaupun akses kepada pendidikan di Malaysia telah meningkat, namun murid dari keluarga berpendapatan rendah masih tidak mencapai keputusan yang baik. Seterusnya membuktikan keupayaan membiayai kos persendirian dalam persekolahan sangat mempengaruhi pencapaian murid dalam pendidikan.

Selanjutnya, kos dalam persekolahan juga dilihat memberi impak yang signifikan kepada keciciran murid dari sistem persekolahan. Menurut Munyi dan Orodho (2015), Sakaue (2018), Sarker *et al.* (2019), dan Zin dan Tambi (2018) ketidakupayaan ibu bapa/penjaga menanggung kos persekolahan menyebabkan anak-anak mereka terpaksa berhenti sekolah. Keadaan ini berlaku kerana anak-anak terpaksa bekerja bagi membantu menampung keperluan keluarga dan memberi peluang kepada adik-beradik yang lain untuk bersekolah. Selanjutnya ketidakupayaan ibu bapa/penjaga menyediakan keperluan persekolahan mewujudkan tekanan kepada murid dan keadaan ini telah mempengaruhi kehadiran murid ke sekolah. (Heyneman & Stern, 2014; Munyi & Orodho, 2015; Zuilkowski *et al.*, 2018).

Kebanyakan ibu bapa/penjaga yang berpendapatan rendah tidak dapat menyediakan kemudahan yang diperlukan untuk pendidikan kepada anak-anak mereka. Hal ini menyebabkan murid-murid bergantung sepenuhnya kepada kemudahan di sekolah. Dengan peruntukan yang tidak mencukupi, pihak sekolah turut menghadapi kekangan dalam mengurus kemudahan sekolah. Oleh itu, jurang sosioekonomi di Malaysia harus dikecilkan sekiranya kerajaan benar-benar berhasrat meningkatkan pencapaian dan penguasaan murid di semua peringkat persekolahan (Noorfauziah, 2014). Oleh itu, peruntukan secukupnya penting dalam mengurangkan atau merapatkan jurang pencapaian murid di bandar dengan luar bandar.

6.0 METODOLOGI KAJIAN

Pengumpulan data bagi kajian ini melibatkan data primer (soal selidik terhadap ibu bapa/penjaga) dan data sekunder iaitu data *Education Management Information System* (EMIS) dan data Aplikasi Pengkalan Data Murid (APDM). Jumlah sampel kajian yang digunakan dalam kajian ini adalah sebanyak 9,182 orang ibu bapa/penjaga yang terdiri daripada kategori pendapatan B40, M40, dan T20.

Instrumen utama yang digunakan dalam kajian ini ialah soal selidik yang diedarkan secara talian kepada ibu bapa/penjaga. Soalan soal selidik ini meliputi soalan-soalan untuk mendapatkan maklumat berkaitan kos persekolahan yang perlu ditanggung oleh ibu bapa/penjaga, tahap bebanan kewangan untuk menanggung kos persekolahan, dan kesan bebanan kewangan ke atas persekolahan murid.

Kajian ini melibatkan analisis deskriptif dan inferensi. Analisis deskriptif menggunakan kekerapan dan peratusan untuk menentukan demografi responden. Manakala analisis inferensi menggunakan nilai skor min dan sisihan piawai untuk menilai tahap bebanan kewangan ibu bapa/penjaga yang diukur berdasarkan tiga interpretasi tahap iaitu rendah (1.00 – 1.33), sederhana (1.34 – 2.66), dan tinggi (2.67 – 4.00) (Yin, 2018).

7.0 DAPATAN KAJIAN

7.1 Demografi Responden

Kajian ini telah melibatkan 9,182 orang responden ibu bapa/penjaga. Daripada jumlah ini, ibu bapa/penjaga telah memberi respon berkaitan semua anak yang bersekolah mengikut tahap persekolahan mereka. Secara keseluruhan, jumlah respon daripada ibu bapa/penjaga mengikut tahap persekolahan anak mereka adalah daripada prasekolah sebanyak 857 respon (7.0%), sekolah rendah sebanyak 5,971 respon (46.0%) dan dari sekolah menengah sebanyak 6,127 respon (47.0%).

Dari segi kategori pendapatan, daripada 9,182 orang ibu bapa/penjaga, didapati sebanyak 4,869 orang ibu bapa/penjaga adalah daripada kategori B40, diikuti dengan 2,508 orang ibu bapa/penjaga M40. Seterusnya, kategori pendapatan ibu bapa/penjaga yang berpendapatan tinggi atau T20 adalah sebanyak 1,221 orang dan terdapat 584 orang ibu bapa/penjaga yang tidak mencatatkan maklumat pendapatan.

7.2 Tahap Bebanan Kewangan Ibu Bapa/Penjaga

Dapatan kajian ini menunjukkan tahap bebanan yang ditanggung oleh ibu bapa/penjaga mengikut kategori pendapatan bagi kos persekolahan yang dikenakan oleh sekolah sebelum dan semasa COVID-19. Hasil kajian menunjukkan sebelum COVID-19, tahap bebanan golongan B40 bagi ibu bapa/penjaga murid prasekolah (min=1.36), sekolah rendah (min=1.57) dan sekolah menengah (min=1.63) berada pada tahap sederhana. Tahap bebanan ibu bapa/penjaga semasa COVID-19 pula, bagi prasekolah (min=1.47), sekolah rendah (min=1.71) dan sekolah menengah (min=1.76) masih berada pada tahap sederhana.

Bagi kategori pendapatan M40, tahap bebanan ibu bapa/penjaga murid prasekolah sebelum COVID-19 (min=1.28) dan semasa COVID-19 (min=1.33) berada pada tahap yang rendah. Bagi ibu bapa/penjaga murid sekolah rendah pula, tahap bebanan sebelum COVID-19 (min=1.39) dan semasa COVID-19 (min=1.43) adalah sederhana. Manakala tahap bebanan ibu bapa/penjaga murid sekolah menengah juga berada pada tahap sederhana sebelum COVID-19 (min=1.41) dan semasa COVID-19 (min=1.46).

Bagi kategori pendapatan T20 pula, tahap bebanan ibu bapa/penjaga murid bagi semua peringkat persekolahan iaitu prasekolah (min=1.18), sekolah rendah (min=1.25) dan menengah (min=1.29) sebelum COVID-19 adalah pada tahap rendah dan begitu juga semasa COVID-19, prasekolah (min=1.20), sekolah rendah (min=1.26) dan sekolah menengah (min=1.28) juga berada pada tahap rendah. Jadual 2 di bawah menunjukkan nilai min tahap bebanan kewangan ibu bapa/penjaga bagi setiap kategori pendapatan sebelum dan semasa COVID-19.

Jadual 2

Tahap Bebanan Kewangan Ibu Bapa/Penjaga Mengikut Kategori Pendapatan Sebelum dan Semasa COVID-19

Kategori Pendapatan	Jumlah Responden	Tahap Persekolahan Anak	Nilai Skor Min	
			Sebelum COVID-19	Semasa COVID-19
B40	4,869	Prasekolah	1.36 (Sederhana)	1.47 (Sederhana)
		Sekolah Rendah	1.57 (Sederhana)	1.71 (Sederhana)
		Sekolah Menengah	1.63 (Sederhana)	1.76 (Sederhana)
M40	2,508	Prasekolah	1.28 (Rendah)	1.33 (Rendah)
		Sekolah Rendah	1.39 (Sederhana)	1.43 (Sederhana)
		Sekolah Menengah	1.41 (Sederhana)	1.46 (Sederhana)
T20	1,221	Prasekolah	1.18 (Rendah)	1.20 (Rendah)
		Sekolah Rendah	1.25 (Rendah)	1.26 (Rendah)
		Sekolah Menengah	1.29 (Rendah)	1.28 (Rendah)

7.3 Kesan Bebanan Kewangan Ibu Bapa/Penjaga Sebelum dan Semasa Pandemik COVID-19 Terhadap Kehadiran Murid ke Sekolah

Jadual 3 menunjukkan kesan bebanan kewangan ibu bapa/penjaga sebelum dan semasa pandemik COVID-19 terhadap kehadiran murid ke sekolah. Hasil analisis menunjukkan beban kewangan yang ditanggung oleh ibu bapa/penjaga terhadap kehadiran murid sebelum COVID-19 adalah pada tahap sederhana (min=1.47; s.p.=.86). Begitu juga dengan beban kewangan yang ditanggung oleh ibu bapa/penjaga terhadap kehadiran murid semasa COVID-19 adalah pada tahap sederhana (min=1.89; s.p.=1.06).

Jadual 3

Kesan Bebanan Kewangan Ibu Bapa/Penjaga Sebelum dan Semasa Pandemik COVID-19 Terhadap Kehadiran Murid ke Sekolah

Kesan	N	Min	Sisihan Piawai
Kehadiran murid ke sekolah sebelum COVID-19	9,182	1.47 (sederhana)	.86
Kehadiran murid ke sekolah semasa COVID-19	9,182	1.89 (sederhana)	1.06

7.4 Kesan Bebanan Kewangan Ibu Bapa/Penjaga Sebelum dan Semasa Pandemik COVID-19 Terhadap Pencapaian Akademik

Jadual 4 menunjukkan kesan bebanan kewangan ibu bapa/penjaga sebelum dan semasa pandemik COVID-19 terhadap pencapaian akademik murid. Hasil analisis menunjukkan beban kewangan yang ditanggung oleh ibu bapa/penjaga terhadap pencapaian akademik murid sebelum COVID-19 adalah pada tahap sederhana (min=1.58; s.p.=.90). Begitu juga dengan beban kewangan yang ditanggung oleh ibu bapa/penjaga terhadap pencapaian akademik murid semasa COVID-19 adalah pada tahap sederhana (min=2.03; s.p.=1.06).

Jadual 4

Kesan Bebanan Kewangan Ibu Bapa/Penjaga Sebelum dan Semasa Pandemik COVID-19 Terhadap Pencapaian Akademik Murid

Kesan	N	Min	Sisihan Piawai
Pencapaian akademik sebelum COVID-19	9,182	1.58 (sederhana)	.90
Pencapaian akademik semasa COVID-19	9,182	2.03 (sederhana)	1.06

7.5 Kesan Bebanan Kewangan Ibu Bapa/Penjaga Sebelum dan Semasa Pandemik COVID-19 Terhadap Pencapaian Sukan dan Kurikulum

Jadual 5 menunjukkan kesan bebanan kewangan ibu bapa/penjaga sebelum dan semasa pandemik COVID-19 terhadap pencapaian sukan dan kokurikulum murid. Hasil analisis menunjukkan beban kewangan yang ditanggung oleh ibu bapa/penjaga terhadap pencapaian sukan dan kokurikulum murid sebelum COVID-19 adalah pada tahap sederhana (min=1.58; s.p.=.90). Begitu juga dengan beban kewangan yang ditanggung oleh ibu bapa/penjaga terhadap pencapaian sukan dan kokurikulum murid semasa COVID-19 adalah pada tahap sederhana (min=2.05; s.p.=1.07).

Jadual 5

Kesan Bebanan Kewangan Ibu Bapa/Penjaga Sebelum dan Semasa Pandemik COVID-19 Terhadap Pencapaian Sukan dan Kokurikulum

Kesan	N	Min	Sisihan Piawai
Pencapaian sukan dan kokurikulum sebelum COVID-19	9,182	1.58 (sederhana)	.90
Pencapaian sukan dan kokurikulum semasa COVID-19	9,182	2.05 (sederhana)	1.07

7.6 Kesan Bebanan Kewangan Ibu bapa/penjaga Sebelum dan Semasa Pandemik COVID-19 Terhadap Motivasi dalam Pelajaran

Jadual 6 menunjukkan kesan bebanan kewangan ibu bapa/penjaga sebelum dan semasa pandemik COVID-19 terhadap motivasi murid dalam pelajaran. Hasil analisis menunjukkan beban kewangan yang ditanggung oleh ibu bapa/penjaga terhadap motivasi murid dalam pelajaran sebelum COVID-19 adalah pada tahap sederhana (min=1.61; s.p.=.93). Begitu juga dengan beban kewangan yang ditanggung oleh ibu bapa/penjaga terhadap motivasi murid dalam pelajaran semasa COVID-19 adalah pada tahap sederhana (min=2.07; s.p.=1.06).

Jadual 6

Kesan	N	Min	Sisihan Piawai
Motivasi dalam pelajaran sebelum COVID-19	9,182	1.61 (sederhana)	.93
Motivasi dalam pelajaran semasa COVID-19	9,182	2.07 (sederhana)	1.06

7.7 Kesan Bebanan Kewangan Ibu Bapa/Penjaga Sebelum dan Semasa Pandemik COVID-19 Terhadap Pembelajaran di Rumah

Jadual 7 menunjukkan kesan bebanan kewangan ibu bapa/penjaga sebelum dan semasa pandemik COVID-19 terhadap pembelajaran murid di rumah. Hasil analisis menunjukkan beban kewangan yang ditanggung oleh ibu bapa/penjaga terhadap pembelajaran di rumah sebelum COVID-19 adalah pada tahap sederhana (min=1.63; s.p.=.93). Begitu juga dengan beban kewangan yang ditanggung oleh ibu bapa/penjaga terhadap pembelajaran di rumah semasa COVID-19 adalah pada tahap sederhana (min=2.10; s.p.=1.08).

Jadual 7

Kesan Bebanan Kewangan Ibu Bapa/Penjaga Sebelum dan Semasa Pandemik COVID-19 Terhadap Pembelajaran di Rumah

Kesan	N	Min	Sisihan Piawai
Pembelajaran di rumah sebelum COVID-19	9,182	1.63 (sederhana)	.93
Pembelajaran di rumah semasa COVID-19	9,182	2.10 (sederhana)	1.08

7.8 Kesan Bebanan Kewangan Ibu Bapa/Penjaga Sebelum dan Semasa Pandemik COVID-19 Terhadap Kesihatan

Jadual 8 menunjukkan kesan bebanan kewangan ibu bapa/penjaga sebelum dan semasa pandemik COVID-19 terhadap kesihatan murid. Hasil analisis menunjukkan beban kewangan yang ditanggung oleh ibu bapa/penjaga terhadap kesihatan murid sebelum COVID-19 adalah pada tahap sederhana (min=1.50; s.p.=.85). Begitu juga dengan beban kewangan yang ditanggung oleh ibu bapa/penjaga terhadap kesihatan murid semasa COVID-19 adalah pada tahap sederhana (min=1.82; s.p.=1.00).

Jadual 8

Kesan Bebanan Kewangan Ibu Bapa/Penjaga Sebelum dan Semasa Pandemik COVID-19 Terhadap Kesihatan

Kesan	N	Min	Sisihan Piawai
Kesihatan sebelum COVID-19	9,182	1.50 (sederhana)	.85
Kesihatan semasa COVID-19	9,182	1.82 (sederhana)	1.00

7.9 Kesan Bebanan Kewangan Ibu Bapa/Penjaga Sebelum dan Semasa Pandemik COVID-19 Terhadap Emosi

Jadual 9 menunjukkan kesan bebanan kewangan ibu bapa/penjaga sebelum dan semasa pandemik COVID-19 terhadap emosi murid. Hasil analisis menunjukkan beban kewangan yang ditanggung oleh ibu bapa/penjaga terhadap emosi murid sebelum COVID-19 adalah pada tahap sederhana (min=1.58; s.p.=.90). Begitu juga dengan beban kewangan yang ditanggung oleh ibu bapa/penjaga terhadap emosi murid semasa COVID-19 adalah pada tahap sederhana (min=2.01; s.p.=1.05).

Jadual 9

Kesan Bebanan Kewangan Ibu Bapa/Penjaga Sebelum dan Semasa Pandemik COVID-19 Terhadap Emosi Murid

Kesan	N	Min	Sisihan Piawai
Emosi sebelum COVID-19	9,182	1.58 (sederhana)	.90
Emosi semasa COVID-19	9,182	2.01 (sederhana)	1.05

Secara keseluruhan, walaupun dapatan kajian menunjukkan tahap beban kewangan ibu bapa/penjaga terhadap persekolahan anak-anak iaitu dari aspek kehadiran, pencapaian akademik, pencapaian sukan dan kokurikulum, motivasi dalam pelajaran, pembelajaran di rumah, kesihatan dan emosi berada pada tahap sederhana sebelum dan semasa COVID-19 namun tahap bebanan berkenaan didapati meningkat semasa COVID-19.

8.0 PERBINCANGAN

Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa tahap bebanan ibu bapa/penjaga bagi murid prasekolah, sekolah rendah dan menengah berada pada tahap sederhana sebelum dan semasa COVID-19. Analisis terperinci berdasarkan kategori pendapatan mendapati bahawa tahap bebanan kewangan ibu bapa/penjaga kategori B40 sebelum dan semasa COVID-19 tidak berubah dan berada pada tahap yang sama iaitu sederhana. Tahap bebanan kewangan ibu bapa/penjaga kategori M40 untuk murid prasekolah pula lebih rendah daripada peringkat rendah dan menengah. Seterusnya, tahap bebanan kewangan ibu bapa/penjaga kategori T20 untuk murid prasekolah, sekolah rendah dan menengah pula adalah pada tahap rendah sebelum dan semasa pandemik COVID-19.

Dapatan kajian ini juga menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan kesan bebanan kewangan ibu bapa/penjaga ke atas kehadiran anak ke sekolah, pencapaian akademik, pencapaian sukan dan kokurikulum, motivasi anak, pembelajaran anak di rumah, kesihatan dan emosi anak sebelum dan semasa pandemik. Dari segi aspek kehadiran murid, sebelum pandemik COVID-19, didapati sebanyak 72.0 peratus ibu bapa/penjaga menyatakan kedudukan kewangan tidak mempengaruhi kehadiran murid ke sekolah tetapi semasa pandemik COVID-19, didapati menurun kepada 52.0 peratus. Selanjutnya, dari aspek pencapaian akademik sebelum pandemik COVID-19, didapati sebanyak 65.0 peratus ibu bapa/penjaga menyatakan kedudukan kewangan tidak mempengaruhi pencapaian akademik murid tetapi semasa pandemik COVID-19 didapati menurun kepada 44.0 peratus. Dari aspek pencapaian sukan dan kokurikulum sebelum pandemik COVID-19, didapati sebanyak 65.0 peratus ibu bapa/penjaga menyatakan kedudukan kewangan tidak mempengaruhi pencapaian sukan dan kokurikulum murid tetapi semasa pandemik COVID-19, didapati menurun kepada 43.0 peratus.

Dari aspek motivasi anak sebelum pandemik COVID-19, didapati sebanyak 64.0 peratus ibu bapa/penjaga menyatakan kedudukan kewangan tidak mempengaruhi motivasi murid dalam pelajaran tetapi semasa pandemik COVID-19 didapati menurun kepada 42.0 peratus. Selain itu, dari aspek pembelajaran anak di rumah sebelum pandemik COVID-19, didapati sebanyak 62.0 peratus ibu bapa/penjaga menyatakan kedudukan kewangan tidak mempengaruhi pembelajaran murid di rumah tetapi semasa pandemik COVID-19, didapati menurun kepada 41.0 peratus. Dari aspek kesihatan anak sebelum pandemik COVID-19 didapati sebanyak 69.0 peratus ibu bapa/penjaga menyatakan kedudukan kewangan tidak mempengaruhi kesihatan murid tetapi semasa pandemik COVID-19 didapati menurun kepada 52.0 peratus. Akhir sekali, daripada aspek emosi anak sebelum pandemik COVID-19, didapati sebanyak 65.0 peratus ibu bapa/penjaga menyatakan kedudukan kewangan tidak mempengaruhi emosi murid tetapi semasa pandemik COVID-19 didapati menurun kepada 44.0 peratus.

Dapatan kajian ini mengesahkan bebanan kewangan ibu bapa/penjaga memberi kesan terhadap persekolahan anak mereka. Oleh itu, kos persekolahan yang dikenakan oleh pihak sekolah perlu dikaji semula dengan mengambil kira pendapatan ibu bapa/penjaga. Selain itu, semakin semula keperluan persekolahan perlu dilakukan untuk memastikan semua murid mendapat pendidikan yang sewajarnya.

9.0 KESIMPULAN

Kesimpulannya, bebanan kewangan yang ditanggung oleh ibu bapa/penjaga pada sebelum dan semasa pandemik COVID-19 telah memberi kesan yang sederhana ke atas persekolahan murid dari segi kehadiran murid ke sekolah, pencapaian akademik, pencapaian sukan dan kokurikulum, motivasi anak, pembelajaran anak di rumah, kesihatan dan emosi. Selain daripada itu, perbezaan tahap bebanan kewangan yang dikelaskan mengikut kategori pendapatan ibu bapa/penjaga iaitu B40, M40, dan T20 memberi kesan yang berbeza ke atas kehadiran anak ke sekolah, pencapaian akademik, pencapaian sukan dan kokurikulum, motivasi anak, pembelajaran anak di rumah, kesihatan dan emosi anak sebelum dan semasa pandemik COVID-19. Justeru, kos persekolahan yang dikenakan oleh pihak sekolah perlu dikaji dan disemak semula dengan mengambil kira tiga faktor penting. Pertama, penetapan kos persekolahan yang dikenakan oleh sekolah perlu mengambil kira tahap pendapatan ibu bapa/penjaga. Hal ini kerana, penetapan kos persekolahan yang tinggi akan meningkatkan bebanan kewangan ibu bapa/penjaga dan menjejaskan kemampuan menyediakan kelengkapan persekolahan anak mereka.

Natijahnya, keadaan ini boleh menjejaskan persekolahan murid dan meningkatkan kadar keciciran murid. Kedua, keperluan kepada kawalan dan pemantauan oleh pemegang taruh yang bertanggungjawab daripada KPM, jabatan pendidikan negeri, dan pejabat pendidikan daerah ke atas pentadbiran sekolah. Hal ini amat penting untuk memastikan segala kos persekolahan yang ditentukan oleh sekolah adalah berdasarkan keperluan persekolahan yang tidak membebankan ibu bapa/penjaga. Akhir sekali, keperluan kepada semakin semula keperluan kos yang dikenakan oleh pihak sekolah. Semua pihak yang terlibat dalam persekolahan seperti KPM, Persatuan Ibu Bapa dan Guru (PIBG), jabatan pendidikan negeri, pejabat pendidikan daerah, dan pentadbiran sekolah perlu mengadakan perbincangan bagi memperincikan kos persekolahan yang sewajarnya ditanggung oleh ibu bapa/penjaga sesuai dengan tahap pendapatan ibu bapa/penjaga dan tahap persekolahan. Sekiranya, cadangan-cadangan ini dapat dipertimbangkan dan dilaksanakan maka objektif KPM bagi meningkatkan kualiti sistem pendidikan negara untuk membangunkan potensi individu akan dapat dicapai kerana setiap murid berupaya mendapat tahap pendidikan yang sewajarnya.

RUJUKAN

- Abdullah, Z., Ismail, S. N., Shafee, S., Shaharom, M. S. N., & Ghani, M. F. A. (2019). Pengaruh pembelajaran akademik anak-anak keluarga fakir miskin di sekolah-sekolah Selangor. *JuPiDi: Jurnal Kepimpinan Pendidikan*, 6(2), 44-70.
- Ahmad, Z. (2017). *Analisis corak perbelanjaan penerima bantuan awal persekolahan dalam kalangan ibu bapa* (Doctoral dissertation, Universiti Pendidikan Sultan Idris).
- Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan (BPPDP). (2013a). *Kajian keberkesanan kos pendidikan peringkat rendah*. Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan (BPPDP). (2013b). *Kajian keberkesanan kos pendidikan peringkat menengah*. Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Halim, R. M. I. R. A., Yasin, R. M., & Yusoff, N. M. R. N. (2020). Menyediakan persekolahan yang mampan. *Jurnal Dunia Pendidikan*, 2(1), 125-136.
- Heilig, J. & Williams, A. (2010). Inputs and student achievement: An analysis of latina/o-serving urban elementary schools. *Association of Mexican American American Educators (AMAE) Journal*, 48-58.
- Hesham, R. O., & Ramlee, I. (2010). *Kos Persendirian Pendidikan Sekolah Rendah: Kajian kes di daerah Hilir Perak* (Doctoral dissertation, Universiti Pendidikan Sultan Idris).
- Heyneman, S. P., & Stern, J. M. (2014). Low-cost private schools for the poor: What public policy is appropriate? *International Journal of Educational Development*, 35, 3-15.
- Hussin, S. (2014). Cabaran menyeluruh dalam pelaksanaan transformasi pendidikan untuk masa depan Malaysia. *Seminar Transformasi Pendidikan Nasional*. Kuala Lumpur.
- Ismail, R., & Loganathan, N. (2007). Analisis kadar pulangan pendidikan di Malaysia. *Jurnal Pendidikan*, 32, 103-118.
- Jabatan Perangkaan Malaysia. (2022). *Laporan survei pendapatan isi rumah & kemudahan asas 2019*. <https://www.dosm.gov.my/v1/index.php?r=column/pdfPrev&id=cE13dXFSRFVQL2IrTUhJNE5vRXXRZZz09>
- Kementerian Kewangan Malaysia. (2022). *Anggaran perbelanjaan persekutuan*. <https://www.mof.gov.my/portal/arkib/perbelanjaan/expMain.html>
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2022). Surat Pekeliling Kewangan (SPK) KPM Bilangan 8 Tahun 2012. <https://www.moe.gov.my/pekeliling/861-spk-bt-2-garis-panduan-pengurusan-kewangan-peruntukan-bantuan-persekolahan-ke-sekolah-berdasarkan-per-kapita-dan-enrolmen-murid/file>
- Moore, J. A. (2011). *Poverty and student achievement: The application of compensatory practices to education funding in the state of Florida*. (Doctoral dissertation, University of Florida).

- Munyi, C. M., & Orodho, J. A. (2015). Wastage in schools: What are the emerging internal efficiency concerns in public primary schools in Kyeni Division, Embu County, Kenya. *Developing Country Studies*, 5(6), 135-146.
- Noorfauziah, M. (2014). *The effect of social economic status towards academic achievement of form four students in Perlis* (Doctoral dissertation, Universiti Utara Malaysia).
- Nurul Zura Ini, Z., & Abdul Kadir, A. (2011). *Kos persendirian pendidikan sekolah rendah: Satu kajian tinjauan dalam daerah kecil Sungai Siput (U), Perak*. (Doctoral dissertation, Universiti Pendidikan Sultan Idris).
- Sakaue, K. (2018). Informal fee charge and school choice under a free primary education policy: Panel data evidence from rural Uganda. *International Journal of Educational Development*, 62, 112-127.
- Sarker, M. N. I., Wu, M., & Hossin, M. A. (2019). Economic effect of school dropout in Bangladesh. *International Journal of Information and Education Technology*, 9(2), 136-142.
- Sutriayu, S., Makhdalena, M., & Sumarno, S. (2020). Effect of family environment and education costs on student achievement with interest in reading as an intervening variable. *Journal of Educational Sciences*, 4(1), 164-175.
- Yahaya, M., Azman, A., Yusof, M. M., Bahrin, F. K., & Akhir, N. M. (2020). Halangan masyarakat dalam sistem penyampaian program pendidikan: Satu kajian kes di Baling, Kedah. *Journal of Social Work and Social Services*, 1(2), 67-75.
- Yin, T. H. (2018). Tahap kepuasan ibu bapa terhadap kualiti pendidikan prasekolah di daerah Maran, Pahang. *Jurnal Pendidikan Awal Kanak-kanak Kebangsaan*, 7, 83-100.
- Zin, N. A. M., & Tambi, N. (2018). Faktor kemiskinan bandar terhadap pembangunan pendidikan golongan lewat kembang (Factors of urban poverty towards the development of late bloomer's education). *Jurnal Psikologi Malaysia*, 32(3), 119-130.
- Zuilkowski, S. S., Piper, B., Ong'ele, S., & Kiminza, O. (2018). Parents, quality, and school choice: Why parents in Nairobi choose low-cost private schools over public schools in Kenya's free primary education era. *Oxford Review of Education*, 44(2), 258-274.

TAHAP KEPUASAN KERJA DALAM KALANGAN GURU DI SEKOLAH-SEKOLAH RENDAH ZON PAGALUNGAN, PENSIANGAN, SABAH

MUHAMMAD SHARIFF ARIFIN, CHRISTOPHER RUDDY FOONG

SK Saliku, Pensiangan, Sabah

g-37431541@moe-dl.edu.my

ABSTRAK

Kajian ini dijalankan bagi mengenal pasti tahap kepuasan kerja guru di sekolah-sekolah rendah Zon Pagalungan, Pensiangan, Sabah dan mengenal pasti perbezaan kepuasan kerja antara jantina. Tahap kepuasan kerja diukur mengikut lima dimensi pekerjaan. 63 orang guru telah terlibat sebagai responden kajian. Kajian ini dijalankan secara kuantitatif menggunakan instrumen Job Descriptive Index (JDI) yang telah diterjemahkan dalam bahasa Malaysia. Secara umumnya, kepuasan kerja guru-guru berada pada tahap yang tinggi namun beberapa dimensi menunjukkan min yang sederhana, menunjukkan guru di sekolah-sekolah Zon Pagalungan agak berpuas hati dengan pekerjaan mereka sekarang. Kajian juga menunjukkan tidak terdapat perbezaan tahap kepuasan kerja antara jantina. Kajian ini diharapkan dapat membantu pihak yang berkepentingan sebagai input bagi penggubalan dasar, pelaksanaan dan penilaian dalam usaha untuk meningkatkan tahap kepuasan kerja guru.

Kata kunci: kepuasan kerja, guru, peluang kenaikan pangkat, gaji, penyelia

1.0 PENGENALAN

Secara umumnya, kepuasan kerja adalah sesuatu yang berkaitan dengan bagaimana perasaan seseorang individu terhadap pekerjaan mereka. Hal ini berkaitan dengan sejauh mana seseorang itu menyukai atau tidak menyukai pekerjaan mereka. Kepuasan kerja adalah satu konsep yang kompleks dari pelbagai aspek yang dapat memberi makna yang berbeza kepada individu yang berbeza. Kepuasan kerja kebiasaannya dikaitkan dengan motivasi, tetapi menurut Mullins dan Christy (2010), sifat hubungan ini dilihat tidak jelas kerana rasa kepuasan tidak disamakan dengan motivasi. Kepuasan kerja lebih merupakan sikap dan keadaan dalaman seseorang individu yang berkait dengan perasaan pencapaian peribadi di dalam suasana kerjanya. Keadaan ini berlaku kerana setiap individu mempunyai citarasa, kehendak dan emosi yang berlainan. Kepuasan kerja perlu dititikberatkan oleh setiap pekerja, majikan dan pembuat dasar kerana individu yang memperolehi kepuasan dalam pekerjaannya sudah pasti akan mampu menghasilkan kerja yang lebih berkualiti dan produktif.

2.0 PERNYATAAN MASALAH

Menurut Nelson dan Quick dalam Nor Muhamad Zulhairi Ismail *et al.* (2016), kesan tekanan kerja tidak boleh dipandang ringan, kerana tekanan boleh menjejaskan psikologi seseorang, seperti boleh menyebabkan kemurungan, kelesuan dan gangguan psikosomatik. Selain itu ianya juga boleh menjejaskan aspek fisiologi individu. Tekanan kerja yang tinggi boleh membawa kepada tingkah laku kemerosotan prestasi kerja, kemalangan, penyakit tidak berjangkit seperti darah tinggi dan penyakit jantung dan gangguan tidur. Di samping itu, ia juga boleh menunjukkan kesan tingkah laku yang buruk, seperti kuat memberontak, merokok, penyalahgunaan dadah dan alkohol, dan sebagainya yang berkemungkinan mampu membahayakan orang lain. Kurangnya tahap kepuasan kerja akan mendorong pekerja untuk bertingkah laku tidak produktif. Tingkah laku ini boleh menimbulkan masalah kepada pihak kementerian, jabatan dan sekolah jika tidak ditangani dengan berhati-hati (Fatimah binti Affendi, 2014).

Tugas guru sekolah bukan sahaja merangkumi tugas akademik, tetapi juga tugas bukan akademik. Tugas akademik ialah tugas yang berkaitan dengan tugas pengajaran dan pembelajaran formal di dalam atau di luar bilik darjah. Tugas akademik hanya dilaksanakan oleh guru yang berkeelayakan sahaja dalam bidang tertentu. Tugas akademik ini dibahagikan kepada tugas akademik harian dan tugas akademik bermusim. Tugas harian termasuk mengajar mata pelajaran opsyen dan bukan opsyen, menyediakan buku rekod mengajar, menyediakan alat bantu mengajar, membuat persediaan mengajar, dan menyemak buku nota dan latihan pelajar. Tugas akademik bermusim ialah menyediakan soalan ujian bulanan dan ujian semester, menyemak kertas ujian pelajar, membuat kelas tambahan, mengadakan mesyuarat panitia dan merekod markah pelajar. Beban tugas yang berat seperti ini boleh menyebabkan guru-guru hilang keseronokan dan merasa tertekan dengan kerja mereka. Guru-guru akan hilang fokus dengan tugas utama mereka dan tidak dapat melaksanakan tugas sebagai pendidik sepertimana yang diharapkan (Nurjannah F.A Kariming dan Abdul Said Ambotang, 2019)

Kepuasan kerja dalam kalangan guru merupakan petunjuk penting dalam mengekalkan tahap emosi, mentaliti dan penerimaan matlamat dan seterusnya akan mewujudkan budaya kerja positif secara berterusan. Justeru adalah amat penting bagi pihak atasan untuk mengetahui tahap kepuasan kerja dalam kalangan guru-guru agar semua matlamat dan objektif organisasi dapat dicapai. Kajian ini berfokus kepada tahap kepuasan kerja dalam kalangan guru di sekolah-sekolah rendah zon Pagalungan, Pensiangan, Sabah. Oleh itu, kajian ini amat penting untuk menilai semula beban tugas yang dijalankan oleh guru-guru berkenaan.

3.0 TUJUAN KAJIAN

Tujuan penyelidikan ini adalah untuk mengenal pasti tahap kepuasan kerja dalam kalangan guru serta mengenal pasti perbezaan kepuasan kerja berdasarkan faktor jantina dalam kalangan guru di sekolah-sekolah dalam Zon Pagalungan di daerah Pensiangan, Sabah.

4.0 OBJEKTIF KAJIAN

Objektif kajian ini terbahagi kepada dua, iaitu:

- i. mengenal pasti tahap kepuasan kerja dalam kalangan guru di sekolah-sekolah dalam Zon Pagalungan di daerah Pensiangan, Sabah; dan
- ii. mengenal pasti perbezaan kepuasan kerja dalam kalangan guru di sekolah-sekolah dalam Zon Pagalungan di daerah Pensiangan, Sabah berdasarkan faktor jantina.

5.0 TINJAUAN LITERATUR

5.1 Teori Dua Faktor Herzberg

Teori yang mendasari kajian ini ialah teori dua faktor Herzberg yang juga dikenali sebagai teori kebersihan-motivasi atau teori Dwifaktor Herzberg, di mana beliau menyatakan bahawa terdapat beberapa faktor tertentu di tempat kerja yang boleh menyebabkan kepuasan kerja, sementara sekumpulan faktor yang lain boleh menyebabkan rasa tidak puas hati dengan semuanya bertindak secara bebas antara satu faktor dengan faktor yang lain (Herzberg *et al.*, 2010).

Berdasarkan teori ini, faktor motivasi merujuk kepada faktor yang dijumpai dalam perlakuan pekerjaan itu sendiri dan mampu dijadikan sebagai dorongan untuk bekerja dengan lebih gigih. Manakala, faktor persekitaran pula digambarkan sebagai suatu faktor yang menyebabkan pekerja kurang bermotivasi untuk bekerja sekiranya faktor tersebut kurang atau tiada langsung. Faktor ini tidak terdapat dalam perlakuan pekerjaan yang sebenarnya namun sesuatu yang wujud dalam suasana ketika bekerja. Contoh-contoh faktor motivasi dan faktor persekitaran dapat dirumuskan melalui Jadual 1 di bawah.

Jadual 1

Ringkasan Faktor Motivasi dan Faktor Persekitaran dalam Teori Dua Faktor Herzberg

Faktor Motivasi	Faktor Persekitaran
Pencapaian	Polisi syarikat / tempat bertugas
Pengiktirafan	Penyeliaan
Bentuk pekerjaan	Hubungan
Tanggungjawab	Keadaan kerja
Kemajuan	Imbuhan
Pertumbuhan	Gaji
	Keselamatan

Dalam faktor motivasi, suasana pekerjaan haruslah dapat memberi pekerja perasaan mencapai sesuatu dalam pekerjaannya, atau kehidupannya. Hal ini akan memberikan perasaan bangga dalam diri pekerja kerana telah melakukan sesuatu yang sukar tetapi bermanfaat kepada organisasi,

keluarga dan masyarakat. Suasana pekerjaan juga mesti membudayakan amalan memberikan pujian dan pengiktirafan kepada kejayaan mereka. Pengiktirafan ini seharusnya diberikan oleh majikan dan rakan sekerja mereka. Pekerjaan itu sendiri mestilah mempunyai sifat yang menarik, bervariasi, dan memberikan cabaran agar pekerja tetap bermotivasi. Pekerjaan yang mempunyai rutin yang statik dan kurang mencabar akan menyebabkan pekerja mudah berasa bosan dengan tugas-tugas mereka. Pekerja pula harus mempunyai perasaan “memiliki” pekerjaan mereka di mana mereka mempunyai peluang dalam memberikan pendapat yang mampu meningkatkan produktiviti organisasi dan bertanggungjawab dalam setiap hal yang ditugaskan kepada mereka. Hal ini bagi mengelakkan pekerja merasa seolah-olah mereka dipergunakan bagi menguntungkan pihak atasan. Peluang kenaikan pangkat dan pengayaan kemahiran juga harus diberikan kepada pekerja agar mereka dapat mengembangkan lagi potensi mereka di tempat atau bidang pekerjaan yang berbeza (*Society for Human Resource Management*, 2017).

Di dalam faktor persekitaran pula, polisi sesuatu organisasi tersebut haruslah bersifat adil dan jelas bagi setiap pekerja. Mereka juga mesti diberi peluang yang setara dengan rakan sekerja yang lain. Penyeliaan yang dilakukan pula mesti adil dan sesuai dengan keadaan dan situasi semasa pekerja tersebut. Selain itu, pekerja juga harus diberi autonomi semaksimum yang wajar dalam menentukan budaya kerja dan inisiatif-inisiatif bagi memajukan lagi organisasi. Hubungan yang sihat, ramah, dan sesuai harus wujud antara rakan sekerja, majikan dan pemegang taruh. Dalam hal ini, majikan mesti bersikap tegas dan tidak bertoleransi terhadap tabiat negatif di tempat kerja seperti buli, culas dalam melaksanakan tugas, tidak menepati masa dan sebagainya. Peralatan dan persekitaran kerja yang digunakan pula mestilah selamat, bersih dan sesuai dengan tujuan pekerjaan. Struktur gaji dan jaminan pekerjaan bagi setiap pekerja haruslah bersifat adil dan wajar serta mampu berdaya saing dengan organisasi lain dalam industri yang sama. Dalam hal ini, adalah penting bahawa pekerja merasakan bahawa pekerjaan mereka terjamin dan mereka tidak berada di bawah ancaman berterusan untuk diberhentikan (Karatepe *et al.*, 2020).

5.2 Kajian Lepas

Penelitian terhadap kajian-kajian sebelum ini menunjukkan bahawa kepuasan kerja yang tinggi memberikan kesan positif kepada seseorang pekerja dan faktor ini menyumbang kepada prestasi dan kecemerlangan organisasi tersebut (Khun-inkeeree *et al.*, 2021). Kepuasan pekerja merupakan elemen budaya organisasi yang dapat memberi impak kepada prestasi organisasi (Mohammad Rezal Hamzah *et al.*, 2010). Hasil kajian mereka mendapati terdapat perbezaan yang signifikan pada tahap kepuasan bekerja dalam kalangan staf akademik dan bukan akademik berdasarkan 10 domain yang diukur iaitu merangkumi kemudahan infrastruktur, prosedur operasi, persekitaran kerja, perkhidmatan, keupayaan faedah dan ganjaran, maklumat, komunikasi, dasar universiti aktiviti sosial dan kemasyarakatan.

Hubungan yang wujud antara kepuasan kerja dan prestasi kerja boleh memberi impak yang positif kepada organisasi terutamanya dari segi produktiviti organisasi (Halimatussaedyah Tamrin & Noraini Abdul Raop, 2015). Kepuasan kerja yang tinggi akan memberi impak yang tinggi kepada pekerja untuk mempamerkan prestasi kerja yang lebih baik. Hasil kajian mereka mendapati pekerja yang berpendapatan tinggi cenderung untuk menunjukkan tahap kepuasan kerja yang tinggi berbanding pekerja yang berpendapatan rendah. Justeru itu, kepuasan kerja boleh juga dilihat sebagai budaya kerja yang dianggap sebagai hak asasi manusia di mana setiap manusia yang bekerja berhak mendapatkan ganjaran berbentuk kepuasan kerja.

Nor Muhamad Zulhairi Ismail *et al.* (2016) dalam kajian mereka di beberapa buah sekolah di Johor mendapati tahap kepuasan guru-guru berada pada tahap yang tinggi dan tidak terdapat perbezaan tahap kepuasan berdasarkan pencapaian sekolah. Walau bagaimanapun, mereka mendapati kebanyakan guru-guru tidak berpuas hati dengan bebanan tugas yang semakin bertambah sehingga menjejaskan tugas utama guru untuk memberikan pendidikan yang sempurna. Kepuasan kerja guru merupakan petunjuk penting kesejahteraan guru dan pelajar. Peningkatan kepuasan kerja membawa kepada pengkalan kerja, peningkatan prestasi pelajar dan keupayaan untuk membangunkan guru yang berkualiti (Ortan *et al.*, 2021) considering that teaching is the main objective of the educational process. The aim of this study is to examine the relationship between teacher job satisfaction and four main categories of determinants: self-efficacy, relational aspects (colleague collaboration, student behavior, school management).

Menurut Suhaya Hj. Deraman dan Siti Zubaidah Hj. Mohd Isa (2016), Gaji merupakan salah satu faktor atau daya motivasi ekstrinsik yang boleh membantu dalam hubungan dengan tahap kepuasan kerja. Ia adalah salah satu elemen yang dapat memenuhi keperluan dan keinginan individu. Sekiranya individu tersebut merasakan ganjaran yang diterima tidak setimpal dengan usaha yang dilakukan, maka kepuasan kerja juga turut berkurangan. Hasil kajian mereka terhadap kakitangan penjara tersebut juga menunjukkan terdapat perbezaan kepuasan kerja mengikut pendapatan dan tempoh perkhidmatan. Oleh itu mereka mencadangkan supaya pihak penjara dapat melakukan perubahan daripada segi keperluan dan kebajikan pekerja seperti penambahbaikan kepada sistem kenaikan gaji yang sesuai dengan tempoh perkhidmatan kerana ianya merupakan satu keperluan fisiologi pekerja.

Situasi pekerjaan yang penuh dengan semangat, dedikasi serta keasyikan untuk bekerja (*absorption*) juga membantu para pekerja untuk menikmati kepuasan kerja (Noor Syakirah binti Zakaria *et al.*, 2016). Hasil kajian yang dijalankan oleh mereka di sebuah institusi pengajian tinggi awam (IPTA) di utara Malaysia mendapati bahawa faktor '*work engagement*' memainkan peranan penting untuk meningkatkan kepuasan kerja dalam kalangan kakitangan bukan akademik. Suasana '*work engagement*' yang wujud dalam kalangan kakitangan ini secara langsung dapat membantu menyuburkan hubungan emosi serta komitmen yang akan mendorong kepada kepuasan kerja kakitangan tersebut. Keadaan ini seterusnya akan meningkatkan tahap kesetiaan terhadap organisasi walaupun mereka mempunyai peluang yang lebih baik di organisasi lain.

Apabila wujudnya kepuasan kerja, ianya akan mendorong pekerja meningkatkan prestasi dan produktiviti dan dalam masa yang sama dapat memastikan indeks prestasi utama atau *KPI* sekolah tercapai (Norhazwani Hassan & Jamalullail Abdul Wahab, 2017). Berdasarkan kajian mereka untuk mengenal pasti tahap kepuasan guru-guru di sekolah menengah berprestasi rendah, mereka mendapati bahawa guru-guru berada pada tahap kepuasan sederhana dalam dimensi keadaan pekerjaan masa sekarang, gaji, peluang kenaikan pangkat dan penyeliaan. Keadaan ini secara langsung mempengaruhi prestasi organisasi berkenaan. Oleh itu faktor yang menyebabkan ketidakpuasan kerja mestilah diatasi untuk memastikan prestasi dapat ditingkatkan.

Kajian Norhazwani Hassan dan Jamalullail Abdul Wahab (2017) ini juga selari dengan kajian Noor Hidayah Samsudin dan Main Rindam (2018) yang dijalankan terhadap pekerja di Jabatan Keselamatan, Universiti Sains Malaysia. Walaupun elemen keadaan rakan sekerja dan keadaan pekerjaan secara keseluruhan berada pada tahap tinggi tetapi elemen seperti keadaan kerja, gaji, peluang kenaikan pangkat dan corak penyeliaan masih berada pada tahap sederhana. Justeru itu pengkaji mencadangkan supaya pihak pengurusan perlu lebih peka terhadap kriteria-kriteria yang berada pada tahap sederhana untuk meningkatkan tahap kepuasan kerja dalam kalangan pekerja dan dalam masa yang sama tidak mengabaikan kriteria yang berada pada tahap yang tinggi.

Berdasarkan hasil kajian-kajian yang telah dinyatakan, kepuasan kerja berupaya memainkan peranan penting sebagai pemboleh ubah tidak bersandar terhadap komitmen, motivasi dan prestasi pekerja dalam sesebuah organisasi kerana terdapatnya hubungan yang signifikan dan positif antara komitmen kerja, motivasi kerja dan prestasi kerja dengan kepuasan kerja. Apabila prestasi meningkat, emosi dan motivasi pekerja juga akan turut meningkat. Keadaan ini juga secara langsung dapat mempengaruhi tahap kepuasan kerja yang tinggi dalam kalangan pekerja.

6.0 METODOLOGI KAJIAN

Kajian ini merupakan kajian tinjauan yang menggunakan pendekatan kuantitatif bagi mengumpul data. Pemilihan sampel daripada populasi guru yang berkhidmat di sekolah-sekolah rendah dalam Zon Pagalungan di daerah Pensiangan, Sabah untuk kajian ini adalah berdasarkan kaedah pensampelan rawak mudah. Seramai 63 orang responden telah dipilih untuk kajian ini. Instrumen yang digunakan ialah borang soal selidik *Job Descriptive Index* (JDI) oleh Smith *et al.* (1969) yang telah diterjemahkan ke dalam bahasa Melayu dengan beberapa pengubahsuaian serta dipindahkan ke dalam bentuk *Google Forms* bagi memudahkan responden mengakses dan seterusnya menjawab soal selidik tersebut. Jadual 2 menunjukkan bahagian-bahagian soal selidik serta bilangan soalan.

Jadual 2

Pembahagian Kandungan dalam Soal Selidik

Bahagian	Kandungan	Bilangan Soalan
Bahagian A	Soalan-soalan latar belakang dan demografi responden	9
Bahagian B	Soalan-soalan kajian kepuasan kerja berdasarkan dimensi persekitaran kerja	9
Bahagian C	Soalan-soalan kajian kepuasan kerja berdasarkan dimensi gaji	4
Bahagian D	Soalan-soalan kajian kepuasan kerja berdasarkan dimensi peluang kenaikan pangkat	4
Bahagian E	Soalan-soalan kajian kepuasan kerja berdasarkan dimensi penyelia dan corak penyeliaan	10
Bahagian F	Soalan-soalan kajian kepuasan kerja berdasarkan dimensi rakan sekerja	7

Item-item kajian disusun berdasarkan teori Dua Faktor Herzberg dan diukur menggunakan skala Likert 5 mata. Penerangan skala dan tahap interpretasi skor min adalah seperti dalam Jadual 3 dan Jadual 4.

Jadual 3

Penerangan Skala Likert

Skala	Penerangan
1	Sangat tidak setuju
2	Tidak setuju
3	Tidak pasti
4	Setuju
5	Sangat setuju

Jadual 4

Tahap Interpretasi Skor Min

Julat Nilai Min	Tahap
1.00 - 2.33	Rendah
2.34 - 3.67	Sederhana
3.68 - 5.00	Tinggi

7.0 DAPATAN KAJIAN

7.1 Demografi Responden

Responden kajian terdiri daripada seramai 63 orang guru yang bertugas di sekolah-sekolah rendah dalam Zon Pagalungan di daerah Pensiangan, Sabah. Jadual 5 menunjukkan jantina responden yang terlibat, di mana daripada 63 orang responden, 44 orang (69.8 %) ialah guru lelaki manakala 19 orang (30.1 %) ialah guru perempuan.

Jadual 5

Demografi Responden Mengikut Jantina

Jantina	Bilangan Responden	Peratus (%)
Lelaki	44	69.8
Perempuan	19	30.2

Jadual 6 menunjukkan demografi responden mengikut julat umur. Berdasarkan jadual tersebut, 12 orang (19.0 %) adalah berumur antara 20 hingga 29 tahun, 26 orang (41.3 %) adalah berumur antara 30 hingga 39 tahun, 15 orang (23.8 %) adalah berumur antara 40 hingga 49 tahun dan 10 orang (15.9 %) adalah berumur antara 50 hingga 59 tahun. Data daripada dapatan kajian juga menunjukkan responden termuda berumur 24 tahun (1 orang) manakala responden tertua pula berumur 58 tahun (1 orang).

Jadual 6

Demografi Responden Mengikut Julat Umur

Julat Umur	Bilangan Responden	Peratus (%)
20 – 29 tahun	12	19.0
30 – 39 tahun	26	41.3
40 – 49 tahun	15	23.8
50 – 59 tahun	10	15.9

Jadual 7 menunjukkan demografi responden mengikut tempoh perkhidmatan sebagai guru. Berdasarkan jadual ini, terdapat seramai 35 orang (55.6%) responden telah berkhidmat selama antara 1 hingga 10 tahun, 17 orang (27.0%) responden telah berkhidmat selama antara 10 hingga 19 tahun, 10 orang (15.9%) responden telah berkhidmat selama antara 20 hingga 29 tahun, dan 1 orang (1.59%) responden telah berkhidmat selama antara 30 hingga 39 tahun.

Jadual 7*Demografi Responden Mengikut Tempoh Perkhidmatan Sebagai Guru*

Tempoh Perkhidmatan sebagai Guru (Tahun)	Bilangan Responden	Peratus (%)
1 - 10 tahun	35	55.6
10 – 19 tahun	17	27.0
20 – 29 tahun	10	15.9
30 – 39 tahun	1	1.59

Jadual 8 menunjukkan jawapan responden terhadap soalan ‘adakah anda merancang / pernah merancang untuk meninggalkan profesion perguruan?’. Berdasarkan jadual ini, 8 orang (12.7%) responden merancang atau pernah merancang untuk meninggalkan profesion perguruan manakala 55 orang (87.5%) responden tidak merancang atau tidak pernah merancang untuk meninggalkan profesion perguruan.

Jadual 8*Jawapan Responden Terhadap Soalan ‘Adakah Anda Merancang / Pernah Merancang untuk Meninggalkan Profesion Perguruan?’*

Adakah anda merancang / pernah merancang untuk meninggalkan profesion perguruan?	Bilangan Responden	Peratus (%)
Ya	8	12.7
Tidak	55	87.3

7.2 Tahap Kepuasan Kerja Responden Mengikut Lima Dimensi Pekerjaan

Jadual 9 menunjukkan analisis min dan sisihan piawai serta skala tahap kepuasan kerja responden yang terlibat dalam soal selidik ini. Hasil kajian ini mendapati bahawa tahap kepuasan kerja secara keseluruhannya berada pada tahap tinggi. Tahap kepuasan kerja dalam dimensi persekitaran kerja menunjukkan kepuasan kerja yang tertinggi diikuti dengan rakan sekerja, penyeliaan dan peluang kenaikan pangkat. Dimensi gaji mencatatkan kepuasan kerja yang paling rendah.

Jadual 9*Analisis Min dan Sisihan Piawai Tahap Kepuasan Kerja Responden*

Dimensi	Min	Sisihan Piawai	Tahap Kepuasan
Persekitaran kerja	3.97	0.88	Tinggi
Gaji	3.35	1.01	Sederhana
Peluang Kenaikan Pangkat	3.57	0.86	Sederhana
Penyeliaan	3.83	0.82	Tinggi
Rakan Sekerja	3.86	0.84	Tinggi
Min Keseluruhan	3.79	0.93	Tinggi

7.3 Perbezaan Tahap Kepuasan Kerja Responden Mengikut Lima Dimensi Pekerjaan Berdasarkan Jantina

Dalam kajian ini, ujian-*t* bebas digunakan untuk menguji hipotesis nol (H_0) berikut:

H_0^1 : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara tahap kepuasan kerja guru berdasarkan faktor jantina dalam kalangan guru di sekolah-sekolah zon Pagalungan daerah Pensiangan, Sabah.

Hasil analisis ujian-*t* dalam Jadual 10 menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara responden lelaki dan responden perempuan dalam kelima-lima dimensi kepuasan kerja yang dikaji.

Jadual 10

Analisis Ujian-t Perbezaan Tahap Kepuasan Kerja Responden Berdasarkan Faktor Jantina

Dimensi		Frekuensi	Min	Sisihan Piawai	<i>t</i>	<i>p</i>
Bidang Tugas	Lelaki	44	3.99	0.65	.392	.697
	Perempuan	19	3.92	0.61		
Gaji	Lelaki	44	3.32	0.81	-.419	.677
	Perempuan	19	3.41	0.72		
Kenaikan Pangkat	Lelaki	44	3.55	0.69	-.421	.675
	Perempuan	19	3.63	0.87		
Penyelia dan Penyeliaan	Lelaki	44	3.81	0.68	-.381	.704
	Perempuan	19	3.88	0.65		
Rakan Sekerja	Lelaki	44	3.86	0.65	-0.91	.928
	Perempuan	19	3.88	0.69		

8.0 PERBINCANGAN

Hasil kajian ini mendapati bahawa tahap kepuasan kerja secara keseluruhannya berada pada tahap tinggi, di mana kajian oleh Azlina Mohd, Kosnin dan Tan Sew Lee (2008) juga menunjukkan dapatan yang sama. Dimensi persekitaran kerja menunjukkan kepuasan kerja yang tertinggi, manakala dimensi gaji pula mencatatkan kepuasan yang paling rendah. Hal ini dilihat selari dengan kajian yang dijalankan oleh Ahmat Daud Lugom (2011) serta Shanmugam *et al.* (2021) yang menunjukkan bahawa majoriti guru masih kurang berpuas hati dengan gaji.

Dimensi persekitaran kerja menunjukkan min kepuasan kerja yang tinggi. Hasil kajian ini dilihat selari dengan kajian yang dijalankan oleh Musliza Mat Jusoh *et al.* (2020) yang menunjukkan bahawa

guru-guru berpuas hati dengan persekitaran kerja di dalam sekolah. Berdasarkan hasil kajian Utami *et al.* (2021), suasana persekitaran kerja yang selesa dan positif mampu memberi kesan yang ketara kepada guru untuk meningkatkan kepuasan kerja dan menurunkan kadar ketidakhadiran.

Dimensi rakan sekerja juga menunjukkan tahap kepuasan yang tinggi. Hasil kajian ini dilihat selari dengan kajian yang dijalankan oleh Khun-inkeeree *et al.* (2021) yang menunjukkan bahawa kepuasan kerja guru dipengaruhi oleh rakan sekerja, entiti yang paling banyak mempunyai interaksi terhadap seseorang guru dalam iklim organisasi di sekolah. Hasil kajian ini juga dilihat selari dengan kajian oleh Kim *et al.* (2021) yang menunjukkan bahawa faktor pentadbir dan rakan sekerja mampu memberi impak positif yang besar terhadap tahap kepuasan kerja guru-guru di sekolah.

Hasil kajian ini yang mendapati bahawa guru-guru mempunyai tahap kepuasan kerja yang tinggi dalam aspek penyeliaan dilihat selari dengan hasil kajian oleh Nor Mohamad Zuhairi Ismail *et al.* (2016) serta hasil kajian Mahmudin dan Komariyah (2019) yang menunjukkan bahawa peranan pemimpin amat penting dan memberi pengaruh yang besar terhadap tahap kepuasan kerja, seterusnya mampu meningkatkan mutu kerja dan profesionalisme seseorang guru.

Berdasarkan hasil kajian ini juga, dimensi peluang kenaikan pangkat berada pada tahap sederhana. Hal ini menunjukkan guru-guru masih belum berpuas hati terhadap peluang kenaikan pangkat dalam perjawatan di sekolah. Hal ini perlu diambil perhatian dan ditambah baik oleh pihak-pihak yang berkenaan kerana menurut kajian Zulkifli Rusby dan Zulfadhli Hamzah (2017), semakin tinggi peluang kenaikan pangkat, maka tahap kepuasan kerja juga akan semakin meningkat. Kajian Ortan *et al.* (2021) juga menunjukkan peluang kenaikan pangkat sebagai salah satu faktor yang mampu meningkatkan tahap kepuasan kerja guru-guru di sekolah.

Dimensi gaji merupakan dimensi yang menunjukkan min tahap kepuasan kerja yang terendah dalam kajian ini. Hal ini menunjukkan guru-guru masih tidak berpuas hati terhadap gaji mereka dan ianya sangat memberi kesan kepada tahap kepuasan kerja mereka. Hal ini selari dengan hasil kajian yang dijalankan oleh Issa (2021) yang menunjukkan bahawa ganjaran, sama ada dalam bentuk kewangan atau pengiktirafan serta anugerah-anugerah lain memberikan pengaruh yang besar terhadap tahap kepuasan kerja guru. Kajian oleh Li (2021) juga menunjukkan bahawa gaji juga memainkan peranan sebagai faktor penarik untuk guru-guru terus menjalankan tugas dan mengelakkan keletihan fizikal, mental dan emosi atau *burnout*.

9.0 KESIMPULAN

Kajian ini telah memperlihatkan bahawa kepuasan kerja yang tinggi akan menjurus kepada peningkatan komitmen guru dalam menjalankan tugas mereka. Pada masa kini, peranan guru sebagai pembina modal insan dan pelaksana dasar pendidikan semakin menonjol dengan ketara. Oleh yang demikian, setiap guru perlu peka dan bertanggungjawab secara serius untuk menzahirkan kepuasan kerja dan komitmen secara lebih berkesan. Kajian ini juga serba sedikit menyangkal pelbagai persepsi negatif masyarakat terhadap golongan pendidik. Walaupun pelbagai isu, tohmahan dan pandangan sinis yang dilemparkan terhadap kerjaya ini, namun hasil kajian menunjukkan komitmen guru terhadap sekolah secara umumnya masih berada pada tahap yang tinggi, tidak sepertimana yang disangkakan. Namun demikian, masih terdapat ruang untuk penambahbaikan dalam beberapa dimensi kepuasan kerja. Justeru, hal ini memerlukan perhatian pihak kerajaan dan Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) secara amnya di mana tindakan yang proaktif daripada pihak-pihak ini perlu dilaksanakan dan disegerakan bagi mengatasi masalah ini.

Kajian ini merupakan permulaan kepada kajian yang akan datang bagi meneroka aspek kepuasan kerja dan komitmen guru secara lebih mendalam dan terperinci, memandangkan kajian ini terbatas kepada beberapa limitasi kajian yang menjadi sempadan terhadap sepanjang pelaksanaan kajian. Kajian akan datang juga boleh diarahkan kepada sudut yang berbeza seperti populasi dan jenis institusi pendidikan yang lain. Selain itu, kajian akan datang juga perlu melihat dari sudut perbezaan demografi dalam mengesahkan hubungan dan pengaruh antara pemboleh ubah kajian. Faktor-faktor demografi seperti jantina, umur, pengalaman mengajar dan lokasi sekolah merupakan antara sudut pandangan yang boleh diketengahkan dalam cadangan kajian selanjutnya.

Dapatan kajian ini juga boleh digunakan sebagai rujukan bagi pihak-pihak berkepentingan seperti Jabatan Perkhidmatan Awam (JPA), Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM), jabatan pendidikan negeri (JPN), pejabat pendidikan daerah (PPD) serta barisan pentadbir sekolah dalam merangka strategi, pendekatan dan program yang lebih berkesan untuk guru-guru. Pihak yang terlibat dalam penggubalan, pelaksanaan dan penilaian terutamanya dalam bidang pendidikan diharapkan dapat membantu untuk mengimplementasikan program, modul, dan latihan yang sesuai bagi meningkatkan kepuasan kerja, dan komitmen organisasi individu secara keseluruhannya. Usaha untuk meningkatkan kepuasan kerja ini penting untuk mewujudkan barisan guru yang bersedia dalam menghadapi pelbagai bentuk perubahan, cabaran, isu, permasalahan dan konflik supaya mampu bergerak seiring dengan peredaran serta tuntutan semasa dunia pendidikan. Kebajikan guru juga perlu dipantau dan dilindungi agar mereka dapat menjalankan tugas mereka dengan baik.

10.0 PENGHARGAAN

Sekalung penghargaan dan terima kasih kepada barisan kepimpinan tertinggi dan pegawai-pegawai di Pejabat Pendidikan Daerah Pensiangan, Sabah, barisan pentadbir serta guru-guru SK Babalitan, SK Kuala Salong, SK Logongon, SK Saliku, SK Sasandukon, dan SK Tinanduk yang terlibat secara langsung atau tidak langsung dalam menjayakan kajian ini.

RUJUKAN

- Ahmat Daud bin Haji Lugom. (2011). *Kepuasan kerja dalam kalangan guru-guru prasekolah : satu kajian tinjauan di sekolah-sekolah kebangsaan di bahagian Betong, Sarawak*. Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Azlina Mohd. Kosnin, & Tan Sew Lee. (2008). Pengaruh personaliti terhadap kepuasan kerja dan stres kerja guru. *Jurnal Teknologi*, 48(E), 33–47.
- Fatimah binti Affendi. (2014). *Tahap kepuasan kerja dan komitmen organisasi dalam kalangan guru kolej vokasional: Pendekatan structural equation model*. (Doctoral dissertation, Universiti Tun Hussein Onn Malaysia)
- Ghislieri, C., Molino, M., & Cortese, C. G. (2018). Work and organizational psychology looks at the fourth industrial revolution: how to support workers and organizations? *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02365>
- Halimatussaedyah Tamrin, & Noraini Abdol Raop. (2015). Kepuasan kerja: hubungannya dengan prestasi kerja dalam kalangan kakitangan yayasan pembangunan keluarga darul takzim (YPKDT). *Journal of Human Capital Development (JHCD)*, 8(2), 115–130.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. (2010). *The motivation to work* (12th ed.). New Brunswick: Transaction Publishers
- Issa, E. H. (2021). Work environment and the teacher: a qualitative case study of public secondary schools in addis ababa, Ethiopia. *The Qualitative Report*, 26(11), 3425–3456. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.4945>
- Karatepe, O. M., Rezapouraghdam, H., & Hassannia, R. (2020). Job insecurity, work engagement and their effects on hotel employees' non-green and nonattendance behaviors. *International Journal of Hospitality Management*, 87, 102472. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2020.102472>
- Khun-inkeeree, H., Yaakob, M. F. M., WanHanafi, W., Yusof, M. R., & Omar-Fauzee, M. S. (2021). Working on primary school teachers' preconceptions of organizational climate and job satisfaction. *International Journal of Instruction*, 14(3), 567–582. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14333a>
- Kim, M., Santiago, J. A., Woong Park, C., & Roper, E. A. (2021). Adapted physical education teachers' job satisfaction. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 38(4), 661–680. <https://doi.org/10.1123/apaq.2020-0203>
- Li, G. (2021). *An empirical study on the job burnout feeling of physical education teachers in colleges and universities in sichuan province*. 2nd Asia-Pacific Conference on Image Processing, Electronics and Computers (IPEC), 841–845. <https://doi.org/10.1145/3452446.3452647>
- Mahmudin, M., & Komariyah, I. (2019). Pengaruh peran kepemimpinan dan komitmen organisasi terhadap kepuasan kerja guru. *Jurnal Soshum Insentif*, 2(1), 24–32. <https://doi.org/10.36787/jsi.v2i1.46>

- Mohammad Reza Hamzah, Suffian Hadi Ayub, Norizah Ahmad, Norshahrizan Nordin, & Abdul Azizi Mahmuddin. (2010). *Perbandingan tahap kepuasan bekerja di kalangan staf akademik dan bukan akademik: kajian kes di Universiti Malaysia Perlis*. In Ku Amir Ku Daud, Mohd. Azrizal Mohd. Salleh, Suffian Hadi Ayob, Faharol bin Zubir, Muhammad Izmer Yusof, Siti Nor Junita Mohd Radzi, & Suraiya Ibrahim (Eds.), *International Conference on the Roles of the Humanities and Social Sciences in Engineering (ICoHSE)* (pp. 1–10). Universiti Malaysia Perlis.
- Mullins, L., & Christy, G. (2010). *Management and organisational behaviour*. Financial Times Prentice Hall.
- Musliza Mat Jusoh, Siti Noor Ismail, & Anis Salwa Abdullah. (2020). Kepuasan kerja dan komitmen guru sekolah menengah cemerlang di kelantan. *Jurnal Kepimpinan Pendidikan*, 7(1), 77–90.
- Narsih, D. (2017). Pengaruh kompetensi dan kepuasan kerja terhadap kinerja guru SMKN 23 Jakarta Utara. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Dan Ekonomi*, 1(1).
- Noor Hidayah Samsudin, & Main Rindam. (2018). Kepuasan kerja dalam kalangan pekerja di Jabatan Keselamatan Universiti Sains Malaysia. *Journal of Human Capital Development (JHCD)*, 11(2), 53–72.
- Noor Syakirah binti Zakaria, Ida Sosiawani, & Rina Darma Surya. (2016). Faktor-faktor yang mempengaruhi kepuasan kerja dalam kalangan kakitangan bukan akademik di institusi pengajian tinggi awam di Utara Malaysia. *Journal of Global Business and Social Entrepreneurship (GBSE)*, 2(1), 61–69.
- Nor Mohamad Zulhairi Ismail, Jamalul Lail Abdul Wahab, & Ruzita Md Hassan. (2016). Kepuasan kerja guru dan perbezaannya berdasarkan pencapaian sekolah. *Jurnal Personalia Pelajar*, 19(1), 49–54.
- Norhazwani Hassan, & Jamalullail Abdul Wahab. (2017). *Kepuasan kerja dalam kalangan guru di sekolah menengah zon Bangsar*. In Saemah Abdul Rahman, Melor Md Yunus, Siti Mistima Maat, Wan Muna Ruzanna Wan Mohamad, Azlina Abdul Aziz, Aidah Abdul Karim, Mohd Izwan Mahmud, Radin Siti Aisyah, Mohd Effendi @ Ewan Matore, Shahlan Surat, Nurfaradilla Mohd Nasri, Khadijah Abdul Razak, Harun Baharuddin, Aliza Alias, Norshidah Mohd Salleh, Haryanti Mohd Affandi, Suziyani Mohamed, Nurul Eizzaty Sohimi, Muhammad Syawal Amran, & Mohamad Allif Abu Yazid (Eds.), *Prosiding Seminar Pendidikan Serantau Ke-VIII* (pp. 401–409). Fakulti Pendidikan Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Nurjannah F.A Kariming, & Abdul Said Ambotang. (2019). Utiliti kerja guru tingkatan enam di Sabah. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, 4(2), 59–67.
- Ortan, F., Simut, C., & Simut, R. (2021). Self-efficacy, job satisfaction and teacher well-being in the k-12 educational system. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), 1–32. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312763>
- Shanmugam, V., Ruslin Amir, & Ishak Rahman. (2021). Tahap kepuasan kerja guru di Malaysia: Kajian meta-analisis. *Jurnal Dunia Pendidikan*, 3(3), 342–350.

- Smith, P. C., Kendall, L. M., & Hulin, C. L. (1969). *The Measurement of Satisfaction in Work and Retirement: A Strategy for the Study of Attitudes*. Rand McNally.
- Society for Human Resource Management. (2017). *Developing Employee Career Paths and Ladders*. Society for Human Resource Management (SHRM). <https://www.shrm.org/resourcesandtools/tools-and-samples/toolkits/pages/developingemployeecareerpathsandladders.aspx>
- Suhaya Hj. Deraman, & Siti Zubaidah Hj. Mohd Isa. (2016). Tahap kepuasan kerja dalam kalangan kakitangan penjara. *Jurnal Komunikasi*, 1(1), 149–161.
- Utami, P. P., Widiatna, A. D., Herlyna, H., Ariani, A., Karyati, F., & Nurvrita, A. S. (2021). Does civil servant teachers' job satisfaction influence their absenteeism? *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 10(3), 854–863. <https://doi.org/10.11591/ijere.v10i3.21625>
- Zulkifli Rusby, & Zulfadhli Hamzah. (2017). Pengaruh pengembangan karir dan budaya organisasi terhadap kinerja melalui kepuasan kerja guru sekolah kebangsaan kebun sireh pulau pinang. *Journal of Economic, Bussines and Accounting (COSTING)*, 1(1), 56–67. <https://doi.org/10.31539/costing.v1i1.47>

PENGARUH PENGURUSAN PENGAJARAN DAN PEMBELAJARAN, PENGURUSAN BILIK DARJAH DAN PERSONALITI GURU TERHADAP KUALITI GURU SEKOLAH RENDAH DI NEGERI SABAH

DR. NORMIATI BATJO, JUNAIDI RIMAN, RAHIM MUBARAK MOHAMAT

Jemaah Nazir Cawangan Tawau, Sabah, KPM

normiati.batjo@moe.gov.my

ABSTRAK

Kajian ini bertujuan untuk mengenal pasti pengaruh pengurusan pengajaran dan pembelajaran (PPdP), pengurusan bilik darjah (PBD), dan personaliti guru (PG) terhadap kualiti guru (KG) sekolah rendah luar bandar di negeri Sabah, Malaysia. Kajian mengaplikasikan kaedah tinjauan dengan menggabungkan teknik pensampelan kebarangkalian berstrata, kluster, dan rawak mudah. Berpandukan teknik pensampelan Cohan (2001), sampel ditetapkan sebanyak 380 orang. Data dikumpul menggunakan satu set borang soal selidik adaptasi. Analisis Laluan (SEM) menunjukkan kombinasi sumbangan variabel ketiga-tiga variabel eksogen iaitu PPdP, PBD, dan PG adalah sebanyak 58 peratus ($R^2 = 0.58$) terhadap variabel endogen kualiti guru. Analisis Laluan juga menunjukkan terdapat pengaruh secara langsung yang signifikan variabel eksogen dengan variabel endogen. Kajian menyumbangkan satu Model Kualiti Guru baharu yang diadaptasi dan digabungjalinkan bersama teori dan model terdahulu.

Kata kunci: pengurusan pengajaran dan pembelajaran, pengurusan bilik darjah, personaliti guru

1.0 PENGENALAN

Kejayaan yang diperoleh oleh murid hari ini adalah hasil pengorbanan guru yang amat berdedikasi dalam profesion mereka. Ini kerana profesion keguruan berkait rapat dengan kualiti guru (KG). KG adalah sinonim dengan kualiti kerja atau sifat-sifat yang dimiliki seorang yang ada dalam diri untuk mencapai daya tahan, keberkesanan, produktiviti, tanggungjawab, kecekapan, dan kemahiran untuk mengajar. Penglibatan guru dalam aktiviti profesional turut memberikan kesan yang besar kepada kualiti diri. Pembangunan guru adalah aspek kritikal dan berpotensi meningkatkan pengetahuan dan kemahiran yang seterusnya akan mendorong ke arah peningkatan komitmen individu dan pasukan kepada matlamat sekolah.

KG menjadi isu kritikal kerana keperluan kepada penambahbaikan yang radikal dan berskala besar dalam bidang pendidikan terutamanya sekolah adalah sangat mendesak dan berlaku secara global (Hallinger, 2010). Menurut Darling-Hammond (2017), masalah pengukuran KG masa kini ialah pengukuran yang tidak dikaitkan sepenuhnya dengan kebolehan mengajar. Oleh itu, selain pengajaran dan pembelajaran keupayaan guru untuk mengaplikasikan kemahiran mengurus dan meningkatkan komitmen di sekolah adalah suatu yang perlu diutamakan. Perkara utama dalam melakukan penambahbaikan yang berkekalan adalah meningkatkan KG. Justeru, dalam mengecapi sebuah negara yang mempunyai pendidikan bertaraf dunia memartabatkan profesion keguruan dengan meningkatkan kualiti diri, mengukuhkan tahap profesionalisme dan menjadikan lintasan kerjaya guru lebih menarik antara dasar yang ditekankan untuk menghasilkan kualiti.

2.0 PERNYATAAN MASALAH

Memartabatkan sebuah pendidikan bertaraf universal merupakan satu keperluan. Guru berkualiti tinggi perlu dilahirkan seiring dengan kepesatan kesedaran dalam bidang pendidikan. Ini kerana KG sangat sinonim dengan peningkatan pendidikan sesebuah negara. Walau bagaimanapun, perbincangan berkaitan kualiti guru masih lagi menjadi perbincangan pada peringkat antarabangsa (OECD, 2010; Sahlberg, 2010). Tumpuan dasar global terhadap KG telah meningkat sejak pertengahan tahun 2000-an selepas beberapa siri laporan antarabangsa mencatatkan masalah terhadap pengambilan, pembangunan, dan pengkalkulan guru di banyak negara (Akiba & LeTendre, 2018). Maka, negara telah mengambil pelbagai pendekatan untuk mengenal pasti, merekrut, membangun dan mengekalkan guru yang berpotensi cemerlang. Kemelut ini turut merisaukan dan memerlukan penyelesaian segera sekiranya ingin melahirkan generasi berdaya saing pada masa akan datang (Masyuniza, 2015).

Pembentukan guru berkualiti bukan isu baharu. Menurut LeTendre dan Wiseman (2015) dan Paine dan Zeichner (2012) pada masa kini semakin banyak negara yang menumpukan perhatian kepada kualiti guru sebagai faktor utama dalam meningkatkan pembangunan potensi murid. Ini kerana kualiti guru telah diiktiraf secara konsisten sebagai unsur penting yang boleh dilakukan oleh sistem pendidikan untuk mencapai hasrat tersebut. Abdull Shokor (2008) melihat pentingnya melahirkan guru berkualiti dalam pembentukan generasi cemerlang sehingga terhasilnya Model Guru Berkesan. Menurutnnya, guru berkesan atau berkualiti terhasil daripada pengajaran dan pembelajaran, kualiti peribadi, komunikasi, motivasi dan keyakinan diri, pengurusan bilik darjah dan ilmu pengetahuan. Selain itu, kewujudan ramai guru berkualiti akan memberi impak positif seperti menghasilkan PdP berkualiti, meningkatkan keberkesanan pengajaran, meningkatkan kestabilan taraf hidup rakyat dan memupuk perpaduan dalam kalangan rakyat kerana mereka berupaya membezakan antara keharmonian dan kemusnahan negara (Chenoweth, 2007).

Penerokaan literatur bagi menghasilkan guru berkualiti menemui kesukaran apabila ramai guru dikenal pasti menghadapi tekanan dengan profesion, masalah disiplin dan sikap, menghadapi cabaran dalam mengharungi era globalisasi, kekangan dari segi komitmen kerja dan banyak lagi (Aziah *et al.*, 2015). Berdasarkan cabaran-cabaran ini telah membataskan usaha kerajaan untuk merealisasikan dasar pendidikan yang telah dirancang. Pada masa yang sama, melahirkan generasi berilmu pengetahuan dan berdaya saing juga akan menemui kegagalan.

Selain daripada itu, permasalahan dalam pengurusan pengajaran dan pembelajaran (PPdP) perlu diberi perhatian yang serius. Pengurusan yang dimaksudkan ialah dari segi perancangan pengajaran, pelaksanaan dan penilaian pengajaran yang berada pada tahap yang membimbangkan. Revolusi yang menyemarakkan sistem pendidikan khususnya pembelajaran abad ke 21 (PAK-21) merupakan ledakan yang sangat pantas. Mampu atau tidak guru untuk berada pada landasan ledakan ini adalah bergantung kepada mentaliti dan kemampuan guru untuk berubah. PPdP guru hari ini berbeza dari segi kaedah mengikut arus ledakan teknologi. Mengurus pengajaran dinamik dengan membudayakan pembelajaran berpusatkan murid, proses pengajaran dan pembelajaran (PdP) yang mengaplikasikan strategi, kaedah, teknik dan aktiviti menyeronokkan sebagai wacana pembelajaran yang kompeten, serta mahir dalam menggunakan teknologi terkini. Impaknya, murid lebih produktif, bersemangat waja, dan berfikiran kreatif sepanjang sesi pembelajaran berlangsung. Malangnya, masih terdapat guru tidak akur dengan perubahan ini walaupun pelbagai usaha telah dilakukan oleh pihak kementerian untuk memartabatkan sistem pendidikan negara.

Begitu juga dengan masalah pengurusan bilik darjah (PBD) yang turut mendorong kajian ini dilakukan. Ini kerana PBD memiliki kesan dan hubungan yang kuat kepada murid sehingga dilabel sebagai cabaran tanpa sempadan terhadap profesion keguruan (Manning & Bucher, 2013). Maka, guru memerlukan tahap pengurusan yang baik dan sempurna agar matlamat PBD tercapai (Ruth, 2010). KPM (2013) mengakui bahawa PBD abad ke-21 adalah isu yang mencabar. Sekolah luar bandar yang terletak di Sabah khususnya terus membimbangkan golongan akademik kerana dikatakan tidak mampu bersaing dengan perkembangan teknologi. Realiti sekolah luar bandar bermasalah disebabkan keperluan terhadap ekuiti dan pembelajaran lestari (Mahlomaholo, 2010). Ini termasuk kekangan dari pelbagai sudut seperti pengurusan organisasi kelas yang tidak cekap, sumber kewangan, infrastruktur (Ruth, 2010), dan sumber tenaga manusia juga membawa Sabah jauh ketinggalan berbanding sekolah rendah lain khususnya sekolah yang terletak di kawasan bandar. Contohnya, kelemahan daripada aspek fizikal bilik darjah menyumbang kepada ketidakelesaian penghuni bilik darjah yang turut menjejaskan keberkesanan pembelajaran (Che Nidzam *et al.*, 2014).

Oleh sebab itu, reformasi dalam pendidikan tidak membataskan peranan guru terhadap kepada mengurus pengajaran sahaja. Guru mempunyai peranan penting untuk melaksanakan PBD abad ke-21. Pada asasnya guru perlu mewujudkan bilik darjah yang kondusif, menghadapi tingkah laku murid yang pelbagai dan melengkapkan diri bagi menarik perhatian murid sepanjang berada dalam sesi PdP. Berdasarkan dapatan kajian Romi *et al.* (2014) menyatakan bahawa kecekapan diri dalam PBD, penglibatan murid dan strategi pengajaran tidak mempunyai kaitan dengan hubungan guru-murid. Tetapi, bagi Nicholas *et al.* (2017), guru yang melaksanakan amalan PBD berkesan lebih cenderung meningkatkan minat murid untuk belajar. Situasi ini dipengaruhi oleh faktor hubungan yang baik antara guru-murid. Sebaliknya, murid yang diajar oleh guru yang berinteraksi rendah akan menghasilkan penglibatan murid yang pasif.

Seterusnya, isu personaliti guru (PG) turut menjadi isu kritikal dan perlu diambil berat bagi memenuhi keperluan perubahan dalam sistem pendidikan. Menurut Kamarul (2008) dan Nirachorn (2010), personaliti mempunyai kaitan dengan aspek kerja seseorang guru. Status sosial guru pada

hari ini tidak lagi dipandang tinggi oleh segelintir masyarakat khususnya di kawasan luar bandar. Masyarakat luar bandar sebenarnya telah peka tentang kepentingan pendidikan dalam mengubah status kehidupan mereka. Walaupun fizikal sekolah telah ditambah baik dengan kewujudan guru yang profesional, mereka tetap menghantar anak mereka bersekolah di kawasan bandar (Zhao & Fu, 2018).

Permasalahan disebabkan oleh faktor PG boleh mengganggu keberkesanan motivasi kerja. Contohnya perasaan bosan dengan kerja, ponteng, komitmen rendah, rungutan, protes, prestasi merosot, hilang kepercayaan dan ketelitian serta tekanan yang berlebihan (Musliza *et al.*, 2020). Hal yang lebih membimbangkan lagi apabila guru memohon untuk bertukar tempat bertugas. Jadual 1 menunjukkan data daripada salah sebuah pejabat pendidikan daerah (PPD) di Malaysia yang melaporkan bilangan guru yang mengalami masalah personal dalam kerjaya mereka. Masalah yang telah dirujuk melibatkan pelbagai jenis antaranya ialah masalah disiplin, peribadi, kemerosotan prestasi, tindakan tatatertib, konflik psikologi, konflik interpersonal, konflik kerjaya, pengambilan dadah, alkohol dan banyak lagi. Walaupun data yang menunjukkan peningkatan pada margin yang kecil tetapi boleh memberi kesan kepada institusi pendidikan. Ini membuktikan bahawa wujud kepincangan dalam organisasi sekolah yang membawa kepada penurunan profesion perguruan (Siti Rohani, 2018).

Jadual 1

Kakitangan Guru yang diberi Khidmat Psikologi dan Kaunseling

Tahun	2010	2011	2012
Jumlah	345	423	489

Sumber: Jabatan Pendidikan Negeri Sarawak (2013)

Secara keseluruhannya, berdasarkan isu-isu yang telah dijelaskan adalah perlu untuk merungkai permasalahan yang wujud agar agenda penambahbaikan dalam bidang pendidikan dapat diatasi dan diseimbangkan dengan keperluan negara. Pandangan yang dicetuskan oleh Heneman *et al.* (2015), untuk mencapai hasrat tersebut ia berupaya dilaksanakan melalui perubahan besar dalam sistem pendidikan disebabkan sekolah memerlukan pemimpin dan guru yang berkemahiran dan berkomitmen tinggi.

3.0 TUJUAN KAJIAN

Kajian ini bertujuan untuk mengenal pasti peranan variabel pengurusan PdP, pengurusan bilik darjah dan personaliti guru mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap kualiti guru sekolah rendah luar bandar di negeri Sabah. Penentu kejayaan atau kegagalan kualiti guru di sekolah adalah berdasarkan tiga variabel yang dikaji.

4.0 OBJEKTIF KAJIAN

Kajian dijalankan dengan menggariskan beberapa objektif. Antara objektifnya ialah:

- i. mengenal pasti pengaruh pengurusan PdP, pengurusan bilik darjah dan personaliti guru terhadap kualiti guru sekolah rendah luar bandar di negeri Sabah; dan
- ii. mengenal pasti kesesuaian model struktur persamaan hubungan dengan pengaruh langsung variabel bebas pengurusan PdP, pengurusan bilik darjah dan personaliti guru terhadap variabel bersandar kualiti guru.

5.0 HIPOTESIS KAJIAN

- H_0^1 Tidak terdapat pengaruh yang signifikan pengurusan PdP, pengurusan bilik darjah dan personaliti guru terhadap kualiti guru.
- H_0^2 Tidak terdapat kesesuaian model struktur persamaan hubungan dengan pengaruh langsung variabel bebas pengurusan PdP, pengurusan bilik darjah dan personaliti guru terhadap variabel bersandar kualiti guru.

6.0 TINJAUAN LITERATUR

6.1 Kualiti Guru

Soratan literatur mempamerkan dengan jelas perbezaan kualiti guru yang merentasi dimensi, lokaliti, mahupun tahun kajian. Beberapa kajian yang mempunyai perkaitan telah dihasilkan berdasarkan keputusan dapatan yang berbeza. Jamilah *et al.* (2016) merumuskan ciri-ciri kualiti guru khususnya dalam bidang kemahiran pengurusan yang diperoleh berdasarkan pengukuran oleh *Malaysian Qualification Framework* (MQF) kepada lapan dimensi iaitu kemahiran ilmu pengetahuan; kemahiran praktikal; kemahiran dan tanggungjawab sosial; nilai, sikap dan profesional; kemahiran komunikasi, kerja berpasukan dan kepimpinan; Kemahiran penyelesaian masalah dan kemahiran saintifik; Kemahiran pembelajaran sepanjang hayat dan pengurusan maklumat; dan Kemahiran pengurusan dan keusahawanan. Hasil dapatan menunjukkan bahawa kesemua lapan dimensi yang diukur menghasilkan tahap min yang tinggi. Ini membuktikan bahawa guru cenderung mengamalkan dan menguasai kemahiran pengurusan yang dinyatakan dan seterusnya berjaya meningkatkan kualiti sebagai seorang guru.

Literatur lepas oleh Danhui dan Todd (2013) berkaitan kualiti guru dan akses guru yang berkecukupan di China turut diketengahkan. Ini kerana pengukurannya adalah untuk melihat jurang peluang antara kualiti guru dengan ekuiti pendidikan tentang sejauhmana guru berkualiti dapat meningkatkan pencapaian murid dalam subjek sains khususnya di sekolah luar bandar. Kajian ini telah dilakukan secara tinjauan menggunakan soal selidik sebagai alat kajian terhadap 2 084 orang guru dan 9 943 orang murid sebagai responden kajian. Pengkaji telah menggunakan analisis deskriptif dan inferensi seperti menguji tahap kualiti guru, perbezaan, hubungan serta regresi berganda untuk menganalisis data. Keputusan daripada analisis regresi berganda, hasil kajian menunjukkan wujud pengaruh kesemua variabel yang dikaji. Keputusan yang sama turut diperoleh Noornajihan dan Ab. Halim (2015). Seterusnya, turut ditegaskan dalam kajian ini, bahawa lokasi sekolah sama ada bandar atau luar bandar tidak memberi kesan perbezaan kualiti guru Pendidikan Islam. Maka, aspek dalam setiap guru perlu dipertingkatkan agar kualiti mereka sentiasa berada pada tahap yang cemerlang.

Sorotan literatur turut menunjukkan perbezaan pandangan berkaitan kualiti guru. OECD (2009) dan Akiba dan Letendre (2018) dalam kajian mereka menegaskan bahawa wacana dalam meningkatkan kualiti guru menjadi suatu yang penting kerana ia melibatkan persaingan dari segi ekonomi dan penanda aras bagi mengukur sesebuah negara itu berjaya dari sudut pendidikan. Usaha perlu dilakukan dengan melaksanakan pembangunan modal insan dengan mengakui bahawa wujud hubungan langsung antara pencapaian pendidikan dengan potensi ekonomi negara. Oleh itu, capaian akan terlaksana dengan penglibatan guru yang mempunyai pengetahuan, kemahiran dan komitmen yang tinggi.

6.2 Pengurusan Pengajaran dan Pembelajaran

Menerusi kajian oleh Zamri (2012) beliau telah menguji Teori Kognitif Sosial Bandura (1986) untuk mengungkapkan sama ada wujud hubungan antara pengurusan PdP dengan kualiti diri. Analisis kajian mendapati bahawa wujud hubungan langsung pada tahap yang tinggi antara variabel yang dikaji. Dapatan ini didorong oleh faktor kepercayaan guru terhadap kualiti diri mereka khususnya berkaitan kemahiran pengurusan yang mengaitkan penglibatan murid, memberi arahan dan pengurusan bilik darjah. Teori Kognitif Sosial Bandura (1986) yang menghubungkan perubahan tingkah laku manusia iaitu keyakinan terhadap kemampuan diri untuk mencapai sesuatu telah dikonseptualisasikan dalam kajian sebagai asas memperlihatkan hubungan tingkah laku untuk mencapai suatu tahap kualiti diri yang tinggi. Turut memberi idea, bahawa pengurusan PdP yang tidak berorientasikan peperiksaan adalah satu anjakan paradigma dalam sistem pendidikan di Malaysia.

Perkaitan dengan kajian yang melibatkan pengurusan PdP turut diutarakan oleh Qingmin *et al.* (2014) yang mengaitkan perbandingan antara beberapa negara di dunia seperti Korea, Hungary, Norway dan Turki terhadap pengaruh dan kepercayaan guru novis berkaitan pengurusan PdP dengan amalan pengajaran. Walaupun antara negara yang terlibat menunjukkan konsistensi yang tidak selaras namun kesimpulannya wujud pengaruh antara kepercayaan guru dengan amalan pengajaran yang digunakan dalam bilik darjah. Malangnya, didapati guru novis memiliki amalan pengajaran yang tidak selaras dan tidak konsisten dengan kepercayaan mereka berhubung dengan PdP yang mereka laksanakan.

Selain daripada itu, pendidikan di Indonesia turut menekankan berkaitan strategi pengurusan PdP berdasarkan kajian yang dilakukan oleh Akhyar *et al.* (2016). Keputusan kajian menunjukkan bahawa guru telah merancang pelbagai jenis teknik pengajaran, memberi tumpuan kepada kemahiran lisan dan menggabungkan pelbagai sumber pengajaran dan BBM. Keadaan ini bagi memudahkan kerja kumpulan, pengaturan aktiviti PdP dan menekankan disiplin di dalam bilik darjah. Hasil dapatan juga mendapati bahawa dengan kepelbagaian teknik PdP yang diamalkan menghasilkan pengaruh yang positif dengan keberkesanan pengajaran kerana murid berupaya memperoleh pemahaman yang lebih baik, pengalaman pembelajaran yang menyeronokkan, memperbaiki kemahiran pertuturan, berkongsi pengetahuan dengan rakan-rakan dan menikmati rasa saling hormat-menghormati yang lebih baik. Li dan Walsh (2011) dan Noraini *et al.* (2013) mengakui strategi pengajaran yang pelbagai menghasilkan pengaruh yang positif dalam memenuhi keperluan murid dengan memupuk penyertaan dan penghasilan idea daripada murid. Jelaslah bahawa pengurusan yang sistematik akan berjaya membawa perubahan kepada sistem pendidikan agar dapat menarik sikap murid dan menghasilkan suatu PdP yang berkesan dan efektif.

Kajian oleh Mohamad Nor *et al.* (2014) berkaitan pengurusan PdP dari sudut penyediaan dan pelaksanaan dengan kualiti kemahiran dan komitmen turut menghasilkan hubungan positif. Diikuti oleh kajian Faizah (2017) membuktikan dapatan tersebut dengan pengintegrasian *ICT* di dalam PdP mampu meningkatkan kualiti guru khususnya dalam menyediakan bahan pengajaran. Jelaslah bahawa, pengurusan yang sistematik akan berjaya membawa perubahan kepada sistem pendidikan agar dapat menarik sikap murid dan menghasilkan suatu PdP yang berkesan dan efektif.

6.3 Pengurusan Bilik Darjah

Konsep pengurusan bilik darjah merangkumi kaedah dan strategi yang digunakan oleh guru selaku pengurus bilik darjah untuk menangani masalah pengawasan, kemudahan fizikal, suasana pembelajaran kondusif serta pengurusan disiplin dan tingkah laku murid (Aney & Norasmah,

2019). Mok (2011) mendefinisikannya sebagai proses pembentukan suatu alam pembelajaran serta usaha mengekalkan iklim pembelajaran yang kondusif untuk pelaksanaan proses PdP agar objektif yang ditetapkan tercapai. Pengurusan bilik darjah yang kondusif termasuklah amalan mengurus murid iaitu merangsang pembentukan sikap (kognitif, afektif, dan tingkah laku), kemudahan fizikal dan aktiviti murid. Keutamaan ini perlu diambil peduli kerana sebahagian besar masa di sekolah dihabiskan dalam bilik darjah (Noraini *et al.*, 2013).

Sorotan seterusnya adalah dengan melihat dapatan kajian oleh Nicholas *et al.* (2017). Kajian mereka berkaitan PBD turut melalui proses menghasilkan model analisis laluan bagi menggambarkan hubungan PBD berada pada tahap yang rendah dari segi amalan dan tingkah laku gangguan dalam rangka kerja pelbagai. Turut dinyatakan bahawa gangguan dari bilik darjah akan lebih mencabar kredibiliti guru khususnya guru baharu yang kurang berpengalaman. Ini kerana gangguan tersebut dilihat cenderung kepada gangguan akademik yang akhirnya memberi kesan kepada si pelaku berbanding murid yang fokus menjalani PdP ketika itu.

Tinjauan kajian oleh Ruth (2010) yang mengaitkan kualiti guru dipengaruhi oleh keadaan fizikal bilik darjah yang besar dengan kapasiti murid yang ramai. Fenomena ini didorong oleh pendekatan pendidikan percuma yang diamalkan di Kenya sejak tahun 2003 menyebabkan berlaku peningkatan yang signifikan kemasukan murid sekolah rendah tetapi tidak seiring dengan peningkatan bilangan guru. Kajian beliau mengenai isu bilik darjah yang besar khususnya di sekolah rendah mendapati bahawa wujud permasalahan untuk mengakses meningkatkan keberkesanan pengajaran dalam keadaan kelas terlalu besar dengan bilangan guru yang sangat terhad. Situasi ini turut menjejaskan personaliti guru dalam konteks pengajaran. Oleh itu, keputusan analisis yang diperoleh daripada kajian mendapati bahawa wujud hubungan dan regresi secara signifikan pada tahap tinggi antara keadaan fizikal bilik darjah dengan kualiti guru. Walau bagaimanapun, beliau telah mencadangkan langkah untuk mengatasi masalah ini antaranya ialah mewujudkan kumpulan panel subjek atau *SPGs (Subjek Panel Groups)* berfungsi dalam membincangkan pelbagai isu yang mempengaruhi PdP bagi meningkatkan amalan bilik darjah dan prestasi murid. Antaranya berkolaborasi, merancang dan mencuba teknik PBD yang paling berkesan untuk mempromosikan amalan bilik darjah seperti amalan pengajaran berpasukan bagi membolehkan guru dapat memantau lebih banyak murid semasa menjalankan proses PdP.

Berdasarkan perbincangan wujud satu aspek yang mempunyai kaitan dengan PBD iaitu komunikasi. Komunikasi merupakan suatu yang penting dalam proses PdP yang berfungsi mewujudkan kesempurnaan hubungan antara guru dan murid bagi perkongsian maklumat dan idea serta nilai. Kesempurnaan yang dimaksudkan ialah pembentukan komunikasi berkesan melalui pengurusan guru itu sendiri. Keberkesanan sesuatu komunikasi guru apabila murid memahami dan menerima mesej yang disampaikan oleh guru. Biasanya komunikasi terbahagi kepada dua iaitu komunikasi lisan dan bukan lisan. Komunikasi lisan berlaku apabila guru membentuk satu interaksi seperti memberi arahan, memberi penerangan, menegur, bergurau senda dan sebagainya (Mohd Khairuddin *et al.*, 2014). Komunikasi bukan lisan melibatkan bahasa tubuh (*body language*) seperti memek muka, keterampilan dan hubungan mata. Komunikasi yang baik daripada guru mampu membentuk sikap positif murid dan sebaliknya.

6.4 Personaliti Guru

Kepelbagaian definisi berkaitan frasa personaliti telah mewujudkan keunikan dalam kajian sarjana lepas. Kajian yang dijalankan oleh Siti Rohana *et al.* (2014) menyimpulkan bahawa personaliti merupakan dimensi utama dalam dunia pekerjaan hari ini. Personaliti positif berupaya melahirkan

warga kerja yang mempunyai nilai tambah yang positif dari segi kognitif, emosi dan tingkah laku seterusnya menyumbang kepada keberkesanan dalam bidang pekerjaan. Pun begitu, personaliti telah diukur berdasarkan lima faktor iaitu ekstreversi, *neurotisme*, penerimaan, keterbukaan dan ketelitian (*Big Five*). Romi *et al.* (2014) menyifatkan ekstaversi dikaitkan dengan kesan sosial dan keramahan untuk mewujudkan hubungan interpersonal positif yang berterusan dengan orang lain. Mereka berpendapat individu yang mempunyai sifat ini adalah lebih baik dalam hubungan interpersonal daripada orang kurang mesra. Kokkinos (2007) dan Syofia Ulfah *et al.* (2013) berpendapat guru yang mempunyai ciri-ciri personaliti keramahan mempunyai hubungan interpersonal positif dengan murid. Manakala *neurotisme* turut mengaitkan reaksi guru terhadap tugas yang ada pasang surutnya. Pengajaran tidak selalunya berjalan tenang dan seperti diharapkan. Jika berlaku tindakan agresif daripada guru disebabkan oleh tingkah laku negatif murid maka akan membawa kepada kesan psikologi dalam pembelajaran (Lewis & Riley, 2009; Romi *et al.*, 2014). Tindakan dengan memberi teguran menggunakan pendekatan hukuman (dendaan) atau psikologi positif adalah digalakkan.

Tinjauan literatur oleh Azilah (2010) bertujuan untuk meninjau dan mengenal pasti ciri-ciri personaliti guru dan gaya pengajaran yang cenderung diamalkan dalam kalangan guru serta mengkaji hubungan yang signifikan antara personaliti dan gaya pengajaran guru. Dapatan kajian menunjukkan bahawa dimensi personaliti guru yang paling dominan ialah ekstreversi diikuti dengan *neurotisme*, ketelitian, keterbukaan dan penerimaan. Selain itu, dapatan kajian juga menunjukkan gaya pengajaran yang cenderung diamalkan adalah gaya pengajaran model peribadi diikuti dengan gaya pengajaran delegator, gaya pengajaran pakar, gaya pengajaran fasilitator dan gaya pengajaran autoriti formal. Hasil ujian regresi menunjukkan terdapat pengaruh yang signifikan antara personaliti dengan gaya pengajaran guru.

Mengulas lanjut berkaitan isu personaliti guru, Jyotsana (2013) pula dalam kajiannya membincangkan isu profil keperibadian guru wanita di sekolah rendah yang menggunakan pendekatan teori psikoanalisis Paul Lenner (Lerner, 1991). Kajian ini adalah sebahagian daripada usaha untuk mengklasifikasikan ciri-ciri yang menggambarkan keperibadian guru sekolah rendah di India melalui ujian *Rorschach Inkblot*. Dapatan menunjukkan murid berminat dan lebih gembira hadir ke sekolah sekiranya mempunyai hubungan yang rapat dengan guru. Guru telah mewujudkan hubungan peribadi yang baik, penyayang, dan memupuk interaksi sosial yang positif dalam bilik darjah. Tindakan dalam memperbaiki keperibadian diri yang negatif telah menyumbang kepada peningkatan daya tahan murid. Situasi ini bertepatan dengan pandangan Wu *et al.* (2010) bahawa keperibadian seorang guru mempengaruhi iklim bilik darjah, tingkah laku murid dan hubungan interpersonal mereka.

Personaliti merupakan unsur penting dalam dunia pekerjaan sejak dahulu lagi. Siti Rohana *et al.* (2014) dalam cetusan kajian mereka berkaitan pengaruh faktor personaliti terhadap nilai peribadi asas dalam kalangan pekerja telah membuktikan bahawa personaliti positif sangat diperlukan dalam melaksanakan sesuatu tugas. Walaupun kajian ini berfokus kepada bidang diplomatik, tetapi hasil dapatan berkeperluan untuk diadaptasi dalam bidang pendidikan. Penerokaan yang mengukur lima trait personaliti iaitu keterbukaan, ketelitian, ekstreversi, penerimaan dan *neurotisme* telah dikaitkan dengan nilai peribadi asas dalam pekerjaan. Keputusan menunjukkan faktor keterbukaan, ketelitian, dan penerimaan secara dominan mempengaruhi nilai peribadi asas secara positif dan signifikan. Ini bermaksud individu yang menerapkan ketiga-tiga faktor ini berupaya membentuk dan memiliki nilai peribadi asas yang positif dalam mempengaruhi keberkesanan kerja mereka. Sebaliknya faktor ekstreversi dan *neoratisme* langsung tidak mempengaruhi nilai peribadi.

7.0 METODOLOGI KAJIAN

Kajian ini menggunakan kajian kuantitatif sepenuhnya dengan menggunakan kaedah tinjauan yang berbentuk bukan eksperimental. Fokus utama kajian adalah untuk meneliti saling perkaitan antara variabel pengurusan Pdp, pengurusan bilik darjah dan personaliti guru terhadap kualiti guru. Dengan menggunakan reka bentuk ini, pengkaji dapat menganalisis bagaimana dan beberapa variabel, sama ada bersendirian atau pun bersama variabel lain yang mempengaruhi kualiti guru. Satu lagi reka bentuk yang digunakan ialah *Structural Equation Modeling (SEM)* untuk menguji model yang dibina.

Dalam kajian ini, pengkaji menggunakan instrumen yang diadaptasi daripada instrumen soal selidik yang sudah diterbitkan. Bagi meningkatkan kesahan dan kualiti kajian kesemua item instrumen telah diuji dengan membuat analisis faktor, ujian kebolehpercayaan (*alfa cronbach* >0.9) dan kesahan instrumen kajian yang terdiri daripada kesahan muka, kesahan kandungan, kesahan konstruk dan kesahan diskriminan. Disamping itu, kaedah pensampelan Cohen (Isaac & Michael, 2008) telah digunakan dengan mencadangkan bilangan sampel seramai 380 orang adalah mencukupi untuk populasi (19,543 orang guru) bagi aras signifikansi $\alpha = .05$ dengan aras keyakinan (*level of confidence*) 95 peratus. Beberapa kaedah pensampelan kebarangkalian digunakan untuk mendapatkan sampel yang benar-benar boleh mewakili keseluruhan populasi agar mempunyai keyakinan yang tinggi untuk membuat inferensi seperti yang ditegaskan oleh Ghazali *et al.* (2016). Chua (2006) menambah, perancangan pensampelan yang rapi memudahkan pengkaji mengumpul data daripada sampel kajian dan mengurangkan ralat pengukuran. Beliau juga menjelaskan penggabungan beberapa prosedur pensampelan yang berbeza iaitu pensampelan berstrata, pensampelan rawak kluster peringkat pertama, pensampelan rawak kluster peringkat kedua dan pensampelan rawak mudah. Teknik ini adalah perkara biasa dalam penyelidikan khususnya populasi yang mempunyai ciri-ciri berbeza.

8.0 DAPATAN KAJIAN

8.1 Keputusan Analisis Regresi Berganda Pengurusan Pdp, Pengurusan Bilik Darjah dan Personaliti Guru Terhadap Kualiti Guru.

H_0^1 Tidak terdapat pengaruh yang signifikan pengurusan Pdp, pengurusan bilik darjah dan personaliti guru terhadap kualiti guru.

Bagi menjawab Hipotesis Nol 1 (H_0^1), analisis laluan *SEM* digunakan untuk mengukur pengaruh lebih daripada satu variabel peramal (eksogen) terhadap variabel bersandar (endogen). Analisis laluan *SEM* menentukan aspek-aspek yang mempunyai kesan signifikan dalam menjelaskan kualiti guru sebagai variabel bersandar kajian. Variabel peramal iaitu pengurusan Pdp, pengurusan bilik darjah dan personaliti guru. Keputusan analisis pengaruh variabel peramal terhadap variabel bersandar.

Berdasarkan Jadual 2, nilai koefisien beta (β) bagi variabel peramal menunjukkan seandainya pengurusan PPdp meningkat 1-unit sisihan piawai, ini akan menyebabkan berlaku penurunan terhadap kualiti guru sebanyak .043 ($\beta = .043$, $C.R. = 4.858$, $p < .05$) unit sisihan piawai. Seterusnya, apabila variabel pengurusan bilik darjah meningkat sebanyak 1-unit sisihan piawai, hal tersebut turut meningkatkan kualiti guru .065 ($\beta = .065$, $C.R. = 7.395$, $p < .05$) unit sisihan piawai. Seterusnya, peningkatan 1-unit sisihan piawai personaliti guru turut meningkatkan kualiti guru sebanyak .513 ($\beta = .513$, $C.R. = 7.414$, $p < .05$) unit sisihan piawai. Nilai R^2 (*square multiple correlation*) yang

diperoleh dari ketiga-tiga variabel peramal dapat meramal kualiti guru sebanyak 58 peratus varians. Hal ini bererti, sebanyak 42 peratus varians variabel kualiti guru adalah disebabkan oleh faktor-faktor lain yang tidak dikaji di dalam model persamaan struktur kajian ini. Oleh kerana nilai signifikan adalah kurang daripada $p < .50$, maka terbukti variabel peramal mempunyai pengaruh signifikan terhadap kualiti guru. Maka, dalam kajian ini Hipotesis Nol 1 (H_0^1) ditolak. Dapatlah dirumuskan bahawa variabel pengurusan PdP, PBD dan personaliti guru mempunyai pengaruh terhadap kualiti guru sekolah rendah luar bandar di negeri Sabah.

Jadual 2

Pengaruh Pengurusan PdP, PBD dan PG Terhadap KG

Variabel	Estimate R^2	Estimate (β)	S. E	C.R	P
KG <--- PPdP	.576	.207	.043	4.858	.000
KG <--- PBD		.065	.065	7.395	.000
KG <--- PG		.513	.069	7.414	.000

PG – Personaliti Guru

PPdP – Pengurusan Pengajaran dan Pembelajaran

PBD – Pengurusan Bilik Darjah

*Signifikan pada aras $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

8.2 Analisis Model Struktur

H_0^2 Tidak terdapat kesesuaian model struktur persamaan hubungan dengan pengaruh langsung variabel bebas pengurusan PdP, pengurusan bilik darjah dan personaliti guru terhadap variabel bersandar kualiti guru.

Pengukuran penyesuaian model (*model fit*) bagi model struktur yang dijanakan dalam kajian perlu dijalankan terlebih dahulu sebelum hubungan kesan langsung, kesan tidak langsung dan jumlah kesan antara variabel eksogen dengan variabel endogen dikaji dengan lebih terperinci. Pemeriksaan kebagusan penyesuaian model melalui statistik khi kuasa dua, X^2 , *AFI*, *NFI*, *RFI*, *IFI*, *TLI*, *CFI*, *RMSEA*, *PNFI* dan *AIC* bertujuan untuk menentukan kebagusan penyesuaian model yang dijanakan dalam kajian ini.

Lanjutan daripada itu, indeks kebagusan penyesuaian model yang lain turut memenuhi kriteria-kriteria penyesuaian model yang membuktikan bahawa model yang dijana dalam kajian ini mempunyai kebagusan penyesuaian model yang baik berdasarkan set data yang diperoleh daripada sampel kajian seperti dalam Jadual 3, *NFI*=.910, *IFI*=.937, *TLI*=.917, *CFI*=.937, *RMSEA*=.073, *PNFI*=.688, dan *AIC*=221.132.

Jadual 3

Pengukuran Kebagusan Penyesuaian Model (GFI)

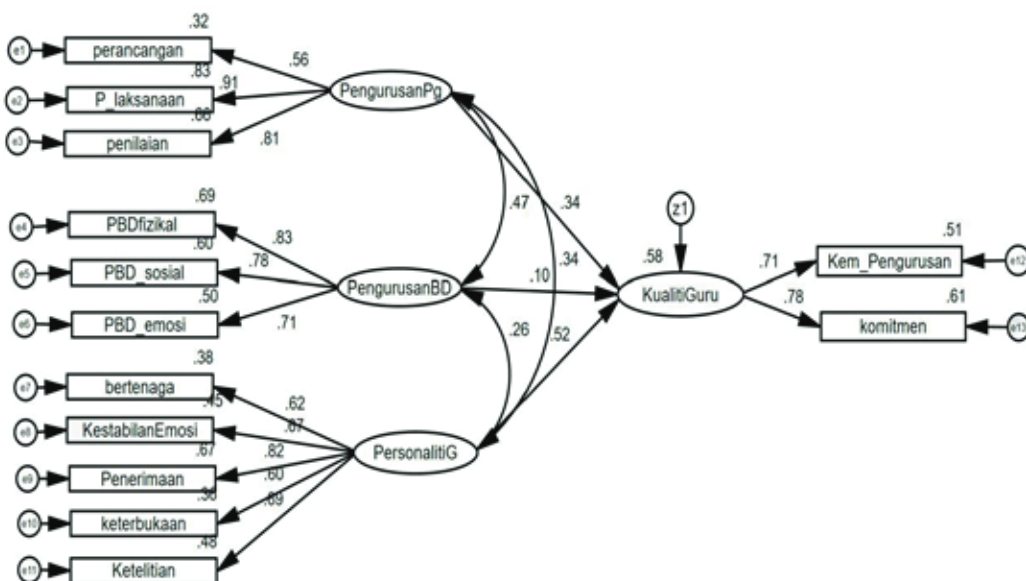
Bil	Pengukuran Kebagusan Penyesuaian Model (GFI)	Pekali/ Indeks	Analisis Dapatan Pekali/ Indeks
1	Indeks Penyesuaian Mutlak (AFI)		
	➤ Chi Kuasa Dua (x^2)	Lagi rendah,	3.00
	➤ Darjah Kebebasan (df)	lagi baik	59
	➤ Aras Signifikan bagi Khi Kuasa Dua, (p)	Positif > .05	.000

2	Indeks Penyesuaian Penambahan (IFI)		
	➤ Indeks Penyesuaian Norma (NFI)	$\geq .09$	.910
	➤ Indeks Penyesuaian Penambahan (IFI)	$\geq .90$	.937
	➤ Indeks Tucker-Lewis (TLI)	$\geq .90$	.917
	➤ Indeks Penyesuaian Perbandingan (CFI)	Menghampiri 1	.937
3	Ralat Anggaran Punca Kuasa Dua Min (RMSEA)		
		$< .06$ $< .08$ (Hair et al., 2010)	.073
4	Indeks Penyesuaian Parsimoni (PFI)		
	➤ Indeks Penyesuaian Norma Parsimoni (PNFI)	Lagi tinggi, lagi baik	.688
	➤ Kriteria Informasi Akaike (AIC)	Lagi rendah, lagi baik	243.07

Oleh yang demikian, berdasarkan Rajah 1, syarat-syarat model *fit* yang telah dipenuhi dalam Jadual 3 mendapati bahawa model laluan bagi pengaruh ketiga-tiga variabel eksogen iaitu PPdP, PBD dan PG pada ($n=380$) menyumbang sebanyak 58.0 peratus kepada jumlah varian dalam kualiti guru ($R^2=.576$, $p<.05$). Oleh yang demikian, data-data yang diperoleh kesemua variabel eksogen menunjukkan impak secara langsung terhadap variabel endogen. Maka, hipotesis (H_0^2), iaitu tidak terdapat kesesuaian Model Kesamaan Struktur yang dibangunkan dengan data kajian adalah ditolak. Ini adalah berdasarkan indeks kebugasan penyesuaian model yang diperoleh telah memenuhi kriteria-kriteria penyesuaian model.

Rajah 1

Model Pengukuran Analisis Laluan bagi Pengaruh Pengurusan PdP, Pengurusan Bilik Darjah dan Personaliti Guru Terhadap Kualiti Guru



Implikasinya, semakin positif pengurusan PdP dalam bilik darjah maka semakin tinggi kualiti guru di sekolah rendah luar bandar di negeri Sabah. Turut memberi kesan langsung positif ialah PBD dan personaliti guru iaitu semakin tinggi PBD dan personaliti positif guru dalam bilik darjah terhadap murid maka semakin tinggi kualiti guru yang diperolehi. Maka dengan itu, pihak berwajib khususnya pihak kementerian sentiasa mengambil berat dengan merancang, mengelola, memantau dan menilai perjalanan aktiviti guru di sekolah bagi merealisasikan misi dan visi sekolah.

9.0 PERBINCANGAN

9.1 Pengaruh Pengurusan PdP, Pengurusan Bilik Darjah dan Personaliti Guru Terhadap Kualiti Guru

Penjelasan lanjut berkaitan kekuatan pengaruh variabel bebas (peramal) kajian iaitu pengurusan PdP (PPdP), pengurusan bilik darjah (PBD) dan personaliti guru (PG) terhadap variabel bersandar (kriteria) kualiti guru (KG) sekolah rendah luar bandar di negeri Sabah menunjukkan ketiga-tiga variabel diterima sebagai peramal terhadap kualiti guru. Oleh itu, kajian menegaskan bahawa variabel bebas adalah berpengaruh terhadap kualiti guru. Dapatan ini bertentangan dengan Dan *et al.* (2019) yang menyatakan bahawa wujud faktor lain yang menjadi penyumbang kepada kualiti guru iaitu pengagihan guru perlu disamaratakan antara sekolah bandar dan luar bandar, meminimumkan mobiliti guru dan pengambilan guru yang sistematik. Dapatan kajian ini membuktikan bahawa guru perlu diberi pelbagai intensif untuk mengekalkan mereka dan agar mereka sentiasa memberi perkhidmatan yang berkualiti. Begitu juga dengan pandangan Joni (2017) yang bertentangan apabila mendapati bahawa kualiti guru langsung tidak dipengaruhi oleh variabel peramal tetapi oleh faktor lain seperti kelayakan akademik, insentif dan banyak lagi.

Dalam kajian Norhidani dan Norasmah (2018), PPdP ternyata menjadi peramal terhadap keberkesanan pengajaran. Selain itu, pelaksanaan proses PdP yang diukur iaitu pendekatan didik hibur yang mengandungi unsur kecindan dan fleksibel dalam persekitaran kondusif mampu menjana pemikiran murid. Di samping itu, PPdP seperti ini berupaya mengatasi masalah emosi yang dihadapi oleh murid. Dapatan ini seiring dengan Hill *et al.* (2015) yang memperoleh bahawa keseluruhan dimensi yang dikaji merupakan peramal kepada kualiti diri dalam proses PdP. Mereka menekankan bahawa pengetahuan dan kemahiran guru adalah aspek yang tidak boleh dipisahkan. Ini kerana sebelum proses PdP berlaku guru perlu mempunyai kemahiran pengurusan seperti merancang aktiviti, perancangan pengajaran, pengelolaan dan sesi bimbingan. Faizah (2017) menambah, guru perlu mempelbagaikan strategi pengajaran seperti pendekatan, teknik dan kaedah mengajar dan tidak hanya bergantung kepada satu kemahiran sahaja bagi untuk membangkitkan minat murid dalam proses PdP.

Dapatan Che Nidzam *et al.* (2014) adalah konsisten dengan kajian ini apabila membincangkan PPdP dan pengurusan bilik darjah dalam mengenal pasti kualiti kerja guru dari segi penyediaan bilik darjah yang kondusif. Amalan dan tindakan yang agresif yang dilakukan oleh guru mampu meningkatkan keselesaan pembelajaran dalam kalangan murid. Walau bagaimanapun, hasil dapatan menunjukkan murid kurang selesa dengan PdP yang berlangsung walaupun keadaan bilik darjah yang cantik dan ceria. Ini kerana didapati bahawa murid merasakan kurang seronok untuk belajar dan menjalankan aktiviti berkumpulan disebabkan kurang berinteraksi sesama rakan sebayu, kurang peluang untuk menonjolkan kreativiti dan kurang diberi peluang untuk penajanaan idea baharu. Dengan itu, guru perlulah bijak di dalam PPdP dan PBD sebelum memulakan pembelajaran.

Secara empirikal, kesemua variabel bebas telah menunjukkan pengaruh masing-masing terhadap variabel bersandar. Personaliti guru terbukti menghasilkan nilai tertinggi dalam meramal pengaruhnya terhadap kualiti guru dengan nilai sumbangan melebihi tiga puluh peratus. Diikuti oleh variabel pengurusan PdP dan diakhiri oleh variabel PBD yang merupakan penyumbang pengaruh yang paling sedikit terhadap variabel bersandar. Berkonsepkan penjelasan ini, maka ketiga-tiga variabel ini perlu diberikan keutamaan yang sewajarnya dalam usaha memartabatkan pendidikan negara. Dapatan ini selari dengan dapatan Kyung dan Michael (2012) yang menyatakan bahawa personaliti dan cara guru mengendalikan bilik darjah boleh menginterpretasikan keperibadian seseorang guru. Guru yang berpersonaliti tinggi adalah seorang pendengar yang baik, berkebolehan berkomunikasi verbal dan non-verbal, mempunyai ilmu dalam daya pujuk dan rayu murid tanpa terus mengambil tindakan keras dan seorang yang berpengetahuan tinggi terhadap apa yang diajar.

9.2 Kesesuaian Model Struktur Persamaan Hubungan dan Pengaruh Langsung Variabel Pengurusan PdP, Pengurusan Bilik Darjah dan Personaliti Guru Terhadap Kualiti Guru.

Bahagian ini akan lebih menumpukan kepada analisis keputusan yang diperolehi berdasarkan analisis *SEM* bagi menguji hipotesis yang telah dijana. Analisis membuktikan bahawa wujud hubungan langsung ketiga-tiga variabel eksogen (peramal) pengurusan PdP, pengurusan bilik darjah dan personaliti guru terhadap variabel endogen kualiti guru sekolah rendah luar bandar di negeri Sabah. Ini berdasarkan penemuan kajian sebelum ini yang turut menghasilkan keputusan yang sama iaitu menunjukkan hubungan langsung yang signifikan. Maka dalam lingkungan kajian ini analisis *SEM* digunakan untuk menguji model pengukuran dan model struktur yang telah dibangunkan.

Berpandukan analisis model pengukuran yang telah dilaksanakan semua item mempunyai kewajaran untuk dianalisis kerana mempunyai kebolehpercayaan dan kesahan yang tekal. Bersumberkan analisis pengukuran yang telah dilakukan iaitu analisis kesahan *convergent* dan kesahan *discriminant* merupakan pengukuran yang telah digunakan untuk menganalisis semua item soal selidik dan hasilnya semua item memenuhi kriteria untuk dianalisis. Jelaslah alat kajian yang digunakan iaitu soal selidik merupakan alat kajian yang konsisten yang boleh mewakili setiap variabel yang dikaji.

Setelah data dianalisis menggunakan model struktur terbukti wujud hubungan yang signifikan kesemua variabel eksogen dengan variabel endogen. Data juga menunjukkan wujud kekuatan hubungan bagi setiap variabel bersandarkan kebergantungan antara variabel. Dapatan ini sehaluan dengan beberapa model yang telah diketengahkan oleh pengkaji seperti Model Standard Guru Malaysia (SGM) (Bahagian Pendidikan Guru, 2011) dan Teori Kognitif Sosial (Bandura, 1986) yang membincangkan secara jelas kombinasi persekitaran, perlakuan dan ciri-ciri peribadi mempengaruhi kualiti guru. Akhirnya, impak yang ingin dicapai ialah menonjolkan kemahiran pengurusan guru dan komitmen yang menghasilkan kualiti kerja.

Selanjutnya, selain melihat kesinambungan hubungan antara variabel berdasarkan analisis model struktur yang dihasilkan, kajian ini telah berjaya menonjolkan pengaruh dalam bentuk numarikal antara tiga variabel eksogen dengan satu variabel endogen. Ketiga-tiganya menghasilkan pengaruh dengan nilai hubungan yang signifikan dengan variabel endogen kualiti guru. Kesimpulannya, dapatan ini terbukti menjelaskan bahawa model struktur yang dibangunkan mempunyai kesesuaian dengan kerangka konseptual kajian.

10.0 KESIMPULAN

Secara keseluruhan, Model Kualiti Guru berjaya dibangunkan dan interpretasinya sedikit sebanyak menyokong dan mengukuhkan lagi Teori Kognitif Sosial (Bandura, 1986) dan Model SGM (Bahagian Pendidikan Guru, 2011). Lantaran itu, kajian ini telah menyelesaikan jurang teori dan model yang wujud bagi menggambarkan kualiti guru tidak didukung oleh teori atau model yang khusus. Berdasarkan Teori Kognitif Sosial, wujud kepercayaan bahawa pemikiran seseorang mampu untuk mempengaruhi perlakuan. Perlakuan pula bergantung kepada persekitaran. Seterusnya ciri-ciri peribadi akan dapat dikawal oleh unsur-unsur persekitaran tersebut. Pada masa yang sama, ketiga-tiga aspek ini saling bertindak balas dalam mewujudkan satu proses pemikiran terhadap pengalaman sosial yang dijadikan wadah dalam bidang pengurusan. Secara jelasnya ditegaskan bahawa Model Kualiti Guru yang dibangunkan ini tidak dapat mengadaptasi sepenuhnya intipati atapun gagasan Teori Kognitif Sosial khususnya aspek-aspek yang menjadi pengukur kepada suatu bentuk pemikiran. Namun, ianya sudah memadai untuk menonjolkan kemampuan bagi mengukuhkan model asas tersebut khususnya dari perspektif guru dalam pengamalan mereka melaksanakan sesuatu yang melibatkan kualiti diri dalam profesion keguruan.

Diharapkan kajian ini dapat memberi rangsangan kepada kurikulum sedia ada dengan memastikan semuanya sentiasa relevan dengan keperluan pendidikan. Sekaligus berfungsi sebagai agen perubahan bagi mencapai objektif melahirkan modal insan terbilang dan berketerampilan tinggi. Kajian literatur dan input yang diberikan ini boleh dipertimbangkan untuk diimplimentasi dalam mentransformasikan kurikulum persekolahan kebangsaan. Malah, aspek kandungan, organisasi dan penegasan kurikulum persekolahan sedia ada turut dipertimbang bagi diperkemaskan dan diperbaharui melalui pelaksanaan satu kurikulum persekolahan kebangsaan yang baharu kelak. Proses pengurusan PdP dan PBD yang efisien guru kelak dapat membantu meningkatkan kualiti guru dan membantu seseorang itu menentukan tingkah laku yang akan diambil apabila cuba memahami sesuatu keadaan, menyelesaikan masalah dan membuat keputusan.

RUJUKAN

- Abdull Sukor Shaari. (2008). *Guru Berkesan Petua dan Panduan*. Sintok, penerbit Universiti Utara Malaysia.
- Akiba, M., & LeTendre, G. (2018). *Introduction: Conceptualizing Teacher Quality and Policy in A Global Context*. In M. Akiba, & G. LeTendre (Eds.), *International handbook of Teacher Quality and Policy* (pp. 1-22). New York, NY: Taylor and Francis.
- Akyar Rido, Radha M.K. Nambiar, & Noraini Ibrahim. (2016). Teaching and Classroom Management Strategies of Indonesian Master Teachers: Investigating A Vocational English Classroom. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*. 22(3), 93 – 109.
- Aney Marinda Muhammad Amin & Norasmah Othman. (2019). Pengurusan Bilik Darjah Guru Baharu yang Mengikuti Program Pembangunan Guru Baharu (PPGB). *Jurnal Pendidikan Malaysia* 44(1), 21-27.
- Aziah Ismail, Loh Hooi Yen, Abdul Ghani & Kanesan Abdullah. (2015). *Komuniti Pembelajaran Profesional dan Efikasi Kendiri Guru Sekolah Menengah di Pulau Pinang*. Jurnal Kepimpinan Pendidikan Pusat Pengajian Ilmu Pendidikan. Universiti Sains Malaysia.
- Azilah bt Abd Rahman. (2010). *Hubungan antara Personaliti dan Gaya Pengajaran Guru dengan Pencapaian Matematik PMR. Satu Kajian di Sekolah Menengah Daerah Kota Tinggi*. Disertasi Ijazah Sarjana Pendidikan. Universiti Teknologi Malaysia.
- Bahagian Pendidikan Guru. (2011). *Standard Guru Malaysia*. Putrajaya; Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social-Cognitive Theory*. Englewood Clivs, NJ: Prentice-Hall.
- Che Nidzam Che Ahmad, Noraini Mohamed Noh, Mazlini Adnan, Marzita Putih, & Mohd Hairry Ibrahim. (2014). *Pengaruh Persekitaran Fizikal Bilik Darjah terhadap Tahap Keselesaian Pengajaran dan Pembelajaran*. Universiti Pendidikan Sultan Idris.
- Chenoweth, K. (2007). *It's Being Done: Academic Success in Unexpected Schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Chua Yan Piaw. (2006). *Asas Statistik Penyelidikan*. Kuala Lumpur: McGraw-Hill.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2001). *Research Methods in Education (5th Ed.)*. London: Routledge Falmer.
- Dan Goldhaber, Vanessa Quince and Roddy Theobald. (2019). *Teacher Quality Gaps in U.S. Public Schools: Trends, Sources, and Implications*. Educational Resources and Equity.
- Danhui Zhang & Todd Campbell. (2013). An Examination of the Impact of Teacher Quality and “Opportunity Gap” on Student Science Achievement in China. *International Journal of Science & Mathematics Education*.

- Darling-Hammond, L. (2007). *Recognizing and Enhancing Teacher Effectiveness: A Policymaker's Guide*. Washington, DC: Council of Chief State Schools Officers.
- Faizah binti Ja'apar. (2017). *Bahan Bantu Mengajar (BBM) dalam Pengajaran dan Pembelajaran di Sekolah Menengah Kebangsaan Daerah Pontian*. Fakulti Pendidikan Teknikal dan Vokasional.
- Ghazali Darusalam & Sufean Hussin. (2016). *Metodologi Penyelidikan dalam Pendidikan: Amalan dan Analisis Kajian*. Universiti Malaya, Kuala Lumpur.
- Hallinger, P. (2010). *Making Education Reform Happen: Is There an 'Asian' Way? School Leadership and Management*. 30(5), 401-419.
- Heneman, Herbert G., III, & Anthony T. Milanowski. (2015). *Assessing Human Resource Alignment: The Foundation for Building Total Teacher Quality Improvement*. Madison: University of Wisconsin, Wisconsin Center for Education Research, Consortium for Policy Research in Education.
- Hill, H.C., Rowan, B., & Ball, D.L. (2015). Effects of Teachers' Mathematical Knowledge for Teaching on Student Achievement. *American Educational Research Journal*. 42(2), 371-406.
- Isaac, S. & W.B. Michael (2008). *Handbook in Research and Evaluation*. San Diego, California: EDITS Publishers.
- Jabatan Pendidikan Negeri Sarawak. (2013). *Data Terkumpul Perkhidmatan Psikologi dan Kaunseling*. Unit Bimbingan dan Kaunseling, Jabatan Pelajaran Negeri Sarawak.
- Jamilah Man, Yahya Don & Siti Noor Ismail (2016). Kepimpinan Transformasi Kualiti Guru Generasi 'Y'. *Jurnal Kepimpinan Pendidikan*. 3(1), 29-39.
- Joni S. Kolman. (2017). *Situated Teacher Quality: A Case Study of an Experienced Elementary School Teacher*. *Pedagogy, Culture and Society*. 25 (4), 501-514.
- Jyotsana Shukla. (2013). Personality Profile of a Typical Indian Female Primary Teacher: Taking a Psychoanalytic Object Relations Approach. Amity University Uttar Pradesh, India. *Current Issues in Education*. 16 (1), 1-15.
- Kamarul Zaman Ahmad. (2008). Relationship Between Leader-Subordinate Personality Congruence and Performance and Satisfaction in the UK. *Leadership & Organization Development Journal*. 29(5): 396-411.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2013). *Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 (Pendidikan Prasekolah hingga Lepas Menengah)*. Putrajaya: Malaysia.
- Kokkinos, C. M. (2007). *Job Stressors, Personality and Burnout in Primary School Teachers*. *British Journal of Educational Psychology*. 77- 229-243.
- Kyung Hee Kim & Michael F. Hull. (2012). Creative Personality and Anticreative Environment for High School Dropouts. *Creative Research Journal*. 24 (2-3), 169-176.

- Lerner, P. M. (1991). *'Psychoanalytic Theory and Rorschach'*. Hillside, N.J. The Analytic Press.
- LeTendre, G. K., & Wiseman, A. W. (2015). Introduction. In G. K. LeTendre, & A. W. Wiseman (Eds.), *Promoting and Sustaining a Quality Teaching Workforce*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing.
- Lewis, R., & Riley, P. (2009). *Teacher Misbehavior*. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *The New International Handbook of Teachers and Teaching*. Norwell, MA: Springer.
- Li L. & Walsh, S. (2011). Seeing is believing: Looking at EFL Teachers' beliefs through Classroom Interaction. *Classroom Discourse*. 2(1), 39-57.
- Mahlomaholo, S. M. G. (2010). Towards Sustainable Empowering Learning Environments: Unmasking Apartheid Legacies Through Scholarship of Engagement. *South African Journal of Higher Education*. 24(3), 287–301.
- Manning, M. L., & Bucher, K. T. (2013). *Classroom Management: Models, Application and Cases (3rd ed)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Masyuniza Yunos. (2015). Hubungan Sikap dan Persepsi Murid Terhadap Pembelajaran Bahasa Melayu dengan Kemahiran Abad Ke-21. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu*. 5 (2), 22- 30.
- Mok Soon Sang. (2011). *Pedagogi untuk Pengajaran dan Pembelajaran*. Malaysia: Penerbitan Multimedia Sdn Bhd.
- Muhammed Nor Azahari Azman, Nur Amierah Azli, Ramlee Mustapha, Balamuralithara Balakrishnan, & Nor Kalsom Mohd Isa. (2014). Penggunaan Alat Bantu Mengajar ke Atas Guru Pelatih bagi Topik Kerja Kayu, Paip, dan Logam. *Humanika Sains Journal*. 3(1), 77-85.
- Musliza Mat Jusoh, Siti Noor Ismail & Anis Salwa Abdullah. (2020). Kepuasan Kerja dan Komitmen Guru Sekolah Menengah Cemerlang di Kelantan. *Jurnal Kepimpinan Pendidikan*. 7(1), 77-90.
- Nicholas A. Gage, Terrance Scott, Regina Hirn, and Ashley S. MacSuga-Gage. (2017). The Relationship Between Teachers' Implementation of Classroom Management Practices and Student Behavior in Elementary School. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 43(2), 302–315.
- Nirachon Chutipattana. (2010). *The Role of Personality, Motivation and Organizational Culture in Determining Managerial Competencies for Primary Care Managers in Southern Thailand*. Tesis Doktor Falsafah. Universiti Utara Malaysia.
- Noornajihan Jaafar & Ab. Halim Tamuri. (2015). Perbezaan Kualiti Guru Pendidikan Islam Sekolah Menengah Kebangsaan Berdasarkan Jantina, Lokasi Sekolah dan Kekerapan Menyertai Latihan dalam Perkhidmatan. *The Online Journal of Islamic Education*. 3(2), 1-13.
- Noraini Mohamed Noh, Che Nidzam Che Ahmad, Mazlini Adnan, Marzita Puteh & Mohd Hairry Ibrahim. (2013). *Pengaruh Keselesaian Terma Bilik Darjah Terhadap Keselesaian Pembelajaran Murid Bermasalah*. Proceedings of International Conference on Special Education 2013, Banda Aceh Indonesia.

- Norhidani Buyong & Norasmah Othman. (2018). Pelaksanaan Pengajaran dan Pembelajaran dalam Program Sekolah dalam Hospital. *Jurnal Universiti Kebangsaan Malaysia*. 43(1), 11-16.
- OECD. (2010). *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lesson from PISA for the United States*. OECD.
- Paine, L., and Zeichner, K. (2012). *The Local and the Global in Reforming Teaching and Teacher Education*. *Comparative Education Review*, 56(4), 569-583.
- Qingmin Shi, Shaoan Zhang & Emily Lin. (2014). Relationships of New Teachers' Beliefs and Instructional Practices: *Comparisons Across Four Countries*. *Empirical Research and Conceptual Studies*. 36(4), 322-341.
- Romi de Jong, Tim Mainhard, Jan Van Tartwijk, Ietje Veldman, Nico Verloop and Theo Wubbels. (2014). How Pre-Service Teachers' Personality Traits, Self-Efficacy, and Discipline Strategies Contribute to The Teacher–Student Relationship. *British Journal of Educational Psychology*. 84, 294–310.
- Ruth Ombonya Otienoh. (2010). The Issue of Large Classes in Kenya: The Need for Professional Support for Primary School Teachers in School Contexts. *ISEA*. 38(2), 57-72.
- Sahlberg, P. (2010). Paradoxes of Educational Improvement: The Finnish Experience. *Scottish Educational Review*. 43(1), 3–23.
- Siti Rohana Ayo, Fatimah Wati Halim, Mohamad Irwan Ahmad, & Zulaneza Zulkepli. (2014). Personaliti Lima Faktor: Pengaruhnya terhadap Nilai Peribadi Asas dalam Kalangan Pegawai Tadbir Diplomatik. Pusat Pengajian Psikologi dan Pembangunan Manusia. Fakulti Sains Sosial dan Kemanusiaan, Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Siti Rohani Abdul Halim. (2018). Guru Tidak Mematuhi Kod Etika Profesion Perguruan. *Jurnal Pendidikan Universiti Teknologi Malaysia*. 8(10), 93-103.
- Syofia Ulfah, Zamri Mahamod, & Jamaludin Badusah. (2013). Kemahiran Komunikasi Interpersonal Ekspresif: Mencipta Guru Bahasa Indonesia yang Penyayang. GEMA Online. *Journal of Language Studies*. 13(1), 139-154.
- Wu, J. Y., Hughes, J. N., & Kwok, O. M. (2010). Teacher-Student Relationship Quality Type in Elementary Grades. Effects on Trajectories of Achievement and Engagement. *Journal of School Psychology*. 48(5), 357-387.
- Zamri Mahamod. (2012). *Inovasi P&P dalam Pendidikan Bahasa Melayu*. Tanjung Malim: Penerbit Universiti Pendidikan Sultan Idris.
- Zhao Mingren & Fu Shiquan. (2018). Rural Teacher Identity and Influencing Factor in Western China. *Chinese Education and Society*. 51, 91-102.

PENGARUH KEPIMPINAN INSTRUKSIONAL, KECERDASAN EMOSI DAN PERSONALITI GURU BESAR TERHADAP PRESTASI KERJA GURU SEKOLAH RENDAH DI SABAH

DR ROSDAH HERAWATY HAMID

rosdahhh71@yahoo.com

ABSTRAK

Kajian ini bertujuan untuk mengenal pasti hubungan dan pengaruh kepimpinan instruksional, kecerdasan emosi dan personaliti guru besar terhadap prestasi kerja guru sekolah rendah di Sabah. Seramai 419 orang responden telah dipilih dalam kalangan guru dari lima puluh buah sekolah rendah di Sabah yang dipilih secara rawak menggunakan kaedah pensampelan rawak berstrata. Data kajian diperolehi menggunakan soal selidik tertutup mengandungi 88 item yang diubah suai daripada instrumen Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS), Emotional Quotient Inventory (EQ-I), Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Short Form (TEIQue-S), Emotional Spiritual Quotient (ESQ), Emotional Intelligence Scale (EIS), NEO Five-Factor Inventory (NEO FFI) dan prestasi kerja oleh Iran Herman dan Fatimah Wati Halim. Data kajian dianalisis menggunakan perisian Statistical Packages for Social Sciences (SPSS). Ujian korelasi Pearson bagi ketiga-tiga pembolehubah menunjukkan wujud hubungan signifikan secara positif dengan prestasi kerja guru. Analisis regresi menunjukkan ketiga-tiga variabel turut memberi pengaruh yang signifikan terhadap prestasi kerja guru. Berdasarkan data empirikal yang dibincangkan, kajian ini boleh dijadikan panduan oleh semua pihak yang terlibat secara langsung atau tidak langsung dalam bidang pendidikan dan penyelidikan serta dapat meningkatkan prestasi kerja guru di sekolah rendah.

Kata kunci: kepimpinan instruksional, kecerdasan emosi, personaliti, prestasi kerja.

1.0 PENGENALAN

Dalam usaha mentransformasikan sistem pendidikan bertaraf dunia, sistem pendidikan di Malaysia telah mula mengorak langkah besar dengan terhasilnya Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013-2025. Anjakan ke-empat dalam PPPM adalah memperluas laluan guru untuk peranan kepimpinan, pakar pengajaran dan pakar bidang menjelang 2016 dan anjakan ke-lima adalah untuk memastikan kepimpinan berprestasi tinggi ditempatkan di institusi pendidikan yang merupakan antara perkara yang dititikberatkan oleh Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM). Hal ini selaras dengan perkembangan semasa dunia iaitu negara berusaha untuk berubah daripada negara berpendapatan rendah ke arah negara berpendapatan tinggi (Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025).

Zuraidah Abdullah (2016), menegaskan bahawa sekolah yang berjaya adalah merujuk kepada kepimpinan sekolah yang dinamik. Kepimpinan dilihat sebagai perhubungan yang dinamik antara individu dengan ahli-ahli kelompok dalam kumpulan serta persekitarannya. Kepimpinan juga merupakan satu proses individu lain dipengaruhi untuk mencapai matlamat yang menjadi asas kepada kecemerlangan (Nur Syariaah & Mohamed Yusoff, 2017). Oleh itu, guru besar selaku pemimpin sekolah perlu memastikan guru di bawah seliaannya menunjukkan prestasi cemerlang, produktiviti dalam bidang pendidikan (Danielle & Mohd. Khairuddin, 2017).

2.0 PERNYATAAN MASALAH

Gaya kepimpinan instruksional dikenal pasti dapat meningkatkan prestasi sekolah kerana apa sahaja tindakan dan perbuatan guru besar mempengaruhi prestasi kerja guru dan seterusnya meningkatkan prestasi pembelajaran murid (Mohd Yusri, 2012). Kepimpinan instruksional masih relevan dan dapat menyumbang kepada kecemerlangan sekolah pada abad ke-21 (Hallinger, 2005). Oleh itu, sebagai pemimpin instruksional guru besar perlu melaksanakan tanggungjawab dengan memberi perhatian dan tumpuan utama ke atas pengajaran dan pembelajaran secara berterusan disamping melaksanakan sepenuhnya kesemua dimensi dan sub dimensi yang terkandung di dalam model kepimpinan instruksional (Sharma, Sun & Kanan, 2012).

Kajian Rozila dan Jamalul Lail (2019) mendapati tidak semua guru besar dapat mengamalkan sepenuhnya dimensi dan sub dimensi dalam kepimpinan instruksional. Azlin dan Roselan (2007) dan Juhana (2007) menjelaskan bahawa tugas guru besar didapati terlalu banyak dan memerlukan jangka masa kerja yang panjang. Tugas guru besar yang mengurus pelbagai bidang menghadkan masa yang diperuntukkan untuk merancang, mengurus, mengarah dan mengawal kurikulum sekolah (Jameela & Jainabee, 2011). Rata-rata guru besar menghadapi masalah terpaksa memenuhi arahan pihak atasan yang mengakibatkan mereka terpaksa meninggalkan sekolah dan pada masa yang sama proses pengurusan instruksional sepatutnya berlaku. Implikasinya, proses pengajaran dan pembelajaran terganggu, jadual penyeliaan, pemantauan dan pencerapan tidak dapat dipatuhi (Danielle & Mohd Khairuddin, 2019).

Menurut Lokman *et al.* (2013) aspek pencerapan dan penyeliaan pengajaran guru kurang diberi keutamaan dan terabai oleh guru besar. Bity *et al.* (2010) menyatakan walaupun guru besar ingin menjalankan tugas pengajaran dan pembelajaran tetapi kurang berkesempatan melaksanakannya kerana selalu meninggalkan sekolah atas urusan rasmi selain dibebani dengan kerja pengurusan. Dapatan ini, bertepatan dengan penjelasan Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013 – 2025 yang mendapati hasil pencerapan pengajaran guru menunjukkan hanya 12 peratus guru yang

memperolehi markah pada tahap tinggi, manakala 38 peratus memperoleh markah pencerapan pada tahap memuaskan dan 50 peratus guru memperoleh markah pencerapan pada tahap tidak memuaskan.

Oleh itu, penyelidik melihat keperluan untuk menjalankan kajian ini untuk mengenal pasti punca pengajaran guru mencapai tahap tidak memuaskan. Adakah isu ini berpunca daripada pengabaian tugas guru besar sebagai pemimpin instruksional atau terdapat faktor lain yang memberi kesan terhadap prestasi kerja guru? Tumpuan diberikan kepada prestasi kerja guru sekolah rendah di Sabah. Dalam konteks kajian ini, penilaian diselaraskan dengan beberapa faktor kepimpinan instruksional guru besar yang berpotensi mempengaruhi prestasi kerja guru.

Dari sudut lain, kepimpinan guru besar yang berkesan sering dikaitkan dengan tingkah laku pemimpin iaitu memperlihatkan cara pemimpin bertindak, berinteraksi, mengawal emosi dan berkomunikasi dengan kakitangan di dalam organisasi (Yulk, 2013). Kecerdasan emosi merupakan elemen yang penting dalam mewujudkan keadaan kerja yang produktif. Nurul Hudani *et al.* (2013) menyatakan bahawa kecerdasan emosi guru besar memberi kesan terhadap prestasi kerja guru.

Implikasi tekanan kerja yang dihadapi oleh guru besar akan memberi kesan terhadap emosi dan tingkah laku serta hubungan interpersonal dan intrapersonal (Izani, 2013). Jelasnya lagi, tekanan yang disebabkan oleh bebanan kerja yang berlebihan ini boleh menyebabkan segelintir guru besar cepat melenting dan melepaskan kemarahan terhadap guru sebagai salah satu cara untuk mengurangkan tekanan mereka. Kecerdasan emosi guru besar yang tidak terkawal akan memberi kesan terhadap keseluruhan organisasi terutamanya guru yang secara tidak langsung akan mempengaruhi dan menjejaskan prestasi kerja mereka (Nurul Hudani *et al.*, 2015). Oleh itu, penyelidik melihat keperluan untuk menilai dan mencari bukti empirikal kesan kecerdasan emosi guru besar terhadap prestasi kerja guru. Disamping itu, kajian ini mengenal pasti sama ada wujud hubungan antara kecerdasan emosi guru besar dengan prestasi kerja guru sekolah rendah di Sabah. Dalam konteks kajian ini, penilaian diselaraskan dengan beberapa faktor kecerdasan emosi guru besar yang berpotensi mempengaruhi prestasi kerja guru.

Selain itu, personaliti guru besar merupakan aset kepimpinan yang boleh dikelaskan dalam gred berkualiti (Abdul Said *et al.*, 2017). Ciri peribadi atau kualiti diri yang mencakupi personaliti dan tingkah laku yang baik adalah antara trait yang amat penting bagi melayakkan seseorang guru besar untuk menjadi pemimpin yang berkesan, berwibawa dan berketrampilan (Abdul Rahim, 2005). Kelemahan ciri peribadi atau unsur personaliti dan sikap akan memberikan kesan buruk ke atas mutu dan keberkesanan pendidikan serta imej perguruan (Sufean Hussin, 2004). Salah satu faktor yang sering diajukan adalah berkenaan dengan personaliti guru besar yang banyak mempengaruhi gaya kepimpinan mereka dalam mengurus sekolah. Penyata Rasmi Parlimen Dewan Rakyat (2012) menjelaskan berdasarkan kajian terdapat beberapa faktor yang menyebabkan gangguan mental dalam kalangan pemimpin sekolah iaitu faktor personaliti 52.94 peratus, faktor gangguan saraf 35.29 peratus dan faktor stres organisasi 23.52 peratus.

Penyelidik melihat keperluan untuk mengkaji dan mencari bukti empirikal kesan personaliti guru besar terhadap prestasi kerja guru. Isu ini menjadi punca utama kepada penyelidik untuk melihat hubungan antara personaliti guru besar dengan prestasi kerja guru sekolah rendah di Sabah. Dalam konteks ini, penilaian diselaraskan dengan beberapa faktor personaliti guru besar yang berpotensi mempengaruhi prestasi kerja guru.

3.0 TUJUAN KAJIAN

Sehingga kini tidak ada kajian di Malaysia yang memberi fokus kepada pengaruh kepimpinan instruksional, kecerdasan emosi dan personaliti guru besar terhadap prestasi kerja guru sekolah rendah di Malaysia. Walau bagaimanapun, tumpuan kajian ini adalah hanya kepada persepsi guru terhadap kepimpinan instruksional guru besar, kecerdasan emosi guru besar dan personaliti guru besar di Negeri Sabah. Kajian ini secara umumnya bertujuan untuk menyediakan maklumat empirikal bagi memahami kepentingan tiga pemboleh ubah dalam memimpin sekolah daripada aspek teori dan praktikal. Kajian ini juga bermanfaat untuk pengembangan ilmu pengetahuan bagi meneroka secara mendalam hubungan dan pengaruh kepimpinan instruksional, kecerdasan emosi dan personaliti guru besar terhadap prestasi kerja guru.

Penemuan daripada penyelidikan ini boleh digunakan sebagai panduan dalam meningkatkan prestasi kepimpinan sekolah. Hubungan antara pemimpin dan pengikut perlu diberikan tumpuan agar wujudnya kesan yang positif bagi memotivasikan staf dalam melaksanakan tugas dengan berkesan. Bahagian di KPM dan Institut Aminuddin Baki (IAB) boleh bekerjasama untuk mereka bentuk kursus-kursus bagi memenuhi latihan dan pembangunan profesional guru besar dan bakal guru besar sekolah di Malaysia. Hasil kajian juga diharap dapat membantu mengukuhkan lagi keyakinan KPM bagi memastikan setiap sekolah mempunyai pemimpin yang berprestasi tinggi bagi memastikan kelangsungan keberkesanan kepimpinan sekolah di seluruh Malaysia.

Selain itu, hasil kajian ini juga diharap dapat membantu pemimpin sekolah untuk memperbaiki amalan kepimpinan instruksional yang membawa kepada kecemerlangan dalam komuniti sekolah. Guru besar sebagai pemimpin di sekolah juga boleh menilai dan memperbaiki amalan kepimpinan khususnya kepimpinan instruksional dalam merealisasikan sekolah berkesan. Kecerdasan emosi adalah antara faktor penting yang mewujudkan hubungan yang berkesan antara pemimpin dan pengikut di dalam sesebuah organisasi. Impak daripada perhubungan yang positif dan berkesan antara guru besar sekolah dan guru mampu menghasilkan organisasi yang cemerlang. Personaliti sering dikaitkan dengan kemantapan emosi seseorang dan dinamik untuk menerangkan tentang personaliti pemimpin dengan perasaan yang dimilikinya dalam memberi sumbangan kepada pencapaian kerja yang lebih baik. Oleh itu, dapatan kajian ini diharap dapat menjadi panduan kepada KPM dalam memilih dan melantik guru besar agar sekolah ditadbir oleh pemimpin yang berwibawa (Alimuddin, 2010) dan berprestasi tinggi (KPM, 2013).

4.0 OBJEKTIF KAJIAN

Secara khususnya objektif kajian ini adalah untuk:

- i. mengenal pasti hubungan kepimpinan instruksional guru besar dengan prestasi kerja guru sekolah rendah di Sabah;
- ii. mengenal pasti hubungan kecerdasan emosi guru besar dengan prestasi kerja guru sekolah rendah di Sabah;
- iii. mengenal pasti hubungan personaliti guru besar dengan prestasi kerja guru sekolah rendah di Sabah; dan
- iv. mengenal pasti pengaruh kepimpinan instruksional, kecerdasan emosi, personaliti guru besar terhadap prestasi kerja guru sekolah rendah di Sabah.

5.0 TINJAUAN LITERATUR

5.1 Kepimpinan Instruksional

Kepimpinan atau '*leadership*' dalam Bahasa Inggeris bermaksud keupayaan untuk mempengaruhi, memotivasikan, mengubah sikap dan tingkah laku pengikutnya untuk mencapai sesuatu matlamat organisasi. Istilah 'instruksional' berasal daripada perkataan '*instruction*' dalam Bahasa Inggeris daripada kata dasar '*instruct*' yang bermaksud 'ajar'. Istilah instruksional merupakan satu kata kerja yang membawa erti 'instruksional' atau 'proses mengajar sesuatu' (James & Balasandran, 2009). Hallinger dan Murphy (1985) mendefinisikan kepimpinan instruksional merujuk kepada segala tingkah laku guru besar yang dilaksanakan dengan tujuan memajukan dan menambah baik proses pengajaran dan pembelajaran di sekolah. Takrifan yang umum dan luas itu menunjukkan besarnya ruang lingkup yang perlu dilaksanakan oleh guru besar sebagai pemimpin instruksional.

Menurut Yahya (2007), kepimpinan instruksional ialah semua aktiviti, perlakuan, kemahiran, sikap dan pengetahuan yang mencerminkan kebolehan dan kesediaan untuk mempengaruhi, menggerak, membimbing dan melatih individu, warga sekolah dan komuniti luar sekolah ke arah mencapai objektif organisasi sekolah. Alimudin (2010) pula menyatakan kepimpinan instruksional sebagai agen perubahan dalam mewujudkan persekitaran sekolah yang kondusif mampu memberi impak yang jelas kepada keberhasilan dan pencapaian murid. Sehubungan dengan itu, amalan kepimpinan instruksional merupakan satu usaha yang berkesan serta memberikan impak yang besar dalam pembentukan sebuah sekolah yang cemerlang. Guru besar sebagai pemimpin instruksional perlu melaksanakan tugas bermula dari mentakrif misi sekolah, mengurus program intruksional dan menggalakkan iklim sekolah yang positif.

Dapatan kajian-kajian terdahulu dilihat selari dengan PPPM (2013-2025), yang dizahirkan melalui anjakan kelimanya iaitu melakukan transformasi terhadap pemimpin sekolah. KPM ingin memastikan pemimpin yang mempunyai kepimpinan berprestasi tinggi sahaja yang akan ditempatkan di setiap sekolah di Malaysia iaitu pengetua dan guru besar cemerlang yang mengamalkan kepimpinan instruksional. Kepimpinan yang diamalkan oleh pengetua dan guru besar ialah kepimpinan instruksional dilihat realistik dan mampu menjadi penentu kejayaan di sekolah dan pendidikan yang diinginkan.

Di Malaysia, kepimpinan instruksional lebih mengutamakan peranan guru besar kerana amat signifikan dalam melahirkan sekolah berkesan (Sazali *et al.*, 2007). Guru besar selaku pemimpin instruksional berperanan sebagai tunggak utama kepada pembangunan pendidikan berkualiti. Kajian yang dijalankan oleh Danielle dan Mohd. Khairuddin (2019) untuk melihat sama ada wujud hubungan antara kepimpinan instruksional pengetua dan kepuasan kerja guru di sekolah menengah kebangsaan (SMK) Zon Utara Sabah. Analisis korelasi Pearson menunjukkan terdapat hubungan antara kepimpinan instruksional pengetua dengan kepuasan kerja guru dengan kekuatan sederhana. Hasil analisis korelasi menunjukkan dimensi menggalakkan iklim sekolah merupakan dimensi yang paling kuat mempengaruhi prestasi kerja guru, diikuti oleh dimensi mengurus program instruksional dan konstruk mentakrif misi sekolah. Dapatan ini menunjukkan pengetua yang mempunyai tahap kepimpinan yang tinggi akan dapat mempengaruhi kepuasan kerja seseorang guru.

Dapatan kajian terdahulu menunjukkan bahawa kepimpinan instruksional pengetua dan guru besar sangat relevan dilaksanakan di sekolah dan menjadi salah satu gaya kepimpinan yang perlu diberi fokus kepada pengetua dan guru besar di sekolah menengah dan di sekolah rendah seluruh Malaysia (Siti Nur Aaisyah & Jamalul Lail, 2017). Untuk mengetahui kebenaran kenyataan ini, Serirama

dan Roslee (2017) telah menjalankan kajian tentang pengaruh kepimpinan instruksional guru besar terhadap efikasi pengajaran guru sekolah rendah di zon pedalaman Sabah. Hasil analisis korelasi Pearson mendapati hubungan antara kepimpinan pengajaran guru besar dengan efikasi pengajaran guru adalah signifikan dan pada aras yang tinggi. Analisis regresi mendapati kepimpinan pengajaran guru besar memberi pengaruh yang signifikan ke atas efikasi pengajaran guru secara keseluruhan.

Berdasarkan kajian lepas yang dibincangkan berkaitan kepimpinan instruksional pelbagai dapatan kajian yang telah diperolehi. Dapatan kajian yang tidak konsisten dan berbeza-beza mungkin dipengaruhi oleh pelbagai faktor seperti lokasi kajian, kaedah kajian, bilangan responden, latar belakang responden dan sebagainya. Keadaan ini mendorong penyelidik menjalankan kajian lanjut berkenaan kepimpinan instruksional guru besar dengan prestasi kerja guru untuk melihat sama ada Model Hallinger dan Murphy (1985) mempengaruhi prestasi kerja atau sebaliknya. Dapatan kajian ini mungkin berbeza dengan dapatan kajian lain yang pernah dijalankan. Oleh itu, kajian ini amat penting dijalankan bagi melihat sendiri hasil kajian dan menjawab persoalan kajian.

5.2 Kecerdasan Emosi

Emosi ialah istilah yang berasal daripada perkataan Latin, “*emover*” yang bermaksud “bergerak, kegusaran dan kegembiraan iaitu perasaan jiwa yang kuat seperti sedih, takut, gembira dan sebagainya” (Teuku, 2004). Kecerdasan emosi pula ialah kebolehan untuk memantau, memahami dan mengaplikasi kuasa disebalik emosi dalam kehidupan seharian (Weisenger, 2000). Menurut Salovey dan Mayer (1993), kecerdasan emosi dapat ditakrifkan sebagai kebolehan untuk mengenal pasti makna-makna emosi, menaakul dan menyelesaikan masalah berdasarkan emosi tersebut. Kecerdasan emosi juga dikaitkan dengan kemampuan untuk mengenali emosi diri dan emosi orang lain, mengelola emosi, memotivasi diri sendiri dan kemampuan untuk membina hubungan dengan orang lain (Muhammad *et al.*, 2010). Hal ini diperincikan oleh Mayer dan Salovey (1993) yang menerangkan bahawa kecerdasan emosi mempunyai empat cabang: kebolehan untuk mempersepsi secara tepat dan mengekspresi emosi, menggunakan emosi dalam pemikiran, memahami dan mengatur emosi dalam diri dan orang lain.

Goleman (2001) mengatakan bahawa kecerdasan emosi boleh membawa kepada kejayaan sama ada di rumah, sekolah atau pun di tempat kerja. Jika dilihat dari sudut sosial, kecerdasan emosi sangat penting bagi membolehkan hubungan antara individu berlaku dengan baik. Analisis kajian kecerdasan emosi dalam organisasi menjelaskan bahawa mengurus emosi ialah satu cara bagi meningkatkan matlamat organisasi. Hubungan emosi yang jelek antara kakitangan dalam persekitaran tempat kerja akan menjadikan individu merasa bangga menjadi ahli organisasi serta cuba untuk berusaha memperlihatkan kesetiaan terhadap organisasi tempat mereka bekerja (Syed Sofian & Rohany, 2010). Dalam persekitaran perubahan yang strategik, pemimpin yang berjaya memerlukan kedua-dua kemampuan, iaitu kemampuan intelektual untuk memenuhi cabaran kognitif dan kemampuan emosi untuk memberi inspirasi dan empati kepada orang lain (Herkenhoff, 2004). Kajian empirikal, menunjukkan bahawa kebanyakan pemimpin yang berjaya mempunyai kekuatan dalam dimensi kecerdasan emosi seperti kesedaran sendiri, pengurusan sendiri, kesedaran sosial dan pengurusan perhubungan (Goleman, 2001).

Bagi mengukuhkan lagi dapatan kajian lepas berkaitan kecerdasan emosi maka Shafinaz *et al.* (2017) menjalankan kajian kecerdasan emosi pengetua dan hubungannya dengan efikasi sendiri guru sekolah menengah. Kajian ini bertujuan untuk mengenal pasti sama ada wujud hubungan kecerdasan emosi pengetua dengan efikasi sendiri guru. Dapatan kajian menunjukkan terdapat hubungan signifikan secara positif ($r = .56$, $p < .01$) di antara kecerdasan emosi pengetua dengan

efikasi sendiri guru pada tahap sederhana kuat. Hasil analisis regresi pelbagai menunjukkan kecerdasan emosi pengetua bagi dimensi pengurusan sendiri menyumbang sebanyak 31.6 peratus terhadap efikasi sendiri guru. Kecerdasan emosi pengetua dibuktikan mempengaruhi efikasi sendiri guru. Keputusan ini juga memberikan implikasi bahawa seseorang pengetua yang mempunyai tahap kecerdasan emosi yang tinggi akan turut meningkatkan efikasi sendiri guru.

Kajian kecerdasan emosi pemimpin turut dikaji oleh Izani (2013) yang mengkaji pengaruh kecerdasan emosi pemimpin terhadap pengurusan perubahan di sekolah. Dapatan kajian menunjukkan tahap kecerdasan emosi dan tahap pengurusan perubahan berada pada tahap tinggi. Hasil analisis menunjukkan wujud hubungan signifikan positif diantara kecerdasan emosi dengan pengurusan perubahan. Dapatan kajian regresi berganda menunjukkan bahawa kecerdasan emosi pemimpin secara positif dan signifikan mempengaruhi pengurusan perubahan di sekolah. Hasil analisis menunjukkan dimensi pengurusan sendiri merupakan peramal utama kepada prestasi kerja guru. Kajian ini juga menjelaskan betapa pentingnya seseorang pemimpin memahami dan menitikberatkan peranan emosi dalam melaksanakan tugas seharian. Secara amnya, kajian ini dapat menjelaskan bahawa kecerdasan emosi pengetua atau guru besar mempengaruhi peningkatan prestasi kerja dalam kalangan guru-guru di sekolah.

Para sarjana turut menyedari perkembangan penyelidikan yang berlaku seperti yang dibincangkan dalam kajian lepas kecerdasan emosi. Berdasarkan penelitian, penyelidik mendapati dapatan kajian tidak konsisten dan berbeza-beza mungkin dipengaruhi oleh pelbagai faktor seperti lokasi kajian, kaedah kajian, bilangan responden, latar belakang responden dan sebagainya. Dapatan yang tidak konsisten dan berbeza-beza ini mendorong penyelidik menjalankan kajian lanjut berkenaan kecerdasan emosi guru besar dengan prestasi kerja guru untuk melihat kesesuaian dan kemampuan Teori Kecerdasan Emosi Goleman (2001) dalam mengukur dan mempengaruhi prestasi kerja atau sebaliknya.

Oleh itu, adalah amat penting untuk kajian berkaitan hubungan kecerdasan emosi guru besar dengan prestasi kerja guru sekolah rendah di negeri Sabah dikaji dengan lebih terperinci. Dapatan kajian yang akan diperolehi mungkin berbeza dengan dapatan kajian lain yang pernah dijalankan. Oleh itu, kajian ini amat penting dijalankan bagi melihat sendiri hasil kajian dan menjawab persoalan kajian. Selain itu, kajian-kajian lepas berkaitan kecerdasan emosi kebanyakannya tertumpu kepada kajian kecerdasan emosi guru. Kajian berkaitan kecerdasan emosi pengetua dan guru besar amat kurang dikaji. Oleh itu, sumber rujukan mengenai kajian hubungan dan pengaruh kecerdasan emosi guru besar dengan prestasi kerja guru amat terhad sumber informasi. Kekangan yang dihadapi dalam mencari informasi kecerdasan emosi pengetua atau guru besar memberi inspirasi kepada penyelidik untuk menjalankan kajian ini, agar dapatan kajian ini kelak akan menjadi rujukan kepada penyelidik pada masa akan datang. Maka wajarlah kajian ini dijalankan bagi mengisi jurang ilmu dan mengetahui sama ada wujud hubungan dan pengaruh kecerdasan emosi guru besar terhadap prestasi kerja guru sekolah rendah di Sabah.

5.3 Personaliti

Takrifan personaliti membawa maksud satu konsep yang menggambarkan keperibadian manusia. Personaliti ditakrifkan sebagai hasil paduan sifat fizikal, mental, emosi, nilai dan perlakuan seseorang manusia dalam perhubungan sosialnya, sebagaimana yang dilihat oleh manusia lain. Penggunaan istilah personaliti, dewasa ini semakin melonjak sehingga merentasi pelbagai disiplin dan menyebabkan kemunculan pendefinisian yang pelbagai kerana pengaruh latar belakang disiplin keilmuan serta dimensi yang berbeza. Pemimpin yang berkesan perlu ada dimensi personaliti yang

seimbang dan tersendiri, meskipun mempunyai dimensi personaliti yang dominan. Keseimbangan dan kombinasi dimensi personaliti ini mampu menjadikan seseorang pemimpin itu stabil serta berupaya membawanya untuk menghadapi pelbagai situasi (Furnham & Fudge, 2008).

Costa dan McCrae (1992) memperincikan definisi personaliti sebagai trait dan tabiat yang stabil daripada segi intelek dan fizikal termasuk corak pemikiran, emosi dan tingkah laku dalam pelbagai situasi. Personaliti dalam konteks masyarakat Islam di Malaysia, disebut sebagai akhlak (Habibah & Noran, 2002). Akhlak pula diinterpretasikan sebagai budi pekerti seperti bersih hati, ikhlas, amanah, cinta pada kebaikan dan benci pada kejahatan. Budi pekerti dalam terminologi lainnya ialah budi bahasa. Budi bahasa lazimnya merujuk kepada tutur kata, kelakuan, sopan santun, tatatertib, akal, kebijaksanaan dan perbuatan kebajikan yang tercantum dalam kata-kata akhlak mulia (Fatimah Wati, 2012).

Personaliti merupakan suatu indikator penting dalam dunia pekerjaan pada hari ini (Norhasliza, 2016), jelasnya lagi personaliti yang positif mampu mendorong dan melahirkan pekerja yang mempunyai nilai-nilai positif yang melibatkan emosi, kognitif serta tingkah laku dan ini seterusnya menyumbang kepada pelbagai aspek keberkesanan prestasi kerja. Oleh itu, bagi mengukuhkan lagi dapatan kajian lepas berkaitan hubungan personaliti guru besar dengan prestasi kerja, maka dikemukakan kajian-kajian lepas yang telah dijalankan.

Kajian Nurul Hudani *et al.* (2016) yang bertujuan untuk mengenal pasti hubungan antara trait personaliti dan prestasi kerja di kalangan pemimpin pendidik di Sekolah Berprestasi Tinggi (SBT). Dapatan kajian menunjukkan trait kehematan merupakan domain yang paling kuat mempengaruhi prestasi kerja berbanding trait yang lain. Walau bagaimanapun, personaliti yang berbeza memainkan peranan yang berbeza berhubung dengan prestasi kerja. Trait ekstraversi, keterbukaan dan kesetujuan juga didapati mempunyai hubungan yang signifikan positif sederhana terhadap prestasi kerja. Berdasarkan dapatan kajian ini, pemimpin yang memiliki keempat-empat trait personaliti secara positif dapat membantu meningkatkan prestasi kerja dan seterusnya meningkatkan produktiviti organisasi secara keseluruhan.

Penemuan daripada kajian yang dijalankan Hazalifah *et al.* (2016) selaras dengan dapatan kajian yang dijalankan oleh Nurul Hudani *et al.* (2016). Kajian ini bertujuan untuk menentukan kesan trait personaliti dan gaya kepengikutan ke atas prestasi kerja. Keputusan kajian menunjukkan bahawa wujud hubungan yang signifikan antara gaya kepengikutan dengan trait kehematan dan trait kestabilan emosi ke atas prestasi kerja guru. Walau bagaimanapun, tidak wujud hubungan antara gaya kepengikutan dengan dimensi keterbukaan, ekstraversi dan prestasi kerja guru. Realitinya dapatan ini menerangkan tentang personaliti pemimpin berkait rapat dengan pencapaian prestasi kerja guru.

Kajian personaliti turut dikaji oleh Edaham (2009) yang menjalankan penyelidikan untuk mengkaji peranan iklim organisasi dan trait personaliti terhadap prestasi kerja. Dapatan kajian menunjukkan persepsi responden terhadap prestasi kerja dan trait personaliti pada tahap yang rendah berbanding iklim organisasi. Analisis korelasi Pearson menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan positif antara personaliti dengan prestasi kerja. Semua trait personaliti menunjukkan perkaitan yang positif kecuali trait kestabilan emosi mempunyai perkaitan yang negatif. Hasil analisis regresi berganda menunjukkan iklim organisasi dan empat trait personaliti mempengaruhi prestasi kerja.

Dapatan yang tidak konsisten dan berbeza-beza ini mendorong penyelidik untuk menjalankan kajian lebih terperinci berkenaan personaliti guru besar dengan prestasi kerja guru untuk melihat sama ada

Teori Trait Lima Faktor mempengaruhi prestasi kerja atau sebaliknya. Lima trait personaliti yang dikaji iaitu keterbukaan, kehematan, ekstrasversi, kesetujuan dan gangguan emosi, trait personaliti yang manakah mendominasi serta mempunyai hubungan paling kuat terhadap prestasi kerja guru sekolah rendah di negeri Sabah. Dapatan daripada kajian ini mungkin berbeza dengan dapatan kajian lain yang pernah dijalankan. Oleh itu, kajian ini amat penting dijalankan bagi melihat sendiri hasil kajian dan seterusnya menjawab persoalan kajian.

6.0 METODOLOGI KAJIAN

Penyelidikan ini berbentuk kajian kuantitatif dengan menggunakan reka bentuk tinjauan yang menggunakan kaedah pensampelan rawak berstrata. Reka bentuk pendekatan kuantitatif dipilih untuk kajian ini kerana menurut Creswell (2014) kaedah kuantitatif dengan menggunakan ujian analisis korelasi Pearson adalah sesuai untuk menjelaskan hubungan antara pemboleh ubah dalam kajian dan ujian analisis regresi berganda untuk menguji bagaimana sesuatu pemboleh ubah itu mempengaruhi pemboleh ubah yang lain serta mengetahui adakah sesuatu faktor itu merupakan jangkaan kepada sesuatu hasil? (Gay *et al.*, 2012). Menurut Ghazali dan Sufean (2016) kajian kuantitatif merujuk kepada kajian yang dapatannya dihasilkan dengan menggunakan analisis statistik dalam bentuk angka manakala kajian deskriptif digunakan kerana kajian ini berbentuk tinjauan dan pengumpulan data melalui soal selidik.

Kajian deskriptif yang digunakan melalui borang soal selidik yang melibatkan pemboleh ubah bebas kepimpinan instruksional, kecerdasan emosi, personaliti manakala pemboleh ubah bersandar prestasi kerja. Bagi mendapatkan kebolehpercayaan instrumen kajian, ciri-ciri demografi guru yang terlibat dalam penyelidikan ini diberi perhatian yang khusus oleh penyelidik. Justeru, reka bentuk dalam kajian ini dibuat bersesuaian dengan objektif, persoalan kajian, saiz populasi dan sampel kajian.

7.0 DAPATAN KAJIAN

7.1 Hubungan Kepimpinan Instruksional Guru Besar dengan Prestasi Kerja Guru Sekolah Rendah di Sabah.

Ujian korelasi Pearson (*Pearson Product-moment*) digunakan bagi menganalisis hubungan antara dua pemboleh ubah kajian iaitu untuk mengetahui hubungan antara kepimpinan instruksional guru besar dan prestasi kerja guru sekolah rendah di Sabah. Ujian korelasi ini juga turut digunakan bagi menguji hipotesis pertama kajian iaitu:

H_0^1 : Tidak terdapat hubungan yang signifikan kepimpinan instruksional guru besar dengan prestasi kerja guru sekolah rendah di Sabah.

Jadual 1

Korelasi Kepimpinan Instruksional dengan Prestasi Kerja

Pemboleh ubah	Pearson Correlation	Sig (2-tailed)	N
Kepimpinan Instruksional	.725**	.000	419

Nota:**korelasi ialah signifikan pada tahap $p < .01$

Analisis korelasi Pearson telah digunakan bagi menentukan hubungan konstruk kepimpinan instruksional dengan prestasi kerja pada aras signifikan $p < 0.05$. Jadual 1, menunjukkan hasil analisis korelasi Pearson r antara variabel tidak bersandar kajian iaitu kepimpinan instruksional. Analisis menunjukkan variabel kepimpinan instruksional mempunyai nilai $r = 0.725$ Sig. (2-tailed) = 0.00 ($p < 0.01$). Berdasarkan analisis ini, korelasi variabel kajian menunjukkan nilai $p=0.00$ ($p < 0.01$). Oleh yang demikian terdapat bukti yang kukuh untuk menolak hipotesis nol kajian H_0^1 .

Dapatan ini menunjukkan terdapat hubungan antara kepimpinan instruksional guru besar dengan prestasi kerja guru sekolah rendah di Sabah. Kekuatan nilai pekali korelasi berada pada aras yang kuat. Ini bermakna, hipotesis H_0^1 ditolak kerana telah terbukti terdapat hubungan yang signifikan antara kepimpinan instruksional guru besar dengan prestasi kerja guru sekolah rendah di Sabah.

7.2 Hubungan Kecerdasan Emosi Guru Besar dengan Prestasi Kerja Guru Sekolah Rendah di Negeri Sabah.

Analisis bagi mengkaji hubungan antara kecerdasan emosi guru besar dan prestasi kerja guru telah dijalankan menggunakan ujian korelasi Pearson. Ujian korelasi ini juga turut dijalankan bagi menguji hipotesis kedua kajian iaitu:

H_0^2 : Tidak terdapat hubungan yang signifikan kecerdasan emosi guru besar dengan prestasi kerja guru sekolah rendah di Sabah.

Jadual 2

Korelasi Kecerdasan Emosi dengan Prestasi Kerja

Pembolehubah	Pearson Correlation	Sig (2-tailed)	N
Kecerdasan Emosi	.750**	.000	419

Nota: **korelasi ialah signifikan pada tahap $p < .01$

Analisis korelasi Pearson telah digunakan bagi menentukan hubungan konstruk kecerdasan emosi dengan prestasi kerja pada aras signifikan $p < 0.05$. Jadual 2, menunjukkan hasil analisis korelasi Pearson antara variabel tidak bersandar kajian iaitu kecerdasan emosi. Analisis menunjukkan pembolehubah kecerdasan emosi mempunyai nilai $r = 0.750$ Sig. (2-tailed) = 0.00 ($p < 0.01$). Berdasarkan analisis ini, korelasi pembolehubah kajian menunjukkan nilai $p=0.00$ ($p < 0.01$). Oleh yang demikian terdapat bukti yang kukuh untuk menolak hipotesis nol kajian H_0^2 .

Dapatan ini menunjukkan terdapat hubungan antara kecerdasan emosi guru besar dengan prestasi kerja guru sekolah rendah di Sabah. Kekuatan nilai pekali korelasi juga berada pada aras yang kuat. Ini bermakna, hipotesis H_0^2 ditolak kerana telah terbukti terdapat hubungan yang signifikan antara kecerdasan emosi guru besar dengan prestasi kerja guru sekolah rendah di Sabah.

7.3 Hubungan Antara Personaliti Guru Besar dengan Prestasi Kerja Guru Sekolah Rendah di Sabah.

Ujian korelasi Pearson digunakan bagi menganalisis hubungan antara personaliti guru besar dan prestasi kerja guru sekolah rendah di Sabah. Analisis juga dijalankan bagi menguji hipotesis ketiga kajian iaitu:

H_0^3 : Tidak terdapat hubungan yang signifikan personaliti guru besar dengan prestasi kerja guru sekolah rendah di Sabah.

Jadual 3

Korelasi Antara Personaliti dengan Prestasi Kerja

Pembolehubah	Pearson Correlation	Sig (2-tailed)	N
Personaliti	.751**	.000	419

Nota:**korelasi ialah signifikan pada tahap $p < .01$

Analisis korelasi Pearson telah digunakan bagi menentukan hubungan konstruk personaliti dengan prestasi kerja pada aras signifikan $p < 0.05$. Jadual 3, menunjukkan hasil analisis korelasi Pearson antara variabel tidak bersandar kajian iaitu personaliti. Analisis menunjukkan variabel personaliti mempunyai nilai $r = 0.751$ Sig. (2-tailed) = 0.00 ($p < 0.01$). Berdasarkan analisis ini, korelasi variabel kajian menunjukkan nilai $p = 0.00$ ($p < 0.01$). Oleh yang demikian terdapat bukti yang kukuh untuk menolak hipotesis nol kajian H_0^3 .

Dapatan ini menunjukkan terdapat hubungan antara personaliti guru besar dengan prestasi kerja guru sekolah rendah di Sabah. Kekuatan nilai pekali korelasi berada pada aras yang kuat. Ini bermakna, hipotesis H_0^3 ditolak kerana telah terbukti terdapat hubungan yang signifikan antara personaliti guru besar dengan prestasi kerja guru sekolah rendah di Sabah.

7.4 Pengaruh Kepimpinan Instruksional, Kecerdasan Emosi, Personaliti Guru Besar Terhadap Prestasi Kerja Guru Sekolah Rendah di Sabah.

Analisis bagi mengkaji pengaruh antara kepimpinan instruksional, kecerdasan emosi, personaliti guru besar terhadap prestasi kerja guru telah dijalankan menggunakan ujian regresi berganda. Ujian regresi ini juga turut dijalankan bagi menguji hipotesis keempat-empat kajian iaitu:

H_0^4 : Terdapat pengaruh yang signifikan kepimpinan instruksional, kecerdasan emosi, personaliti terhadap prestasi kerja guru sekolah rendah di Sabah.

Hipotesis kajian H_0^4 adalah untuk menentukan sama ada wujud pengaruh dan sekuat mana pengaruh item-item peramal kepimpinan instruksional, kecerdasan emosi, personaliti guru besar terhadap pembolehubah bersandar prestasi kerja guru. Ujian ini mengambil kira tiga variabel bebas dan satu variabel bersandar iaitu kepimpinan instruksional, kecerdasan emosi, personaliti terhadap prestasi kerja.

Prosedur ujian analisis regresi berganda digunakan untuk meramal dan menerangkan nilai antara satu pembolehubah bersandar dengan beberapa pembolehubah bebas. Analisis ini juga akan menunjukkan sekuat mana pengaruh variabel peramal kepimpinan instruksional, kecerdasan emosi dan personaliti terhadap prestasi kerja.

Hasil analisis data menunjukkan ketiga-tiga pembolehubah bebas iaitu kepimpinan instruksional, kecerdasan emosi dan personaliti mempunyai pengaruh yang signifikan dengan variabel bersandar prestasi kerja. Variabel bebas personaliti mempunyai pengaruh yang paling tinggi dengan pembolehubah bersandar kajian ($R^2 = 0.564$, $p < 0.05$) diikuti oleh pembolehubah kecerdasan emosi ($R^2 = 0.563$, $p < 0.05$) dan seterusnya pembolehubah kepimpinan instruksional ($R^2 = 0.526$, $p < 0.05$). Hasil analisis ujian regresi data kajian bagi ketiga-tiga pembolehubah ditunjukkan seperti berikut.

Jadual 4

Analisis Pengaruh Kepimpinan Instruksional, Kecerdasan Emosi, Personaliti Terhadap Prestasi Kerja.

Pembolehubah	<i>R</i>	<i>R Square</i>	<i>Adjusted R Square</i>	<i>Std. Error of the Estimate</i>	<i>Sig F Change</i>
Kepimpinan Instruksional	.725 ^a	.526	.525	.26399	.000
Kecerdasan Emosi	.750 ^a	.563	.56	.25360	.000
Personaliti	.751 ^a	.564	.563	.25326	.000

Hasil analisis mendapati bahawa kepimpinan instruksional guru besar mempengaruhi prestasi kerja guru adalah signifikan dengan nilai $R^2 = .526$. Nilai varian $R^2 .526$ menunjukkan bahawa 52.6 peratus daripada perubahan keseluruhan prestasi kerja guru adalah dipengaruhi oleh faktor kepimpinan instruksional guru besar. Manakala, 47.4 peratus prestasi kerja guru dipengaruhi oleh faktor-faktor lain. Dapatan ini menunjukkan terdapat pengaruh antara kepimpinan instruksional guru besar dengan prestasi kerja guru sekolah rendah di Sabah. Ini bermakna, terdapat pengaruh yang signifikan antara kepimpinan instruksional guru besar dengan prestasi kerja guru sekolah rendah di Sabah.

Analisis yang dijalankan mendapati bahawa kecerdasan emosi guru besar mempengaruhi prestasi kerja guru adalah signifikan dengan nilai $R^2 = .563$. Nilai varian $R^2 .563$ menunjukkan bahawa 56.3 peratus daripada perubahan keseluruhan prestasi kerja guru adalah dipengaruhi oleh faktor kecerdasan emosi guru besar. Manakala, 43.7 peratus prestasi kerja guru mungkin dipengaruhi oleh faktor-faktor lain. Dapatan ini menunjukkan terdapat pengaruh antara kecerdasan emosi guru besar dengan prestasi kerja guru sekolah rendah di Sabah. Ini bermakna, pengaruh yang signifikan antara kecerdasan emosi guru besar dengan prestasi kerja guru sekolah rendah di Sabah.

Hasil analisis mendapati bahawa personaliti guru besar mempengaruhi prestasi kerja guru adalah signifikan dengan nilai $R^2 = .564$. Nilai varian $R^2 .564$ menunjukkan bahawa 56.4 peratus daripada perubahan keseluruhan prestasi kerja guru adalah dipengaruhi oleh faktor personaliti guru besar. Manakala, 43.6 peratus prestasi kerja guru mungkin dipengaruhi oleh faktor-faktor lain. Dapatan ini menunjukkan terdapat pengaruh antara personaliti guru besar dengan prestasi kerja guru sekolah rendah di Sabah. Ini bermakna, terdapat pengaruh yang signifikan antara personaliti guru besar dengan prestasi kerja guru sekolah rendah di Sabah.

Secara keseluruhannya, dapat dibuat kesimpulan berdasarkan persepsi guru di Sabah bahawa terdapat pengaruh yang signifikan di antara ketiga-tiga pembolehubah bebas kepimpinan instruksional, kecerdasan emosi dan personaliti guru besar terhadap prestasi kerja guru. Kepimpinan instruksional, kecerdasan emosi dan personaliti guru besar dibuktikan mempengaruhi prestasi kerja guru.

8.0 PERBINCANGAN

Dalam konteks kajian ini, penyelidik berjaya menemukan bukti empirikal untuk menyokong andaian awal bahawa kepimpinan instruksional, kecerdasan emosi dan personaliti guru besar ialah peramal kepada peningkatan prestasi kerja guru. Pada tahap ini, data kajian yang mengkhusus kepada guru sekolah rendah di negeri Sabah berjaya membuktikan bahawa kepimpinan instruksional, kecerdasan emosi dan personaliti guru besar sangat membantu dalam meningkatkan prestasi kerja guru secara umum. Justeru, dalam perbincangan ini, penyelidik akan membuat kupasan yang lebih terperinci berkaitan data empirikal kajian yang diperolehi selaras dengan objektif utama kajian.

8.1 Hubungan Kepimpinan Instruksional Guru Besar dengan Prestasi Kerja Guru Sekolah Rendah di Sabah.

Hasil kajian yang dijalankan, mendapati terdapat hubungan yang signifikan secara statistik dan positif antara kepimpinan instruksional guru besar dengan prestasi kerja guru. Kekuatan korelasi kepimpinan instruksional guru besar dengan prestasi kerja guru adalah pada tahap tinggi. Ini membuktikan kepimpinan instruksional guru besar mempengaruhi prestasi kerja guru. Didapati apabila kepimpinan instruksional guru besar meningkat maka prestasi kerja guru juga akan meningkat. Dapatan kajian ini sejajar dengan dapatan kajian Danielle dan Mohd Khairuddin (2019) yang menyatakan bahawa kepimpinan instruksional guru besar merupakan penentu yang paling penting dalam meningkatkan kepuasan kerja guru.

Hasil kajian ini juga membuktikan fungsi kepimpinan instruksional mempengaruhi prestasi kerja guru yang membolehkan guru mendapat maklumat yang cukup dan membantu guru memahami tugas mereka dengan sempurna, cekap dan berkesan. Dapatan ini menunjukkan kepimpinan instruksional guru besar sekolah rendah di Sabah adalah tinggi. Ini dapat dijelaskan melalui hasil analisis yang diperolehi. Semua guru besar di sekolah-sekolah yang dikaji mengamalkan kepimpinan instruksional. Hasil analisis mendapati guru besar mengamalkan kepimpinan instruksional berdasarkan dimensi-dimensi yang telah dinyatakan dalam instrumen kajian. Dari sudut dimensi kepimpinan instruksional guru besar dalam kajian ini terdapat tiga dimensi iaitu dimensi mentakrif misi sekolah, mengurus program instruksional dan menggalakkan iklim sekolah.

Dapatan kajian menunjukkan daripada tiga dimensi kepimpinan instruksional guru besar didapati bahawa dimensi mengurus program instruksional mempunyai korelasi yang signifikan secara statistik dan memberi kesan serta peramal utama kepada prestasi kerja guru sekolah rendah di negeri Sabah. Peramal yang utama kepada prestasi kerja guru ialah dimensi mengurus program instruksional guru besar diikuti dengan mentakrif misi sekolah dan akhirnya menggalakkan iklim sekolah. Oleh itu, dapatlah disimpulkan bahawa kepimpinan instruksional guru besar penting dalam mempengaruhi peningkatan komitmen dan kepuasan kerja guru. Guru besar yang mengamalkan kepimpinan instruksional dalam mentakrif misi sekolah, mengurus program instruksional dan menggalakkan iklim sekolah berupaya mempengaruhi guru untuk saling bekerjasama dalam meningkatkan kecemerlangan sekolah.

8.2 Hubungan Kecerdasan Emosi Guru Besar dengan Prestasi Kerja Guru Sekolah Rendah di Sabah.

Dapatan kajian menunjukkan bahawa berdasarkan persepsi guru sekolah rendah di Sabah mendapati terdapat hubungan yang signifikan secara statistik dan positif antara kecerdasan emosi guru besar dengan prestasi kerja guru. Kekuatan korelasi adalah pada tahap yang tinggi. Kecerdasan emosi guru besar didapati mempengaruhi prestasi kerja guru. Keputusan dapatan ini memberikan implikasi bahawa guru besar yang mempunyai tahap kecerdasan emosi yang tinggi akan turut meningkatkan prestasi kerja guru. Hasil kajian ini mendapati bahawa dimensi pengurusan sendiri merupakan peramal utama kepada peningkatan prestasi kerja guru. Pengurusan sendiri merujuk kepada kebolehan guru besar untuk mengurus dan mengawal emosi serta keupayaan menangani kehidupan dan psikologi diri sendiri, kebolehan untuk menyusun atur jadual waktu dan masa dengan lebih berkesan, serta kesediaan untuk berubah bagi mencapai keberkesanan diri. Pengurusan sendiri adalah penting untuk dikuasai oleh seseorang guru besar agar lebih tenang dan rasional dalam setiap tindakan bagi kemajuan organisasi walau pun dalam keadaan yang tertekan.

Kesimpulan daripada kajian ini, menunjukkan bahawa kecerdasan emosi guru besar dibuktikan dan diperakui sebagai salah satu faktor sumber manusia yang boleh mempengaruhi prestasi kerja dan sebagai satu bentuk pengukuran keunggulannya dan keberkesanan seseorang pekerja dalam membina kerjaya. Maka adalah penting bagi seseorang pekerja memahami dan menitikberatkan peranan emosi dalam melakukan kerja seharian. Ini kerana kecerdasan emosi merupakan salah satu faktor penentu gelagat kerja dan penekanan konsep kecerdasan emosi ditempat kerja secara tidak langsung akan meningkatkan prestasi kerja disamping membentuk suasana pengurusan organisasi yang cemerlang. Dimensi pengurusan sendiri merupakan peramal utama dalam meningkatkan prestasi kerja guru. Justeru itu, dimensi pengurusan sendiri seharusnya dikuasai oleh guru besar bagi memudahkan pengurusan emosi dalam kalangan guru, murid dan warga sekolah.

8.3 Hubungan Personaliti Guru Besar dengan Prestasi Kerja Guru Sekolah Rendah di Sabah.

Hasil kajian yang dijalankan, mendapati terdapat hubungan yang signifikan secara statistik dan positif antara personaliti guru besar dengan prestasi kerja guru. Kekuatan korelasi personaliti guru besar dengan prestasi kerja guru adalah pada tahap kuat. Ini membuktikan personaliti guru besar mempengaruhi prestasi kerja guru. Didapati apabila personaliti guru besar meningkat maka prestasi kerja guru juga akan meningkat. Dapatan kajian ini menyokong dapatan kajian Nurul Hudani *et al.* (2016), Mas Ayu dan Fatimah Wati (2013) dan Edaham (2009) yang mendapati faktor personaliti yang dimiliki oleh guru besar didapati mampu menyumbang kepada keberkesanan gaya kepimpinan terhadap pencapaian prestasi kerja dalam organisasi.

Dari sudut trait personaliti dalam kajian ini terdapat lima trait iaitu keterbukaan, kehematan, ekstraversi, kesetujuan dan kestabilan emosi. Dapatan kajian menunjukkan daripada lima trait personaliti guru besar didapati bahawa trait kehematan mempunyai korelasi yang signifikan secara statistik dan merupakan peramal utama kepada prestasi kerja guru sekolah rendah di negeri Sabah. Peramal yang utama kepada prestasi kerja guru ialah trait kehematan diikuti dengan kesetujuan, ekstraversi, keterbukaan dan kestabilan emosi. Hasil kajian menunjukkan trait kehematan mempengaruhi prestasi kerja guru. Hal ini menjelaskan bahawa personaliti kehematan mampu menjadi peramal yang baik kepada prestasi kerja. Jelaslah, bahawa faktor kehematan mampu memberi implikasi yang besar terhadap prestasi kerja individu.

Dapatan kajian menunjukkan tidak terdapat hubungan signifikan personaliti kestabilan emosi dengan prestasi kerja guru. Dapatan ini membuktikan bahawa terdapatnya hubungan positif yang lemah di antara trait kestabilan emosi dengan prestasi kerja. Kesemua trait personaliti adalah penting kepada guru besar dalam melaksanakan sesuatu tugas semasa mengharungi fasa perubahan dan pelbagai cabaran dalam pendidikan. Dalam hal ini, guru besar yang memiliki keempat-empat trait personaliti secara positif dapat berperanan untuk memenuhi keperluan pendidikan dan cabaran perubahan yang berlaku. Malah, kini menjadi tanggungjawab guru besar untuk mempraktikkan konsep personaliti tersebut secara konsisten dalam organisasi dalam semua peringkat.

8.4 Pengaruh Kepimpinan Instruksional, Kecerdasan Emosi, Personaliti Guru Besar Terhadap Prestasi Kerja Guru Sekolah Rendah di Sabah.

Penyelidikan ini cuba untuk menentukan kekuatan pengaruh kepimpinan instruksional, kecerdasan emosi, personaliti guru besar terhadap pemboleh ubah prestasi kerja guru sekolah rendah di negeri Sabah. Secara teori, penyelidik melihat kesemua pemboleh ubah bebas dalam kajian ini semangannya berpotensi untuk mempengaruhi prestasi kerja dalam pelbagai aspek penilaian. Hasil

analisis dapatan kajian menunjukkan kepimpinan instruksional, kecerdasan emosi dan personaliti merupakan peramal yang signifikan kepada pemboleh ubah prestasi kerja menurut penilaian responden kajian. Nilai sumbangan pengaruh kesemua tiga pemboleh ubah bebas menunjukkan kadar pengaruh 56.4 peratus kepada pembentukan prestasi kerja guru.

Dapatan ini juga membuktikan bahawa ketiga-tiga pemboleh ubah bebas merupakan peramal yang baik terhadap pemboleh ubah bersandar prestasi kerja khususnya subjek kajian. Berdasarkan maklum balas daripada responden terhadap ketiga-tiga pemboleh ubah bebas, penyelidik mendapati bahawa pemboleh ubah personaliti menyumbang pengaruh yang paling tinggi kepada prestasi kerja guru diikuti oleh pemboleh ubah kecerdasan emosi, manakala pemboleh ubah kepimpinan instruksional merupakan pemboleh ubah yang menyumbang pengaruh paling rendah terhadap pemboleh ubah prestasi kerja. Oleh yang demikian, peningkatan dalam penguasaan kepimpinan instruksional perlu diberi perhatian yang lebih khusus. Dapatan ini juga menunjukkan bahawa penguasaan ketiga-tiga pemboleh ubah ini perlu diberikan perhatian yang sewajarnya. Bukti empirikal kajian menunjukkan ketiga-tiga pemboleh ubah merupakan peramal terhadap prestasi kerja khususnya terhadap subjek kajian. Analisis terhadap pemboleh ubah kepimpinan instruksional membuktikan bahawa pemboleh ubah ini merupakan peramal yang baik kepada prestasi kerja guru.

9.0 KESIMPULAN

Secara keseluruhannya, terdapat tiga peranan utama guru besar sebagai pemimpin instruksional yang perlu diamalkan iaitu mendefinisikan misi sekolah, mengurus program instruksional dan menggalakkan iklim sekolah agar guru boleh melaksanakan proses pengajaran dan pembelajaran dengan berkesan. Kebolehan guru besar mengenal pasti dan mengurus emosi memberikan impak kepada prestasi kepimpinan instruksional guru besar. Dimensi kesedaran sendiri, pengurusan sendiri, kesedaran sosial dan pengurusan perhubungan yang dimiliki oleh guru besar merupakan petunjuk kepada kecemerlangan serta keberkesanan kepimpinan mereka. Personaliti pemimpin didapati mampu menyumbang kepada keberkesanan gaya kepimpinan dalam kalangan pemimpin yang memberi kesan terhadap pencapaian prestasi kerja dalam organisasi. Dimensi kehematan, keterbukaan, ekstraversi dan kesetujuan yang diamalkan dapat menggambarkan kewibawaannya dalam menerajui organisasi dengan berketerampilan positif dalam semua urusan pentadbiran.

RUJUKAN

- Abdul Rahim Abd. Rashid. (2005). *Profesionalisma keguruan: Prospek dan cabaran*. Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Abdul Said Ambotang, Birma P. Tandra, & Christina Andin. (2017). Hubungan personaliti guru besar dan iklim sekolah terhadap kepuasan kerja guru. *Jurnal Sains Sosial dan Kemanusiaan*, 9(1), 59 – 64.
- Alimuddin, M. D. (2010). *Trait-trait pengetua yang "outstanding"*. Pendidik (53). Widad Publications. Selangor.
- Azlin, N. M. & Roselan, B. (2007). *Amalan pengurusan pengetua*. Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Bity Salwana Alias, Ahmad Basri Md. Yussof, Ramlee Mustapha, & Mohammed Sani Ibrahim. (2010). Analisis kompetensi pengetua berdasarkan kualiti peribadi, pengetahuan, kemahiran dan amalan dalam bidang pengurusan sekolah menengah Malaysia. *Jurnal Pendidikan Malaysia*, 35(2), 31-41.
- Edaham Ismail. (2009). Peranan iklim organisasi dan ciri personaliti terhadap prestasi kerja [Tesis master yang tidak diterbitkan]. Universiti Utara Malaysia.
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO personality inventory (NEO-PI-R) and NEO five factor inventory (NEO-FFI) profesional manual*. Odesse, Fc: Psychological Assessment Resources. Inc.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th edition). USA: Pearson.
- Danielle Foong Chai Yen. & Mohd. Khairuddin Abdullah @ Jerry. (2017). Analisis perbandingan kepimpinan instruksional pengetua dan kepuasan kerja guru. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*. ISSN Volume: 2 Issues: 5 September, 2017.
- Fatimah Wati Halim. (2012). Pengaruh personaliti motivasi pencapaian dan efikasi sendiri terhadap prestasi kerja: Pengujian model peramal prestasi kerja [Tesis Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan]. Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Furnham, A. & Fudge, C. (2008). The five factor model of personality and sales performance. *Journal of Individual Differences*. 29 (1):11–16.
- Gay, L. R. Mills. G. E. & Airasian, P. (2012). *Educational research: competencies for analysis and applications* (10th edition). Boston: Pearson Education Inc.
- Ghazali Darusalam, & Sufean Hussin. (2016). *Metodologi penyelidikan dalam pendidikan: Amalan dan analisis kajian* (edisi kedua). Penerbit Universiti Malaya.
- Goleman, D. (2001). *Emotional intelligence: Issues in paradigm building*. Bantam Books.
- Habibah Elias & Noran Fauziah Yaakub. (2002). *Psikologi personaliti*. Dewan Bahasa dan Pustaka.

- Hallinger, P. (2005, April). Instructional leadership: How has the model evolved and what have we learned. In *annual meeting of the American Educational Research Association*. Montreal, Canada.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Instructional leadership and school socio-economic status: a preliminary investigation. *Administrator's Notebook*, 31(5): 1-4.
- Hazalizah Hamzah, Arifin Zainal, & Asmawati Desa. (2016). Peranan personaliti dan kepengikutan dalam prestasi kerja guru. Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Herkenhoff, L. (2004). Culturally tuned emotional intelligence: An effective change management tool? Stanford University. *Strategic Change* 13, 73 – 81.
- Izani Ibrahim (2013). *Pengaruh kecerdasan emosi pemimpin terhadap pengurusan perubahan di sekolah* [Seminar]. Seminar Nasional Pengurusan dan Pendidikan Ke 20. Institut Aminuddin Baki, Genting Highlands: Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Jamelaa Bibi Abdullah, & Jainabee Md. Kassim. (2011). Instructional leadership and attitude towards organizational change among secondary schools principal in Pahang, Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3304-3309.
- James, A. J. E. & Balasandran, R. (2009). Kepimpinan instruksional: Satu panduan praktikal. *Kuala Lumpur: PTS Professional*.
- Juhana Bt Zailah. (2007). *Hubungkait kesibukan pengetua dengan tahap kepimpinan pengajaran yang diamalkan di Sek. Men. Di Zon Bandar Muar* [Tesis Ijazah Sarjana Pendidikan yang tidak diterbitkan]. Universiti Teknologi Malaysia
- Lokman Mohd Tahir, M. Al Muzammil, & Mislina Salleh. (2013). Impak strategi politik terhadap amalan kepimpinan pengajaran pengetua cemerlang. *Jurnal Teknologi*. 60 (1), 1-10
- Mas Ayu Othman & Fatimah Wati Halim. (2013). Pengaruh personaliti terhadap prestasi kerja dalam kalangan guru. *Jurnal Psikologi dan Kaunseling*, Bilangan 4, KPM.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17 (4): 433-442.
- Mohd Yusri Ibrahim. (2012). *Model kepimpinan pengajaran pengetua, efikasi dan kompetensi pengajaran* [Unpublished doctoral dissertation]. Universiti Malaysia Terengganu.
- Muhammad Idham, Zamri Mahamod, Melor Md Yunus & Nik Mohd. Rahimi Nik Yusoff. (2010). Profil kecerdasan emosi guru pelatih bahasa mengikut tahun pengajian. *GEMA: Online Journal of Language Studies*, 10 (2). Pp 57 – 75.
- Norhasliza Abdullah. (2016). *Hubungan dimensi personaliti terhadap prestasi kerja guru sekolah rendah* [Pembentangan prosiding]. Prosiding Seminar Penyelidikan Tindakan Pendidik Guru, IPG Kampus Sultan Mizan.

- Nur Syariaah Raduan, & Mohamed Yusoff Mohd Nor. (2017). *Amalan kepimpinan transformasional guru besar dan hubungannya dengan prestasi kerja guru sekolah rendah Zon Batu Kawa* [Sesi persidangan]. Seminar Penyelidikan Pendidikan, Kuching, Sarawak.
- Nurul Hudani Md Naw, Ma'rof Redzuan & Noor Hisham Md Naw. (2016). Hubungan antara tret personaliti kehematan, keterbukaan pada pengalaman, ekstraversi dan kesetujuan dengan prestasi kerja dalam kalangan pemimpin pendidik bagi sekolah berprestasi tinggi (SBT) di Malaysia. *Jurnal Psikologi Malaysia*, 30 (1), 102 – 111.
- Nurul Hudani Md Naw, Ma'rof Redzuan., Hanina & Ibrani. (2013). Model fitness on emotional intelligence, personality traits and leadership behavior on job performances. *Jurnal Teknologi*, 61(1): 47 – 55.
- Nurul Hudani Md Naw, Ma'rof Redzuan, Puteri Hayati Megat Ahmad & Noor Hisham Md Naw. (2015). Pengujian model hubungan antara kecerdasan emosi, trait personaliti dan tingkah laku kepimpinan terhadap prestasi kerja. *Journal of Southeast Asia Social Sciences and Humanities*, 85 (2).
- Penyata Rasmi Parlimen Dewan Rakyat. (2012). Parlimen kedua belas penggal kelima mesyuarat ketiga Bil. 52.
- Rozila Md Yusof, & Jamalul Lail Abdul Wahab. (2019). Kepimpinan instruksional pengetua dan hubungannya dengan komitmen guru di sekolah berprestasi tinggi (SBT) di daerah Seremban. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, 4, pp. 107 – 121.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Journal Intelligence*, 17: 433.
- Sazali Yusoff, Rusmini Ahmad, Abang Hut & Zamri Abu Bakar. (2007). Perkaitan antara kepimpinan instruksional terhadap sekolah berkesan. *Jurnal Pengurusan dan Kepimpinan Pendidikan*, Jilid 17(2), 105-120.
- Serirama Ebbie, & Roslee Talip. (2017). Pengaruh kepimpinan instruksional guru besar terhadap efikasi pengajaran guru. Seminar Kebangsaan Majlis Dekan Universiti. Pendidik Pembina Negara Bangsa.
- Shafnaz A. Maulod, Chua Yan Piaw, Hussein Ahmad, Leong Mei Mei, & Shahrin Alias. (2017). Kecerdasan emosi pengetua dan hubungannya dengan efikasi sendiri guru sekolah menengah. *Jupidi: Jurnal Pengurusan Dan Kepimpinan Pendidikan*, 30 (2).
- Sharma, S., Sun, H., & Kannan, S. (2012). A comparativ analysis on leadership qualities of school principals in China, Malaysia and India. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4 (3): 536 – 543.
- Siti Nur Aaisyah Alias & Jamalul Lail Abdul Wahab. (2017). Kepimpinan instruksional pengetua dan pengaruhnya terhadap penglibatan kerja guru dalam pelaksanaan KSSM [Pembentangan prosiding]. Prosiding Seminar Pendidikan Serantau ke-VIII, Bangi, Selangor

- Sufean Hussin. (2004). *Pendidikan di Malaysia: Sejarah, sistem dan falsafah*. Edisi ke-2. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Syed Sofian Syed Salim & Rohaniy Nasir. (2010). Kesan kecerdasan emosi ke atas tekanan kerja dan niat berhenti kerja profesion perguruan. *Jurnal e-Bangi*. 5(1): 53-68.
- Teuku Iskandar. (2004). *Kamus Dewan* (edisi ke 4). Kuala Lumpur: Dewan Bahasa & Pustaka.
- Weisenger, H. (2000). *Emotional intelligence at work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Yahya Don. (2007). *Kepimpinan pendidikan di Malaysia*. Kuala Lumpur: PTS Profesional.
- Yulk, G. (2013). *Leadership in organizations* (8th edition). England: Pearson Education.
- Zuraidah Abdullah. (2016). *Komuniti pembelajaran profesional di Malaysia: amalan penambahbaikan sekolah*. Kuala Lumpur: Penerbit Universiti Malaya.

AMALAN BAIK PENGURUSAN KEWANGAN SEKOLAH DI WILAYAH PERSEKUTUAN KUALA LUMPUR

**MOHD NIZAMUDIN MOHD PAUZI, DR. HASHIM JUSOH,
DR. IZZAT ISMAIL**

Universiti Sultan Zainal Abidin, Terengganu

neezampauzi@gmail.com

ABSTRAK

Pengurusan Kewangan merupakan satu proses iaitu merancang, mengurus, mengawal selia dan menentukan pengurusan kewangan sekolah dilaksanakan dengan cekap, berkesan serta mematuhi prosedur-prosedur yang ditetapkan oleh Kementerian Kewangan. Faktor utama kejayaan sesebuah sekolah adalah melalui keberkesanan pengurusan kewangan sekolah. Kajian ini dilaksanakan untuk membuat penilaian keberkesanan amalan baik oleh para pengetua, dan guru besar dalam aspek pengurusan kewangan sekolah di Wilayah Persekutuan Kuala Lumpur. Beberapa aspek dapat dilihat melalui kajian ini meliputi aspek amalan baik, masalah dan kelemahan serta cadangan penambahbaikan dalam meningkatkan lagi keberkesanan pengurusan kewangan sekolah. Untuk itu, sebanyak 377 orang responden akan digunakan dalam kajian ini melibatkan guru sekolah rendah dan menengah. Data yang diperoleh kemudian dianalisis menggunakan SPSS versi 21 serta menggunakan kaedah deskriptif dan inferensi seperti ujian T dan kolerasi Pearson. Hasil menunjukkan tahap amalan pengurusan geran perkapita (PCG) berada pada tahap yang tinggi dengan nilai min keseluruhan 3.74 dan min keseluruhan bagi literasi kewangan para guru adalah 4.16. Melalui kajian ini juga, penyelidik memberikan beberapa cadangan untuk penambahbaikan amalan sistem pengurusan kewangan di sekolah. Rumusannya, garis panduan perlu disediakan dalam menambahbaik kelemahan yang ada supaya amalan baik pengurusan kewangan sekolah dapat dilaksanakan secara berkesan.

Kata kunci: pengurusan, kewangan, amalan baik, PCG, gaya kepimpinan

1.0 PENGENALAN

Sekolah merupakan salah satu institusi awam yang banyak menerima peruntukan daripada kerajaan melalui kementeriannya iaitu Kementerian Pendidikan Malaysia. Di Malaysia, pendidikan merupakan salah satu bidang keutamaan dalam menyediakan sumber manusia yang berkualiti kepada negara (Shahril@Charil Marzuki, 2005). Peruntukan ini kemudian akan disalurkan kepada Jabatan Pendidikan Negeri seterusnya ke peringkat sekolah. Pada peringkat sekolah, pengurusan kewangan diuruskan oleh guru besar atau pengetua. Menurut Zaidatol Akmaliah (1990) guru besar selaku pentadbir sekolah bertanggungjawab dalam menentukan pengurusan kewangan sekolah secara cekap dan berkesan. Manakala, menurut Suriyati dan Suhaida (2013) pengurusan kewangan di sekolah rendah kerajaan melibatkan aspek perancangan, penggunaan sumber kewangan, penerimaan sumber kewangan, perbelanjaan, perolehan dan pengurusan aset.

Tanpa adanya pengurusan kewangan yang baik, sukar untuk pihak sekolah untuk menjalankan aktiviti atau program yang telah dirancang dengan berkesan. Mengikut Surat Pekeliling Bilangan 8 tahun 2012 peruntukan bantuan persekolahan adalah berdasarkan enrolmen murid (Bahagian Kewangan, 2012). Namun, di sekolah terdapat tiga pihak yang sebenarnya bersama-sama menguruskan kewangan sekolah iaitu, guru besar atau pengetua, kerani kewangan dan guru-guru. Antara tugas guru yang melibatkan duit adalah kutipan yuran PIBG, yuran program kecemerlangan UPSR, yuran perkhemahan, lawatan serta aktiviti yang melibatkan kokurikulum, duit tuntutan perjalanan atau perubatan dan duit untuk lawatan sambil belajar dari murid dan lain-lain lagi (Jaimis Saiman, 2004). Di sini integriti serta amalan baik dalam kewangan diperlukan untuk memastikan setiap pendapatan atau sumber digunakan secara berkesan. Situasi ini jelas dilihat apabila guru perlu menyimpan, menguruskan perbelanjaan untuk murid-murid dalam satu tempoh masa tertentu. Pelbagai kemungkinan boleh berlaku dalam tempoh masa ini seperti kecuaihan dan pecahan amanah. Implikasinya, integriti guru sebagai penjawat awam akan dipersoalkan.

2.0 PERNYATAAN MASALAH

Pengurusan kewangan sangat penting dalam sesebuah organisasi. Tahap kecekapan dalam menguruskannya dapat membantu meningkatkan prestasi kecemerlangan murid-murid khususnya dan sesebuah sekolah amnya melalui pelbagai kemudahan yang disediakan serta program dan aktiviti yang memberi impak besar kepada kejayaan seseorang murid. Namun, jika ia tidak diuruskan dengan baik, akan memberi kesan kepada seluruh warga sekolah. Setiap tahun, melalui laporan audit kewangan yang dikeluarkan, didapati masih ada beberapa sekolah yang tidak mematuhi prosedur kewangan yang ditetapkan. Masalah ini berlaku disebabkan beberapa faktor yang melibatkan tiga pihak utama iaitu pengurus sekolah bermaksud guru besar atau pengetua, para guru dan kerani kewangan. Pengurus sekolah yang tidak memahami serta mengamalkan akauantabiliti terhadap pengurusan kewangan yang melibatkan proses memperolehi, mengagihkan, menggunakan dan mengawal sumber-sumber kewangan untuk tujuan kecemerlangan sekolah dengan efisien.

Berdasarkan masalah-masalah ini, guru besar atau pengetua, kerani kewangan dan para guru memainkan peranan yang penting dalam memastikan amalan baik dalam pengurusan kewangan dapat dilaksanakan dengan efisien. Oleh itu, kajian ini dilakukan untuk melihat sejauh mana amalan baik pengurusan kewangan berlaku dalam organisasi sesebuah sekolah. Fokus utama adalah melihat persepsi guru besar atau pengetua, kerani kewangan dan para guru dalam melaksanakan prosedur yang telah ditetapkan dalam pengurusan kewangan.

3.0 TUJUAN KAJIAN

Kajian ini dilaksanakan bertujuan untuk melihat sejauh manakah amalan baik pengurusan kewangan sekolah-sekolah kebangsaan di Wilayah Persekutuan Kuala Lumpur. Melalui kajian ini pengkaji ingin mengenal pasti bagaimanakah prosedur kewangan dilaksanakan oleh para pentadbir dan guru-guru di sekolah, bagaimana pengetua dan guru besar menghadapi isu dan kelemahan serta cadangan penambahbaikan bagi meningkatkan amalan pengurusan kewangan yang cemerlang di sekolah. Kajian ini juga ingin mengetahui bagaimana pihak pengurusan sekolah merancang serta menguruskan peruntukan yang telah diterima serta melihat kepada kekangan atau masalah yang dihadapi oleh pentadbir dan kerani kewangan dalam menguruskan kewangan sekolah.

4.0 OBJEKTIF KAJIAN

Objektif kajian ini ialah:

- i. mengenal pasti gaya kepimpinan pengetua atau guru besar dalam menentukan keberkesanan pengurusan kewangan peruntukan geran perkapita sekolah di Wilayah Persekutuan Kuala Lumpur;
- ii. mengenal pasti tahap keberkesanan pengurusan kewangan peruntukan geran perkapita sekolah di Wilayah Persekutuan Kuala Lumpur;
- iii. mengenal pasti tahap pengetahuan guru mengenai literasi kewangan;
- iv. untuk menentukan terdapat perbezaan signifikan keberkesanan pengurusan kewangan geran perkapita sekolah berdasarkan tempat berkhidmat;
- v. mengenal pasti hubungan antara gaya kepimpinan pengetua atau guru besar dengan keberkesanan pengurusan kewangan peruntukan geran perkapita sekolah; dan
- vi. Mengenal pasti hubungan antara literasi kewangan dan keberkesanan pengurusan kewangan peruntukan geran perkapita sekolah.

5.0 TINJAUAN LITERATUR

Literasi kewangan boleh ditafsirkan sebagai suatu kebolehan berdasarkan pengetahuan kewangan dalam menguruskan wang atau sumber yang ada dengan cekap. Berdasarkan Graman dan Grappinger (2008) dalam Yasmin Huzaimah dan Anuar Ahmad (2017) mendefinisikan literasi kewangan sebagai konsep, prinsip, pengetahuan dan alat teknologi asas yang boleh membantu seseorang untuk menguruskan kewangan dengan cekap. Pendapat ini turut disokong oleh Huriyatul dan Yogi (2016) yang menyatakan bahawa literasi kewangan atau celik kewangan merupakan salah satu daripada sepuluh kecerdasan yang perlu dikuasai untuk menjamin kesejahteraan hidup. Literasi kewangan merupakan suatu proses pengetahuan yang perlu dikuasai oleh konsumer dan pelabur bagi meningkatkan pengetahuan dan kefahaman mereka mengenai produk dan konsep kewangan melalui objektif, arahan, nasihat, kemahiran dan keyakinan. Ini bertujuan untuk memberi mereka peluang membuat keputusan dan tindakan berdasarkan justifikasi risiko yang ada. Selain itu, definisi literasi kewangan menurut Hung, Parker dan Yoong (2009) adalah suatu bentuk pengetahuan, kemahiran, kebolehan bertujuan untuk diaplikasikan melalui tingkah laku kewangan yang baik, tanggapan pengetahuan dan pengalaman kewangan seseorang individu.

Ini selaras dengan pendapat Hussin dan Nik Nurul Amni (2012) menyatakan bahawa wang adalah aset yang penting dalam menentukan kehidupan seharian di zaman perubahan ekonomi yang sentiasa

meningkat. Pengurusan kewangan setiap individu mahupun organisasi adalah berbeza mengikut perancangan dan matlamat yang telah ditetapkan. Namun, asas kepada konsep literasi kewangan adalah sama iaitu memberikan pengetahuan dan kefahaman mengenai cara mengurus kewangan dengan cekap. Zunaedi (2010) menyatakan bahawa pengetahuan mengenai literasi kewangan penting kerana cabaran kehidupan pada masa hadapan semakin sukar. Melalui pengetahuan literasi kewangan, individu dan sesebuah organisasi dapat merancang dengan teliti pengurusan kewangan mereka dan seterusnya dapat mengelakkan krisis kewangan. Literasi kewangan atau celik kewangan merupakan antara faktor kepada kecemerlangan prestasi kerja seseorang individu terutamanya penjawat awam. Dengan pelbagai kemudahan dalam pinjaman dan pelaburan yang disediakan pada masa kini, seseorang penjawat awam perlulah bijak menentukan di antara keperluan atau kehendak.

Pengurusan kewangan dan literasi kewangan adalah suatu perkara yang tidak boleh dipisahkan di dalam sesebuah organisasi. Kecemerlangan sesebuah organisasi sangat berkait rapat dengan pengurusan kewangan. Fasa ini dimulai dengan memiliki pengetahuan kewangan, diikuti dengan pengalaman kewangan yang diperolehi dan akhirnya individu tersebut dapat mempamerkan tingkah laku kewangan yang positif. Pendapat ini turut disokong oleh kajian Rubayah *et al.* (2015) menyatakan tahap pendidikan mempunyai hubung kait dengan tahap literasi kewangan seseorang individu. Melalui tahap pendidikan yang baik dan pendedahan mengenai literasi kewangan, perancang pengurusan kewangan dapat uruskan dengan lebih cekap. Zaimah *et al.* (2012) turut menekankan pendidikan kewangan perlu dititik beratkan daripada awal lagi seawal persekolahan. Ini kerana melalui pendedahan daripada peringkat awal dapat membentuk tingkah laku kewangan yang positif pada masa hadapan. Manakala, tahap literasi kewangan yang rendah akan menyebabkan tahap amalan pengurusan kewangan yang tidak berhemah yang mendorong kepada kadar keberhutangan yang tinggi. Abd Rahman dan Md Sarib, (2020) menyatakan antara ciri untuk mencapai keputusan kewangan yang baik adalah perlu mempunyai pembuat keputusan yang cekap dalam bidang kewangan.

6.0 METODOLOGI KAJIAN

Melalui kajian ini, pengkaji ingin melihat adakah terdapat perbezaan antara tempat berkhidmat iaitu sekolah rendah dan sekolah menengah terhadap keberkesanan pengurusan kewangan peruntukan geran perkapita (PCG). Selain itu, pengkaji juga ingin melihat dua hubungan iaitu hubungan antara gaya kepimpinan pengetua dan guru besar terhadap keberkesanan pengurusan kewangan peruntukan geran perkapita dan hubungan antara literasi kewangan terhadap keberkesanan pengurusan kewangan peruntukan geran perkapita (PCG). Dalam menilai dan mengukur pendapat, pencapaian dan sikap responden, kaedah kuantitatif dalam bentuk tinjauan deskriptif sesuai untuk digunakan dalam menjalankan kajian (Kerlinger, 1973). Selain itu, pendapat ini turut disokong oleh Ary (1996) dengan menyatakan penggunaan kaedah soal selidik dapat membantu penyelidik mendapatkan maklum balas dengan kadar yang tinggi dan cepat dan boleh mencapai 100 peratus. Data dalam bentuk nombor yang diperolehi daripada responden akan dianalisis untuk melihat trend responden terhadap soal selidik dan persoalan kajian, membandingkan kumpulan dan mengkaji hubungan antara pemboleh ubah dengan menggunakan analisis statistik inferen. Pemilihan reka bentuk tinjauan bersandarkan kepada kaedah kuantitatif bersesuaian dengan kajian yang dijalankan oleh pengkaji (Creswell *et al.*, 2018).

Pemilihan prosedur pensampelan kebarangkalian oleh pengkaji dilakukan dengan memilih beberapa sampel secara rawak iaitu sampel yang telah dipilih mempunyai semua ciri yang sama ke atas sesebuah populasi. Contohnya, pemilihan sampel guru di Kuala Lumpur yang mempunyai

ciri-ciri populasi yang dikehendaki oleh penyelidik. Pensampelan rawak mudah digunakan dalam menjalankan kajian ini dengan memilih guru-guru di Wilayah Persekutuan Kuala Lumpur sebagai responden. Pemilihan teknik pensampelan ini adalah pengumpulan data daripada populasi yang tersedia mudah untuk mengambil bahagian dalam kajian ini. Dalam melaksanakan kajian ini, pengkaji telah menentukan bilangan responden berdasarkan jadual penentuan saiz sampel Krejcie dan Morgan (1970). Untuk itu, sebanyak 377 orang responden digunakan dalam kajian. Pengkaji memilih untuk menggunakan instrumen soal selidik berstruktur atau tertutup untuk memudahkan responden memberikan jawapan.

7.0 DAPATAN KAJIAN

Bahagian ini akan menjawab kepada soalan yang pertama iaitu apakah gaya kepimpinan pengetua atau guru besar dalam menentukan keberkesanan pengurusan kewangan peruntukan geran perkapita sekolah di Wilayah Persekutuan Kuala Lumpur. Terdapat empat aspek utama dalam gaya kepimpinan pengetua dan guru besar iaitu autokratik, perundingan, rasional dan politik. Jadual 1 menunjukkan taburan kekerapan, min, sisihan piawai dan interpretasi min bagi gaya kepimpinan pengetua dan guru besar dalam membuat keputusan. Min keseluruhan semua item bagi bahagian ini ialah 3.80 dengan nilai sisihan piawai 0.50 berada pada tahap interpretasi min tinggi.

7.1 Analisis Frekuensi Min Gaya Kepimpinan Pengetua dan Guru Besar dalam Membuat Keputusan.

Jadual 1 menunjukkan tahap keberkesanan kepimpinan pengetua atau guru besar melalui gaya kepimpinan yang diamalkan dalam menentukan sesuatu keputusan kewangan yang diambil sekolah-sekolah di Wilayah Persekutuan Kuala Lumpur. Berdasarkan tiga peringkat penilaian min iaitu pada aras tinggi, sederhana dan rendah, pengkaji dapat melihat maklum balas daripada responden setelah dianalisis. Daripada 15 soalan soal selidik yang dianalisis, penyelidik mendapati 11 soalan mendapat skor min pada tahap yang tinggi di antara 3.67 sehingga 5.00. Antara berikut merupakan item yang mempunyai nilai skor min yang tinggi iaitu item B7 pengetua dan guru besar berbincang dengan guru - guru ketika membuat pembelian alat bantu mengajar sebelum membuat sesuatu keputusan dengan skor min 4.05 dan sisihan piawai 0.91. Item B9 peruntukan kewangan sekolah diagihkan secara adil dan berkesan dengan skor min 4.20 dan sisihan piawai 0.81, item B10 pengetua dan guru besar berkongsi pandangan dan membuat keputusan bersama dengan guru – guru dengan skor min 3.94 dan sisihan piawai 0.94, item B12 pengetua dan guru besar memberikan peluang kepada ketua panitia mata pelajaran untuk membuat keputusan dalam proses pembelian alat bantu mengajar mengikut peraturan yang telah ditetapkan dengan skor min 4.32 dan sisihan piawai 0.75, item B13 keputusan kewangan dibuat secara kolektif dengan skor min 3.95 dan sisihan piawai 0.80, item B15 keputusan kewangan dibuat setelah mengambil kira pandangan guru-guru berdasarkan bidang masing-masing selepas bermesyuarat dengan skor min 3.99 dan sisihan piawai 0.87, item B16 keputusan kewangan sekolah dibuat setelah melakukan justifikasi berdasarkan pekeling yang ada dengan skor min 4.12 dan sisihan piawai 0.85, item B17 keputusan kewangan hanya akan dibuat bagi program yang mempunyai dokumentasi yang lengkap seperti kertas kerja dan sebut harga dengan skor min 4.14 dan sisihan piawai 0.84. Item B18 keputusan kewangan adalah berdasarkan pilihan yang terbaik dengan skor min 4.13 dan sisihan piawai 0.80, item B19 keputusan kewangan sekolah dibuat mengikut keutamaan yang ditetapkan oleh pentadbir dengan skor min 3.80 dan sisihan piawai 0.89 dan item terakhir iaitu B21 keputusan kewangan dibuat secara sistematik dengan skor min 4.08 dan sisihan piawai 0.86.

4 item yang dikenal pasti mempunyai skor min pada tahap sederhana iaitu antara 2.34 sehingga 3.66 iaitu item B8, item B11, item B14 dan item B20. Item B8 iaitu guru digalakkan berkongsi cadangan dalam pengurusan kewangan sekolah tetapi tidak diberi peluang menilai keputusan yang dibuat mendapat skor min 3.26 dan sisihan piawai 1.12, B11 iaitu pengetua dan guru besar mempengerusikan mesyuarat kewangan sekolah dan membuat keputusan sendiri dengan nilai skor 2.93 dan sisihan piawai 1.22, item B14 keputusan kewangan sekolah dibuat semasa mesyuarat sedang berlangsung dengan skor 3.59 dan sisihan piawai 1.03 dan item B20 iaitu campur tangan luar (mengampu) semasa guru besar membuat keputusan kewangan dengan nilai skor min 2.43 dan sisihan piawai 1.21. Keseluruhannya, hasil dapatan ini juga menunjukkan aspek gaya kepimpinan seseorang pengetua dan guru besar memberi kesan pengaruh yang tinggi terhadap keberkesanan pengurusan kewangan sesebuah sekolah di Wilayah Persekutuan Kuala Lumpur.

Jadual 1

Taburan Kekerapan, Min, Sisihan Piawai Gaya Kepimpinan Pengetua dan Guru Besar dalam Membuat Keputusan

Bil	Item	Sangat Tidak Setuju	Tidak Setuju	Tidak Pasti	Setuju	Sangat Setuju	Min	SP
Autokratik								
B7	Pengetua dan guru besar berbincang dengan guru - guru ketika membuat pembelian alat bantu mengajar sebelum membuat sesuatu keputusan.	6 (1.6%)	15 (4.0%)	67 (17.8%)	156 (41.4%)	133 (35.3%)	4.05	0.91
B8	Guru digalakkan berkongsi cadangan dalam pengurusan kewangan sekolah tetapi tidak diberi peluang menilai keputusan yang dibuat.	31 (8.2%)	57 (15.1%)	121 (32.1%)	118 (31.3%)	50 (13.3%)	3.26	1.12
Perundingan								
B9	Peruntukan kewangan sekolah diagihkan secara adil dan berkesan	2 (0.5%)	9 (2.4%)	56 (14.9%)	153 (40.6%)	157 (41.6%)	4.20	0.81
B10	Pengetua dan guru besar berkongsi pandangan dan membuat keputusan bersama dengan guru - guru.	5 (1.3%)	27 (7.2%)	70 (18.6%)	159 (42.2%)	116 (30.8%)	3.94	0.94

B11	Pengetua dan guru besar mempengerusikan Mesyuarat kewangan Sekolah dan membuat keputusan sendiri	53 (14.1%)	93 (24.7%)	103 (27.3%)	84 (22.3%)	44 (11.7%)	2.93	1.22
B12	Pengetua dan guru besar memberikan peluang kepada ketua panitia matapelajaran untuk membuat keputusan dalam proses pembelian alat bantu mengajar mengikut peraturan yang telah ditetapkan.	0 (0.0%)	7 (1.9%)	44 (11.7%)	148 (39.3%)	178 (47.2%)	4.32	0.75
B13	Keputusan kewangan dibuat secara kolektif	2 (0.5%)	12 (3.2%)	83 (22.0%)	184 (48.8%)	96 (25.5%)	3.95	0.80
Rasional								
B14	Keputusan kewangan sekolah dibuat semasa mesyuarat sedang berlangsung.	14 (3.7%)	42 (11.1%)	99 (26.3%)	150 (39.8%)	72 (19.1%)	3.59	1.03
B15	Keputusan kewangan dibuat setelah mengambil kira pandangan guru-guru berdasarkan bidang masing-masing selepas bermesyuarat.	4 (1.1%)	17 (4.5%)	71 (18.8%)	171 (45.4%)	114 (30.2%)	3.99	0.87
B16	Keputusan kewangan sekolah dibuat setelah melakukan justifikasi berdasarkan pekeling yang ada.	2 (0.5%)	16 (4.2%)	58 (15.4%)	160 (42.4%)	141 (37.4%)	4.12	0.85

B17	Keputusan kewangan hanya akan dibuat bagi program yang mempunyai dokumentasi yang lengkap seperti kertas kerja dan sebut harga	3 (0.8%)	11 (2.9%)	60 (15.9%)	159 (42.2%)	144 (38.2%)	4.14	0.84
B18	Keputusan kewangan adalah berdasarkan pilihan yang terbaik.	2 (0.5%)	13 (3.4%)	50 (13.3%)	180 (47.7)	132 (35.0%)	4.13	0.80
B19	Keputusan kewangan sekolah dibuat mengikut keutamaan yang ditetapkan oleh pentadbir	12 (3.2%)	12 (3.2%)	89 (23.6%)	192 (50.9%)	72 (19.1%)	3.80	0.89
Politik								
B20	Terdapat campur tangan luar (mengampu) semasa guru besar membuat keputusan kewangan	107 (28.4%)	104 (27.6%)	81 (21.5%)	66 (17.5%)	19 (5.0%)	2.43	1.21
B21	Keputusan kewangan dibuat secara sistematik.	3 (0.8%)	14 (3.7%)	67 (17.8%)	157 (41.6%)	136 (36.1%)	4.08	0.86

7.2 Analisis Frekuensi Min Keberkesanan Pengurusan Kewangan Peruntukan Geran Perkapita Sekolah di Wilayah Persekutuan Kuala Lumpur.

Berdasarkan Jadual 2, Keberkesanan Pengurusan Kewangan Geran Perkapita Sekolah, item soal selidik pada Bahagian C mengandungi 6 soalan. 5 daripada item mempunyai kadar skor min yang tinggi iaitu di antara 3.67 sehingga 5.00. Item yang mempunyai skala skor yang tinggi ialah item C22 keputusan agihan Peruntukan Geran Perkapita (PCG) berdasarkan maklumat yang sedia ada dengan mendapat skor min 4.26 dan sisihan piawai 0.71, item C24 perkongsian pandangan secara bermesyuarat berkaitan dengan proses agihan (PCG) dengan skor min adalah 3.95 dan sisihan piawai 0.84, item C25 guru diberikan peluang untuk berkongsi pendapat mengenai agihan dan perbelanjaan (PCG) dengan nilai skor min 3.87 dan sisihan piawai 0.93, item C26 perbincangan mengenai pengagihan dan perbelanjaan PCG sentiasa berlaku dari semasa ke semasa dengan nilai skor min 3.87 dan sisihan piawai 0.93 dan item C27 saya menerima peruntukan kewangan yang cukup untuk menjalankan aktiviti mahupun program dengan nilai skor min 3.99 dan sisihan piawai 0.89. Kesimpulannya, berdasarkan jadual 2, penyelidik mendapati min keseluruhan semua item bagi bahagian ini ialah 3.74 dengan nilai sisihan piawai 0.57 berada pada tahap interpretasi min tinggi. Nilai ini menunjukkan tahap keberkesanan pengurusan kewangan geran perkapita di sekolah Wilayah Persekutuan Kuala Lumpur berada tahap tinggi.

Jadual 2

Taburan Kekerapan, Min, Sisihan Piawai Keberkesanan Pengurusan Kewangan Geran Perkapita Sekolah

Bil	Item	Sangat Tidak Setuju	Tidak Setuju	Tidak Pasti	Setuju	Sangat Setuju	Min	SP
C22	Keputusan agihan (PCG) berdasarkan maklumat yang sedia ada	0 (0.0%)	4 (1.1%)	49 (13.0%)	170 (45.1%)	154 (40.8%)	4.26	0.71
C23	Keputusan penggunaan peruntukan (PCG) dibuat oleh guru besar tanpa mengambil kira pandangan para guru	89 (23.6%)	117 (31.0%)	74 (19.6%)	75 (19.9%)	22 (5.8%)	2.53	1.21
C24	Perkongsian pandangan secara bermesyuarat berkaitan dengan proses agihan (PCG)	3 (0.8%)	12 (3.2%)	90 (23.9%)	167 (44.3%)	105 (27.9%)	3.95	0.84
C25	Guru diberikan peluang untuk berkongsi pendapat mengenai agihan dan perbelanjaan (PCG)	8 (2.1%)	20 (5.3%)	84 (22.3%)	165 (43.8%)	100 (26.5%)	3.87	0.93
C26	Perbincangan mengenai pengagihan dan perbelanjaan PCG sentiasa berlaku dari semasa ke semasa	8 (2.1%)	20 (5.3%)	84 (22.3%)	166 (44.0%)	99 (26.3%)	3.87	0.93
C27	Saya menerima peruntukan kewangan yang cukup untuk menjalankan aktiviti mahupun program	7 (1.9%)	10 (2.7%)	80 (21.2%)	164 (43.5%)	116 (30.8%)	3.99	0.89

7.3 Analisis Frekuensi Min Literasi Kewangan

Jadual 3 menunjukkan taburan kekerapan, min dan sisihan piawai bagi literasi kewangan guru-guru di sekolah Wilayah Persekutuan Kuala Lumpur. Min keseluruhan semua item bagi Literasi Kewangan ialah 4.15 dengan sisihan piawai 0.56 berada pada tahap interpretasi min tinggi (3.67 – 5.00). Dapatan ini menjelaskan bahawa guru-guru di Wilayah Persekutuan Kuala Lumpur memahami dan mempunyai kesedaran mengenai aspek literasi kewangan dan ini memberi kesan kepada pengurusan kewangan di sesebuah sekolah. Kesedaran mengenai literasi kewangan ini penting bagi memastikan kecemerlangan sesebuah sekolah dalam memaksimumkan hasil kepada murid, pemegang saham dan pemegang taruh.

Berdasarkan Jadual 3, Literasi Kewangan item soal selidik pada Bahagian D yang mengandungi 7 soalan menunjukkan kesemua item mendapat skor min pada tahap yang tinggi dimana item D28 kesedaran kepentingan ilmu pengurusan kewangan sekolah semakin meluas iaitu kemahiran mengurus menjadi aspek penting kecemerlangan sekolah skor min adalah 4.29 dan sisihan piawai 0.77, item D29 pembangunan dan peningkatan pengetahuan serta kemahiran guru berkaitan akauntabiliti penting dalam pengurusan kewangan sekolah skor min adalah 4.32 dan sisihan piawai 0.73, item D30 para guru perlu didedahkan secara formal mengenai pengurusan kewangan sekolah skor min adalah 4.39 dan sisihan piawai 0.72, item D31 sistem pengurusan kewangan sekolah terkesan semasa pandemik covid-19 skor min ialah 3.79 dan sisihan piawai 1.02, item D32 peruntukan kewangan digunakan secara optimum semasa Covid -19 skor min adalah 3.75 dan sisihan piawai 0.93, item D33 pelbagai pelarasan perlu dilakukan agar rekod pendapatan dan perbelanjaan adalah teratur dan tepat sepanjang pandemik skor min adalah 4.18 dan sisihan piawai 0.73, item D34 sumber kewangan yang diperolehi memberi manfaat kepada kemenjadian murid skor min ialah 4.40 dan sisihan piawai 0.71. Secara keseluruhannya, dapatan ini menjelaskan tidak terdapat item dalam bahagian ini yang berada pada tahap min sederhana dan rendah, ini menunjukkan kesemua responden bersetuju bahawa guru-guru memahami kepentingan literasi kewangan dalam menguruskan kewangan sesebuah sekolah.

Jadual 3
Literasi Kewangan

Bil	Item	Sangat Tidak Setuju	Tidak Setuju	Tidak Pasti	Setuju	Sangat Setuju	Min	SP
D28	Kesedaran kepentingan ilmu pengurusan kewangan sekolah semakin meluas di mana kemahiran mengurus ini menjadi aspek penting kecemerlangan sekolah	1 (0.3%)	10 (2.7%)	39 (10.3%)	157 (41.6%)	170 (45.1%)	4.29	0.77

D29	Pembangunan dan peningkatan pengetahuan serta kemahiran guru berkaitan akauntabiliti penting dalam pengurusan kewangan sekolah	0 (0.0%)	5 (1.3%)	47 (12.5%)	149 (39.5%)	176 (46.7%)	4.32	0.73
D30	Para guru perlu didedahkan secara formal mengenai pengurusan kewangan sekolah	0 (0.0%)	5 (1.3%)	38 (10.1%)	138 (36.6)	196 (52.0%)	4.39	0.72
D31	Sistem pengurusan kewangan sekolah terkesan semasa pandemik Covid-19	12 (3.2%)	25 (6.6%)	99 (26.3%)	135 (35.8%)	106 (28.1%)	3.79	1.02
D32	Peruntukan kewangan digunakan secara optimum semasa Covid 19	7 (1.9%)	20 (5.3%)	120 (31.8%)	142 (37.7%)	88 (23.3%)	3.75	0.93
D33	Pelbagai pelarasan perlu dilakukan agar rekod pendapatan dan perbelanjaan adalah teratur dan tepat sepanjang pandemik	0 (0.0%)	5 (1.3%)	58 (15.4%)	177 (46.9%)	137 (36.3%)	4.18	0.73
D34	Sumber kewangan yang diperoleh memberi manfaat kepada kemenjadian murid	2 (0.5%)	2 (0.5%)	33 (8.8%)	147 (39.0%)	193 (51.2%)	4.40	0.71

7.4 Menentukan Terdapat Perbezaan Signifikan Terhadap Keberkesanan Pengurusan Kewangan Geran Perkapita Sekolah Berdasarkan Tempat Berkhidmat.

Berdasarkan jadual 4, keputusan min bagi keberkesanan pengurusan geran perkapita sekolah menengah adalah lebih tinggi iaitu ($\min = 3.80$; $s.p. = 0.51$) berbanding sekolah rendah dengan nilai ($\min = 3.71$; $s.p. = 0.59$). Ujian- t digunakan untuk menganalisis dan mencari jawapan kepada persoalan kajian ini.

Jadual 4

Keberkesanan Pengurusan Kewangan Berdasarkan Tempat Berkhidmat

	Tempat Berkhidmat	N	Min	Sisihan Piawai
PCG	Rendah	248	3.71	0.59
	Menengah	129	3.80	0.51

Berdasarkan Jadual 5, nilai p (nilai *sig.*) bagi ujian *Levene's* adalah 0.05 yang bermaksud $p \geq 0.05$ maka keputusan *Equal variances assumed* akan digunakan. Nilai F adalah dalam kajian ini adalah 3.66. Seterusnya nilai bagi ujian- t bagi kes ini adalah $p = 0.17$. Nilai signifikan bagi ujian- t adalah $p < 0.05$. Ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara min pengurusan kewangan geran perkapita dengan tempat berkhidmat. Oleh itu hipotesis nul diterima. Perkara ini juga dapat membuktikan guru sekolah rendah dan menengah mempunyai aras pengetahuan yang sama mengenai prosedur kewangan di sekolah.

Jadual 5

Independent Samples Test

	<i>Levene's Test for Equality of Variances</i>		<i>T-test for Equality of Means</i>			
	<i>F</i>	<i>Sig.</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sig. (2-tailed)</i>	<i>Mean Difference</i>
<i>Equal variances assumed</i>	3.66	0.05	-1.36	375	0.17	-0.84
<i>Equal variances assumed</i>			-1.43	293.42	0.15	-0.84

7.5 Hubungan antara Gaya Kepimpinan Pengetua atau Guru Besar dan Keberkesanan Pengurusan Kewangan Geran Perkapita Sekolah

Analisis korelasi yang telah dilakukan dalam kajian ini adalah untuk mengukur kekuatan hubungan linear antara pemboleh ubah. Analisis ini juga ingin melihat pemboleh ubah bebas mengakibatkan kesan kepada pemboleh ubah bersandar. Analisis korelasi yang dijalankan bertujuan untuk melihat dan mengenal pasti hubungan di antara pemboleh ubah bersandar iaitu keberkesanan pengurusan kewangan perkapita dengan pemboleh ubah tidak bersandar iaitu gaya kepimpinan autokratik, perundingan, rasional dan politik oleh sesesorang pengetua atau guru besar di sesebuah sekolah.

Berdasarkan Jadual 6, hasil analisis yang diperolehi menunjukkan kesemua empat pemboleh ubah tidak bersandar mempunyai hubungan signifikan iaitu $p < 0.05$. Pemboleh ubah autokratik diwakili dengan nilai $r = 0.48$ menunjukkan mempunyai hubungan signifikan yang positif pada peringkat lemah di antara gaya kepimpinan autokratik terhadap keberkesanan pengurusan kewangan peruntukan geran PCG. Perundingan diwakili nilai $r = 0.70$, menunjukkan terdapat hubungan signifikan yang positif pada peringkat sederhana di antara gaya kepimpinan perundingan terhadap keberkesanan pengurusan kewangan PCG. Gaya kepimpinan rasional pula diwakili dengan nilai $r = 0.71$ pada peringkat kekuatan korelasi adalah kuat terhadap keberkesanan pengurusan kewangan geran perkapita sekolah dan pemboleh ubah tidak bersandar politik pula menunjukkan terdapat hubungan signifikan yang positif pada peringkat lemah iaitu dengan nilai $r = 0.45$. Analisis – analisis gaya kepimpinan mempunyai nilai positif ini juga menunjukkan semua pemboleh ubah tidak bersandar mempunyai hubungan searah antara gaya kepimpinan dengan keberkesanan pengurusan kewangan peruntukan geran perkapita. Berdasarkan output di atas juga, dapat dilihat nilai signifikan *sig. (2-tailed)* sebesar 0.000 lebih kecil daripada *sig. < 0.05* menunjukkan terdapat hubungan signifikan antara gaya amalan kepimpinan autokratik, perundingan, rasional dan politik terhadap keberkesanan pengurusan kewangan peruntukan geran per kapita sesebuah sekolah.

Jadual 6

Hubungan Gaya Kepimpinan dengan Pengurusan Kewangan Peruntukan Geran Perkapita.

Pemboleh Ubah Tidak Bersandar	Sig.	Kolerasi Pearson	Kekuatan Kolerasi
Autokratik	.000	0.48	Lemah
Perundingan	.000	0.70	Sederhana
Rasional	.000	0.71	Kuat
Politik	.000	0.45	Lemah

Kolerasi adalah signifikan pada aras 0.01 (2-hujungan)

7.6 Hubungan antara Literasi Kewangan dan Keberkesanan Pengurusan Kewangan Peruntukan Geran Perkapita Sekolah

Jadual 7 menunjukkan nilai pekali kolerasi (r) yang diperolehi daripada data yang telah dianalisis. Melalui dapatan yang diperolehi menunjukkan nilai kolerasi antara literasi kewangan dan keberkesanan pengurusan kewangan per kapita sekolah adalah $r=0.57$, $P=0.00$ ($p < 0.05$). Analisis kolerasi Pearson ini menunjukkan kedua pemboleh ubah berhubungan secara positif dengan kekuatan kolerasi adalah sederhana.

Jadual 7

Hubungan antara Literasi Kewangan dan Keberkesanan Pengurusan Kewangan PCG

Konstruk	Pekali Kolerasi Pearson (r)	Tahap Signifikan	Interpretasi Kekuatan Hubungan
Literasi kewangan dan keberkesanan pengurusan kewangan peruntukan geran perkapita sekolah	0.57	0.00	Sederhana

8.0 PERBINCANGAN

Secara teorinya melalui kajian ini kita dapat melihat perkaitan antara hubungan amalan gaya kepimpinan dan literasi kewangan terhadap tahap keberkesanan pengurusan kewangan geran perkapita sekolah. Kajian ini juga dapat dijadikan bahan bacaan ilmiah untuk pihak yang berkenaan dalam menentukan corak dan gaya kepimpinan yang sesuai diamalkan. Dua elemen dalam kajian ini penting dalam menentukan proses kewangan yang melibatkan perancangan, pengagihan, perbelanjaan dan pendokumentasian berjalan dengan efisien yang mampu memberi impak yang maksimum kepada kemenjadian murid terutama ketika dunia dilanda pandemik. Pengurusan kewangan sekolah menjadi suatu tugas yang kompleks ketika negara menghadapi kemerosotan dan cabaran ekonomi (Ghani *et al.*, 2012). Menurut Mohmood (2019) dalam meningkatkan akauntabiliti dalam pengurusan kewangan badan kerajaan, ketua jabatan perlulah merangka strategi supaya setiap ringgit yang dibelanjakan dapat memberikan hasil semaksimum yang mungkin. Antaranya adalah dengan cara memberikan pendedahan mengenai pengetahuan asas kewangan dan kemahiran kepada pegawai-pegawai.

Pengetahuan dan kemahiran asas kewangan ini mampu membentuk kesedaran dan tingkahlaku yang positif kepada seseorang guru. Implikasi kajian ini terhadap amalan pengurusan kewangan

boleh dibahagikan kepada dua bahagian iaitu yang pertama adalah implikasi dari sudut amalan gaya kepimpinan pengetua dan guru besar terhadap tahap keberkesanan pengurusan kewangan di sekolah dan yang kedua adalah implikasi literasi kewangan terhadap tahap keberkesanan pengurusan kewangan di sekolah. Melalui dapatan yang diperolehi, pengkaji melihat terdapat beberapa amalan kepimpinan yang perlu diterapkan dan diamalkan dalam sesebuah organisasi. Antaranya gaya kepimpinan rasional yang berorientasikan surat pekeliling yang diterima. Pada zaman maklumat di hujung jari ini, semua akses kepada arahan dapat diteliti melalui kemudahan peranti dan juga akses internet. Segala arahan yang diterima perlulah bersandarkan kepada justifikasi surat pekeliling yang ada bagi mengelakkan salah faham berlaku dan termasuk dengan penyalahgunaan kuasa. Dapatan juga mendapati kepentingan ilmu literasi kewangan dalam kalangan guru. Aspek pengetahuan dan kesedaran dalam kalangan guru sangat penting dalam memastikan proses pengurusan kewangan berlaku dengan cemerlang. Melalui kajian ini juga dapat dilihat bahawa para guru sedar akan kepentingan pengurusan kewangan di sekolah iaitu ia dapat memberikan impak kepada keberhasilan murid dan kepuasan guru bekerja. Pendedahan dan latihan mengurus kewangan perlulah diberi sewajarnya memulakan perkhidmatan mengikut kaedah formal. Ini penting bagi mengelakkan salah laku yang boleh memberi kesan kepada perkhidmatan seseorang guru tersebut. Hasilnya, para guru akan mempunyai motivasi yang tinggi dalam melaksanakan tugas mereka.

9.0 KESIMPULAN

Secara keseluruhan, pengkaji melihat gaya kepimpinan pengetua dan guru besar secara gaya rasional adalah yang paling tertinggi dalam menentukan keberkesanan pengurusan kewangan di sekolah, diikuti dengan gaya kepimpinan yang lain iaitu perundingan, autokratik dan politik. Antara faktor ramai guru memilih gaya kepimpinan rasional berdasarkan frekuensi dan peratus tertinggi adalah kerana sebagai penjawat awam kita tertakluk dengan akta-akta yang diperoleh daripada kementerian. Melalui gaya kepimpinan ini juga, pihak pengurusan dan pihak pelaksana akan bekerja mengikut garis panduan, tatacara dan prosedur yang telah digariskan. Ini penting bagi mengelakkan berlaku kesilapan yang boleh mengakibatkan kesalahan tatatertib terhadap seorang guru. Begitu juga dengan kepentingan mengenai literasi kewangan, hasil dapatan menunjukkan hampir 86.7 peratus bersetuju bahawa pengetahuan mengenai literasi kewangan dapat membantu dalam memastikan tahap keberkesanan pengurusan kewangan sesebuah sekolah.

10.0 PENGHARGAAN

Alhamdulillah syukur kepada Allah S.W.T atas segala nikmat yang diberikan sepanjang menyiapkan kajian ini. Terima Kasih kepada Dr. Hashim bin Jusoh dan Dr. Izzat bin Ismail yang sentiasa membantu, mendidik dan membimbing dalam kajian ini. Semoga melalui penulisan ini dapat memberi sumbangan kepada dunia pendidikan di Malaysia.

RUJUKAN

- Abd Rahman, I., & Sarib, M. Y. M. (2020). Tahap literasi kewangan di kalangan pekerja sektor awam: Kajian Majlis Amanah Rakyat (Mara). *Advanced Journal Of Accounting And Finance*, 2(2), 1-15.
- Ary, D., Jacobs, L.C. and Razavieh, A. (1996) *Introduction to research in education*. Harcourt Brace College Publishers, Fort Worth.
- Bahagian Kewangan. (2012). *Surat Pekeliling Kewangan Bilangan 8 Tahun 2012*. Kementerian Pendidikan Malaysai. Kuala Lumpur. <http://Spkws.Moe.Gov.My/Download/Spk%208%202012.Pdf>
- Bity Salwana Alias, & Mohamed Yusoff Mohd Nor. (2018). Financial management of malaysia principals. *Journal Of Advanced Research In Dynamical And Control Systems*, 10, 1652–1654
- Jaimis Saiman. (2004). *Amalan pengurusan kewangan di sebuah sekolah menengah kebangsaan agama bertaraf PTJ di Sabah* [Disertasi sarjana tidak diterbitkan]. Universiti Malaya.
- Nur Zuriaty Binti Zaki. (2020). Pengurusan Kewangan Sekolah Dalam Tempoh PKP. *Jurnal Refleksi Kepemimpinan, (JILID III)*. <https://myjms.mohe.gov.my/index.php/jrk/article/view/9890>
- Hung, A., Parker, A. M., & Yoong, J. (2009). Defining and measuring financial literacy.
- Huriyatul, A., & Yogi, E. S. (2016). Analisis Tingkat Literasi Kewangan. *Jurnal Ekonomi Dan Bisnis Islam*, 1(2), 235-244.
- Hussin Bin Salamon, Nik Nurul Amni Binti Nik Lee. 2012. *Kompetensi pengurusan kewangan dalam kalangan mahasiswa. tinjauan terhadap pelajar sarjana muda sains serta pendidikan (Sains Sukan)*, UTM, Skudai. Universiti Teknologi Malaysia.
- Kerlinger, F. N. (1973). Statement from the Editor. *Review of Research in Education*, 1(1), v-viii.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). *Determining sample size for research activities*. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Rubayah et al. (2015). Tahap literasi kewangan dalam kalangan pelajar universiti awam: Kajian di Universiti Kebangsaan Malaysia. *Jurnal Personalia Pelajar*, 18(1).
- Shahril @ Charil Hj Marzuki. (2005). *Pengurusan kewangan di sekolah rendah dan menengah di malaysia: Isu, masalah dan cadangan untuk mengatasinya. masalah pendidikan*. Universiti Malaya.
- Shahril Marzuki. (2005). *Mengurus Dan Membiayai Pendidikan Di Malaysia*. Kuala Lumpur: Pts Professional
- Suriyati Baharin & Suhaida Abdul Kadir.(2013). *Kompetensi guru dalam pengurusan kewangan sekolah* [Sesi persidangan]. Seminar pasca siswazah dalam pendidikan, Kementerian Pendidikan Malaysia.

- Yasmin Huzaimah Aladdin & Anuar Ahmad. (2017). *Tahap Literasi Kewangan di Kalangan Mahasiswa* [Sesi persidangan]. International Conference on Global Education V, Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Zaidatol Akmaliah Lope Pihie. (1990). *Pentadbiran pendidikan. Petaling Jaya*: Penerbit Fajar Bakti Sdn Bhd, Kuala Lumpur.
- Zaimah, Sarmila, Azima, Suhana Saad, Mohd Yusof Hussain, Lyndon N. (2012). Kualiti hidup dan kesejahteraan belia: Kajian ke atas pekerja sektor awam Malaysia. *Malaysia Journal of Society and Space*, 8(6), 150 – 156.

TEKNIK DELPHI DALAM PEMBANGUNAN TAKSONOMI VOKASIONAL UNTUK PENDIDIKAN VOKASIONAL

Ts. DR. NORHAZIZI LEBAI LONG

Kolej Vokasional Setapak, Kuala Lumpur

nz07@yahoo.com

PROF DR. RAMLEE MUSTAPHA

Universiti Pendidikan Sultan Idris, Tanjung Malim, Perak

ABSTRAK

Kajian ini adalah bertujuan untuk membincangkan tentang kelemahan Taksonomi Bloom dalam mengklasifikasikan domain vokasional dan mencadangkan satu taksonomi yang baharu iaitu Taksonomi dalam bidang vokasional. Reka bentuk kajian ialah pembangunan taksonomi yang melibatkan tiga fasa iaitu analisis keperluan, reka bentuk pembangunan dan penilaian. Metodologi kajian ini menggunakan Teknik Delphi di mana temu bual bersama dengan tujuh orang pakar bidang pendidikan vokasional telah dijalankan bagi memperoleh pandangan yang konsensus mengenai pembangunan Taksonomi Vokasional. Berdasarkan dapatan temu bual maka item instrumen soal selidik dapat dihasilkan bagi kegunaan sesi pusingan selanjutnya. Pusingan kedua dan ketiga menggunakan soal selidik yang telah dibina dan ditadbirkan kepada tujuh orang pakar yang sama. Data temu bual dianalisis menggunakan kaedah tematik. Data pusingan kedua dan ketiga dianalisis menggunakan statistik deskriptif, iaitu skor mod, median dan Julat Antara Kuartil (JAK). Berdasarkan dapatan kajian melalui temu bual dan soal selidik maka enam domain utama Taksonomi Vokasional telah dikenal pasti dan ditentu sahkan iaitu pengetahuan, kemahiran motor kasar, kemahiran motor halus, visualisasi, penyelesaian masalah dan kemahiran inventif. Implikasi kajian ini ialah Taksonomi Vokasional dapat memberikan impak terhadap bidang vokasional daripada aspek pembangunan kurikulum, pengajaran dan pembelajaran, amali dan penilaian.

Kata kunci: taksonomi, teknik delphi, julat antara kuartil

1.0 PENGENALAN

Taksonomi menyediakan rangka kerja yang berguna untuk pembangunan objektif agar dapat mencerminkan tahap pembelajaran. Perkataan taksonomi diambil daripada bahasa Yunani *tassein* yang bermaksud “untuk mengklasifikasikan” dan *nomos* yang bermaksud “peraturan” (Purcell, 2018). Taksonomi untuk pendidikan biasanya bermula dengan tahap asas dan berkembang ke tahap yang lebih kompleks. Penggunaan taksonomi dalam pendidikan banyak digunakan terhadap penetapan objektif dalam sesuatu kurikulum dan penilaian (Howard, 2007). Taksonomi Bloom lazimnya dikaitkan dengan aspek pengajaran dan pembelajaran. Menurut Bloom (1956), taksonomi pendidikan dibahagi kepada tiga domain utama iaitu domain kognitif, afektif dan psikomotor (Wayne, 2014).

Setiap domain tersebut boleh dipecahkan kepada beberapa kategori dan sub-kategori yang berturutan atau hierarki pelbagai (peringkat) daripada tingkah laku yang mudah hinggalah kepada tingkah-laku yang paling kompleks. Idea utama taksonomi dalam pendidikan adalah untuk mengelaskan objektif pendidikan supaya objektif tersebut boleh disusun secara berturutan, tahap asas mesti dikuasai sebelum ke peringkat seterusnya (Huitt, 2011). Domain psikomotor memberi tumpuan kepada melaksanakan urutan aktiviti motor ke tahap tertentu mengikut ketepatan, kelancaran, kepantasan, atau daya. Mendasari aktiviti motor ialah pemahaman kognitif. Dalam persekitaran pendidikan, pembelajaran psikomotor boleh dimasukkan dalam kandungan kursus vokasional (Kasilingam *et al.*, 2014).

2.0 PERNYATAAN MASALAH

Kelemahan Taksonomi Bloom dalam mengklasifikasikan kompetensi dalam bidang vokasional merupakan isu utama pengkaji. Bloom bersama rakannya merupakan orang pertama yang mempelopori penemuan klasifikasi objektif pendidikan. Walau bagaimanapun mereka tidak berjaya menyusun domain psikomotor yang akhirnya dilakukan oleh Simpson pada tahun 1967 dan Harrow pada tahun 1972 (Winkel, 1996). Kurangnya penekanan terhadap domain psikomotor yang merupakan domain utama dalam pendidikan vokasional ialah kelemahan utama Taksonomi Bloom. Kebanyakan model pengajaran memberi tumpuan kepada domain kognitif dan bukan domain afektif atau psikomotor (Sperber, 2005). Menurut Greateorex dan Suto (2016), tiada taksonomi sempurna yang sesuai dengan pendidikan. Dalam aktiviti penilaian pula, kaedah penilaian menggunakan satu klasifikasi atau pemeringkatan tahap penilaian dalam Taksonomi Bloom. Namun model taksonomi Bloom ini belum berupaya untuk pelajar berfikir secara kritis dan penyelesaian masalah (Asikin, 2003). Lahtinen (2005) menyatakan bahawa Taksonomi Bloom hanya tertumpu pada domain kognitif menyebabkan kesukaran untuk pembelajaran sesetengah pelajar dalam subjek sains komputer seperti pengaturcaraan untuk kali pertama. Dalam erti kata lain, domain kognitif terutamanya mengenai kecekapan manusia dalam memproses sesuatu yang mereka pelajari dalam otak (Mubarok, 2019). Mata pelajaran vokasional lebih menekankan kepada domain psikomotor, sedangkan mata pelajaran akademik lebih menekankan kepada domain kognitif. Kerangka taksonomi dalam bidang pendidikan mengukur banyak perkara berkaitan kognitif (Ariyanto *et al.*, 2020). Sungguhpun proses membangunkan taksonomi yang telah dilakukan dalam pelbagai disiplin (Sokal & Sneath, 1963) dalam biologi; Bailey (1994), dalam sains sosial tetapi tidak banyak yang dikaji mengenai taksonomi ini dalam bidang vokasional.

Salah satu ciri yang paling penting dalam pendidikan vokasional adalah orientasi ke arah dunia pekerjaan dan penekanan kurikulum adalah terhadap aspek kemahiran, oleh itu domain psikomotor

adalah yang paling ditekankan dalam pendidikan vokasional terutamanya aspek pembangunan kemahiran fizikal atau praktikal (Okwelle, 2013). Pengajaran amali banyak menggunakan domain psikomotor dengan strategi pengajaran yang betul (Ahmad *et al.*, 2018). Justeru, terdapat lompang dalam membentuk objektif dan hasil pembelajaran bagi domain psikomotor, maka pembangunan Taksonomi Vokasional adalah kritikal. Dalam aktiviti penilaian pula, kaedah penilaian menggunakan satu klasifikasi atau pemeringkatan tahap penilaian iaitu Taksonomi Bloom (Pandora, 2014). Taksonomi Bloom secara keseluruhannya kurang menekankan kepada aspek psikomotor, aspek visualisasi, aspek penyelesaian masalah dan aspek inventif (Hill & McGraw, 1981; Kottke & Schuster, 1990; Kunen *et al.*, 1981) di samping tidak disertai dengan kriteria untuk menilai hasil aktiviti yang berbentuk amali (Ennis, 1985).

3.0 TUJUAN KAJIAN

Secara keseluruhannya, kajian ini dilaksanakan untuk memperoleh kesepakatan pandangan dalam kalangan sekumpulan individu tempatan yang diiktiraf kepakaran mereka bagi membangunkan satu taksonomi pendidikan dalam bidang vokasional. Dapatan dari kajian boleh membantu dalam membangunkan satu taksonomi vokasional yang dapat membantu pendidik dan pengamal pendidikan dalam bidang vokasional.

4.0 OBJEKTIF KAJIAN

Secara khususnya objektif kajian ini adalah untuk:

- i. mengenal pasti kepentingan pembangunan Taksonomi Vokasional.
- ii. menentukan domain Taksonomi Vokasional berdasarkan input daripada panel pakar.
- iii. membangunkan Taksonomi Vokasional berdasarkan pandangan panel pakar; dan
- iv. menguji kesesuaian Taksonomi Vokasional daripada perspektif pengajar vokasional.

5.0 TINJAUAN LITERATUR

Taksonomi bermaksud klasifikasi yang berhierarki daripada sesuatu atau prinsip yang mendasari klasifikasi. Seperti yang ditekankan oleh Purcell (2018), klasifikasi bagi taksonomi ialah kaedah utama yang digunakan untuk menilai kepelbagaian biologi semua kumpulan organisma. Asas utama taksonomi ialah apa yang pendidik mahu pelajar ketahui yang boleh disusun dalam hierarki daripada rendah ke tahap yang lebih kompleks. Tahap difahami sebagai berturut-turut, sehingga satu tahap mesti dikuasai sebelum peringkat seterusnya boleh dicapai (Huitt, 2011). Taksonomi juga boleh ditafsirkan sebagai klasifikasi berhierarki daripada sesuatu, atau prinsip yang mendasari klasifikasi bagi menampung pengetahuan baharu (Thompson *et al.*, 2018). Taksonomi Bloom telah diperkenalkan oleh Benjamin S. Bloom (1956). Taksonomi Bloom dapat memudahkan perancangan ujian pencapaian, memberi definisi yang standard untuk menerang dan mengelaskan hasil pembelajaran serta digunakan sebagai asas dalam menyatakan tingkah laku yang dikehendaki oleh pelajar. Menurut Marzano (2007), teori ini mempunyai tiga domain objektif iaitu domain kognitif, afektif dan psikomotor tetapi Bloom banyak membangunkan domain kognitif. Bloom (1956) banyak membuat kajian terhadap domain kognitif. Beliau telah mengelaskan kategori pengetahuan sebagaimana yang diketahui pengelasan taksonominya mempunyai aras lingkungan tingkah laku daripada yang mudah kepada yang kompleks dan daripada yang konkrit atau nyata kepada yang abstrak atau sukar di fahami (Lyulina, 2019).

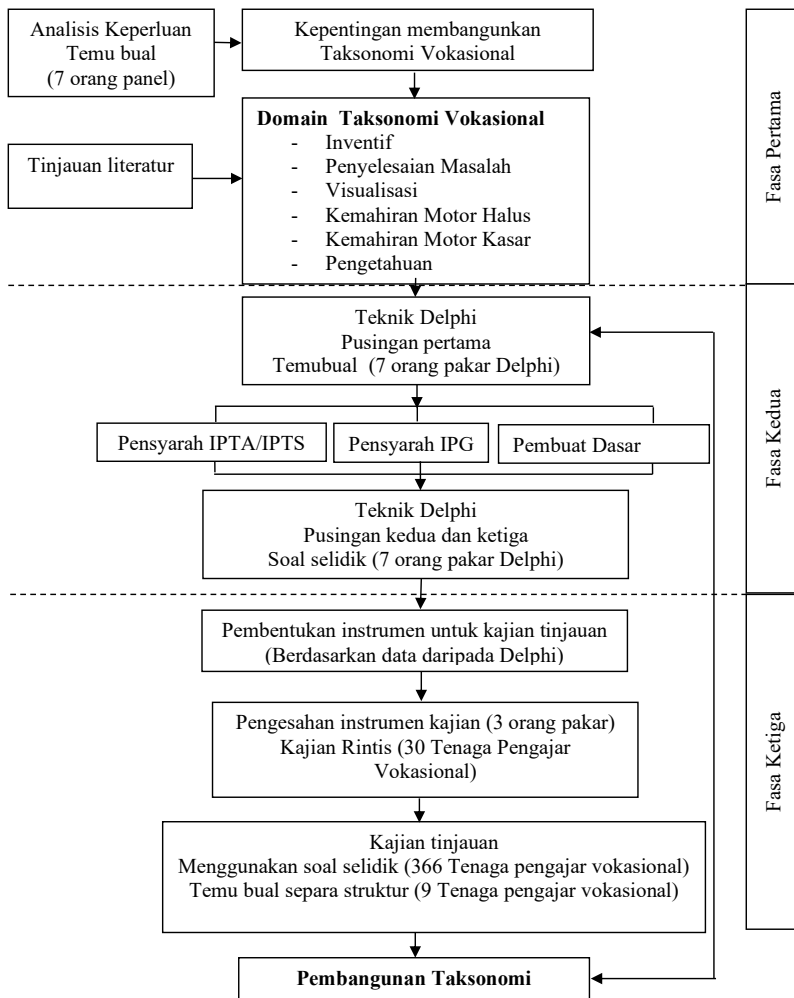
Berbeda dengan pendidikan akademik atau pendidikan liberal, pendidikan vokasional banyak melibatkan domain psikomotor dan afektif (Ahmad *et al.*, 2019). Secara teorinya taksonomi vokasional lebih menjurus kepada teori psikomotor dan teori kognitif. Oleh itu adalah perlu untuk membangunkan pengetahuan dan kemahiran psikomotor pelajar (Abigail, 2016). Beberapa pakar psikomotor telah cuba membuat pengelompokan-pengelompokan gerakan manusia, termasuklah Anita Harrow (1972), dan Simpson (1972). Dalam pendidikan vokasional, domain yang terlibat adalah kognitif, afektif dan psikomotor (Finch & Crunkilton, 1999; Wenrich & Wenrich, 1974). Pola kebudayaan nilai-nilai vokasional dijangka memenuhi keperluan untuk mengembangkan kemahiran kognitif dan psikomotor individu pelajar (Emmerik, Bekker, & Euwema, 2009; Kellet, Humphrey, & Sleeth, 2009). Kekurangan rangka kerja taksonomi vokasional yang mantap menyukarkan guru vokasional untuk membangun dan menilai objektif dan hasil tugas vokasional (Oriente & Alvarado, 2020). Dalam kajian ini taksonomi vokasional yang akan dibangunkan berasaskan taksonomi Bloom dan lebih tertumpu kepada teori psikomotor dan teori kognitif.

6.0 METODOLOGI KAJIAN

Reka bentuk kajian ini yang menggunakan reka bentuk pembangunan taksonomi yang memfokuskan kepada proses pembangunan yang melibatkan beberapa fasa dan setiap fasa menggunakan metodologi yang berbeza bagi tujuan pengumpulan data (Saedah *et al.*, 2013). Kajian ini melibatkan tiga fasa iaitu fasa pertama ialah analisis keperluan, fasa kedua pula reka bentuk pembangunan dan fasa ketiga iaitu penilaian seperti dalam Rajah 1. Fasa analisis keperluan bertujuan mengenal pasti kepentingan dan domain-domain yang diperlukan bagi membangunkan Taksonomi Vokasional. Hasil daripada pengenalpastian kepentingan Taksonomi Vokasional maka domain-domain khusus yang mendasari Taksonomi Vokasional dibangunkan berdasarkan input daripada pakar Delphi dalam fasa kedua. Teknik Delphi ini melibatkan seramai tujuh orang panel pakar dalam bidang pendidikan vokasional. Teknik Delphi sebanyak tiga pusingan ini melibatkan kaedah temu bual pada pusingan pertama serta soal selidik pada pusingan kedua dan ketiga. Hasil dapatan kajian daripada Teknik Delphi digunakan bagi membina instrumen soal selidik bertujuan menilai Taksonomi Vokasional yang dilakukan pada fasa ketiga iaitu kajian tinjauan terhadap tenaga pengajar vokasional. Dalam fasa ketiga, Taksonomi Vokasional diverifikasi melalui proses penilaian oleh tenaga pengajar vokasional dari pelbagai institusi latihan vokasional. Bagi analisis data kuantitatif, dua jenis analisis dilakukan iaitu analisis statistik deskriptif dan statistik inferensi digunakan. Bagi temu bual di peringkat analisis keperluan dan kajian tinjauan, analisis secara manual telah dijalankan. Dalam teknik Delphi pada pusingan kedua dan ketiga, data dianalisis dengan mengira kekerapan, median dan julat antara kuartil manakala temu bual di pusingan pertama pula melibatkan mereduksi data, membuat verifikasi atau pengesahan data dan mempersembahkan data.

Dalam fasa analisis keperluan, tujuh orang panel dalam bidang vokasional telah dipilih sebagai sampel kajian. Pengkaji menjalankan sesi temu bual bersama ketujuh-tujuh panel tersebut. Hasil dapatan analisis keperluan dan laporan daripada beberapa kajian lepas, pengkaji membina protokol temu bual yang digunakan dalam sesi pusingan pertama teknik Delphi. Dapatan analisis keperluan ini akan digunakan dalam fasa yang berikutnya iaitu fasa reka bentuk dan pembangunan. Fasa kedua reka bentuk pembangunan melibatkan pembentukan Taksonomi Vokasional menggunakan teknik Delphi sebanyak tiga pusingan. Teknik Delphi ini melibatkan seramai tujuh orang panel pakar dalam bidang vokasional.

Rajah 1
Prosedur Kajian



Saiz panel atau bilangan panel yang dipilih seharusnya mengambil kira beberapa faktor berikut (Skulmoski *et al.*, 2007). Kajian oleh Rosnaini (2006), yang menggunakan Teknik Delphi melibatkan lima orang panel untuk menentukan kesahan isi kandungan soal selidik yang dibina. Menurut Brockhoff (1975), bilangan minimum panel-panel Delphi yang dapat menjamin keputusan yang baik adalah bergantung kepada reka bentuk kajian. Minimum kumpulan kecil yang terdiri daripada empat orang adalah yang ideal dapat menjamin keputusan yang baik. Bilangan panel pakar yang dipilih seharusnya lebih daripada tiga atau empat orang dan bilangannya tidak melebihi lapan belas (18) ke dua puluh (20) orang (Marcinkowski, 2009). Oleh itu, seramai tujuh (7) orang pakar telah dikenal pasti dan dilantik yang terdiri daripada pensyarah institut pengajian tinggi awam (IPTA), pensyarah institut pendidikan guru (IPG), pensyarah institut pengajian tinggi swasta (IPTS) dan pegawai di Kementerian Pelajaran dalam bidang pendidikan teknikal dan vokasional. Tujuan utama adalah untuk mendapatkan pandangan pakar berkaitan taksonomi dan pembentukan taksonomi pendidikan dalam bidang vokasional dan memperoleh persetujuan konsensus. Jadual 1 menunjukkan perincian panel pakar teknik Delphi yang terlibat mengikut jantina.

Jadual 1

Gelaran dan Jawatan Panel Pakar

Gelaran jawatan	Lelaki	Perempuan	Jumlah
	(orang)	(orang)	(orang)
Pensyarah IPTA	4	-	4
Pensyarah IPTS	-	1	1
Pensyarah IPG	1	-	1
Pegawai KPM	1	-	1
JUMLAH (orang)	6	1	7

Pemilihan pakar dalam kajian yang menggunakan teknik Delphi dibuat dengan teliti kerana ianya mempengaruhi kualiti kajian (Worrell *et al.*, 2013). Menurut Osborne *et al.*, (2003) pemilihan pakar berdasarkan dua kriteria penting iaitu kesanggupan panel untuk melibatkan diri sepenuhnya dalam langkah yang dijalankan dan panel benar-benar seorang yang berpengetahuan dan berpengalaman mendalam bidang yang diceburi. Pakar yang dipilih perlu mempunyai kepakaran dalam bidang yang dikaji, berkeupayaan dan bersedia untuk melibatkan diri dalam kajian serta mempunyai kemahiran untuk berkomunikasi (Hsu & Sandford, 2007). Untuk kepentingan kajian ini, pengkaji telah menetapkan kriteria-kriteria seperti mana berikut sebagai asas panduan untuk memilih peserta kajian ini iaitu:

- individu tersebut memiliki pengalaman, pengetahuan dan kepakaran dalam bidang pendidikan vokasional lebih 10 tahun;
- individu tersebut mempunyai pengalaman bertugas sebagai pendidik di institusi pendidikan melebihi 10 tahun;
- individu tersebut berkesanggupan untuk menyertai keempat-empat sesi pusingan kajian Delphi; dan
- individu tersebut mempunyai kelulusan dalam ijazah kedoktoran dalam bidang pendidikan teknikal dan vokasional.

Bagi tujuan kajian ini, pandangan pakar diperoleh melalui temu bual secara berasingan dan ini menyokong cadangan yang dibuat oleh Linstone dan Turoff (1975) yang mana pakar-pakar tidak digalakkan untuk berinteraksi antara satu sama lain.

Pada pusingan pertama sesi Delphi dijalankan, satu sesi temu bual bersama tujuh orang panel pakar telah dijalankan bertujuan untuk mencapai kesepakatan dalam kalangan panel pakar mengenai domain-domain dalam Taksonomi Vokasional yang diperoleh melalui kajian literatur dan analisis keperluan. Menurut Brockhoff (1975), bilangan minimum panel-panel Delphi yang dapat menjamin keputusan yang baik adalah bergantung kepada reka bentuk kajian. Minimum kumpulan kecil yang terdiri daripada empat orang adalah yang ideal dapat menjamin keputusan yang baik. Bilangan panel pakar yang dipilih seharusnya lebih daripada tiga atau empat orang dan bilangannya tidak melebihi lapan belas ke dua puluh orang (Marcinkowski, 2009). Oleh itu, seramai tujuh orang pakar telah dikenal pasti dan dilantik yang terdiri daripada pensyarah IPTA, pensyarah IPG dan pegawai di kementerian pendidikan dalam bidang pendidikan teknikal dan vokasional. Tujuan utama adalah untuk mendapatkan pandangan pakar berkaitan taksonomi dan pembentukan taksonomi pendidikan dalam bidang vokasional dan memperoleh persetujuan konsensus.

Pada fasa ketiga kajian ini adalah untuk menjalankan kajian tinjauan bagi menentu sahkan Taksonomi Vokasional yang telah dipersetujui oleh panel pakar teknik Delphi dengan mengedarkan soal selidik

kepada pensyarah vokasional di kolej vokasional, kolej komuniti dan institut latihan perindustrian di Semenanjung Malaysia. Selain daripada itu, instrumen temu bual separa struktur juga digunakan dalam fasa ini. Protokol temu bual ini melibatkan dua belas pensyarah yang terdiri daripada tenaga pengajar bidang vokasional di kolej komuniti, kolej vokasional dan institut latihan perindustrian.

7.0 DAPATAN KAJIAN

Secara keseluruhannya, dapatlah dirumuskan bahawa terdapat keperluan yang kritikal dalam membangunkan taksonomi dalam bidang vokasional. Oleh itu Taksonomi Vokasional sesuai dijadikan sebagai panduan untuk pembangunan kurikulum, pengajaran dan pembelajaran, penilaian dan amali. Justeru, bagi pembina-pembina kurikulum dan juga tenaga pengajar, taksonomi vokasional boleh diguna pakai bagi mengenal pasti domain-domain penting dalam bidang teknikal dan vokasional selain menilai kelebihan seseorang pelajar terutama dalam domain psikomotor. Sebanyak enam domain telah dikenal pasti hasil daripada temu bual yang dijalankan. Antara domain yang telah dikenal pasti ialah (a) domain pengetahuan, (b) domain kemahiran motor kasar, (c) domain kemahiran motor halus, (d) domain visualisasi, (e) domain penyelesaian masalah dan (f) domain kemahiran inventif. Oleh itu, dapatan kajian dalam fasa analisis keperluan ini menyokong bahawa satu taksonomi yang baharu dalam pendidikan vokasional perlu dibangunkan. Objektif pendidikan vokasional adalah untuk melahirkan pelajar yang terdedah kepada bidang pendidikan vokasional di peringkat menengah atas (Mustapha, 2017) dan menyediakan mereka dengan kepakaran dalam bidang teknik atau teknologi yang berkaitan dengan pekerjaan, termasuk kompetensi pekerjaan lain (Haolader *et al.*, 2015). Oleh itu, objektif kurikulum TVET ditetapkan untuk menyediakan pelatih/murid dengan kepakaran dalam teknik atau teknologi (kompetensi khusus domain) yang berkaitan dengan pekerjaan, termasuk unsur-unsur kompetensi pekerjaan lain (Boreham & Fischer, 2009).

Pusingan pertama Teknik Delphi melibatkan temu bual berstruktur bersama panel pakar di mana data temu bual tersebut dianalisis berpandukan kaedah kualitatif iaitu analisis tematik berdasarkan pendekatan Bogdan dan Biklen (2007) yang melibatkan aktiviti mereduksi data, membuat verifikasi dan mempersembahkan data. Dalam pusingan pertama hasil temu bual dengan pakar, dapatan telah dianalisis mengikut tema. Untuk kajian ini, enam domain telah dikenal pasti iaitu pengetahuan vokasional, kemahiran motor kasar, kemahiran motor halus, visualisasi, penyelesaian masalah dan inventif. Bagi pusingan kedua dan ketiga, dapatan dianalisis dengan menggunakan kekerapan, median dan julat antara kuartil (JAK). Setelah melalui tiga pusingan teknik Delphi, sebanyak enam domain dan 98 item soal selidik telah dibina. Hasil dapatan dapat dirumuskan iaitu mendapati kesemua ciri yang terdapat dalam setiap domain telah dipersetujui dan mendapat kesepakatan antara pakar Delphi. Kesemua item juga telah mencapai tahap kesepakatan pakar yang tinggi apabila skor JAK berada pada nilai 0.00 hingga 1.00. Reka bentuk pembangunan Taksonomi Vokasional ini mengandungi enam domain iaitu (a) domain pengetahuan, (b) domain kemahiran motor kasar, (c) domain kemahiran motor halus, (d) domain visualisasi, (e) domain penyelesaian masalah dan (f) domain kemahiran inventif. Pada sesi pusingan ketiga ini, kajian ditamatkan memandangkan keseluruhan skor min, median dan JAK telah menunjukkan tahap persetujuan dan kesepakatan pandangan yang tinggi antara pakar.

Fasa penilaian pula bertujuan untuk menjawab persoalan kajian keempat iaitu apakah pandangan pengajar vokasional terhadap kesesuaian Taksonomi Vokasional. Soal selidik dan temu bual separa struktur digunakan dalam fasa ini. Dapatan analisis soal selidik pada Jadual 2 menunjukkan skor min bagi domain pengetahuan, domain kemahiran motor kasar, domain kemahiran motor halus, domain kemahiran visualisasi, domain penyelesaian masalah dan domain kemahiran berfikir inventif menunjukkan persetujuan yang tinggi.

Jadual 2

Min bagi Setiap Domain Pandangan Tenaga Pengajar Vokasional

Domain	Min	SP	Tahap
Pengetahuan Vokasional	4.34	0.59	Tinggi
Motor Kasar	4.27	0.60	Tinggi
Motor Halus	4.32	0.56	Tinggi
Visualisasi	4.23	0.65	Tinggi
Penyelesaian Masalah	4.26	0.58	Tinggi
Inventif	4.29	0.61	Tinggi
Min Keseluruhan	4.29	0.60	Tinggi

Melalui soalan terbuka pula responden bersetuju bahawa Taksonomi Vokasional sangat penting dalam pengajaran dan pembelajaran. Berdasarkan pandangan daripada tenaga pengajar vokasional tersebut dalam Jadual 3, di dapati Taksonomi Vokasional ini sangat penting terutama banyak digunakan untuk dalam pengajaran dan pembelajaran diikuti mereka bentuk kurikulum, amali serta pentaksiran dan penilaian. Hasil daripada temu bual yang dilakukan, kesemua peserta temu bual bersetuju terhadap Taksonomi Vokasional yang dibangunkan.

Jadual 3

Analisis Keutamaan Penggunaan Taksonomi Vokasional dalam Bidang Vokasional

Item	Penting	Sederhana Penting	Kurang Penting
Pengajaran dan pembelajaran	314	33	19
Mereka bentuk kurikulum	296	35	35
Amali	217	104	45
Pentaksiran dan penilaian	213	39	114

8.0 PERBINCANGAN

Berdasarkan pola pembudayaan nilai-nilai vokasional, keperluan untuk mengembangkan kemahiran kognitif dan psikomotor individu murid sangat perlu (Emmerik, Bekker, & Euwema, 2009; Kellet *et al.*, 2009). McGregor (2007) pula menyatakan bahawa kehendak institusi pendidikan menekankan pada penguasaan murid mengenai pelbagai kemahiran berfikir seperti berfikir kritis, berfikir kreatif, dan kemampuan penyelesaian masalah. Pembentukan keterampilan pula bermula dengan gerakan kasar yang melibatkan sebahagian besar daripada tubuh bagi fungsi duduk, berjalan, berlari, meloncat dan lain-lain. Selepas daripada itu diteruskan dengan koordinasi gerakan halus seperti mencapai, memegang, melempar dan sebagainya (Seo, 2018). Menurut Merritt *et al.* (2008) pula, minda manusia dan badan ialah koordinasi bersama-sama semasa melakukan aktiviti-aktiviti. Berdasarkan kepada kajian literatur serta persetujuan dan pengesahan enam domain oleh panel pakar maka satu taksonomi yang baharu dalam pendidikan vokasional dapat dibangunkan.

Beberapa domain dalam pembangunan taksonomi vokasional ini yang bermula dengan pengetahuan adalah selari dengan kajian yang dijalankan oleh UNESCO (2011) di mana menggalakkan murid-murid untuk keluar dari pembelajaran secara tradisional supaya mereka boleh menjadi lebih bersedia di samping perlu memahami segala teori dan kemahiran yang berkaitan supaya mereka dapat mengaplikasikannya dalam masalah yang diberikan kepada mereka. Ini menunjukkan aspek

pengetahuan penting dalam pendidikan vokasional. Pengetahuan di definisikan sebagai persepsi yang jelas mengenai sesuatu, pemahaman, pembelajaran, pengalaman praktikal, kemahiran, pengecaman, himpunan maklumat tersusun yang boleh diguna untuk menyelesaikan masalah, serta kebiasaan terhadap bahasa, konsep, idea, fakta-fakta, perhubungan antara fakta, maklumat dan kebolehan menggunakan semua ini dalam memodelkan aspek-aspek yang berbeza dalam persekitaran. Menurut Wheelahan (2015), pengetahuan vokasional adalah asas kepada kemahiran vokasional.

Di samping itu domain lain iaitu kemahiran motor kasar dan kemahiran motor halus adalah selari dengan kajian yang dijalankan oleh Gagne *et al.* (1992) di mana peningkatan kecekapan melaksanakan pergerakan psikomotor boleh dicapai dengan melakukan latihan demi latihan manakala dalam penggunaan komputer dan tetikus banyak melibatkan koordinasi mata-tangan. Bidang vokasional menekankan pembangunan dan latihan yang melibatkan kemahiran motor (Hsiao *et al.*, 2016). Visualisasi merupakan salah satu aspek yang perlu ada dalam pendidikan vokasional, sepertimana yang terdapat dalam kajian Mohd Safarin *et al.* (2012), Newcomer *et al.* (1999) dan Koch (2006), di mana bidang-bidang teknikal dan vokasional terlibat secara langsung dengan komunikasi grafik melalui aktiviti-aktiviti reka bentuk, penyediaan lukisan kejuruteraan, lukisan teknikal atau pun lukisan geometri (Ahmad *et al.*, 2019). Dalam lukisan kejuruteraan, pelajar perlu mempunyai kemahiran visualisasi yang baik. Visualisasi diperlukan bagi membantu pelajar pada peringkat permulaan sebelum diterjemahkan ke dalam lukisan (Ariffin *et al.*, 2019). Justeru itu, kebolehan berfikir secara visual dan berkongsi idea-idea visual dengan orang lain adalah penting dalam proses reka bentuk terutama di peringkat awal proses reka bentuk.

Menurut ahli psikologi Gestalt, pemikiran atau proses penyelesaian masalah ialah pencarian kaitan antara satu aspek masalah dengan aspek yang lain. Ini memerlukan pengorganisasian semula elemen-elemen masalah kepada bentuk baru supaya dapat diselesaikan (Ridzuan, 2016). Torrance dan Torrance (1973), mendefinisikan penyelesaian masalah sebagai proses seseorang itu menjadi peka terhadap masalah dan ini melibatkan seseorang individu itu cuba mencari penyelesaian membuat andaian dan mengubah hidup. Kemahiran menyelesaikan masalah dalam pengajaran dan pembelajaran TVET di perlukan kerana dapat membantu melengkapkan pelajar untuk memasuki pasaran kerja, kerana pembelajaran pelajar bukan hanya secara teori tetapi juga dalam praktikal. Kajian ini juga bagi menjawab persoalan dalam sorotan kajian Sai'en *et al.* (2017) yang mendapati masalah utama pengangguran dalam kalangan tenaga kerja dalam bidang vokasional ialah penyelesaian masalah. Justeru, kemahiran penyelesaian masalah dalam Taksonomi Vokasional dapat merangsang motivasi, proses dan meningkatkan pencapaian pembelajaran murid dengan menggunakan masalah yang berkaitan dengan subjek tertentu dalam situasi sebenar sama ada di bengkel atau industri.

Komponen utama terhadap kemahiran abad ke-21 ialah kemahiran berfikir inventif. Oleh itu, pendidikan abad ke-21 perlu menyediakan murid dengan kemahiran-kemahiran abad ke-21 bagi mengukur pengetahuan diskrit, kemampuan berfikir kritis, menganalisis masalah dan mengumpulkan informasi, komunikasi kolaborasi, kreativiti serta inovasi yang diperlukan untuk kemajuan pada masa hadapan (Punia *et al.*, 2020). Oleh itu, domain inventif yang merupakan penemuan baru dalam kajian ini yang bersandarkan kepada pemikiran kritis, kreatif dan inovatif adalah selari dengan kajian Mulder (2017) yang menyatakan tenaga kerja yang dilahirkan untuk akan datang harus berilmu dan tinggi pemikirannya, serta dilahirkan sebagai sumber tenaga yang berkemahiran tinggi dan inovatif. Pemikiran inventif merupakan pengaplikasian pemikiran kritis dan kreatif; dan hal ini menjadikan pemikiran inventif sebagai kemahiran berfikir kritis dan kreatif yang berdimensi baharu (Barak & Bedianashvili, 2021; Barak, 2009; Kamisah, Shaiful Hasnan & Arba'at, 2009; Maria & Kamisah, 2010a.). Oleh itu, domain inventif yang merupakan penemuan baru dalam kajian ini

yang bersandarkan kepada pemikiran kritis, kreatif dan inovatif yang selari dengan kajian Mulder (2017) yang menyatakan tenaga kerja yang dilahirkan untuk akan datang harus berilmu dan tinggi pemikirannya, serta dilahirkan sebagai sumber tenaga yang berkemahiran tinggi dan inovatif.

9.0 KESIMPULAN

Secara keseluruhannya, dapatan kajian ini diharapkan dapat menjadi panduan kepada pihak berkepentingan terutamanya dalam pendidikan vokasional. Adalah penting bahawa instrumen pengajaran dan penilaian yang direka dengan baik disediakan untuk pembangunan yang lengkap dalam bidang vokasional. Ini kerana salah satu ciri yang paling penting dalam pendidikan vokasional adalah berorientasikan dunia pekerjaan dan penekanan aspek kurikulum daripada segi kemahiran kerja. Oleh itu, domain psikomotor merupakan domain yang paling penting bagi pembangunan kemahiran fizikal atau praktikal dalam pendidikan vokasional. Kelemahan yang di kenal pasti dalam taksonomi Bloom antaranya ketidaksetaraan dalam penggunaan taksonomi pendidikan untuk perancangan kurikulum dan pembelajaran. Taksonomi Bloom lebih memfokuskan penggunaan taksonomi pada penilaian. Dalam pembangunan taksonomi vokasional banyak merangkumi perancangan kurikulum dan penilaian yang lebih sistematik dan teratur. Bloom menerajui pembangunan domain kognitif yang menghasilkan enam tahap kognitif. Taksonomi Bloom tidak banyak menjurus kepada pendidikan vokasional yang menitikberatkan kepada perlakuan yang melibatkan pergerakan fizikal. Berdasarkan kelemahan tersebut maka pengkaji merasakan satu keperluan terhadap pembangunan Taksonomi Vokasional ini.

Hasil daripada dapatan awal temu bual yang telah diperolehi, beberapa implikasi dikenal pasti iaitu dapat menghasilkan enam domain utama iaitu pengetahuan, kemahiran motor kasar, kemahiran motor halus, visualisasi, penyelesaian masalah dan kemahiran inventif yang akan digunakan sebagai panduan untuk perkembangan kurikulum serta penilaian dalam pendidikan vokasional yang telah dipersetujui oleh panel pakar. Maklum balas pakar ini akan dapat memberi satu gambaran pembangunan taksonomi vokasional bagi mencapai objektif kajian. Seterusnya, diharap kajian ini dapat meningkatkan piawaian keterampilan pelajar yang membantu memangkinkan transformasi sistem pendidikan vokasional. Ini bermakna setiap domain dan kriteria yang dicadangkan adalah diperlukan dalam membentuk keterampilan seorang pelajar dalam bidang vokasional. Ini kerana apabila pelajar memasuki bidang pekerjaan, mereka harus menunjukkan kebolehan yang merupakan kemahiran yang paling penting seperti membaca, menulis, mengira, pendengaran berkesan, kemahiran berkomunikasi, penyesuaian, berfikir secara kreatif, kebolehan menyelesaikan masalah, pengurusan sendiri, penghormatan, memahami teknologi, dan kemahiran teknologikal.

RUJUKAN

- Abigail, J. O. (2016). Enhancing psychomotor skill acquisition in vocational education: strategy for bridging gap between teaching and research. *Multidisciplinary Journal of Research Development*, 25(1).
- Ahmad, A., Kamin, Y., & Md. Nasir, A. (2018). Applying psychomotor domain for competency based teaching in vocational education. *Journal of Physics: Conference Series*, 1049, 012049.
- Ahmad, N. A., Elias, N. F., & Sahari@Ashaari, N. (2019). *The importance of the psychomotor factors for effective learning management system use in TVET*. International Visual Informatics Conference, Bangi
- Ariffin, A., Hamzah, N., Ismail, M. E., Samsudin, M. A., & Md. Zain, A. N. . (2019). Visualization skills among engineering students using problem based learning fogarty model. *Journal of Technical Education and Training*, 12(1).
- Ariyanto, R.O. and Mardiyana, Siswanto, (2020). “Characteristics of mathematics high order thinking skill problems levels,” *Journal of physics*: 1470, 1-9.
- Asikin, M. (2003). *Penerapan Taksonomi Solo dalam penyusunan item dan interprestasi respon mahasiswa pada perkuliahan*. Laporan Penyelidikan: Lemlit UNNES Semarang.
- Bailey, K.D. (1994). *Methods of social research*. The Free Press, New York.
- Barak, M., & Bedianashvili G, (2021). Systematic inventive thinking (sit): a method for innovative problem solving and new product development, *Proceedings on Engineering Sciences*, 03, 1,111-122
- Barak, M. (2009). Idea focusing versus idea generating: A course for teachers on inventive problem solving. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(4), 345-356.
- Bloom B. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Book 1: Cognitive domain*. London: Longman Group Ltd.
- Bogdan R., & Biklen S.K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.
- Boreham, N. & Fischer, M. (2009). The Mutual Shaping of Work, Vocational Competence and Work-Process Knowledge. In: R Maclean, D Wilson (Eds.), *International handbook of education for the changing world of work: Bridging academic and vocational learning* (1593-1609). Springer Science and Bussiness Media.
- Brockhoff K. (1975). The performance of forecasting groups in computer dialogue and face-to-face discussion. In Linstone H. A. & Turoff M., (Ed.), *The Delphi method: Techniques and applications* (pp. 291 - 321). Reading, MA: Addison- Wesley.
- Emmerik I.J. H. V., Bakker A.B, Euwema M.C.. (2009). Explaining employees’ evaluations of organizational change with the job-demands resources model; *Career Development International Journal*. 594-613

- Ennis Robert H. (1985). Quality and Creativity. In E. Robertson (Ed.), *Philosophy of education 1984* (pp. 323-328). Bloomington, IL: Philosophy of Education Society.
- Finch, C. R., & Crunkilton, J. R. (1999). *Curriculum development in vocational and technical education, planning, content, and implementation*. United State of America: Allyn & Bacon. A Viacom Company.
- Gagne, R. M., Briggs, L. J., & Wager, W. W. (1992). *Principles of instructional design* (4th ed.).
- Greatorex, J., & Suto, I. (2016). Extending educational taxonomies from general to applied education: Can they be used to write and review assessment criteria?. In *Conference on EARLI SIG I" Assessment and Evaluation* (pp. 1-4).
- Harrow, A. (1972). *A taxonomy of psychomotor domain—a guide for developing behavioral objectives*. New York: David McKay
- Hill P.W., & McGaw B. (1981). Testing the simplex assumption underlying Bloom's Taxonomy. *American Educational Research Journal*, 18, 92-101.
- Haolader, F. A., Ali, M. R., & Foyso, K. M. (2015). The taxonomy for learning, teaching and assessing: Current practices at polytechnics in Bangladesh and its effects in developing students' competences. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(2), 99-118.
- Howard J. (2007). *Curriculum development*. <http://org.elon.edu>
- Hsiao, H. S., Chen, J. C., & Hong, K. (2016). Building the vocational phase of the computerized motor skills testing system for use in the electronics and electrical engineering group and hospitality group. *Interactive Learning Environments*, 24(6), 1280-1297.
- Hsu, C-C and Sandford, B.A. (2007). *The delphi technique: making sense of consensus*, practical assessment, research and evaluation, 12, 10, 1-8.
- Huitt W. (2011). *Bloom et al.'s taxonomy of the cognitive domain*. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cogsys/bloom.html> [pdf].
- Kamisah Osman, Shaiful Hasnan Abdul Hamid, Arba'at Hassan (2009). Standard setting: Inserting domain of the 21st century thinking skills into the existing science curriculum in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2573-2577.
- Kasilingam, G., Ramalingam, M., & Chinnavan, E. (2014). assessment of learning domains to improve student's learning in higher education. *Journal of Young Pharmacists*, 6, 27-33.
- Kellet J.B, Humphrey R.H. and Sleeth R.G. (2009). Career development, collective efficacy, and individual task performance. *Career Development International*, 14(6), 534-546
- Koch D. S. (2006). *The effects of solid modeling and visualization on technical problem solving* [Unpublished Dissertation]. Virginia State University Blacksburg, Virginia.

- Kottke J.L., & Schuster D.H. (1990). "Developing tests for measuring Bloom's learning outcomes." *Psychological reports*, 66, 27-32
- Kunen S., Cohen R., & Solmon R. (1981). "A levelsof-processing analysis of bloom's taxonomy". *Journal of Educational Psychology*, 73, 202-211.
- Linstone, H. A. & Turoff, M. (1975). *The Delphi Method: Techniques and Applications*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Lyulina, E. S., & Mirzakulov, Sh. A. (2019). The effectiveness of Bloom's taxonomy application in the pedagogical process of the university (on the example of the "sports activity" direction). *Physical Education. Sport. Tourism. Motor Recreation*, 4(2),51-59
- Marcinkowski T. (2009). Contemporary Challenges And Opportunities In Environmental Education: Where Are We Headed And What Deserves Our Attention? *The Journal of Environmental Education* 41(1):34-54
- Maria Abdullah dan Kamisah Osman. (2010a). Scientific inventive thinking skills among primary students in Brunei, *Procedia Social and Behavioral Sciences* 7, 294–301.
- Marzano, R., & Kendall, J. (2007). *The new taxonomy of educational objectives* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- McGregor, D. (2007). *Developing thinking, developing learning: A guide to thinking skills in education*. Maidenhead, Uk: Open University Press: McGraw-Hill International.
- Merritt, J., Krajcik, J., & Schwartz, Y. (2008). *Development of a learning progression for the particle model of matter*. Proceedings from the 8th International Conference of the Learning Sciences in Utrecht, the Netherlands.
- Mohd Safarin & Mohd Fazlan (2012). Kemahiran Visualisasi Dan Gaya Pembelajaran Pelajar Program Kejuruteraan Di Universiti Sains Malaysia. *Journal of Educational Psychology & Counseling*. 7, 66–75.
- Mubarak, Z. (2019). Psychomotor domain of speaking activity in the English textbook for Malaysian primary school grade 4. *Journal of Research on Applied Linguistics, Language, and Language Teaching*, 2(1), 31-38.
- Mulder M. (2017). *Competence-Based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education*. Cham, Switzerland: Springer.
- Mustapha, R. B. (2017). Skills training and vocational education in Malaysia. *In Education in Malaysia*, 137-153. Springer
- Newcomer J.W., Selke G., Melson A. K., Hershey T., Craft S., Richards K., (1999). *Decreased memory performance in healthy humans induced by stress-level cortisol treatment*. Archives of General Psychiatry, 56(6), 527–533.

- Okwelle P.C. (2013). Appraisal of theoretical models of psychomotor skills and applications to technical vocational education and training (tvET) system in Nigeria. *Journal of Research and Development*, 1, (6), 25-35.
- Oriente, V. S., & Alvarado, A. (2020). Supervisory Assistance in Organization: Basis for Enhanced Instructional Supervision for Teachers. *Journal of Technology and Humanities*. 1(1), 11 – 17.
- Oriente, V. S., & Alvarado, A. (2020). Supervisory Assistance in Organization: Basis for Enhanced Instructional Supervision for Teachers. *Journal of Technology and Humanities*. 1(1), 11 – 17.
- Oriente, V. S., & Alvarado, A. (2020). Supervisory assistance in organization: basis for enhanced instructional supervision for teachers. *Journal of Technology and Humanities*. 1(1), 11 – 17.
- Osborne, J ., Collins, S., Ratcliffe, M., Millar, R. & Duschl, R. (2003). “What ideas about science” should be taught in school science? A Delphi study of the expert community. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(7)
- Pandora D.B. (2014). *Teachers' Beliefs and Practices Regarding Homework: An Examination of the Cognitive Domain Embedded in Third Grade Mathematics Homework* [Unpublished Doctoral Dissertation]. The University of Wisconsin-Milwaukee
- Punia Turiman, Kamisah Osman, & Tengku Meriam Tengku Wook. (2020). Inventive thinking 21st century skills among preparatory course science students. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 35(2), 145–170.
- Purcell, A. (2018). *Basic Biology: An introduction*. Basic Biology Limited. New Zealand ISBN Agency, National Library of New Zealand.
- Ridzuan Hussin, (2016). Keberkesanan Persekitaran, Imej dan Huruf dalam Pendidikan Kanak-Kanak Prasekolah, *Jurnal Seni dan Pendidikan Seni*, 4, 59-66
- Rosnaini Mahmud. (2006). *Kesediaan teknologi maklumat dan komunikasi asas dalam pendidikan (TMKP) guru-guru sekolah menengah* [Tesis Ph.D. yang tidak diterbitkan]. Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Saedah Siraj, Norlidah Alias, Dorothy DeWitt, & Zaharah Hussin. (2013). Design and developmental research: *Emergent trends in educational research*. Kuala Lumpur: Pearson Malaysia.
- Sai'en, S., Kiong, T. T., Yunos, J. M., Foong, L. M., Heong, Y. M., & Mohamad, M. M. (2017, August). The needs analysis of learning Inventive Problem Solving for technical and vocational students [Conference]. *Conference Series: Materials Science and Engineering*, 226 (1), 012198
- Seo, S.M., (2018). The effect of fine motor skills on handwriting legibility in preschool age children. *Journal of Physical Therapy Science*, 30(2), 324-327.
- Simpson, E. J. (1972). *The classification of educational objectives in the psychomotor domain*. 3. Washington, DC: Gryphon House.

- Skulmoski G.J., Hartman F.T. & Krahn J. (2007). The Delphi method for graduate research. *Journal of Information Technology Education*, 6, 31-52.
- Sokal, R. R., & P. H. A. Sneath. (1963). *Principles of numerical taxonomy*. San Francisco: W. H. Freeman
- Sperber, M. (2005). 'How undergraduate education became college lite and a personal apology'. In Thomas C. Reeves. (2006). *How do you know they are learning?: The importance of alignment in higher education*. Int. J. Learning Technology, 2(4), 294-309.
- Thomson SA, Pyle RL, Ahyong ST, Alonso-Zarazaga M, Ammirati J, & Araya JF, (2018). Taxonomy based on science is necessary for global conservation. PLOS Biol. 16(3): *Journal P BIO*.2005075.
- Torrance, E. P. & Torrance, P. (1973). *Is creativity teachable?* Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.
- UNESCO (2011). Education for All Global Monitoring Report 2011: *The hidden crisis: Armed conflict and education*. Paris
- Wayne D.R. (2014). *Affective Domain Applications In Standards-Based Education*. Unpublished Doctoral Dissertation, Liberty University.
- Wenrich, R.C., & Wenrich, J.W. (1974). *Leadership in administration of vocational and technical education*. Columbus: Charles E Merrill Publishing Company, A Bell & Howell Company.
- Wheelahan L. (2015). Not just skills: what a focus on knowledge means for vocational education, *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 750-762
- Winkel, W . S. (1996). *Psikologi pengajaran (Edisi Revisi)* Cetakan ke-5. Jakarta: Gramedia Widiasarana Indonesia.
- Worrell, J., Di Gangi, P.M. & Bush, A.A. (2013). Exploring the use of the Delphi method in accounting information system research. *International Journal of information System*. 14, 193-208.

INSTRUMENT VALIDATION BASED ON THE SIX ASPECTS OF MESSICK VALIDITY FRAMEWORK USING THE RASCH RATING SCALE MODEL

JIMMY CHONG

Kolej Vokasional Slim River, Perak

jimmychg@gmail.com

SITI ESHAH MOKSHEIN, RAMLEE MUSTAPHA

Universiti Pendidikan Sultan Idris, Perak

ABSTRACT

Validity evidence is an essential part of any measuring instrument. The purpose of this article is to demonstrate the validity evidence of a survey instrument based on the six aspects (content, substantive, structural, generalizability, external and consequential) of Messick's validity framework using the Rasch Rating Scale Model (RSM). The instrument used in this study was the Vocational Teachers' Assessment Literacy (VoTAL) instrument. The VoTAL instrument consisted of 88 items representing three assessment literacy constructs and utilized a five-point Likert-type response format. The data were collected from 224 vocational teachers at five vocational colleges, randomly selected from Selangor and the federal territory of Kuala Lumpur in Malaysia. The six aspects of Messick validity framework were mapped to various analyses within the Rasch RSM to empirically validate the VoTAL instrument, such as item polarity, rating scale functioning, item and person fit, construct dimensionality, person-item map, and item and person separation reliability. The findings suggest that the VoTAL instrument displayed acceptable validity evidence based on the six aspects of Messick's validity framework. Thus, it was shown that the Rasch RSM works well to establish survey instrument validity and can effectively be used to provide evidence in supporting validity arguments based on Messick's validity framework.

Keywords: instrument validation, construct validity, Rasch measurement model, Messick's validity framework

1.0 INTRODUCTION

One of the most critical topics in psychometric theory is test validity. Generally, it pertains to whether a test measures what it is supposed to measure (Buntins et al., 2017). Despite validity appearing to be a relatively fundamental and straightforward concept, the exact meaning has been much controversy. This very simple definition of validity evolved over the years and became more complex with the addition of different types of validity. Earlier versions of psychological and educational testing standards published in the 1950s (American Psychological Association, 1954) recognized four types of validity: content validity, construct validity, concurrent validity, and predictive validity. Content validity is concerned with the content's relevancy and representativeness of a test (Jawhar et al., 2021). It addresses the extent to which the included test items represent the content universe of possible items (Baghaei & Amrahi, 2011). Construct validity is associated with how a test reflects the underlying theories about the construct being measured.

Concurrent validity refers to how scores on one measure correlate with scores on another measure of the same or a closely related construct measured concurrently in the same sample (Kimberlin & Winterstein, 2008). Predictive validity is highly similar to concurrent validity, which is concerned with the measure associated with an external variable of another measure. The difference is that the criterion measurement for the concurrent validity is obtained at around the same time. In contrast, the criterion measurement for predictive validity is obtained sometime after the first test has been administered. Due to the similarity between concurrent and predictive validity in which both types of validity are related to associations between a measure in focus with another measure as the criterion, predictive and concurrent validity later were integrated into a single type of validity known as criterion-related validity (Baghaei & Amrahi, 2011; Smith, 2001). The four types of validity were then reduced into three known as content validity, criterion-related validity, and construct validity.

Over the years, the various types of validity described above have remained useful, but there are no clear distinctions between them. Therefore, progressively theorists such as Cronbach (1980) and Messick (1989) combined the three types of validity into a single type known as construct validity and referred to as a unitary validity framework. In this framework, construct validity occupies a central and overarching position by encompassing almost all types of validity evidence. Cronbach (1980) stated that all validation is "one", with "one" referring to construct validity and the interpretation of data generated by a certain process. The majority of scholars agree with Cronbach's validity concept that the focus of validity should not be on the test itself but on how its outcome is interpreted and used in a validation process (Wolming & Wikström, 2010). Concerning the philosophical foundations and historical trends of validity, Messick (1989) summarized the concept of validity and shifted from multiple types of validity into viewing validity as a unified concept for which multiple types of evidence are appropriate depending on the measures' interpretations uses. Specifically, Messick (1995) defines validity as "an overall evaluative judgment of the degree to which evidence and theoretical rationales support the adequacy and appropriateness of interpretations and actions based on test scores and other modes of assessment" (Messick, 1995).

Likewise, Educational Testing Service (2000) defines validity as a unitary term, even though many different types of evidence might be used to demonstrate the validity of an instrument measurement. According to Messick (1989, 1995), although validity is a unitary concept manifested in construct validity, the evidence of validity can be accumulated through six facets of validity, namely content, substantive, structural, generalizability, external, and consequential. Messick's concept of validity has become well-known and the most well-established concept of validity among those who support a wide validity perspective viewpoint. The unitary notion of validity was eventually incorporated into

the Standards for Educational and Psychological Testing chapter on validity, suggesting widespread agreement with Messick's validity concept. Therefore, for measures to be useful for their intended purpose, the evidence of the validity of those measures is crucial so that the measure can provide information that allows researchers and practitioners to make valid inferences and decisions. Thus, the objective of this article is to demonstrate the validity evidence of a survey instrument based on the six facets of Messick's validity framework using the Rasch rating scale model (RSM).

2.0 LITERATURE REVIEW

2.1 Messick Validity Framework

According to Messick (1995), validity is a unitary concept realized in construct validity. It is recognized as the property of test score interpretations in validation processes consistent with a particular theoretical framework rather than the concept of simple property of tests or the factual question of whether a test measures what it is supposed to measure (DePascale, 2016; Nitko & Brookhart, 2019). Even though validity is a unified concept manifested in construct validity, six distinct aspects of construct validity can be identified to address validity as a unitary concept: content, substantive, structural, generalizability, external, and consequential.

The content aspect of validity concerns the items' relevancy and representativeness of the content on which the items are based and the technical quality (Ravand & Firoozi, 2016; Wolfe & Smith, 2007). Content validity intends to ensure that all items or tasks and the cognitive processes associated with their response are relevant and representative of the construct domain being assessed (Baghaei & Amrahi, 2011). If a sufficient number of test items are included on the measurement instrument, the measurement instrument might have an adequate degree of content representativeness. Generally, the degree to which test items or tasks are relevant and representative of the concept domain is judged by expert opinion (Jawhar et al., 2021; Wolfe & Smith, 2007). Along with the expert review, the technical quality of the items should be determined through field test responses, which are also part of the content aspect of construct validity (Wolfe & Smith, 2007). These can be done by analyzing the quality of items based on the field test response using certain types of statistical tools such as the Rasch model (Baghaei & Amrahi, 2011; Suseno et al., 2021).

The substantive validity can be generally described as the substantiation of the content aspect of validity (Baghaei & Amrahi, 2011). The substantive aspect refers to the extent to which theoretical justifications for both item content and processing models sufficiently account for observed item response consistency. Evidence for the substantive aspect of validity is primarily reliant on the theoretical framework developed during the instrument development process. It is concerned with establishing empirical evidence that test takers are indeed engaged in the domain processes depicted by the test items or tasks. This evidence may take the form of cognitive modelling of respondents' response processes, observations of respondents' behaviours when responding to items, examination of the fit of person response vectors, and proof of anticipated patterns of item difficulty or endorsability (Wolfe & Smith, 2007).

The structure aspect, also known as the internal aspect of construct validity, examines the scoring structure's fidelity to the construct domain structure (Brown, 2010). It concerns the degree to which the scoring model corresponds to the test's structure (Messick, 1995). That is, when scoring a test, it is critical to consider the test's structure. It does not seem sensible to combine the scores from the many sections of a test when each section measures a distinct dimension. On a unidimensional test,

a single score can summarise an individual's performance; however, results on other dimensions must be presented separately. The sum of the item's score is relevant and meaningful only when all test items are tied to one latent variable (Suseno et al., 2021). Conversely, a single result score for several dimensions is meaningless because the same total score for students A and B could signify that student A did well on latent variable X but poorly on latent variable Y, and vice versa for student B. That is to say, the test structure should inform the scoring models and to determine the scoring model for a test, it is necessary to consider the test's dimensionality (Baghaei & Amrahi, 2011; Ravand & Firoozi, 2016).

The generalizability aspect of construct validity refers to the extent to which score meanings and interpretations are generalizable across population groupings, settings, and tasks. It is including the generalizability of criterion relationships not included in the test but are part of the broader construct domain (Brown, 2010; Wolfe & Smith, 2007). According to Baghaei and Amrahi (2011), the generalizability aspect shows us how much we can rely on test scores as wider indicators of a person's ability rather than just as a measure of the test taker's ability to perform a series of tasks that included in a test instrument. The generalizability aspect of construct validity may focus on the consistency of item invariance calibrations across measuring contexts (such as groups of examinees or time) and the invariance of person ability measures (Wolfe & Smith, 2007). The test items are a representative sample of all possible test items that could be included in the test, while the group test takers are persons who represent a sample of the population of all possible test takers. Therefore, in generalizing the interpretation of test scores, it is necessary to pay close attention to the item and individual invariance (Ravand & Firoozi, 2016). Evidence of item calibration invariant can be addressed by using the differential item functioning or item drift analysis. On the other hand, several types of analysis such as reliability analysis, differential prediction, and validity generalization can be used to ensure person measure maintain internal or external relationships across measurement contexts such as time, subsets of items, subpopulations, or administration contexts (Baghaei & Amrahi, 2011; Ravand & Firoozi, 2016; Wolfe & Smith, 2007).

The external aspect of construct validity is most closely similar to what has traditionally been referred to as "construct validity" and arguably the most important aspect of validity (Wolfe & Smith, 2007). According to Messick (1995), "the external aspect of construct validity refers to the extent to which the assessment scores' relationships with other measures and non-assessment behaviours reflect the expected high, low, and interactive relations implicit in the theory of the construct being assessed. Thus, the meaning of the scores is substantiated externally by appraising the degree to which empirical relationships with other measures, or the lack thereof, are consistent with that meaning. That is, the constructs represented in the assessment should rationally account for the external pattern of correlations." (p.20). Therefore, the external aspect of construct validity concerns the extent to which measures are correlated to other external measures of the same, similar or related constructs, as well as to non-test behaviours (Wolfe & Smith, 2007). Group differences analysis and score responsiveness to experimental treatment are two prominent approaches that provide essential evidence for the external aspect of construct validity (Baghaei & Amrahi, 2011; Messick, 1989). That is, a measure is considered to have external validity if it demonstrates sensitivity to changes in a person's ability level corresponding to the latent trait as the result of treatment introduction as an external non-test behaviour (Baghaei & Amrahi, 2011). Additionally, a test is considered to have external validity if it is capable of discriminating between a person who possesses the construct and those who do not or between a person who possesses various degrees of the construct.

The consequential aspect of validity concerns the value implications of score interpretation as a source of action (Wolfe & Smith, 2007). According to Messick (1995), "the consequential aspect

of construct validity includes evidence and rationales for evaluating the intended and unintended consequences of score interpretation and use in both the short-and long-term”. The evidence regarding the consequential aspect of validity generally examines the actual and possible consequences of test score use, particularly in relation to invalidity sources such as bias, fairness, and distributive justice. The potential consequences of testing can be either positive or negative when it comes to scoring bias and interpretation or associated with test use unfairness. Thus, in this situation, the main concern about negative consequences is that any adverse effect on persons should not be caused by a source of test invalidities such as construct underrepresentation, construct-irrelevant variation, differential item functioning, or test item bias (Messick, 1995; Brown, 2010).

Therefore, it shows that Messick’s framework is more comprehensive than the validity typology generally employed in the mid-1900s. Specifically, as mentioned by Wolf and Smith (2007), Messick’s framework emphasizes four important contributions to validity: (a) the value of cognitive science’s contributions to our understanding of human cognitive processes that can be seen through the substantive aspect of validity; (b) the structural aspect shows the critical role that measurement theory and models play in developing an effective measure; (c) the generalizability aspect shows that reliability is a crucial component of evidence of validity, highlighting the variety of concept’s applicability such as reliability and measurement invariance; and (d) the consequential aspect shows the importance of the test interpretations outcomes and the decisions based on measurements and the decisions taken on the basis of the measures. Although numerous scholars who are involved in the development of new instruments in the behavioural sciences continue to use the three-component model of validity (content validity, criterion-related validity, and construct validity), however, the validity concept validity framework introduced by Messick had received attention from notable scholars (Ravand & Firoozi, 2016; Suseno et al., 2021; Wolfe & Smith, 2007).

2.2 The Rasch Model

The Rasch model is developed by a Danish mathematician Georg Rasch. Rasch (1960) proposed a simple method fitting the test item difficulty and person ability parameters to a measurement model for test question responses. Thus, the Rasch model is a mathematical model for creating measures based on a probabilistic relationship between the item difficulty of any item and the ability of any person (Bond et al., 2020). The Rasch model’s perspective or paradigm differs from the perspective that underpins statistical modelling, such as classical test theory (CTT). In CTT, models are frequently used to describe a set of data. Modifications are made to parameters, and they are either accepted or rejected based on their fit to the data. In contrast with the Rasch model, the model parameter is fixed, in which the objective is to collect data that are fit and consistent with the Rasch model (Andrich et al., 2012; Bode & Wright, 1999; Wolins et al., 1983). The argument for this perspective is that the Rasch model encapsulates requirements that must be met in order to achieve the concept of measurement as the term “measurement” is commonly understood in the physical sciences.

The Rasch model can be used to analyse scale items during the pilot or validation stages, as well as to review the psychometric features of previously developed scales (Tennant & Conaghan, 2007; Wu et al., 2016). It examines whether the item responses meet the measurement model’s requirements (Hailaya et al., 2014). Fit indicators produced by the model are used to evaluate items. Items that meet the model measurement requirements are maintained, while those that do not are either repaired, modified, or discarded from the measuring instrument (Hailaya et al., 2014). However, the general Rasch model is typically used to analyze responses to dichotomous data such as educational assessments with right/wrong or yes/no answers. A specialized Rasch model used to

analyze polytomous scored items such as the Likert type scale is the Rating Scale Model (RSM). The Rasch RSM is also based on the same principles as Rasch for dichotomous data. The Rasch RSM is discussed in the next section.

2.3 Rasch Rating Scale Model (RSM)

The Rating Scale Model (RSM) is a specialized Rasch model for polytomous scored items; yet it is based on the same principles as Rasch for dichotomous data (Smith et al., 2008). Additionally, RSM has the same goal as other Rasch family models, which is to generate scores on a common interval logit scale for each person and item. The Rasch RSM is a specialized model developed to be used with ordinal data, such as rating scale or Likert type scale responses where the item estimate process in the model includes a threshold value. The number of thresholds for polytomous data equals the number of scale categories (k) minus 1 ($k-1$). For instance, a five-point scale would contain four threshold points that divide the response distribution into five ordered categories; and a four-point scale would contain three threshold points that divide the response distribution into four ordered categories. The threshold is the point on the rating scale where a rating category shifts to the next category. The threshold divides the continuum into a set of “categories” before and after the threshold. The threshold value refers to the point on a latent continuum when it is equally likely that a person would be classified into nearby categories and therefore, probably obtain one of two successive categories.

The Rasch RSM applies similar assumptions to the dichotomous Rasch model that must be maintained to estimate parameters accurately. These assumptions include, that all items must fit the Rasch model, the unidimensionality of construct and a monotonic scale (Bond et al., 2020; Sick, 2010). If the requirements are satisfied, the RSM provides the same benefits as other Rasch models in assessing the validity of a measuring instrument: a common interval logit score for the calibrated person and item measures, fit statistics to assess persons and items, estimation of the latent construct’s anticipated ratings and evaluation of the latent construct’s item coverage depth (DiStefano & Jiang, 2020). Thus, this article attempts to demonstrate a survey instrument’s validity evidence corresponding to six aspects of Messick’s validity framework using the Rasch Rating Scale Model (RSM).

3.0 METHODOLOGY

3.1 Instrumentation

The instrument used to demonstrate the validity evidence of a survey instrument based on the six facets of Messick’s validity framework using the Rasch Rating Scale Model (RSM) is the Vocational Teachers’ Assessment Literacy (VoTAL) instrument. The VoTAL instrument was developed to assess vocational teachers’ self-perceived assessment literacy. The VoTAL instrument consists of 88 item statements that represent three elements of assessment literacy constructs; (1) Assessment Foundation, (2) Use of Assessment, and (3) Assessment Quality. The VoTAL instrument utilized the four-point Likert-type response format, which is (1) “strongly disagree,” (2) “disagree,” (3) “agree,” and (4) “strongly agree.”

3.2 Participants

The participant of this study were 518 vocational teachers at 11 vocational colleges in Malaysia. The 11 vocational colleges were chosen through a simple random sampling method. Of these samples, 296 (57.14%) were male, and 222 (42.86%) were female. All samples possess the same characteristics as they are all vocational teachers teaching vocational subjects in the government's vocational colleges, which use the same curriculum. The data were collected in February 2020 by on-site administration of the printed questionnaires to the study participants. Approvals for the data collection were obtained through the Malaysia Education Planning and Research Division (EPRD), Technical and Vocational Education Division, and the director of the selected vocational colleges.

3.3 Data Analysis

The Rasch Rating Scale Model (RSM) was used to analyze and validate the six aspects of the Messick validity framework, namely content, substantive, structural, external, consequential and generalization (Baghaei & Amrahi, 2011). All data were analyzed using WINSTEPS Rasch software version 4.8.0. The Rasch analysis related to every aspect of the Messick validity framework is shown in Table 1.

Table 1
Rasch Analysis for each Aspect of Construct Validity

The Aspect of Construct Validity	Rasch Analysis
Content aspect	Point-measure correlations (PTMEA Corr.), Item fit, Wright map, Item separation index
Substantive aspect	Person fit, Rating scale structure analysis
Structural aspect	Dimensionality analysis
Generalizability aspect	Differential item functioning (DIF), Person reliability index
External aspect	Wright map, Person separation index
Consequential aspect	Items fit, Differential item functioning (DIF), Wright map

4.0 RESULTS AND DISCUSSIONS

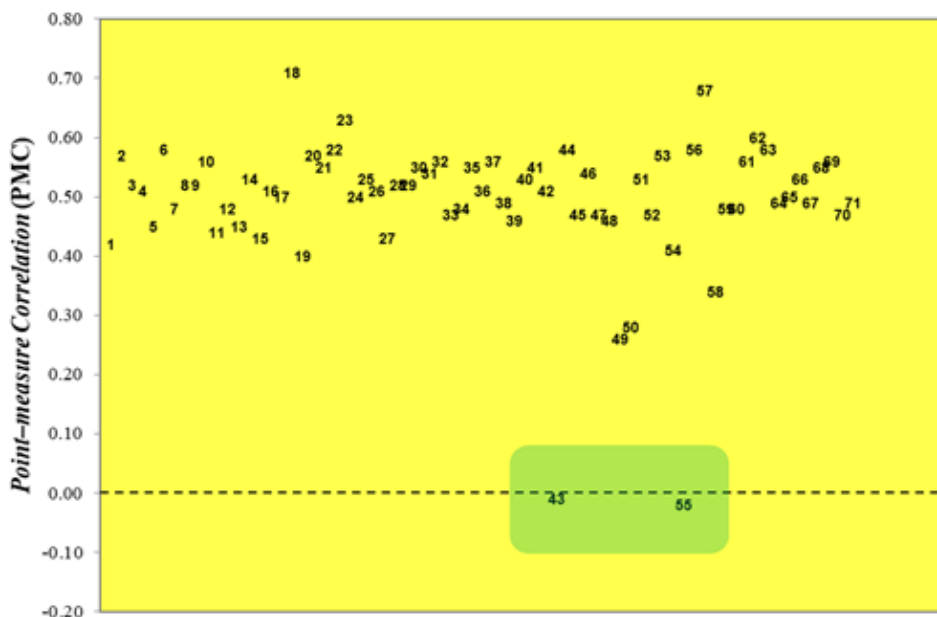
4.1 Content Aspect of Construct Validity

The content aspect of construct validity is concerned with the quality of the item (Wolfe & Smith, 2007). Several analyses are conducted within the Rasch framework to ensure the item quality and provide evidence for the content aspect of validity. The evidence for the content aspect of construct validity can be learned from the analysis result of point-measure correlations (PTMEA Corr.), item fit statistics, Wright map and item separation index.

The point-measure correlations (PMC) identify the degree to which an item's responses correlate with the person's ability measures. In answering the rating scale instrument, a person with a higher ability is more likely to choose the higher rating options. A person with lower ability is more likely to select the lower rating options. That is, item PMC should be positive. Positive PMC indicates a positive correlation between the item's scores and the average score on the rest of the items. In contrast, negative PMC typically indicates negatively polarised items that were not reverse scored. Additionally, items with near-zero and negative PMC indicate that those items may not be functioning as intended or may not measure the same construct as the other items (Linacre, 2019; Planinic et al., 2019). Figure 1 shows the item position plots based on the respective PTMEA Corr. values. The findings show that there are two items with negative PTMEA Corr., items 43 and 55. Item 43 and 55 show PTMEA Corr. values = -0.02 and -0.01, respectively.

Figure 1

Item PTMEA Corr. Plot



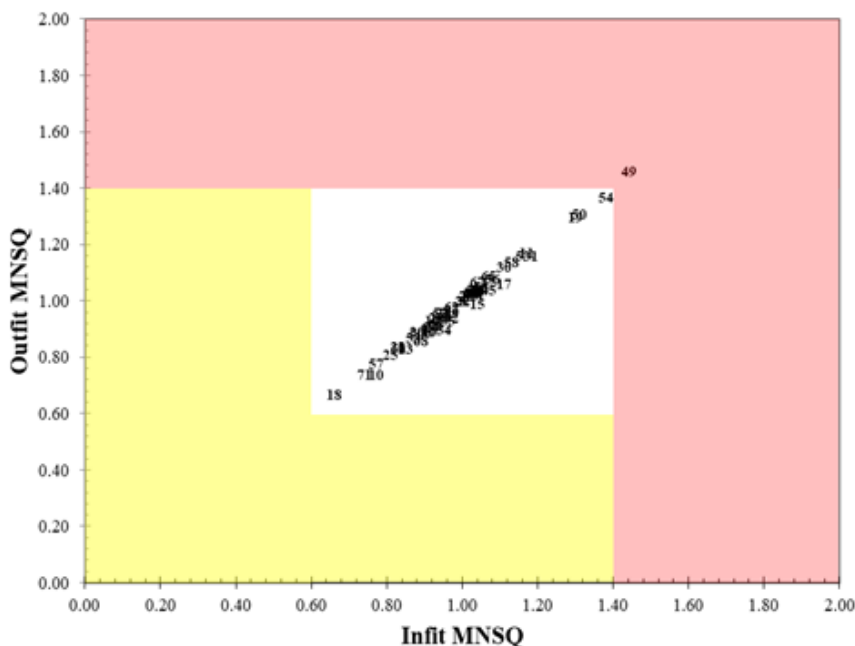
The negative PTMEA Corr. value signals that the two items are not consistent in measuring the same construct as the other items, thus distorting the measurement quality (Bond & Fox, 2015; Wright, 1992). As can be observed in Figure 1, these two items form another cluster (in the green area) that is isolated from the cluster of other items. Therefore, both of these items were discarded from the analysis. The PTMEA Corr. for all the other 69 items ranged from 0.25 - 0.71. This value indicates that all items are consistently measuring the same content of construct.

Fit indices are used to determine whether the test content is relevant to the measured construct (Baghaei & Amrahi, 2011). Misfitting items could be measuring unrelated or completely different constructs (Boone & Staver, 2020; Curtis, 2003). Fit statistics are reported as infit and Outfit mean squares (MNSQ). Infit and outfit MNSQ provide information regarding the degree of randomness in person responses to specific items. Infit MNSQ is weighted squared residuals of information and is more sensitive to irregular on-target (inlying) response patterns. Thus, providing a greater impact on on-target observations. Infit MNSQ is more sensitive to irregular on-target (inlying) response

patterns. Outfit MNSQ on the other hand is unweighted squared residuals of information and is more sensitive to irregular off-target (outlying) response patterns. Both the infit and outfit MNSQ expected value is 1. Values greater than 1 indicate “underfit” to the Rasch model. Underfit reflect a person or item’s performances that are noisy or erratic and that are not sufficiently predictable to make useful Rasch measures (Bond et al., 2020). Values smaller than 1 indicate “overfit” to the Rasch model. Overfit reflect a person or item’s performances that yield Guttman-like response patterns. They are muted, have high predictability and are almost too good to be true. However, the acceptable range of infit and outfit MNSQ values for rating scale measure, as suggested by Wright and Linacre (1994), is 0.60 to 1.40. The final decisions to delete or alter items were based on this cut-off value and theoretical knowledge of the measured construct.

Figure 2 (below) shows the infit and outfit MNSQ plot for all items. The red area shows the underfit items (infit & outfit MNSQ > 1.4), the yellow area shows the overfit items (infit & outfit MNSQ < 0.6), and the white area shows items that fall within the acceptable fit range (0.6 < MNSQ < 1.4). From Figure 2, it is shown that there is one underfit item (item 49) that is seen fall in the red area. The infit and outfit MNSQ for this item is 1.44 and 1.46, respectively, indicating that this item could be measuring something other than the intended content and construct (Baghaei & Amrahi, 2011). This item, therefore, is suggested to be either omitted or revised. The rest of the items fall within the acceptable fit range, indicating that these items are productive for measurement (Wright & Linacre, 1994).

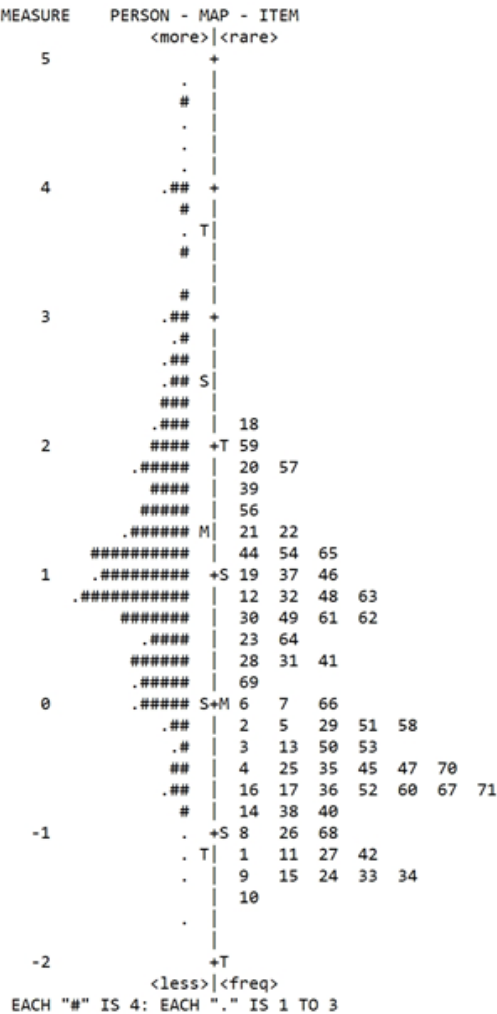
Figure 2
Item Infit and Outfit MNSQ Plot



Furthermore, the person-item map contains an abundance of information applicable to the content representativeness of the construct. Major notable gaps in the item difficulty hierarchy indicate that the test did not cover some parts of the construct domain, a sign of a lack of representative content (Baghaei, 2008). To get a more precise estimate of a person’s ability based on the content of the construct, sufficient items covering the whole person’s ability area are required.

From the Wright map in Figure 3, it is shown that the items hierarchy on the right side of the map is not well-matched with the person hierarchy on the left side of the map. It is shown that the bulk of items are clearly below the bulk of persons, indicating that the items are not well-targeted for this group of participants (Suseno et al., 2021) and lack of items presentative for the high ability persons (Finlayson, 2009). Thus, it is suggested that more difficult items are needed in this instrument to obtain more accurate information from the high-ability persons.

Figure 3
The Wright Map



On the other hand, the item separation index is used to examine the number of item difficulty levels that test takers’ performance can define. The analysis of item separation can ensure that the test items had covered a wide range of item difficulties. As suggested by Linacre (2019), the item separation index should be at least 3. High item separation (>3) indicates that a wide difficulty range of items has been included in the test, which is evidence of content representativeness (Baghaei & Amrahi, 2011; Ravand & Firoozi, 2016).

From the summary of item statistics in Table 2, it is shown that the item separation is 11.83, indicating that the test takers' performance of the test defined about 12 distinct levels of item difficulty. The item separation value is acceptable and more than the suggested value of 3.0. However, based on the Wright map results, we can conclude that even though item difficulty can be defined to at least 12 levels of difficulties, it still does not have enough items to estimate the ability of high-ability persons.

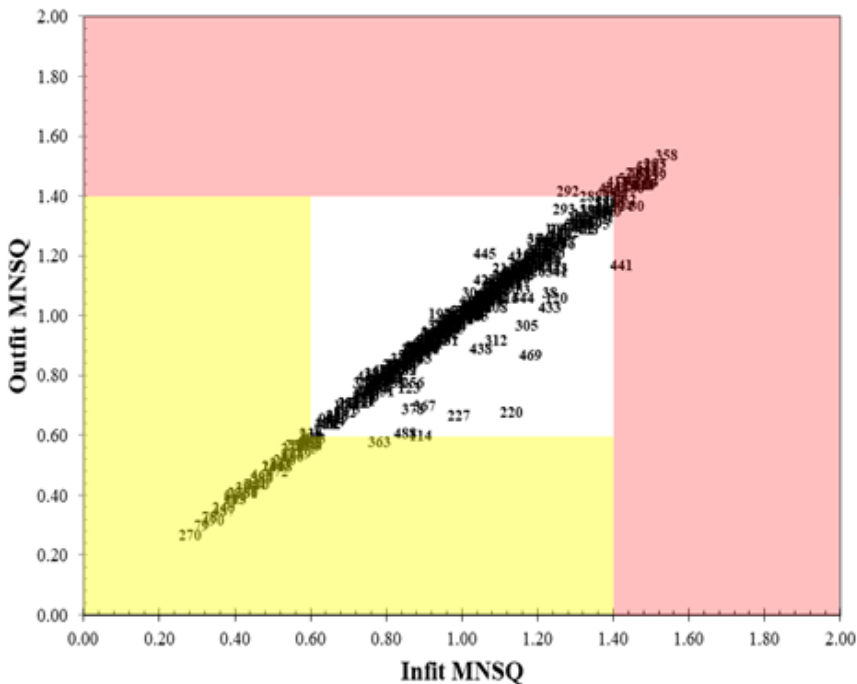
Table 2
Summary of Item Statistics

SUMMARY OF 69 MEASURED ITEM								
	TOTAL SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL S.E.	INFIT		OUTFIT	
					MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD
MEAN	1430.9	483.9	.00	.08	.99	-.17	.99	-.19
SEM	20.4	.9	.12	.00	.02	.24	.02	.24
P.SD	168.3	7.8	.96	.00	.13	2.01	.13	1.98
S.SD	169.5	7.8	.97	.00	.13	2.03	.13	1.99
MAX.	1673.0	490.0	2.18	.09	1.40	5.73	1.39	5.65
MIN.	1056.0	430.0	-1.45	.07	.67	-6.31	.68	-6.12
REAL RMSE	.08	TRUE SD	.96	SEPARATION	11.83	ITEM	RELIABILITY	.99
MODEL RMSE	.08	TRUE SD	.96	SEPARATION	12.09	ITEM	RELIABILITY	.99
S.E. OF ITEM MEAN = .12								

4.2 Substantive Aspect of Construct Validity

Results from the analysis of person fit and rating scale structure was used to provide empirical evidence for the substantive aspect of construct validity. Person fit statistics reflect how test takers' cognitive processes correspond to the developed processing models as part of the construct definition. In other words, person fit statistics estimate how a person's pattern of responses to items is consistent with the Rasch model's prediction (Smith, 2001). Figure 4 (below) shows the infit and outfit MNSQ plot for all persons (test-takers) in this study. Similar to the item fit plot (Figure 2), the red area shows the underfit persons (infit & outfit MNSQ > 1.4), the yellow area shows the overfit persons (infit & outfit MNSQ < 0.6), and the white area shows persons that fall within the acceptable fit range ($0.6 < \text{MNSQ} < 1.4$). From Figure 4, it is shown that 28 underfit persons are seen falling in the red area. Misfit persons may be caused by unexpected responses that result from unmodeled person characteristics such as specialized knowledge, guessing, carelessness, response set, and item bias (Bond et al., 2020; Wolfe & Smith, 2007). Overfit persons with MNSQ (infit & outfit) values less than 0.6 are muted, and they only provide small information to the measurement but are not degraded. Thus, overfit persons which can be seen in the yellow area in Figure 4 are retained. At the 95 per cent of confidence level, 28 test-takers misfit persons contribute to about 5.4 percent of test-takers who are inconsistent and rejected by the model. While, the other 490 persons, which contribute to about 94.6 per cent of the test takers, are considered consistent with the model in responding to the items, thus, meeting the substantive validity.

Figure 4
Person Infit And Outfit MNSQ Plot



Moreover, the result of the rating scale structure analysis was used to ensure that the responses to the rating scale behave in a manner consistent with the theoretical structure of the rating scale. Five guidelines were used to perform the rating scale analysis. Table 3 shows the summary of the instrument category structure.

Table 3
Summary of Category Structure

SUMMARY OF CATEGORY STRUCTURE. Model="R"										
CATEGORY		OBSERVED	OBSVD	SAMPLE	INFIT	OUTFIT	ANDRICH	CATEGORY		
LABEL	SCORE	COUNT	%	AVRGE	EXPECT	MNSQ	MNSQ	THRESHOLD	MEASURE	
1	1	1493	4	-.41	-.69	1.27	1.42	NONE	(-3.16)	1
2	2	7640	21	.01	.11	.91	.93	-1.94	-1.13	2
3	3	17216	48	1.05	1.04	.88	.86	-.25	1.02	3
4	4	9392	26	2.18	2.16	1.00	1.00	2.18	(3.35)	4

OBSERVED AVERAGE is mean of measures in category. It is not a parameter estimate.

The first guidelines required each category to have a minimum of ten observations. Table 3 shows that the number of observations on each step category is between 1493 to 17216; thus, it is stable for step calibration estimations. If the number of observations is low, the estimates of the step thresholds are imprecise and possibly unstable as it does not provide adequate responses for the estimation of the thresholds (Linacre, 2002). The second guideline required the observed average to monotonically progress with categories. The results show that the observed average monotonically advances from -0.41, 0.01, 1.05 and 2.18. The observed average is the indicator that implies the use

of each step category. In general, higher measures correspond to higher categories, whereas lower measures correspond to lower categories. The disordered observed average may reflect the rating scale's ambiguous meaning, resulting in a controversial and imprecise measure (Linacre, 2002). The third guideline required the value of the Outfit means square (MNSQ) to be lower than 2.0. The results from the analysis show that the Outfit MNSQ for each category is lower than 2.0, which is between 0.86 to 1.42. High Outfit MNSQ values (> 2.0) may be associated with unexpected use of categories and noisy data, thus not supporting meaningful measurement. The fourth guideline required the Andrich threshold to progress with categories monotonically. As shown in Table 3, the Andrich thresholds in this study monotonically progress with categories. Failure to adhere to this criterion is an indication of disordering thresholds. Disorder thresholds suggested low functionality of certain categories caused by the improper use of categories and irregular pattern of category frequency (Linacre, 2002). The fifth guideline required the Andrich threshold to advance by a minimum of 1.4 and a maximum of 5.0 logit. From Table 3, it is shown that the width of the Andrich threshold between each category is within the acceptable range. The width of Andrich threshold between categories one to two, two to three and three to four are 1.94, 1.69 and 1.93, respectively. A threshold width smaller than 1.4 logits may indicate a sign of categories overlapping, and respondents might not be able to distinguish between the step categories (Dimitrov, 2014; Linacre, 2002; 2019). In contrast, a threshold width larger than 5.0 logits potentially impair measurement precision in the centre of a category, thus could only provide small information from the well-targeted respondents (Linacre, 2002).

4.3 The Structural Aspect of Construct Validity

The structural aspect of construct validity is concerned with the unidimensionality structure of the construct. Thus, the evidence for structural validity can be obtained through the unidimensionality analysis by examining the principal components analysis of the residuals (PCAR). The Unidimensionality of instruments can be checked from the largest unexplained variance in the data, which is in the 1st contrast. According to Linacre (2019), the second dimension must be big enough to influence the measurement. A notable second dimension in the instrument needs to have the strength of at least three items. Therefore, Linacre (2019) suggests that the acceptance cut of value for the eigenvalue of the unexplained variance in the first contrast is 2.0 (the strength of 2 items). On the other hand, the eigenvalue in the first contrast is not only caused by the presence of a second dimension but may also be due to strand, randomness or noise in the data. Thus, in the case of the high eigenvalue (>2.0) in the first contrast, the presence of a secondary dimension needs to be confirmed with the disattenuated person measure correlations. Small disattenuated person measure correlations suggest that the item clusters measure different subdimensions. Hence, a correlation of greater than 0.7 is needed to confirm the instrument's unidimensionality.

Table 4 shows the instrument standardized residual variance results from the PCAR analysis. Table 4 informs us that the measure can explain 43.6 percent of the raw variance in our data. In practice, the raw variance explained by measures between 40 percent to 50 percent is acceptable in newly developed instruments (Linacre, 2019). Regarding the unexplained variance, the largest unexplained variance, which is the first contrast, is 2.8 percent, contributed to a 3.4 eigenvalue. The eigenvalues show the possibility that a second dimension exists in the instrument with the strength of 3 to 4 items. However, the high eigenvalue in the first contrast may cause by other factors such as noise, strand or randomness in the data (Linacre, 2019). Thus, the presence of the secondary dimension needs to be confirmed with the disattenuated person measure correlations between cluster 1 and cluster 3 in the first contrast. Table 5 shows that the disattenuated person measure correlations between cluster 1 and cluster 3 in the first contrast is 0.78, indicating that each cluster shares more than 50 percent

of its variance with the other cluster. Hence, it is suggested that the instrument measures a single dimension and supports the structural aspect of construct validity (Boone, 2020)

Table 4

Standardized Residual Variance

Table of STANDARDIZED RESIDUAL variance in Eigenvalue units = ITEM information units				
	Eigenvalue	Observed	Expected	
Total raw variance in observations =	122.3661	100.0%	100.0%	
Raw variance explained by measures =	53.3661	43.6%	43.4%	
Raw variance explained by persons =	21.7185	17.7%	17.7%	
Raw Variance explained by items =	31.6476	25.9%	25.7%	
Raw unexplained variance (total) =	69.0000	56.4%	100.0%	
Unexplned variance in 1st contrast =	3.4108	2.8%	4.9%	
Unexplned variance in 2nd contrast =	2.3171	1.9%	3.4%	
Unexplned variance in 3rd contrast =	1.9182	1.6%	2.8%	
Unexplned variance in 4th contrast =	1.8266	1.5%	2.6%	
Unexplned variance in 5th contrast =	1.7384	1.4%	2.5%	

Table 5

Person Measure Correlation Between Cluster

Approximate relationships between the PERSON measures			
PCA	ITEM	Pearson	Disattenuated
Contrast	Clusters	Correlation	Correlation
1	1 - 3	0.7057	0.7825
1	1 - 2	0.8746	0.9498
1	2 - 3	0.8441	0.9300
2	1 - 3	0.7781	0.8768
2	1 - 2	0.8656	0.9402
2	2 - 3	0.8691	0.9677
3	1 - 3	0.6104	0.9569
3	1 - 2	0.6829	1.0000
3	2 - 3	0.8908	0.9520

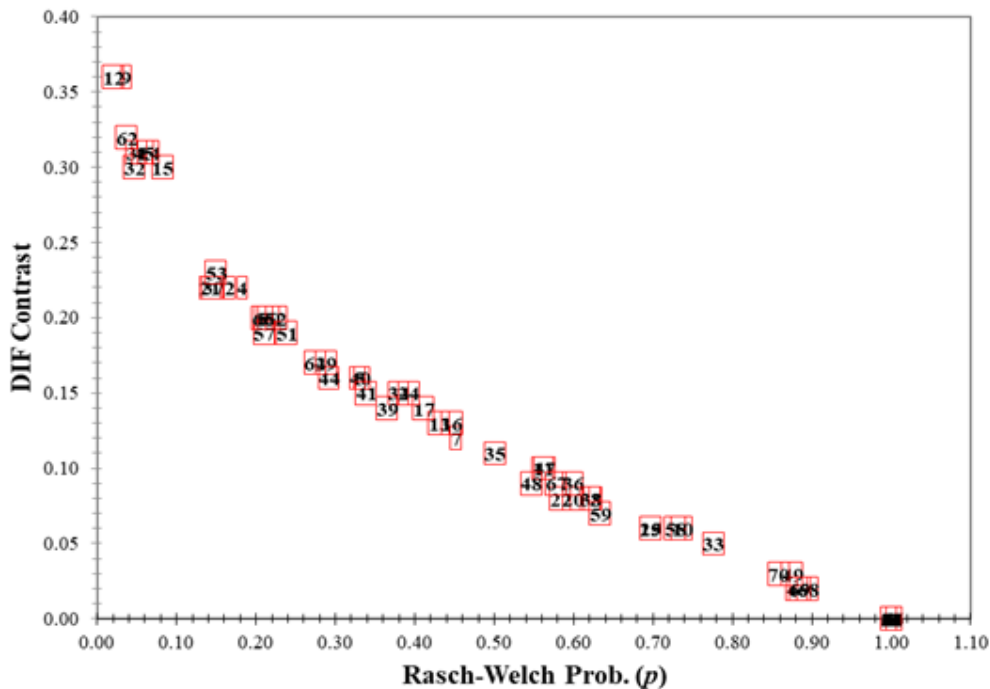
4.4 The Generalizability Aspect of Construct Validity

The generalizability aspect of construct validity is concerned with the consistency of item invariance calibrations across measuring contexts and the invariance of person ability measures (Wolfe & Smith, 2007). The generalizability aspects can be addressed by differential item functioning (DIF) and person reliability analysis. DIF analysis was performed to examine the invariance of item difficulty across subgroups that may respond differently to a particular item. If the item difficulty level is different between the two groups, we may suspect that the item's content favours one of the groups over the other. The failure of a particular item to maintain its level of difficulty across subgroups within the same population may be an indicator of item bias (Clauser & Mazor, 1998). The subgroups analyzed in this study were male and female participants. To flag items that exhibit statistically significant DIF, this study uses a DIF contrast of >0.64 and $p>0.5$ as an indicator of DIF as suggested by Zwick et al. (1999).

In this study, DIF was investigated across gender. In DIF analysis, both DIF contrast of >0.64 and significance of $p>0.5$ were observed. The result of the DIF analysis for the instrument is shown in Figure 5. From the figure, it is shown that no items with DIF contrast larger than 0.64. The largest

DIF contrast shown is 0.36, which is from items 9 and 12. This result suggests that the DIF contrast is not large enough to be considered a threat to the test’s invariant property and fairness. Thus, provide significant evidence for the generalizability validity of the measure.

Figure 5
DIF Analysis



On the other hand, person reliability emphasizes the consistency of measures across instrumentation and scoring schemes. According to Wolfe and Smith (2007, p. 217), “the consistency of measures across subsets of measurement facets (e.g., items, tasks, forms, time) is required to understand the boundaries or limitations of the generalizability of the inferences being made based on these measures, so users of a particular instrument can help ensure that the reported measures are sufficiently reliable for the intended inferences”. Person reliability is an internal consistency of a measure with a similar concept to the Cronbach alpha that tells us of the variance that is not due to error (Bond et al., 2020; Finlayson et al., 2009). It is the proportion of observed response variance that can be reproduced. It estimates the degree to which a person’s placement may be replicated across different items measuring the same construct. The higher the reliability index, the more probability that the participants’ ability hierarchy will remain consistent upon retesting, suggesting consistency of measures across instrumentation and scoring schemes (Dimitrov, 2014; Boone & Staver, 2020). A lower person reliability index indicates a narrow range of person measures resulting from a small number of items (Linacre, 2019). For this analysis, a value of at least 0.8 was used for the person reliability index. From Table 6, it is shown that the person reliability index is 0.96. Therefore, the DIF and person reliability analysis provided significant evidence for the generalizability aspect of the measure’s construct validity.

Table 6
Summary of Person Statistics

SUMMARY OF 490 MEASURED PERSON								
	TOTAL SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL S.E.	INFIT		OUTFIT	
					MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD
MEAN	201.5	68.1	1.25	.21	1.00	-.09	.99	-.12
SEM	1.1	.1	.05	.00	.01	.07	.01	.07
P.SD	25.3	2.2	1.20	.03	.25	1.61	.25	1.62
S.SD	25.3	2.2	1.20	.03	.25	1.61	.25	1.62
MAX.	263.0	69.0	4.82	.39	1.55	2.94	1.56	2.94
MIN.	132.0	59.0	-1.62	.19	.28	-6.13	.27	-6.23
REAL RMSE	.23	TRUE SD	1.18	SEPARATION	5.21	PERSON RELIABILITY		.96
MODEL RMSE	.22	TRUE SD	1.18	SEPARATION	5.46	PERSON RELIABILITY		.97
S.E. OF PERSON MEAN = .05								

4.5 The External Aspect of Construct Validity

The ability of a test to detect changes within individuals and between groups is an indicator of the external aspect of construct validity (Baghaei & Amrahi, 2011; Messick, 1989). Thus, examining the external aspect of construct validity was done by analyzing the spread of items in relation to person measure dispersion along with the wright map and the analysis of person separation index. The Wright map should show the ability of the items in responding to the participant's treatment. As an example, if all items are easy to endorse before the treatment where most participants endorsed the highest category, and the treatment is expected to increase trait levels among participants, the items would unlikely be able to identify the change in participant's trait level due to ceiling effects on the items administered prior to the treatment. Thus, to be responsive to treatment or intervention and hence capable of identifying changes within groups or individuals, the wright map should exhibit two features: 1) the item-person map should manifest a floor effect for the distribution of the person measures, 2) the spread of the items should be widely dispersed along the logit scale, and most items should be located above the highest ability person. It is similar when applied to a situation when the measure is used to compare two distinct groups that have received different experimental treatments (Baghaei & Amrahi, 2011).

The Wright map in Figure 3 shows that there is no floor effect for the person measure distribution. The distribution of items is not widely spread along with the person measure. It is shown that the person means is $M = 1.25$ logit and only a small number of persons are located at the lower part of items' difficulties. The majority of the persons are targeted above the item difficulty mean ($M=0.00$), and about 19.2 percent of persons are located above the highest difficulty item of 2.20 logit. However, about 79.8 percent of persons are still located within the item's difficulty range, which suggests that the measure is responsive to treatment or has some room for detecting the change in the majority of participants. No clear gap between item distributions also indicates that the items are well-targeted for the low to moderate participants.

Along with the visual assessment of the Wright map, the person separation index may provide information about the measure's responsiveness to participant treatment. The person separation index denotes the number of statistically different levels of person abilities. For instance, if the measurements are to be used to differentiate between experimental and control groups, the measure

must be capable of differentiating between at least two trait levels (e.g., high and low). Thus, a person's separation of at least 2.0 (Linacre, 2019) is needed to confirm that the measure is sensitive enough to discriminate between test takers with high and low proficiency, therefore supporting the test's external aspect of validity.

The analysis of the person separation index shown in Table 6 is 5.21, which is above the cut-off value of 2.0 (Linacre, 2019). The result indicates that if the measure is to be used to differentiate between experimental and control groups, the measure is capable of differentiating to at least five levels of trait or performance. However, although the measure is capable of differentiating the person's ability to at least five levels and able to detect the change in the majority of participants, the lack of items located above the highest ability person indicated that the measure would unlikely be able to respond to any participants treatment or intervention for the high ability person above 2.20 logit. Thus, the external aspect of the construct validity of this measure is only valid for participants with low to moderate ability.

4.6 The Consequential Aspect of Construct Validity

The consequential aspect of validity concerns the value implications of score interpretation as a source of action and the evidence regarding the consequential aspect of validity generally examines the actual and possible consequences of test score use, particularly in relation to invalidity sources such as bias, fairness, and distributive justice. Rasch does not provide a specific analysis for assessing the consequential validity apart from those that support other aspects of the construct (Baghaei & Amrahi, 2011; Ravand & Firoozi, 2016). Considering the consequence of any test is largely relied upon by the quality of the measure itself that could have a significant impact on the consequences made based on the test result, analysis such as items fit the Rasch model, detecting item bias by examining the differential item functioning (DIF), and inspecting the Wright map can provide helpful evidence for the consequential aspect of the construct validity of measures (Baghaei & Amrahi, 2011; Ravand & Firoozi, 2016).

Therefore, as discussed in the previous sections, item fit analysis shows only one item misfit, and the rest fit the model. The DIF analysis also did not detect any item bias, suggesting the items were invariant across sub-groups in the population. However, the Wright map was problematic, in which the items distributions were not widely spread along with the range of the person's ability. The evidence indicated that the items were not targeted to the high ability of participants. Therefore, the result obtained and the consequences of the interpretations based on the measure are valid and reliable for the participants with lower to moderate ability but may not be enough for the high ability participants.

5.0 CONCLUSION

This article demonstrates how Rasch RSM can empirically provide evidence to support the six aspects of the Messick validity framework (content, substantive, structural, generalizability, external, and consequential) for a rating scale instrument. The Rasch RSM does not assert the conventional belief of handling the rating scales data, such as classical test theory (CTT). The Rasch RSM is a more appropriate model than the CTT in validating an instrument used in social science measurement. The Rasch RSM rejects the raw score concept. The items are categorized based on the difficulty level to provide a linear interval score for the rating scale analysis. The present study used a rating scale VoTAL instrument to empirically demonstrate instrument validation using the Rasch RSM

analyses. The six aspects of Messick's validity framework were mapped to various analyses within the Rasch RSM to empirically validate the VoTAL instrument. The analyses include item polarity, rating scale functioning, item and person fit, construct dimensionality, person-item map, and item and person separation reliability. Based on the six aspects of Messick's validity framework, the overall results suggested that the VoTAL instrument displayed acceptable validity. It was shown that the VoTAL instrument lacked difficult items especially targeted for high-ability participants. Thus, more difficult items are needed to improve the VoTAL instrument validity. Therefore, this study demonstrates that the Rasch RSM works well to establish rating scale instrument validity and can effectively provide evidence in supporting validity arguments based on Messick's validity framework. This study may benefit social science researchers and instrument developers to validate a rating scale instrument by providing solid and defensible arguments about the instrument's validity.

REFERENCES

- Buntins, M., Buntins, K., & Eggert, F. (2017). Clarifying the concept of validity: From measurement to everyday language. *Theory and Psychology*, 27(5), 703–710. <https://doi.org/10.1177/0959354317702256>
- American Psychological Association. (1954). *Standards for educational and psychological tests and manuals*.
- Jawhar, S., Al Makoshi, M., Alhawsawi, S., & Alkushi, A. (2021). Validating English Language Entrance Test at a Saudi University for Health Sciences. *Arab World English Journal*, 12(2), 49–71. <https://doi.org/10.24093/awej/vol12no2.4>
- Baghaei, P., & Amrahi, N. (2011). Validation of a multiple choice english vocabulary test with the rasch model. *Journal of Language Teaching and Research*, 2, 1052–1060.
- Kimberlin, C. L., & Winterstein, A. G. (2008). Validity and reliability of measurement instruments used in research. *American Journal of Health-System Pharmacy*, 65(23), 2276–2284. <https://doi.org/10.2146/ajhp070364>
- Smith, E. V. (2001). Evidence for the reliability of measures and validity of measure interpretation: a Rasch measurement perspective. *Journal of Applied Measurement*, 2(3), 281–311. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12011511>
- Cronbach, L. (1980). Validity on parole: How can we go straight? New directions for testing and measurement: Measuring achievement over a decade. In *Proceedings of the 1979 ETS Invitational Conference*, 99–108.
- Messick, S. (1989). *Validity In Educational measurement*, 3rd ed. (pp. 13–103). American Council on Education.
- Wolming, S., & Wikström, C. (2010). The concept of validity in theory and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(2), 117–132. <https://doi.org/10.1080/09695941003693856>
- Messick, S. (1995). Standards of validity and the validity of standards in performance assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 14(4), 5–8. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1995.tb00881.x>
- Educational Testing Service. (2000). *ETS Standards for quality and fairness*. Educational Testing Service.
- DePascale, C. A. (2016). Living in a Post-Validity World : Cleaning Up Our Messick. *47th Annual Conference of the Northeastern Educational Research Association (NERA)*, 1–16.
- Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2019). *Educational assessment of students pearson* (6th ed.). Pearson Education Limited.

- Ravand, H., & Firoozi, T. (2016). Examining construct validity of the master's UEE using the Rasch Model and the six aspects of the Messick's framework. *International Journal of Language Testing*, 6(1).
- Wolfe, E. W., & Smith, E. V. (2007). Instrument development tools and activities for measure validation using Rasch models: Part II--Validation activities. *Journal of Applied Measurement*, 8(2), 204–234.
- Suseno, E., Susongko, P., & Apriani, D. (2021). Messick Validation on the Simulation Test of National Exam Using Rasch Model. *1st International Conference on Social Science, Humanities, Education and Society Development*. <https://doi.org/10.4108/eai.30-11-2020.2303711>
- Brown, T. (2010). Construct Validity: A Unitary Concept for Occupational Therapy Assessment and Measurement. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 20(1), 30–42. [https://doi.org/10.1016/S1569-1861\(10\)70056-5](https://doi.org/10.1016/S1569-1861(10)70056-5)
- Rasch, G. (1960). Probabilistic models for some intelligence and attainment tests. *Danmarks Paedagogiske Institut*.
- Bond, T., Yan, Z., & Heene, M. (2020). *Applying the Rasch Model: Fundamental Measurement in the Human Sciences*. Taylor & Francis.
- Boone, W. J. (2020). Rasch Basics for the Novice. In M. S. Khine (Ed.), *Rasch Measurement* (pp. 9–30). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-1800-3_2
- Hailaya, W., Alagumalai, S., & Ben, F. (2014). Examining the utility of Assessment Literacy Inventory and its portability to education systems in the Asia Pacific region. *Australian Journal of Education*, 58(3), 297–317. <https://doi.org/10.1177/0004944114542984>
- Dimitrov, D. M. (2014). *Statistical Methods for Validation of Assessment Scale Data in Counseling and Related Fields*. Wiley.
- Andrich, D., & Marais, I. (2019). *A Course in Rasch Measurement Theory: Measuring in the Educational, Social and Health Sciences*. Springer Nature Singapore Pte Ltd
- Iramaneerat, C., Smith Jr., E. V., & Smith, R. M. (2008). An Introduction to Rasch Measurement. In Osborne, J. (Ed.), *Best Practices in Quantitative Methods* (pp. 50–70). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412995627.d6>
- Linacre, J. M. (2019). *A User's Guide to WINSTEPS MINITEP, Rasch-Model Computer Programs*. <https://doi.org/ISBN 0-941938-03-4>
- Bond, T. G., & Fox, C. M. (2015). *Applying the Rasch Model: Fundamental Measurement in the Human Sciences* (3rd ed.). Routledge.
- Andrich, D., Marais, I., & Humphry, S. (2012). Using a Theorem by Andersen and the Dichotomous Rasch Model to Assess the Presence of Random Guessing in Multiple Choice Items. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 37(3), 417–442. <https://doi.org/10.3102/1076998611411914>

- Bode, R. K., & Wright, B. D. (1999). Rasch measurement in higher education. In J. C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 14 <https://doi.org/10.1007/978-94-011-3955-7>
- Wolins, L., Wright, B. D., & Masters, G. N. (1983). Rating Scale Analysis: Rasch Measurement. *In Journal of the American Statistical Association*, 78(382). <https://doi.org/10.2307/2288670>
- Tennant, A., & Conaghan, P. G. (2007). The Rasch measurement model in rheumatology: What is it and why use it? When should it be applied, and what should one look for in a Rasch paper? *Arthritis Care and Research*, 57(8), 1358–1362. <https://doi.org/10.1002/art.23108>
- Wu, M., Tam, H. P., & Jen, T.-H. (2016). Educational Measurement for Applied Researchers. *In Educational Measurement for Applied Researchers*. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-3302-5>
- Smith, A. B., Rush, R., Fallowfield, L. J., Velikova, G., & Sharpe, M. (2008). Rasch fit statistics and sample size considerations for polytomous data. *BMC Medical Research Methodology*, 8(1), 33. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-33>
- Smith, E. V., Wakely, M. B., De Kruif, R. E. L., & Swartz, C. W. (2003). Optimizing Rating Scales for Self-Efficacy (and Other) Research. *Educational and Psychological Measurement*, 63(3), 369–391. <https://doi.org/10.1177/0013164403251320>
- Andrich, D. (1978). A rating formulation for ordered response categories. *Psychometrika*, 43(4), 561–573. <https://doi.org/10.1007/BF02293814>
- Sick, J. (2010). Unidimensionality Equal item discrimination and error due to guessing. *JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, 14(2), 23–29.
- DiStefano, C., & Jiang, N. (2020). Applying the rasch rating scale method to questionnaire data. In M. S. Khine (Ed.), *Rasch Measurement* (pp. 31–46). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-1800-3_3
- Planinic, M., Boone, W. J., Susac, A., & Ivanjek, L. (2019). Rasch analysis in physics education research: Why measurement matters. *Physical Review Physics Education Research*, 15(2), 20111. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.15.020111>
- Boone, W. J., & Staver, J. R. (2020). *Advances in rasch analyses in the human sciences*. Springer International Publishing.
- Curtis, D. (2003). *The influence of person misfit on measurement in attitude surveys* [Unpublished EdD dissertation]. Flinders University, Adelaide.
- Wright, B. D., & Linacre, J. M. (1994). Reasonable mean-square fit values. *Rasch Measurement Transactions*, 8(3), 370.
- Baghaei, P. (2008). The rasch model as a construct validation tool. *Rasch measurement transactions*, 22(1).

- Linacre, J. M. (2002). Optimizing rating scale category effectiveness. *Journal of applied measurement*, 3, 85–106.
- Clauser, B. E., & Mazor, K. M. (1998). to Identify Differentially Functioning Test Items. *Instructional Topics in Educational Measurement*, 17, 31–44. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1998.tb00619.x>
- Zwick, R., Thayer, D. T., & Lewis, C. (1999). An empirical bayes approach to mantel-haenszel dif analysis. *Journal of Educational Measurement*, 36(1), 1–28. <http://www.jstor.org/stable/1435320>
- Finlayson, M. L., Peterson, E. W., Fujimoto, K. A., & Plow, M. A. (2009). Rasch validation of the falls prevention strategies survey. *American Congress of Rehabilitation Medicine*, 90(12), 2039–2046. <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2009.07.013>
- Wright, B. D. (1992). Point-biserials and item fits. *Rasch Measurement Transactions*, 5(4), 174.

KEMAHIRAN META-TINGKAH LAKU DALAM KALANGAN MURID SEKOLAH MENENGAH

ZURAIHAN ABU BAKAR

Jabatan Pendidikan Wilayah Persekutuan Putrajaya

arraihannu@gmail.com

MUHAMMAD SYAWAL AMRAN

Universiti Kebangsaan Malaysia

ABSTRAK

Meta-tingkah laku ialah proses pemikiran yang terlibat sebelum menghasilkan sesuatu tindakan. Kebanyakan murid bertingkah laku tanpa merancang, memantau dan menilai tindakan yang dibuat sehingga menimbulkan masalah. Tujuan kajian ini adalah untuk mengenal pasti tahap kemahiran meta-tingkah laku dalam kalangan murid sekolah menengah. Kajian yang dijalankan adalah berbentuk kajian kuantitatif menggunakan kaedah tinjauan. Seramai 319 orang murid tingkatan empat sekolah menengah di Putrajaya telah dipilih sebagai sampel kajian. Pengumpulan data adalah melalui soal selidik dengan menggunakan kaedah 'google form'. Data soal selidik telah dianalisis dengan menggunakan perisian SPSS versi 26 secara analisis deskriptif yang melibatkan min, frekuensi, peratusan dan sisihan piawai. Hasil dapatan kajian menunjukkan tahap kemahiran meta-tingkah laku dalam kalangan murid sekolah menengah berada pada tahap sederhana tinggi. Selain itu subkonstruk meta-tingkah laku iaitu meta-perancangan, meta-pemantauan dan meta-penilaian adalah berada pada tahap sederhana tinggi. Oleh itu, usaha untuk meningkatkan kemahiran meta-tingkah laku melalui proses pengajaran dan pembelajaran perlu dilakukan kerana mempunyai banyak manfaat dalam membantu murid sedar tentang cara mereka berfikir sebelum bertindak agar dapat menghasilkan tingkah laku yang baik.

Kata kunci: meta-tingkah laku, metakognisi, metakognitif

1.0 PENGENALAN

Pendidikan merupakan medium utama dalam membangunkan masyarakat dan negara untuk menjadi yang lebih baik. Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013-2025 telah menyatakan hasrat sistem pendidikan Malaysia adalah untuk memastikan setiap murid mencapai potensi sepenuhnya melalui kemahiran kognitif bagi memiliki pemikiran yang kreatif, kritis, berinovasi, menaakul, membuat keputusan dan menyelesaikan masalah (Farhana Aida *et al.*, 2020; Kementerian Pendidikan Malaysia, 2014). Salah satu aspek untuk memperkembangkan kemahiran kognitif ialah melalui kemahiran metakognitif yang merupakan salah satu faktor lokus kawalan dalaman yang sangat penting untuk menghadapi sebarang masalah dan cabaran dalam kehidupan (Prem & Amit, 2015; Zakri & Saemah, 2018).

Menurut Flavell (1979), metakognitif bermaksud fikir apa yang sedang difikirkan “*thinking about thinking*” atau lebih dikenali sebagai kesedaran seseorang mengenai proses berfikir (Farah Aida & Che Nidzam, 2014; Kyairaniah *et al.*, 2017). Justeru itu, jika murid ingin berjaya mengharungi zaman mencabar ini, mereka perlulah menguasai kemahiran metakognitif yang disintesiskan dengan konsep tingkah laku atau dikenali sebagai kemahiran meta-tingkah laku agar mereka mampu membuat keputusan yang tepat sebelum mereka mempamerkan sesuatu tingkah laku yang boleh diterima atau sebaliknya (Zakri & Saemah, 2015). Meta-tingkah laku ialah proses pemikiran yang terlibat sebelum menghasilkan sesuatu tindakan (Suriana & Muhammad Syawal 2020; Zakri, 2014; Zakri & Saemah, 2015). Manakala menurut Svec dan Bechard (1988), menyatakan *meta-behavior* atau meta-tingkah laku merujuk kepada ‘*thinking about behaving*’ iaitu ‘berfikir tentang bertingkah laku’. Istilah meta-tingkah laku berasal daripada konsep metakognitif yang telah diberi nafas baru melalui proses penyaringan dan penggabungan disiplin ilmu yang mana telah mengaitkan konsep metakognitif dengan konsep tingkah laku (Zakri & Saemah, 2015).

Pembentukan istilah kemahiran meta-tingkah laku adalah hasil daripada dua perkataan iaitu metakognisi dan tingkah laku. Zakri dan Saemah (2018) menyatakan istilah kemahiran meta-tingkah laku telah dibentuk berdasarkan penggabungan model metakognisi dengan model dan teori tingkah laku. Teori ini didirikan atas penilaian aras sintesis yang tinggi melalui penggabungan konsep tersebut dan penemuan istilah meta-tingkah laku ini dilihat sebagai tepat kerana ia merangkumi komponen yang kukuh dan jitu (Suriana & Muhammad Syawal, 2020). Selain itu Zakri (2014) menemukan bahawa pembentukan istilah kemahiran meta-tingkah laku adalah gabungan sintesis daripada metakognisi dan tingkah laku bersandarkan model metakognisi Flavell (1979), Schraw dan Dennison (1994). Manakala konsep tingkah laku berdasarkan daripada Teori Psikoanalisis Freud, Teori Tingkah laku Terancang Ajzen 1985, 1987 dan Teori Perkembangan Sosial Moral Kohlberg (Muhammad Syawal *et al.*, 2021; Zakri & Saemah, 2018). Penggabungan ini kerana kemahiran metakognisi merupakan pusat kawalan eksekutif yang mentadbir semua perkara yang masuk ke dalam minda sama ada tingkah laku dipamerkan ataupun tidak (Suriana & Muhammad Syawal, 2020). Kemahiran metakognitif dapat dilihat bukan sahaja dalam aktiviti mental tetapi juga tingkah laku (Muhammad Syawal *et al.*, 2021).

Hasil sintesis definisi teoretikal dan model metakognisi, difahami bahawa konsep kemahiran meta-tingkah laku boleh dibahagikan kepada dua kategori iaitu meta-pengetahuan tingkah laku dan strategi meta-tingkah laku. Terdapat tiga subkomponen meta-pengetahuan tingkah laku dan tiga subkomponen strategi meta-tingkah laku. Tiga subkomponen meta-pengetahuan tingkah laku iaitu deklaratif, pengetahuan prosedural dan pengetahuan kondisional. Manakala tiga subkomponen strategi meta-tingkah laku iaitu meta-perancangan, meta-penilaian dan meta-pemantauan. Meta-perancangan merujuk kepada pengetahuan untuk merancang bagi menetapkan matlamat dengan

menentukan strategi yang sesuai sebelum melakukan sesuatu tingkah laku. Manakala meta-pemantauan ialah memantau strategi dan tingkah laku yang ingin dilakukan. Seterusnya meta-penilaian ialah menganalisis dan menilai hasil keberkesanan tingkah laku yang akan dilakukan (Zakri & Saemah, 2018). Strategi ini melibatkan aktiviti mental yang membantu seseorang murid dalam merancang, memantau, dan menilai sesuatu tindakan sebelum dizahirkan secara fizikal.

Oleh itu, kajian untuk mengenal pasti tahap meta-tingkah laku ini sangat penting kerana membantu murid merancang, memantau dan menilai sebelum tingkah laku dipamerkan. Menurut Suriana dan Muhammad Syawal (2021), berfikir sebelum bertindak adalah pernyataan yang sinonim untuk menggambarkan kepentingan peranan kemahiran meta-tingkah laku terhadap pembentukan tingkah laku murid. Kemenjadian yang holistik bermula daripada pembinaan lokus dalaman yang merupakan kemahiran meta-tingkah laku. Semakin baik asas kemahiran meta-tingkah laku, semakin baik tingkah laku yang akan dipamerkan oleh murid.

Kesimpulannya, dalam kajian ini pengkaji memfokuskan kepada subkomponen strategi meta-tingkah laku yang melibatkan meta perancangan, meta pemantauan dan meta penilaian bagi mengenal pasti tahap kemahiran meta tingkah laku dalam kalangan murid sekolah menengah. Kemahiran meta-tingkah laku ini sangat penting kerana dapat menghasilkan tingkah laku yang baik. Tingkah laku yang dipamerkan oleh seseorang murid sama ada tingkah laku baik atau sebaliknya bukanlah berlaku secara automatik tetapi tingkah laku tersebut sebenarnya telah dirancang dan dikawal selia dalam proses berfikir pada peringkat metakognisi. Proses berfikir sebelum menghasilkan tingkah laku yang didefinisikan sebagai meta-tingkah laku ini adalah satu bidang ilmu yang perlu diterokai dengan lebih luas kerana memberi kesan dan pengaruh besar dalam kehidupan sebagai murid (Zakri, 2014; Zakri & Saemah, 2018).

2.0 PERNYATAAN MASALAH

Kemahiran meta-tingkah laku ini adalah sangat penting untuk diterapkan dalam kalangan murid kerana isu masalah tingkah laku murid di negara ini berada pada tahap yang membimbangkan (Johari *et al.*, 2017; Maharam *et al.*, 2017; Mariam *et al.*, 2021). Keadaan ini amat membimbangkan kerana murid yang terlibat dengan masalah tingkah laku ini merupakan modal insan dan aset penting dalam menentukan masa hadapan negara (Buerah *et al.*, 2015; Mazli Sham & Saemah, 2017). Murid sekolah didapati berhadapan pelbagai masalah tingkah laku terutama berkaitan pelanggaran disiplin, kurang motivasi atau malas, tidak menghadiri kelas, ponteng, pencapaian akademik yang rendah, mencuri, merokok dan malah turut melibatkan masalah yang lebih serius seperti penagihan dadah (Hasbullah *et al.*, 2020; Maharam *et al.*, 2017).

Menurut Tinjauan Kebangsaan Kesihatan dan Morbiditi (2019), masalah tingkah laku dalam kalangan murid ini menjadi salah satu domain utama kepada masalah kesihatan mental (Kementerian Kesihatan Malaysia, 2020). Oleh kerana pandemik COVID-19, data statistik terbaru berkaitan masalah tingkah laku murid banyak menunjukkan kepada isu kesihatan mental seperti tingkah laku stres, kebimbangan dan kemurungan berbanding disiplin murid kerana murid lebih banyak berada di rumah berbanding di sekolah akibat Perintah Kawalan Pergerakan (PKP). Sekiranya kesihatan mental terjejas, maka cara berfikir dan tingkah laku seseorang itu akan mengalami kesukaran dalam membuat keputusan secara beremosi (Abdul Rashid *et al.*, 2020).

Walaupun kadangkala murid sedar tentang tingkah laku yang dilakukan adalah merupakan kesalahan dan memberikan kesan yang buruk, namun sebahagian murid masih melakukan tingkah laku negatif

sehingga terlibat dengan pelbagai masalah tingkah laku (Hamzaniza & Saemah, 2017). Hal ini adalah kerana kebanyakan murid bertingkah laku tanpa merancang, memantau dan menilai tindakan yang dibuat sehingga menimbulkan masalah. Lazimnya kebanyakan murid tidak menggunakan akal rasional mereka untuk berfikir. Mereka lebih banyak menggunakan emosi dan kemahuan hati mereka sebelum bertindak (Hamzaniza & Saemah, 2017). Oleh itu, murid perlu mengaplikasikan kemahiran berfikir dengan akal yang rasional sebelum melakukan sebarang tingkah laku yang akan memberi kesan kepada kehidupan mereka. Salah satu pendekatan bagi memperkembangkan kemahiran berfikir murid ialah melalui kemahiran meta-tingkah laku. Sekiranya seseorang murid ingin berjaya mengharungi zaman mencabar ini, mereka perlulah menguasai kemahiran meta-tingkah laku agar mereka mampu membuat keputusan yang tepat sebelum mereka mempamerkan sesuatu tingkah laku yang boleh diterima atau sebaliknya (Zakri & Saemah, 2018).

Kajian lepas daripada Zakri (2014) berkaitan meta-tingkah laku memfokuskan kepada tingkah laku disiplin dan perbezaan kemahiran meta-tingkah laku murid bermasalah disiplin dan tidak bermasalah disiplin. Tumpuan kajian lepas berkenaan masalah tingkah laku dalam bilik darjah sering memfokuskan kepada tingkah laku disiplin berbanding tingkah laku bermasalah dalaman diri murid seperti kebimbangan, pengunduran diri dan pengasingan diri (Noor Aini & Norhafizah, 2015). Bagi kajian ini, pengkaji melihat kedua-dua aspek sama ada tingkah laku disiplin dan juga tingkah laku bermasalah lain yang melibatkan permasalahan dalaman pembentukan diri murid.

Kajian ini penting kerana setiap murid mempunyai masalah tertentu tanpa mengira sama ada murid bermasalah disiplin atau tidak bermasalah disiplin serta murid yang mempunyai prestasi akademik baik ataupun lemah. Selain itu, kemahiran meta-tingkah laku ini sangat penting kerana peringkat ini, murid perlu berfikir sebelum bertindak dengan merancang, memantau dan menilai setiap tindakan yang ingin dilakukan. Justeru, murid yang tidak mempunyai kemahiran meta-tingkah laku akan bertindak tanpa merancang, memantau dan menilai keputusan yang diambil sehingga pelajar menghadapi konflik dan terjebak dengan tingkah laku yang tidak sesuai ataupun terlibat dengan pelbagai masalah tingkah laku.

Justeru, jalan penyelesaian daripada diri murid itu sendiri perlu diaplikasikan supaya murid boleh berfikir dengan menggunakan kemahiran berfikir dengan akal yang rasional sebelum melakukan sebarang tingkah laku. Proses berfikir ini melibatkan kemahiran meta-tingkah laku kerana murid perlu merancang, memantau dan menilai bagi membuat keputusan sebelum bertindak. Kemahiran meta-tingkah laku dijangka mempunyai saling kaitan dengan membuat keputusan sebelum bertindak sehingga dapat membantu menangani isu masalah tingkah laku dalam kalangan murid (Zakri & Saemah, 2015). Justeru, kajian ini dijalankan bagi mengenal pasti tahap kemahiran meta-tingkah laku dalam kalangan pelajar sekolah menengah.

3.0 TUJUAN KAJIAN

Secara umum tujuan kajian adalah untuk mengenal pasti tahap kemahiran meta-tingkah laku dalam kalangan murid sekolah menengah.

4.0 OBJEKTIF KAJIAN

Objektif kajian ini adalah:

- i. Mengenal pasti tahap kemahiran meta-tingkah laku dalam kalangan murid sekolah menengah;
- ii. Mengenal pasti tahap subkonstruk kemahiran meta-tingkah laku (meta-perancangan) dalam kalangan murid sekolah menengah;
- iii. Mengenal pasti tahap subkonstruk kemahiran meta-tingkah laku (meta-pemantauan) dalam kalangan murid sekolah menengah; dan
- iv. Mengenal pasti tahap subkonstruk kemahiran meta-tingkah laku (meta-penilaian) dalam kalangan murid sekolah menengah.

5.0 TINJAUAN LITERATUR

5.1 Kajian Lepas Berkaitan Meta-Tingkah Laku dari Dalam dan Luar Negara

Kajian lepas berkaitan meta-tingkah laku masih baru dan tidak banyak lagi dijalankan sama ada dari dalam dan luar negara. Namun begitu ada beberapa kajian dari dalam dan luar negara berkenaan meta-tingkah laku atau '*meta-behavior*'. Kajian Zakri (2014), yang membincangkan berkenaan "kemahiran meta-tingkah laku, kemahiran membuat keputusan dan tingkah laku disiplin murid" bertujuan untuk mengenal pasti sama ada terdapat perbezaan kemahiran meta-tingkah laku dan kemahiran membuat keputusan dalam kalangan murid tidak bermasalah disiplin dan murid bermasalah disiplin. Kajian ini menemukan perbezaan yang signifikan dalam kemahiran meta-tingkah laku dan kemahiran membuat keputusan antara murid bermasalah disiplin dan tidak bermasalah disiplin, iaitu murid tidak bermasalah disiplin adalah lebih baik berbanding dengan murid bermasalah disiplin.

Kajian Suriana (2020) yang bertujuan melihat keberkesanan Modul Diari Magnet ke atas peningkatan kemahiran meta-tingkah laku murid. Kajian tersebut menemukan kemahiran meta-tingkah laku dalam kalangan murid boleh ditingkatkan menerusi latihan membina pengetahuan, kepercayaan dan menyusun perancangan, pemantauan dan penilaian melalui penulisan diari yang berstruktur sebagai strategi memantapkan proses berfikir sebelum bertindak. Selain itu, Suriana dan Muhammad Syawal (2020) pula membincangkan peranan kemahiran meta-tingkah laku yang melibatkan meta-pengetahuan dan strategi meta-tingkah laku dalam meningkatkan kemahiran murid untuk menguasai pembelajaran secara berkesan. Muhammad Syawal *et al.* (2021) telah menulis berkaitan berfikir tentang tingkah laku daripada perspektif meta-tingkah laku dalam pendidikan yang bertujuan untuk mengetahui bagaimana konsep metakognitif dapat disesuaikan dalam konteks tingkah laku. Justeru, kajian lepas menunjukkan bahawa kemahiran meta-tingkah laku sangat penting dalam mempengaruhi seseorang individu untuk merancang, memantau dan menilai tindakannya dalam kehidupan seharian.

Bagi kajian lepas dari luar negara iaitu Svec dan Bechard (1988), menyatakan *meta-behavior* atau meta-tingkah laku merujuk kepada '*thinking about behaving*' iaitu 'berfikir tentang bertingkah laku'. Svec dan Bechard (1988) dalam kajiannya yang bertajuk "*An Introduction to a Meta-behavioral Model with Implication for Social Skills Training for Aggressive Adolescents*" memperkenalkan model meta-tingkah laku yang menggabungkan konsep metakognitif dengan persekitaran untuk memperoleh kemahiran sosial. Model "*meta-behavioral*" ini mencadangkan ciri-ciri tertentu seperti

situasi, tugas dan individu dalam meramalkan sesuatu tindakan. Penggunaan model ini juga dapat membantu para profesional melatih kanak-kanak yang agresif dalam kemahiran sosial.

Selain itu, beberapa kajian lepas daripada luar negara telah mengaitkan *meta-behavior* atau meta-tingkah laku dengan regulasi sendiri. De la Fuente *et al.* (2018), dalam kajian penyelidikannya ada mengaitkan meta-tingkah laku dengan Teori Regulasi Kendiri (*Self-Regulation Theory*) yang bertujuan untuk mengesahkan bahawa latihan kesedaran regulasi sendiri dan tahap tingkah laku murid dengan menggunakan strategi daya tindak dapat menghasilkan perubahan. Melalui pemerhatian terhadap kumpulan eksperimen dan kumpulan kawalan dengan strategi daya tindak menunjukkan penurunan emosi negatif yang ketara. Manakala menurut López-Madrigal *et al.* (2021) regulasi sendiri adalah sebagai pemboleh ubah meta-tingkah laku telah menarik banyak perhatian dalam beberapa dekad kebelakangan ini. Pelbagai kajian telah dijalankan untuk menentukan dan mengukurnya. Melalui kajian lepas ini menunjukkan kepentingan menggunakan kemahiran meta-tingkah laku dan dapat menunjukkan perbezaan tahap tingkah laku murid yang lebih baik.

5.2 Kajian Lepas berkaitan Metakognitif daripada Dalam dan Luar Negara

Kajian Zakri (2014) menyatakan bahawa istilah meta-tingkah laku berasal daripada konsep metakognitif yang mana telah mengaitkan konsep metakognitif dengan konsep tingkah laku. Oleh itu, kajian lepas meta-tingkah laku juga boleh diambil daripada konsep metakognitif (Zakri & Saemah 2015). Justeru, kajian lepas yang mengaitkan konsep metakognitif dan tingkah laku ialah seperti kajian Hamzaniza dan Saemah (2017) mengenai hubungan metakognitif dan tingkah laku sosial. Menurut Hamzaniza dan Saemah (2017), tahap kemahiran metakognitif murid berada pada tahap yang tinggi. Kemahiran metakognitif yang tinggi didapati dapat mengurangkan masalah tingkah laku sosial yang negatif kerana dengan merancang, memantau dan menilai setiap perbuatan, tingkah laku sosial negatif murid dapat dikurangkan. Dapatan ini menunjukkan bahawa semakin tinggi tahap kemahiran metakognitif, semakin rendah tahap tingkah laku sosial negatif murid. Hal ini menunjukkan bahawa murid yang sedar tentang kesilapan yang dilakukan akan memperbaikinya jika perlu. Mereka juga akan cenderung membuat pemantauan dan refleksi dalam apa sahaja perkara yang dilakukan.

Kajian Farhana Aida *et al.* (2020), menunjukkan tahap perlakuan metakognitif murid tingkatan empat dalam menyelesaikan masalah bagi konstruk kesedaran, strategi kognitif, perancangan dan pengesanan sendiri adalah tinggi. Menurut Noor Hidayah dan Zanaton (2017), keputusan kajian menunjukkan murid mempunyai tahap kesedaran strategi metakognitif yang tinggi terhadap pembelajaran mereka. Manakala kajian Noorzeliana Idris *et al.* (2015), mendapati kesedaran metakognisi murid adalah pada tahap sederhana. Justeru, berdasarkan dapatan kajian tersebut menunjukkan bahawa tahap kemahiran dan kesedaran metakognitif dalam kalangan murid adalah pada tahap sederhana dan tinggi. Ini boleh ditafsirkan bahawa murid sedar tentang mengapa mereka melakukannya dan mereka juga sedar tentang kesilapan yang dilakukan dan cuba memperbaikinya jika perlu. Mereka sentiasa membuat pengesanan dan refleksi dalam perkara yang dilakukan. Bahkan, mereka dapat mengendali dan memantau dengan melakukan kerja yang terbaik.

6.0 METODOLOGI KAJIAN

6.1 Rekabentuk Kajian

Kajian yang dijalankan adalah berbentuk kajian kuantitatif menggunakan kaedah tinjauan. Kajian tinjauan merupakan kajian yang menghurai isu dan masalah dalam pelbagai perspektif terutamanya yang melibatkan sikap, pandangan, kepercayaan, perasaan, tingkah laku dan persepsi serta kajian yang mengkaji sesuatu fenomena (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2018).

6.2 Sampel Kajian

Populasi kajian ini terdiri daripada murid tingkatan empat iaitu seramai 1,674 orang daripada sekolah menengah di Putrajaya. Pemilihan sampel diambil daripada lima buah sekolah menengah di Putrajaya melibatkan seramai 319 orang murid berdasarkan pensampelan rawak mudah dengan menggunakan jadual Krejcie dan Morgan (1970).

6.3 Instrumentasi

Instrumen yang digunakan dalam kajian ini ialah borang soal selidik yang diadaptasi dan diubahsuai daripada kajian Zakri (2014) yang bertajuk “Meta-Tingkah Laku, Membuat Keputusan dan Tingkah Laku dalam Kalangan Murid”. Soal selidik ini mengandungi tiga bahagian iaitu Bahagian A (Maklumat pelajar) Bahagian B (Kemahiran Meta-Tingkah Laku) dan Bahagian C (Kemahiran Penyelesaian Masalah). Selain itu, soal selidik digunakan dalam kajian ini tidak dibina sendiri oleh pengkaji sebaliknya diadaptasi dan diubahsuai daripada kajian Zakri (2014).

6.4 Kesahan dan Kebolehpercayaan

Soal selidik yang digunakan dalam kajian ini telah mendapat pengesahan dan penilaian daripada tiga orang pakar kesahan yang dilantik daripada bidang psikologi iaitu Dr. Rezki Perdani Sawai (USIM), Dr. Siti Nubailah binti Mohd Yusof (USIM), Dr. Nazri bin Halim (IPG KDA) bagi meningkatkan kualiti kajian yang dijalankan. Selain itu, empat orang murid juga telah dipilih untuk menentukan kesahan bagi mengetahui kesesuaian soal selidik tersebut terhadap soalan yang ingin dikaji sebelum menjalankan kajian sebenar. Justeru terdapat sedikit pengubahsuaian dilakukan oleh pengkaji bagi menyesuaikan konstruk yang ingin diuji dengan pemboleh ubah kajian. Kajian rintis telah dijalankan terhadap 50 orang murid tingkatan empat yang tidak terlibat dengan kajian ini dan bukan dari sampel sebenar. Data kajian rintis dianalisis untuk menentukan kebolehpercayaan dengan nilai *alpha cronbach* 0.94. Oleh itu, nilai kebolehpercayaan ini menunjukkan soal selidik boleh digunakan untuk kajian ini.

6.5 Analisis Data

Kaedah pengumpulan data adalah dengan menggunakan instrumen soal selidik kajian yang disebar luas kepada sampel secara dalam talian menerusi pautan yang diberikan menggunakan perisian “*google form*”. Data yang telah diperolehi adalah diproses dengan menggunakan perisian “*Statistical Package for the Social Science*” (SPSS) versi 26 secara analisis deskriptif. Bagi melaporkan setiap persoalan kajian, analisis deskriptif yang digunakan adalah analisis min, sisihan piawai, kekerapan dan peratusan. Data dianalisis secara analisis deskriptif bagi mengenal pasti tahap kemahiran meta-tingkah laku. Oleh itu, untuk mengukur tahap kemahiran adalah merujuk interpretasi skor min julat skala tahap kemahiran berdasarkan oleh Nunnally dan Bernstein (1994) seperti Jadual 1 berikut:

Jadual 1

Interpretasi Skor Min Julat Skala Tahap Kemahiran

Skor Min	Tahap
1.00 – 2.00	Rendah
2.01 – 3.00	Sederhana Rendah
3.01 – 4.00	Sederhana Tinggi
4.01 – 5.00	Tinggi

Sumber: Nunnally & Bernstein (1994)

Pengkaji menggunakan interpretasi skor min yang telah digunakan oleh Nunnally dan Bernstein (1994) kerana banyak kajian lepas menggunakan skala tersebut (Abdul Hamid *et al.*, 2013; Nur Fardeana *et al.*, 2020; Shamsazila *et al.*, 2017).

7.0 DAPATAN KAJIAN

7.1 Tahap Kemahiran Meta-Tingkah Laku dalam Kalangan Pelajar Sekolah Menengah

Data dianalisis secara analisis deskriptif melalui skor min bagi mengenal pasti tahap kemahiran meta-tingkah laku. Jadual 2 menunjukkan tahap kemahiran meta-tingkah laku berada pada tahap sederhana tinggi berdasarkan interpretasi skor min oleh Nunnally dan Bernstein (1994) dengan nilai skor min 3.80 seperti berikut:

Jadual 2

Tahap Kemahiran Meta-Tingkah Laku dalam Kalangan Pelajar

	N	Min	Sisihan Piawai	Tahap Kemahiran
Kemahiran Meta-Tingkah Laku	319	3.80	0.619	Sederhana tinggi

Manakala Jadual 3 menunjukkan skor min bagi subkonstruk meta-tingkah laku iaitu meta-perancangan 3.73, meta-pemantauan 3.78 dan meta-penilaian 3.88 berada pada sederhana tinggi. Namun begitu secara keseluruhannya skor min tahap kemahiran meta-tingkah laku berada pada tahap sederhana tinggi dengan nilai skor min 3.80.

Jadual 3

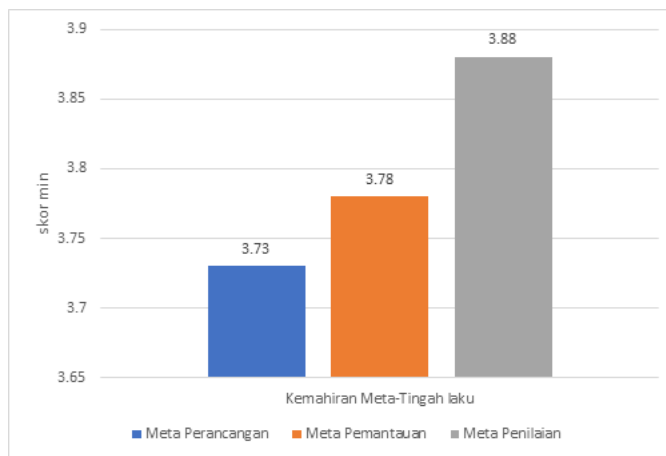
Tahap Kemahiran Sub Konstruk Meta-Tingkah Laku dalam Kalangan Pelajar

	N	Min	Sisihan Piawai	Tahap Kemahiran	Skor Min dan Tahap Keseluruhan
Meta Perancangan	319	3.73	0.618	Sederhana tinggi	3.80
Meta Pemantauan	319	3.78	0.687	Sederhana tinggi	Sederhana tinggi
Meta Penilaian	319	3.88	0.712	Sederhana tinggi	

Rajah 1 pula menunjukkan skor min tahap subkonstruk kemahiran meta-tingkah laku. Daripada rajah ini menunjukkan bahawa meta-penilaian mempunyai skor min paling tinggi diikuti oleh meta-pemantauan dan terakhir sekali meta-perancangan seperti berikut:

Rajah 1

Skor Min Tahap Kemahiran Meta-Tingkah Laku



Kemahiran meta-penilaian lebih tinggi kerana murid dalam kajian ini lebih ramai memilih untuk membuat penilaian semula terhadap perbuatan yang mereka lakukan dan cuba mengelakkan diri daripada melakukan semula perbuatan yang salah. Kemahiran meta-pemantauan adalah kedua tertinggi kerana murid juga mengendali dan memantau tingkah laku mereka supaya tidak tersasar daripada perancangan. Manakala kemahiran meta-perancangan merupakan kemahiran yang ketiga tertinggi kerana murid kurang membuat perancangan sebelum melakukan sesuatu perbuatan sebaliknya mereka lebih suka melakukan sesuatu perbuatan tanpa memikirkan kesan dan akibatnya. Hasil dapatan subkonstruk meta-tingkah laku ini mempunyai persamaan dengan dapatan kajian Hamzaniza dan Saemah (2017) yang mana subkonstruk meta-penilaian mempunyai skor yang tinggi seterusnya meta-pemantauan dan diikuti meta-perancangan.

7.2 Tahap Kemahiran Meta-Tingkah Laku (Meta-Perancangan)

Jadual 4 menunjukkan tahap kemahiran meta perancangan yang merupakan subkonstruk kemahiran meta-tingkah laku. Sub konstruk meta perancangan ini meliputi item Bahagian B soalan B1 hingga B7.

Jadual 4

Skor Min Tahap Kemahiran Meta-Tingkah Laku (Meta-Perancangan)

No	Soalan	Min	Sisihan Piawai
B1	Saya menetapkan matlamat perbuatan yang ingin saya lakukan.	3.86	0.957
B2	Saya mengatur langkah-langkah tertentu bagi memastikan matlamat perbuatan saya tercapai	3.95	0.925
B3	Saya menyoal diri saya dahulu sebelum saya melakukan perbuatan yang belum pernah saya lakukan.	4.25	0.941
B4	Saya mengambil langkah berhati-hati semasa memikirkan perbuatan yang ingin saya lakukan	4.20	0.864

B5.1	Sebelum saya melakukan sesuatu tingkah laku, saya terlebih dahulu mendapatkan pandangan:- 5.1 Masyarakat sekeliling saya	2.80	1.166
B5.2	5.2 Ibu bapa saya	3.65	1.111
B5.3	5.3 Diri saya sendiri	3.87	1.100
B5.4	5.4 Rakan saya	3.35	1.122
B5.5	5.5 Agama yang saya anuti	3.78	1.134
B5.6	5.6 Guru saya	2.99	1.197
B6	Saya merancang cara untuk menunjukkan tingkah laku yang bersesuaian dalam sesuatu keadaan	4.08	0.837
B7	Saya merancang tingkah laku saya berdasarkan peraturan yang telah ditetapkan	4.08	0.841

Hasil dapatan kajian skor min tahap kemahiran meta-perancangan ialah 3.73 seperti yang dinyatakan dalam Jadual 3. Manakala Jadual 4 menunjukkan item skor min yang paling rendah dalam sub konstruk Kemahiran Meta-Tingkah Laku (meta perancangan) ialah item soalan B5.1 iaitu “Sebelum saya melakukan sesuatu tingkah laku, saya terlebih dahulu mendapatkan pandangan masyarakat sekeliling saya” dengan skor min 2.80. Seterusnya item skor min yang paling tinggi dalam sub konstruk meta perancangan ialah item soalan B3 iaitu “Saya menyoal diri saya dahulu sebelum saya melakukan perbuatan yang belum pernah saya lakukan” dengan skor min 4.25. Bagi item soalan pilihan B5 iaitu “Sebelum saya melakukan sesuatu tingkah laku, saya terlebih dahulu mendapatkan pandangan” dengan skor min paling tinggi bagi item B5.3 iaitu “diri sendiri” skor min 3.87 dan B5.55 iaitu “agama yang saya anuti” skor min 3.78 serta “ibu bapa saya” skor min 3.65.

7.3 Tahap Kemahiran Meta-Tingkah Laku (Meta-Pemantauan)

Jadual 5 menunjukkan tahap kemahiran meta pemantauan yang merupakan subkonstruk kemahiran meta-tingkah laku. Sub konstruk meta pemantauan ini meliputi item bahagian B soalan B8 hingga B13.

Jadual 5

Skor Min Tahap Kemahiran Meta-Tingkah Laku (Meta-Pemantauan)

No	Soalan	Min	Sisihan Piawai
B8	Saya selalu menyemak kembali niat saya untuk melakukan sesuatu perbuatan	4.06	0.923
B9.1	Saya dapati diri saya kerap berhenti seketika sewaktu memikirkan tingkah laku yang bertentangan dengan 9.1 Agama saya	3.77	1.163
B9.2	9.2 Ibu bapa saya	3.73	1.151
B9.3	9.3 Masyarakat sekeliling saya	3.18	1.167
B9.4	9.4 Guru saya	3.29	1.189
B9.5	9.5 Rakan saya	3.35	1.114
B9.6	9.6 Peraturan sedia ada	3.53	1.132

B10	Dari masa ke semasa saya menilai setiap langkah sendiri yang saya percaya mampu membantu saya berkelakuan dengan baik	4.10	0.880
B11	Saya memikirkan semula tingkah laku yang ingin dilakukan sekiranya saya rasa tidak sesuai untuk dilakukan	4.28	0.812
B12	Saya memikirkan dengan membandingkan perbuatan kini dengan perbuatan lampau yang saya telah lakukan	4.24	0.946
B13	Saya memastikan perbuatan saya tidak tersasar daripada matlamat yang ingin saya capai.	4.14	0.848

Hasil dapatan kajian skor min tahap kemahiran meta pemantauan ialah 3.78 seperti yang dinyatakan dalam Jadual 3. Jadual 5 menunjukkan item skor min yang paling rendah dalam sub konstruk meta-pemantauan ialah item soalan B9.3 iaitu “Saya dapati diri saya kerap berhenti seketika sewaktu memikirkan tingkah laku yang bertentangan dengan masyarakat sekeliling saya” dengan skor min 3.18. Seterusnya item skor min yang paling tinggi dalam sub konstruk meta pemantauan ialah item soalan B11 iaitu “Saya memikirkan semula tingkah laku yang ingin dilakukan sekiranya saya rasa tidak sesuai untuk dilakukan” dengan skor min 4.28. Bagi item soalan pilihan B9 iaitu “Saya dapati diri saya kerap berhenti seketika sewaktu memikirkan tingkah laku yang bertentangan dengan” dengan skor min paling tinggi bagi item soalan B9.1 iaitu “agama saya” skor min 3.77 dan B9.2 iaitu “ibu bapa saya” skor min 3.73.

7.4 Tahap Kemahiran Meta-Tingkah Laku (Meta-Penilaian)

Jadual 6 menunjukkan tahap kemahiran meta-penilaian yang merupakan subkonstruk kemahiran meta-tingkah laku. Sub konstruk meta penilaian ini meliputi item bahagian B soalan B14 hingga B18.

Jadual 6

Skor Min Tahap Kemahiran Meta-Tingkah laku (Meta-Penilaian)

No	Soalan	Min	Sisihan Piawai
B14	Saya menilai semula perbuatan baik atau buruk yang akan saya lakukan.	4.28	.873
B15.1	Saya menilai semua niat perbuatan saya supaya tidak menyalahi dengan :- 15.1 Peraturan sedia ada	3.67	1.044
B15.2	15.2 Kehendak agama saya	3.99	1.031
B15.3	15.3 Pandangan masyarakat sekeliling saya	3.38	1.074
B15.4	15.4 Pandangan ibu bapa saya	3.87	1.072
B15.5	15.5 Pandangan guru saya	3.50	1.132
B15.6	15.6 Pandangan rakan saya	3.50	1.072
B15.7	15.7 Pendirian saya	3.91	1.024
B16	Saya memahami setiap langkah yang penting bagi menjayakan perbuatan yang saya fikirkan	4.04	0.842

B17	Saya menyoal diri saya sekiranya ada cara yang lebih mudah untuk saya melakukan sesuatu perbuatan secara berkesan.	4.28	0.824
B18	Saya menyoal diri tentang matlamat yang ingin saya capai hasil perbuatan sendiri.	4.25	0.802

Hasil dapatan kajian skor min tahap kemahiran meta penilaian ialah 3.88 seperti yang dinyatakan dalam jadual 3. Manakala Jadual 6 menunjukkan item skor min yang paling rendah dalam sub konstruk meta-penilaian ialah item soalan B15.3 iaitu “Saya menilai semua niat perbuatan saya supaya tidak menyalahi dengan pandangan masyarakat sekeliling saya” dengan skor min 3.38. Seterusnya item skor min yang paling tinggi dalam sub konstruk meta penilaian ialah item soalan B14 iaitu “Saya menilai semula perbuatan baik atau buruk yang akan saya lakukan” dan item soalan B17 iaitu “Saya menyoal diri saya sekiranya ada cara yang lebih mudah untuk saya melakukan sesuatu perbuatan secara berkesan” dengan skor min 4.28. Bagi item pilihan soalan B15 iaitu “Saya menilai semua niat perbuatan saya supaya tidak menyalahi dengan” dengan skor paling tinggi iaitu B15.2 iaitu “kehendak agama saya” dengan skor 3.99 dan B15.4 “pandangan ibu bapa saya” dengan skor min 3.87.

Keseluruhan bagi soal selidik bahagian B menunjukkan item skor min yang paling rendah bagi tahap kemahiran meta-tingkah laku ialah item soalan B5.1 iaitu “Sebelum saya melakukan sesuatu tingkah laku, saya terlebih dahulu mendapatkan pandangan masyarakat sekeliling saya” dengan skor min 2.78. Hal ini menunjukkan bahawa murid kurang mementingkan pandangan masyarakat apabila melakukan sesuatu tingkah laku. Manakala item skor min yang paling tinggi bagi tahap kemahiran meta-tingkah laku ialah item soalan B11 iaitu “Saya memikirkan semula tingkah laku yang ingin dilakukan sekiranya saya rasa tidak sesuai untuk dilakukan” dan B14 “Saya menilai semula perbuatan baik atau buruk yang akan saya lakukan” serta B17 iaitu “Saya menyoal diri saya sekiranya ada cara yang lebih mudah untuk saya melakukan sesuatu perbuatan secara berkesan dengan skor min 4.28. Oleh itu menunjukkan ramai murid memilih untuk memikirkan dan menilai semula tingkah laku yang tidak sesuai. Selain itu bagi item soalan pilihan iaitu B5, B9 dan B15 dengan skor min paling tinggi ialah murid mengikut pandangan agama dan juga pandangan ibu bapa. Oleh itu dapat difahami bahawa kebanyakan murid tingkatan empat sekolah menengah di Putrajaya mementingkan pandangan agama dan ibu bapa sebelum melakukan sebarang tindakan.

Secara kesimpulannya analisis dapatan kajian bagi tahap kemahiran meta-tingkah laku bagi meta-perancangan, meta-pemantauan dan meta-penilaian berada di tahap sederhana tinggi. Daripada ketiga-tiga konstruk kemahiran meta-tingkah laku yang meliputi meta-perancangan, meta-pemantauan dan meta-penilaian menunjukkan murid kurang mementingkan pandangan masyarakat untuk melakukan sesuatu kerana mempunyai skor min yang paling rendah. Selain itu hasil dapatan menunjukkan bahawa murid memikirkan semula tingkah laku sama ada sesuai atau tidak untuk dilakukan kerana mempunyai skor yang paling tinggi dalam ketiga-tiga konstruk. Skor min yang paling tinggi bagi tahap kemahiran meta-tingkah laku ialah konstruk meta-penilaian dengan skor min 3.88. Oleh itu, analisis dapatan kajian Tahap Kemahiran Meta-tingkah laku berada pada tahap sederhana tinggi iaitu skor min 3.80.

8.0 PERBINCANGAN, IMPLIKASI DAN CADANGAN

Dari perspektif sarjana barat Berne (1964) menyatakan bahawa tingkah laku, pemikiran dan perasaan murid pada asasnya tidak terlepas daripada pengaruh persekitaran. Harapan dan desakan yang dibuat oleh orang yang rapat dengan diri mereka seperti rakan sebaya, keluarga dan masyarakat

mempengaruhi seseorang dalam bertindak (Zakaria Stapa *et al.*, 2012). Hasil dapatan kajian mengikut item meta-perancangan, meta-pemantauan dan meta-penilaian yang melibatkan soalan pilihan menunjukkan bahawa murid sekolah menengah di Putrajaya memilih untuk mengikut pandangan agama dan ibu bapa dan kurang mementingkan pandangan masyarakat sebelum melakukan sesuatu tindakan. Oleh kerana itu, kes salah laku di sekolah menengah Putrajaya tidak tersenarai dalam salah laku yang tinggi dan berada di bahagian bawah antara senarai salah laku negeri-negeri di Malaysia (Hariz Mohd, 2017). Ibu bapa memainkan peranan penting dalam memberi pendidikan agama kerana melalui penekanan agama dapat membantu murid lebih rasional dalam menghadapi cabaran hidup dan masalah (Fauziah Ibrahim *et al.*, 2012).

Hasil dapatan kajian juga menunjukkan bahawa tahap kemahiran meta-tingkah laku dalam kalangan murid sekolah menengah adalah pada tahap sederhana tinggi. Hal ini menunjukkan bahawa murid sedar tentang kesilapan yang dilakukan kerana mereka cenderung membuat pemantauan dan refleksi dalam apa sahaja perkara yang dilakukan serta akan memperbaikinya jika perlu. Oleh itu, jika murid sudah memahami konsep kemahiran meta-tingkah laku, mereka dapat mengaplikasikannya dalam kehidupan seharian mereka tidak kiralah dalam proses pembelajaran mahupun dalam menentukan tingkah laku atau matlamat hidup mereka.

Kemahiran meta-tingkah laku sangat penting dalam banyak perkara antaranya dapat membantu murid membuat keputusan dan berguna dalam tingkah laku kawalan sendiri. Semakin tinggi tahap kemahiran meta-tingkah laku maka tingkah laku yang dipamerkan akan lebih positif. Kemahiran ini juga merupakan salah satu lokus kawalan dalaman yang diperlukan oleh setiap individu untuk menghadapi sebarang situasi dan cabaran dalam memenuhi tuntutan kehidupan abad ke-21. Kemahiran meta-tingkah laku ini mempunyai implikasi secara langsung sama ada kepada diri murid itu sendiri, ibu bapa dan sekolah. Hal ini kerana murid dapat memahami konsep kemahiran meta-tingkah laku dalam merancang, memantau dan menilai sesuatu tingkah laku. Aplikasi kemahiran meta-tingkah laku ini dapat membantu murid berfikir sebelum bertindak dalam mengambil sesuatu keputusan untuk menzahirkan sebarang bentuk tingkah laku.

Di samping itu, ibu bapa juga dapat menerapkan kemahiran meta-tingkah laku ini kepada anak-anaknya supaya mereka dapat berfikir dengan lebih rasional sebelum melakukan sesuatu perbuatan. Seterusnya, sekolah juga mendapat implikasi secara tidak langsung apabila masalah tingkah laku dapat dikurangkan jika pelajar didedahkan dengan kemahiran meta-tingkah laku di mana mereka dapat merancang, memantau dan menilai semula setiap perbuatan yang dilakukan. Selain itu, meta-tingkah laku ini juga memberi implikasi yang besar kepada pihak Kementerian Pendidikan Malaysia terutamanya Bahagian Pembangunan Kurikulum (BPK) untuk menambah baik kurikulum agar dapat mengintegrasikan kemahiran meta-tingkah laku dengan kurikulum sedia ada untuk faedah murid secara maksimum.

Usaha perlu dilakukan untuk meningkatkan kemahiran meta-tingkah laku dalam kalangan murid di sekolah. Oleh itu, dicadangkan agar lebih banyak kajian berkaitan dengan kemahiran meta-tingkah laku dijalankan pada masa akan datang. Kajian lanjutan adalah dicadangkan supaya dijalankan kajian berbentuk kualitatif menggunakan protokol lisan (kaedah bertutur sambil berfikir) untuk mengkaji sejauh mana tahap kemahiran meta-tingkah laku yang ada pada murid semasa menyelesaikan masalah sesuatu perkara. Ini akan dapat memberikan lebih banyak maklumat dan kefahaman terhadap meta-tingkah laku murid. Seterusnya memudahkan pendidik untuk membina satu konstruk pengajaran dan pembelajaran secara metakognitif atau meta-tingkah laku melalui penyelesaian masalah. Kajian ini mempunyai kepentingan kerana boleh dijadikan sumber maklumat yang sesuai kepada semua pihak dalam merancang strategi yang sesuai dan menyeluruh bagi menangani masalah tingkah laku dalam kalangan murid yang semakin serius.

Selain itu juga kajian ini penting kerana dapat membantu murid sedar tentang cara berfikir sebelum bertindak. Justeru kemahiran meta-tingkah laku ini perlu ditingkatkan melalui pengajaran secara langsung dan pengajaran secara tidak langsung bagi membolehkan peningkatan penggunaan kemahiran meta-tingkah laku supaya tingkah laku positif dapat ditingkatkan. Menurut Zakri dan Saemah (2015) usaha meningkatkan kemahiran meta-tingkah laku melalui proses pengajaran dan pembelajaran ini berupaya menjadikan murid lebih metakognitif dalam menangani sebarang situasi dan cabaran yang mereka hadapi dalam kehidupan mereka (Zakri 2014; Zakri & Saemah 2018).

9.0 KESIMPULAN

Kemahiran meta-tingkah laku mempunyai banyak manfaat dan kepentingan dalam membantu murid sedar tentang cara mereka berfikir dengan meneroka pelbagai idea penyelesaian masalah dalam membuat sesuatu keputusan sebelum bertindak. Pelbagai usaha perlu dilakukan untuk meningkatkan kemahiran meta-tingkah laku dalam kalangan murid. Hasil tinjauan kajian lepas mendapati, tidak banyak kajian yang berkaitan meta-tingkah laku kerana istilah meta-tingkah laku ini merupakan penemuan istilah baharu daripada gabungan konsep metakognisi dan tingkah laku. Namun begitu, banyak kajian berkaitan dengan metakognisi dan tingkah laku. Melalui gabungan sintesis ini dapat menemukan istilah meta-tingkah laku serta membantu penyelidik pada masa akan datang agar terus mengembangkan ilmu ini. Harapan saya lebih banyak kajian berkaitan meta-tingkah laku dikaji supaya dapat membantu murid merancang, memantau dan menilai sebelum bertindak agar tingkah laku positif dapat dipamerkan. Selain itu kemahiran meta-tingkah laku juga dapat membantu dalam menyelesaikan masalah tingkah laku dalam kalangan murid di sekolah.

RUJUKAN

- Abdul Hamid Abdul Rahim, Norzaini Azman, & Rohaty @ Norhatiah Mohd. Majzub. (2013). Pelajar generasi pertama sebagai sumber manusia: Motivasi dan aspirasi melanjutkan pelajaran ke Institusi Pengajian Tinggi (IPT). *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 10, 203–232. <https://doi.org/10.32890/mjli.10.2013.7657>
- Abdul Rashid Abdul Aziz, Nurhafizah Mohd Sukor, & Nor Hamizah Ab Razak. (2020). Wabak COVID-19 : pengurusan aspek kesihatan mental semasa norma baharu. *International Journal of Social Science Research*, 2(4), 156–174. <http://myjms.mohe.gov.my/index.php/ijssr>
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Berne, E. (1964). *Games people play: The psychology of human relationships*. Ballantine Books.
- Buerah Tunggak, Shanah Ngadi, & Hamimah Abu Naim. (2015). Delinkuen pelajar dan cadangan penyelesaiannya menerusi model pembangunan sahsiah remaja/ pelajar muslim bersepadu. *Jurnal Hadhari: An International Journal*, 7(2), 11–30–30.
- De la Fuente, J., Mañas, I., Franco, C., Cangas, A. J., & Soriano, E. (2018). Differential effect of level of self-regulation and mindfulness training on coping strategies used by university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(10), 1–20. <https://doi.org/10.3390/ijerph15102230>
- Farah Aida Sanip, & Che Nidzam Che Ahmad. (2014). Kesedaran strategi metakognitif dan kemahiran berfikir aras tinggi dalam kalangan pelajar Biologi. *Jurnal Penyelidikan Pendidikan (KPM) Jilid 15, 000*, 1–18.
- Farhana Aida Mohd Khalid, Nik Nur Ainaa Athirah Rozaimi, & Hafsa Taha. (2020). Perlakuan metakognitif pelajar tingkatan empat di sekolah Hulu Selangor dalam menyelesaikan masalah matematik. *Journal of Science and Mathematics*, 8(2), 74–85.
- Fauziah Ibrahim, Norulhuda Sarnon, Khadijah Alavi, Mohd Suhaimi Mohamad, Noremy Md Akhir, & Salina Nen. (2012). Memperkasakan pengetahuan agama dalam kalangan remaja bermasalah tingkah laku : ke arah pembentukan akhlak remaja sejahtera. *Journal of Social Sciences and Humanities*, 7(1), 84–93.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Hamzaniza Nor Hamdan, & Saemah Rahman. (2017). Hubungan antara kemahiran metakognitif dan tingkah Laku sosial remaja. *Prosiding Seminar Kebangsaan Sains Dan Psikologi Dalam Pendidikan 2017*, 246–255.
- Hariz Mohd. (2017). Revealed: Full list of 402 Malaysian schools with disciplinary, drug issues. *New Straits Times*.

- Hasbullah Mat Daud, Ahmad Yussuf, & Fakhrol Adabi Abdul Kadir. (2020). Pembentukan akhlak dan sahsiah pelajar melalui pembelajaran sosial menurut perspektif Islam. *Journal of Social Sciences and Humanities*, 17(9), 75–89.
- Johari Talib, Maharam Mamat, Maznah Ibrahim, & Zulkifli Mohamad. (2017). Perbaikan tingkah laku bermasalah kanak kanak sekolah rendah melalui Terapi Kognitif-Tingkah laku. *Southeast Asia Psychology*, 5, 1–11.
- Kementerian Kesihatan Malaysia. (2020). *Tinjauan Kebangsaan Kesihatan dan Morbiditi (NHMS) 2019: Penyakit Tidak Berjangkit, Permintaan Jagaan Kesihatan, dan Literasi Kesihatan: Penemuan Utama* (pp. 3–40).
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2014). *Kemahiran berfikir aras tinggi: Aplikasi di sekolah*. Kementerian Pendidikan Malaysia, Bahagian Pembangunan Kurikulum.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2018). *Buku panduan penyelidikan tinjauan*.
- Kyairaniah Abu Hassan, Mohd Isa Hamzah, & Maimun Aqsha Lubis. (2017). Tahap kemahiran metakognitif murid sekolah menengah di kawasan felda dalam pembelajaran Pendidikan Islam. *ASEAN Comparative Education Research Journal on Islam and Civilization (ACER-J)*, 1(1), 94–106.
- López-Madrigal, C., de la Fuente, J., García-Manglano, J., Martínez-Vicente, J. M., Peralta-Sánchez, F. J., & Amate-Romera, J. (2021). The role of gender and age in the emotional well-being outcomes of young adults. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 1–20. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020522>
- Maharam Mamat, Maznah Ibrahim, Zulkifli Mohamad, & Johari Talib. (2017). Perbaikan tingkah laku bermasalah kanak-Kanak sekolah rendah melalui Terapi Kognitif–Tingkah laku. *Southeast Asia Psychology Journal*, 5(October 2018), 1–11. www.cseap.edu.my/sapj/index.php/journal/full/5-1.pdf
- Mariam Abd Majid, Nurzatil Ismah Azizan, Noraini Mohamad, Abur Hamdi Usman, Noor Hafizah Mohd Haridi, Zainah Ismail, & Aisyah Humairak Abdul Rahman. (2021). Faktor penglibatan tingkah laku delinkuen dalam kalangan remaja: satu sorotan literatur sistematik. *Jurnal Pengajian Islam*, 14(2), 12–27.
- Mazli Sham Abdullah, & Saemah Rahman. (2017). Kemahiran membuat keputusan dalam kalangan pelajar sekolah menengah. *Seminar Serantau*, 124–127.
- Muhammad Syawal Amran, Suriana Mohd Zain, Khairul Azhar Jamaludin, & Shahlan Surat. (2021). Thinking about behavior : Perspective on meta-behavior in education. *Frontiers in Psychology*, 12(August), 1–5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.727116>
- Noor Aini Ahmad, & Norhafizah Abu Hanifah. (2015). Tahap pengetahuan guru pendidikan khas apabila mengurus tingkah laku murid bermasalah pembelajaran. *Asiz Pacific Journal of Educators and Education*, 30, 73–88. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-29477-8>

- Noorzelianna Idris, Norazilawati Abdullah, & Saniah Sembak. (2015). Kesedaran metakognisi dan pemahaman konsep dalam penyelesaian masalah matematik. *Jurnal Pendidikan Sains & Matematik Malaysia*, 5(2), 23–40.
- Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994). *Psychometric Theory*. McGraw-Hill.
- Nur Fardeana Arifin, Radin Siti Aishah Radin A Rahman, & Norasmah Othman. (2020). Tahap personaliti Big Six dan hubungannya dengan kecenderungan keusahawanan digital dalam kalangan pelajar kolej komuniti. *Jurnal Pendidikan Malaysia*, 45(1(SI)), 101–110.
- Prem Pratap Sigh, & Amit Sisodiya. (2015). Mathematics problem solving using metacognition aspect. *Binary Journal of Data Mining & Networking*, 5(1), 05–07. <https://doi.org/10.5138/bjdmn.v5i1.1636>
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460–475.
- Shamsazila, Muhammad Faizal, & Ghazali. (2017). Pelaksanaan program i-THINK di sekolah-sekolah Wilayah Persekutuan Kuala Lumpur: Satu kajian awal. *Jurnal Kepimpinan Pendidikan*, 4(1), 72–105.
- Suriana Mohd Zain. (2020). Keberkesanan modul Diari Magnet ke atas peningkatan kemahiran meta-tingkah laku pelajar. In *Universiti Kebangsaan Malaysia*.
- Suriana Mohd Zain, & Muhammad Syawal Amran. (2020). Peranan kemahiran meta-tingkah laku terhadap pencapaian pembelajaran. *Persidangan Antarabangsa Sains Sosial Dan Kemanusiaan Ke-5 (PASAK5 2020)*, 5(November), 2013–2025.
- Suriana Mohd Zain, & Muhammad Syawal Amran. (2021). Kemahiran meta-tingkah laku terhadap disiplin pelajar : Satu tinjauan sistematik. *Jurnal Penyelidikan Pendidikan (KPM) Jilid 17*, 17, 181–195.
- Svec, H., & Bechard, J. (1988). An introduction to a metabehavioral model with implications for social skills training for aggressive adolescents. *Psychological Reports*, 62(1), 19–22. <https://doi.org/10.2466/pr0.1988.62.1.19>
- Zakaria Stapa, Ahmad Munawar Ismail, & Noranizah Yusuf. (2012). Faktor persekitaran sosial dan hubungannya dan pembentukan jati diri. *Jurnal Hadhari Special Edition*, 155–172.
- Zakri Abdullah. (2014). *Kemahiran meta-tingkah laku, kemahiran membuat keputusan dan tingkah laku disiplin pelajar*. Tesis Doktor Falsafah. Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Zakri Abdullah, & Saemah Rahman. (2015). Kemahiran meta-tingkah laku dan kemahiran membuat keputusan pelajar bermasalah disiplin dan tidak bermasalah disiplin. *Jurnal Pendidikan Malaysia*, 40(2), 175–183.
- Zakri Abdullah, & Saemah Rahman. (2018). *Kemahiran meta-tingkah laku dan membuat keputusan*. Universiti Kebangsaan Malaysia.

PENGARUH PENGETAHUAN TERHADAP SIKAP IBU BAPA MURID PEMULIHAN KHAS BERCIRIKAN DISLEKSIA DI SEKOLAH RENDAH

MAZIDAH ALI

Sekolah Kebangsaan Rumbia, Melaka

g-26111545@moe-dl.edu.my

SHANA MOHD NOR

Sekolah Kebangsaan Lendu, Melaka

SUHAILI KAMARUDIN

Sekolah Kebangsaan Sungai Petai, Melaka

ABSTRAK

Kajian ini bertujuan untuk menentukan tahap pengetahuan dan sikap ibu bapa murid pemulihan khas bercirikan disleksia di sekolah rendah di samping melihat hubungan dan pengaruh antara kedua-dua pemboleh ubah. Kajian berbentuk tinjauan menggunakan pendekatan kuantitatif dan soal selidik sebagai instrumen kajian. Teknik pensampelan secara rawak digunakan bagi menentukan sampel kajian. Responden ialah seramai 99 orang. Dapatan kajian menunjukkan secara keseluruhan tahap pengetahuan dan tahap sikap masing-masing berada pada tahap sederhana, iaitu tahap pengetahuan ($\text{min}=2.73$; $\text{s.p.}=0.269$) dan tahap sikap ($\text{min}=3.05$; $\text{s.p.}=0.285$). Analisis Pearson menunjukkan terdapat hubungan positif yang lemah tetapi signifikan antara pengetahuan dan sikap dengan nilai $r(97)=0.478$, $p<0.05$. Analisis regresi linear mudah menunjukkan pengetahuan dapat menjelaskan secara signifikan sebanyak 22.8 peratus varians dalam sikap ($R^2=0.228$, $F=28.705$, $p<0.01$). Ini menunjukkan bahawa pengetahuan mempengaruhi secara signifikan ($B=0.507$, $p<0.001$) terhadap sikap. Pihak sekolah perlu menyebarkan luas ilmu disleksia agar ibu bapa dapat menyokong keperluan pembelajaran murid pemulihan khas yang bercirikan disleksia supaya hasrat KPM, iaitu 100 peratus penguasaan kemahiran membaca, menulis dan mengira (3M) murid Tahap 1 tercapai.

Kata kunci: pengaruh pengetahuan, sikap, ibu bapa, murid pemulihan khas, disleksia

1.0 PENGENALAN

Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) telah mengenal pasti pendekatan kesamarataan peluang pendidikan dalam usaha mengekang murid tidak menguasai literasi (KPM, 2007). Pendekatan ini berfokuskan kepada membasmi masalah asas literasi Bahasa Malaysia seperti yang dinyatakan dalam Pelan Induk Pembangunan Pendidikan (PIPP) 2006-2010. Teras Ketiga PIPP, iaitu Memperkasakan Sekolah Kebangsaan (SK), KPM memastikan semua Murid Tahap 1 menguasai kemahiran membaca, menulis dan mengira (3M), manakala Teras Keempat PIPP, iaitu Merapatkan Jurang Pendidikan, KPM menambah baik Program Pemulihan Khas Tahap 1 (KPM, 2007). Pada tahun 2009, Program Literasi dan Numerasi (LINUS) dijadikan sebagai sebahagian Bidang Keberhasilan Utama Negara (NKRA) Pendidikan dalam Program Transformasi Kerajaan (KPM, 2012). Program LINUS merupakan kesinambungan program sedia ada bagi memastikan semua murid Tahap 1 menguasai kemahiran asas literasi dan numerasi kecuali Murid Berkeperluan Khas (KPM, 2012). Pada tahun 2011, KPM telah melancarkan MBMMBI, iaitu Memartabatkan Bahasa Malaysia Memperkukuh Bahasa Inggeris sebagai inisiatif ketujuh dalam Pelan Strategik Interim KPM 2011-2020 (KPM, 2012). Antara objektif MBMMBI untuk meningkatkan penguasaan murid dalam Bahasa Malaysia selaras dengan Perkara 152, Perlembagaan Malaysia, iaitu Bahasa Malaysia sebagai bahasa pengantar utama Pendidikan berdasarkan Akta Pendidikan 1996 (KPM, 2012).

Selain itu, dua daripada sebelas anjakan transformasi pendidikan dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013-2025 adalah berkaitan penguasaan bahasa (KPM, 2013). Pertama, antara matlamat Anjakan 1 PPPM 2013-2025 adalah untuk menanda aras pembelajaran bahasa dengan standard antarabangsa dan melancarkan Kurikulum Standard Sekolah Rendah (KSSR) (KPM, 2013). Menerusi KSSR, KPM memfokuskan kemahiran literasi dan aplikasi bahasa Tahap 1 bagi memastikan penguasaan murid dalam kemahiran mendengar, bertutur, membaca dan menulis (KPM, 2019). Kedua, salah satu matlamat Anjakan 2 PPPM 2013 - 2025 pula adalah memastikan setiap murid menguasai kemahiran dalam Bahasa Malaysia (KPM, 2013). Penguasaan bahasa turut dinyatakan sebagai cadangan strategi pemboleh daya kelima dalam menyokong Wawasan Kemakmuran Bersama 2030 (Kementerian Hal Ehwal Ekonomi, 2019). Maka, jelas menunjukkan bahawa penguasaan Bahasa Malaysia merupakan agenda KPM yang penting dalam membangunkan murid secara holistik daripada aspek intelek, rohani, emosi dan jasmani seperti yang terkandung dalam Falsafah Pendidikan Malaysia.

Walaupun KPM melaksanakan pelbagai dasar dan tindakan dalam usaha meningkatkan penguasaan kemahiran 3M, namun tanpa sokongan ibu bapa, hasrat KPM dalam memastikan murid menguasai literasi Bahasa Malaysia terutamanya dalam kalangan murid pemulihan khas sukar dicapai. Contohnya semasa pengajaran dan pembelajaran di rumah (PdPR) berlangsung pada tahun 2020 dan 2021 (KPM, 2021). Peranan ibu bapa sebagai pendidik di rumah tidak dapat disangkal lagi (Nor Hidayati Mokhtar, 2021). Tanpa sokongan dan kesediaan ibu bapa, murid pemulihan khas tidak mampu mengikuti sesi PdPR dengan baik sekali gus menjadikan peluang untuk menguasai literasi Bahasa Malaysia menjadi kian mencabar (Zuriani *et al.*, 2021). Ternyata kerjasama padu antara ibu bapa dan guru tidak boleh dipandang enteng. Hal ini selaras dengan Anjakan 9 PPPM 2013-2025 yang menyentuh tentang kerjasama ibu bapa dengan pihak sekolah (KPM, 2013). Penglibatan aktif ibu bapa terhadap pembelajaran murid pemulihan khas dapat membantu kesediaan pengetahuan dan sikap mereka dalam meningkatkan tahap penguasaan literasi Bahasa Malaysia murid sekali gus memperkembangkan potensi kemenjadian murid selari dengan enam aspirasi murid yang dinyatakan dalam PPPM 2013-2025. Kesediaan ibu bapa dalam pengetahuan dan sikap terhadap disleksia mampu mengubah persepsi dan menangkis tanggapan negatif terhadap murid pemulihan khas (Mazidah Ali, 2020).

Salah satu kategori murid pemulihan khas ialah murid yang berkecenderungan mengalami masalah pembelajaran spesifik disleksia (Mazidah Ali, 2020). Zuk *et al.* (2021) menyatakan bahawa kanak-kanak berisiko menghadapi disleksia ialah mereka yang mempunyai perkembangan kemahiran membaca yang lemah. Bahagian otak yang mengawal sistem fonetik, iaitu neuronnnya tidak berfungsi. Hal ini adalah berkait dengan masalah neurobiologi atau berkaitan fungsi saraf otak, bukannya struktur otak (Yvette & Timothy, 2020; Zahia *et al.*, 2020).

Namun begitu, murid pemulihan khas bercirikan disleksia masih boleh menguasai kemahiran membaca dan menulis dengan adanya latihan dan teknik khusus. Intervensi yang berbeza diperlukan untuk memulihkan kesukaran membaca bagi murid pemulihan khas yang dikenal pasti bercirikan disleksia mengikut tahap pembelajaran yang mereka hadapi (Miciak & Fletcher, 2020). Ibu bapa yang berpengetahuan tentang disleksia akan mencari penyelesaian dalam membantu murid yang bercirikan disleksia (Suzita Samsudin & Aliza Alias, 2021) untuk meningkatkan keupayaan murid dalam penguasaan literasi Bahasa Malaysia.

Oleh yang demikian, kajian ini dijalankan untuk meramalkan pengaruh pengetahuan terhadap sikap ibu bapa murid pemulihan khas terhadap disleksia. Kajian sebegini perlu diteruskan agar dapat memberi pendedahan kepada ibu bapa tentang disleksia dalam membantu murid pemulihan khas menguasai literasi Bahasa Malaysia. Dalam konteks ini, impak sokongan daripada ibu bapa dapat meminimumkan permasalahan dalam menguasai literasi Bahasa Malaysia yang wujud dalam kalangan murid pemulihan khas yang bercirikan disleksia.

2.0 PERNYATAAN MASALAH

Murid disleksia didefinisikan sebagai murid yang menghadapi kesukaran menguasai literasi bahasa dalam kemahiran membaca, mengeja dan menulis (3M) tetapi mempunyai purata kecerdasan yang sama atau lebih dengan kanak-kanak tipikal (Kaisar, 2020; KPM, 2011). *Professional Practise Guideline* (PPG), Kementerian Pendidikan Singapura (2018) mendefinisikan disleksia sebagai gambaran jenis kesukaran belajar yang spesifik iaitu dikenal pasti sebagai *neurodevelopmental*. Aspek ini yang mempengaruhi kemahiran bacaan dan ejaan dengan tepat.

Miciak dan Fletcher (2020) menyatakan bahawa para guru perlu melaksanakan intervensi yang berbeza dalam membantu murid pemulihan khas bercirikan disleksia menguasai kemahiran 3M namun Flack *et al.* (2018) pula menyatakan bahawa persekitaran celik literasi di rumah merupakan langkah yang paling penting. Intervensi literasi di rumah lebih berpengaruh kerana intervensi boleh dijalankan pada masa yang lebih fleksibel oleh ahli keluarga yang terdekat serta disokong dengan emosi yang lebih baik (Torppa *et al.*, 2022). Selain itu, penglibatan ibu bapa terhadap pembelajaran murid dapat membina kepercayaan, rasa hormat dan komunikasi dua hala yang terbuka antara ibu bapa dan guru (Nurul Ain Badrul Hisam & Khairul Farhah Khairuddin, 2022). Secara tidak langsung turut dapat membina hubungan yang baik dan saling membantu murid pemulihan khas bercirikan disleksia dalam menguasai kemahiran 3M.

Berdasarkan Model Epstein, terdapat enam jenis penglibatan ibu bapa terhadap kemenjadian murid (Epstein *et al.*, 2002; Mills *et al.*, 2022). Salah satunya ialah penglibatan ibu bapa terhadap pembelajaran murid di rumah. Epstein *et al.* (2002) mencadangkan bahawa ibu bapa perlu melibatkan diri dalam pembelajaran murid termasuklah dalam membantu tugas belajar. Penglibatan ibu bapa lebih bermakna dengan adanya pengetahuan ibu bapa tentang disleksia. Oleh itu, pengetahuan ibu bapa sangat penting (Siti Aishah Mohd Yusof & Nur Saadah Mohamad Aun, 2017) terutamanya

pengetahuan dalam pelaksanaan intervensi murid di rumah (Kundi & Alharbi, 2022).

Oleh yang demikian, jelaslah bahawa ibu bapa yang berpengetahuan tentang disleksia dapat lebih memahami dan dapat membantu murid pemulihan khas bercirikan disleksia menguasai literasi bahasa. Selain itu, ibu bapa juga dapat memastikan perkembangan pembelajaran murid dengan baik sekali gus dapat mengelakkan salah tanggapan terhadap potensi diri murid. Secara tidak langsung, dengan adanya sokongan ibu bapa yang baik dapat meningkatkan keyakinan diri murid pemulihan khas dalam menguasai literasi bahasa.

3.0 TUJUAN KAJIAN

Kajian ini bertujuan untuk menentukan tahap pengetahuan dan sikap ibu bapa murid pemulihan khas bercirikan disleksia di samping melihat hubungan dan pengaruh pengetahuan terhadap sikap ibu bapa murid pemulihan khas yang bercirikan disleksia di sekolah rendah.

4.0 OBJEKTIF KAJIAN

Secara khususnya, objektif kajian adalah seperti yang berikut:

- i. mengenal pasti tahap pengetahuan ibu bapa murid pemulihan khas bercirikan disleksia di sekolah rendah;
- ii. mengenal pasti tahap sikap ibu bapa murid pemulihan khas bercirikan disleksia di sekolah rendah;
- iii. mengenal pasti hubungan antara pengetahuan dengan sikap ibu bapa murid pemulihan khas bercirikan disleksia di sekolah rendah; dan
- iv. mengenal pasti pengaruh pengetahuan terhadap sikap ibu bapa murid pemulihan khas bercirikan disleksia di sekolah rendah.

5.0 TINJAUAN LITERATUR

Disleksia bukanlah penyakit tetapi merupakan ketidakupayaan menguasai kemahiran 3M. Mengikut kronologi bagi perkataan disleksia, ‘dys-’ bermaksud kesukaran dengan, manakala ‘-lexia’ berkaitan dengan perkataan atau bahasa (Kundi & Alharbi, 2022). Gibbs dan Elliot (2020) menyatakan bahawa terdapat pelbagai istilah yang dikaitkan dengan disleksia iaitu termasuklah kesukaran membaca, gangguan membaca, kesukaran membaca khusus, kesukaran belajar khusus, ketidakupayaan belajar, tahap ketidakupayaan membaca perkataan dan ketidakupayaan membaca khusus. Penggunaan terminologi, definisi dan kriteria diagnostik yang tidak konsisten ini membuatkan para akademik sukar membuat rumusan dalam bidang disleksia ini (Gibby-Leversuch *et al.*, 2021; Lopes *et al.*, 2020).

Ibu bapa perlu mengetahui ciri-ciri disleksia bagi menangkis tanggapan sikap negatif terhadap murid. Murid disleksia tidak berkeupayaan dalam kemahiran literasi seperti kesukaran mengecam kata, mengeja dengan tepat dan lancar akan menyebabkan mereka mengalami kesukaran membaca atau mentafsir perkataan, huruf dan simbol lain (International Dyslexia Association [IDA], 2019; Kaiser, 2020; Lindstrom, 2018; Rahim *et al.*, 2018; Vijayaletchumy & Kavenia, 2019). Namun, ketidakpenguasaan kemahiran literasi ini tidak mempengaruhi kecerdasan am kanak-kanak tersebut (Vijayaletchumy & Kavenia, 2019). Odegard *et al.* (2021) menyatakan bahawa secara purata,

kanak-kanak bercirikan disleksia menunjukkan defisit yang setara dalam cetakan kemahiran literasi pada penilaian rujukan norma tanpa mengira intensiti bacaan mereka. Defisit ini dinyatakan sebagai pembacaan perkataan yang tidak tepat dan pemahaman melalui kemahiran mendengar yang sederhana (Odegard *et al.*, 2021).

Disleksia berpunca daripada pelbagai faktor seperti keturunan/genetik (IDA, 2019; Shaywitz, 2003; Tg Iffah & See, 2015; Yvette & Timothy, 2020; Zahia *et al.*, 2020), dan gangguan yang berasal dari neurologi (Zahia *et al.*, 2020). Terdapat pelbagai jenis disleksia, seperti disleksia visual dan disleksia auditori (Husniza & Zulikha, 2015; Kamarulzaman *et al.*, 2007; Marshall, 2016; Vijayaletchumy & Kavenia, 2019). Ibu bapa juga perlu mempunyai pengetahuan tentang punca dan jenis disleksia supaya dapat menjalankan intervensi yang bersesuaian dengan murid. Menurut Chung dan Jeon (2022) intervensi terapi membaca dan sokongan untuk murid bercirikan disleksia perlu disediakan secara sistematik mengikut peringkat perkembangan membaca dan dilaksanakan secara berterusan sepanjang proses pembelajaran mereka.

Menurut Suzita Samsudin dan Aliza Alias (2021), ibu bapa yang tiada pengetahuan jelas tentang disleksia akan membatasi ibu bapa untuk membantu murid. Secara tidak langsung akan mewujudkan persepsi yang negatif tentang murid tersebut (Woodcock, 2020). Hal ini akan menjadikan ibu bapa buntu dalam membantu pembelajaran murid. Seterusnya, murid pemulihan khas akan terus keciciran dalam pembelajaran mereka.

6.0 METODOLOGI KAJIAN

Kajian ini menggunakan pendekatan kuantitatif dan kaedah kajian tinjauan. Menurut Creswell (2018), kajian kuantitatif ialah pendekatan untuk menguji teori objektif dengan meneliti hubungan antara pemboleh ubah menerusi instrumen supaya data bernombor dapat dianalisis dengan menggunakan prosedur statistik. Selain itu, skop kajian pendekatan ini lebih luas dan menyeluruh. Kajian ini dijalankan untuk menentukan tahap pengetahuan dan sikap ibu bapa murid pemulihan khas bercirikan disleksia di sekolah rendah.

Populasi merupakan kumpulan individu yang mempunyai ciri-ciri yang sama manakala sampel merupakan kumpulan individu yang mewakili populasi dan mempunyai ciri-ciri yang sama dengan populasi. Dalam kajian ini, populasi penyelidik terdiri daripada ibu bapa murid pemulihan khas negeri Melaka. Walau bagaimanapun, kajian ini tidak melibatkan kesemua sekolah rendah di negeri Melaka. Enam buah sekolah rendah dipilih secara rawak mudah dengan dua kali cabutan bagi setiap daerah di negeri Melaka.

Berdasarkan Jadual Penentuan Sampel Secara Rawak Krejcie dan Morgan (1970), jika populasi ialah 130 orang, maka saiz sampel ialah 97 orang. Penyelidik memilih 99 orang ibu bapa sebagai responden untuk memudahkan pengiraan pemilihan sampel bagi ketiga-tiga daerah kawasan kajian. Pemilihan sampel adalah secara rawak mudah berdasarkan senarai nama murid pemulihan khas yang diberikan oleh pihak sekolah yang terpilih. Senarai nama murid pemulihan khas bagi dua buah sekolah setiap daerah digabungkan dan diwakili dengan nombor. Kemudian nombor akan dicabut sebanyak tiga kali dengan 11 nombor bagi setiap cabutan. Nombor yang dicabut direkodkan bagi memudahkan penyelidik menjalankan penyelidikan.

Alat kajian yang digunakan dalam kajian ini ialah soal selidik. Instrumen soal selidik kajian diadaptasi daripada artikel Pengetahuan Terhadap Disleksia dalam Kalangan Ibu Bapa di Sebuah

Sekolah Rendah oleh Suzita Samsudin dan Aliza Alias (2021) dan artikel Tahap Kesiapan Guru Sekolah Aliran Perdana dalam Melaksanakan Pengajaran dan Pembelajaran Terhadap Murid Bercirikan Disleksia oleh Mazidah Ali (2020). Penyelidik memilih dan mengubah suai item dari kedua-dua soal selidik supaya bersesuaian dan bertepatan untuk menjawab persoalan kajian ini. Penyelidik melaksanakan kesahan muka dan kesahan kandungan terhadap soal selidik yang diadaptasi bagi memastikan soal selidik yang dibina adalah bertepatan dengan keperluan kajian. Panel pakar kesahan yang dilibatkan adalah seramai tiga orang yang terdiri daripada pakar bahasa dan pakar bidang seperti yang dinyatakan oleh Lynn (1986), iaitu bilangan kesahan pakar adalah sekurang-kurangnya tiga orang. Panel pakar yang dipilih turut memenuhi syarat ciri-ciri pakar, iaitu bekerja dalam bidang dan mempunyai pengalaman melebihi lima tahun (Yazdanmehr & Akbari 2015), mempunyai pengalaman dan terlibat secara langsung dalam bidang (Mohd Effendi *et al.*, 2017). Seterusnya, kajian rintis dijalankan terhadap 40 orang responden di sebuah sekolah bagi menguji kesesuaian item dan bahasa instrumen. Nilai kebolehpercayaan instrumen kajian ialah 0.81. Nilai kebolehpercayaan ini menunjukkan instrumen soal selidik kajian mempunyai ketekalan dalaman yang sangat baik. Pallant (2010) menyatakan bahawa nilai kebolehpercayaan instrumen yang diterima ialah 0.70, walau bagaimanapun nilai kebolehpercayaan instrumen sebanyak 0.80 dan ke atas adalah lebih baik.

Penyelidik mewakili guru pemulihan khas bagi setiap sekolah yang terpilih untuk mentadbir soal selidik dengan mengedarkan pautan *google form* kepada ibu bapa murid pemulihan khas yang terpilih sebagai responden. Soal selidik terbahagi kepada 3 bahagian, iaitu Bahagian A, B dan C. Bahagian A ialah maklumat diri responden, Bahagian B ialah tentang pengetahuan ibu bapa terhadap disleksia, dan Bahagian C ialah sikap ibu bapa terhadap murid pemulihan khas yang bercirikan disleksia. Soal selidik bagi Bahagian B dan C menggunakan skala likert antara 1 hingga 5. Semua responden memahami setiap item dan skala yang terdapat dalam soal selidik.

Dapatan soal selidik dianalisis dengan menggunakan perisian *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) 27.0. Proses menganalisis data melibatkan dua jenis statistik, iaitu statistik deskriptif dan statistik inferensi. Data statistik deskriptif dianalisis dengan menggunakan kekerapan, min dan sisihan piawai. Interpretasi skor min dibahagikan kepada lima skala (Tschannen-Moran & Gareis, 2004) seperti dalam Jadual 1.

Jadual 1

Interpretasi Skor Min

Skor Min	Interpretasi Skor Min
1.00 hingga 1.80	Sangat rendah
1.81 hingga 2.60	Rendah
2.61 hingga 3.40	Sederhana
3.41 hingga 4.20	Tinggi
4.21 hingga 5.00	Sangat tinggi

Selain itu, statistik inferensi pula membolehkan penyelidik membuat generalisasi terhadap populasi. Dalam kajian ini, statistik inferensi yang dijalankan ialah korelasi *Pearson* dan regresi linear mudah untuk mengenal pasti tahap hubungan dan pengaruh pengetahuan terhadap sikap ibu bapa terhadap murid pemulihan khas bercirikan disleksia di sekolah rendah. Menurut Noornajihan Jaafar dan Ab. Halim Tamuri (2013), pekali korelasi (r) ialah nilai pengukuran kekuatan hubungan antara dua pemboleh ubah. Hal ini merupakan satu nilai relatif dalam bentuk petunjuk skala kekuatan antara 1.00 hingga -1.00. Jadual 2 menunjukkan interpretasi kekuatan hubungan antara dua pemboleh ubah yang diwakili oleh nilai-nilai tertentu (Ratner, 2009).

Jadual 2

Nilai Julat bagi Kekuatan Hubungan

Tahap Pekali Korelasi	Interpretasi
0.00	Tiada hubungan
Kurang 0.30	Lemah
0.30 – 0.69	Sederhana
0.70 – 1.00	Kuat

7.0 DAPATAN KAJIAN

Dapatan kajian ini melibatkan statistik deskriptif dan inferensi. Bagi pelaksanaan statistik inferensi, Ujian Normaliti perlu dijalankan bagi menentukan analisis dapatan kajian dianalisis dengan menggunakan ujian statistik parametrik atau non-parametrik. Dalam kajian ini, Ujian Normaliti telah dijalankan. Nilai Sig. Kolmogorov-Smirnov, $p=0.012$. Keputusan ini telah melanggar andaian kenormalan kerana menurut Pallant (2010), satu keputusan yang tidak signifikan (nilai sig. adalah lebih daripada 0.05) menunjukkan normal. Walau bagaimanapun menurut Pallant (2020), dapatan $p<0.05$ adalah biasa dalam saiz sampel yang besar. Selain itu, penentuan kenormalan juga diperoleh dengan menggunakan Plot Normal Q-Q yang bergaris lurus (Pallant, 2020). Dalam kajian ini, dapatan Plot Normal Q-Q menghasilkan satu garis lurus. Ini menunjukkan data kajian bertaburan secara normal. Oleh yang demikian, kajian ini memenuhi syarat untuk menganalisis data kajian dengan menggunakan ujian statistik parametrik.

7.1 Profil Responden

Kajian ini melibatkan 99 orang responden yang terdiri daripada ibu bapa murid pemulihan khas yang bercirikan disleksia di Negeri Melaka. Berdasarkan Jadual 3, responden kajian berusia lingkungan 27 tahun sehingga 59 tahun yang terdiri daripada 32.3 peratus responden lelaki dan 67.7 peratus responden perempuan. Responden terdiri dari tiga kumpulan pendapatan, iaitu B40, M40 dan T20 (Jabatan Perangkaan Malaysia, 2020). Secara keseluruhan, responden kajian daripada golongan B40 adalah yang paling ramai, iaitu peratusan tertinggi sebanyak 80.8 peratus Responden kajian juga mempunyai tanggungan yang ramai, melebihi 2 orang, iaitu sebanyak 97.9 peratus.

Jadual 3*Profil Responden Kajian*

Demografi	Kekerapan	Peratus (%)
<u>Jantina</u>		
Lelaki	32	32.3
Perempuan	67	67.7
<u>Umur</u>		
20 hingga 29 tahun	12	12.1
30 hingga 39 tahun	50	50.5
40 hingga 49 tahun	33	33.3
50 hingga 59 tahun	4	4.1
<u>Tanggungan</u>		
1 hingga 2 orang	2	2.1
3 hingga 4 orang	27	27.2
5 hingga 6 orang	44	44.4
7 hingga 8 orang	23	23.2
9 hingga 10 orang	3	3.1
<u>Pendapatan</u>		
Tidak bekerja	2	2.0
B40 (kurang RM4850)	80	80.8
M40 (RM4850 - RM10 959)	16	16.2
T20 (RM10 960 ke atas)	1	1.0

N=99

7.2 Tahap Pengetahuan Ibu Bapa Murid Pemulihan Khas Bercirikan Disleksia di Sekolah Rendah.

Ibu bapa yang mempunyai pengetahuan tentang disleksia dapat membantu murid dalam penguasaan literasi Bahasa. Berdasarkan Jadual 4, secara keseluruhannya tahap pengetahuan ibu bapa terhadap disleksia berada pada tahap sederhana (min=2.73; s.p.=0.269). Tahap pengetahuan ibu bapa terhadap punca disleksia berada pada tahap rendah (min=2.60; s.p.=0.384).

Jadual 4*Tahap Pengetahuan Ibu Bapa Terhadap Disleksia*

Pengetahuan	Min	SP	Tahap
B1 Pengetahuan am tentang disleksia.	2.83	0.259	Sederhana
B2 Pengetahuan tentang ciri-ciri disleksia.	2.80	0.427	Sederhana
B3 Pengetahuan tentang punca disleksia.	2.60	0.384	Rendah
Keseluruhan	2.73	0.269	Sederhana

7.3 Tahap Sikap Ibu Bapa Murid Pemulihan Khas Bercirikan Disleksia di Sekolah Rendah

Ibu bapa yang bersikap positif terhadap murid pemulihan khas yang bercirikan disleksia akan membantu kelancaran proses pembelajaran murid. Berdasarkan Jadual 5, secara keseluruhannya tahap sikap ibu bapa terhadap murid bercirikan disleksia berada pada tahap sederhana (min=3.05; s.p.=0.285). Skor min terendah ialah pada item C4 (min=2.57; s.p.= 0.702) iaitu, mereka berpandangan anak yang bercirikan disleksia tidak sesuai belajar di kelas aliran perdana. Walaupun kebanyakan item sikap berada pada tahap sederhana, namun ibu bapa yakin bahawa anak bercirikan disleksia boleh dipulihkan dengan skor min berada pada tahap tinggi (min=3.45; s.p.=0.558).

Jadual 5

Tahap Sikap Ibu Bapa Terhadap Anak Bercirikan Disleksia

	Item	Min	SP	Tahap
C1	Saya menyenangi anak yang bercirikan disleksia.	2.82	0.691	Sederhana
C2	Saya boleh membantu anak bercirikan disleksia dalam aktiviti membaca.	3.14	0.474	Sederhana
C3	Saya merasakan anak bercirikan disleksia lebih sesuai belajar di kelas Pemulihan Khas.	3.13	0.649	Sederhana
C4	Saya merasakan anak bercirikan disleksia lebih sesuai belajar di kelas aliran perdana.	2.57	0.702	Rendah
C5	Saya selalu memantau perkembangan bacaan anak bercirikan disleksia.	3.12	0.435	Sederhana
C6	Saya selalu membantu anak bercirikan disleksia menyiapkan tugas sekolah.	3.11	0.401	Sederhana
C7	Saya tidak berasa terbeban apabila membantu anak bercirikan disleksia membaca buku.	3.05	0.542	Sederhana
C8	Saya selalu meluangkan masa membantu anak bercirikan disleksia belajar membaca.	3.08	0.547	Sederhana
C9	Saya selalu bertanya guru tentang prestasi bacaan anak bercirikan disleksia.	3.06	0.448	Sederhana
C10	Saya yakin anak bercirikan disleksia boleh dipulihkan.	3.45	0.558	Tinggi
Keseluruhan		3.05	0.285	Sederhana

7.4 Hubungan antara Pengetahuan dan Sikap Ibu Bapa Terhadap Murid Pemulihan Khas Bercirikan Disleksia di Sekolah Rendah.

Analisis korelasi Pearson dijalankan untuk mengenal pasti hubungan antara pengetahuan dan sikap ibu bapa terhadap murid pemulihan khas bercirikan disleksia di sekolah rendah. Berdasarkan Jadual 6, terdapat hubungan positif yang lemah tetapi signifikan antara pengetahuan dan sikap ibu bapa murid pemulihan khas bercirikan disleksia di sekolah rendah dengan nilai $r(97)=0.478$, $p<0.05$. Dapatan ini memenuhi salah satu andaian untuk pelaksanaan analisis regresi linear mudah.

Jadual 6*Hubungan antara Pengetahuan dan Sikap Ibu Bapa Murid Pemulihan Khas Bercirikan Disleksia*

Pemboleh ubah	<i>R</i>	<i>p</i>
Pengetahuan Sikap	0.478	*0.000

*Signifikan, $p < 0.05$; $N = 99$

7.5 Pengaruh Pengetahuan Terhadap Sikap Ibu Bapa Murid Pemulihan Khas Bercirikan Disleksia di Sekolah Rendah.

Berdasarkan Jadual 7, nilai $R^2 = 0.228$ menunjukkan bahawa sebanyak 22.8 peratus daripada jumlah variasi dalam sikap dapat dijelaskan oleh pengetahuan manakala 77.2 peratus tidak dapat dijelaskan. Nilai Durbin-Watson = 2.118, iaitu menghampiri 2.0 menunjukkan bahawa data kajian ini tiada masalah korelasi bersiri.

Jadual 7*Model Rumusan Sikap*

Model	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>Adjusted R</i> ²	<i>Std. Error of the Estimate</i>	<i>Durbin-Watson</i>
1	0.478	0.228	0.220	0.2517	2.118

a. Peramal (Malar): Pengetahuan

b. Pemboleh ubah Bersandar: Sikap

Berdasarkan Jadual 8, dapatan menunjukkan nilai $p < 0.001$, iaitu $p < 0.05$. Ini menunjukkan bahawa pemboleh ubah tidak bersandar, iaitu pengetahuan berupaya memberi pengaruh yang signifikan ke atas pemboleh ubah bersandar, iaitu sikap dengan nilai $F(1, 97) = 28.705$, $p < 0.05$.

Jadual 8*ANOVA Satu Hala Sikap*

Model	Ujian	<i>Sum of Square</i>	<i>df</i>	<i>Mean Square</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
1	Regresi	1.819	1	1.819	28.705	<0.001 ^b
	<i>Residual</i>	6.147	97	0.063		
	Jumlah	7.966	98			

a. Peramal (Malar): Pengetahuan

b. Pemboleh ubah Bersandar: Sikap

Nilai *Tolerance* > 0.10 atau Nilai *VIF* < 1.0 menunjukkan tidak terdapat multikolineariti. Maka, berdasarkan Jadual 9, nilai *VIF* = 1.0, maka pemboleh ubah tidak bersandar, iaitu pengetahuan, dibenarkan untuk mewakili pengaruh terhadap pemboleh ubah bersandar, iaitu sikap. Oleh itu, persamaan regresi linear mudah yang boleh dibentuk berdasarkan nilai pekali (tidak piawai), ialah $y = a + b_1x_1$. Maka, persamaan regresi linear dalam kajian ini ialah sikap = $1.665 + 0.507(\text{pengetahuan})$. Ini menunjukkan bahawa setiap pertambahan jumlah pengetahuan, nilai sikap akan signifikan bertambah sebanyak 0.507.

Jadual 9*Analisis Pekali Regresi Linear Sikap*

Model	Pemboleh ubah	Unstandardized B	Coefficients Std Error	t	Sig.	Collinearity Tolerance VIF	
1	(Constant)	1.665	0.260	6.391	<0.001		
	Pengetahuan	0.507	0.095	5.358	<0.001	1.00	1.00

a. Pemboleh ubah Bersandar: Sikap

8.0 PERBINCANGAN

Hasil kajian menunjukkan bahawa tahap pengetahuan ibu bapa murid pemulihan khas bercirikan disleksia tentang disleksia berada pada tahap sederhana didahului oleh tahap pengetahuan am tentang disleksia dan pengetahuan tentang ciri-ciri disleksia. Namun, mereka mempunyai tahap pengetahuan tentang punca disleksia yang rendah. Hal ini menunjukkan bahawa ibu bapa murid pemulihan khas yang bercirikan disleksia kurang berpengetahuan tentang disleksia. Namun, memandangkan 98 peratus ibu bapa dalam kajian ini menghadapi kekangan masa bekerja menyebabkan salah satu faktor ibu bapa terlepas pandang dalam permasalahan pembelajaran disleksia ini.

Pengetahuan ibu bapa yang kurang tentang disleksia akan menyebabkan kelewatan mengesan masalah disleksia dalam kalangan murid. Hal ini menyebabkan keciciran dalam pembelajaran akan terus berlaku. Murid pemulihan khas bercirikan disleksia menggunakan otak mereka untuk menumpukan banyak tenaga semasa mengeja dan menyebabkan aspek pembacaan yang penting, iaitu kefahaman bacaan terjejas (Berita Harian, 2019 Ogos, 13). Kesannya, murid mengambil masa yang lama untuk baca dan faham dalam sesebuah mata pelajaran yang dipelajari. Selain itu, murid akan berasa cepat penat dan bosan untuk membaca. Hal ini akan mewujudkan gangguan dalam sesi pembelajaran seperti mengganggu rakan dan membuat bising untuk menarik perhatian. Sedangkan murid pemulihan khas bercirikan disleksia ini mampu dibentuk dengan cara pembelajaran mereka tersendiri. Sekiranya keadaan ini berlanjutan boleh menyebabkan murid mengalami kegelisahan dan kemurungan yang berpanjangan sehingga memberi kesan yang buruk tanggapan sendiri dan kesihatan mental mereka (Suzita Samsudin & Aliza Alias, 2019; O'Brien, 2020).

Seterusnya, sikap ibu bapa terhadap murid pemulihan khas bercirikan disleksia adalah di tahap sederhana. Mereka kurang luangkan masa untuk membantu murid dalam menyiapkan tugas sekolah dan berasa sedikit terbeban dalam membantu murid untuk sesi bacaan di rumah. Hal ini, membuatkan murid pemulihan khas berasa sukar untuk menguasai mata pelajaran yang dipelajari. Walaupun begitu, ibu bapa turut kurang menyenangi murid yang belum menguasai literasi bahasa dan merasakan murid tidak sesuai berada di kelas aliran perdana. Hal ini menunjukkan, perlunya murid mengikuti sesi pembelajaran yang khusus dalam proses menguasai kemahiran literasi bahasa.

Walau bagaimanapun, sikap ibu bapa terhadap murid pemulihan khas bercirikan disleksia hanya dipengaruhi oleh 22.8 peratus jumlah variasi dalam pengetahuan tentang disleksia manakala 77.2 peratus sikap ibu bapa dipengaruhi faktor lain. Berdasarkan profil responden, kemungkinan faktor lain yang turut mempengaruhi sikap ialah motivasi dan emosi ibu bapa yang keletihan bekerja memandangkan 80.8 peratus ibu bapa adalah kategori B40, 83.8 peratus adalah berusia antara 30 tahun hingga 49 tahun dan 97.9 peratus ibu bapa mempunyai tanggungan antara tiga hingga sembilan orang. Hal ini turut mempengaruhi fokus ibu bapa dalam membimbing murid pemulihan khas bercirikan disleksia dalam menguasai kemahiran literasi Bahasa, iaitu membaca, mengeja dan menulis.

9.0 KESIMPULAN

Ibu bapa yang berpengetahuan tentang disleksia akan lebih memahami kelewatan perkembangan literasi bahasa murid pemulihan khas yang bercirikan disleksia sekali gus cuba mencari jalan penyelesaian bagi membantu murid tersebut. Ketidakupayaan literasi yang dialami oleh murid pemulihan khas bercirikan disleksia dapat dibantu mengikut tahap pembelajarannya. Hal ini dapat mengurangkan tekanan murid dengan mempelajari mengikut perkembangan literasi mereka dan dengan disokong dengan sikap ibu bapa yang prihatin akan membuatkan murid akan rasa dihargai dan berusaha untuk menguasai kemahiran literasi bahasa mengikut kemampuan mereka.

Oleh itu, penyelidik mencadangkan agar kajian lanjut dijalankan dengan melibatkan pelbagai pemboleh ubah bersandar yang lain dalam meramal faktor yang mempengaruhi sikap ibu bapa yang dapat membantu murid pemulihan khas menguasai literasi bahasa. Selain itu, penyelidik juga mencadangkan agar pihak sekolah menyebar luas pengetahuan tentang disleksia agar ilmu disleksia dapat dikongsi bersama ahli keluarga yang lain dalam usaha membantu murid pemulihan khas bercirikan disleksia menguasai literasi bahasa. Hal ini secara tidak langsung dapat menyokong hasrat KPM dalam memastikan murid Tahap 1 menguasai kemahiran asas literasi Bahasa, iaitu membaca dan menulis.

RUJUKAN

- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE.
- Chung, H., & Jeon, J. (2022). Parents' perspectives of the assessment, treatment, and support needs of children with dyslexia. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorder*, 31(1), 63–77. <https://doi.org/10.15724/jslhd.2022.31.1.063>
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships your handbook for action*. (2nd ed.). Corwin Press, Inc., A Sage Publications Company, CA. <https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERICED467082.pdf>
- Flack, Z. M., Field, A. P., & Horst, J. S. (2018). The effects of shared storybook reading on word learning: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 54(7), 1334–1346.
- Gibbs, S. J., & Elliott, J. G. (2020). The dyslexia debate: life without the label. *Oxford Review of Education*, 46(4), 487-500.
- Gibby-Leversuch, R., Hartwell, B. K., & Wright, S. (2021). Dyslexia, literacy difficulties and the self-perceptions of children and young people: A systematic review. *Current Psychology*, 40(11), 5595-5612.
- Husniza Husni & Zulikha Jamaludin. (2015). Masalah pembacaan kanak-kanak disleksia: bagaimana teknologi boleh membantu? Institut Terjemahan & Buku Malaysia Berhad.
- International Dyslexia Association. (2014, 2019). *IDA Dyslexia Handbook: What Every Family Should Know*. <https://app.box.com/s/8ucxzz2u5wq2wezqoaqgrltn532z97bz>
- Jabatan Perangkaan Malaysia. (2020). Laporan survey pendapatan isi rumah dan kemudahan asas 2019. https://www.dosm.gov.my/v1/uploads/files/1_Articles_By_Themes/Prices/HIES/HIReport/HIS-Malaysia-.pdf
- Kaisar, S. (2020). Developmental dyslexia detection using machine learning techniques: A survey. *ICT Express*, 6(3), 181–184. <https://doi.org/10.1016/j.icte.2020.05.006>
- Kamarulzaman Kamarudin, Kway Eng Hock & Mohamed Fawzi Yusof. (2007). Pendidikan kanak-kanak disleksia. Selangor: Prentice Hall.
- Kementerian Hal Ehwal Ekonomi. (2019). Wawasan Kemakmuran Bersama 2030. https://www.epu.gov.my/sites/default/files/2020-02/WKB2030_BM_FA_DigitalCop_V4.pdf
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2007). Pelan Induk Pembangunan Pendidikan (PIPP) 2006-2010 (RMK-9). https://www.academia.edu/19684754/PELAN_INDUK_PEMBANGUNAN_PENDIDIKAN_PIPP
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2011). Manual Instrumen Senarai Semak Disleksia. 1–38. *Bahagian Pendidikan Khas*.

- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2012). Garis Panduan Pelaksanaan Program Pemulihan Khas. <https://www.moe.gov.my/pekeliling/958-pulih-khas/file>
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2012). Pelan Strategik Interim Kementerian Pendidikan Malaysia 2011-2020. https://drive.google.com/file/d/0B0kEjjUAFsnHdUh6bVdIb_FVROFU/view?resourceeey=0-ANY_Hn6mz4U3P-w7qsZbWA
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2013). Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025. https://www.moe.gov.my/muat-turun/penerbitan-dan-jurnal/1818-pelan_pembangunan-pendidikan-2013-2025/file
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2019). Program Pemulihan Khas. <https://www.moe.gov.my/en/special-education/program-pemulihan-khas/pengenalan>
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2021). Manual pengajaran dan pembelajaran di rumah versi 2. https://www.moe.gov.my/pekeliling/4081-manual-pengajaran-dan_pembelajaran-versi-2-2-feb-2021-1/file
- Kementerian Pendidikan Singapura. (2018). *Professional Practice Guidelines: Psycho-educational Assessment & Placement of Students with Special Educiatonal Needs*. Ministry of Education, Singapore.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610.
- Kundi, G.M. & Alharbi, M.F. (2022). Relationship between dyslexia and the academic performance: mediating role of teacher's awareness. *Amazon Investiga*, 11(50), 215-231. <https://doi.org/10.34069/AI/2022.50.02.21>
- Lindstrom, J. H. (2018). *Dyslexia in the schools assessment and identification*. <https://doi.org/10.1177/0040059918763712>
- Lopes, J. A., Gomes, C., Oliveira, C. R., & Elliott, J. G. (2020). Research studies on dyslexia: participant inclusion and exclusion criteria. *European Journal of Special Needs Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1732108>
- Lynn M. R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, 35 (6), 382-386.
- Mazidah Ali. (2020). Tahap kesediaan guru sekolah aliran perdana melaksanakan pengajaran dan pembelajaran terhadap murid bercirikan disleksia. *Jurnal Penyelidikan Pendidikan Guru*. Bahagian Profesionalisme Guru. Jld. 15.
- Marshall, A. (2016). *Panduan lengkap ibu bapa kanak-kanak dengan Disleksia*. Terj. Saadiah Ahmad. Institut Terjemahan dan Buku Malaysia.
- Miciak, J., & Fletcher, J. M. (2020). The critical role of instructional response for identifying dyslexia and other learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/0022219420906801>

- Mills, K. J., Lawlor, J., McAlindon, K., Neal, J. W., & Neal, Z. (2022). Beyond Report Cards and Conferences? The Salience of Parent Engagement to Educators.
- Mohd Effendi @ Ewan, M. M., Hisyamsani, I., Normawati, A. R., & Ahmad Zamri, K. (2017). Kesahan kandungan pakar instrumen IKBAR bagi pengukuran AQ menggunakan nisbah kesahan kandungan. In *International Conference on Global Education*, pp. 979-997.
- Nor Hidayati Mokhtar. (April 7, 2020). Pembelajaran atas talian untuk pembelajaran sepanjang hayat. *Newshub*. Fakulti Sains Sosial dan Kemanusiaan. <https://news.utm.my/ms/2020/04/pembelajaran-atas-talian-untuk-pembelajaran-sepanjang-hayat/>
- Noornajihan Jaafar & Ab. Halim Tamuri. (2013). Hubungan antara efikasi sendiri dengan kualiti guru pendidikan Islam sekolah menengah kebangsaan Malaysia. *Journal of Islamic and Arabic Education*, 5(1), 41-60.
- Nurul Ain Badrul Hisam & Khairul Farhah Khairuddin. (2022). Pendidikan inklusif murid berkeperluan khas kategori autisme di sekolah rendah: perspektif ibu bapa. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, 7(2), e001286. <https://doi.org/10.47405/mjssh.v7i2.1286>
- O'Brien, T. (2020). Understanding the socio-emotional impact of dyslexia in the inclusive classroom. In *Dyslexia*. IntechOpen.
- Odegard, T.N., Hutchings, T., Farris, E. A., & Oslund, E. L. (2021). External evaluations for dyslexia: do the data support parent concerns? *Annal of Dyslexia*, 71(1), 50-59. doi:10.1007/s11881-021-00224-2
- Pallant, J. (2010). *SPSS Survival manual: a step by step guide to data analysis using spss* (4th ed.). Allen & Unwin.
- Rahim, S. K. N. A., Nasrudin, N. H., Azmi, A. Z., Mohamed, Z., & Abdullah, I. I. B. (2018). Designing mobile application for dyslexia in reading disorder problem. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(1). <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v8-i1/3836>
- Ratner, B. (2009). The correlation coefficient: Its values range between 1/1, or do they. *Journal of Targeting, Measurement and Analysis for Marketing*, 17(2), 139–142. <https://doi.org/10.1057/jt.2009.5>
- Siti Aishah Mohd Yusof & Nur Saadah Mohamad Aun. (2017). Pengetahuan ibu bapa berkenaan pedofilia terhadap kanak-kanak. *Jurnal Wacana Sarjana*, 1(1), 1-14.
- Shaywitz, S.E (2003). Overcoming dyslexia. New York: Random House Inc.
- Suzita Samsudin & Aliza Alias. (2021). Pengetahuan terhadap disleksia dalam kalangan ibu bapa di sebuah sekolah rendah. *Journal of Quran Sunnah Education and Special Needs*, 5, 201-213.
- Tg. Iffah Tuan Yazid & See Soo Yin. (2015). Pemahaman ibu bapa terhadap masalah disleksia: Jeli, Kelantan. *Seminar Antarabangsa Pendidikan dan Keusahawanan Sosial Islam (ICIESE 2015)*. Kedah.

- Tschannen-Moran, M. & Gareis, C. R. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 573-585.
- Torppa, M., Vasalampi, K., Eklund, K., & Niemi, P. (2022). Long-term effects of the home literacy environment on reading development: Familial risk for dyslexia as a moderator. *Journal of Experimental Child Psychology*, 215, 105314. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105314>
- Vijayaletchumy Subramaniam & Kavenia Kunasegran (2019). Simptom disleksia visual vs tahap pembelajaran kanak-kanak disleksia. *Jurnal Penyelidikan Pendidikan*, 20(1), 140-155.
- Yazdanmehr, E. & Akbari, R. (2015). An expert EFL teacher's class management. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 3(2), 1-13.
- Yvette Brazier & Timothy J. Legg. (2020 February, 25). What to know about dyslexia. Medical News Today. <https://www.medicalnewstoday.com/articles/186787>
- Zahia, S., Garcia-Zapirain, B., Saralegui, I., & Fernandez-Ruanova, B. (2020). Dyslexia detection using 3D convolutional neural networks and functional magnetic resonance imaging. *Computer Methods and Programs in Biomedicine*, 197, 105726. <https://doi.org/10.1016/j.cmpb.2020.105726>
- Zuk, J., Dunstan, J., Norton, E., Yu, X., Ozernova-Palchik, O., Wang, Y., Hogan, T. P., Gabrieli, J. D. E., Gaab, N. (2020). Multifactorial pathways facilitate resilience among kindergarteners at risk for dyslexia: A longitudinal behavioral and neuroimaging study. *Developmental Science*, 24(1). <https://doi.org/10.1111/desc.12983>
- Zuriani Hanim Zaini, Zaleha Damanhuru, Mohamad Arif Zaki Ali & Ahmad Zulfandi Ibrahim (2021). Kesiediaan ibu bapa terhadap penglibatan dalam pengajaran dan pembelajaran di rumah (PdPR). *Jurnal Kesidang*, 6, 80-95

CONTRASTING THE EXPERIENCES OF STUDENTS FROM THE THREE INCOME TIERS IN MALAYSIA (B40, M40 & T20) AT A MALAYSIAN ELITE BOARDING SCHOOL: LOOKING FROM BOURDIEU'S PERSPECTIVE

NASHARIL NAZRIN RAMLI
Maktab Melayu Kuala Kangsar, Perak
nasharilnramli@gmail.com

ABSTRACT

This article investigates the role of social cultural capital towards students' experiences whilst studying at an elite boarding school in Malaysia. Social capital is mapped in relation to schooling experiences as reported by students from the three income groups (B40, M40 and T20). It focuses on the contribution of social capital to students' experiences namely social relationships, friendship formation and challenges in meeting with the school's ethos and expectations. This research employed a small-sampled qualitative methods of collecting and analysing data. Interviews with nine students were conducted with data collected from an elite boarding school in north Malaysia. Findings suggest that social capital influences students' school experiences to a certain extent, nevertheless, it does not work in the same way for all income groups.

Keywords: Pierre Bourdieu, social cultural capital, habitus, Malaysia income groups, sociology in education.

1.0 INTRODUCTION

This study contrast aspects of students' education experiences of groups from the three different income tiers in Malaysia; B40, M40 and T20, studying at an elite boarding school in Malaysia from a sociological standpoint. The income tiers represent percentages of the country's population as specified by the the Department of Statistic Malaysia, in which Malaysians are grouped into three household income classes which are bottom 40% (B40) with a monthly household income of RM6,501 and below, middle 40% (M40) with RM6,502 to RM16,087, and top 20% (T20) with incomes of RM16,088 and above, (DOSM, 2017). Aspects of the work of Pierre Bourdieu's social cultural and habitus are used to explain the differences observed.

2.0 BACKGROUND OF THE STUDY

Bourdieu's cultural capital refers to "transmissible parental cultural codes and practices capable of securing a return to their holders. Cultural capital embodies the sum total of investments in aesthetic codes, practices and dispositions transmitted to children through the process of family socialisation, or in Bourdieu's term, habitus" (Tzanakis, 2011, p. 77). From the smallest details of speaking English at home, high-speed internet, to buying an iPad to the child, social capital and habitus are important forms of cultural inheritance reflecting class position or structures of dominance. Because family habitus varies by social class, only middle-class to elite cultural resources are argued to become cultural capital valued in the current society, and sadly at status quo, the education system values elite culture, and it will always be in favour within the education system in status quo as agreed by many sociologists.

Furthermore, the establishment of elite schools that made accessible for only a certain group of people where the knowledge and possession of elite and 'highbrow' culture are valued, is argued by Bourdieu to perpetuate various form of inequalities in the education system (Tzanakis, 2011). Whilst there is no clear characterisation of the term 'elite schools' exist within our thin scholarly literature (Gaztambide-Fernández, 2009), contextually in Malaysia, elite boarding schools are often associated with high performing state-owned education. The term 'elite' does not only refer to the schools' ability at producing excellent results annually, but also represents the long-exalted history they have with many existed even before the country's independence. A clear example would be *The Malay College Kuala Kangsar* (MCKK), established in 1905 which aimed to educate the Malay elites with notable alumni ranging from royals, Malay elitists and politicians. Other notable elite boarding schools in the country would be *Tunku Kurshiah College* (TKC), *Sekolah Tuanku Abdul Rahman* (STAR), *Sekolah Seri Puteri* (SSP) and other prestigious schools with similar backgrounds. Essentially, these schools have long held the "crucial roles in playing out the primary objectives and principles of the ethnic Malay government: the creation of a powerful Malay capitalist and political class" (Sloane-White, 2014, p. 21). That identity somewhat remains until today with the reproduction of status and economic identity – passed from the parents to their children educated at those same schools.

Fundamentally, the Malaysian government is focused on enhancing the welfare of the B40 group, which represents the bottom 40% income tier of the Malaysian population (Nadiah Abd Hamid et al., 2021). Hence, in addressing the current situation, the National Educational Blueprint (NEB) 2013-2025 (MoE, 2013) outlines one of its aims as to "focus on improving access to education, raising standards (quality), closing achievement gaps (equity), fostering unity amongst students, and maximising system efficiency" (p. 2). Furthermore, the ministry's effort is light with Shift 1

which is to “provide equal access to quality education of an international standard” (MoE, 2013, p.2), paving way for quality access as the ministry’s utmost priority. This action is seen as a crucial step to be taken by the ministry as it aims to provide quality, equity and equality in education for all Malaysians despite their socio-economic backgrounds.

3.0 PROBLEM STATEMENT

Thus, realising how detrimental elite education can be towards the country’s effort of nation building, along with economic, social and human capitals at status quo, Malaysian government had taken a remedial approach at ‘minimising’ the effect by introducing a special quota of admission for students from the B40 income group to be admitted to various boarding schools liaised under the ministry of education. Whilst this research conceits to the fact that students admitted to these schools are of similar cognitive ability and capabilities, this research stances with Bourdieu’s theoretical lenses that argue with the belief that today’s schooling system assesses cultural capital rather than what has been learnt in school, and that schools tend to perceive cultural capital as intelligence, and this in turn leads to them applying a positive label to these students. Furthermore, understanding how elite schools are built on the foundation of their proud ethos and high expectations towards their students, this research wondered whether the school’s aim, structure and expectations had any effect on the differences between B40 and M40/T20 income groups and what are some forms of challenges that they experienced in coping with the school’s expectations.

4.0 RESEARCH PURPOSE

The main enquiry underlying this study is; what are the contrasts of experiences between student’s from the three income tiers whilst studying at an elite boarding school in Malaysia? The research questioned whether the school ethos and expectations had any effect on the differences between the three groups, and whether the disruption of habitus, commonly felt by the B40 group, as compared to M40 and T20.

5.0 RESEARCH OBJECTIVES

This research was set to answer the following objectives.

- i. to identify the relationship between students’ cultural capital and habitus towards their overall experiences whilst studying at an elite boarding school in Malaysia; and
- ii. to identify the challenges that students from the different income tier face whilst studying at an elite boarding school in conforming to the school ethos and expectations of their education outcomes.

6.0 LITERATURE REVIEW

Bourdieu’s critical theory of cultural reproduction offers a paradigm of social class analysis, argued to be capable of explaining persistent inequalities in educational stratification. He defined the term ‘reproduce’ or ‘reproduction’ as “the tendency of structures to reproduce themselves by producing agents endowed with the system of predispositions which is capable of engendering practices

adapted to the structures and thereby contributing to the reproduction of the structure” (Bourdieu, 1977, p. 487). In other words, he proposed that students according to their socioeconomic status of families cannot fully benefit from equal educational opportunities and would potentially remain in the cycle and ‘reproduce’ within, based on their position in the stratification system (Giddens, 2012). Hence, among the connections made in Bourdieu’s social reproduction thesis is that of school is a breeding ground for inequality in the society that exist in the form of capitals.

The term ‘capital’ is typically associated with money or economic category of monetary exchange for profit. According to Marxists, having capital is equivalent to having power and position in the society (Reay, 2004). Pierre Bourdieu as strongly influenced by Marxist’s ideas on the other hand, argued that it is not only money or economic position that gives the wealthy power, but cultural assets as well (Moore, 2004). Thus, Bourdieu attempted to expand the category of ‘capital’ to something more than just monetary identity, hence proceeded to identify culture as a form of invaluable asset in the society as well.

This mechanism exists in a form of social and cultural capitals is argued to perpetuate and reproduce structured social inequalities in society based on the effective transmission of family-based parental endowments to the offspring. Which is to say parents endow their children with physical, human, social and especially cultural capital whose transmissions create inequalities in children’s educational and occupational attainment (Reay, 2004), and this impacts greatly towards their future socio-economic prospect. Furthermore, Bourdieu also developed the concept of ‘habitus’ by which he meant a culture or worldview that is associated with a social class or social group. Our life experiences, as a member of that group, deeply embed in our habits, language used, tastes, skills, ways of behaving and thinking (Bourdieu, 1977). These values in turn weaved into various impediments that encroach on their opportunity to succeed and compete, of which at the end of the day might influence or jeopardise their future economic opportunity and social mobility.

A popular argument under this paradigm is the belief that today’s schooling system assesses cultural capital rather than what has been learnt in school, and teachers tend to perceive cultural capital as intelligence, and this in turn leads to them applying a positive label to these students (Tzanakis, 2011). This includes performing well in a standardised test, critics of standardised testing often cite cultural bias as part of the large gaps between the two socioeconomic parties (Macionis, 2014). Since the children of middle-class or wealthier parents are likely to have knowledge, behaviour, attitudes and cultural experiences that ensures they succeed in education and society, this reinforces Bourdieu’s thesis that cultural endowments of the parental unit towards their children is argued to bring about various inequalities in the school setting.

Finally, what this entails is that students from different socio-economic stratification have different levels of capital and this can detrimentally disadvantage certain groups in the society. Human capital theory rests on the assumption that formal education is highly instrumental and necessary to improve the productive capacity of a population (Woodhall, 1997). In short, human capital theorists argue that an educated population is a productive population. Hence, when education equals knowledge, knowledge equals opportunity, and opportunity equals to one’s social mobility, Bourdieu through his theoretical perspective invites us to understand that our educational system is heavily grounded in the biases of the society and this research aims to do exactly just that.

7.0 METHODOLOGY

A qualitative research approach was employed in realising the research objectives. Qualitative data were collected via semi-structured interviews to explore students' experiences while studying at an elite boarding school in Malaysia. Interview is an archetype of a face-to-face conversation between a researcher and participants involving a transfer of information to the interviewer (Creswell, 2012). Interview also provides data in a natural setting with a clear objective of building a complex picture of the phenomenon of interest (Creswell, 2013). It also allowed students to disclose their private thoughts, views, and personal experiences in more detail that can serve as valuable insights into 'how' and 'why' these students engage in those particular actions or behaviours during the study. The semi-structured interview was conducted on nine participants, three for each income group; B40, M40 and T20 at one of the boarding schools in the northern part of Malaysia.

Qualitative data analysis was conducted on the data collected from the interview. The data obtained were recorded and were then transcribed verbatim using McLellan et al. (2003) transcription protocol developed for thematic analyses. The transcribed verbatim was then reviewed and proofread for accuracy at least two times. These qualitative data were then analysed using thematic analysis, according to the theming and coding procedure (Rossman & Rallis, 2012). Codes were used to link data to conceptual frameworks and then used to identify themes in their data (Creswell, 2013; Rossman & Rallis, 2012). Consequently, given the subjective interpretive nature of qualitative research, an inter-rater reliability check was conducted on the coding system to ensure the trustworthiness of the qualitative study.

8.0 FINDINGS AND DISCUSSION

The discussion was built upon qualitative data derived from students' interviews. The focus lies within the key exploration of investigating the role of social capital and its influence on the students' overall experiences at school.

8.1 Relationship between Students' Cultural Capital, Habitus and Their Experiences Studying at an Elite Boarding School

8.1.1 Ability to assimilate themselves at the school

Overall analysis of interview data suggests that students' experiences were somewhat affected by their social and cultural capital. In this research, students affirmed that they were well aware of the hierarchies in social classes and the social gaps that exist among them. As such, verbatim extracts from the interview suggest that students were conscious of their social cultural background upon interacting with their peers at school, especially when meeting for the first time.

"I feel that we are... all know that there are many rich kids at the school. But we never... try not to bother about it." (B40c)

"Before I'm getting into [the school's name], I've already known that [the school] is one of the elite school in Malaysia..." (M40a)

Extracts from interviews reveal the existence of a high level of class consciousness among all students of the three income classes. When students were particularly questioned if they would be

able to tell their friends apart based on their socio-economic status, all students confirmed having the feeling of it based on the way their friends dress and behave. These findings substantiated Bourdieu's finding of the existence of embodied symbolic capital (Bourdieu, 1986), by which the working-class (B40) are constructed through specific manner and actions that ultimately define their somatic characteristics in the social hierarchies.

Interestingly, all M40 and T20 students claimed that their social statuses do not in any way define their ability to make friends nor assimilate themselves at the school. On the bright side, students all agree that social hierarchies do not define their cognitive capability nor personality, and their ability to make friends. They unanimously agree that they tend to view pass that and would go to the extent of calling themselves a family.

"I don't think it matters... I don't think it caused me to not make friends with them... I think we only see in drama that people hate each other because of the way someone look... here it doesn't happen... I think." (T20c)

"I don't think I am condescended because I come from a medium class family because... Especially, we treat each other equally, so we don't really look at parents'... salary of parents." (M40b)

Consequently, B40 students affirmed the fact that they did not feel discriminated nor condescended based on their social status. Nonetheless, they also made it clear that they felt and had the sense of the difference in the tastes of lifestyle that differ greatly across their friends from different class backgrounds.

"... I think it is quite difficult to associate myself with them at first, but. Getting along with them for five years, I think that. It is not really. Difficult that I thought earlier because. They they are just like me so they understand me." (B40b)

As such, all three B40 students specifically account for the difference in the topics and fields of interest. In particular, the students from the B40 groups raised particular attention that sometimes it was difficult to assimilate themselves with the T20 students due to the difference in the topics of conversation. Students noted that these topics ranges from travelling abroad to playing video games on consoles such as PS4 and PC. In a way, finding a common ground between them and their friends could be somewhat challenging at first.

Nevertheless, despite being aware of the hierarchies and the gaps between the various social strata existed at the school, findings showed that there were attempts to bridge the gap by inserting positive attributes at socialising. Moreover, all three-income continuum agreed that the difference in interest does not impede their ability to socialise. Conclusively, despite being aware of the hierarchies and the gaps that exists between the various social strata at the school, findings indicated that there were attempts to bridge the gap by inserting positive attributes at socialising from all students.

Finally, findings from the interview discovered that students' social network were not homogenous in term of social classes. There was no clear indication that students prefer to make friends within their own social network. The B40 students in particular are seen to prefer making friends with a more 'advantaged' friends.

“I like making friends with everyone... my rich friends [M40/T20] helped me a lot... and they taught me a lot about many things because they have been to many places, I really appreciate that.” (B40c)

The findings corroborated with other findings within Bordieuan perspectives suggesting that in cases where students chose to form friendships, they tend to value friendships with higher classes than themselves (linking social capital). This can be rather detrimental to the school’s community as even without releasing it, students value elite culture more in school settings as they perceive them as more valuable at the school as compared to their own.

Overall, no consistent pattern exists for how all students form connections and adapt throughout the socioeconomic continuum. Rather than social credentials, cooperation and achievement were more crucial for students’ establishment of school friendships. Conceivably, the variables that determine their attitude toward individuals are not based on their differences but similarities in them.

8.1.2 Cultural capital, habitus and educational influence

Findings from the interviews suggest that students’ education can be greatly influenced by their peers. Student through the interviews all agree that they influenced each other both positively and negatively. Students account for their friends having the ability to positively influence their learning at the school, future goals, university plans, and educational results in general. B40 students particularly commented that the benefits of being at an elite school are two-fold. Firstly, being at the school helped them to develop their ethos as students and, as a result, take advantage of the plethora of opportunities presented to them unlike being at other schools. This includes the school’s ability to provide them with details and information about scholarships and getting into top universities in the country. They also value the school’s ability to mould their personality and leadership skill through various channels including mentorship with successful alumni.

Moreover, it can also be observed that all students from the three-income groups had the same motivation and the drive to further pursue their education at a higher level by enrolling themselves at some of the top universities in country or even overseas. Nevertheless, the choice of university, courses and career path as stated by the students differ greatly. T20 students are firmer at pursuing career in STEM fields i.e. engineering, accounting etc. Whilst the B40 and M40 students are more open into accepting offers to be at the university in various fields including the social sciences.

“My mother is a teacher... well, personally I would say that I will... involved in government organization in 10 years’ time. Maybe as an officer, maybe just an educator.” (M40c)

In regard to family habitus and social credentials, it was discovered that students tend to value and compare themselves to their parents’ social statuses. As such, when asked where they would see themselves in 10 years’ time, students tend to compare their achievement and what they are able to achieve based on their current capital. This indirectly gave a wider outlook towards the T20 students as they tend to value themselves higher than their B40 and M40 friends. Since the children of middle-class or wealthier parents are likely to have knowledge, behaviour, attitudes and cultural experiences that ensures they succeed in education and society, this reinforces Bourdieu’s thesis that cultural endowments of the parental unit towards their children is argued to bring about various inequalities in the school setting.

"I have really high expectation for me because I want to prove... myself and my family that my education in [name of the school] would have bring something much better than my family have done because my... my father is an engineer. So... I need to prove to them that I can do better than them." (T20b)

Secondly, the findings interestingly discovered that M40 and T20 students believed that their parents seem to play a benign influence towards their education outcomes as compared to the B40 students. T20 and M40 students showed a significant tendency to rely on familial contacts for support and information as compared to their B40 friends; an experience which seems to corroborate with various more findings such as Reay's (2013) and Coles (2019). From a different perspective, this also goes to show that B40 groups are more resilient and independent when away at a boarding school as compared to their other two groups. Nevertheless, having inculcated the belief that their children should be independent when away does not indicate that the B40 parents were less supportive of their children as findings indicated that these parents seemed to show as much supports and enthusiasm to their children education.

Finally, findings indicated that students value the credentials that their friends have, of which it motivates them to study and strive harder to succeed. B40 and M40 students also view their friends as friendly competition that somewhat have positively affected their performance at the school.

"In my batch it was competitive. It is because of teachers have expectation towards the top students to compete among each other to get well greeting exam, so... Especially in exam, I feel it. I feel like a bit pressured of being in competitive, competitive environment so that pushed me to do better, but at the same time a bit." (M40a)

The friendly competition may not be healthy for most of the time as indicated in the answers. Thus, the detrimental effect of being at an elite school was mostly directed towards students' competitiveness during class time and in exams, with reference to cultural capital or social hierarchy. As evident, when asked whether the students within the higher income tier would have the upper hand at learning, B40 and M40 students affirmed and believed that wealthier students had the advantages to do so as compared to them. In particular, B40 students highlighted some examples of cultural capital and habitus that are highly regarded at school and in the current education system, i.e. English language skill and access to knowledge through internet or gadgets.

"Yes, with that. I think yes, because. Um? Because not all family taught their children to speak English and... being in a family that speak English there maybe... as the first language, or frequently speaking, English at home, it is an advantage." (B40a)

Thus, the findings reveal that, students from the lower income believe that being at an institution where the majority of the students are of higher socio-economic background is disadvantageous to them. This finding highlights the bigger issue of perceived social equality, and more importantly invites us to seek equity at school. Having students believed that they are not at a level playing field with other students is detrimental to their wellbeing at the school.

8.2 Challenges at Conforming to the School's Expectations and Ethos

This section followed a climactic finding of students' attitudes and the way they perceive their challenges being at an elite school. The interview revealed two key challenges that students mentioned as important whilst attempting to adhere to the school's ethos and expectations.

Firstly, B40 students reported that it was challenging to live up to the school's expectations regarding the ownership of specified instructional equipment. Although it was not mandated that all students are required to purchase a particular device, such as a laptop, iPad, or tablet, normalising their usage as part of the school's culture had somewhat of an effect on students from the lower socioeconomic class. Students conceded to the fact that they were never pressured by the school into buying as they could always loan them from the school but seeing how prevalent it is to possess an iPad or the newest device exert pressure on them to get one themselves.

However, when asked if possessing an iPad is necessary for academic achievement, there were no homogenous responses from all students. The findings were unexpectedly dichotomous, with half of the students responding that possessing the newest technology as a kind of valued capital at school did not ensure academic achievement. In fact, they recognized that electronics may be a significant source of distraction. As a result, students perceived ownership of them as a luxury rather than a need for success.

"I don't think they are important, I actually prefer books and asking teachers for help than turning to google." (B40b)

"They weren't practical actually, internet is sometimes bad and slow. I also play with it a lot... it is a distraction." (T20b)

However, the other half of the students were certain that possessing the technology helped them succeed in school. In particular, one student quoted specific extra-curricular activity by which having an iPad would be crucial, i.e. debates.

"As far as I'm concerned, laptops and other gadgets is really important in my studies here, so having laptops is a privilege for me to do my assignment to do my work. And of course, to do my research so it is quite difficult for me if I don't have my laptop" (M40c)

"Yes, I think it. It determines our success because. Um? Not having laptop or any gadgets. Will put me into a limited. With limited source of information, so that's why I think a laptop is a necessity, because as I'm saying this now that I'm involved in debates, so of course I need to read a lot. I need to get information a lot, so laptop... laptop is really important for me." (M40a)

Secondly, B40 students revealed that it was difficult for them to meet with the teacher's expectations at the school. The extracted verbatim reveals a more significant findings, by which students from the B40 group highlighted that meeting teacher's expectation can somewhat be of a challenge, as quoted:

"My friends have advantage because it really easy for them... in terms of building network with other schools and meeting teachers' expectation." (B40a)

This finding corroborated with various other Bourdieusian perspectives, in which contrary to common assumption, it is believed that educational success in today's schooling system is heavily influenced by socioeconomic class status. It highlights a serious issue in the current educational scenario because pedagogies tend to make assumptions about the ideal students and the ideal teacher-student relationship (Dale, 1995; Tzanakis, 2011). Thus, this finding is consistent with the study's theoretical framework, in which schools are believed to measure cultural capital rather than academic knowledge, and teachers tend to see cultural capital as intelligence, which results in them unbeknownst labelling towards these children positively (Tzanakis, 2011). Given that children of middle-class to wealthier parents are more likely to have the knowledge, behaviour, attitudes, and cultural experiences necessary for academic and social success, this finding supports Bourdieu's thesis that the cultural endowments of the parental unit toward their children contribute to various inequalities in the school setting.

Thus, from the findings, B40 students indicated that middle and high-class students (M40 and T20) have better access to extensive dialogue and worldly experiences that allows them to identify with the teachers' expectations and demands of the curriculum in schools, making them favoured, prioritised and leading them to perform well in schools. This goes to hint that today's schooling system assesses cultural capital rather than what has been learnt at school.

9.0 CONCLUSION

Bourdieu in his thesis was particularly concerned with the way in which the educational system functions. Driven by the notion that schools are not institutions of equal opportunity but mechanisms for perpetuating social and economics inequalities. Findings from this present research sought to contrast aspects of students' education experiences of groups from the three different income tiers in Malaysia studying at an elite school from Bourdieu's sociological standpoint. Through the findings, it was revealed that the newer generation of students is perhaps less sentient of class boundaries but takes a more enabling attitude to learning. It was discovered that students' friendships were not contingent upon their social classes, which ultimately contributes to their ability to assimilate well at the school despite of their current capitals. Findings also indicated a non-homogenous answers to the needs of ownership of instructional equipment to perform well at school. Nevertheless, this present research also corroborates with other Bourdieusians findings that school does tend to value students based on their cultural capitals through their expectations and unconscious predisposition towards elite capitals.

Hence, results from this present research go to suggest that that students from different socio-economic stratification have different levels of capital and this can detrimentally disadvantage them at school when meeting with the school's ethos and expectations, particularly the teachers' and their treatment towards the B40 students. This current snapshot suggest that policymakers and schools need to rethink the goals and shape of their perceptions and handling of students from the different income groups to ensure that treatments given to students at school are guided based on their ability and not socioeconomic background. This research would also advocate for a better external scrutiny of the effectiveness of the current initiatives by the policymakers, and move to more serious methods of ensuring equal and equitable access to education for students across all income tier groups. That said, as the present research is only mapped within the context of students' schooling experiences in regard to their social relationship, additional research potentially looking at how students from different socioeconomic background perform against the current curriculum and assessment from a sociological perspective are needed in order to fully improve social mobility in regard to schooling

and education for all students. Finally, whilst our education system has undeniably done more good than harm, let us rethink of the current system and reflect on what could be improved – everything from social and cultural capital to meritocracy, and how these can legitimise and perpetuate patterns of inequality towards a certain group in the society.

REFERENCES

- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 93.
- Coles, C. W. (2020). *Contrasting experiences of working class and middle class students at a Scottish selective university: Looking to Bourdieu for perspective* (Doctoral dissertation, University of Glasgow). University of Glasgow.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Dale, R. (1995). Social class and education in Aotearoa/New Zealand, in J. Marshall, E. Coxon, K. Jenkins, & A. Jones (eds), *Politics, policy, pedagogy: Education in Aotearoa/New Zealand* (107–37). Dunmore Press.
- DOSM. (2017). Department of statistics Malaysia press release report of household income and basic amenities survey 2016. *Report of Household Income and Basic Amenities Survey 2016*, (October), 7. <https://doi.org/10.1021/ja064532c>
- Gaztambide-Fernández, R. (2009). What is elite boarding school? *Review of Educational Research*, 79(3), 1090-1128.
- Giddens, A. (2012). *Sociology* (6th ed.). Ney Publication.
- Macionis, J. J. (2014). *Sociology* (15th ed.). Pearson.
- McLellan, E., MacQueen, K. M., & Neidig, J. (2003). Beyond the qualitative interview: Data preparation and transcription. *Field Methods*, 15, 63-84.
- Ministry of Education. (2013). *Malaysia Education Blueprint 2013-2025*. Ministry of Education Malaysia.
- Moore, R. (2004). Cultural capital: Objective probability and the cultural arbitrary. *British Journal of Sociology of Education*, 25, 4.
- Nadiah Abd Hamid, Zailawati Yaacob, Zuraeda Ibrahim, Sarini Azizan, & Norfadzilah Rashid. (2021). A socio-economic perspective of b40 household budgets in Malaysia. *Journal of Contemporary Issues in Business and Government*, 27(2), 19-24. <https://doi.org/10.47750/cibg.2021.27.02.003>
- Reay, D. (2004). Education and cultural capital: The implications of changing trends in education policies. *Cultural trends*, 13 (2), 73-86.

- Reay D, (2013) Social mobility, a panacea for austere times: Tales of emperors, frogs and tadpoles. *British Journal of Sociology of Education*, 34(5-06), 660–677.
- Rossman, G. B., & Rallis, S. F. (2011). *Learning in the field: An introduction to qualitative research* (3rd ed.). Sage Publications.
- Sloane-White, P. (2014). Interrogating ‘Malayness’:Islamic transformations among the Malay College Kuala Kangsar (MCKK) cohort. *Journal of the Malaysian Branch of the Royal Asiatic Society*, 87(1), 21-36 .
- Tzanakis, M. (2011). Bourdieu’s social reproduction thesis and the role of cultural capital in educational attainment: A critical review of key empirical studies. *Educate*, 11(1), 76-90.
- Woodhall, M. (1987). *Economics of education*. Pergamon.

ISSN 1511-6530



9

771511

653009

Diterbitkan oleh:
Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan
Kementerian Pendidikan Malaysia