

JURNAL PENYELIDIKAN PENDIDIKAN

Diterbitkan oleh:

Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan
Kementerian Pendidikan Malaysia

SIDANG EDITOR
JURNAL PENYELIDIKAN PENDIDIKAN JILID KE-20, 2019

Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan
Kementerian Pendidikan Malaysia

Penasihat

Pn. Rohayati binti Abd Hamed
Timbalan Pengarah Kanan (Dasar dan Perancangan)

Dr. Latip bin Muhammad
Timbalan Pengarah (Penyelidikan dan Penilaian Dasar)

Ketua Editor

Dr. Vasundhara Vasudevan
Ketua Penolong Pengarah Kanan
Sektor Penyelidikan dan Penilaian Dasar

Penolong Ketua Editor

Pn. Nur Fakhriyyah El-Emin Muhardi

Editor

Dr. Nor Saidatul Rajeah binti Zamzam Amin
Dr. Shamsudin bin Mohamad
Dr. Wan Raisuha binti Wan Ali
Dr. Salmah binti Mohd Salleh
Dr. Ura a/p Pin @Chum
Dr. Zainin binti Bidin
Dr. Muhamad Ikhwan bin Mat Saad
Dr. Saniah binti Sembak
Dr. Nurharani binti Selamat
Dr. Dewani binti Goloi
Dr. KhairulHasni binti. Abdul Kadir
Pn. Rusliza binti Abdullah
Pn. Hajah Anita binti Isa
Pn. Nasithah binti Abd. Hamid
Cik Nurhafizah binti Abdul Musid
Cik Mastura binti Abdul Razak
Pn. Reywathi Arumal

Urus Setia

En. M. Selvarajah A/L Manikam
Cik Herliana binti Yasin

Jurnal Penyelidikan Pendidikan
Jilid 20 (2019)-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 SB-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 2019. Semua artikel daripada penerbitan ini tidak boleh diterbitkan semula atau 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.

2019

Dicetak oleh:

GOLDEN NETWORK
No 12A-G & 12A-1
Jalan Desa Mewah 9
Taman Desa Mewah
43500 Semenyih
Selangor

PRAKATA PENASIHAT SIDANG EDITOR

Setinggi-tinggi kesyukuran ke hadrat Allah SWT kerana dengan limpah kurnia dan keizinan-Nya, Jurnal Penyelidikan Pendidikan Jilid 20, 2019 ini telah berjaya diterbitkan. Jurnal Penyelidikan Pendidikan merupakan satu penerbitan tahunan oleh Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan (BPPDP) yang berhasrat untuk membudayakan amalan pelaksanaan kajian tindakan dan kajian konvensional dalam kalangan warga pendidik secara amnya dan guru khususnya. Penerbitan jurnal ini merupakan satu platform bagi para penyelidik untuk menyebarkan luas dan berkongsi hasil kajian mereka agar dapat memberi manfaat kepada seluruh warga pendidik. Di samping itu, penerbitan jurnal ini juga memberi pengiktirafan kepada hasil kajian warga pendidik dan seterusnya memupuk budaya penyelidikan dalam kalangan warga pendidik itu sendiri.

Penerbitan jurnal tahun ini meliputi aspek pengurusan dan kepimpinan, penilaian program, pengukuran dan pedagogi pengajaran dan pembelajaran khususnya berkaitan literasi, nilai murni, kemahiran berfikir, pendidikan bahasa, sains dan matematik. Turut disertakan artikel yang membincangkan isu berkaitan dengan pengajaran dan pembelajaran yang berkesan seperti sikap guru prasekolah terhadap pelaksanaan pendidikan inklusif dan keupayaan guru mengenal pasti simptom disleksia visual dalam kalangan murid disleksia.

Adalah diharapkan artikel yang dimuatkan dalam jurnal ini dapat membantu warga pendidik mendapat maklumat baharu yang boleh dijadikan sebagai sumber rujukan serta mendorong warga pendidik untuk melaksanakan tugas dengan lebih efisien. Semoga penerbitan jurnal ini turut membina keyakinan warga pendidik untuk melaksanakan penyelidikan dan seterusnya menulis artikel mengenai dapatan kajian mereka untuk dikongsi dengan warga pendidik lain.

Akhir kata, setinggi-tinggi penghargaan dan ribuan terima kasih diucapkan kepada para penyelidik yang telah menyumbangkan artikel serta tahniah dan syabas kepada semua pihak yang terlibat dalam menjayakan penerbitan Jurnal Penyelidikan Pendidikan Jilid 20, 2019 ini.



Pn. Rohayati binti Abd Hamed

Timbalan Pengarah Kanan (Dasar dan Perancangan)
Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan
Kementerian Pendidikan Malaysia

PRAKATA KETUA EDITOR

Jurnal Penyelidikan Pendidikan Jilid 20, 2019 ini diterbitkan sebagai satu wadah yang menggalakkan para pendidik menjalankan penyelidikan pendidikan dan seterusnya menyebar luas pengetahuan, pengalaman dan dapatan kajian mereka.

Pada tahun ini sebanyak 62 artikel telah diterima dan 20 buah artikel telah dipilih untuk dimuatkan dalam jurnal ini. Artikel yang diterbitkan dalam jurnal ini membincangkan pelbagai aspek pendidikan yang dapat meningkatkan kualiti ekosistem pendidikan negara. Antara artikel yang dipilih kali ini ialah artikel yang membincangkan tentang penggunaan peranti digital untuk meningkatkan minat dan penglibatan murid dalam pembelajaran dalam bilik darjah dengan efektif dan efisien. Selain itu, terdapat juga artikel berkaitan kaedah pengajaran dan pembelajaran pendidikan moral bagi murid di sekolah penjara serta kepimpinan autentik dan hubungannya dengan prestasi kerja warga pendidik.

Setinggi-tinggi penghargaan ditujukan kepada semua editor yang telah memberikan sokongan dan kerjasama yang baik dalam melancarkan penerbitan jurnal ini. Syabas dan tahniah juga diucapkan kepada penulis yang menyumbangkan artikel bagi penerbitan Jurnal Penyelidikan Pendidikan Jilid 20, 2019 ini.

Semoga jurnal ini dapat memberi manfaat kepada semua warga pendidik dalam meningkatkan kualiti kerjaya mereka ke arah memajukan bidang pendidikan negara.



Dr. Vasundhara Vasudevan
Ketua Editor

Bil	Tajuk	Muka Surat
1	KAJIAN PENILAIAN <i>MIDDLE YEARS INTERNATIONAL BACCALAUREATE PROGRAMME</i> (MYPIB) TAHUN 2018 <i>Dr. Nurharani Selamat, Dr. Nor Saidatul Rajeah Zamzam Amin, Anita Isa, Dr. Sheela Nair Gopala Nair, Nurhafizah Abdul Musid, Miftahuljanah Kamaruddin, Sofian Azmi Tajul Arus, Susilawati Ehsan</i>	1-11
2	PENGUNAAN iPad UNTUK MENINGKATKAN PEMBELAJARAN DAN PENGLIBATAN MURID DALAM BILIK DARJAH <i>Norlizawaty Binti Baharin</i>	12-24
3	TRANSFORMASI GURU DALAM PENGAJARAN DAN PEMBELAJARAN PENDIDIKAN MORAL DI SEKOLAH PENJARA <i>Ashotha Krishnan, Prof. Madya Dr. Zaharah Hussin, Vishalache Balakrishnan</i>	25-35
4	STRATEGI KEMAHIRAN MEMBACA DALAM KALANGAN MURID SJK(T) <i>Usha Nagasundram, Vijayaletchumy Subramaniam</i>	36-52
5	LEARNING GRAMMAR WITH “TRAFFIC LIGHTS” AMONG YEAR 3 PUPILS <i>Devaki Periasamy</i>	53-61
6	THE USE OF SKIMMING AND SCANNING STRATEGIES IN READING COMPREHENSION OF EXPOSITORY TEXTS <i>Norarifah Mazlan, Parilah Mohd Shah</i>	62-75
7	PENGETAHUAN PEDAGOGI KANDUNGAN (PPK) GURU REKA BENTUK DAN TEKNOLOGI (RBT) SEKOLAH MENENGAH <i>Cathrine Binti Masingan, Prof Madya Dr. Sabariah Bte Sharif</i>	76-84
8	‘CORRECT ME’: DALAM MEMBANTU PELAJAR MENDEFINISI DAN MENULIS PERSAMAAN TERMOKIMIA <i>Marziah binti Mohamad</i>	85-95
9	TAHAP KEBERKESANAN PELAKSANAAN KAEDAH BILIK DARJAH SONGSANG (<i>FLIPPED CLASSROOM</i>) DI SEKOLAH MENENGAH <i>Shanta A/P Govindarajoo, Jamalul Lail Bin Abdul Wahab</i>	96-112
10	MENINGKATKAN PELAKSANAAN AKTIVITI <i>NON FACE TO FACE</i> DALAM KALANGAN PELAJAR BIOLOGI DB 024 MELALUI PENGGUNAAN GELUNG PENILAIAN FORMATIF DIGITAL <i>Norsaliza binti Sabu, Noor Hazwani binti Nazri, Mohamad Afq bin Md Amin</i>	113-123
11	KEBERKESANAN PROGRAM GeLi DALAM MENINGKATKAN PENGUASAAN MURID MENJAWAB SOALAN PENYELESAIAN MASALAH DALAM MATEMATIK <i>Farhana Abd Ghani</i>	124-139
12	SIMPTOM DISLEKSIA VISUAL VS. TAHAP PEMBELAJARAN KANAK-KANAK DISLEKSIA <i>Vijayaletchumy Subramaniam, Kavenia Kunasegran</i>	140-155
13	MINAT MURID PENCAPAIAN RENDAH TERHADAP PEMBELAJARAN <i>Christina Andin, Rosmiza Mohd Zainol, Wong Hock Chuo, Rohana Hamzah</i>	156-170

14	SIKAP GURU PRASEKOLAH TERHADAP PELAKSANAAN PENDIDIKAN INKLUSIF <i>Mohammad Azman Bin Jongkulin, Roslee Bin Talip , Ramlah Binti Dul Mukti</i>	171-182
15	HUBUNGAN KEPATUHAN AGAMA IBU BAPA DAN PENGHAYATAN AKHLAK DALAM KALANGAN PELAJAR KELAS ALIRAN AGAMA (KAA) DI KOTA KINABALU <i>Salmah Sheikh Hassan, Dr. Issraq Bin Ramli, Dr. Norsimah Binti Dasan</i>	183-192
16	KESAHAN DAN KEBOLEHPERCAYAAN MODUL PENGINTERGRASIAN PENDEKATAN SOSIO-SAINTIFIK DAN PETA PEMIKIRAN RODA MASA HADAPAN BAGI PELAJAR TINGKATAN EMPAT <i>Mohammad Syafiq Bin Abd Rahman, Siew Nyet Moi @ Sopiah Abdullah</i>	193-208
17	KEBOLEHPERCAYAAN DAN KESAHAN UJIAN PENAAKULAN STATISTIK MENGGUNAKAN MODEL PENGUKURAN RASCH <i>Siti Shahirah Saidi, Siew Nyet Moi @ Sopiah Abdullah</i>	209-224
18	KEPIMPINAN INSTRUKSIONAL PENGETUA DAN HUBUNGANNYA DENGAN KEPUASAN KERJA GURU SEKOLAH MENENGAH KEBANGSAAN DI ZON UTARA SABAH <i>Danielle Foong Chai Yen, Mohd. Khairuddin Abdullah@Jerry</i>	225-242
19	KEBERKESANAN BIMBINGAN RAKAN PEMBIMBING (SIP+) TERHADAP PENTADBIR SEKOLAH MENERUSI HUBUNGAN BAIK DAN KEMAHIRAN PROFESIONAL <i>Dr. Zalina Mohd Tahir, Nabihah Mohd Salleh</i>	243-257
20	KEPIMPINAN AUTENTIK DAN HUBUNGANNYA DENGAN PRESTASI KERJA PENSYARAH KOLEJ MATRIKULASI KPM ZON TIMUR <i>Isharae Bin Abdul Mosamad, Azlin Norhaini Mansor</i>	258-273

KAJIAN PENILAIAN *MIDDLE YEARS INTERNATIONAL BACCALAUREATE PROGRAMME* (MYPIB) TAHUN 2018

DR. NURHARANI SELAMAT, DR. NOR SAIDATUL RAJEAH ZAMZAM AMIN, ANITA ISA, DR. SHEELA NAIR GOPALA NAIR, NURHAFIZAH ABDUL MUSID
Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan, KPM

nurharani.selamat@moe.gov.my

MIFTAHULJANAH KAMARUDDIN, SOFIAN AZMI TAJUL ARUS, SUSILAWATI EHSAN
Bahagian Pembangunan Kurikulum, KPM

ABSTRAK

Middle Years Programme International Baccalaureate (MYPIB) merupakan program pembelajaran yang diperkenalkan di bawah Inisiatif#20: Pembudayaan Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT) dalam usaha menyediakan murid dengan pengetahuan, kemahiran dan nilai yang relevan bagi menghadapi cabaran abad ke-21 serta dapat melonjakkan taraf pendidikan kebangsaan ke tahap antarabangsa. Kajian ini bertujuan untuk mengenal pasti sejauh manakah pelaksanaan amalan pengajaran dan pembelajaran menggunakan pendekatan MYPIB dalam bilik darjah dan penerapan IB Learner Profile dalam kalangan murid tingkatan empat pada tahun 2018 yang telah mengikuti sepenuhnya pendekatan MYPIB berdasarkan standard dan keperluan yang digariskan dalam dokumen Programme Standards and Practices di 10 buah International Baccalaureate World School (IBWS) KPM. Kajian ini juga ingin mengenal pasti hubungan antara amalan PdP menggunakan pendekatan MYPIB dalam bilik darjah dengan penerapan IB Learner Profile dalam kalangan murid tersebut. Pentadbiran soal selidik, pemerhatian PdP dalam bilik darjah dan temu bual telah dilaksanakan ke atas 10 orang pentadbir sekolah, 245 orang guru mata pelajaran tingkatan empat dan 430 orang murid tingkatan empat di 10 buah International Baccalaureate World School (IBWS) KPM. Dapatan kajian menunjukkan bahawa pelaksanaan pendekatan MYPIB dalam amalan PdP di 10 buah IBWS KPM dan tahap penerapan International Baccalaureate (IB) berada pada tahap tinggi. Analisis juga menunjukkan bahawa terdapat hubungan yang kuat dan signifikan antara amalan PdP menggunakan pendekatan MYPIB dengan penerapan IB Learner Profile dalam kalangan murid tingkatan empat di 10 buah sekolah tersebut. Kesimpulannya, pelaksanaan MYPIB sebagai program pembelajaran yang dapat menyokong pembudayaan KBAT wajar diteruskan memandangkan potensi murid dapat dibangunkan secara menyeluruh dan mampu menyediakan murid dalam menghadapi cabaran global.

Kata kunci : Middle Years International Baccalaureate Programme, amalan PdP berpusatkan murid, IB Learner Profile,

1.0 PENGENALAN

Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013-2025 telah menggariskan enam aspirasi dalam hasrat untuk melahirkan murid yang mempunyai pengetahuan, kemahiran berfikir, kemahiran memimpin, kemahiran dwibahasa, etika dan kerohanian serta identiti nasional. Selaras dengan hasrat ini, Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) telah memperkenalkan *Middle Years Programme International Baccalaureate* (MYPIB) di bawah Inisiatif #20: Pembudayaan Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT) dalam Pembelajaran Abad ke-21 melalui PPPM 2013-2025. Program ini dilaksanakan bermula pada tahun

2014 melibatkan 10 buah sekolah menengah KPM yang dikenali sebagai *International Baccalaureate World School (IBWS)* KPM yang terdiri daripada Kolej Melayu Kuala Kangsar, Kuala Kangsar, Perak, Kolej Tunku Khursiah, Bandar Enstek, Negeri Sembilan, Sekolah Menengah Sains Tengku Muhammad Faris Petra, Kota Bharu, Kelantan, Sekolah Menengah Kebangsaan Agama Sheikh Abdul Malek, Kuala Terengganu, Terengganu, Sekolah Menengah Kebangsaan Putrajaya Presint 9 (2), Wilayah Persekutuan Putrajaya, Sekolah Menengah Kebangsaan Sultanah Bahiyah, Alor Setar, Kedah, Sekolah Menengah Kebangsaan Dato' Sheikh Ahmad, Arau, Perlis, Sekolah Menengah Kebangsaan Seri Tualang, Temerloh, Pahang, Sekolah Menengah Kebangsaan Sungai Tapang, Samarahan, Sarawak dan Sekolah Menengah Kebangsaan Pantai, Wilayah Persekutuan Labuan. Pelaksanaan MYPIB di 10 buah sekolah ini adalah berdasarkan standard dan keperluan yang digariskan dalam dokumen MYPIB, *Programme Standards and Practices* serta skop yang telah dipersetujui antara KPM dan *International Baccalaureate Organisation (IBO)*.

MYPIB merupakan program pembelajaran yang memberi fokus terhadap amalan PdP berpusatkan murid berasaskan kerangka pembelajaran MYPIB. Pelaksanaan amalan PdP menggunakan pendekatan MYPIB dalam bilik darjah dapat melahirkan murid yang mempunyai *International Baccalaureate (IB) Learner Profile*, iaitu bersifat ingin tahu, berpengetahuan, pemikir, mahir berkomunikasi, berprinsip, berfikiran terbuka, prihatin, pengambil risiko, seimbang dan reflektif (International Baccalaureate Organization, 2014). Penerapan *IB Learner Profile* ini adalah selari dengan keberhasilan pembelajaran bagi abad ke-21, iaitu mempertingkatkan dan membudayakan kemahiran berfikir mereka ke arah berfikiran kreatif dan kritis serta inovatif.

2.0 TUJUAN KAJIAN

Kajian ini bertujuan untuk menilai pelaksanaan pendekatan MYPIB bagi kohort pertama, iaitu murid tingkatan empat pada tahun 2018 di 10 buah IBWS KPM.

3.0 OBJEKTIF KAJIAN

Objektif kajian ini adalah untuk:

- i. mengenal pasti tahap amalan PdP menggunakan pendekatan MYPIB di 10 buah IBWS KPM;
- ii. mengenal pasti tahap penerapan *IB Learner Profile* dalam kalangan murid di 10 buah IBWS KPM; dan
- iii. mengenal pasti sejauh manakah hubungan antara penerapan amalan PdP menggunakan pendekatan MYPIB dengan penerapan *IB Learner Profile* dalam kalangan murid di 10 buah IBWS KPM.

4.0 METODOLOGI

Kajian ini menggunakan reka bentuk gabungan kuantitatif dan kualitatif (*mixed-method*), iaitu pentadbiran soal selidik, pemerhatian PdP dan temu bual bagi mendapatkan maklumat yang lebih mendalam dan menyeluruh tentang pelaksanaan pendekatan MYPIB di 10 buah IBWS KPM. Selain itu, pemerhatian PdP dalam bilik darjah juga dilaksanakan ke atas guru mata pelajaran tingkatan empat bagi mendapatkan pemahaman yang lebih jelas tentang pelaksanaan PdP pada keadaan sebenar di IBWS KPM. Menurut Johnson & Christensen

(2004), pemerhatian yang dilakukan dalam bilik darjah dapat memberi lebih kefahaman tentang aktiviti yang dilaksanakan dalam bilik darjah, interaksi guru dengan murid dalam bilik darjah serta pencapaian murid dan guru pada keadaan sebenar.

Instrumen bagi kajian ini adalah borang soal selidik, protokol temu bual dan borang pencerapan pengajaran dan pembelajaran (PdP). Borang soal selidik yang digunakan dalam kajian ini merangkumi soal selidik guru dan murid yang menggunakan pengukuran skala *Likert* lima mata, iaitu 1 (Sangat Tidak Bersetuju) hingga 5 (Sangat Bersetuju). Kajian ini juga menggunakan protokol temu bual berbentuk semi struktur yang mengandungi tujuh soalan dan borang pencerapan PdP yang mengandungi item tentang maklumat pencerapan, pengajaran dan pembelajaran, rumusan dan pandangan guru tentang PdP yang telah mereka laksanakan serta cadangan penambahbaikan PdP tersebut. Pentadbiran soal selidik melibatkan 585 orang responden yang terdiri daripada 195 orang guru mata pelajaran tingkatan empat dan 390 orang murid tingkatan empat di 10 buah IBWS KPM. Manakala, kaedah temu bual dan pemerhatian PdP melibatkan 85 orang peserta kajian yang terdiri daripada 10 orang pentadbir sekolah, 45 orang guru mata pelajaran tingkatan empat dan 30 orang murid tingkatan empat di 10 buah IBWS KPM.

Untuk tujuan pengumpulan data, pentadbiran soal selidik dan temu bual dilaksanakan oleh pegawai Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan (BPPDP), KPM. Manakala, pemerhatian PdP pula dilaksanakan oleh pasukan penyelidik yang dilantik khas berdasarkan pengalaman dan kepakaran mereka dari aspek pengetahuan isi kandungan (*content knowledge*) mata pelajaran yang dicerap dan pelaksanaan pendekatan MYPIB dalam bilik darjah. Surat pemakluman kajian telah dihantar kepada Jabatan Pendidikan Negeri, Pejabat Pendidikan Daerah dan 10 buah IBWS KPM sebelum pelaksanaan kajian bagi memastikan kebersediaan pihak yang terlibat dengan kajian yang dilaksanakan.

5.0 DAPATAN KAJIAN DAN PERBINCANGAN

5.1 Tahap Amalan PdP Menggunakan Pendekatan MYPIB

Amalan PdP menggunakan pendekatan MYPIB merujuk kepada amalan PdP berpusatkan murid yang menggunakan kerangka pembelajaran MYPIB seperti yang dinyatakan dalam dokumen MYP: *From principles into practice*. Tahap pelaksanaan amalan PdP menggunakan pendekatan MYPIB dalam bilik darjah dinilai bukan sahaja oleh guru berdasarkan penilaian sendiri mereka tetapi juga berdasarkan persepsi murid. Berdasarkan Jadual 1, secara keseluruhannya tahap amalan PdP guru menggunakan pendekatan MYPIB berdasarkan penilaian sendiri guru berada pada tahap tinggi dengan nilai skor min 4.16. Tahap amalan PdP guru menggunakan pendekatan MYPIB berdasarkan penilaian murid juga selari dengan penilaian sendiri guru, iaitu berada pada tahap tinggi dengan nilai skor min 4.2.

Jadual 1:

Tahap Amalan PdP Menggunakan Pendekatan MYPIB

Persepsi	N	Min	s.p	Tahap
Guru	195	4.16	0.32	Tinggi
Murid	390	4.2	0.44	Tinggi

Indikator Tahap: Sangat Rendah (1.00-1.49), Rendah (1.50-2.49), Sederhana (2.50-3.49), Tinggi (3.50-4.49) dan Sangat Tinggi (4.50-5.00)

Dapatan pemerhatian PdP dan temu bual turut menyokong dapatan kuantitatif bahawa guru melaksanakan amalan PdP berpusatkan murid dalam bilik darjah berdasarkan kerangka pembelajaran MYPIB. Berdasarkan dapatan temu bual, semua peserta kajian, iaitu pentadbir sekolah, guru dan murid berpandangan bahawa amalan PdP menggunakan pendekatan MYPIB bukan sahaja memberikan kesan positif kepada murid tetapi juga kepada guru.

“Sangat suka kerana cara pengajaran yang lain, banyak kelainan dan mempunyai aktiviti yang pelbagai. Memberi motivasi kepada pelajar. Kemenjadian pelajar juga bagus.”

GSB12

“Dengan adanya IB, persediaan murid juga sangat baik. Murid akan buat *research* sendiri... Tugas guru sebagai fasilitator sahaja. Kita bagi je sedikit maklumat, murid dah tahu dah nak buat apa. Hasil kerja mereka adalah lebih kreatif”

GPSV03

“Suatu benda yang baharu dan program yang bagus di mana melatih diri kita merancang sesuatu program dan pelajar seronok serta dapat berkongsi dengan kawan. Saya juga dapat meningkatkan *thinking skills* apabila membuat *Unit Plan*”

GPHEM10

“Kita boleh lihat *differentiation* dalam penghasilan karya murid. Di sini tiada *judgement* kerana ianya bergantung kepada apa yang mereka mahu buat dan apa yang mereka boleh buat...saya suka mengajar pelajar saya berfikir diluar kotak kerana IB ada *global context*... kita beri pendedahan kepada pelajar kita supaya tidak hanya tertumpu dalam negara sahaja...”

GPSV21

“Saya merasakan pada awalnya pelik apabila mengikuti IB semasa tingkatan 1 kerana bertukar cara belajar sebab masa darjah 6 dulu kita belajar lebih kepada *teacher centred*. Setelah IB datang, lebih kepada *student centred*, Jadi menambah fleksibiliti kepada pelajar untuk belajar.....”

M04

Pelaksanaan pendekatan MYPIB dalam bilik darjah juga telah memberi peluang kepada murid terlibat secara aktif di dalam proses PdP seperti yang dinyatakan oleh peserta kajian berikut:

“Untuk mata pelajaran Bahasa Inggeris, Bahasa Melayu, kadang-kadang adakan forum, debat, *speech*, pidato. Untuk mata pelajaran Kimia, *Add Math*, Bio, kami fokus kepada *presentation*. Untuk *add math*, ada *toolkit*, contohnya *bus stop*...kami akan buat *group*....berbincang dan tukar-tukar *group*. Ada juga gallery walk...*group* lain akan bergerak untuk melihat hasil kerja pelajar lain.

M04

“Kami terlibat dalam aktiviti berkumpulan, menjalankan penyelidikan berdasarkan tajuk diberi guru dan juga pembentangan”

M11

“Cikgu selalu akan cuba cari jalan pendidikan yang kreatif..bukannya buka buku dan ajar. Ada banyak teknik-teknik yang menarik cikgu gunakan. Contohnya, cikgu matematik saya bawa katak dalam kelas untuk kami bandingkan sudut katak tu dengan kipas”

M18

“Jika dibandingkan dengan kaedah dahulu dengan kaedah IB....kaedah dahulu, guru hanya memberi pelajaran itu kepada murid. Tapi setelah wujudnya MYPIB, murid boleh mencari pelajaran itu dan boleh mencari lebih lagi berbanding dengan apa yang guru bagi. Kalau dahulu guru lebih banyak bekerja daripada murid, tetapi sekarang guru dan murid bekerja bersama-sama”

M20

Berdasarkan analisis terhadap data pemerhatian PdP, guru didapati melaksanakan amalan PdP berpusatkan murid dalam bilik darjah berdasarkan kerangka pembelajaran MYPIB. Namun, masih terdapat beberapa perkara yang perlu ditambah baik bagi meningkatkan tahap pelaksanaan amalan PdP menggunakan pendekatan MYPIB oleh guru di sekolah tersebut. Antaranya, pelaksanaan aktiviti PdP oleh guru dalam bilik darjah perlu merangsang murid untuk berfikir dengan lebih kreatif dan kritis lagi. Walaupun guru menggunakan pendekatan pembelajaran berpusatkan murid dan berasaskan kerangka pembelajaran MYPIB, murid kurang didorong untuk menggunakan kemahiran berfikir aras tinggi kerana guru tidak menggunakan sepenuhnya peluang untuk mengajukan soalan beraras tinggi. Lingkaran soalan yang digunakan oleh kebanyakan guru juga kurang memberi tumpuan pada lingkaran soalan yang berkaitan dengan konteks global (*global context*). Oleh itu, guru perlu menambah baik teknik penyoalan mereka semasa sesi PdP agar lebih bertumpu kepada soalan aras tinggi dan menghubungkaitkan dengan konteks global. Ini dapat dilaksanakan dengan merancang terlebih dahulu soalan yang akan dikemukakan serta penggunaan “masa menunggu” semasa mengemukakan soalan kepada murid seperti yang disarankan oleh Zamri Mahamod & Nor Razah Lim (2011). Teknik penyoalan yang berkesan dapat membantu murid untuk menjana pengetahuan mereka sendiri dan bukan hanya dengan mengingat semula apa yang telah mereka pelajari (Van Es, 2006).

Penambahbaikan amalan PdP dalam bilik darjah seperti teknik penyoalan dan menggalakkan murid mengamalkan pemikiran reflektif dapat merangsang pemikiran aras tinggi murid, sekaligus dapat meningkatkan lagi tahap penerapan IB *Learner Profile* seperti bersifat ingin tahu (*inquirers*), pemikir (*thinker*) dan reflektif (*reflective*) dalam kalangan murid. Kaedah dan teknik PdP guru juga perlu mendorong murid untuk mengamalkan pemikiran reflektif. Amalan pemikiran reflektif dalam kalangan murid akan membantu mereka menjadi lebih kritis kerana ia melibatkan kemahiran berfikir seperti mentafsir maklumat, membuat kesimpulan, menilai, menganalisis, kreatif dan aktiviti metakognitif (Nik Hanis Zuraihan Rahimi, Abdullah Mat Rashid, & Ramlah Hamzah, 2015). Selain itu, amalan reflektif murid pada akhir setiap sesi PdP dapat memberikan maklumat kepada guru mengenai ciri seseorang murid seperti pemahaman dan nilai yang telah diterapkan hasil daripada pembelajaran mereka (Kim, 2005).

Seterusnya, kaedah dan teknik PdP berpusatkan murid yang diamalkan oleh guru dalam bilik darjah juga perlu dipelbagaikan dan tidak hanya tertumpu kepada perbincangan dalam kumpulan dan pembentangan sahaja. Antara kaedah dan teknik PdP yang agak kurang diberi perhatian oleh guru dalam melaksanakan amalan PdP berpusatkan murid adalah main peranan. Main peranan merupakan aktiviti dalam pengajaran yang memberi peluang kepada murid untuk membayangkan diri sendiri atau orang lain dalam pelbagai situasi tertentu. Aktiviti ini juga merupakan salah satu cara untuk memberi peluang kepada murid untuk terlibat aktif dalam PdP (Abdull Sukor Shaari *et al.*, 2016) serta dapat menerapkan IB *Learner Profile* dalam diri murid seperti prihatin (*caring*) dan pemikir (*thinkers*) (Mondal, 2017).

Selain daripada mempelbagaikan kaedah dan teknik PdP berpusatkan murid, guru juga perlu memberikan fokus terhadap pelaksanaan pembelajaran pembedaan (*differentiated learning*) yang merupakan salah satu elemen dalam kerangka pembelajaran MYPIB. Guru perlu mengambil kira aspek gaya pembelajaran murid, minat murid dan tahap keupayaan murid dalam sesi PdP contohnya guru boleh menggunakan bahan bantu mengajar yang sepadan dengan gaya pembelajaran murid.

Dapatan kajian turut menunjukkan terdapat sesetengah guru yang kurang membuat perancangan rapi bagi sesi PdP mereka. Merancang dan membuat persediaan pengajaran

merupakan tanggungjawab guru (Schempp, 2003) yang merangkumi penentuan objektif pembelajaran, strategi PdP, sumber PdP dan teknik penilaian PdP (Oliva, 2005). Aspek perancangan pengajaran guru di 10 buah IBWS KPM perlu ditambah baik bagi memastikan objektif pembelajaran tercapai (Syed Kamaruzaman Syed Ali, Parwazalam Abdul Rauf, & Norkhalid Salimin, 2017) terutamanya dari aspek penyediaan *unit plan*. Ini adalah kerana *unit plan* merupakan dokumen perancangan PdP yang perlu difahami bukan sahaja oleh guru tetapi juga murid. *Unit plan* sangat penting dalam pelaksanaan amalan PdP menggunakan pendekatan MYPIB kerana dokumen ini merupakan panduan bagi guru untuk menyediakan pembelajaran yang bermakna dan menyeluruh kepada murid. Penyediaan *unit plan* merangkumi semua perkara yang dinyatakan dalam kerangka pembelajaran MYPIB, iaitu bermula dengan idea atau konsep utama, pernyataan inkuiri, pentaksiran sumatif sehinggalah kepada penulisan refleksi yang disediakan secara kolaboratif oleh guru.

5.2 Tahap Penerapan IB *Learner Profile*

Aspek paling penting dalam pelaksanaan MYPIB adalah penerapan 10 ciri IB *Learner Profile* dalam kalangan murid di 10 buah IBWS KPM. Dapatan kajian menunjukkan secara keseluruhan, tahap penerapan IB *Learner Profile* dalam kalangan murid di 10 IBWS KPM berada pada tahap tinggi dengan nilai skor min 4.16 seperti yang ditunjukkan dalam Jadual 2. Menurut International Baccalaureate Organization (2008), ini bermaksud bahawa murid dapat berfikir ke hadapan dalam menghadapi sesuatu ketidakpastian, berkemampuan untuk belajar secara sendiri dan membina kemahiran inkuiri serta memahami kekuatan dan kelemahan untuk menyokong pembelajaran dan pembentukan sahsiah diri.

Jadual 2:
Tahap Penerapan 10 ciri IB Learner Profile dalam Kalangan Murid di 10 buah IBWS KPM

IB <i>Learner Profile</i>	Min	s.p	Tahap
Berfikiran Terbuka	4.41	0.40	Tinggi
Bersikap Ingin Tahu	4.30	0.49	Tinggi
Reflektif	4.27	0.47	Tinggi
Pengambil Risiko	4.23	0.51	Tinggi
Pemikir	4.17	0.47	Tinggi
Prihatin	4.17	0.50	Tinggi
Mahir Berkomunikasi	4.11	0.53	Tinggi
Seimbang	4.10	0.51	Tinggi
Berpengetahuan	4.07	0.50	Tinggi
Berprinsip	4.06	0.50	Tinggi
Min Keseluruhan	4.19	0.37	Tinggi

Indikator Tahap: Sangat Rendah (1.00-1.49), Rendah (1.50-2.49), Sederhana (2.50-3.49), Tinggi (3.50-4.49) dan Sangat Tinggi (4.50-5.00)
N=390

Dapatan temu bual turut menunjukkan bahawa IB *Learner Profile* dapat diterapkan dalam kalangan murid di 10 buah IBWS KPM setelah empat tahun mereka mengikuti MYPIB. Ini adalah kerana IB *Learner Profile* ini bukanlah sesuatu yang boleh diterapkan dalam masa yang singkat dan merupakan gabungan aktiviti bagi mata pelajaran yang berbeza. Menurut peserta kajian ini:

“Bila banyak aktiviti *student centred*, masa tu la dia orang kena bercakap...*communicator, open minded*...ada yang jadi leader...yang ni jaga masa...jadi pencatat...semua orang ada tanggungjawab. Mungkin tak la dapat 10 (*IB Learner Profile*) tu dalam masa sehari, tapi dari sehari ke sehari, boleh la dapat 10 (*IB Learner Profile*) sebab subjek ni cikgu buat *IB Learner Profile* yang ni, cikgu subjek ni buat *IB Learner Profile* yang ini. Setiap subjek tu mesti ada *IB Learner Profile*”

GMM27

“Memang IB ni merentasi kurikulum. Lama-kelamaan, sifat-sifat itu (merujuk kepada *IB Learner Profile*) akan terbentuk dalam diri murid. IB menyediakan peluang pembelajaran sepanjang hayat, pembelajaran tak putus sebab hubung kait yang erat antara apa yang murid belajar dan situasi sebenar di alam pekerjaan atau alam dewasa”

GPSV03

Penerapan *IB Learner Profile* juga dapat membantu meluaskan fikiran mereka dan menyediakan mereka untuk menghadapi cabaran di dunia luar dan juga alam pekerjaan nanti. Peserta kajian berikut, misalnya menjelaskan bahawa:

“*IB Learner Profile* ada sepuluh...Untuk belajar ni kita perlu tahu apa tujuan kita belajar. Dengan IB ni saya dapat berfikir di luar kotak sebab setiap kali cikgu bagi saya kerja, dia bukan tertumpu semua jawapan dalam buku rujukan. Saya kena cari sendiri jawapan...saya kena berfikiran kreatif dan kritis...dan *relate* dengan kehidupan seharian”

M27

Peserta kajian berpendapat bahawa dengan melaksanakan PdP mengikut pendekatan MYPIB, mereka sebenarnya dapat melihat perkembangan yang berlaku kepada diri murid, terutama sekali dari segi penerapan ciri *IB Learner Profile*. Berikut adalah pandangan salah seorang peserta kajian yang mengajar mata pelajaran Bahasa Inggeris:

“*I think it is good because we can see the development of IB profile...Students have different way of learning where focus is on understanding and knowing...They have presentation, individual and group projects too. IB students can communicate effectively, can give their opinion. They have become more confident speakers. The good ones can give their opinions, suggestions. These, I think are aspects that help develop the IB profile*”

GBI02

Dapatan temu bual memberi gambaran bahawa terdapat perbezaan pada diri murid setelah mengikuti MYPIB selama empat tahun, antaranya keyakinan diri meningkat, berani menyatakan pendapat di hadapan khalayak ramai, lebih menghormati guru, dapat menerima pandangan orang lain, lebih bersimpati pada mereka yang kurang bernasib baik dan membantu rakan yang kurang cemerlang dalam pelajaran. Ciri yang dinyatakan ini menunjukkan bahawa *IB Learner Profile* telah diterapkan dalam diri murid. Penerapan *IB Learner Profile* dalam diri murid juga dapat membentuk pemahaman dan pengetahuan mereka merentasi sempadan, sama ada tempatan atau global, murid yakin untuk berkomunikasi serta mendengar dengan teliti pandangan daripada individu dan kumpulan dan mereka dapat bertindak dengan jujur dan amanah serta bertanggungjawab terhadap tindakan mereka dan bersedia menanggung akibat daripada tindakan tersebut.

5.3 Hubungan antara Amalan PdP Menggunakan Pendekatan MYPIB dengan Penerapan *IB Learner Profile*

Penerapan *IB Learner Profile* dalam kalangan murid merupakan matlamat pelaksanaan pendekatan MYPIB. Selaras dengan itu, IBO telah memperkenalkan kerangka pembelajaran MYPIB, iaitu suatu kerangka pembelajaran yang menyeluruh menggunakan pendekatan pembelajaran berpusatkan murid untuk memastikan kesemua 10 ciri *IB Learner Profile* dapat diterapkan dalam diri seseorang murid.

Hasil analisis menunjukkan bahawa terdapat hubungan yang kuat dan signifikan ($r=.729$, $p<.05$) antara amalan PdP menggunakan pendekatan MYPIB dengan penerapan IB *Learner Profile* dalam kalangan murid di 10 buah sekolah tersebut. Ini membawa maksud bahawa sekiranya tahap amalan PdP menggunakan pendekatan MYPIB dalam bilik darjah meningkat, maka penerapan IB *Learner Profile* dalam kalangan murid di 10 buah IBWS KPM juga akan meningkat. Dapatan ini adalah selari dengan Khoo (2008), Skolnick (2008), Suhaida Abd Kadir (2002) dan Veugellers (2000) yang menyatakan bahawa amalan PdP berpusatkan murid dapat memupuk nilai dalam diri seseorang murid, antaranya seperti main peranan, anekdot, menyanyi secara berkumpulan, kerja berkumpulan, perbincangan dan amalan reflektif (Mondal, 2017).

Dapatan temu bual juga menyokong dapatan di atas bahawa amalan PdP guru dalam bilik darjah merupakan faktor utama dalam penerapan IB *Learner Profile*. Ini adalah kerana guru memainkan peranan utama dalam memastikan amalan PdP yang dilaksanakan menggunakan pendekatan MYPIB.

"I believe that teachers play important role. I mean we have been exposed to the knowledge and practice of IB. It is up to the teacher to continue to develop their skills to instill IB values in students"

GBI02

"What happens in the class memang bergantung pada guru tu. Kalau guru menggalakkan pelajar mempunyai sikap terbuka, menggalakkan pelajar untuk bertanya, berkolaborasi... budak akan secara ansuran build in respect for other people. Kalau guru tidak menyentuh perkara-perkara penting dalam kelas, budak tidak akan dapat dipengaruhi atau budak tidak akan berubah. Actually what can change student is teacher inside there. Kita di luar ini hanya dapat membantu sahaja tapi guru itu sangat kritikal"

PT05

Faktor lain yang mempengaruhi penerapan IB *Learner Profile* adalah ibu bapa, rakan sebaya dan persekitaran sekolah.

"PdP tidak semestinya merupakan faktor yang mempengaruhi. Diri pelajar itu sendiri juga merupakan faktor...kawan-kawan, hubungan dengan orang luar, asrama, masyarakat. Pelajar itu sendiri juga membangunkan potensi diri mereka sendiri"

GMMT16

"Bukan sahaja PdP, kehidupan seharian mereka juga secara langsung dan tidak langsung mempengaruhi pembinaan profile tu. Tapi of course la, PdP yang utama"

GSEJ18

"My parents play important role. They are very supportive. The teachers and the group I work with. We support each other"

M01

Walaupun peserta kajian bersetuju bahawa amalan PdP menggunakan pendekatan MYPIB merupakan faktor utama dalam penerapan IB *Learner Profile*, faktor lain seperti persekitaran sekolah, rakan sebaya, ibu bapa dan diri murid sendiri juga secara tidak langsung dapat memupuk IB *Learner Profile* dalam kalangan murid. Namun begitu, penerapan IB *Learner Profile* melalui pelaksanaan pendekatan MYPIB adalah lebih menyeluruh dan berstruktur (Abdul Rahman Md. Aroff, Asmawati Suhid, & Nur Surayyah Madhubala Abdullah, 2008; Abd Rahim Abd Rashid, 2001).

6.0 RUMUSAN

Secara keseluruhannya, dapatan kajian menunjukkan bahawa guru telah melaksanakan amalan PdP menggunakan pendekatan MYPIB dalam bilik darjah dan *IB Learner Profile* telah diterapkan dalam kalangan murid. Namun, masih terdapat beberapa perkara yang perlu ditambah baik bagi meningkatkan tahap pelaksanaan amalan PdP menggunakan pendekatan MYPIB oleh guru di sekolah tersebut.

7.0 CADANGAN KAJIAN

Berikut adalah cadangan berdasarkan dapatan kajian ini:

- i. Penubuhan pasukan pembimbing bagi membantu pihak sekolah meningkatkan keberkesanan program ini. Ahli pasukan pembimbing ini dicadangkan dipilih dalam kalangan guru di 10 buah IBWS KPM yang telah mempunyai pemahaman, pengetahuan sedia ada dan tahap kompetensi yang agak tinggi tentang MYPIB. Ahli pasukan pembimbing yang dipilih juga dicadangkan dihantar untuk mengikuti *International Baccalaureate Educator Network (IBEN) Training* yang dikendalikan oleh IBO. *IBEN Training* ini adalah berbentuk *training for trainer* agar ahli pasukan pembimbing dapat mempertingkatkan pemahaman mereka tentang MYPIB, dan seterusnya membimbing pihak sekolah dalam melaksanakan MYPIB dengan lebih berkesan.
- ii. Latihan atau kursus secara langsung, berterusan dan berfokus, iaitu berdasarkan standard dan keperluan MYPIB daripada pihak IBO bagi menambah baik amalan PdP guru dalam bilik darjah.
- iii. Pengukuhan jaringan kerjasama antara 10 buah IBWS KPM melalui perkongsian amalan terbaik. Setiap IBWS KPM dicadangkan untuk mengambil bahagian bagi berkongsi sekurang-kurangnya satu amalan terbaik dengan IBWS KPM yang lain melalui penganjuran seminar ataupun bengkel.

8.0 PENUTUP

MYPIB merupakan suatu program pembelajaran yang berstruktur dan menyeluruh. Program ini dilaksanakan berdasarkan kerangka pembelajaran MYPIB serta standard dan keperluan MYPIB yang telah ditetapkan oleh IBO. Kefleksibelan program ini juga membolehkan pelaksanaannya disesuaikan dengan kurikulum kebangsaan.

Pelaksanaan MYPIB telah memberikan impak positif kepada murid dan guru. Sehubungan dengan itu, pelaksanaan MYPIB di 10 buah IBWS KPM wajar diteruskan dengan penambahbaikan berdasarkan cadangan dapatan kajian. Peningkatan keberkesanan pelaksanaan pendekatan MYPIB di sekolah tersebut adalah penting bagi meningkatkan pembudayaan amalan PdP berpusatkan murid dalam kalangan guru dan sekaligus meningkatkan penerapan *IB Learner Profile* dalam kalangan murid. Peningkatan penerapan *IB Learner Profile* dalam kalangan murid dapat membangunkan potensi mereka secara menyeluruh dan menyediakan mereka dalam menghadapi cabaran global selari dengan enam aspirasi murid yang dihasratkan dalam PPPM 2013-2025.

RUJUKAN

- Abd Rahim Abd Rashid. (2001). *Nilai-nilai murni dalam pendidikan: Menghadapi Perubahan dan Cabaran Alaf Baru*. Kuala Lumpur: Utusan Publications & Distributors Sdn. Bhd.
- Abdul Rahman Md.Aroff, Asmawati Suhid, & Nur Surayyah Madhubala Abdullah. (2008). *Pendidikan Nilai dan Pembinaan Watak. Pendidikan di sekolah: isu dan cabaran*. Serdang: Universiti Putra Malaysia.
- Abdull Sukor Shaari, Mohd Izam Ghazali, Nurahimah Mohd Yusof, & Mohd Isha Awang. (2016). Amalan pedagogi berpusatkan pelajar dan masalah yang dihadapi guru-guru pelatih program pensiswazahan guru untuk mengamalkan pedagogi berpusatkan pelajar semasa praktikum. *Proceeding of ICECRS, 1*, 599-608.
- International Baccalaureate Organization. (2008). *IB learner profile booklet*. Cardiff: International Baccalaureate Organization.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative and qualitative approaches*. Boston: Allyn & Bacon.
- Khoo, Y.Y. (2008). *Keberkesanan kaedah penyelesaian masalah secara kolaboratif dalam kalangan pelajar ekonomi tingkatan enam*. Tesis kedoktoran yang tidak diterbitkan. Universiti Sains Malaysia.
- Kim, Y. (2005). *Cultivating reflective thinking: the effects of a reflective thinking tool on learners' learning performance and metacognitive awareness in the context of on-line learning*. Diambil daripada ProQuest LLC.
- Mondal, C.B. (2017). Inculcating human values among school students through effective teaching. *Journal of Social Sciences, 13*(2),102-107.
- Nik Hanis Zuraihan Rahimi, Abdullah Mat Rashid, & Ramlah Hamzah. (2015). Hubungan antara penglibatan dalam pembelajaran dengan tahap pemikiran reflektif dalam kalangan pelajar pendidikan teknikal dan vokasional. *Journal of Human Capital Development, 8*(1), 105-120.
- Olivia, P.F. (2005). *Developing the curriculum*. (6th ed.). Boston: Pearson.
- Skolnick, R. (2009). Case study teaching in high school biology effects on academic achievement, problem solving skills, teamwork skills and science attitudes. Diambil daripada ProQuest Dissertation and Theses database. (UMI No. 3365623).
- Schempp, P.G. (2003). *Teaching sport and physical activity: Insights on the road to excellence*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Skolnick, R. (2009). *Case study teaching in high school biology effects on academic achievement, problem solving skills, teamwork skills and science attitudes*. Diambil daripada ProQuest Dissertation and Theses database. (UMI No. 3365623).
- Suhaida Abd Kadir (2002). *Perbandingan pembelajaran koperatif dan tradisional terhadap prestasi atribusi pencapaian, konsep sendiri akademik dan hubungan social dalam pendidikan perakaunan*. Tesis kedoktoran yang tidak diterbitkan. Universiti Putra Malaysia.

- Syed Kamaruzaman Syed Ali, Parwazalam Abdul Rauf, & Norkhalid Salimin. (2017). Hubungan antara pengalaman mengajar dan perancangan pengajaran dalam kalangan guru Pendidikan Jasmani tingkatan 4. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*. 2(6), 268-277.
- Van Es, J.M. (2006). *Encouraging reflective thinking in the high school classroom: Effective use of questioning and wait time strategies*. Diambil daripada http://digitalcollections.dordt.edu/med_theses/
- Veugellers, W. (2000). Different ways of teaching values. *Educational Review*, 52(1): 37-46.
- Zamri Mahamod & Nor Razah Lim. (2011). Kepelbagaian kaedah penyoalan lisan dalam pengajaran guru bahasa Melayu: Kaedah pemerhatian. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu*, 1(1), 51-65.

PENGUNAAN IPAD UNTUK MENINGKATKAN PEMBELAJARAN DAN PENGLIBATAN MURID DALAM BILIK DARJAH

NORLIZAWATY BINTI BAHARIN

Sekolah Sultan Alam Shah Putrajaya

norlizawatybaharin@gmail.com

ABSTRAK

Pengajaran dan pembelajaran abad ke-21 memerlukan strategi yang baru untuk memberikan generasi masa kini pengalaman pembelajaran yang mendalam dan bermakna. iPad telah banyak digunakan dalam pengajaran dan pembelajaran di pelbagai tahap pendidikan. Dengan reka bentuk terkini, skrin boleh sentuh dan pelbagai aplikasi menarik, iPad dengan mudah dapat menarik perhatian murid. Teknologi iPad sangat berguna untuk menggalakkan pengajaran dan pembelajaran yang efektif, efisien dan menarik minat murid. Artikel ini membincangkan bagaimana penggunaan iPad di Sekolah Sultan Alam Shah Putrajaya dapat digunakan untuk meningkatkan pembelajaran dan penglibatan murid dalam bilik darjah. Seramai 50 orang murid terlibat sebagai responden kajian ini. Instrumen yang digunakan ialah soal selidik. Hasil analisis menunjukkan bahawa penggunaan iPad berjaya menggalakkan pembelajaran aktif serta meningkatkan penglibatan dan kolaborasi murid.

Kata kunci : iPad, aplikasi iPad, peranti mudah alih, teknologi pendidikan, penglibatan murid

1.0 PENGENALAN

Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013-2025 telah menggariskan 11 anjakan utama dan salah satu daripadanya ialah teknologi maklumat dan komunikasi (ICT). Menyedari ICT sebagai salah satu pemangkin utama transformasi pendidikan negara, maka Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) telah memperkenalkan Sekolah Bestari dan dasar ICT dalam pendidikan. Matlamatnya adalah untuk memanfaatkan potensi ICT bagi memberikan kefahaman yang mendalam kepada murid serta menambah baik kualiti pendidikan keseluruhannya. Bagi mencapai hasrat ini, pihak KPM telah mengambil inisiatif untuk mengukuhkan asas ICT di sekolah dengan menyediakan kemudahan-kemudahan penting yang diperlukan bagi pembelajaran murid. Murid diterapkan dengan pengetahuan dan pembelajaran bermakna serta diharapkan dapat menjadi modal insan yang produktif (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2013). Justeru, pembelajaran pelbagai mata pelajaran di sekolah contohnya sains boleh dilaksanakan dengan menggalakkan penggunaan ICT di mana murid akan terlibat dalam pembelajaran sains secara aktif, meningkatkan interaksi, serta menggalakkan pembelajaran kolaboratif (Diemer, Fernandez, & Streepey, 2012; Du Plessis, 2016).

Penggubal kurikulum pendidikan di seluruh dunia sememangnya cenderung untuk memasukkan teknologi sebagai komponen yang diintegrasikan dalam pembelajaran murid di sekolah. Hal ini bertitik tolak daripada pandangan bahawa peralatan teknologi dalam pendidikan dapat meningkatkan keupayaan akademik murid dengan memberikan murid pengalaman pembelajaran yang berpusatkan murid dan sesuai dengan keperluan pembelajaran masing-masing (Brown, Englehardt, & Mathers, 2016). Pihak KPM juga tidak ketinggalan dalam usaha ini dengan memastikan 10,000 buah sekolah di seluruh Malaysia dilengkapi

dengan internet 4G dan platform pembelajaran maya (*virtual learning platform*). Platform ini dapat dimanfaatkan oleh guru, murid dan ibu bapa untuk berkomunikasi, berkolaborasi dan berkongsi bahan pembelajaran untuk murid. Guru adalah tulang belakang bagi merealisasikan aspirasi dan agenda yang telah dirancang oleh pihak KPM, oleh itu guru terutamanya guru Sains dan Matematik telah diberikan latihan bagi membolehkan pengajaran dan pembelajaran sains disokong dengan penggunaan ICT. Pihak KPM juga akan meningkatkan nisbah peralatan ICT berbanding murid daripada 1:30 pada tahun 2011 kepada 1:10 pada tahun 2020 (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2013). Ini bertujuan supaya murid di luar bandar tidak ketinggalan dalam aspek pendidikan berbanding murid di bandar. Hal ini selari dengan hasrat KPM untuk mengurangkan jurang pencapaian murid di bandar dan luar bandar sehingga 50% menjelang tahun 2020 (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2013).

Penggunaan ICT dalam pendidikan seharusnya diterima baik dan dipandang daripada sudut yang positif oleh semua lapisan masyarakat. KPM sangat menggalakkan guru supaya menggunakan ICT secara efisien bagi meningkatkan kualiti pembelajaran murid di bilik darjah. Guru juga berperanan untuk merintis pendekatan pengajaran terkini dengan menggunakan inovasi ICT seperti *flipped classroom*, dan *blended learning*. Oleh itu proses pembelajaran boleh berlangsung dengan lebih fleksibel dan mengikut kebolehan murid. Pada masa kini, telah ramai murid yang memiliki peranti mudah alih seperti komputer riba, iPad, dan tablet. Malah, terdapat banyak bahan pembelajaran percuma dan terbuka yang boleh dicapai oleh murid daripada peranti mudah alih masing-masing (Yusup, 2015). Justeru, pihak sekolah boleh memikirkan pedagogi yang sesuai bagi mengintegrasikan teknologi tersebut ke dalam bilik darjah (Jahnke, Bergström, Mårell-Olsson, Häll, & Kumar, 2017). Hal ini kerana penggunaan teknologi seperti iPad dapat menggalakkan pedagogi berpusatkan murid (Hargis, Cavanaugh, Kamali, & Soto, 2014; Liu *et al.*, 2016) serta meningkatkan penglibatan murid dalam bidang STEM (Sains, Teknologi, Kejuruteraan, dan matematik) (Aronin & Floyd, 2013).

Penggunaan iPad pada masa kini memberi pengaruh yang besar kepada pembelajaran dan penglibatan murid dalam bilik darjah. Kebanyakan guru mempunyai pendapat yang positif mengenai usaha pengintegrasian iPad dalam pengajaran dan pembelajaran yang disifatkan sebagai teknologi terkini, versatil, dan mempunyai banyak aplikasi pembelajaran menarik yang boleh digunakan dalam bilik darjah (Mango, 2015). Namun, terdapat guru yang berasa risau bahawa penggunaan teknologi akan menggantikan tugas mereka sebagai pendidik. Oleh yang demikian, guru perlu difahamkan bahawa iPad hanya berfungsi sebagai suatu alat bagi memudahkan dan menambah baik proses pengajaran dan pembelajaran, bukannya berfungsi untuk menggantikan peranan guru di bilik darjah.

2.0 TINJAUAN LITERATUR

Terdapat banyak kajian di luar negara berkenaan penggunaan iPad dalam pengajaran dan pembelajaran. Kajian yang dilaksanakan oleh Miglietta (2015) ke atas murid sekolah vokasional di Italy mendapati bahawa murid yang berada dalam bilik darjah yang menggunakan iPad menunjukkan pencapaian yang lebih baik berbanding bilik darjah yang hanya menggunakan buku teks tradisional. Kajian tersebut juga mendapati penggunaan iPad dapat merangsang pembelajaran koperatif, di mana murid menjadi tumpuan utama dalam sesuatu proses pembelajaran ke arah pembinaan idea serta merancang kandungan pembelajaran sendiri. Manakala Jahnke *et al.* (2017) telah menjalankan kajian menggunakan reka bentuk didaktikal digital yang melihat pengajaran, pembelajaran, dan integrasi teknologi sebagai sebuah sistem yang melibatkan tiga komponen iaitu guru, murid, dan kandungan pembelajaran. Dalam reka bentuk tersebut, guru melihat bilik darjah sebagai ruang komunikasi dan mereka bentuk

pembelajaran murid melibatkan reka bentuk atas talian seperti mencari maklumat secara atas talian, menghasilkan tugas yang menggabungkan teknologi dalam talian dan luar talian, serta menyokong pembelajaran mendalam dan bermakna menerusi penilaian berasaskan proses.

Selain itu, kajian menunjukkan bahawa murid menganggap iPad sebagai alat pembelajaran yang efektif serta memberi impak positif kepada penglibatan murid dalam pembelajaran (Clark & Luckin, 2013; Diemer *et al.*, 2012; Hargis, Cavanaugh, Kamali, & Soto, 2014; Mango, 2015). Kajian turut menunjukkan bahawa penggunaan iPad dalam bilik darjah memberikan kesan positif terhadap pembelajaran secara kolaboratif (Diemer *et al.*, 2012; Tay, 2016). Manakala kajian lepas berkaitan persepsi guru terhadap penggunaan iPad dalam pengajaran dan pembelajaran menyatakan iPad memberikan kesan positif terhadap pembelajaran dan penglibatan murid dalam bilik darjah (Benton, 2012). Perspektif guru tersebut ditentukan berdasarkan peningkatan yang ditunjukkan oleh murid berdasarkan kualiti kerja dan juga masa yang diperuntukkan untuk menyiapkan tugas. Mango (2015) dalam kajiannya pula menyatakan murid percaya bahawa iPad membantu mereka untuk belajar. Murid menyatakan bahawa menggunakan iPad dapat mendorong pembelajaran dan meningkatkan penyertaan dalam aktiviti bilik darjah (Wario, Ileri, & De Wett, 2016). Menurut Yusup (2015), iPad boleh digunakan sebagai alat untuk mencari maklumat, alat komunikasi dan kolaborasi, alat untuk membina bahan pembelajaran murid, serta alat persembahan dan pengajaran guru. Manakala Preciado-Babb (2012) yang menjalankan kajian berkaitan penggunaan iPad dalam matematik mendapati bahawa penggunaan iPad menyediakan peluang untuk penerokaan pelbagai bentuk komunikasi serta pendekatan berbeza dalam menyelesaikan sesuatu tugas.

Banyak institusi pendidikan pada masa kini menggunakan iPad sebagai satu usaha untuk meningkatkan pembelajaran murid. Penggunaan iPad banyak bergantung kepada sambungan internet, bagi membolehkan murid untuk menggunakan iPad bagi mencari bahan di internet, menggunakan media sosial dan menggunakan aplikasi pembelajaran. Guru memainkan peranan penting dalam proses pedagogi yang mengintegrasikan penggunaan iPad. Oleh itu, guru perlu terbuka untuk menerima dan mengaplikasikan pengetahuan berkaitan penggunaan iPad dalam pengajaran dan pembelajaran. Bagi mencapai hasrat ini, guru perlu disediakan dengan latihan dan kursus yang tersusun bagi memastikan kejayaan pengintegrasian iPad dalam pendidikan (Ditzler, Hong, & Strudler, 2016; Karsenti, Fievez, Simard, & Collin, 2013). Pembelajaran hanya akan berlaku apabila murid terlibat secara aktif dalam pembelajaran manakala teknologi berfungsi untuk menambah baik pembelajaran murid. Kajian menunjukkan bahawa kejayaan penggunaan iPad banyak bergantung kepada kemudahan untuk mengakses kandungan pembelajaran, interaksi antara murid serta interaksi bersama guru (Lewis, 2014).

Penggunaan iPad telah mula diaplikasikan dalam pengajaran dan pembelajaran pelbagai mata pelajaran di Malaysia. Terdapat banyak aplikasi yang tersedia yang boleh dipilih dan digunakan oleh guru mengikut jenis mata pelajaran dan umur murid. Walau bagaimanapun guru harus memberikan tumpuan bukan hanya kepada penggunaan aplikasi, tetapi juga pembinaan bahan kandungan pengajaran dengan menggunakan iPad. Kajian lepas mendapati 80% penggunaan iPad dalam pengajaran dan pembelajaran menumpukan kepada penggunaan 'apps' atau aplikasi. Sedangkan guru perlu memberikan penekanan yang lebih terhadap usaha untuk membina kandungan sesuatu kursus mata pelajaran walaupun lebih lama tempoh masa yang diperlukan bagi pembinaan bahan tersebut (Cavanaugh, Hargis, Munns, & Kamali, 2013). Menurut Brown, Englehardt, & Mathers (2016), terdapat keperluan untuk guru memahami bagaimana untuk membuat konseptual dan mengintegrasikan penggunaan teknologi seperti iPad dan aplikasinya dalam pengajaran mereka.

Penggunaan iPad menjadi pilihan disebabkan kelebihanannya antaranya mempunyai skrin besar, skrin boleh sentuh, senang dibawa, dan dapat dimanfaatkan oleh guru untuk pengajaran dan pembelajaran. iPad juga membolehkan lokasi pengajaran dan pembelajaran yang fleksibel dan akses kepada aplikasi yang percuma atau murah (Aronin & Floyd, 2013). Menggunakan iPad, guru dapat merancang aktiviti pembelajaran pada permulaan, pertengahan, dan di akhir bilik darjah menggunakan aplikasi '*iTunes U*' dengan dibantu aplikasi yang lain. Sekiranya guru ingin menguji kefahaman murid dengan aktiviti kuiz, terdapat aplikasi yang boleh digunakan antaranya '*Quizzes*', '*Kahoot*' dan '*Plickers*' yang boleh dipilih oleh guru. Penggunaan iPad membolehkan murid bebas untuk bergerak, berbincang dan boleh berkongsi bahan dengan murid lain menggunakan aplikasi '*air drop*', membuat peta minda dengan aplikasi '*popplet*', membuat video dengan menggunakan '*iMovie*', pembentangan menggunakan '*Keynote*', membuat esei menggunakan '*pages*' serta pelbagai aktiviti lain dengan memilih aplikasi yang sesuai. Aplikasi lain yang selalu digunakan adalah seperti '*Numbers*', '*Show Me*', '*YouTube*', '*Padlet*', '*Cam Scanner*', '*QR Code*', '*Skype*' dan lain-lain. Penggunaan iPad membolehkan murid untuk berkongsi kandungan digital dalam bentuk video, imej, suara dan teks dengan mudah. Penggunaan pelbagai aplikasi menarik menyebabkan penggunaan iPad boleh meningkatkan minat murid dan mendorong kepada pengalaman pembelajaran yang baharu.

3.0 PERNYATAAN MASALAH

Penggunaan iPad menjadi sangat popular dalam kalangan pengguna alat elektronik semenjak ianya diperkenalkan oleh syarikat Apple pada tahun 2010 (Elphick, 2018). iPad turut digunakan secara meluas dalam proses pengajaran dan pembelajaran di sekolah (Wario, Ileri, & De Wet, 2016). Walaupun banyak ciri-ciri iPad yang turut ada pada komputer riba dan juga telefon pintar, penggunaan iPad menerima lebih sambutan disebabkan ciri fizikalnya yang lebih kecil dan ringan berbanding komputer riba tetapi mempunyai paparan skrin yang lebih besar berbanding telefon pintar. Kajian berkaitan penggunaan teknologi seperti komputer riba telah banyak dibincangkan oleh pengkaji lepas. Namun, kajian berkaitan penggunaan iPad terutamanya dalam pengajaran dan pembelajaran di sekolah masih kurang diterokai (Mang & Wardley, 2013).

Penggunaan iPad dalam pengajaran dan pembelajaran di Sekolah Sultan Alam Shah Putrajaya juga adalah masih baru dan bermula sekitar tahun 2016. Pada permulaannya, guru diberikan pengetahuan dan latihan berkaitan penggunaan iPad dalam pengajaran dan pembelajaran sebelum melaksanakannya bersama murid dalam bilik darjah. Menurut Ditzler, Hong, & Strudler (2016), memahami persepsi murid terhadap penggunaan sesuatu teknologi penting bagi menyediakan maklumat terhadap pembangunan dan pelaksanaan teknologi seumpamanya pada masa hadapan. Justeru, persepsi murid terhadap penggunaan iPad adalah penting untuk dikaji bagi memastikan tahap penerimaan murid terhadap penggunaan teknologi tersebut. Hal ini kerana persepsi merupakan sumber asas kepada ilmu pengetahuan dan pengkaji telah menggunakan persepsi sebagai sumber maklumat penyelidikan (Wario *et al.*, 2016). Selain itu, penilaian persepsi murid terhadap pembelajaran dan penglibatan digunakan untuk mengukur kejayaan pengenalan sesuatu teknologi dalam pendidikan (Alavi, 1994). Manakala menurut Diemer *et al.* (2012), penilaian persepsi murid adalah penting terutamanya apabila kesan penggunaan teknologi meliputi pelbagai disiplin dan tiada alat khusus yang boleh digunakan untuk mengukur hasil pembelajaran secara langsung.

Selain itu juga, persepsi terhadap pembelajaran merupakan indikator penting yang menentukan kejayaan murid (Mango, 2015). Murid yang bermotivasi tinggi dan menikmati proses pembelajaran di dalam bilik darjah akan memperoleh lebih banyak manfaat daripada pembelajaran mereka. Menurut Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges, & Hayek (2006), persepsi murid mempengaruhi tahap kepuasan dan cara bagaimana murid mencurahkan masa dan tenaga terhadap pembelajaran mereka yang secara tidak langsung mempengaruhi pembangunan diri dan pencapaian mereka.

4.0 OBJEKTIF KAJIAN

Kajian ini bertujuan untuk mengkaji bagaimana persepsi murid berkaitan penggunaan iPad terhadap pembelajaran sains serta penglibatan dan kolaborasi bersama murid lain dalam bilik darjah. Kajian ini juga ingin mengetahui hubungan di antara pembelajaran menggunakan iPad dan penglibatan murid di dalam bilik darjah.

5.0 PERSOALAN KAJIAN

Persoalan-persoalan kajian yang ingin dijawab menerusi kajian ini adalah seperti berikut:

- i. Apakah persepsi murid berkaitan kesan penggunaan iPad terhadap pembelajaran mereka dalam mata pelajaran sains?
- ii. Apakah persepsi murid berkaitan kesan penggunaan iPad terhadap penglibatan dan kolaborasi dalam aktiviti bersama murid lain dalam bilik darjah?
- iii. Adakah terdapat hubungan korelasi di antara penggunaan iPad dalam mata pelajaran sains dengan penglibatan dan kolaborasi dalam bilik darjah?

6.0 METODOLOGI KAJIAN

Peserta kajian ini terdiri daripada 50 orang murid tingkatan satu daripada dua buah bilik darjah yang menggunakan iPad dalam pengajaran dan pembelajaran sains di Sekolah Sultan Alam Shah Putrajaya. Murid ini mula menggunakan iPad sejak bulan Januari 2017. Murid dalam kedua-dua bilik darjah ini diajar oleh guru yang sama dalam mata pelajaran sains dan telah melaksanakan aktiviti yang dirancang oleh guru menggunakan iPad dalam pembelajaran sains. Semua murid telah diminta untuk mengisi soal selidik pada akhir bulan Ogos berkaitan persepsi mereka terhadap kesan penggunaan iPad terhadap pembelajaran dan penglibatan di dalam bilik darjah sewaktu menggunakan iPad.

Sebelum menggunakan iPad di dalam bilik darjah, guru akan meminta murid untuk memuat turun aplikasi yang bakal digunakan semasa proses pengajaran dan pembelajaran. Guru telah merancang kursus pengajaran menggunakan aplikasi '*iTunes U*' di mana guru memberikan arahan, nota, tugas dan aplikasi yang perlu atau sesuai digunakan untuk sesuatu tugas. Murid perlu menyertai '*enroll*' kepada kursus tersebut menggunakan kod kursus yang diberikan oleh guru. Murid perlu mengikuti kursus tersebut dengan lengkap, membuat semua aktiviti yang telah dirancang oleh guru, berkolaborasi bersama rakan-rakan dan akhir sekali menghantar tugas secara dalam talian kepada guru.

Murid menggunakan iPad untuk pelbagai aktiviti, tugas dan projek berkaitan pembelajaran mereka yang menggabungkan aspek lisan, visual dan pendengaran. Penggunaan

iPad membolehkan murid untuk berkomunikasi, mendapatkan maklumat dan berkongsi maklumat bersama rakan-rakan. Murid juga boleh menggunakan aplikasi ‘Safari’ bagi mencari sumber maklumat di internet sekiranya perlu. Penggunaan iPad sebagai alat bantu pembelajaran yang bukan hanya dapat meningkatkan kemahiran ICT, tetapi juga kemahiran berfikir, kemahiran penyelesaian masalah dan meningkatkan kreativiti. Murid boleh berkreaitiviti dengan memilih dan menggunakan aplikasi yang dirasakan paling sesuai dan menarik dalam menyelesaikan sesuatu tugas. Bagi menggalakkan kolaborasi, kursus yang dirancang oleh guru menggunakan ‘iTunes U’ mestilah melibatkan banyak kerja berkumpulan dimana setiap murid perlu memainkan peranan masing-masing dalam menjayakan tugas.

Soal selidik untuk kajian ini telah diadaptasi daripada kajian Diemer, Fernandez dan Streepey (2012) serta Mango (2015). Lima item pada soal selidik bertujuan untuk mengkaji persepsi murid berkaitan kesan penggunaan iPad terhadap pembelajaran mereka, manakala lima item yang lain bertujuan untuk mengkaji persepsi murid berkaitan kesan penggunaan iPad terhadap penglibatan dan kolaborasi mereka di dalam bilik darjah. Kajian ini menggunakan skala likert. Murid diminta untuk menyatakan tahap persetujuan mereka untuk setiap soalan iaitu skor 1 mewakili persetujuan sangat tidak setuju, 2=tidak setuju, 3=kurang setuju, 4=setuju dan 5=sangat setuju. Kajian rintis telah dijalankan bagi menentukan kebolehpercayaan instrumen kajian. Seramai 24 orang murid tingkatan satu yang tidak terlibat sebagai responden kajian sebenar dan turut menggunakan iPad dalam bilik darjah sains telah dipilih bagi mewakili sampel kajian rintis. Hasil analisis daripada ujian kebolehpercayaan menunjukkan nilai *Cronbach Alpha* keseluruhan yang tinggi iaitu 0.828 menunjukkan bahawa kebolehpercayaan instrumen adalah baik.

7.0 DAPATAN KAJIAN

Untuk tujuan analisis, data kajian telah dibahagikan kepada dua bahagian. Bahagian pertama melibatkan soalan yang bertujuan untuk mengkaji persepsi murid berkaitan kesan penggunaan iPad terhadap pembelajaran mereka manakala bahagian kedua melibatkan soalan yang bertujuan untuk mengkaji persepsi murid berkaitan kesan penggunaan iPad terhadap penglibatan dan kolaborasi mereka di dalam bilik darjah. Data-data ini kemudiannya diproses menggunakan perisian *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) versi 22. Min dan sisihan piawai telah dikira untuk data deskriptif bagi menjangkakan tahap persepsi murid. Interpretasi tahap berdasarkan nilai min adalah menurut Jamil (2002) seperti dalam Jadual 1.

Jadual 1:

Interpretasi skor min bagi menunjukkan tahap persepsi

Nilai skor min	Tahap
1.00-2.33	Rendah
2.34-3.67	Sederhana
3.68-5.00	Tinggi

Sumber: Jamil (2002)

Berdasarkan jadual 1, nilai min di antara 1.00 hingga 2.33 menunjukkan interpretasi persepsi pada tahap yang rendah, nilai min 2.34 hingga 3.67 pula menunjukkan persepsi pada tahap yang sederhana. Manakala nilai min 3.68 hingga 5.00 menunjukkan nilai min persepsi pada tahap tinggi.

7.1 Tahap persepsi murid terhadap penggunaan iPad

Jadual 2 menunjukkan tahap persepsi murid terhadap penggunaan iPad mengikut konstruk yang diukur iaitu terhadap pembelajaran sains di bilik darjah serta penglibatan dan kolaborasi di bilik darjah. Hasil analisis mencadangkan, tahap persepsi murid daripada aspek pembelajaran sains di bilik darjah berada pada tahap tinggi (min=4.47, sp=0.63). Begitu juga dengan persepsi penglibatan dan kolaborasi di bilik darjah yang juga menunjukkan tahap yang tinggi (min=4.38, sp=0.74). Jadual 3 dan 4 menunjukkan analisis lanjut bagi setiap item.

Jadual 2:

Tahap persepsi murid terhadap penggunaan iPad

Persepsi	Min	s.p	Tahap
Pembelajaran Sains	4.47	0.63	Tinggi
Penglibatan & Kolaborasi	4.38	0.74	Tinggi

Berdasarkan jadual 3, hasil analisis mencadangkan bahawa tahap persepsi murid terhadap penggunaan iPad daripada segi pembelajaran sains di bilik darjah berada pada tahap tinggi dengan memperoleh nilai min keseluruhan 4.47 dengan sisihan piawai 0.63.

Jadual 3:

Persepsi murid berkaitan kesan penggunaan ipad terhadap pembelajaran mereka

No	Item	Min	s.p	Tahap
1	Penggunaan iPad membantu pembelajaran saya dalam bilik darjah sains	4.50	0.65	Tinggi
2	iPad berfungsi sebagai alat pembelajaran	4.42	0.58	Tinggi
3	Penggunaan iPad membantu saya memahami bahan pembelajaran untuk mata pelajaran sains	4.52	0.65	Tinggi
4	Saya seronok menggunakan iPad dalam aktiviti bilik darjah sains	4.70	0.54	Tinggi
5	Penggunaan iPad meningkatkan pembelajaran saya dalam bilik darjah sains	4.20	0.73	Tinggi
Min keseluruhan		4.47	0.63	Tinggi

Berdasarkan jadual 3, nilai min bagi item 1 hingga 5 berjalut daripada 4.20 kepada 4.70 yang diinterpretasikan berada pada tahap yang tinggi. Didapati item 'saya seronok menggunakan iPad dalam aktiviti bilik darjah sains' (item yang keempat) dan item 'penggunaan iPad membantu saya memahami bahan pembelajaran untuk mata pelajaran sains' (item yang ketiga) mempunyai nilai min paling tinggi iaitu 4.70 dan 4.52, manakala sisihan piawai masing-masing ialah 0.54 dan 0.65. Ini diikuti dengan item 'penggunaan iPad membantu pembelajaran saya dalam bilik darjah sains' (min = 4.50, sp = 0.65) dan 'iPad berfungsi sebagai alat pembelajaran' (min = 4.42, sp = 0.58). Manakala item 'penggunaan iPad meningkatkan pembelajaran saya dalam bilik darjah sains' (item yang kelima) mempunyai nilai min yang paling rendah (min = 4.20, sp = 0.73). Berdasarkan dapatan tersebut, persepsi murid secara keseluruhan didapati sangat positif terhadap pembelajaran menggunakan iPad.

7.2 Tahap Persepsi Murid Berkaitan Kesan Penggunaan Ipad Terhadap Penglibatan dan Kolaborasi

Berdasarkan jadual 4, hasil analisis mencadangkan bahawa tahap persepsi murid terhadap penggunaan ipad daripada segi penglibatan dan kolaborasi juga berada pada tahap tinggi dengan memperoleh nilai min keseluruhan 4.38 dengan sisihan piawai 0.74.

Jadual 4:

Persepsi murid berkaitan kesan penggunaan ipad terhadap penglibatan dan kolaborasi

No	Perkara	Min	s.p	Tahap
1	Penggunaan iPad membantu saya melibatkan diri dalam aktiviti bilik darjah	4.48	0.58	Tinggi
2	Penggunaan iPad di dalam bilik darjah mendorong kerjasama dan kolaborasi saya bersama rakan	4.52	0.74	Tinggi
3	Penggunaan iPad membolehkan saya menjadi lebih kreatif dalam menyelesaikan tugas	4.52	0.65	Tinggi
4	Aktiviti menggunakan iPad lebih memotivasikan saya untuk mempelajari sains	4.26	0.69	Tinggi
5	Saya melibatkan diri dengan lebih aktif dalam bilik darjah sains yang menggunakan iPad berbanding bilik darjah sains tanpa iPad	4.14	1.07	Tinggi
Min keseluruhan		4.38	0.74	Tinggi

Berdasarkan jadual 4, nilai min bagi item 1 hingga 5 berjalut daripada 4.14 kepada 4.52 yang diinterpretasikan berada pada tahap yang tinggi. Didapati item 'penggunaan iPad di dalam bilik darjah mendorong kerjasama dan kolaborasi saya bersama rakan' (item yang kedua) dan item 'penggunaan iPad membolehkan saya menjadi lebih kreatif dalam menyelesaikan tugas' (item yang ketiga) mempunyai nilai min paling tinggi iaitu 4.52, manakala sisihan piawai masing-masing ialah 0.74 dan 0.65. Ini diikuti dengan item 'penggunaan iPad membantu murid melibatkan diri dalam aktiviti bilik darjah (min = 4.48, sp = 0.58) dan item 'aktiviti menggunakan iPad lebih memotivasikan murid untuk mempelajari sains' (min = 4.26, sp = 0.69). Namun demikian, persepsi murid bahawa murid melibatkan diri dengan lebih aktif dalam bilik darjah sains yang menggunakan iPad berbanding bilik darjah sains tanpa iPad menunjukkan nilai skor min terendah (min = 4.14, sp = 1.07). Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa persepsi murid berkaitan kesan penggunaan ipad terhadap penglibatan dan kolaborasi mereka di dalam bilik darjah secara keseluruhannya menunjukkan impak yang positif.

7.3 Hubungan korelasi di antara penggunaan iPad dalam mata pelajaran sains dengan penglibatan dan kolaborasi dalam aktiviti bersama murid lain dalam bilik darjah

Kaedah korelasi Pearson digunakan untuk menguji hubungan antara penggunaan iPad terhadap pembelajaran mereka dalam mata pelajaran sains dengan penglibatan dan kolaborasi dalam bilik darjah. Hasil ujian ditunjukkan dalam Jadual 5.

Jadual 5:

Keputusan Pengujian Hipotesis

	Penglibatan dan Kolaborasi	
	r	Sig (2 tailed)
Pembelajaran Sains	0.652**	.000

**sig pada aras 0.01

Persepsi murid terhadap pembelajaran menggunakan iPad di dalam bilik darjah mempunyai korelasi yang positif dan signifikan dengan penglibatan murid di dalam bilik darjah ($N = 50$, $r = 0.652^{**}$, $p < 0.01$) dan ia menunjukkan tahap kolerasi yang sederhana. Dapatan ini menunjukkan bahawa pembelajaran menggunakan iPad mempunyai hubungan positif yang sederhana dengan penglibatan murid dalam bilik darjah. Analisis korelasi antara pembelajaran dan penglibatan murid dalam bilik darjah menggunakan iPad menunjukkan bahawa iPad menjadi satu alat bantuan pembelajaran yang diterima baik oleh murid dan menjadi alat yang efektif dan dapat meningkatkan pembelajaran. Penggunaan iPad juga dapat mendorong kepada pembelajaran aktif, kolaborasi dan peningkatan penglibatan dalam aktiviti di bilik darjah.

8.0 PERBINCANGAN

Tahap kepuasan murid terhadap pembelajaran mereka sangat berkaitan dengan kejayaan mereka di sekolah. Keseronokan yang dialami semasa menggunakan iPad juga merupakan faktor penting dalam memberi persepsi dalam kalangan murid bahawa iPad membantu dalam memberikan pengalaman pembelajaran baru kepada murid serta meningkatkan pembelajaran dan penglibatan di dalam bilik darjah. Berdasarkan jadual 3, tahap persepsi murid terhadap penggunaan iPad daripada segi pembelajaran sains di bilik darjah berada pada tahap tinggi. Ini mungkin disebabkan murid mendapati bahawa iPad sememangnya boleh membantu dalam proses pembelajaran sains di bilik darjah. Murid tahu bahawa sememangnya terdapat banyak aplikasi dan bahan-bahan dalam talian yang boleh diakses dan digunakan dalam proses pembelajaran di bilik darjah. Situasi ini menunjukkan murid percaya bahawa iPad dapat mendorong dan membantu mereka dalam pembelajaran (Mango, 2015; Preciado-Babb, 2012; Yusup Hashim, 2015). Manakala dapatan kajian oleh Wario *et al.* (2016) mendapati bahawa anggapan mudah menggunakan iPad, keyakinan, dan perhatian merupakan peramal penting yang mempengaruhi persepsi murid bahawa iPad membantu dalam pembelajaran.

Manakala berdasarkan jadual 4, tahap persepsi murid terhadap penggunaan iPad daripada segi penglibatan dan kolaborasi juga berada pada tahap tinggi. Oleh yang demikian, dapatlah dirumuskan bahawa persepsi murid di Sekolah Sultan Alam Shah terhadap penglibatan dan kolaborasi murid semasa sesi pembelajaran menggunakan iPad adalah sangat baik. Hal ini mungkin disebabkan murid mendapati bahawa iPad membantu pembelajaran secara kolaboratif. Justeru, pengajaran dan pembelajaran menggunakan iPad boleh dirancang dengan menggalakkan kolaborasi dan kerjasama dalam kalangan murid. Terdapat banyak aplikasi yang boleh digunakan bagi menggalakkan komunikasi dan kolaborasi dalam kalangan murid (Yusup, 2015). Murid juga boleh saling bertukar dan berkongsi bahan dan maklumat yang diperoleh menggunakan iPad dengan mudah. Penemuan ini selari dengan dapatan Diemer *et al.* (2012), Benton (2012), Hargis *et al.* (2014) serta Tay (2016) yang mendapati iPad membantu dalam menggalakkan penglibatan dan kolaborasi sesama murid dalam proses pembelajaran aktif di bilik darjah. Pembelajaran aktif sangat berkait rapat dengan penglibatan murid di dalam bilik darjah dan hal ini boleh dicapai sekiranya murid mendapat pembelajaran yang bermakna

dan melibatkan diri secara aktif dalam aktiviti pembelajaran. Kajian oleh Henderson & Yeow (2012) serta Karsenti *et al.* (2013) pula mendapati bahawa kekuatan utama penggunaan iPad ialah ianya menyediakan murid dengan akses maklumat yang mudah dan cepat, mudah alih serta menyediakan platform untuk kolaborasi.

Manakala berdasarkan analisis dapatan pada jadual 5, mendapati wujudnya hubungan korelasi yang signifikan antara pembelajaran menggunakan iPad di dalam bilik darjah dengan penglibatan murid di dalam bilik darjah. Kajian lepas turut mendapati hubungan korelasi positif antara penggunaan teknologi pendidikan dengan penglibatan dan kolaborasi murid dalam bilik darjah (Diemer *et al.* 2012). Antaranya kajian oleh Chen, Lambert, & Guidry (2010) dan Laird & Kuh (2014) di mana penggunaan teknologi maklumat serta teknologi pembelajaran berasaskan web dapat meningkatkan penglibatan dan pencapaian murid. Kajian oleh Diemer *et al.* (2012) turut menemui hubungan korelasi positif yang sederhana antara penglibatan murid dengan pembelajaran menggunakan iPad.

Melalui dapatan kajian dapatlah dirumuskan bahawa persepsi murid di Sekolah Sultan Alam Shah terhadap pembelajaran sains yang mengimplementasikan penggunaan iPad adalah sangat baik. Murid juga mempunyai persepsi yang sangat baik terhadap penggunaan iPad daripada segi penglibatan dan kolaborasi dalam bilik darjah. Justeru, guru sememangnya boleh menggunakan iPad dalam pembelajaran pelbagai mata pelajaran sekolah bagi meningkatkan lagi pembelajaran murid. Walau bagaimanapun, pembelajaran menggunakan iPad perlu dirancang dengan baik bagi membolehkan murid dapat melibatkan diri secara aktif semasa proses pembelajaran. Manakala guru perlu memastikan kandungan pengajaran dan pembelajaran dirancang dengan tersusun dan teratur bagi memastikan tahap kefahaman dan pembelajaran yang mendalam. Peranan guru perlu berubah kepada pembangunan keupayaan murid untuk bertanggungjawab terhadap pembelajaran mereka sendiri (Tay, 2016). Guru sains yang responsif terhadap perubahan dalam teknologi pendidikan adalah guru yang peka dengan perubahan dan keperluan dunia pendidikan semasa. Penggunaan teknologi seperti iPad sememangnya dapat membantu murid memperoleh pengalaman pembelajaran sains yang baru di samping menggalakkan kolaborasi aktif antara murid.

9.0 KESIMPULAN

Berdasarkan hasil dapatan kajian menunjukkan bahawa murid bukan sahaja seronok menggunakan iPad tetapi juga percaya bahawa iPad memberi kesan positif terhadap pembelajaran dan meningkatkan tahap penglibatan dalam pembelajaran di bilik darjah. Murid juga percaya bahawa penggunaan iPad meningkatkan kolaborasi semasa proses pembelajaran. Hal ini menunjukkan bahawa murid mempunyai persepsi yang sangat positif terhadap penggunaan iPad dalam pembelajaran di bilik darjah. Guru boleh mengambil inisiatif dengan mengintegrasikan penggunaan iPad dalam pengajaran bagi menarik minat murid, meningkatkan pembelajaran dan menggalakkan kolaborasi aktif murid. Walau bagaimanapun, tumpuan perlu diberikan kepada kefahaman dan penguasaan sesuatu pengetahuan dan kemahiran, dan bukan hanya kepada keseronokan bermain pelbagai aplikasi yang ada. Seperti yang diketahui guru merupakan penggerak utama yang melaksanakan dan melancarkan sistem kurikulum di sekolah. Justeru, pihak berwajib dan pentadbir sekolah boleh memainkan peranan dengan menyediakan lebih banyak kursus mengenai penggunaan teknologi pendidikan seperti iPad dalam pengajaran dan pembelajaran. Hal ini bagi memastikan guru dapat dilengkapi dengan pengetahuan dan kemahiran yang diperlukan untuk mengintegrasikan teknologi di bilik darjah.

Kajian ini mempunyai limitasi. Ia dijalankan ke atas bilangan murid yang terhad iaitu murid tingkatan satu yang belajar sains menggunakan iPad. Kursus yang dibina oleh guru menggunakan iPad telah dirancang supaya mempunyai tugas dan aktiviti yang membolehkan murid berbincang, bekerjasama dan berkolaborasi dengan menggunakan kemahiran kritis dan kreatif masing-masing bagi membolehkan pembelajaran bermakna dan mendalam berlaku. Apa yang perlu ditekankan adalah iPad merupakan alat bantuan untuk pengajaran dan pembelajaran, bukanlah berfungsi untuk menggantikan tugas guru sebagai pendidik. Kajian ini mencadangkan penggunaan iPad sebagai alat bantu pembelajaran untuk pelbagai mata pelajaran lain di Malaysia.

RUJUKAN

- Alavi, M. (1994). Computer-mediated Collaborative Learning: An Empirical Evaluation. *MIS Quarterly*, 18, 159–174.
- Aronin, S., & Floyd, K. K. (2013). Using an iPad in Inclusive Preschool Classrooms to Introduce STEM Concepts. *Teaching Exceptional Children*, 45(4), 34–39. <https://doi.org/10.1177/004005991304500404>
- Benton, B. K. (2012). *The iPad as an instructional tool: An examination of teacher implementation experiences. ProQuest Dissertations and Theses.*
- Brown, C. P., Englehardt, J., & Mathers, H. (2016). Examining preservice teachers' conceptual and practical understandings of adopting iPads into their teaching of young children. *Teaching and Teacher Education*, 60, 179–190. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.018>
- Cavanaugh, C., Hargis, J., Munns, S., & Kamali, T. (2013). iCelebrate Teaching and Learning: Sharing the iPad Experience. *Journal of Teaching and Learning with Technology*, 1(2), 1–12. <https://doi.org/10.14434/jotlt.v1n2.2163>
- Chen, P. D., Lambert, A. D., & Guidry, K. R. (2010). Computers & Education Engaging online learners: The impact of Web-based learning technology on college student engagement. *Computers & Education*, 54(4), 1222–1232. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.11.008>
- Clark, W., & Luckin, R. (2013). What the research says iPads in the Classroom. *London Knowledge Lab*, 1–31. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Diemer, T. T., Fernandez, E., & Streepey, J. W. (2012). Student Perceptions of Classroom Engagement and Learning using iPads. *Journal of Teaching and Learning with Technology*, 1(2), 13–25. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Ditzler, C., Hong, E., & Strudler, N. (2016). How tablets are utilized in the classroom. *Journal of Research on Technology in Education*, 48(3), 181–193. <https://doi.org/10.1080/15391523.2016.1172444>
- Du Plessis, A. (2016). Student-teachers' pedagogical beliefs: Learner-centred or teacher-centred when using ICT in the science classroom? *Journal of Baltic Science Education*, 15(2), 140–158.
- Elphick, M. (2018). The impact of embedded ipad use on student perceptions of their digital capabilities. *Education Sciences*, 8(3). <https://doi.org/10.3390/educsci8030102>
- Hargis, J., Cavanaugh, C., Kamali, T., & Soto, M. (2014). A Federal Higher Education iPad Mobile Learning Initiative: Triangulation of Data to Determine Early Effectiveness. *Innovative Higher Education*, 39(1), 45–57. <https://doi.org/10.1007/s10755-013-9259-y>
- Henderson, S., & Yeow, J. (2012). iPad in Education: A Case Study of iPad Adoption and Use in a Primary School. *2012 45th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS)*, 78–87. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2012.390>
- Jahnke, I., Bergström, P., Mårell-Olsson, E., Häll, L., & Kumar, S. (2017). Digital Didactical Designs as research framework: iPad integration in Nordic schools. *Computers and Education*, 113, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.05.006>

- Jamil Ahmad. (2002). *Pemupukan budaya penyelidikan di kalangan guru di sekolah: Satu Penilaian*. Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Karsenti, T., Fievez, A., Simard, S., & Collin, S. (2013). *The iPad in education: uses, benefits, and challenges*. Retrieved from karsenti.ca/ipad/
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2013). *Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013 - 2025*.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2006). *What Matters to Student Success : A Review of the Literature*.
- Laird, T. F. N., & Kuh, G. (2014). Student Experiences With Information Technology and Their Relationship To Other Aspects of Student Engagement. *Research in Higher Education*, 42(2), 211–233. <https://doi.org/10.1007/s11162-004-1600-y>
- Liu, M., Navarrete, C. C., Scordino, R., Kang, J., Ko, Y., & Lim, M. (2016). Examining teachers' use of iPads: Comfort level, perception, and use. *Journal of Research on Technology in Education*, 48(3), 159–180. <https://doi.org/10.1080/15391523.2016.1175853>
- Mang, C. F., & Wardley, L. J. (2013). Student Perceptions of Using Tablet Technology in Post-Secondary Classes. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 39(4), 1–16.
- Mango, O. (2015). iPad Use and Student Engagement in The Classroom. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(1), 53–57.
- Miglietta, A. (2015). A School with iPad. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 176, 95–102. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.448>
- Preciado-Babb, A. P. (2012). Incorporating the iPad in the mathematics classroom. In *IEEE Global Engineering Education Conference, EDUCON*. <https://doi.org/10.1109/EDUCON.2012.6201195>
- Tay, H. Y. (2016). Longitudinal study on impact of iPad use on teaching and learning. *Cogent Education*, 3(1), 1–22. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1127308>
- Wario, R. D., Ileri, B. N., & De Wet, L. (2016). An Evaluation of iPad as a Learning Tool in Higher Education within a Rural Catchment: A Case Study at a South African University. In *Proceeding International Conferences ITS, ICEduTech and STE 2016 AN* (p. 9).
- Yusup Hashim. (2015). Penggunaan e-Pembelajaran dalam pengajaran dan pembelajaran yang berkesan. In *Prosiding Konvensyen Kebangsaan Pendidikan Guru (KKPG) 2012*.

TRANSFORMASI GURU DALAM PENGAJARAN DAN PEMBELAJARAN PENDIDIKAN MORAL DI SEKOLAH PENJARA

ASHOTHA KRISHNAN
Sekolah Integriti Puncak Alam
Pusat Koreksional Puncak Alam
Jabatan Penjara Malaysia
ashotha76@gmail.com

PROF. MADYA DR. ZAHARAH HUSSIN
Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya
zaharah@um.edu.my

VISHALACHE BALAKRISHNAN
Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya
visha@um.edu.my

ABSTRAK

Transformasi pengajaran dan pembelajaran harus melibatkan semua jenis sekolah termasuk sekolah penjara. Dalam proses pengajaran, ia memerlukan teknik untuk mengajar murid secara berkesan; apatah lagi untuk memulihkan pesalah kanak-kanak di pusat pemulihan akhlak. Sehubungan dengan itu, kajian ini bertujuan untuk mengenal pasti kaedah pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Moral khas untuk murid juvana di sekolah penjara. Proses kajian ini berlaku dalam tiga peringkat iaitu, peringkat pertama berbentuk kualitatif yang melibatkan enam orang murid juvana dalam temu bual dan catatan jurnal, peringkat kedua merupakan penerokaan kaedah dan teknik pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Moral melalui kajian literatur. Seterusnya, dapatan kajian peringkat ketiga adalah penilaian konsensus pakar Kaedah Fuzzy Delphi atau dikenali sebagai Fuzzy Delphi Method (FDM). Dapatan kajian menunjukkan murid juvana tidak berminat untuk mengikuti pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Moral kerana aktiviti yang tidak menarik. Oleh sebab itu, penyelidik telah menjelaskan beberapa kaedah teknik pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Moral bagi membantu guru dan murid juvana di sekolah penjara. Pendidikan Moral bertanggungjawab untuk mengembangkan penaakulan, perasaan dan tingkah laku moral dalam kalangan remaja juvana selain daripada aktiviti sampingan yang dijalankan oleh Jabatan Penjara Malaysia. Transformasi dalam kaedah pengajaran akan membawa kesan dalam aspek kesedaran kepada murid juvana dalam mengawal gaya keagresifan, kemurungan dan kecenderungan berubah. Di samping meningkatkan minat murid juvana dalam mengikuti subjek Pendidikan Moral, dapatan kajian ini juga akan mengurangkan kadar kes juvana dan residivisme di negara kita.

Kata kunci : Pendidikan Moral, Kaedah Fuzzy Delphi, Residivisme

1.0 PENGENALAN

Dalam era pendidikan masa kini, ke arah melahirkan modal insan kelas pertama, maka pelbagai bentuk agenda transformasi telah dirancang, disemak dan dilaksanakan (Faridah, 2013). Transformasi pengajaran dan pembelajaran harus melibatkan semua jenis sekolah termasuk Pendidikan Moral di sekolah penjara. Hal ini kerana, kesalahan juvana merupakan fenomena modenisasi dan kejutan budaya yang melanda golongan remaja dan belia (Zainuddin Sharif,

2011). Sistem keadilan juvana negara menetapkan remaja yang berumur kurang dari 18 tahun pada masa pengakuan akan dikenakan hukuman juvana (Minton, 2013). Menurut laporan yang dikeluarkan oleh Kementerian Dalam Negeri, jumlah murid juvana pada tahun 2016 adalah seramai 2353 orang. Pendidikan Moral gagal membentuk warga yang memiliki kekuatan moral dan nilai etika yang tinggi seperti yang dihasratkan oleh Rancangan Malaysia ke-9. Penelitian dan perbincangan ke atas senario permasalahan jenayah di Malaysia dari segi trend adalah membimbangkan masyarakat secara keseluruhannya, sekaligus menjejaskan kualiti hidup penduduk (Mohd Reduan, 1990; Sidhu, 2005, 2006; Muzaffar dan Eng, 2006; Muzaffar dan Law, 2007). Cabaran ini menjadi tanggungjawab sekolah secara langsung khususnya dengan pelaksanaan mata pelajaran Pendidikan Moral (Abd.Shatar, 2007).

Justeru, tujuan penyelidikan ini adalah untuk meninjau keperluan subjek Pendidikan Moral bagi remaja juvana. Seterusnya, kajian ini menggalurkan komitmen guru dalam merancang dan menyusun aktiviti yang membolehkan murid berfikir tentang konsep dan proses yang perlu mereka alami semasa pengajaran dan pembelajaran. Guru harus mahir merancang aktiviti pembelajaran yang bukan sahaja dilihat dari aspek perancangan, namun lebih menjurus kepada pembelajaran yang diperolehi oleh murid. Maka guru adalah tonggak utama ke arah kecemerlangan murid.

2.0 PENYATAAN MASALAH

Di Malaysia pendidikan melalui sistem persekolahan merupakan salah satu program pemulihan untuk pesalah kanak-kanak di bawah Jabatan Penjara Malaysia dengan kerjasama Kementerian Pendidikan Malaysia (Darussalam Budin, 2014; Kementerian Pendidikan Malaysia, 2012). Antara jenis sistem persekolahan yang dikenal pasti adalah Sekolah Tunas Bakti di bawah Jabatan Kebajikan Masyarakat Malaysia, Sekolah Integriti dan Sekolah Henry Gurney di bawah Jabatan Penjara Malaysia.

Dalam konteks penerapan nilai-nilai universal ini, pengajaran Pendidikan Moral adalah satu aktiviti yang dilakukan bersama guru dan muridnya dalam usaha memulihkan murid terutamanya dari aspek tingkah laku mereka. Dalam proses pengajaran, ia memerlukan teknik untuk mengajar murid secara berkesan apatah lagi untuk memulihkan pesalah kanak-kanak di pusat pemulihan akhlak. Menurut Roche (2011), pengajaran yang bersifat deduktif telah melahirkan murid yang pasif. Pengajaran yang deduktif juga tidak menggalakkan pemikiran kritis. Walhal, pemikiran kritis ialah satu unsur penting dalam proses penaakulan moral. Oleh itu beliau mencadangkan perlunya pedagogi Pendidikan Moral yang lebih kritis untuk melahirkan murid yang aktif.

Secara amnya, program pemulihan di sekolah penjara bertujuan untuk memberikan pendidikan formal serta memperbaiki nilai-nilai murni penghuni supaya mereka dapat diterima semula oleh masyarakat (Darussalam, 2014). Adalah sukar untuk mengawal emosi murid di sekolah penjara supaya sentiasa dalam keadaan tenang, damai dan tenteram. Ini adalah kerana murid yang ditempatkan di sekolah penjara mempunyai pelbagai masalah diri dan keluarga yang perlu diselesaikan. Masalah murid biasanya berkaitan dengan penyesuaian kehidupan di penjara, hukuman yang dihadapi, proses perbicaraan di mahkamah dan hubungan dengan keluarga. Proses pengajaran dan pembelajaran murid yang menghadapi hukuman berat serta sebatan rotan sering terganggu. Sebagai contoh, terdapat murid yang perlu menghadiri sesi mahkamah yang kerap dan agak panjang kerana melibatkan hukuman mandatori iaitu gantung sampai mati.

Pendidikan juvana di institusi penjara terutamanya Sekolah Henry Gurney merupakan pilihan terakhir dalam menangani masalah sosial murid yang berada di aliran perdana. Namun sekolah ini juga berperanan sebagai institusi yang terbaik dalam menangani masalah sosial dalam kalangan murid khususnya yang terlibat dalam aktiviti jenayah. Dalam hal ini, penyelidik telah melakukan pembacaan luas tentang pemilihan kaedah dan teknik pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Moral di sekolah penjara. Penerokaan ini akan memberi info kepada para guru dalam membimbing muri-murid juvana supaya di landasan yang betul.

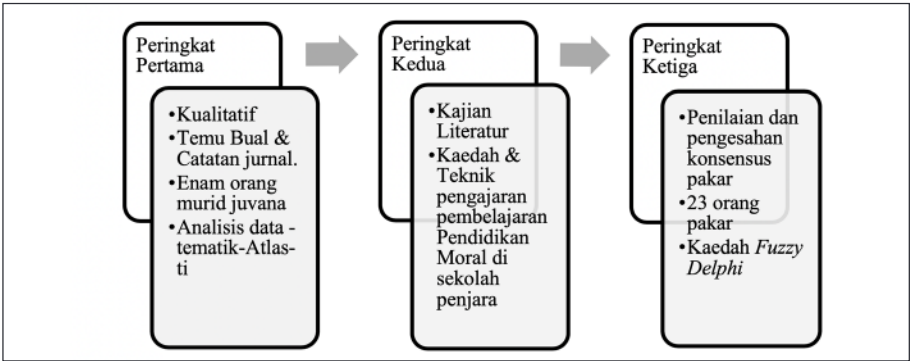
3.0 MATLAMAT DAN OBJEKTIF KAJIAN

Kajian ini bertujuan untuk mengenal pasti kaedah pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Moral khas untuk murid juvana di sekolah penjara. Secara khusus objektif kajian adalah untuk:

- i. mengetahui pendapat murid juvana tentang subjek Pendidikan Moral yang sedang diajar di sekolah penjara.
- ii. menggalurkan kaedah dan teknik pengajaran Pendidikan Moral yang berkesan di sekolah penjara.
- iii. mengetahui pandangan pakar tentang kaedah dan teknik pengajaran Pendidikan Moral secara berkesan di sekolah penjara.

4.0 METODOLOGI

Kajian ini dilakukan dalam tiga peringkat iaitu pengkaji menggunakan pendekatan penyelidikan kualitatif dalam peringkat pertama. Kaedah temu bual dijalankan ke atas enam orang murid juvana yang sedang mengikuti subjek Pendidikan Moral di Sekolah Integriti Penjara Kajang dan Sekolah Henry Gurney, Melaka. Menurut Creswell (2008), penyelidikan kualitatif merupakan satu kajian di mana pengkaji membuat penerokaan terhadap sesuatu isu, permasalahan atau fenomena sedangkan pengkaji mempunyai pengetahuan yang sedikit atau terhad mengenainya. Jadi, temu bual ke atas murid juvana dijalankan bagi mengetahui fenomena pengajaran Pendidikan Moral di sekolah juvana. Dapatan kajian dianalisis dengan menggunakan perisian Atlas-ti dalam membuat pengekodan. Pengumpulan data peringkat kedua dilakukan dengan analisis kajian literatur iaitu mengumpul kaedah dan teknik pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Moral di sekolah penjara. Seterusnya, peringkat ketiga penilaian konsensus pakar menggunakan Kaedah Fuzzy Delphi atau dikenali sebagai *Fuzzy Delphi Method* (FDM) dilaksanakan. Ringkasan pengumpulan data dan penganalisan data ditunjukkan dalam rajah 1.1.



Rajah 1.1: Ringkasan pengumpulan data dan penganalisan data

5.0 DAPATAN KAJIAN

Dapatan kajian akan dibahagikan kepada tiga peringkat. Setiap peringkat mempunyai objektif kajian tertentu. Objektif pertama adalah untuk mengetahui pendapat murid juvana tentang subjek Pendidikan Moral yang sedang diajar di sekolah penjara.

5.1 Dapatan kajian peringkat pertama

Dapatan kajian peringkat pertama mencetuskan beberapa tema seperti dalam rajah 1.2.



Rajah 1.2: Pendapat murid juvana tentang pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Moral

Rajah 1.2 menunjukkan bahawa murid juvana yang sedang mengikuti pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Moral di sekolah penjara tidak berpuas hati dengan teknik dan kaedah yang digunakan oleh guru. Selain itu, mereka juga menganggap subjek Pendidikan Moral membosankan. Tambahan pula, mereka berpendapat kebanyakan nilai murni dapat disedari melalui pengalaman hidup mereka bukan daripada pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Moral di sekolah.

5.1.1 Tidak Berminat

Dapatan kajian menunjukkan murid juvana tidak berminat untuk belajar subjek Pendidikan Moral. Hal ini kerana mereka berpendapat subjek ini tidak menarik.

Murid SI(3) : “Saya tak minat belajar. Jadi saya tak boleh belajar.” (TB/SI(3)107)

Murid SH(2) : “Tak rasa apa-apa ketika belajar moral.....Hilang fokus.....sebab tak menarik... Saya tahu apa itu nilai. Faham nilai tapi tak rasa apa-apa. Bolehlah, moral itu biasa aje.” (CJ/SH1/08/09)

Tidak berminat pada subjek tertentu mungkin juga disebabkan oleh aktiviti yang dirancang oleh guru tidak menarik minat murid juvana. Ini adalah kerana kebanyakan murid juvana yang sedang menjalani hukuman merupakan murid yang tercicir dari pendidikan dan murid yang pernah berhenti sekolah atau dikenakan tindakan buang sekolah.

5.1.2 Aktiviti tidak menarik

Kegagalan guru merancang aktiviti menarik menyebabkan murid juvana tidak mempunyai minat untuk mengikuti PdP.

Murid SH(1) : “Sebenarnya....kalau ajar Moral dengan membuat aktiviti lagi seronok dan lebih faham....daripada kita baca nilai di dalam kelas....contohnya alam sekitar....saya tak rasa apa-apa....sebab itu orang tak *apply* dalam kehidupan.” (CJ/SH1/12/13/14)

Murid SH(1) : “ajar dengan buku tak cukup.....kena buat aktiviti banyak...bagi budak sedar... Nilai-nilai praktikel mesti ada.....”(CJ/SH1/13)

Murid SH(1) : “....Moral ramai murid akan suka jika menarik.” (CJ/SH1/11)

Murid SI(3) : “Pendidikan Moral....tidak ada apa-apa....ajar macam biasa sahaja....tuliskan nota...jawab soalan itu sahaja...”(CJ/SI(3)/30)

5.1.3 Moral tidak membantu

Murid juvana menjelaskan bahawa pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Moral di sekolah tidak membantu dalam kehidupan mereka. Mereka mengikuti subjek ini hanya untuk menjawab soalan peperiksaan dan bukan untuk membina kesedaran diri.

Murid SI(1) : “Moral tidak membantu dalam diri saya.....Yang banyak membantu ialah agama Buddha. Sami datang untuk ceramah, bercakap dengan kami yang membantu untuk kesedaran diri.” (CJ/SI(1)/10/11)

Murid SI(1) : “Moral di dalam kelas membantu untuk menjawab soalan. Ambil buku baca, jawab soalan. Nilai berikan contoh-contoh. Tak membantu untuk kehidupan sendiri.” (CJ/SI(1)/14/15)

Murid juvana yang sedang menjalani hukuman di penjara merasakan bahawa pengalaman hidup yang memberikan kesedaran tentang nilai moral bukan subjek Pendidikan Moral yang mereka ikuti di dalam kelas.

5.1.4 Nilai moral melalui Pengalaman

Murid juvana berpendapat bahawa pengalaman hidup sama ada di luar penjara mahupun di dalam penjara membantu untuk memahami nilai moral bukan dari PdP yang diikuti di dalam kelas.

Murid SH(1) : “Pendidikan Moral saya ada belajar sebelum ini di sekolah dulu. Tapi untuk *exam*. Tak pernah melihat nilai-nilai itu dalam kehidupan. Apabila dah mengalami dalam kehidupan seharian baru saya faham nilai-nilai itu.” (CJ/SH1/16/17/18)

Murid SH(1) : “Banyak benda saya belajar melalui kehidupan. Kenapa moral tidak berikan contoh? Contoh, kesan jika kasih sayang tidak ada....banyak benda saya belajar di penjara...dari pengalaman kehidupan sendiri...bukan dari moral...”(CJ/SH114/15)

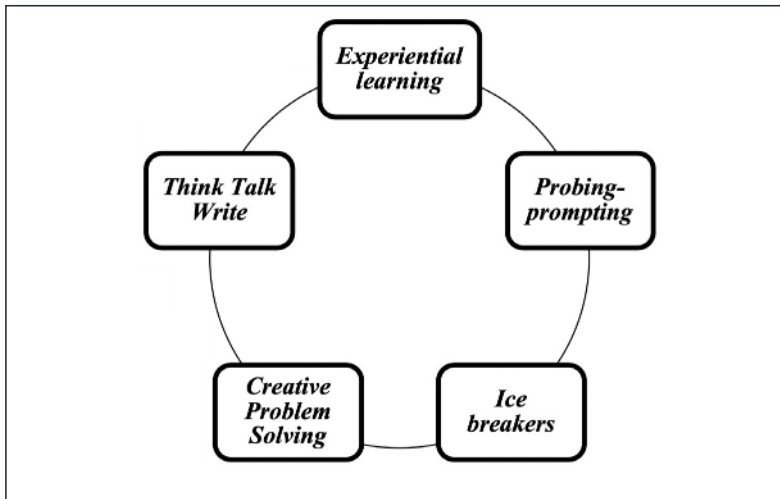
Murid SH(1) : “Faham nilai, tak dapatkan rasakan.....Moral subjek normal.....Moral dan pengalaman bentuk diri seorang....pengalaman itu boleh juga dibawa oleh moral...”(CJ/SH1/09/10)

Murid SI(2) : “Pendidikan Moral ajar kasih sayang tak faham....saya belajar melalui pengalaman...sekarang saya rindu keluarga....baru saya faham erti kasih sayang.....”(CJ/SI(2)14/15)

5.2 Dapatan kajian peringkat kedua

Objektif kajian peringkat kedua adalah untuk mengenal pasti kaedah dan teknik pengajaran Pendidikan Moral yang berkesan di sekolah penjara. Tiada model pembelajaran yang paling sesuai untuk semua keadaan. Oleh itu, dalam memilih model pembelajaran yang betul harus mempertimbangkan keadaan murid, kesesuaian bahan pengajaran, kemudahan media yang tersedia, dan keadaan guru itu sendiri.

Rajah 1.3 menunjukkan beberapa model pembelajaran, dipilih dan dibuat alternatif supaya sesuai untuk pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Moral juvana. Walau bagaimanapun, pengenalan persembahan pengantar dalam bentuk pemahaman dan rasional serta prosedur yang bersifat prinsip, pengubahsuaian bergantung kepada kreativiti guru untuk membuat penyesuaian mengikut keperluan murid.



Rajah 1.3: Kaedah dan teknik pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Moral

5.2.1 Pembelajaran Berasaskan Pengalaman (*Experiential learning*)

Pembelajaran berasaskan pengalaman adalah suatu proses pembelajaran menerusi refleksi perlakuan. Berdasarkan kaedah ini, segala bentuk pengalaman yang dilalui dan dialami oleh individu atau murid dipindahkan dalam bentuk pengetahuan (Mazuki Mohd Yasim, 2011). Model pembelajaran ini sesuai digunakan bagi murid juvana yang mempunyai pelbagai latar belakang dan pengalaman hidup yang berbeza kerana pengalaman mereka boleh dijadikan sebagai contoh pengajaran.

5.2.2 *Probing-prompting*

Teknik *probing-prompting* adalah pembelajaran dengan cara guru menyajikan serangkaian pertanyaan yang sifatnya menggali sehingga terjadi proses berfikir yang mengaitkan pengetahuan sedia ada dan pengetahuan baharu setiap individu. Menurut pembelajaran abad ke-21, salah satu ciri-ciri guru ialah memiliki kemahiran kaunseling. Dalam hal ini, murid dibimbing untuk memperoleh maklumat melalui strategi kognitif dan tingkah laku. Ini akan meningkatkan kesedaran sendiri dan membantu murid membuat keputusan tentang kehidupan mereka (Neukrug, 2007).

5.2.3 *Ice breakers*

Aktiviti permainan kreatif yang dilaksanakan bagi menggalakkan peserta berkenalan dan berinteraksi secara aktif dengan ahli kumpulan. Sesuai dilakukan sewaktu permulaan program pendidikan luar bagi membolehkan ahli kumpulan berinteraksi dan bekerjasama dengan baik. Pembentukan pasukan boleh memberi manfaat kepada remaja yang bermasalah. *Ice breaking* boleh memberi manfaat kepada murid juvana dalam menguruskan kebimbangan mereka. Pendekatan ini memberikan hasil yang terbaik untuk murid juvana meluahkan emosi mereka.

5.2.4 *Creative Problem Solving (CPS)*

Menurut S. Parnes (1922-2013), *creative problem solving* adalah amalan melengkapkan murid untuk mewujudkan suasana kreatif dan inovasi yang berkembang maju. Ini selaras dengan salah satu standard kemahiran pembelajaran abad ke-21 iaitu kreatif dan inovasi. Selain itu, pembelajaran ini merupakan satu kaedah yang luas untuk memupuk tingkah laku yang kondusif kepada pemikiran kreatif. Pembelajaran ini amat sesuai untuk murid juvana dalam memupuk tingkah laku moral mereka. Perkembangan nilai dalam kalangan remaja juvana perlu dititik beratkan walaupun pengajaran dan pembelajaran berfokus kepada peredaran dan situasi semasa.

5.2.5 *Think Talk Write (TTW)*

Model pembelajaran *think-talk-write* dikembangkan oleh Huinker dan Laughlin (Yamin dan Ansari, 2008). *Think* adalah aktiviti untuk murid berfikir. Ini dapat dilihat dari proses membaca teks atau cerita kemudian membuat nota tentang apa yang telah dibaca. Dalam membuat atau menulis nota, murid membezakan dan menggabungkan idea-idea yang dibentangkan dalam teks dan kemudian menterjemahkan ke dalam ayat mereka sendiri. *Talk* adalah aktiviti untuk murid berkomunikasi dengan menggunakan kata-kata ayat yang mereka sendiri. Menurut Yamin dan Ansari (2008), pemahaman dibina melalui interaksi dan perbualan antara individu yang mempunyai aktiviti sosial yang bermakna. S. Balqis (2017) menyatakan bahawa setiap pesalah di penjara perlu diberikan hak bersuara untuk meluahkan perasaan mereka. *think-talk-write* amat penting untuk murid juvana melalui proses transformatif perspektif.

5.3 Dapatan kajian peringkat ketiga

Seterusnya, peringkat ketiga merupakan penilaian dan keberkesanan kaedah dan teknik pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Moral di sekolah penjara. Peringkat ketiga ini merujuk kepada pandangan pakar tentang kaedah dan teknik pengajaran Pendidikan Moral secara berkesan di sekolah penjara.

Kebolehgunaan merujuk kepada kebolehgunaan sesuatu produk yang telah dibangunkan. Kebolehgunaan merupakan suatu pengukuran terhadap keupayaan sesebuah produk yang berfungsi berdasarkan kepada objektif pembangunan produk itu sendiri (Mack dan Sharples, 2009). Dalam peringkat ini, teknik *Fuzzy Delphi Method* (FDM) digunakan untuk menilai kaedah dan teknik pengajaran dan pembelajaran. Proses pengukuran peringkat ini terdiri daripada 23 orang pakar daripada pelbagai bidang yang berkaitan dengan kajian ini. Millano dan Ullius (1998) menegaskan bahawa penilaian kebolehgunaan merujuk kepada kepuasan dan persepsi pakar terhadap sesuatu perkara yang dibangunkan.

Jadual 1

Penilaian Kebolehgunaan kaedah dan teknik pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Moral di sekolah penjara berdasarkan Analisis Fuzzy Delphi (FDM)

Pakar		Kaedah & Teknik Pengajaran dan Pembelajaran Pendidikan Moral di Sekolah Penjara				
		M1	M2	M3	M4	M5
1	Pakar I	0.107	0.194	0.238	0.109	0.206
2	Pakar II	0.107	0.194	0.154	0.047	0.187
3	Pakar III	0.107	0.061	0.036	0.109	0.206
4	Pakar IV	0.053	0.061	0.036	0.047	0.053
5	Pakar V	0.286	0.194	0.238	0.285	0.206
6	Pakar VI	0.107	0.200	0.154	0.109	0.187
7	Pakar VII	0.107	0.200	0.154	0.109	0.187
8	Pakar VIII	0.053	0.194	0.238	0.047	0.206
9	Pakar IX	0.286	0.061	0.036	0.047	0.053
10	Pakar X	0.053	0.061	0.036	0.047	0.053
11	Pakar XI	0.053	0.194	0.238	0.047	0.053
12	Pakar XII	0.286	0.194	0.036	0.285	0.206
13	Pakar XIII	0.107	0.061	0.154	0.109	0.053
14	Pakar XIV	0.107	0.200	0.154	0.109	0.187
15	Pakar XV	0.107	0.200	0.154	0.109	0.187
16	Pakar XVI	0.053	0.061	0.036	0.047	0.053
17	Pakar XVII	0.286	0.194	0.532	0.285	0.206
18	Pakar XVIII	0.107	0.200	0.154	0.109	0.187
19	Pakar XIX	0.107	0.061	0.036	0.047	0.053
20	Pakar XX	0.107	0.061	0.154	0.109	0.053
21	Pakar XXI	0.107	0.061	0.036	0.109	0.206
22	Pakar XXII	0.107	0.194	0.036	0.047	0.206
23	Pakar XXIII	0.053	0.061	0.154	0.109	0.187
Nilai Threshold (d)						
Setiap Komponen Utama		0.124	0.137	0.139	0.108	0.147
Peratusan						
Kesepakatan Pakar (%)		92.0%	92.0%	88.0%	92.0%	92.0%
Skor Fuzzy (A)		0.894	0.830	0.861	0.893	0.839

Berdasarkan jadual 1 item M1, M2, M4 dan M5 mempunyai nilai *threshold* (d) ≤ 0.2 . Meskipun dapatan menunjukkan item M3 melebihi nilai *threshold* (d) ≤ 0.2 , namun peratus persetujuan pakar menunjukkan kesemua item berada melebihi nilai 88%. Kesemua *nilai defuzzification* bagi setiap item juga melebihi nilai α -cut = 0.5. Hal ini menunjukkan bahawa kesemua kaedah dan teknik pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Moral di sekolah penjara mendapat konsensus dari para pakar.

6.0 PERBINCANGAN KAJIAN

Dapatan kajian menunjukkan murid juvana tidak berminat untuk belajar Pendidikan Moral. Hal ini kerana pembelajaran aktif kurang berlaku dalam PdP. Pembelajaran aktif merujuk kepada teknik yang mana murid akan melakukan aktiviti dan bukannya duduk dan mendengar sahaja pengajaran guru secara pasif. Murid akan sentiasa membuat sesuatu seperti melakukan penemuan, memproses dan mengaplikasikan maklumat. Dalam hubungan ini, Silberman (1996) berpendapat:

Sometimes, no matter how clear a verbal or visual explanation is, some concepts and procedures don't sink in. One way to help develop a picture of the material is to ask some students to act out the concepts or walk through the procedures you are trying to get across (p. 79).

Pedagogi dan teknik pengajaran yang memberikan pengalaman dan situasi pembelajaran yang boleh dialami oleh murid secara fizikal dan mental wajar dikendalikan oleh guru.

Selain itu, dapatan kajian juga menunjukkan murid juvana mempelajari sesuatu nilai melalui pengalaman hidup mereka sendiri bukan melalui pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Moral di dalam kelas. Kegagalan guru dalam menggunakan pedagogi dan teknik pengajaran yang berkesan akan mengakibatkan murid gagal memahami dan menerima nilai-nilai yang disemai oleh guru. Kekurangan penghayatan terhadap nilai yang diajar menyebabkan murid tidak mampu mengamalkan nilai-nilai moral dalam kehidupan harian lantas menggagalkan hasrat melahirkan insan bermoral. Pengajaran guru lebih efektif apabila mereka menggunakan peristiwa sebenar dengan mengutarakan masalah manusia sebenar dalam hubungannya dengan kehidupan. Oleh itu, pemilihan teknik penyampaian yang berasaskan pengalaman harian sebenar membantu pembelajaran murid. Dalam keadaan ini konsep, fakta atau kemahiran yang dipelajari akan cepat difahami atau mudah dikuasai (Lickona, 1993).

Oleh yang demikian, kaedah dan teknik yang dicadangkan dalam dapatan kajian peringkat kedua dapat memberikan peluang interaksi yang lebih aktif di antara guru dan murid, serta murid dan murid diperlukan agar proses pengajaran dan pembelajaran menjadi lebih bermakna. Ilhavenil (2013) misalnya, mencadangkan pendekatan pengajaran moral yang interaktif demi pembinaan sifat penyayang dalam kalangan murid. Dalam hubungan ini, menurut Abrahams (2005), pedagogi kritis yang melihat proses pengajaran dan pembelajaran sebagai dialog di antara guru dan murid juvana wajar diambil kira sebagai model pengajaran kerana ia berbeza dengan cara pengajaran konvensional yang autokratik.

7.0 KESIMPULAN

Guru perlu mengaplikasikan pelbagai kaedah dan teknik dalam pengajaran dan pembelajaran (PdP) Pendidikan Moral untuk murid juvana. Sekolah di bawah sistem keadilan juvana boleh membawa hasil yang positif. Murid dibimbing untuk memperoleh maklumat melalui strategi kognitif dan tingkah laku. Pelbagai kaedah dan teknik boleh meningkatkan kesedaran sendiri dan membantu murid membuat keputusan tentang kehidupan mereka (Neukrug, 2007). Teknik pengajaran interaktif mampu memberikan kesedaran kepada murid dan peluang untuk terlibat secara kognitif, melihat sesuatu konflik moral secara kritis, mencari penyelesaian kepada masalah serta melahirkan murid yang memiliki sensitiviti moral, perasaan, dan tingkah laku moral seperti yang dinyatakan dalam Falsafah Pendidikan Kebangsaan.

RUJUKAN

- Abrahams, F. (2005). Transforming classroom music instruction with ideas from critical pedagogy. *Music Educators Journal*, 92(1), 62-67.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Englewood Cliffs, NJ: Pearson.
- Darussalam Budin. 2014. Pendidikan Juvana di Jabatan Penjara Malaysia: Dasar, Hala Tuju, Pelaksanaan dan Cabaran. *Jurnal Hadhari* 6(1): 87-104.
- Ilhavenil Narinasamy. (2013). *Teacher as a caring agent in developing empathy among Moral Education students*. Tesis doktor falsafah yang tidak diterbitkan, Universiti Malaya, Kuala Lumpur.
- Kementerian Pelajaran Malaysia. 2012. *Dasar Pendidikan Kebangsaan*, Ed. ke-3. Shah Alam: Giga Wise Network.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York, NY: Bantam.
- Mazuki Mohd Yasim. (2016). *Efects of outdoor education on group cohesion amang second year undergraduate teacher trainees from selected teacher education*. Tesis doctor falsafah yang tidak diterbitkan, Universiti Putra Malaysia, Kuala Lumpur.
- Minton, T. D. (2013). *Jail inmates at midyear 2010 - statistical tables*. Washington, DC: U.S.
- Mohd Reduan Aslie. (1990). *Krisis Dadah*. Kuala Lumpur: AMK Interaksi Sdn Bhd.
- Muzafar Shah, H dan Eng, Y.K. (2006). *Crime and the Underground Economy in Malaysia: Are they related? The Journal of Global Business*, Vol.2 (1):138-154.
- Muzafar Shah, H dan Law, S.H. (2007). Crime and Financial Economic Variables in Malaysia: Evidence From a Vector Error Correction Model. *Journal of Social and Economic Policy*, Vol.4 (2):263-276.
- McIlwaine, C. (1999). "Geography and Development: Violence and Crime as Development Issues". *Progress in Human Geography*. Vol. 23 (3), 453-463.
- Neukrug (2007). *Counselors' Perceptions of Ethical Behaviors*. *Journal of Counseling and Development*, 62(1), 62-67
- Roche, M. (2011). Creating a dialogical and critical classroom: Reflection and action to improve practice. *Educational Action Research*, 19(3), 327-343.
- Sidhu, A.S (2005). The Rise of Crime in Malaysia: *An Academic and Statistical Analysis*. *Journal of the Kuala Lumpur Royal Malaysia Police College*, No.4:1-28.
- Silberman, M. (1996). *Active learning 101 to teach any subject*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

STRATEGI KEMAHIRAN MEMBACA DALAM KALANGAN MURID SJK(T)

USHA NAGASUNDRAM

**JABATAN BAHASA MELAYU, FAKULTI BAHASA MELAYU DAN KOMUNIKASI,
UNIVERSITI PUTRA MALAYSIA**

ushanagasundram@gmail.com

VIJAYALETCHUMY SUBRAMANIAM

**JABATAN BAHASA MELAYU, FAKULTI BAHASA MELAYU DAN
KOMUNIKASI, UNIVERSITI PUTRA MALAYSIA**

letchumy1617@gmail.com

ABSTRAK

Penyelidikan ini dijalankan untuk mengkaji strategi kemahiran membaca bahasa Melayu sebagai bahasa kedua dalam kalangan murid SJK(T). Objektif kajian ini adalah untuk mengenal pasti dan menghuraikan strategi kemahiran membaca bahasa Melayu dalam kalangan murid SJK(T) Batu Caves. Pengkaji menggunakan Model Strategi Pembelajaran Bahasa Melayu Zamri Mahamod (2004) dan borang soal selidik yang diadaptasi daripada Inventori Cara Belajar Bahasa Melayu dan telah diubahsuai mengikut kesesuaian kajian. Sampel kajian terdiri daripada 80 orang murid tahun 5. Pengkaji menggunakan kaedah soal selidik, temu bual, dan tinjauan lapangan untuk mengumpul data kajian. Hasil dapatan kajian dianalisis secara kuantitatif dan kualitatif. Dapatan kajian menunjukkan bahawa strategi kemahiran semasa peperiksaan paling kerap digunakan oleh responden berbanding strategi kemahiran membaca di dalam kelas dan di luar kelas.

Kata kunci : strategi pembelajaran bahasa, bahasa Melayu sebagai bahasa kedua, kemahiran membaca, murid India

1.0 PENGENALAN

Wadah terpenting dalam menyatupadukan masyarakat yang berbilang kaum di negara ini ialah pendidikan. Sehubungan dengan itu, bahasa Melayu telah diangkat sebagai bahasa pengantar dalam sistem pendidikan kebangsaan. Oleh yang demikian, dalam usaha untuk mengatasi masalah tahap penguasaan BM yang rendah di aliran SJK (Sekolah Jenis Kebangsaan), Kementerian Pendidikan Malaysia telah melaksanakan Kurikulum Standard Sekolah Rendah (KSSR) bahasa Melayu bermula tahun 2011 untuk murid Tahun Satu dan pelaksanaan keseluruhannya untuk semua tahun pengajaran pada tahun 2016 (Chew, 2016).

Dalam pada itu, Kurikulum Standard Sekolah Rendah (KSSR) Semakan 2017 merupakan Kurikulum Kebangsaan yang digunakan oleh semua sekolah rendah di Malaysia dalam Sistem Pendidikan Kebangsaan dan pelaksanaan KSSR ini berpandukan Dokumen Standard Kurikulum (DSKP). KSSR berpegang pada empat prinsip yang utama, iaitu pendekatan bersepadu, perkembangan individu secara menyeluruh, pendidikan saksama untuk semua murid, dan pendidikan seumur hidup.

Model kemahiran membaca dalam DSKP menekankan aspek kemahiran membaca di samping penggabungan kemahiran bahasa yang lain. Kemahiran membaca merujuk keupayaan murid untuk membaca dengan sebutan, intonasi, jeda, dan kelancaran yang betul.

Penekanan pula diberikan pada aspek pemahaman dan penaakulan pelbagai bahan secara kritis dengan menggunakan teknik-teknik membaca. Di samping itu, model ini juga menekankan keupayaan murid untuk menghayati teks yang dibaca.

Kemahiran membaca dalam DSKP Tahun 5 dibahagikan kepada 3 kelompok utama dalam meningkatkan penguasaan kemahiran membaca yang baik dalam kalangan murid. Berikut merupakan senarai kelompok yang ditekankan dalam DSKP, iaitu membaca dan memahami perkataan, frasa dan ayat daripada pelbagai sumber dengan sebutan yang betul, membaca kuat pelbagai bahan bacaan dengan lancar, sebutan yang jelas dan intonasi yang betul, membaca dan memahami maklumat yang tersurat dan tersirat daripada pelbagai bahan untuk memberi respons dengan betul, membaca, memahami dan menaakul untuk memindahkan maklumat yang terdapat dalam pelbagai bahan dengan betul, dan akhir sekali membaca pelbagai bahan sastera dan bukan sastera yang sesuai bagi memupuk minat membaca. Meneliti akan perkara di atas, murid tahun 5 sepatutnya mahir dalam kemahiran membaca.

2.0 PERNYATAAN MASALAH

Keupayaan para murid untuk menguasai bahasa Melayu masih berada pada tahap rendah. Hal ini dapat dilihat dengan jelas pada peratusan kelulusan yang diperoleh di SJK(T) Batu Caves dalam mata pelajaran bahasa Melayu. Pada tahun 2018, peratusan pencapaian cemerlang dalam ujian UPSR bahasa Melayu yang diperoleh adalah sebanyak 53% berbanding tahun 2017 adalah sebanyak 65%, manakala pencapaian kelulusan dalam kertas ujian bahasa Melayu adalah sebanyak 82%. Sementara peratusan murid lulus dalam bahasa Melayu pada tahun 2017 adalah 89%. Keadaan ini menunjukkan bahawa sebanyak 18% murid tidak lulus dalam bahasa Melayu, iaitu memperoleh gred E pada tahun 2018 berbanding tahun 2017 yang terdiri daripada 11%. Hal ini menunjukkan jurang pencapaian prestasi yang makin merosot dalam kalangan murid SJK(T) Batu Caves.

Punca kemerosotan ini menjadi satu persoalan kepada guru dan juga pihak sekolah. Di samping itu, terdapat banyak kajian yang dijalankan sama ada di dalam mahupun di luar negara berkenaan strategi pembelajaran bahasa dan juga kemahiran membaca bahasa Melayu sebagai bahasa kedua. Hal ini dapat dilihat dalam kajian yang dijalankan oleh Zamri Mahamod, Kamilah Ayu, Wan Muna Ruzanna (2015) tentang strategi pembelajaran bahasa Melayu dalam kalangan murid Cina.

Seterusnya, kajian keberkesanan teknik membaca SQ3R dijalankan di sekolah menengah oleh Wan Dyarudin (2016). Nora'azian dan Fadzilah (2018), menjalankan kajian tentang tahap penguasaan kemahiran bertutur bahasa Melayu dalam kalangan murid bukan penutur natif. Namun, kajian strategi pembelajaran bahasa dalam kalangan murid India kurang dijalankan. Oleh yang demikian, masalah ini memberi lompang kepada penyelidik untuk menjalankan kajian.

3.0 OBJEKTIF KAJIAN

- i. Mengenal pasti strategi pembelajaran bahasa Melayu kemahiran membaca yang digunakan oleh murid-murid SJK (T).
- ii. Menghuraikan strategi pembelajaran bahasa Melayu kemahiran membaca yang digunakan oleh murid-murid SJK(T).

4.0 SOROTAN KAJIAN

4.1 Kajian mengenai pembelajaran bahasa Melayu

Ooi Chwee Hwa (2018) telah menjalankan kajian keberkesanan modul dalam meningkatkan penguasaan imbuhan *meN-* dan *peN-* dalam kalangan murid SJKC. Kajian ini bertujuan untuk menganalisis tahap penguasaan imbuhan *meN-* dan *peN-* murid SJKC dari segi penulisan dan menghasilkan satu model prototaip pembelajaran imbuhan *meN-* dan *peN-* untuk murid SJKC. Sampel kajian terdiri daripada 210 orang murid tahun 2, 3, dan 4 dari 4 buah sekolah SJKC Selangor dan 178 orang guru BM SJK.

Ooi (2018) telah menggunakan pendekatan Penyelidikan Reka Bentuk dan Pembangunan untuk membangunkan model dan *Elaboration Theory of Instruction* (1983). Hasil kajian mendapati bahawa penggunaan modul memberi implikasi positif dalam meningkatkan penguasaan imbuhan *meN-* dan *peN-* murid di SJKC.

Di samping itu, Noor Zila Md.Yusuf (2015) mengkaji pencapaian 28 orang murid Iban Tahun 4 yang mempelajari BM sebagai bahasa kedua. Kajian ini bertujuan untuk menganalisis strategi pembelajaran murid yang mempelajari bahasa Melayu sebagai bahasa kedua. Data daripada ujian karangan dianalisis untuk mendapatkan maklumat berkaitan dengan strategi pembelajaran yang digunakan oleh murid semasa membina ayat dalam penulisan karangan. Dapatan kajian menunjukkan murid mempunyai masalah dalam penguasaan aspek imbuhan bahasa. Hal ini dapat dilihat dengan penguguran imbuhan awalan masih tidak ketara oleh murid, namun kesilapan penggunaan imbuhan awalan masih kerap dalam proses membina karangan, iaitu dengan meletakkan imbuhan yang tidak tepat pada kata tunggal.

4.2 Kajian tentang strategi pembelajaran bahasa Melayu

Noor Zuhidayah dan Siti Saniah (2016) telah menjalankan kajian berkaitan strategi pembelajaran bahasa Melayu dalam kalangan pelajar di Jerman. Kajian ini bertujuan untuk meneliti strategi pembelajaran bahasa Melayu semasa di dalam kelas, di luar kelas, dan semasa menghadapi peperiksaan. Kajian ini telah dijalankan di Universiti Goethe Frankfurt, Jerman, sampel kajian terdiri daripada 44 orang pelajar universiti tersebut. Strategi pembelajaran bahasa Mohamed Amin telah diubah suai mengikut keperluan kajian. Hasil kajian menunjukkan pelajar banyak menggunakan SPB di dalam kelas yang lebih tertumpu pada pembelajaran sendiri, malah kurang mengaplikasi strategi di luar kelas dan juga semasa peperiksaan.

Dalam pada itu, kajian Roshidah Hassan (2017) tentang strategi dan gaya pembelajaran yang digunakan oleh pelajar Perancis dalam mata pelajaran bahasa Melayu yang terdiri daripada objektif kajian untuk mengenal pasti gaya dan strategi pembelajaran yang digunakan oleh pelajar Perancis. Dapatan kajian menunjukkan bahawa pelajar Perancis bergantung kepada pembelajaran yang disampaikan di dalam kelas. Selain itu, keputusan kajian lain menunjukkan bahawa pelajar kurang menguasai pertuturan bahasa Melayu kerana kurang bertemu dengan penutur jati asli bahasa Melayu. Kajian-kajian ini membuktikan bahawa pertuturan ialah strategi yang penting dalam pembelajaran bahasa Melayu. Lompang dalam kajian ini ialah contoh pertuturan yang berkesan tidak dinyatakan dalam kajian yang telah dijalankan.

4.3 Kajian tentang strategi pembelajaran pelajar cemerlang

Mohamad Yazid Mohamad (2017) telah mengkaji kekerapan penggunaan strategi pembelajaran bahasa Melayu dalam kalangan murid cemerlang etnik Cina. Kajian ini bertujuan untuk mengenal pasti perbezaan strategi pembelajaran bahasa mengikut jantina, tahun pembelajaran, sosioekonomi keluarga dan hubungan strategi pembelajaran bahasa dengan pencapaian akademik murid. Sampel kajian ini terdiri daripada 291 orang murid cemerlang di sebuah SJK(C) Cheras. Pengkaji menggunakan borang soal selidik yang diadaptasi daripada kajian Zamri (2004) dan disesuaikan mengikut tahun pengkaji. Hasil kajian menunjukkan bahawa tidak ada perbezaan yang signifikan mengikut jantina dalam strategi pembelajaran bahasa. Dapatan ini selari dengan kajian Zamri, Kamiliah Ayu dan Wan Muna Ruzanna (2016), bahawa penggunaan strategi pembelajaran bahasa Melayu dalam kalangan murid Cina berdasarkan sikap dan kemahiran bahasa, merumuskan bahawa tidak ada perbezaan yang ketara antara murid lelaki dan murid perempuan dalam SPB.

5.0 METODOLOGI KAJIAN

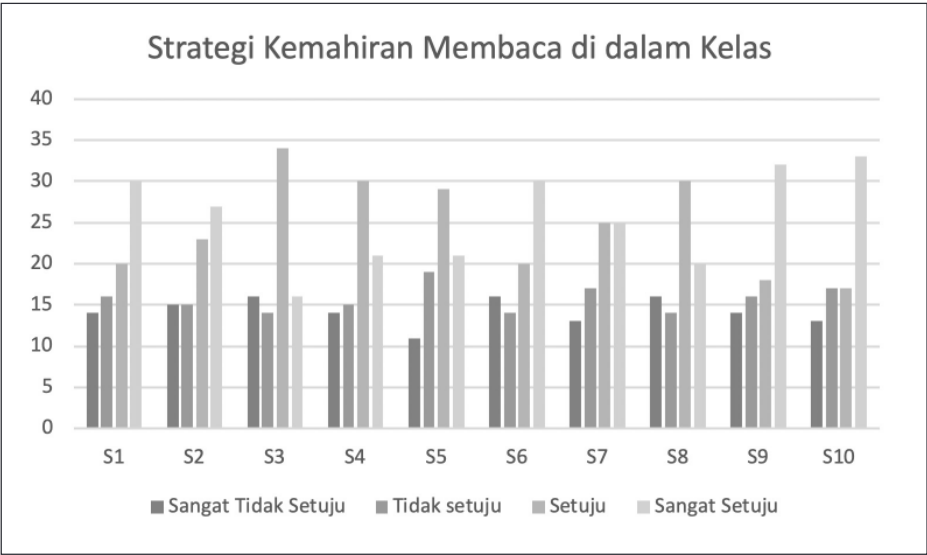
Kajian ini merupakan satu kajian tinjauan yang melibatkan kaedah kualitatif dan kuantitatif. Pada peringkat yang pertama, pengkaji menggunakan kaedah kuantitatif untuk pengumpulan data tentang strategi kemahiran membaca bahasa Melayu dalam kalangan murid. Seterusnya diikuti oleh fasa kedua, iaitu kaedah kualitatif untuk mentafsir serta menjelaskan data yang diperoleh dengan lebih lanjut. Sampel kajian terdiri daripada 80 orang murid SJK(T) Batu Caves. Dalam usaha untuk mengumpul data tentang strategi kemahiran membaca bahasa Melayu dalam kalangan murid, pengkaji menggunakan kaedah kuantitatif dalam bentuk soal selidik.

Seterusnya, data kualitatif yang diperoleh melalui kaedah temu bual, penganalisan borang strategi dan pemerhatian dianalisis bagi mentafsir serta menjelaskan dengan lebih lanjut strategi kemahiran membaca yang digunakan oleh murid dalam pembelajaran bahasa Melayu berdasarkan teori kajian. Borang soal selidik diadaptasi dari Inventori Cara Belajar Bahasa Melayu, Zamri Mahamod (2015) dan diubahsuai mengikut kesesuaian kajian. Strategi kemahiran membaca dalam kajian ini terbahagi kepada tiga bahagian, iaitu strategi kemahiran membaca di dalam kelas, strategi kemahiran membaca di luar kelas, dan juga strategi kemahiran semasa peperiksaan. Setiap bahagian diberikan 10 item yang mengikut kesesuaian strategi. Jumlahnya terdapat 30 item dalam borang soal selidik dalam mengenal pasti strategi kemahiran membaca yang diamalkan oleh murid SJK(T) Batu Caves.

6.0 DAPATAN KAJIAN

6.1 Strategi Kemahiran Membaca dalam kalangan Murid SJK(T)

Carta 1: Kemahiran membaca di dalam kelas



Dapatan kajian menunjukkan strategi pertama seramai 30 daripada 80 orang murid (38%) menyatakan bahawa mereka tidak akan membaca ayat/petikan BM dengan jelas/kuat dalam usaha untuk meningkatkan kemahiran membaca bahasa Melayu. Hal ini dapat dilihat apabila 14 dan 16 orang murid yang menyatakan bahawa sangat tidak setuju (18%) dan tidak setuju (20%) untuk membaca petikan bahasa Melayu dengan jelas/kuat. Manakala seramai 20 dan 30 orang murid masing-masing setuju dan sangat setuju bahawa membaca petikan dengan kuat dan jelas mampu membantu mereka menguasai bahasa Melayu dengan baik.

Selain itu, membaca setiap perenggan dalam petikan dapat membantu pembaca memahami teks dengan jelas. Pembaca hanya akan berminat untuk membaca sekiranya mereka memahami kandungan dengan baik. Strategi kedua ialah membaca setiap perenggan dalam petikan. Hasil kajian menunjukkan bahawa seramai 50 orang yang terdiri daripada 23 orang murid (29%) setuju dan 27 orang murid (34%) sangat setuju bahawa mereka akan membaca setiap perenggan dalam petikan. Sebaliknya, seramai 15 orang murid, iaitu sebanyak 19% responden menyatakan bahawa mereka sangat tidak setuju dan tidak setuju untuk membaca setiap perenggan dalam petikan. Hal ini menunjukkan seramai 30 orang murid tidak menggunakan strategi kedua untuk meningkatkan kemahiran membaca dalam bahasa Melayu.

Seterusnya, strategi ketiga menunjukkan kekerapan murid membaca petikan berulang kali. Seramai 30 orang murid yang terdiri daripada 38%, iaitu 16 orang murid sangat tidak setuju dan 14 orang murid tidak setuju menyatakan bahawa mereka tidak mempraktik membaca petikan berulang kali dalam usaha menguasai bahasa Melayu. Sebaliknya, seramai 34 dan 16 orang murid masing-masing setuju (43%) dan sangat setuju (20%) bahawa membaca petikan berulang kali dapat membantu mereka meningkatkan kemahiran membaca bahasa Melayu.

Majoriti murid berpendapat bahawa kemahiran membaca di dalam kelas dapat ditingkatkan dengan membaca pelbagai buku bahasa Melayu, iaitu masing-masing sebanyak 30 orang murid setuju dan 21 orang murid sangat setuju dalam strategi keempat. Seramai 15 orang murid dengan kekerapan 19% tidak setuju untuk membaca pelbagai buku bahasa Melayu dalam meningkatkan kemahiran membaca bahasa Melayu. Seterusnya, 14 orang murid (18%) sangat tidak setuju untuk membaca pelbagai buku bahasa Melayu dalam meningkatkan kemahiran membaca.

Strategi kelima menunjukkan membaca petikan mengikut nada dan intonasi yang betul dapat menarik minat pembaca untuk membaca, Zamri Mahamod (2015). Berdasarkan jadual di atas, seramai 19 orang murid (24%) tidak setuju untuk membaca petikan BM dengan nada dan intonasi yang menarik. Tambahan pula, 11 orang murid sangat tidak setuju (14%) menunjukkan bahawa murid tersebut tidak berminat untuk membaca petikan bahasa Melayu mengikut intonasi. Sebaliknya, seramai 29 orang murid dengan kekerapan yang paling tinggi, iaitu sebanyak 36% bersetuju bahawa membaca mengikuti nada menarik merupakan salah satu cara dalam meningkatkan kemahiran membaca bahasa Melayu. Seterusnya, 21 orang murid yang terdiri daripada 26% sangat setuju untuk membaca dengan intonasi yang menarik.

Strategi keenam dapat dilihat majoriti murid setuju dan sangat setuju bahawa mereka mengambil bahagian dalam aktiviti membaca semasa pembelajaran bahasa Melayu. Hal ini menunjukkan seramai 20 dan 30 orang murid setuju (25%) dan sangat setuju (38%) bahawa mereka akan mengambil bahagian dalam aktiviti membaca semasa pembelajaran bahasa Melayu. Manakala, seramai 30 orang murid (38%) tidak akan mengambil bahagian dalam aktiviti membaca semasa pembelajaran bahasa Melayu. Kekerapan yang ditunjukkan ialah sebanyak 20% sangat tidak setuju dan 18% tidak setuju, iaitu masing-masing terdiri daripada 16 dan 14 orang murid.

Kekerapan yang tertinggi untuk strategi ketujuh, iaitu 'saya meminta guru untuk membetulkan kesalahan saya semasa membaca teks/petikan BM' ialah 62%, iaitu masing-masing terdiri daripada 25 orang murid sangat setuju dan setuju dengan kemahiran membaca ini. Sebaliknya, sebanyak 13% dan 17%, masing-masing terdiri daripada 13 dan 17 orang murid sangat tidak setuju dan tidak setuju untuk meminta guru membetulkan kesalahan semasa membaca teks/petikan BM. Hal ini menunjukkan bahawa 37% daripada 80 orang murid tidak mengaplikasikan strategi ini untuk meningkatkan kemahiran membaca dalam bahasa Melayu.

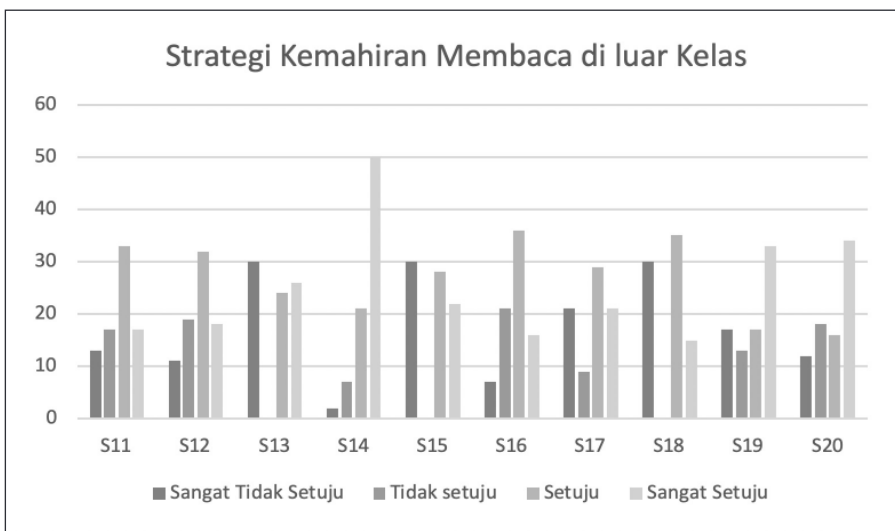
Strategi kelapan menunjukkan seramai 30 orang murid, iaitu kekerapan sebanyak 38% setuju dengan strategi meminta rakan sekelas untuk membetulkan kesalahan ketika membaca teks/petikan dalam bahasa Melayu. Yang kedua tertinggi menunjukkan 20 orang murid bersamaan 25% sangat setuju dengan strategi kemahiran membaca di dalam kelas ini. Manakala 14 dan 16 orang murid masing-masing tidak setuju dan sangat setuju untuk mengapikasi strategi ini dalam meningkat kemahiran membaca di dalam kelas. Kekerapan yang ditunjukkan adalah 18% dan 20%.

Strategi yang seterusnya, iaitu strategi kesembilan menunjukkan majoriti murid sangat setuju dengan strategi memberikan tumpuan ketika rakan membaca teks/petikan bahasa Melayu di dalam kelas. Kekerapan yang ditunjukkan adalah sebanyak 40%, iaitu seramai 32 orang murid. Seterusnya, sebanyak 18 orang murid (23%) setuju dengan strategi kemahiran membaca ini. Sebaliknya, seramai 16 orang murid tidak setuju (20%) dan 14 orang murid (18%) sangat tidak setuju dengan kemahiran membaca untuk memberikan tumpuan ketika rakan membaca teks/petikan BM.

Strategi kesepuluh dapat dilihat seramai 33 daripada 80 orang murid sangat setuju dengan strategi memberikan tumpuan ketika guru membaca teks/petikan bahasa Melayu di dalam kelas. Selain itu, seramai 17 orang murid dengan kekerapan sebanyak 21% setuju bahawa strategi ini mampu membantu mereka meningkatkan kemahiran membaca bahasa Melayu. Manakala sebanyak 30 orang murid tidak sependapat dengan strategi kemahiran membaca untuk memberikan tumpuan ketika guru membaca teks/petikan bahasa Melayu. Kekerapan yang ditunjukkan ialah sebanyak 21% dan 16%, yang terdiri daripada 17 dan 13 orang murid tidak setuju dan sangat tidak setuju.

Peratusan strategi kemahiran membaca di dalam kelas dalam kalangan murid Tahun 5 SJK(T) Batu Caves menunjukkan 63% sangat setuju dengan strategi ketiga, iaitu 'saya membaca petikan berulang kali' dengan pencapaian yang paling tinggi. Hal ini menunjukkan murid cuba untuk memahami sesuatu petikan dengan menaakul berulang kali supaya mereka dapat memahami kandungan dengan lebih jelas. Manakala, strategi yang ketujuh, iaitu 'saya meminta guru untuk membetulkan kesalahan saya semasa membaca teks/petikan BM' menunjukkan peratus pencapaian yang paling kurang berbanding strategi yang lain. Dalam usaha untuk meningkatkan penguasaan kemahiran membaca dalam bahasa Melayu, murid kurang mengambil inisiatif untuk mendapatkan pertolongan daripada guru untuk memperbetulkan kesalahan dalam membaca. Strategi ini kurang popular dalam kalangan murid SJK(T) Batu Caves.

Carta 2: Strategi Kemahiran Membaca di luar Kelas



Strategi sebelas menunjukkan strategi membaca pelbagai bahan bacaan di luar kelas. Pelbagai bahan bacaan seperti surat khabar, majalah, dan bahan di internet dapat membantu murid membaca dengan lancar, Zamri Mahamod (2015). Hal ini dapat dilihat dalam kajian pengkaji bahawa seramai 33 orang murid setuju untuk membaca pelbagai bahan bacaan bahasa Melayu dengan kekerapan yang tertinggi, iaitu 41%. Diikuti pula 17 orang murid, iaitu 21% setuju dengan strategi ini dalam meningkatkan kemahiran membaca mereka. Manakala 17 orang murid (21%) tidak setuju dan 13 orang murid (16%) sangat tidak setuju dengan aplikasi strategi membaca pelbagai bahan bacaan bahasa Melayu dalam meningkatkan kemahiran membaca bahasa Melayu.

Strategi yang kedua belas menunjukkan kekerapan yang tertinggi sebanyak 40% menunjukkan 32 daripada 80 orang murid setuju bahawa mereka membaca sari kata bahasa Melayu ketika menonton televisyen. Selain itu, sebanyak 18 orang murid (23%) sangat setuju bahawa mereka mengaplikasi strategi ini dalam meningkatkan kemahiran membaca. Strategi membaca sari kata dapat membantu murid membaca bahasa Melayu dengan cepat dan lancar, Zamri Mahamod (2015). Manakala, seramai 11 orang murid dan 19 orang murid masing-masing 14% dan 24% menunjukkan sangat tidak setuju dan tidak setuju dengan mengaplikasi strategi ini dalam kemahiran membaca mereka.

Strategi seterusnya dapat dilihat strategi ini kurang diaplikasi oleh murid dalam meningkatkan kemahiran membaca bahasa Melayu. Hal ini kerana, peratusan yang tertinggi, iaitu sebanyak 38% yang terdiri daripada 30 orang murid menunjukkan sangat tidak setuju dengan strategi ini. Sebaliknya, kekerapan yang kedua tertinggi ialah sebanyak 26 orang murid (33%) yang sangat setuju dalam mengambil bahagian dalam pertandingan bahasa Melayu di luar sekolah. Seterusnya, pilihan setuju mempunyai kekerapan sebanyak 30% yang terdiri daripada 24 orang murid. Hal ini menunjukkan bahawa, murid kurang mengambil inisiatif untuk mencari aktiviti di luar sekolah dalam meningkatkan kemahiran membaca mereka.

Strategi keempat belas menunjukkan kekerapan murid menghadiri kelas tuisyen bahasa Melayu. Seramai 71 orang murid menunjukkan bahawa mereka menghadiri kelas tuisyen bahasa Melayu di luar sekolah, iaitu sebanyak 50 orang murid sangat setuju (63%) dan 21 orang murid setuju (26%). Sebaliknya, pilihan sangat tidak setuju dan tidak setuju masing-masing menunjukkan kekerapan sebanyak 3% dan 9%, iaitu 2 dan 7 orang murid tidak menghadiri kelas tambahan di luar sekolah.

Strategi yang kelima belas menunjukkan kekerapan murid meminta guru tuisyen untuk membetulkan cara mereka membaca bahasa Melayu. Seramai 30 orang murid dengan kekerapan 38% menunjukkan sangat tidak setuju dalam meminta pertolongan guru tuisyen membetulkan kesilapan semasa membaca teks/petikan bahasa Melayu. Sebaliknya, kekerapan yang kedua tertinggi ialah 35% yang terdiri daripada 28 orang murid yang setuju mengaplikasi strategi meminta bantuan guru tuisyen semasa membaca dalam meningkat kemahiran membaca. Seterusnya, kekerapan sebanyak 22%, iaitu seramai 22 orang murid sangat setuju bahawa guru tuisyen dapat membetulkan cara membaca mereka dalam bahasa Melayu.

Strategi keenam belas menunjukkan strategi meminjam buku pelajaran/cerita bahasa Melayu dari perpustakaan sekolah dalam meningkatkan kemahiran membaca. Berdasarkan jadual di atas, seramai 36 daripada 80 orang murid dengan kekerapan 45% meminjam buku bahasa Melayu dari perpustakaan sekolah. Manakala kekerapan yang kedua tertinggi ialah 26%, iaitu sebanyak 21 orang murid tidak setuju dengan strategi meminjam buku pelajaran/cerita dari perpustakaan sekolah. Diikuti pula 16 orang murid (20%) yang sangat setuju untuk meminjam buku bahasa Melayu dari perpustakaan sekolah. Diakhiri dengan 7 orang murid, iaitu sebanyak 9% sangat tidak setuju bahawa kemahiran membaca tidak dapat ditingkatkan dengan strategi meminjam buku pelajaran/cerita bahasa Melayu dari perpustakaan sekolah.

Strategi ketujuh belas pula menunjukkan kemahiran membaca di luar kelas, iaitu meminjam buku daripada kawan untuk membaca. Kekerapan yang tertinggi ialah 36% yang terdiri daripada 29 orang murid setuju bahawa mereka mengaplikasi strategi meminjam buku daripada kawan untuk membaca. Selain itu, 26%, iaitu sebanyak 21 orang murid sangat setuju meminjam buku daripada rakan untuk membaca di luar kelas dapat membantu mereka meningkat kemahiran membaca bahasa Melayu. Manakala, sebanyak 21% dan 9% yang terdiri

daripada 21 dan 9 orang murid masing-masing sangat tidak setuju dan tidak setuju bahawa mereka tidak akan meminjam buku daripada rakan untuk membaca di luar kelas.

Strategi kemahiran membaca yang kelapan belas menunjukkan pilihan responden dalam strategi membaca buku/nota bahasa Melayu pada masa lapang. Kajian menunjukkan 35 daripada 80 orang murid setuju bahawa mereka membaca buku/nota bahasa Melayu pada masa lapang, iaitu dengan kekerapan tertinggi sebanyak 44%. Diikuti pula sebanyak 30 orang murid (38%) yang sangat tidak setuju untuk membaca buku/nota bahasa Melayu pada masa lapang. Seterusnya, ketiga tertinggi menunjukkan bahawa sebanyak 15 orang (19%) membaca buku/nota bahasa Melayu pada masa lapang.

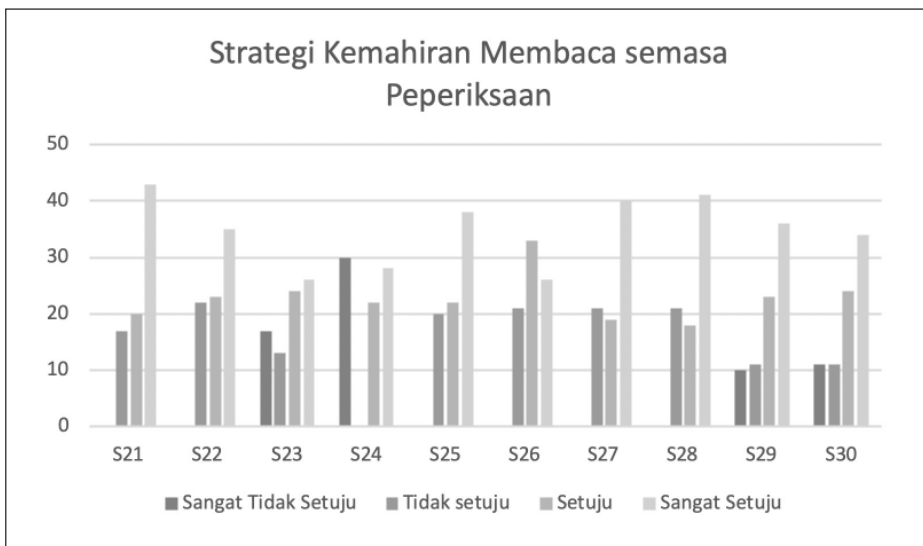
Strategi kesembilan belas menunjukkan peranan ibu bapa, iaitu membelikan bahan bacaan bahasa Melayu. Kajian menunjukkan seramai 33 dan 17 orang murid masing-masing sangat setuju dan setuju bahawa ibu bapa membeli bahan bacaan untuk anak-anak. Kekerapan yang ditunjukkan ialah 41% dan 21%. Manakala, seramai 30 orang daripada 80 orang murid menyatakan tidak akan meminta ibu bapa untuk membeli bahan bacaan bahasa Melayu dalam meningkatkan kemahiran membaca bahasa Melayu. Hal ini dapat dilihat sebanyak 17 orang murid sangat tidak setuju (21%) dan 13 orang murid tidak setuju (16%).

Strategi kedua puluh menunjukkan strategi murid meminta ibu bapa membaiki/menyemak cara membaca sesuatu bahan bacaan bahasa Melayu. Kajian ini menunjukkan sebanyak 34 orang murid sangat setuju meminta ibu bapa untuk membaiki/menyemak cara mereka membaca sesuatu bahan bacaan bahasa Melayu, dengan kekerapan tertinggi sebanyak 43%. Seterusnya, 16 orang murid (20%) setuju bahawa mereka akan meminta bantuan ibu bapa untuk menyemak cara membaca sesuatu bahan bacaan bahasa Melayu dalam usaha untuk meningkat kemahiran membaca bahasa Melayu. Sebaliknya, sebanyak 18 orang murid dan 12 orang murid dengan kekerapan sebanyak 23% dan 15%, masing-masing menunjukkan tidak setuju dan sangat tidak setuju untuk menggunakan strategi meminta ibu bapa untuk membaiki/menyemak cara mereka membaca sesuatu bahan bacaan bahasa Melayu.

Dapatan strategi kemahiran membaca di luar kelas menjelaskan bahawa bahawa murid kurang mengaplikasi bahasa Melayu dalam kehidupan seharian mereka. Terdapat tiga strategi kemahiran membaca yang tidak menjadi pilihan murid, iaitu strategi ke-13, ke-15, dan ke-18.

Murid menyatakan tidak setuju pada ketiga-tiga strategi ini dan ia menunjukkan bahawa murid kurang aktif dalam aktiviti luar bahasa Melayu, malah mereka juga tidak berminat untuk melibatkan diri dalam sebarang pertandingan mahupun aktiviti di luar sekolah. Sebaliknya, satu-satunya strategi yang menunjukkan pencapaian peratus yang paling tinggi dalam strategi kemahiran membaca di luar kelas ialah strategi yang keempat belas, iaitu ‘saya menghadiri kelas tuisyen BM’. Pengkaji mendapati bahawa murid SJK(T) Batu Caves selain daripada mempelajari bahasa Melayu di sekolah, mereka juga mengambil langkah positif dengan menghadiri kelas tuisyen di luar sekolah untuk meningkatkan penguasaan bahasa Melayu.

Carta 3: Strategi Kemahiran Membaca semasa Peperiksaan



Strategi kedua puluh satu menunjukkan strategi membaca nota latihan/buku latihan bahasa Melayu berulang kali sebelum peperiksaan. Kajian menunjukkan bahawa seramai 43 orang murid (54%) murid sangat setuju membaca nota/buku latihan bahasa Melayu berulang kali sebelum peperiksaan. Seterusnya, kekerapan kedua tertinggi menunjukkan sebanyak 20 orang murid yang bersamaan dengan 25% setuju mengaplikasi strategi membaca buku/nota latihan berulang kali sebelum peperiksaan. Sebaliknya, 17 orang murid yang terdiri daripada 21% daripada keseluruhan menyatakan bahawa tidak setuju membaca nota/latihan bahasa Melayu berulang kali sebelum peperiksaan.

Seterusnya, strategi kedua puluh dua menunjukkan strategi membeli buku latihan bahasa Melayu untuk membuat latihan sebelum peperiksaan. Seramai 22 daripada 80 orang murid, kekerapan sebanyak 28% menunjukkan tidak akan membeli buku latihan bahasa Melayu untuk membuat latihan sebelum peperiksaan. Manakala, seramai 58 orang murid yang terdiri daripada 23 orang murid setuju (29%) dan 35 orang murid sangat setuju (44%) dengan strategi membeli buku latihan bahasa Melayu untuk membuat latihan sebelum peperiksaan.

Strategi kedua puluh tiga ialah strategi membuat latihan soalan bahasa Melayu tahun-tahun lepas. Kekerapan yang tertinggi ditunjukkan dalam jadual di atas adalah sebanyak 33%, iaitu 26 orang murid sangat setuju bahawa mereka akan membuat latihan soalan bahasa Melayu tahun-tahun lepas. Seterusnya, sebanyak 24 orang murid (30%) setuju bahawa mereka juga akan membuat latihan bahasa Melayu tahun-tahun lepas sebelum peperiksaan supaya mudah untuk menjawab soalan peperiksaan. Manakala, sebanyak 17 dan 13 orang murid menyatakan bahawa mereka sangat tidak setuju dan tidak setuju, iaitu 21% dan 16% tidak akan membuat latihan bahasa Melayu tahun-tahun lepas sebelum menduduki peperiksaan.

Seterusnya, strategi kedua puluh empat ialah strategi mencari soalan BM di internet sebagai latihan sebelum peperiksaan. Bilangan murid mencari soalan bahasa Melayu di internet sebagai latihan sebelum peperiksaan adalah seramai 31 orang (39%) daripada jumlah keseluruhan. Sebanyak 16 orang murid (20%) setuju dan 15 orang murid (19%) sangat setuju bahawa mencari soalan bahasa Melayu di internet sebagai latihan tambahan sebelum

menduduki peperiksaan akan menambah kemahiran membaca. Sebaliknya, sebanyak 30 orang murid daripada 80 orang murid tidak akan mencari soalan bahasa Melayu di internet sebagai latihan sebelum peperiksaan dapat menambah kemahiran membaca dalam diri masing-masing.

Strategi membaca perenggan demi perenggan ketika menjawab soalan peperiksaan bahasa Melayu merupakan strategi kedua puluh lima. Kajian menunjukkan bahawa majoriti responden membaca perenggan demi perenggan ketika menjawab soalan peperiksaan bahasa Melayu. Kekerapan yang tertinggi adalah sebanyak 48% yang terdiri daripada 38 orang murid yang sangat setuju, diikuti oleh pemilihan setuju sebanyak 22 orang murid (28%) akan membaca perenggan demi perenggan ketika menjawab soalan peperiksaan. Hal ini kerana, membaca dengan teliti akan membantu murid untuk memahami kandungan dengan jelas dan dapat menjawab soalan dengan betul. Sebaliknya, sebanyak 20 orang murid (25%) memilih pilihan tidak setuju, iaitu mereka tidak akan membaca perenggan demi perenggan ketika menjawab soalan peperiksaan bahasa Melayu.

Strategi kedua puluh enam menunjukkan strategi menggariskan isi-isi penting sebelum menjawab soalan bahasa Melayu ketika peperiksaan. Kajian menunjukkan sebanyak 33 orang murid setuju dan 26 orang murid sangat setuju dengan kekerapan 41% dan 33% akan menggariskan isi-isi penting sebelum menjawab soalan bahasa Melayu ketika peperiksaan. Hal ini demikian kerana, isi-isi penting digarisi akan membantu murid mencari jawapan dengan lebih mudah. Sebaliknya, seramai 21 orang murid menyatakan mereka tidak akan menggariskan isi-isi penting sebelum menjawab soalan bahasa Melayu ketika peperiksaan. Kekerapan yang ditunjukkan adalah sebanyak 26% tidak setuju.

Strategi kedua puluh tujuh menunjukkan kekerapan yang tertinggi menunjukkan 50%, iaitu sebanyak 40 orang murid sangat setuju dan 19 orang murid (24%) bahawa mereka akan membaca setiap soalan bahasa Melayu dengan teliti sebelum menjawabnya semasa peperiksaan. Manakala seramai 21 orang murid bersamaan 26% yang menyatakan bahawa mereka tidak akan membaca setiap soalan bahasa Melayu dengan teliti sebelum menjawabnya semasa peperiksaan.

Strategi membaca arahan soalan bahasa Melayu sebelum menjawab soalan ketika peperiksaan ialah strategi kedua puluh lapan. Kekerapan setuju dan sangat setuju yang membezakan purata soalan ini, iaitu masing-masing dengan 23% dan 51% yang terdiri daripada 18 dan 41 orang murid. Sebaliknya, sebanyak 21 orang murid bersamaan 26% menyatakan bahawa tidak setuju untuk membaca arahan soalan bahasa Melayu sebelum menjawab soalan ketika peperiksaan.

Strategi kedua puluh sembilan menunjukkan strategi membaca dan menjawab soalan BM yang mudah dahulu ketika peperiksaan. Sebanyak 36 orang murid sangat setuju dan 23 orang murid setuju, iaitu kekerapan masing-masing menunjukkan 45% dan 29%. Sebaliknya, 11 orang murid yang merangkumi 14% menyatakan bahawa tidak setuju membaca dan menjawab soalan bahasa Melayu yang mudah dahulu ketika peperiksaan. Diikuti pula oleh 10 orang murid yang sangat tidak setuju dengan kekerapan sebanyak 13% menunjukkan bahawa murid-murid tidak akan membaca dan menjawab soalan bahasa Melayu yang mudah dahulu ketika peperiksaan.

Strategi yang akhir sekali menunjukkan strategi membaca keseluruhan petikan soalan bahasa Melayu sebelum menjawab soalan peperiksaan. Majoriti murid menyatakan bahawa mereka akan membaca keseluruhan petikan soalan bahasa Melayu sebelum menjawab soalan peperiksaan. Kekerapan yang tertinggi 43% menunjukkan sangat setuju yang terdiri daripada 34 orang murid. Di samping itu, sebanyak 24 orang murid menunjukkan setuju dengan kekerapan, iaitu 30%. Manakala, sebanyak 22 orang murid daripada jumlah keseluruhan menunjukkan tidak akan membaca keseluruhan petikan soalan bahasa Melayu sebelum menjawab soalan peperiksaan. Kekerapan yang ditunjukkan adalah sama, iaitu 14% sangat tidak setuju dan tidak setuju, masing-masing terdiri daripada 11 orang murid.

Strategi kemahiran membaca semasa peperiksaan dalam kalangan murid Tahun 5 SJK(T) Batu Caves menunjukkan bahawa strategi ini sangat berkesan kepada 70% murid kerana kebanyakan murid menggunakan strategi ini sebelum dan semasa menghadapi peperiksaan. Kemahiran membaca semasa peperiksaan memberi peluang kepada murid untuk memahami soalan dengan jelas dan menjawab soalan peperiksaan dengan baik. Sebanyak 63 daripada 80 orang murid menyatakan bahawa mereka menggunakan strategi ini sebelum menduduki peperiksaan. Manakala, strategi mencari soalan bahasa Melayu di internet sebagai latihan sebelum peperiksaan merupakan strategi yang mendapat peratus yang paling banyak untuk pilihan sangat tidak setuju dan tidak setuju berbanding dengan pilihan setuju dan sangat setuju. Kekerapan yang ditunjukkan untuk tidak akan diguna pakai oleh murid ialah sebanyak 62%, yang terdiri daripada 49 orang murid. Hal ini menunjukkan bahawa murid-murid tidak didedahkan dengan penggunaan internet untuk mencari soalan-soalan latihan sebagai latihan sebelum menduduki peperiksaan. Hal ini menunjukkan kekerapan sebanyak 38% sangat tidak setuju dan 19 orang murid (24%) tidak setuju bahawa mencari soalan bahasa Melayu di internet sebagai latihan sebelum peperiksaan dapat menambah kemahiran membaca dalam diri masing-masing. Strategi membaca perenggan demi perenggan ketika menjawab soalan peperiksaan bahasa Melayu merupakan strategi kedua puluh lima. Kajian menunjukkan bahawa majoriti responden membaca perenggan demi perenggan ketika menjawab soalan peperiksaan bahasa Melayu. Kekerapan yang tertinggi adalah sebanyak 48% yang terdiri daripada 38 orang murid yang sangat setuju, diikuti oleh pemilihan setuju sebanyak 22 orang murid (28%) akan membaca perenggan demi perenggan ketika menjawab soalan peperiksaan. Hal ini kerana, membaca dengan teliti akan membantu murid untuk memahami kandungan dengan jelas dan dapat menjawab soalan dengan betul. Sebaliknya, sebanyak 20 orang murid (25%) memilih pilihan tidak setuju, iaitu mereka tidak akan membaca perenggan demi perenggan ketika menjawab soalan peperiksaan bahasa Melayu. Strategi kedua puluh enam menunjukkan strategi menggariskan isi-isi penting sebelum menjawab soalan bahasa Melayu ketika peperiksaan. Kajian menunjukkan sebanyak 33 orang murid setuju dan 26 orang murid sangat setuju dengan kekerapan 41% dan 33% akan menggariskan isi-isi penting sebelum menjawab soalan bahasa Melayu ketika peperiksaan. Hal ini demikian kerana, isi-isi penting digarisi akan membantu murid mencari jawapan dengan lebih mudah. Sebaliknya, seramai 21 orang murid menyatakan mereka tidak akan menggariskan isi-isi penting sebelum menjawab soalan bahasa Melayu ketika peperiksaan. Kekerapan yang ditunjukkan adalah sebanyak 26% tidak setuju.

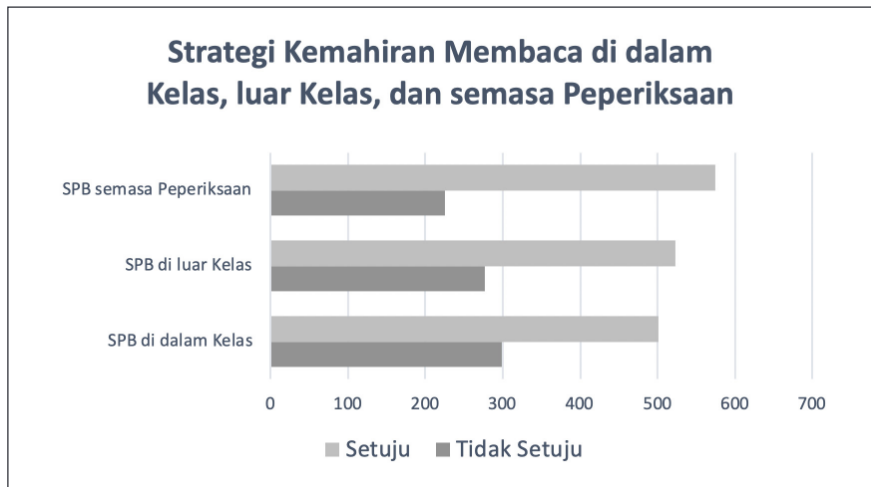
Strategi kedua puluh tujuh menunjukkan kekerapan yang tertinggi menunjukkan 50%, iaitu sebanyak 40 orang murid sangat setuju dan 19 orang murid (24%) bahawa mereka akan membaca setiap soalan bahasa Melayu dengan teliti sebelum menjawabnya semasa peperiksaan. Manakala seramai 21 orang murid bersamaan 26% yang menyatakan bahawa mereka tidak akan membaca setiap soalan bahasa Melayu dengan teliti sebelum menjawabnya semasa peperiksaan. Strategi membaca arahan soalan bahasa Melayu sebelum menjawab

soalan ketika peperiksaan ialah strategi kedua puluh lapan. Kekerapan setuju dan sangat setuju yang membezakan purata soalan ini, iaitu masing-masing dengan 23% dan 51% yang terdiri daripada 18 dan 41 orang murid. Sebaliknya, sebanyak 21 orang murid bersamaan 26% menyatakan bahawa tidak setuju untuk membaca arahan soalan bahasa Melayu sebelum menjawab soalan ketika peperiksaan. Strategi kedua puluh sembilan menunjukkan strategi membaca dan menjawab soalan BM yang mudah dahulu ketika peperiksaan. Sebanyak 36 orang murid sangat setuju dan 23 orang murid setuju, iaitu kekerapan masing menunjukkan 45% dan 29%. Sebaliknya, 11 orang murid yang merangkumi 14% menyatakan bahawa tidak setuju membaca dan menjawab soalan bahasa Melayu yang mudah dahulu ketika peperiksaan. Diikuti pula oleh 10 orang murid yang sangat tidak setuju dengan kekerapan sebanyak 13% menunjukkan bahawa murid tidak akan membaca dan menjawab soalan bahasa Melayu yang mudah dahulu ketika peperiksaan. Strategi yang akhir sekali menunjukkan strategi membaca keseluruhan petikan soalan bahasa Melayu sebelum menjawab soalan peperiksaan. Majoriti murid menyatakan bahawa mereka akan membaca keseluruhan petikan soalan bahasa Melayu sebelum menjawab soalan peperiksaan. Kekerapan yang tertinggi 43% menunjukkan sangat setuju yang terdiri daripada 34 orang murid. Di samping itu, sebanyak 24 orang murid menunjukkan setuju dengan kekerapan, iaitu 30%. Manakala, sebanyak 22 orang murid daripada jumlah keseluruhan menunjukkan tidak akan membaca keseluruhan petikan soalan bahasa Melayu sebelum menjawab soalan peperiksaan. Kekerapan yang ditunjukkan adalah sama, iaitu 14% sangat tidak setuju dan tidak setuju, masing-masing terdiri daripada 11 orang murid.

Strategi kemahiran membaca semasa peperiksaan dalam kalangan murid Tahun 5 SJK(T) Batu Caves menunjukkan bahawa strategi ini sangat berkesan kepada 70% murid kerana kebanyakan murid menggunakan strategi ini pada sebelum dan semasa menghadapi peperiksaan. Kemahiran membaca semasa peperiksaan memberi peluang kepada murid untuk memahami soalan dengan jelas dan menjawab soalan peperiksaan dengan baik. Sebanyak 63 daripada 80 orang murid menyatakan mereka menggunakan strategi ini sebelum menduduki peperiksaan. Manakala, strategi mencari soalan bahasa Melayu di internet sebagai latihan sebelum peperiksaan merupakan strategi yang mendapat peratus yang paling banyak untuk pilihan sangat tidak setuju dan tidak setuju berbanding dengan pilihan setuju dan sangat setuju. Kekerapan yang ditunjukkan untuk tidak akan diguna pakai oleh murid ialah sebanyak 62%, yang terdiri daripada 49 orang murid. Hal ini menunjukkan bahawa murid tidak didedahkan dengan penggunaan internet untuk mencari soalan latihan sebagai latihan tubi sebelum menduduki peperiksaan.

7.0 RUMUSAN

Carta 4: Strategi Kemahiran Membaca di dalam Kelas, di luar Kelas, dan semasa Peperiksaan



Berdasarkan carta di atas, pengkaji mendapati bahawa strategi kemahiran membaca kerap kali digunakan oleh murid-murid SJK (T) Batu Caves dalam meningkatkan kemahiran membaca bahasa Melayu. Strategi yang paling popular dalam kalangan murid tahun 5 SJK (T) Batu Caves ialah strategi kemahiran membaca semasa peperiksaan, yang merangkumi 72%. Hal ini menunjukkan bahawa 575 bilangan setuju yang dipilih oleh murid-murid tahun 5 kerana mereka sedar akan kepentingan kemahiran membaca bahasa Melayu semasa peperiksaan. Kemahiran membaca yang baik dapat membantu murid-murid memahami kandungan teks dan juga kertas soalan dengan jelas, malah mereka juga dapat menjawab soalan peperiksaan dengan teliti.

Seterusnya, pemilihan tidak setuju dalam SPB kemahiran membaca di dalam kelas mempunyai kekerapan yang sangat tinggi berbanding dengan SPB kemahiran membaca yang lain. Kekerapan tidak setuju dalam kemahiran membaca di dalam kelas ialah sebanyak 37% yang terdiri daripada 299 bilangan tidak setuju. Jelasnya di sini bahawa murid-murid kurang menggunakan strategi kemahiran membaca di dalam kelas. Hal ini dapat dibuktikan daripada pernyataan yang dinyatakan oleh Zamri Mahamod (2015), bahawa keupayaan menimba ilmu daripada teks atau bahan yang dibaca itu tidak akan terjadi sekiranya seseorang murid itu tidak mempunyai strategi kemahiran membaca.

Tambahan pula, murid-murid SJK(T) Batu Caves yang mendapat keputusan kurang cemerlang kerana tidak memberi perhatian terhadap kemahiran membaca di dalam kelas, malahan lebih berfokus kepada kemahiran membaca semasa peperiksaan. Selain itu, peranan guru juga memainkan peranan penting dalam menggalakkan murid-murid menggunakan kemahiran membaca di dalam kelas. Berdasarkan temu bual yang telah dijalankan terhadap 20 orang murid SJK(T) Batu Caves, pengkaji mendapati kepelbagaian dalam proses PdP akan memberi kesan positif dalam diri murid-murid. Dapatan ini selari dengan Zamri (2014, 2015) yang menyatakan bahawa proses pembelajaran bahasa di dalam kelas dipengaruhi oleh galakkan positif yang diberikan daripada guru-guru bahasa Melayu.

Selain itu, pengkaji juga mendapati bahawa murid yang mengamalkan strategi kemahiran membaca akan memperoleh pencapaian yang tinggi berbanding murid yang kurang mengamalkan strategi kemahiran membaca. Dapatan kajian ini berbeza dengan pandangan Mohamad Yazid Mohamad (2017) yang menyatakan bahawa tidak ada hubungan signifikan antara SPB dengan pencapaian akademik. Selain itu, dapatan kajian juga menunjukkan bahawa murid lelaki dan murid perempuan mengamalkan strategi kemahiran membaca yang hampir sama dan tidak mempunyai perbezaan yang ketara. Dapatan ini bercanggah dengan kajian yang telah dijalankan oleh Zamri (2004) bahawa terdapat perbezaan yang signifikan antara jantina dalam pengaplikasian strategi pembelajaran membaca. Percanggahan dapatan dalam kajian pengkaji disebabkan responden kajian ini terdiri daripada generasi abad 21, iaitu generasi yang memberi kepentingan kepada pendidikan. Oleh yang demikian, murid-murid yang mengamalkan strategi kemahiran membaca dan menunjukkan konsentrasi yang seimbang dalam pembelajaran dapat menguasai bahasa Melayu dengan baik dan berkesan.

8.0 KESIMPULAN

Secara keseluruhan tidak semua subjek kajian menggunakan strategi kemahiran membaca bahasa dalam usaha untuk menguasai bahasa Melayu sebagai bahasa kedua. Hal ini menunjukkan sikap memainkan peranan yang penting dalam menggalakkan murid menguasai sesuatu mata pelajaran. Sikap dingin dan tiada minat boleh menyebabkan murid-murid kurang berkeyakinan terhadap diri sendiri dalam menguasai pembelajaran tersebut. Motivasi murid merupakan faktor yang menyumbang kepada kejayaan pembelajaran bahasa, Nur Fadhilah (2017). Oleh yang demikian, dalam memupuk motivasi dan sikap yang positif terhadap pembelajaran bahasa Melayu sebagai bahasa kedua, guru-guru bahasa Melayu perlu menjalankan PdPc yang melibatkan aktiviti yang menarik supaya murid-murid turut terlibat aktif dalam aktiviti-aktiviti tersebut, serta terdorong untuk mempelajari bahasa Melayu. Selain itu, para guru juga boleh menggunakan strategi yang berkesan untuk merancang PdPc yang berkesan untuk murid-murid agar mereka menumpukan perhatian dan bermotivasi untuk menguasai bahasa Melayu dengan baik.

RUJUKAN

- Awang Sariyan. (2011). *Mencari Makna Diri Melayu. Renungan untuk Bangsaaku Edisi Kedua*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Chwee Hwa Ooi. (2018). *Keberkesanan Modul dalam Meningkatkan Penguasaan Imbuhan meN dan peN dalam kalangan Murid SJKC*. Tesis Doktor Falsafah. Universiti Putra Malaysia, Serdang, Selangor.
- Chew Fong Peng. (2016). Masalah Pembelajaran Bahasa Melayu dalam kalangan Murid Cina Sekolah Rendah. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu*, 6(2): 10-22.
- Jamila K. A. Mohamad Kutty, Mohd Hanafi bin Mohd Yasin & Rosadah Abd. Majid. (2012). Pelaksanaan Pengajaran Kemahiran Membaca dan Menulis dalam Bahasa Melayu bagi Murid Prasekolah Bermasalah Pendengaran. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu*, 2(2): 111-127.
- Manprit Kaur & Mohamad Amin. (2011). "Language Learning Strategies Employed by Primary School Students". Dalam Mohamad Yazid Mohamad. Kekerapan Penggunaan Strategi Pembelajaran Bahasa Melayu dalam Kalangan Murid Cemerlang Etnik Cina. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu*, 7(1): 85-92.
- Mohamad Yazid Mohamad. (2017). Kekerapan Penggunaan Strategi Pembelajaran Bahasa Melayu dalam Kalangan Murid Cemerlang Etnik Cina. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu*, 7(1): 85-92.
- Nathesan. S. (2010). *Pendekatan dan Teknik Pendidikan Bahasa Melayu Edisi Kedua*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Nora'azian Nahar & Fadzilah Abd. Rahman. (2018). Tahap Penguasaan Kemahiran Bertutur Bahasa Melayu dalam kalangan Murid Bukan Penutur Natif. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu*, 8(1): 74-83.
- Noor Zila Md. Yusuf. (2015). *Bahasa antara dalam Pembelajaran Bahasa Melayu sebagai Bahasa Kedua*. Tesis Doktor Falsafah. Universiti Putra Malaysia, Serdang, Selangor.
- Noor Zuhidayah Muhd Zulkifli & Siti Saniah Abu Bakar. (2016). Strategi Pembelajaran Bahasa Melayu dalam kalangan Pelajar Jerman. *Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik*, 4(2): 10-19.
- Roshidah Hassan. (2017). Gaya dan strategi pembelajaran bahasa Melayu dalam kalangan Pelajar Perancis. *Journal of Language Studies* 17(1): 125-146.
- Sharala *et al.* (2014). Penggunaan dan Kekerapan Strategi Pembelajaran Bahasa Melayu dalam kalangan Pelajar Warganegara Asing. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu*, 4(2): 25-35.
- Wan Dyarudin Wan Mustappa. (2017). Keberkesanan Teknik Membaca SQ3R dalam Pengajaran Kefahaman Membaca di Sekolah Menengah. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu*, 7(1): 1-10.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. (2001). "Emergent Literacy: Development from Prereaders to Read". Dalam Jamila K. A. Mohamad Kutty *et al.* Pelaksanaan Pengajaran Kemahiran Membaca dan Menulis dalam Bahasa Melayu bagi Murid Prasekolah Bermasalah Pendengaran. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu*, 2(2): 111-127.

- Zamri Mahamod. (2006). Penggunaan Strategi Membaca dan Menulis oleh Pelajar Cemerlang dan Pelajar Lemah dalam Pembelajaran Bahasa Melayu. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu*, 6(2): 328-362.
- Zamri Mahamod. (2014). *Inovasi P&P dalam Pendidikan Bahasa Melayu*. Tanjung Malim: Penerbit Universiti Pendidikan Sultan Idris.
- Zamri Mahamod. (2015). *Strategi Pembelajaran: Inventori Cara Belajar Bahasa Melayu*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Zamri Mahamod, Jamaludin Badusah, Nik Mohd Rahimi Nik Yusoff, Mohamed Amin Embi dan Sharala Subramaniam. (2014). Penggunaan dan Kekerapan Strategi Pembelajaran Bahasa Melayu dalam Kalangan Pelajar Warganegara Asing. *Jurnal Pendidikan bahasa Melayu* 4: 25-35
- Zamri Mahamod, Kamiliah Ayu Ab. Ghani dan Wan Muna Ruzanna Wan Mohammad. (2016) Penggunaan Strategi Pembelajaran Bahasa Melayu dalam kalangan Murid Cina berdasarkan Sikap dan Kemahiran Bahasa. *Jurnal Pendidikan bahasa Melayu* 6(1): 38-51

LEARNING GRAMMAR WITH “TRAFFIC LIGHTS” AMONG YEAR THREE PUPILS

DEVAKI PERIASAMY
SEKOLAH KEBANGSAAN TAMAN PANTAI SEPANG PUTRA,
SUNGAI PELEK, SELANGOR, MALAYSIA

devaki.periasamy10@gmail.com

ABSTRACT

The purpose of this research was to identify the pupils' performance after the usage of ICT materials among year three pupils. The research involved twenty-seven year three pupils. An action research was conducted to identify the pupils' performance. The focus of this research was on 'Simple Present Tense'. The instrument consisted of twenty objective questions in the pre-test and post-test. The ICT materials were conducted for twenty minutes for three weeks. The findings indicated that the year three pupils showed drastic improvement in scores after the implementation of the developed ICT materials in the post-test.

Keywords : Grammar, learning, ICT materials, remedial process, performances

1.0 INTRODUCTION

Malaysian education system has undergone tremendous transformation after gaining independence from the British colonial rule in 1957. The Ministry of Education Malaysia has introduced the standardized English Language Curriculum for Primary Schools, which was implemented phase by phase starting 2010 (Curriculum Development Centre, 2011). The new curriculum emphasizes on holistic development of the students which encompasses new elements such as grooming of creativity and innovation, as well as Communication Technology (ICT). The curriculum also promotes the use of ICT to facilitate and encourage meaningful language practice (Curriculum Development Centre, 2011).

Grammar is important in language learning and necessary in order to acquire a language (Rutherford, 1988). Though communication is emphasized, effective communication cannot be carried out without grammatical competence, (Savage, Bitterlin & Price, 2010). Grammar is noteworthy as the means which glues together the various language structures that are used for communication (Savage, Bitterlin & Price, 2010).

However, in Malaysia, a large number of students found subject-verb agreement problematic in their writing (Surina, Nayan & Kamaruzaman Jusof, 2009). Students have not yet mastered basic grammatical structures even though they have gone through 10 years of learning English (Saadiyah & Kaladevi, 2009). Common grammatical errors made by the students are subject-verb agreement and wrong use of singular and plural forms. In addition, wrong application of verb tense (Saadiyah & Kaladevi, 2009).

Tenses are defined as “grammaticalised expressions of time” (Comrie, 1985). In particular, the students generally have problems in applying correct grammatical rules in their writings (Saadiyah & Kaladevi, 2009). Many English education textbooks point out that teachers must be aware of certain grammatical fundamentals in order to help students recognize patterns of errors (Denham & Lobeck, 2002). Teacher's job is to clarify grammar information for students (Azar, 2007).

The conceptions on teaching and learning refer to the beliefs held by teachers about their preferred ways of teaching and learning (Chan & Elliot, 2004). These include the meaning of teaching and learning and the roles of teacher and pupils. There are two main opposite conceptions in teaching and learning (traditional and constructivist). The traditional conception in teaching utilizes teacher-centered teaching strategies. This conception sees the teacher as the source of knowledge and the student as the passive receiver of knowledge. On the other hand, the constructivist conception uses student-centered teaching strategies because this type of learning helps students develop critical thinking and collaboration skills and learning takes place in environments where students are able to participate actively (Chan & Elliot, 2004; Cheng, Chan, Tang, & Cheng, 2009).

The growth and development of ICT has significantly impacted the basic teaching and learning components in education such as reading, writing and numeracy (Osakwe, 2013). The use of ICT in teaching and learning allowed students to be active in finding information and build knowledge from information obtained (Lim, 2005). Moreover, effective use of ICT can facilitate student-centered active learning (Ellis *et al.*, 2008). The introduction of ICT makes learning interesting for the students and has a great impact on teaching and learning (Lu, Hou & Huang, 2010; Al Barwani, *et al.*, 2012). ICT can be considered as “potential tools for change and innovation in education”. Precisely, ICT use in education can create new educational environments, provide new teaching methods, change the traditional teacher-student relationship and finally improve the quality of education (Tezci, 2009). Integrating ICT tools in teaching could enhance students’ learning competencies and provide opportunities for communication (Carmen *et al.* 2003). ICT’s potential benefits in the educational settings are well documented at all educational levels from preschool to higher education (Wise *et al.*, 2011; Toki & Pange, 2012). Hence, ICT can be considered as “potential tools for change and innovation in education” (Tezci, 2009).

The coloured multimedia presentation resulted in better attention than the non-coloured presentation (Farley & Grant, 1976). Colour helps in memorizing certain information by increasing attentional level. The role played by colour in enhancing attention level is undisputable (Pan, 2012, MacKay & Ahmetzanov., 2005). The more attention focused on certain stimuli, the more chances of the stimuli to be transferred to a more permanent memory storage (Sternberg, 2009). Colours have a greater effect on attention (Farley & Grant, 1976). The warm types of colours such as yellow, red and orange have been found to have a greater effect on attention compared to the cool type of colours like brown and gray (Greene, Bell & Boyer, 1983). Colour has been found to influence memory performance by increasing our attentional level and arousal (Kaya & Epps, 2004).

Colour is an important aspect in a person’s daily life regarding information perception because colour is suggestive and symbolic (Lange, 1983). People generally associate the colour “red” with the word “stop” because of the red stop sign. In fact, using colour imagery as clues adds significant dimension to the understanding of information (Leigh, 2010; Keyes, 1993; & Lange, 1983). In fact, using colour-coding as a visual support stems a preliminary and associative perspective, which helps relational thinking and recall because colour harmonizes current content with previous experience, and colour triggers sensations and understandings that help provide visual cues (Longo, 2001 & Lange, 1983). Therefore, colour-coding, as a visual cue, promotes a continuity for reasoning and constructed meaning of current content (Leigh, 2010 & Longo, 2001).

2.0 AIM OF RESEARCH

The focus of this research is on the Simple Present Tense in year three. The purpose of this research is to identify the pupils' performances after the usage of ICT materials among year three.

3.0 THE OBJECTIVE OF THE STUDY

Specifically, the objective of this research is as below:

- i. To improve the performances of year three pupils in solving Simple Present Tense.

4.0 PROBLEM STATEMENT

One paramount problem in English education is many pupils are not able to grasp the concepts of basic grammar and hence are not able to communicate effectively. Thus, in order to improve grammar learning especially the grammar item on Simple Present Tense, attempts must be made to find an effective instructional practice to teach Simple Present Tense among the year three pupils in my school.

Grammar is a problematic area among the primary school pupils and even secondary school students. The problems occurred at the early stages of learning (Nor Arfah, 1988; Munir, 1991).

The importance of having grammatical awareness among English language teachers has been emphasized by many scholars for various reasons. The importance of grammar in language learning and the necessity to acquire a language is stressed (Rutherford, 1988). Communication cannot be carried out without grammatical competence (Savage *et al.*, 2010).

Educators are moving towards pupils centred rather than teacher centred learning environment. Learning should be fun, meaningful, purposeful and the usage of ICT should be highlighted (Curriculum Development Centre, 2011). ICT has significantly impacted the basic teaching and learning components in education such as reading, writing and numeracy (Lu, *et al.*, 2010; Al Barwani, *et al.*, 2012; Osakwe, 2013). Coloured multimedia presentation showed a better attention level among the pupils (Farley & Grant, 1976). In fact, colour helped in memorizing certain information by increasing attentional level.

Colour-coding promotes a continuity for reasoning and constructed meaning of current content (Leigh, 2010 & Longo, 2001).

For these above reasons, an action research was conducted among the year three pupils before and after the use of ICT in the remedial process of learning Simple Present Tense.

5.0 METHOD

5.1 Design

The design employed for this research was an action research which aimed to identify the pupils' performances in learning Simple Present Tense after the usage of ICT materials.

5.2 Study groups

The sample of the research consisted of 27 year three pupils in a primary school. In Malaysian schools, a grading system is utilized to categorize the pupils according to their ability. The division was based on their scores for the English paper during the mid-term year examination in year three. The pupils with scores 85 and above were classified as high ability pupils. The pupils with scores between 70 and 84 were classified as “average ability”. Those with scores less than 60 were classified as “low ability”. The pupils in this study were grouped into 3 different ability groupings. The pupils’ year three mid-term examination result was obtained to identify the pupils’ ability in the class. The number of pupils according to their abilities for my class is as shown below:

Fig 1.1 :
Pupils’ Abilities in Year 3

Pupils’ abilities	Year 3
High	11
Average	9
Low	7
Total	27

Figure 1.1 represents the distribution of the sample in this study. As shown in Table 1.1, there were a total of 27 pupils in year three. In this group, out of 27 pupils, 11 pupils scored between 85 and 100 while 9 pupils scored between 70 and 84 while 7 pupils scored less than 60 in their mid-term examination. Thus, year three consisted of 11 high ability pupils, 9 average ability pupils and 7 low ability pupils.

5.3 Colour-Coding

Three colours (green, yellow, and red) make up the colour-coding schematic used in this study. The colours used in this research revolve around natural principles:

Colour Rationale: Green is the sign to go regularly which represents Simple Present Tense to show an action done regularly. Yellow is the sign going to stop which represents Simple Present Continuous Tense to show an action happening now. Red is the sign to stop which represents Simple Past Tense to show an action done in the past.

5.4 Development of the instrument

The instruments consisted of 20 objective questions. The pre - test was to measure the students’ performance before the usage of ICT materials while the post-test was to measure the students’ performance after the usage of developed ICT materials.

5.5 The teaching and learning sessions

The teaching and learning sessions were conducted for year three pupils. The pupils were divided into groups. The developed ICT materials were used after the pre-test. Ten periods per week were allocated for English lessons. Five double periods of English lessons were conducted in a week. One hour was allocated for each lesson. The total teaching hours per week were five hours. It was conducted for twenty minutes for three weeks. The post-test was conducted after three weeks. Examples of the summary of the developed ICT materials:

5.6 The Summary of The Developed ICT Materials

1.

5. The lady _____ the floor every morning .

- A. sweeping
- B. sweeps
- C. sweep
- D. swept

5. If you click green, you will proceed

5. The lady _____ the floor every morning.

- A. sweeping
- B. sweeps
- C. sweep
- D. swept

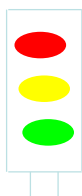


2. click

5. The lady _____ the floor every morning.

Click here

- A. sweeping
- B. sweeps
- C. sweep
- D. swept



6. choose

5. The lady _____ the floor every morning.

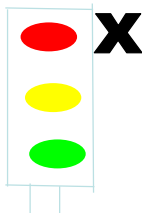
- A. sweeping
- B. sweeps
- C. sweep
- D. swept



3. If you click red, (x) will appear

5. The lady _____ the floor every morning.

- A. sweeping
- B. sweeps
- C. sweep
- D. swept



7. If you choose wrongly (x) will appear

5. The lady _____ the floor every morning.

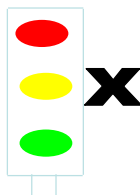
- A. sweeping
- B. sweeps
- C. sweep
- D. swept



4. If you click yellow, (x) will appear

5. The lady _____ the floor every morning.

- A. sweeping
- B. sweeps
- C. sweep
- D. swept



8. If correct, a face will appear

5. The lady _____ the floor every morning.

- A. sweeping
- B. sweeps
- C. sweep
- D. swept



5.7 The stages

Stage 1

First, Simple Present Tense is introduced. Traffic lights were used to differentiate the Tenses. Simple Present Tense is considered as green. Simple Past Tense is considered as red. Simple Present Continuous Tense is considered as yellow.

Stage 2

First, a few instructions were given. Students need to read the question before identifying the tenses used based on the keywords given. Students need to explain the relationship between singular subject/pronoun with singular verb or plural subject/pronoun with plural verb. If wrongly click, they will be bombed. They are given a second chance to try to answer. If they correctly click, they will proceed to the final step to identify the correct answer. If they wrongly click, they will be bombed. If they click correctly, they get applauds and a smiling face.

6.0 RESULTS

6.1 Findings of the study

The findings were as shown below:

What are the performance scores before and after the usage of ICT materials among the year three students?

Fig 1.2:
Pupils' Performance Scores in the Pre- and Post-Test

Number of Pupils	Marks in the Pre-Test	Number of Pupils	Marks in the Post-Test
2	10	2	20
2	9	7	18
2	8	8	17
6	7	4	16
1	6	6	15
5	5		
5	4		
3	3		
1	2		
27		27	

Figure 1.2 shows the distribution of performance scores before and after the use of ICT materials among the year three pupils. The result showed only two students scored 10 marks in the pre-test compared to two students scored 20 marks in the post-test. Two students who also scored 9 and 8 marks while six students scored 7 marks in the pre-test. However, seven students scored 18 marks in the post-test. A student scored 6 marks while five students scored 5 and 4 marks in the pre-test. However, eight students scored 17 marks and four students scored 16 marks in the post-test. Three students scored 3 marks and a student scored 2 marks in the pre-test. Meanwhile, only six students scored 15 marks in the post-test.

The finding showed that most pupils had difficulties in the pre-test. The pupils had problems in applying the correct tenses. The finding was consistent with many studies (Saadiyah & Kaladevi, 2009; Surina *et al.*, 2009). They stated that most students have problems in applying correct grammatical rules and have not mastered basic grammatical structures.

The finding showed that there is 9 significant difference between the pre- and post-test scores of the year three pupils. All of the pupils performed better on the post-test than on the pre-test. This indicated the use of ICT materials improved the performance of the year three pupils enormously. Indeed, the use of ICT had helped to clarify grammar information. The finding of this research was consistent with many past studies (Azar, 2007; Al Barwani, *et al.*, 2012; Carmen *et al.*, 2003; Lu, *et al.*, 2010; Osakwe, 2013; Wise *et al.*, 2011; Toki & Pange, 2012). ICT material used in teaching grammar allowed pupils to be active in finding information and build knowledge (Lim, 2005; Ellis *et al.*, 2008). The use of ICT materials made the lesson interesting (Tezci, 2009).

The finding showed that the use of “traffic lights” enhanced attention level of the pupils. The interactive materials helped to increase pupils’ attention. This finding was consistent with many studies (Farley & Grant, 1976; Greene *et al.*, 1983; MacKay & Ahmetzanov, 2005; Pan, 2012). The studies stated that multimedia resulted in better attention than non-coloured presentation.

The finding also showed that the colours in the traffic lights influenced the memory of the pupils enormously. The red, yellow and green colours used had helped the pupils in understanding the tenses. The finding of this research was consistent with many studies (Greene *et al.*, 1983; Leigh, 2010; Keyes, 1993; Lange, 1983; Longo, 2001). They stated that colours were found to have a greater effect to the understanding of the information and using colour coding as a visual cue, promotes a continuity for reasoning and constructed meaning of current content.

7.0 CONCLUSION

The study found improvements in performances among the pupils who utilized the ICT materials. ICT materials really had a positive impact on the learning of grammar among the year three pupils. The use of colours had helped the pupils to increase their attention and understanding of the tenses. There are educational and research implications given that there are many methods to help students in learning (Curriculum Development Centre, 2011). The outcome of the research had proven that ICT materials were effective in improving pupils’ performances. Such finding has significant educational implications. Primarily, the ICT is a tool to enhance pupils’ performances. Moreover, learning of grammar is not a skill that automatically develops as the pupils get older. The developed ICT materials contribute enormously in improving the pupils’ performances in learning grammar.

REFERENCES

- Al Barwani, T. A., Al-Ani, W. T and Amzat, I. H. (2012) “An effective teaching model for public school teachers in the Sultanate of Oman: Students’ stance,” *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*, vol. 5, no. 1, pp. 23–46.
- Azar, B. (2007). Grammar-based teaching: A practitioner’s perspective.
- Carmen *et al.* (2003) Use of ICTs and the Perception of ELearning among University Students: A Differential Perspective according to Gender and Degree Year Group in Interactive Educational Multimedia, No 7 pp. 1328
- Chan, K. W., & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- Cheng, M. M. H., Chan, K. W., Tang, S. Y. F., & Cheng, A. Y. N. (2009). Pre-service teacher education student’ epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25, 319-322.
- Comrie, B. (1985). Tenses: Vol (17); Cambridge University Press.
- Curriculum Development Centre. (2011). Primary English Language Curriculum, Malaysian Ministry of Education.
- Denham, K., & Lobeck, A. (2002). A practical grammar course: A (partially) annotated syllabus in syntax in the schools. *The Journal of the Assembly for the Teaching of English Grammar*, 18(2), 1-6.
- Ellis RA, Goodyear P, Calvo RA, Prosser M (2008). ‘Engineering students’ conceptions of and approaches to learning through discussions in face-to-face and online contexts’, *Learning and Instruction*. 18(3):267-282.
- Farley FH, Grant AP. Arousal and cognition: Memory for color versus black and white multimedia presentation. *J Psychol*. 1976; 94(1):147–150.
- Greene TC, Bell PA, Boyer WN. Coloring the environment: Hue, arousal, and boredom. *Bull Psych Socie*. 1983;21(4):253–254.
- Kaya N, Epps HH. Proceeding of Interim Meeting of The International Color Association, AIC 2004 Colors and Paints [Internet]. Colour-emotion association: Past experience and personal preference; 2004 [cited 2010 Aug 28]. Available from [http:// findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_3_38/ai_n6249223/](http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_3_38/ai_n6249223/).
- Keyes, E. (1993). Tutorial: Typography, color, and information structure. *Technical Communication*, p. 638-654.
- Lange, B. S. (1983). Toni Morrison’s rainbow code. *Critique*, 173-181.
- Leigh, S. R. (2010). Violent red, ogre green, and delicious white: Expanding meaning potential through media. *Language Arts*, 87(4), 252-262.

- Longo, P. J. (2001). What happens to student learning when color is added to a newknowledge representation strategy? Implications from visual thinking networking. Paper Presented: National Association of Science Teachers, March 5-28, 2001, 42p.. Retrieved from: <http://www.umassd.edu/cas/biology>
- Lu, Z., Hou, L & Huang, X. (2010). “A research on a student-centred teaching model in an ICT-based English,” International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology, Vol. 6, Issue 3, pp. 101-123.
- MacKay DG, Ahmetzanov MV. Motion, memory, and attention in the taboo stroop paradigm. *Psychol Sci.* 2005;16(1); 25–32.
- Osakwe, R. N. (2013). “The Impact of Information and Communication Technology (ICT) on Teacher Education and Professional Development in Nigeria,”International Journal of Learning & Development, vol. 3, no. 2, pp. 35- 47.
- Pan Y. Attentional capture by working memory contents. *Can J Exp Psychol.* 2012; 64(2):124–128.
- Rutherford,W.(1988).Second Language Grammar: Learning and Teaching. London:Longman
- Saadiyah, D. & Kaladevi, S. (2009). Error analysis of the written English essays of secondary school students in Malaysia: A case study. *European Journal of Social Sciences*, 8 (3), 483-495.
- Savage, K.L.,Bitterlin, G .and Price, D. (2010).Grammar Matters: Teaching Grammar in Adult ESL Programs.Cambridge : Cambridge University Press.
- Sternberg RJ. *Cognitive Psychology*. 5th Ed. Belmont (BE): Wadsworth Cengage Learning. 2009.
- Surina, Nayan & Kamaruzaman Jusof (2009).From Novice Writers to Expert Writers, International Education Studies, 2(3):190-194.
- Tezci, E. (2009). Teachers’ effect on ICT use in education: the Turkey sample. *Procedia Social and Behavioral Science*, 1, 1285-1294.
- Toki, E. I. & Pange, J. (2012). Traditional and computer-based evaluation of preschoolers’ oral language in Greek - A review of the literature *Sino-US English Teaching*, 9(1), 840-845
- Wise, S., Greenwood, J., & Davis, N. (2011). Teachers’ use of digital technology in secondary music education: Illustrations of changing classrooms. *British Journal of Music Education*, 28, 117-134.

THE USE OF SKIMMING AND SCANNING STRATEGIES IN READING COMPREHENSION OF EXPOSITORY TEXTS

NORARIFAH MAZLAN
Universiti Kebangsaan Malaysia
noniefa@gmail.com

PARILAH MOHD SHAH
Universiti Kebangsaan Malaysia
drparila@gmail.com

ABSTRACT

In reading lessons, students need to acquire skimming and scanning strategies so that they can understand the reading materials. However, many English as a Second Language (ESL) students have limited exposure to understand reading comprehension through skimming and scanning. This study aims to explore the level of skimming and scanning usage to enhance reading comprehension through a case study. 10 Form 4 students were selected as the participants of this study through purposive sampling technique. Thinking Aloud Protocol (TAP) was employed. Then, the students were exposed to skimming and scanning strategies and TAP was used again to find whether students had used both strategies learned. The findings indicated the students tend to use more scanning skills compared to skimming in reading expository texts.

Keywords : ESL, Expository Texts, Reading Comprehension, Skimming and Scanning, TAP

1.0 INTRODUCTION

Reading is a receptive skill where readers would obtain information from the text through the process of reading comprehension. In trying to comprehend texts, readers would employ strategies to ease the process. However not all readers are equipped with effective strategies. Learners of English as a Second Language may face reading comprehension problems. One learning area that needs strategies to be worked on is reading and comprehension (Azam Namjoo and Amir Marzban, 2014). There are learners who may be able to transfer strategy they have learned in reading comprehension of the first language (Khaled Karim, 2010). However, it is common that these learners would read word-per-word for comprehension of the text as found by Hiew (2012).

In attempts to improve learners' reading performance, Zohreh Ziyaeimehr (2012) have found that strategy awareness training could help improve reading performance. Studies related to comprehension process tend to focus on various strategies used by learners in general were from Mokhtari and Sheorey (2002), Nooreiny Maarof and Rohaya Yaacob (2011) and Madhumati and Ghosh (2012). The mentioned researchers investigated a variety of reading strategy usage including skimming and scanning.

Skimming and scanning are two strategies that are used to speed up the reading comprehension. Information that is not important will be left out or skipped by the readers to give more focus on understanding of relevant selected information. Skimming can be defined as intensive previewing of the reading material to see what it will be about (Vacca, Vacca, Gove, Burke, Lenhart and McKeon, 2003). Whereas scanning can be defined as searching rapidly through a reading text to find a specific information (Hedge, 2000).

2.0 PROBLEM STATEMENT

Reading-comprehension problem is relatively common and is often unrecognized in the classroom (Hulme and Snowling, 2011). The problem can be due to how information is processed and what type of text structure the students are reading. Firstly, students are not able to comprehend passages and articles because they encounter many unfamiliar words. It takes them a long time to read because they constantly refer to the dictionary (Hiew, 2012). The tendency to rely too much on translation processes would cause the readers not being able to focus on finding the answers to comprehension questions. When too much time is spent on translation, and much of the mental resources are exhausted, they might have less engagement with the text and comprehension task. In a study conducted by Cerdán, Gilabert, Vidal-Abarca (2011), they found that in a comprehension task, less skilled comprehenders scored lower because they tend to copy and process information in detail. So in answering comprehension tasks, less skilled readers would copy down unnecessary information. This reduces their chance to score higher in reading comprehension tasks.

Secondly, text structure influences how the information is processed and the most unfamiliar text structure is expository texts. Students have limited exposure to expository texts in school (Sanacore, 1991) and teachers rarely use expository text (Burns, 2007). It contains unfamiliar vocabulary and concepts, fewer ideas related to the present situations and less information directly related to personal experience (Sanacore, 1991). Overall, the problem that can be seen is that readers of a second language have the tendency to rely too much on translation. In addition, less skilled readers scored lower in their reading comprehension performance because they would process information in detail. Previous research conducted on reading comprehension investigated multiple strategies used for reading comprehension namely by Mokhtari and Sheorey (2002), Shang (2010), Nooreiny Maarof, Rohaya Yaacob (2011) and Madhumati and Ghosh (2012). There seems to be very few studies on focused training of Skimming and Scanning. This presents a knowledge gap of improving students' reading comprehension using specific strategies that filters unnecessary information of expository texts. Thus the focus of the research is the awareness and use Skimming and Scanning strategies by learners. Also expository text is chosen because of its unfamiliar structure to school students and the lack of its use in teaching and learning.

3.0 RESEARCH OBJECTIVES

The aim of this study is to find out if focused training of skimming and scanning can help improve the use of both strategies in reading comprehension of expository texts for students of intermediate level of proficiency in English. The study is carried out to meet the following objectives:

- i. To identify if the students have used the strategy of skimming and scanning in reading expository texts.
- ii. To identify if the students prefer using skimming or scanning strategy in reading expository texts.

4.0 LITERATURE REVIEW

4.1 Skimming and Scanning Strategies Use

Skimming is a process where a reader glances rapidly through a text to find out the gist of it, whereas scanning is when the reader reads a text to find a specific piece of information (Nuttall, 1982; Smith 2005). When a person is able to derive to the gist of the text, he would be able to predict what the text would mostly cover. Scanning on the other hand can be used to look for information that the reader wants. These are the two strategies that are employed to assist in reading comprehension.

One of the typical traits of poor readers is reading “word-per-word”. They are unable to identify main ideas from details. They fail to do pre-reading-skimming over the materials that are to be read (Tremonti 1965). This is a common trait found in less proficient readers. A study by Floris (2010), has revealed that the readers were less able to convert ideas being read into their own words although they did not have much difficulty in scanning skills. Thus, the research findings have suggested that they are less proficient readers of the language, showing that readers that are less proficient tend to look for details of the text. When the students develop a dependence of understanding smaller units without relating and connecting these smaller units together to the appropriate scheme, their comprehension on a particular text might be faulty.

As mentioned by Durkin (1978); Duffy and Roehler (1989) and Smith (2005) skimming and scanning are considered to be two strategies in increasing the rate of reading. Both strategies are used to reduce the demand of reading word-per-word of a text (Smith 2005) and are considered to be one of the key strategies in efficient studying (Duffy and Roehler, 1989). Reducing the demand of reading word-per-word would help free the brain from cognitive overload. Readers can better concentrate on key important words in order to understand the text. These two strategies help save time and mental resources in making meaning of the written texts. In grasping the main point, readers usually need to effectively derive to the meaning from the text. As Nuttall (1982) has pointed out that skimming helps reduce mental load when reading. So, when the reader has reduced the mental load of processing to only focusing on important keywords, the comprehension process becomes more efficient.

In order for anyone to become an efficient reader, it is recommended that when trying to understand a text, the reader should try to derive to a global understanding of the text and then gradually move towards the detailed understanding (Grellet, 1981). Two strategies that enable the move from global understanding to the detailed understanding is the strategy of skimming (global understanding) and scanning (detailed understanding). By teaching the strategies of skimming, English Language learners are better able to understand the text rather than reading it linearly (Duggan and Payne, 2009). One of the common ways in teaching skimming is that, teachers would usually ask readers to read the beginning and end of paragraphs (where information is summarized), chapter titles and many more (Nuttall, 1982). In concentrating the important aspects of the text structures, the reading process would become less tiring and less time consuming.

Good readers are said to be using more global strategies (Zhang, 2001, Cantrell, Courte 2009). For instance, in Malaysia, metacognitive strategies are used by good Chinese learners (Abdul Rashid Muhammad, Chew, Muhammad Kamarul Kabilan, 2006). This was confirmed

by a study from Nooreiny Maarof and Rohaya Yaacob (2011) where students of Malaysian public university were skimming for general ideas. This was also displayed by proficient readers of university students from China as found by Sun (2011), where the readers employed skimming and guessing strategy more commonly than any other strategies.

Duggan and Payne (2009) have found that in a reading class, students who skimmed more were able to recognise important sentences after they gleaned over the text looking at the overall structure of the text. Most of the students used the dictionary and commonly used the strategies of skimming and scanning. They used skimming and scanning strategies to read for general understanding, to better remember facts and to know key ideas in a sentence. The study by Naidu, Briewin and Embi (2013), has found that skimming to get main idea was a popular strategy employed by their respondents. The researchers found that the students had practiced skimming and scanning more often and thought that these strategies are essential to them. The students also paid attention to the structure and organisation of the text, especially headings and subheading.

4.2 Expository Text

Graves, Juel, Graves and Bonnie (2004) state that exposition refers to informational writing of a text that is not organised temporally like a narrative. Narrative employs a chronological way of explaining information. The expository type of text is arranged according to unit of ideas. Thus, if a person reads an expository text using the knowledge of the narrative structure to understand the text, then there would be a degree of non-comprehension. They further mention that most children enter school with less understanding and experience of exposition. However, much of the information students need to learn is from exposition. Students need to learn how to recognize what is important in an expository text. Most students find exposition more challenging than narrative. Graves, Juel, Graves and Bonnie (2004) have identified 4 different types of exposition texts namely collection, causation, problem/solution and comparison/ contrast.

Expository text is difficult to understand because of the pattern of the writing structure. The ideas are arranged according to paragraphs and in order of precedence. This pattern is very much different from narrative. Irvin, Buehl and Radcliffe (2007) have highlighted six patterns and one of them is the cause and effect pattern. This type of text shows the relationship between effects and the ideas or events that cause the effect to occur. The next pattern is the problem solution pattern. This type of text identifies at least one problem, offers one or more solutions to the problem and explains or predicts outcomes of the solutions. The third pattern is the compare contrast pattern. This type of text point out similarities and differences between two concepts or ideas. The fourth is description patterns. This type of text shows a concept or idea and usually offers examples of the concept. Lastly is the sequence or chronological order. This type of text shows events or ideas in the order in which they happened or present steps in the order in which they should be followed. Due to the patterns that exist students are unfamiliar with how the ideas are arranged compared to reading narratives.

5.0 RESEARCH METHODOLOGY

TAP was employed before and after the lessons on skimming and scanning strategies in a separate sessions. 10 pupils were selected for the study. All of them had produced complete data. The TAP guideline from Someren, Barnard and Sandberg (1994) was followed. From this guideline, instruction was given to the respondents on how to do the think aloud sessions. A

warm-up session was done with the students to familiarise themselves and ease them for the think aloud session. The students verbalised what came to their mind. Then they described out loud what they were doing while reading a 1000 word essay. The session was recorded using a tape recorder and the data was transcribed. TAP elicits data specifically on the respondents' thoughts (Young, 2005). It allows the researcher to get information that might reflect the students' thoughts at the moment of the TAP sessions. TAP provides an insight whether students had used the strategies taught in reading comprehension. It has also given insight if the students prefer scanning more than skimming or vice versa.

The first aspect of the texts used was expository texts. For each of the classroom session, two reading comprehension tasks were used. During the teaching of reading comprehension stage, the texts used were labeled as Modelling Texts. It was a text of 350 words with a task of 6 questions. The comprehension questions in the Modelling Texts were developed in order to reinforce the two strategies taught. The Modelling Texts were for class practice comprising five texts of 350 words.

During the post- teaching of reading comprehension stage, a reading comprehension practice similar to the pretest and posttest (labeled as Training Text) was employed because this allowed them to practice the strategies taught. The Training Texts were for individual practice in the training sessions. As for the comprehension questions for the Training Texts, they were aimed at activating the respondents' usage ability of the two strategies through global and specific understanding of the text. Five texts for the Training Texts that comprised approximately of 600 words were used.

6.0 FINDINGS AND DISCUSSIONS

Objective 1 : To identify if the students have used the strategy of skimming and scanning in reading expository texts.

6.1 Usage of Skimming and Scanning Strategies when Reading Expository Texts

The discussion of the findings is on the use of skimming and scanning strategy when reading expository texts. The respondents were asked to read a text line by line before and after training using a sample text. To know whether the respondents had used skimming strategy, their utterances were analysed. These utterances were categorised into skimming utterances and scanning utterances based on the coding criteria. The explanation of the findings was divided into two sections namely; Use of Skimming Strategy and Use of Scanning Strategies. It was found that overall, there was an increase of scanning utterances after training compared to before training. There was a decrease of skimming utterances after training.

6.2 The Use of Skimming Strategy

Figure 1.0 below displays the comparison of skimming utterances before and after training. The utterances were coded using a coding system that the researcher had developed. It can be seen that the number of skimming utterances had reduced from 72 to 28 utterances. The reduction of number of skimming utterances was an interesting reveal. It can be that the respondents give less priority to skimming strategy. The decrease of use of skimming as shown by the respondents seemed to be contradicting to findings from Sun (2011) and Naidu, Brewing and Embi (2013). Their findings showed that skimming is a popular strategy used by their respondents.

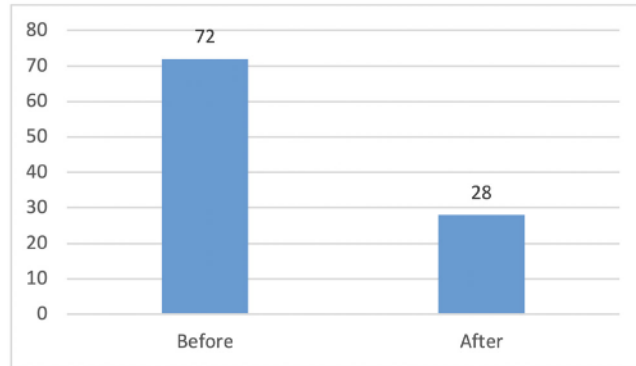


Figure 1.0 Skimming Strategies

Figure 2.0 below shows the skimming utterances of the six respondents chosen for the TAP session. It can be seen that there was a clear difference in the number of utterances made before and after the training for four of the respondents. Respondents 1, 2, 4 and 5 used fewer skimming strategy after training. Respondent 3 had almost equal use of skimming strategy before and after training. Only respondent 6 had no utterances.

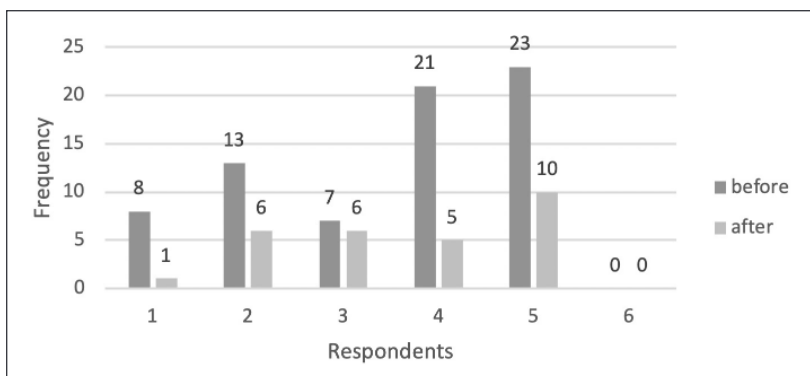


Figure 2.0: Individual Skimming Utterances Before and After Training

Overall, there seemed to be a decrease in the use of skimming strategy after the training. It may seem that respondents 3 and 6 might not have learned much after the training. Respondent 3 had about similar number of utterances before and after training. It could be that this respondent was already aware of skimming strategy. As for respondent 6, there were no utterances at all, indicating that this respondent may need more training of skimming strategy.

6.3 The Use of Scanning Strategy

The use of scanning strategies was analysed from the transcription of the utterances. The utterances were coded using a coding system that the researcher had developed. From Figure 3.0, before the training there were 79 utterances of skimming. After training, the utterances increase to 109 instances, indicating the use of the scanning strategy. This demonstrated that the training session had caused the respondents to use scanning strategy more after training. The increase in the use of scanning strategy as shown by the respondents seemed to be contradicting to findings from Sun (2011) and Naidu, Brewng and Embi (2013). Their findings showed that skimming is a popular strategy used by their respondents and not scanning strategy.

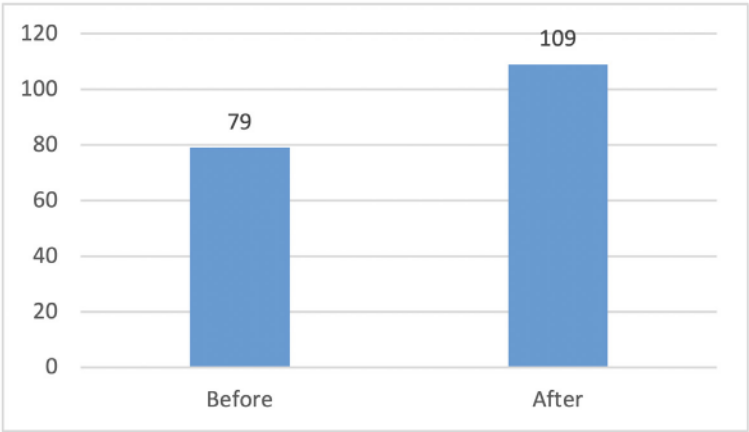


Figure 3.0 Scanning Strategies

From Figure 4.0, it can be seen that there was a clear difference in the number of scanning strategies used before and after the training for three of the respondents. Only Respondent 1 had less scanning utterances after training. Respondents 2, 3, 4, 5 and 6 had more scanning strategy utterances after the training with Respondents 2 and 4 and using more than twice the number of scanning strategies they had used before the training. For respondent 1, it may be that less priority was given on scanning strategy when reading. Respondents 2, 4 and 6 definitely learned more on how to use scanning after the training. Respondents 3 and 5 displayed an almost similar or consistent behaviour in their use of scanning strategy, which could mean that the training did not have much effect on them. However, to conclude, these findings showed that the training on the use of scanning strategy had a significant impact on 3 of the respondents.

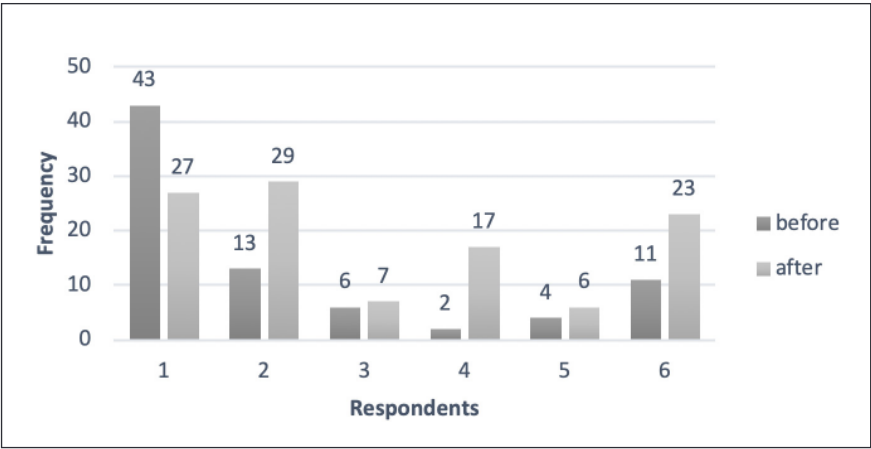


Figure 4.0: Individual Scanning Utterances Before and After Training

Objective 2 : To identify if the students prefer using skimming or scanning strategy in reading expository texts.

6.4 Actual Skimming Usage

Then, examples of usage was analysed from the transcriptions of the respondents. For the purpose of this analysis, only significant utterances that displayed the use of each strategy of skimming will be elaborated. From analysis of the verbal protocols, there were only two types of skimming strategy that were used by the 6 respondents and they were “reading the first and last sentence of each paragraph” and “ignoring words that were not important”.

Table 1 below shows the data for usage of skimming strategy before training. Respondents 1, 2, 3 and 5 had shown significant usage for “reading the first and last sentences of each paragraph”. It can be seen that for respondent 1, he or she changed the list of species of living creatures in the original sentence of the text to using the phrase of “many animals”. Respondents 2, 3 and 5 mentioned the gist of the sentence of the first sentence of a paragraph. Each of these respondents was seen to verbalize sentences that were located in the first or last sentence of some of the paragraphs in the expository essay. Also from Table 1, it can be seen that the sub-strategy of “ignoring words that were not important” was used most frequently before the training. From respondent 3, it can be seen that the original sentence in the essay mentions about several numbers of species but the respondent ignored the numbers and said “different types of species”.

Table 1:

Usage of Skimming Strategy Before Training

Sub-strategy	Respondents	Original sentence	Utterance Before Training
read the first and last sentence of each paragraph	1	(<i>Panthera pardus</i>), poison dart frogs (<i>Dendrobates</i> sp.), ring-tailed coati (<i>Nasua nasua</i>), boa constrictor (<i>Boa constrictor</i>)	there are so many animals in the rainforest
	2	Rainforests are divided into different strata, or layers, with vegetation organized into a	rainforest are divided into many...many layers
	3	Tropical rainforests are among the most threatened ecosystems	threatened for extinction
	5	Two-thirds of all flowering plants can be found in rainforests	many living animals can be found in the rain forest
Ignore words that are not important	1	Coastal West Africa, parts of the Indian subcontinent, and across much of Indochina.	The forest are spread so widely
	2	The forest floor, the bottom-most layer, receives only 2% of the sunlight.	The bottom-most layer only receives 2% of sunlight
	3	42,000 different species of insect, up to 807 trees of 313 species and 1,500 species	different types of species in the forest

Table 2 below shows data of skimming usage after training. Respondents 1 and 4 verbalised of a summarised version of the first sentence of a paragraph. Respondent 2 on the other hand verbalised a part of the last sentence of a paragraph. Also after training, respondent 3 and 4 had used the strategy of ignoring unimportant words and phrases. All of the respondents did not make note of the details when they said the line aloud.

Table 2:
Usage of Skimming Strategy After Training

Sub- strategy	Respondents	Original Sentence	Utterance After Training
read the first and last sentence of each paragraph	1	Freshwater ecosystems cover 0.80% of the Earth’s surface and inhabit 0.009% of its total	there are so little freshwater ecosystem on the earth surface
	4	There are three basic types of freshwater ecosystems	freshwater ecosystem have three basic types
	2	This can include effects from windfalls, spring flooding, and winter ice damage.	effects of windfall, effects to the lake
Ignore words that are not important.	3	They can be further divided into four zones: vegetation zone, open water, bottom	aquatic plants can be divided into four zones
	4	Lotic: faster moving water, for example streams and rivers.	Freshwater ecosystem include rivers
	5	Hence they support large numbers of plant and animal species.	Wetland support a large number of animals and species

From the analysis of verbal protocols, it can be seen that there were three same types of scanning strategies that was used by the respondents of the TAP session. The strategies were “reading slowly and carefully for understanding”, “looking for facts/specific words/charts/graph” and “guessing meaning for unknown words or phrases”. The example of usage that were significant were tabulated and displayed in Table 3 and 4 below.

Table 3 displays the data of scanning strategies used before training. Respondents 2, 3 and 4 tended to use “reading slowly and carefully for understanding”. They noted most of the details in the text when they mentioned aloud the lines of the text. Before the training, Respondents 2, 4 and 3 repeated the extracted phrases of the facts presented in the text. Also, Respondent 1 asked aloud the meaning of a word. Respondents 3 and 6 only mentioned a word from the lines they uttered aloud.

Table 3:
Usage of Scanning Strategy Before Training

Sub- strategy	Respondents	Original Sentence	Utterance After Training
slowly and carefully for understanding	2	Two-thirds of all flowering plants can be found in rainforests	two thirds of the flowering plants can be found in the tropical rainforest
	4	in five major regions of the world: tropical America, Africa, Southeast Asia, Madagascar, and New Guinea, with smaller outliers	the five of the biggest of rainforest at American African southern Asian Madagascar and new Guinea
look for facts/ specific words/ graphs/charts	2	and the “world’s largest pharmacy”	it’s also called the world’s largest pharmacy
	4	Many forms of fungi growing here help decay the animal and plant waste.	the fungi are hard to degrade the animal and plant waste
	3	thirds of all flowering plants can be found in rainforests	flowery plants
guessing meaning of unknown words/phrases	1	biome classification	what’s the meaning of biome
	6	diversification of reptiles	diversification
	3	the most threatened ecosystems globally	ecosystem

Table 4 shows data after training. It can be seen that only Respondent 3 was slowly and carefully reading for understanding. The respondent noted most of the details in the line when he or she mentioned aloud the lines. The data for “looking for facts/specific words/graphs or charts, table”, showed that Respondents 2, 4 and 3 repeated the exact phrases of the facts presented in the text. The data for “guessing for meaning” showed that Respondents 1 and 6 asked aloud the meaning of a word whereas Respondents 3 and 6 only mentioned a phrase from the lines they uttered aloud.

Table 4:
Usage of Scanning Strategy After Training

Sub- strategy	Respondents	Original Sentence	Utterance After Training
Reading slowly and carefully for understanding	3	Wetlands are often converted into dry land with dykes and drains and used for agricultural purposes.	construction of dykes and dams has negative consequences for individual wetlands
look for facts/ specific words/ graphs/ charts	2	are often known as vernal pools	vernal pools
	4	Many forms of fungi growing here help decay the animal and plant waste.	the fungi are hard to degrade the animal and plant waste
	3	typically contains greater concentrations of dissolved oxygen.	concentration of dissolved oxygen
guessing the meaning of unknown words/phrases	1, 6	The benthic zone consists of substrates	what is the meaning of benthic
	3	often known as vernal pools	vernal pools

The purpose of TAP in this study was to see if there was real use of skimming and scanning strategy before and after training. From the analysis, one respondent showed a trend of using skimming strategy more than scanning as revealed in the coding of the transcription. Interestingly, two of the TAP respondents showed a shift in the tendency of strategy use from skimming to more scanning strategy after training. The rest of the TAP respondents showed a tendency to use more scanning skills. It is noted that one respondent use to more skimming strategy. This may be attributed to his or her confidence in the English language. Thus he or she might have the confidence to skip unimportant lines within in the reading text.

The shift from using more skimming to scanning strategy could indicate that respondents had already gained confidence in skimming and decided to use more scanning skills after the training. It could also indicate that the respondents were more aware of scanning skills after the training. They learned more scanning strategies and decided to use the strategy to get more information from the text. Overall, the TAP analysis has shown that the respondents used more scanning strategies when reading. It may seem that the respondents already had knowledge of skimming before the training and more scanning strategy after the training. The readers might already be good in skimming before and became better in using scanning strategy and this is in accordance with Grellet's (1981) study which stating readers were recommended to derive to a global understanding of a text before going for detailed understanding. In addition, this is in-line with Duggan and Payne (2009) who have found that in a reading class, students who skimmed more were able to recognise important sentences after they gleaned over the text looking at the overall structure of the text. Therefore, the respondents might have been able to recognise the important sentences, thus they opt out for scanning after the lessons.

7.0 CONCLUSION

The TAP sessions had shown that the chosen respondents had shifted their strategy use of skimming before the reading comprehension lessons, to more of scanning after the training. There were more instances of scanning after training than before training. The training might have made the respondents to use more of scanning strategy. This is because, they perceived that getting overall ideas from expository texts may not be enough for text comprehension without looking at the smaller units of ideas in the text.

From the TAP sessions, the overall use of skimming strategy had reduced greatly and this was also confirmed by individual analysis of usage. The use of scanning before the training was already high and had greatly increased after the training. For scanning usage, individual analysis of the respondents had revealed that 4 of the respondents had increased their usage of scanning, one respondent decreased his usage of scanning and another respondent only increased slightly. Overall, it may seem that the training had caused the respondents to use less of skimming strategy and more of scanning strategy. The other 5 respondents showed a decrease in skimming strategy usage and an increase in scanning strategy usage. The training seemed to have made the selected respondents to shift their focus of strategy use to more use of scanning than skimming strategy. Finally for usage, it seemed to indicate that training may have caused an overall shift in the usage. There was a shift from more of skimming before the training to more of scanning after the training sessions for 5 of the respondents. With one of the respondents, there was a decrease in both of the strategies taught.

It is worthy to note whether the respondents of the study were ready to move on to the next stage of school learning. If they were not ready, can focused training increase their skills in using the strategies taught? Form 4 is the beginning of the upper secondary school session.

In terms of the English Language Syllabus, there is a greater complexity of the content and structure. In the lower secondary level of the English Language Syllabus, the text used was only about 150 words and the assessment mainly uses objective questions. In the upper secondary English Language Syllabus, the texts used for comprehension are about 300 words and the assessment uses subjective questions. This presents a greater challenge for the teachers to teach new strategies of finding information and answering the question in assessment. Although this study had revealed that this particular sample of respondents have learned about skimming and scanning strategy and in terms of usage, training might be useful for learners who are unfamiliar with the new strategies taught. In this study it was found that focused skimming and scanning strategy training may cause a change in behaviour after the training.

It was found that students were more aware of scanning strategy in reading than skimming after having reading comprehension lessons. Their reading performance had increased slightly and that in comparison, respondents have shifted their strategy from skimming to more scanning. TAP showed that they were already using scanning strategy and the usage increased after the lessons.

REFERENCES

- Abdul Rashid Mohamed, Chew, J. & Muhammad Kamarul Kabilan (2006). Metacognitive Reading Strategies of Good Malaysian Chinese Learners. *Malaysian Journal of ELT Research*. 2.
- Azam Namjoo, Amir Marzban (2014), A New Look at Comprehension in EFL/ESL Reading Classes, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 116, Pages 3749-3753.
- Burns, M.S. & Kidd, J.K. (2010) *Learning to Read*, In: Editors-in-Chief: Peterson, P., Baker, E. & McGaw, B., Editor(s)-in-Chief, International Encyclopedia of Education (Third Edition), Elsevier, Oxford, Pages 394-400.
- Cerdán, R., Gilabert, R., & Vidal-Abarca, E. (2011). Selecting information to answer questions: Strategic individual differences when searching texts. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 201-205.
- Duffy, G.G and Roehler, L.R. (1989) *Improving Classroom Reading Instruction, a Decision Making Approach*. United States of America: Random House
- Duggan, G. B. & Payne, S. J. (2009). Text Skimming: The Process and Effectiveness of Foraging Through Text under Time Pressure. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 15, pp.228-242.
- Durkin, D. (1978). *Teaching Them to Read*. Massachusetts: Allyn and Bacon
- Floris, F. D. (2010). A Study on the Reading Skills of EFL University Students. *TEFLIN Journal: A publication on the teaching and learning of English*, 20(1).
- Graves, M.F., Juel, C., and Graves, Bonnie B.,(2004). *Teaching Reading in the 21st Century*. 3rd Ed. United States: Pearson Allyn and Bacon
- Grellet, F. (1981). *Developing reading skills: A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge University Press.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hiew, W., (2012).English Language Teaching and Learning Issues in Malaysia: Learners' Perception via Facebook Dialogue Journal. *International Refereed Research Journal*. 3(1) Retrieve March 25, 2019 from http://www.researchersworld.com/vol3/Paper_02.pdf
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2011). Children's Reading Comprehension Difficulties Nature, Causes, and Treatments. *Current Directions in Psychological Science*, 20(3), 139-142.
- Irvin, J.L., Buchl, D. R., Radcliffe B. J. (2007). *Strategies to Enhance Literacy and Learning in Middle School Content Area Classrooms*, 3/Ed. New York: Allyn & Bacon.
- Khaled Karim, (2010). First Language (L1) Influence on Second Language (L2) Reading: The Role of Transfer. *Working Papers of the Linguistics Circle*, 17, 49-54.

- Madhumathi, P., & Ghosh, A. (2012). Awareness of Reading Strategy Use of Indian ESL Students and the Relationship with Reading Comprehension Achievement. *English Language Teaching*, 5(12), 131-140. Retrieve March 15, 2019 from <https://vpn.utm.my/docview/1288359836?accountid=41678>
- Mokhtari, K., & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL Students' Awareness of Reading Strategies. *Journal of Developmental Education*, 25(3), 2. Retrieve March 26, 2019 from <https://vpn.utm.my/docview/228483014?accountid=4167>.
- Naidu, B., Briewin, M., & Embi, M. A. (2013). EFL Learners' Choice of Reading Strategies in a Reading Classroom. *European Journal of Educational Studies*, 5(1).
- Nooreiny Maarof, Rohaya Yaacob (2011). Meaning-Making in the First and Second Language: Reading Strategies of Malaysian Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 12, 211-223 <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.029>.
- Nuttall C. (1982). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London: Heinemann Educational Books.
- Sanacore, J. (1991). Expository and narrative text: Balancing young children's reading experiences. *Childhood Education*, 67(4), 211-214.
- Saumure, K., & Given, L. M. (2008). Data saturation. *The Sage encyclopedia of qualitative methods*, 1, 195-196
- Shang, H.F., (2010), Reading strategy use, self-efficacy and EFL reading comprehension. *Asian EFL Journal* 12(2).pg. 18-42.
- Smith, R. (2005). *Teaching Reading in Today's Middle School*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Someren, M. W. V., Barnard, Y. F., & Sandberg, J. A. (1994). *The think aloud method: A practical guide to modelling cognitive processes* (p. 26). London: Academic Press.
- Sun, L. (2011). *Investigating Chinese English Majors' Use of Reading Strategies: A Study on the Relationship between Reading Strategies and Reading Achievements* (Doctoral dissertation, Kristianstad University).
- Tremonti, J. B. (1965). Reading: Improved Comprehension. *The Clearing House*, 329-335.
- Vacca, J. L., Vacca, R. T., Gove, M. K., Burkey, L. B., Lenhart, L. A., McKeon, C. A. (2003). *Reading and Learning to Read. 5th edition*. New York: Allyn & Bacon.
- Young, K. A. (2005). Direct from the Source: The Value of Think Aloud Data in Understanding Learning. *Journal of Educational Enquiry*, 6(1).
- Zhang, L. (2001) Awareness in Reading: EFL Students' Metacognitive Knowledge of Reading Strategies in an Acquisition-Poor Environment. *Language Awareness*, 10(4). Pp 268-288.
- Zohreh Ziyaeimehr (2012). Facilitating Reading Comprehension among Engineering Students: Acquiring Successful Strategies. *Studies in Literature and Language*, 4 (1), 1-12.

PENGETAHUAN PEDAGOGI KANDUNGAN (PPK) GURU REKA BENTUK DAN TEKNOLOGI (RBT) SEKOLAH MENENGAH

CATHRINE BINTI MASINGAN
Fakulti Psikologi dan Pendidikan
Universiti Malaysia Sabah
catmas79@gmail.com

PROF MADYA DR. SABARIAH BTE SHARIF
Fakulti Psikologi dan Pendidikan
Universiti Malaysia Sabah
sabariah@ums.edu.my

ABSTRAK

Kajian ini dijalankan untuk meneroka kefahaman berkaitan Pengetahuan Pedagogi Kandungan (PPK) dalam kalangan guru bukan pengkhususan mata pelajaran Reka Bentuk dan Teknologi (RBT) di Sekolah Menengah. Kajian ini adalah kajian kes kualitatif yang melibatkan dua orang guru bukan pengkhususan mata pelajaran RBT dipilih sebagai peserta kajian. Pengumpulan data menggunakan kaedah temu bual, pemerhatian dan juga analisis dokumen. Kesahan dan kebolehppercayaan kajian ini berlandaskan kepada kaedah triangulasi, kajian rintis, pengesahan peserta dan tempoh kajian. Hasil kajian mendapati kefahaman guru bukan pengkhususan RBT di sekolah menengah tentang pengetahuan kandungan masih kurang memuaskan. Dari aspek pengetahuan pedagogi, walaupun guru sedar akan pendekatan pengajaran yang dicadangkan dalam DSKP KSSM mata pelajaran RBT tetap, guru yang terlibat lebih cenderung menggunakan pendekatan pengajaran konvensional seperti memberi syarahan dan berpusatkan guru.

Kata kunci : Pengetahuan Kandungan, Pengetahuan Pedagogi, Reka Bentuk dan Teknologi (RBT), guru bukan pengkhususan, sekolah menengah

1.0 PENGENALAN

Reka Bentuk dan Teknologi (RBT) merupakan salah satu mata pelajaran baharu yang diperkenalkan di bawah Kurikulum Standard Sekolah Menengah (KSSM). Mata pelajaran RBT menggantikan mata pelajaran Kemahiran Hidup Bersepadu (KHB) yang telah dilaksanakan dalam sistem pendidikan negara kita sejak dari tahun 1989 dan ditawarkan kepada pelajar tingkatan satu hingga tingkatan tiga (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2015). Mata pelajaran RBT adalah mata pelajaran yang menekankan integrasi teknologi dalam pembelajaran yang direka bentuk menjurus ke arah mengembangkan potensi pelajar secara menyeluruh, seimbang dan bersepadu. Selain itu, mata pelajaran RBT berkait rapat dengan kriteria reka bentuk menggunakan teknologi dalam pembinaan dan pembuatan produk secara optimum dan menggabung jalinkan pengetahuan dan kemahiran dalam pelbagai bidang seperti bidang teknikal, teknologi pertanian dan juga sains rumah tangga (Mohamad Nurul Azmi Mat Nor & Nurzatulshima Kamarudin, 2017).

Matlamat mata pelajaran RBT diperkenalkan adalah untuk memberikan pengetahuan, kemahiran, nilai, estetika dan teknologi kepada pelajar. Dengan pelaksanaan aktiviti pembelajaran di dalam kelas, pelajar diharapkan dapat membentuk kemahiran-kemahiran

lain seperti berkomunikasi serta menjana idea untuk menghasilkan produk baharu dan menjadi pereka bentuk yang membudayakan pemikiran kritis, kreatif, inovatif, inventif dan keusahawanan (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2015).

Kualiti dan keberkesanan pengajaran guru menjadi ukuran utama kejayaan pelajar (Paolini, 2015). Sementara itu, kajian oleh Pella (2015) mendapati guru yang berkualiti dan berkesan semasa di dalam kelas adalah guru yang mampu menyampaikan pengetahuan, konsep dan kemahiran kepada pelajar dengan cara yang baik. Kemampuan guru untuk menyampaikan pengajaran yang berkesan dan berkualiti adalah suatu elemen yang penting dalam proses pengajaran dan pembelajaran, lebih-lebih lagi guru merupakan agen utama dalam melaksanakan perubahan dalam suatu kurikulum. Kegagalan guru untuk melaksanakan pengajaran dan pembelajaran yang berkesan kemungkinan besar menghalang suatu perubahan kurikulum tersebut dilaksanakan dengan baik (Tajularipin Sulaiman, Ahmad Fauzi Mohd Ayub, & Suriati Sulaiman, 2015).

Shulman (1986) dalam model *Pedagogical Content Knowledge* (PCK) atau Pengetahuan Pedagogi Kandungan (PPK) telah menyatakan bahawa untuk memberikan pengajaran yang berkesan, guru perlu menguasai dua elemen pengetahuan penting iaitu pengetahuan isi kandungan dan pengetahuan pedagogi suatu mata pelajaran. Pengetahuan isi kandungan merujuk kepada pengetahuan tentang kurikulum, sukatan pelajaran, isi pelajaran dan hasil pembelajaran suatu mata pelajaran. Sementara itu, pengetahuan pedagogi pula adalah pengetahuan berkaitan pelajar, pengurusan kelas, pengetahuan tentang bahan dan alat bantu mengajar, pendekatan dan teknik untuk menyampaikan isi kandungan mata pelajaran kepada para pelajar (Magnusson, Borko, & Krajcik, 1994; Shulman, 1987).

Kajian terdahulu telah membuktikan keperluan guru untuk memiliki pengetahuan kandungan dan pengetahuan pedagogi yang baik agar membolehkan mereka memberikan pengajaran yang berkualiti dan berkesan semasa di dalam kelas (Ball, Thames, & Phelps, 2008; Chien Lee Shing, Rohaida Mohd Saat, & Loke, 2015; Pella, 2015; Shulman, 1987). Malahan (Starkey, 2016) menegaskan tanpa pengetahuan kandungan dan pengetahuan pedagogi yang baik, pengajaran guru menjadi kurang berkesan dan menyebabkan pelajar gagal mendapatkan ilmu yang sepatutnya.

2.0 PERNYATAAN MASALAH

Isu pertama yang hendak dikaji dalam kajian ini adalah tentang masalah pengetahuan kandungan dalam kalangan guru RBT. Memandangkan mata pelajaran RBT merupakan mata pelajaran baharu dalam sistem pendidikan Malaysia, didapati pengajaran guru RBT kurang berkesan disebabkan mereka belum menguasai sepenuhnya isi kandungan mata pelajaran tersebut. Menerusi kajian Mohamad Nurul Azmi Mat Nor & Nurzatulshima Kamarudin (2017) mendedahkan guru yang mengajar mata pelajaran RBT masih kurang ilmu berkaitan dengan mata pelajaran tersebut. Implikasinya, keupayaan guru dalam memberikan penerangan yang jelas tentang suatu konsep, kemahiran atau nilai terjejas dan seterusnya mengganggu keberkesanan pengajaran mereka di dalam kelas.

Isu kedua berkaitan dengan pengetahuan pedagogi guru RBT. Lantaran daripada kegagalan menguasai isi kandungan mata pelajaran RBT menyebabkan, guru menghadapi masalah untuk menguasai dan menerapkan pendekatan pengajaran bersesuaian seperti dicadangkan dalam DSKP KSSM mata pelajaran RBT. Kajian Baharudin Saleh, Mohamad

Sattar Rasul, & Haryanti Mohd Affandi (2018) mendapati guru pelatih RBT di Institusi Perguruan lebih cenderung menggunakan pendekatan pengajaran dan pembelajaran bersifat konvensional, berpusatkan guru, kurang mengintegrasikan teknologi dan tidak menepati matlamat pembaharuan kurikulum yang dilakukan.

Kajian Suyanto (2017) telah mendedahkan kegagalan guru di Indonesia menguasai kurikulum dan isi kandungan mata pelajaran baharu telah menjejaskan kualiti dan keberkesanan pengajaran mereka di dalam kelas. Selain daripada gagal melaksanakan pendekatan pedagogi menepati kehendak kurikulum baharu, guru tersebut juga menghadapi kesukaran merancang pengajaran, menyediakan rancangan pengajaran yang berkualiti dan menyediakan bahan bantu mengajar yang bersesuaian dengan aktiviti pengajaran dan pembelajaran. Berdasarkan kepada senario tersebut, kemampuan guru yang mengajar mata pelajaran RBT dalam merancang pengajaran dan pembelajaran seperti menyediakan rancangan pengajaran dan menyediakan bahan pengajaran turut menjadi tanda tanya memandangkan mata pelajaran tersebut adalah mata pelajaran baharu.

Masalah lain yang dihadapi oleh guru mata pelajaran RBT ialah hampir sebahagian mereka merupakan guru yang mengajar mata pelajaran KHB sebelum mata pelajaran tersebut diganti dengan mata pelajaran RBT. Ini bermaksud mereka merupakan guru bukan pengkhususan dan tidak mempunyai kelulusan ikhtisas untuk mengajar mata pelajaran tersebut. Aini Haziah Amirullah & Zanaton H Iksan (2018) menyatakan dalam kajian mereka bahawa kemampuan guru bukan pengkhususan dalam menguasai isi kandungan dan pendekatan pedagogi sering kali menimbulkan isu negatif dalam kalangan guru. Oleh itu, kemampuan guru bukan pengkhususan yang mengajar mata pelajaran RBT dalam menguasai pengetahuan isi kandungan dan pendekatan pedagogi dan seterusnya melaksanakan pengajaran yang berkesan menjadi tanda tanya.

3.0 TUJUAN KAJIAN

Berdasarkan kepada pernyataan masalah yang dikemukakan di atas, kajian yang dijalankan ini bertujuan untuk meneroka dan menerangkan kefahaman Pengetahuan Pedagogi dan Kandungan (PPK) guru bukan pengkhususan RBT di sekolah menengah.

4.0 OBJEKTIF KAJIAN

Kajian ini dijalankan untuk meneroka dan menerangkan Pengetahuan Pedagogi dan kandungan (PPK) guru bukan pengkhususan RBT di sekolah menengah. Secara lebih jelas, objektif kajian ini adalah seperti yang berikut:

- i. Meneroka kefahaman Pengetahuan Kandungan guru bukan pengkhususan RBT di sekolah menengah.
- ii. Meneroka kefahaman Pengetahuan Pedagogi guru bukan pengkhususan RBT di sekolah menengah.

5.0 METODOLOGI KAJIAN

Kajian ini menggunakan reka bentuk kajian kualitatif dengan menggunakan kajian *single case* yang melibatkan dua orang guru bukan pengkhususan mata pelajaran RBT sebagai peserta kajian. Menurut Merriam (2009), dalam suatu kajian reka bentuk kualitatif tidak ada ketetapan khas bagaimana cara untuk menentukan saiz sampel yang bersesuaian dengan sesuatu kajian tersebut. Hal yang sama dijelaskan oleh Yin (2009) bahawa dalam kajian kualitatif tidak ada peraturan yang *rigid* perlu dipenuhi dalam menentukan saiz peserta kajian tetapi jumlah peserta yang besar lebih baik kerana mampu menyumbang kepada data yang lebih meyakinkan. Namun demikian menurut Miles & Huberman (1994), biasanya dalam penyelidikan kualitatif informan atau peserta kajian dipilih dalam jumlah yang kecil bagi mendapatkan maklumat secara mendalam dan berfokus.

Kaedah persampelan yang digunakan dalam kajian kes ini ialah kaedah *purposive sampling* atau persampelan bertujuan yang mana peserta kajian yang dipilih adalah berlandaskan kepada keperluan tujuan kajian. Merriam (2009) menyatakan pemilihan kaedah persampelan bertujuan dalam kajian kualitatif adalah atas dasar ingin mendapatkan maklumat yang kaya dan kefahaman mendalam akan masalah yang hendak dikaji, maka hanya sampel yang boleh memberikan maklumat tersebut akan dipilih. Menurut Cresswell (2012) pula, sampel yang dipilih secara *purposive* sesuai dalam kajian kualitatif kerana sampel yang dipilih mempunyai maklumat yang ingin diketahui oleh penyelidik. Selain itu, pemilihan peserta kajian secara *purposive* sangat baik kerana mereka berkeupayaan untuk memberikan maklumat yang kaya sehingga mencapai tiada lagi maklumat baharu atau telah mencapai tahap tepu.

Pengumpulan data kajian ini menggunakan tiga kaedah iaitu temu bual separa berstruktur, pemerhatian di dalam kelas dan bukti dokumen. Kaedah temu bual merupakan kaedah pengumpulan data utama dalam kajian ini. Menurut Merriam (2009) kaedah temu bual sangat sesuai untuk mendapatkan data secara terperinci daripada peserta kajian dan dapat memberikan data dalam masa yang singkat. Sementara itu, Stake (2010) menjelaskan terdapat tiga tujuan temu bual dilakukan iaitu, pertama untuk mendapatkan maklumat unik daripada individu yang menjadi peserta kajian, kedua untuk mendapatkan pengakuan atau kenyataan lisan secara jujur daripada peserta kajian dan ketiga adalah untuk mendapatkan maklumat terperinci terhadap suatu perkara yang tidak dapat diperolehi semasa pemerhatian.

Kaedah pemerhatian dilakukan sebagai menyokong dan mengesahkan data daripada kaedah temu bual. Melalui pemerhatian, penyelidik dapat mengumpul data-data '*non verbal*' bagi meneliti situasi atau kejadian sebenar selain dapat melihat secara kritikal tingkah laku peserta kajian (Cresswell, 2012). Sementara itu, menurut Stake (2010) kaedah pengumpulan data melalui pemerhatian menjadi pilihan utama penyelidik kualitatif kerana mereka dapat melihat, merasa dan mendengar sendiri maklumat yang ingin dikaji yang terdapat di lokasi kajian.

Kaedah pengumpulan data ketiga ialah bukti dokumen. Cresswell (2012) menyatakan dokumen dapat memberikan data yang sangat berguna untuk membantu penyelidik memahami suatu fenomena secara lebih mendalam serta boleh menjadi bukti sebenar yang boleh dilihat, dirasa dan dipegang. Maklumat daripada dokumen bukan sahaja menambah maklumat tetapi juga dapat membantu mengesahkan maklumat yang diperolehi daripada temu bual dan pemerhatian. Dokumen dalam kajian ini adalah seperti Rancangan Pengajaran Harian Guru, DSKP KSSM RBT dan Rancangan Pengajaran Tahunan.

6.0 DAPATAN KAJIAN

Kefahaman pengetahuan kandungan yang diteroka dalam kajian ini terdiri daripada dua aspek iaitu kefahaman tentang Standard Kandungan yang berkaitan dengan isi pelajaran dan Standard Pembelajaran iaitu merujuk kepada hasil pembelajaran. Sementara itu, kefahaman pengetahuan pedagogi dalam kajian ini merujuk kepada kefahaman peserta kajian tentang pendekatan pengajaran yang dicadangkan dalam DSKP KSSM RBT serta bagaimana pendekatan pengajaran tersebut dilaksanakan semasa sesi pengajaran dan pembelajaran.

6.1 Pengetahuan Kandungan

Hasil kajian mendapati peserta kajian belum sepenuhnya memiliki kefahaman dan penguasaan berkaitan pengetahuan kandungan mata pelajaran RBT. Walaupun dapat menyatakan maksud konsep Standard Kandungan dan Standard Pembelajaran dengan baik, tetapi dapatan temu bual mendedahkan kedua peserta tersebut sebenarnya kurang memahami isi pelajaran dan hasil pembelajaran yang perlu dicapai dalam mata pelajaran tersebut.

“Saya belum faham pasal subjek ini walau sudah tiga tahun saya mengajarnya, saya masih tidak berapa faham”

(PK/TB/GRBT1)

“Banyak isi dalam subjek ini, saya sendiri pun susah untuk faham.”

(PK/TB/GRBT2)

Masalah peserta kajian yang terlibat memahami isi pelajaran mata pelajaran RBT jelas kelihatan semasa sesi pemerhatian. Kedua-dua peserta kajian kelihatan sukar untuk mengembangkan konsep atau isi pengajaran dan terlalu bergantung kepada isi dan maklumat yang terdapat dalam buku teks atau nota yang terpapar dalam paparan *Power Point*. Namun demikian, dari segi perjalanan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran kedua peserta kajian dilihat melaksanakan proses tersebut dengan berpanduan kepada keperluan dalam KSSM RBT. Perkara ini dilihat daripada bukti dokumen iaitu Rancangan Pengajaran Harian guru yang mana langkah demi langkah pengajaran adalah seperti yang dicadangkan dalam DSKP KSSM RBT.

6.2 Pengetahuan Pedagogi

Pengetahuan Pedagogi yang diteroka dalam kajian adalah berkaitan dengan kefahaman tentang pendekatan dan teknik pengajaran bagi mata pelajaran RBT. Hasil temu bual mendapati kedua-dua peserta kajian mempunyai kefahaman tentang maksud pengetahuan pedagogi dan sedar tentang pendekatan-pendekatan pengajaran yang dicadangkan dalam DSKP KSSM RBT. Selain itu, mereka boleh menjelaskan pendekatan-pendekatan tersebut dengan baik walaupun secara ringkas.

Melalui pemerhatian, kedua peserta menunjukkan keyakinan yang baik semasa menyampaikan pengajaran. Namun demikian, mereka gagal menerapkan pendekatan pengajaran seperti yang dicadangkan dalam KSSM RBT. Kedua peserta kajian terlalu cenderung mengamalkan pengajaran berpusatkan guru dan menggunakan teknik penerangan dan syarahan. Oleh sebab itu, penglibatan pelajar juga agak terhad sepanjang pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran. Selain daripada itu, teknik pengajaran yang dipilih kurang bersesuaian dengan topik yang diajar. Walaupun peserta kajian melaksanakan pengajaran

dengan berbantuan teknologi iaitu *laptop* dan paparan nota *Power Point* tetapi, pelaksanaan pengajaran guru masih bercorak tradisional. Paparan *Power Point* tersebut mengandungi nota yang dibaca semula oleh guru sebelum mengarahkan pelajar menyalin nota tersebut.

7.0 PERBINCANGAN

Kajian ini secara keseluruhannya mendedahkan peserta kajian yang merupakan guru bukan pengkhususan mata pelajaran RBT mempunyai masalah dalam kefahaman berkaitan pengetahuan kandungan mata pelajaran RBT. Lantaran itu, pengajaran mereka tentang topik yang diajar kurang berkembang dan banyak bergantung kepada isi yang terdapat dalam buku teks. Perkara ini bertepatan dengan kajian oleh Aini Haziah Amirullah & Zanaton H Iksan (2018) yang mendapati guru bukan pengkhususan mempunyai masalah dalam menguasai isi kandungan mata pelajaran dan menjejaskan keberkesanan mereka dalam menyampaikan pengajaran semasa di dalam kelas. Dapatan yang sama turut disokong oleh Ma'Rufi, I Ketut Budayasa, & Dwi Juniati (2018) dan Danisman & Tanisli (2017) yang mendapati bahawa kemampuan guru untuk mengembangkan konsep atau isi pengajaran terbatas disebabkan masalah guru tidak memahami dan menguasai isi kandungan topik yang diajar.

Sementara itu, peserta kajian menjelaskan bahawa mereka sukar untuk mengembangkan konsep dan isi dalam pengajaran mereka memandangkan mata pelajaran RBT merupakan mata pelajaran baharu. Implikasinya, mereka mengalami kesukaran untuk memahami dan menghayati konsep-konsep dalam mata pelajaran tersebut. Kenyataan tersebut selari dengan kajian yang dijalankan oleh Suyanto (2017) di Indonesia yang mendapati guru yang terlibat dengan pelaksanaan mata pelajaran baharu mempunyai masalah dalam menghurai secara terperinci topik atau kandungan mata pelajaran tersebut. Namun demikian, kedua peserta kajian memahami kepentingan menguasai dan memiliki pengetahuan kandungan yang baik. Dapatan ini selari dengan kajian yang dijalankan oleh Shulman (1986), Ball, Thames, & Phelps (2008), Pella (2015) yang menegaskan bahawa pengetahuan dan kefahaman berkaitan isi kandungan mata pelajaran penting bagi guru untuk melaksanakan pengajaran dan pembelajaran yang berkesan.

Dari aspek pengetahuan pedagogi, dapatan kajian mendapati kedua peserta memahami konsep pengetahuan pedagogi dan sedar bahawa terdapat banyak pendekatan pengajaran yang dicadangkan dalam DSKP KSSM RBT. Walau bagaimanapun, kedua peserta kajian kurang menggunakan pendekatan-pendekatan tersebut dan lebih kerap menggunakan pengajaran berpusatkan guru dan teknik syarahan. Sehubungan itu, penemuan oleh Baharudin Saleh *et al.* (2018) yang mengatakan pendekatan berpusatkan guru dan teknik syarahan merupakan pendekatan yang sering diamalkan oleh guru semasa melaksanakan proses pengajaran dan pembelajaran tidak boleh dipertikaikan.

8.0 RUMUSAN

Pengajaran dan pembelajaran yang bermakna banyak dipengaruhi oleh kebolehan guru menyampaikan pengajaran yang baik dan berkesan di dalam kelas (Pella, 2015). Pengajaran yang berkesan penting agar pelajar dapat mengoptimumkan hasil pembelajaran yang diterima seterusnya membantu pelajar membina diri untuk menjadi generasi yang menepati ciri-ciri generasi abad ke-21. Oleh sebab itu, penting bagi seorang guru untuk melengkapkan diri dengan pengetahuan kandungan dan juga pengetahuan pedagogi mata pelajaran yang diajar kepada pelajar. Kajian lampau membuktikan dua komponen pengetahuan tersebut saling berkait dan mempunyai penting dalam membantu guru mencorakkan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran yang berkesan.

Pelaksanaan KSSM RBT yang baru memasuki tahun ke-3 di peringkat sekolah menengah mewujudkan cabaran baharu kepada guru yang mengajar mata pelajaran tersebut, lebih-lebih lagi hampir sebahagian besar guru yang mengajar mata pelajaran tersebut merupakan guru bukan pengkhususan RBT. Dapatan kajian menunjukkan bahawa guru RBT masih belum menguasai isi kandungan dan pedagogi mata pelajaran tersebut dengan baik. Perkara tersebut mewujudkan suatu ruang penambahbaikan pada masa hadapan. Sehubungan dengan itu, pihak yang berwajib perlu lebih proaktif untuk memberi pendedahan berkaitan mata pelajaran tersebut kepada guru yang terlibat. Kursus pemantapan dan latihan berterusan perlu dirancang dengan sebaiknya dan memberi peluang kepada semua guru untuk menyertai kursus mahupun latihan tersebut. Selain itu, guru juga seharusnya bersikap terbuka dan positif menerima perubahan yang berlaku dalam kurikulum pendidikan dan sentiasa mencari peluang untuk meningkatkan serta memantapkan pengetahuan kandungan dan pengetahuan pedagogi bagi mata pelajaran yang diajar.

Kajian-kajian lanjutan berkaitan mata pelajaran RBT perlu dilakukan untuk mencari permasalahan lain yang dihadapi oleh guru yang mengajar mata pelajaran tersebut dan cadangan penambahbaikan yang berkaitan. Kajian berbentuk kuantitatif yang melibatkan sampel yang lebih besar dicadangkan sebagai kajian lanjutan untuk mendalami penguasaan pengetahuan pedagogi kandungan (PPK) guru dalam mata pelajaran RBT. Selain itu, penyelidikan yang melibatkan pelajar sebagai sampel kajian juga perlu dilakukan untuk meneroka isu atau permasalahan berkaitan mata pelajaran RBT dari sudut perspektif pelajar.

RUJUKAN

- Aini Haziah Amirullah, & Zanaton H Iksan. (2018). Lesson Study : An Approach to Increase the Competency of Out-of-Field Mathematics Teacher in Building the Students Conceptual Understanding in Learning Mathematics. *Journal or Educational Sciences*, 2(2), 1–13.
- Baharudin Saleh, Mohamad Sattar Rasul, & Haryanti Mohd Affandi. (2018). Pedagogical Practices of Design and Technology Teacher Trainees Pedagogical Practices of Design and Technology Teacher Trainees. *International Journal of Academic Research in Business & Social Sciences*, 8(5), 319–329. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v8-i5/4104>
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content Knowledge For Teaching: What Makes it Special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389–407. <https://doi.org/10.1177/0022487108324554>
- Chien Lee Shing, Rohaida Mohd Saat, & Loke, S. H. (2015). The Knowledge of Teaching-Pedagogical Content Knowledge (PCK). *The Malaysian Online Journal of Educational Science*, 3(3), 40–55.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research (Planning, Conduction and Evaluating Quantitative and Qualitative Research)* (4th Ed). Boston: Pearson.
- Danisman, S., & Tanisli, D. (2017). Examination of Mathematics Teachers' Pedagogical Content Knowledge of Probability. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 5(2), 16–34. Retrieved from <http://libproxy.library.wmich.edu/login?url=https://search.proquest.com/docview/1913352728?accountid=15099>
- Kementerian Pelajaran Malaysia. (2015). *Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran. Reka Bentuk dan Teknologi Tingkatan 1*.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2015). *Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran. Reka Bentuk dan Teknologi, Tingkatan 2*.
- Ma'Rufi, I Ketut Budayasa, & Dwi Juniati. (2018). Pedagogical Content Knowledge: Teacher's Knowledge of Students in Learning Mathematics on Limit of Function Subject. *Journal of Physics: Conference Series*, 954(1), 1–8. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/954/1/012002>
- Magnusson, S., Borko, H., & Krajcik, J. S. (1994). Teaching Complex Subject Matter in Science : Insights from an Analysis of Pedagogical Content Knowledge.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research A Guide to Design and Implementation* (2nd Ed). San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis* (2nd Ed). Sage Publications, Inc.
- Mohamad Nurul Azmi Mat Nor, & Nurzatulshima Kamarudin. (2017). Penerapan Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT): Kesediaan Guru dalam Pengajaran dan Pembelajaran Reka Bentuk dan Teknologi (RBT) di Sekolah Rendah. *International Research Journal of Education and Sciences*, 1(1), 1–5.
- Paolini, A. (2015). Enhancing Teaching Effectiveness and Student Learning Outcomes, 15(1), 20–33.

- Pella, S. (2015). Pedagogical Reasoning and Action: Affordances of Practice-Based Teacher Professional Development. *Teacher Education Quarterly*, (Summer), 81–102.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Education Review*, 57(1), 1–22.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative Research Studying How Things Work* (1st Ed, Vol. 136). New York: The Guilford Press.
- Starkey, L. (2016). Teachers ' Pedagogical Reasoning and Action in the Digital Age. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(2), 233–244. <https://doi.org/10.1080/13540600903478433>
- Suyanto, S. (2017). A Reflection on the Implementation of A New Curriculum in Indonesia : A Crucial Problem on School Readiness. In *The 4th International Conference on Research, Implementation, and Education of Mathematics and Science* (Vol. 100008, pp. 1–9). <https://doi.org/10.1063/1.4995218>
- Tajularipin Sulaiman, Ahmad Fauzi Mohd Ayub, & Suriati Sulaiman. (2015). Curriculum Change in English Language Curriculum Advocates Higher Order Thinking Skills and Standards-Based Assessments in Malaysian Primary Schools. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(2), 494–500. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n2p494>

‘CORRECT ME’: DALAM MEMBANTU PELAJAR MENDEFINISI DAN MENULIS PERSAMAAN TERMOKIMIA

MARZIAH BINTI MOHAMAD
Unit Kimia, Kolej Matrikulasi Melaka
marziah@kmm.matrik.edu.my

ABSTRAK

Kefahaman pelajar terhadap konsep entalpi dapat diukur melalui keupayaan pelajar mendefinisi setiap entalpi dengan betul dan menterjemah definisi dalam bentuk persamaan termokimia. Analisis terhadap jawapan kuiz pelajar mendapati hampir 80% pelajar tidak dapat mendefinisi entalpi serta menulis persamaan termokimia dengan betul. Kajian tindakan ini dijalankan bertujuan untuk membantu pelajar beranjak daripada praktis sedia ada iaitu menghafal definisi kepada membina kefahaman konseptual terhadap konsep entalpi dengan mengaplikasikan proses berfikir yang betul. ‘Correct me’ merupakan aktiviti pengajaran yang memerlukan pelajar mengesan kesalahan pada himpunan definisi dan persamaan termokimia yang telah diberikan semasa pelajar menjawab kuiz yang telah ditadbir. Pelajar juga perlu memberikan justifikasi terhadap kesalahan dan seterusnya mencadangkan jawapan yang betul. Kajian dijalankan terhadap sepuluh orang pelajar program Chemguide dari praktikum S24P1 dan S23P3. Kajian tindakan yang dijalankan mendapati lapan orang pelajar dapat mendefinisi dan menulis persamaan termokimia dengan betul. Walau bagaimanapun, masih terdapat dua orang pelajar yang belum dapat menulis persamaan termokimia dengan betul. Ini berpunca daripada kesalahan mereka dalam menulis simbol kimia. Oleh yang demikian pengkaji telah memberikan peneguhan kepada mereka dari aspek penulisan simbol kimia.

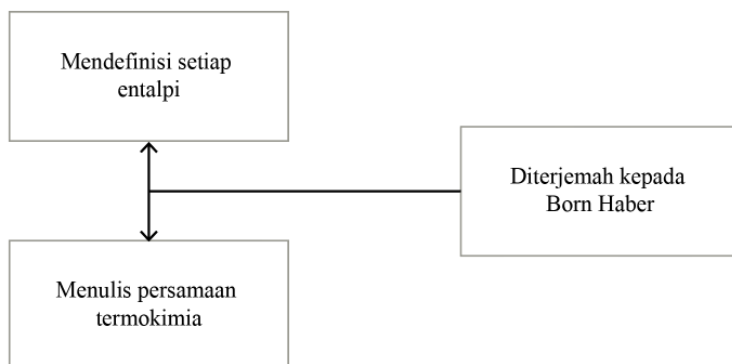
Kata kunci : Entalpi, mendefinisi, persamaan termokimia, kemahiran berfikir, ujian formatif.

1.0 PENDAHULUAN

Entalpi tindak balas merupakan subtopik di bawah topik Termokimia berdasarkan sukatan pelajaran *Chemistry 2* (SK 025) Program Matrikulasi Kementerian Pendidikan Malaysia (Bahagian Matrikulasi, 2014). Di bawah subtopik ini, pelajar dikehendaki:

- i. mendefinisi entalpi dan menterjemah definisi kepada persamaan termokimia.
- ii. membina kitar Born Haber atau mengaplikasikan Hukum Hess's dalam menghitung tenaga tindak balas.

Persamaan termokimia terdiri daripada dua elemen iaitu persamaan kimia yang seimbang dan nilai haba atau entalpi bagi tindak balas (Brown *et al.*, 2012; Silberberg, 2012). Oleh yang demikian, setiap pelajar perlu berkeupayaan untuk menulis definisi entalpi serta menterjemah definisi kepada bentuk persamaan termokimia. Gabungan kedua-dua kemahiran ini diperlukan dalam membina kitar Born Haber dan menghitung entalpi. Kegagalan pelajar memahami dan mendefinisi entalpi dengan tepat akan menyebabkan mereka gagal membina kitar Born Haber serta mengaplikasikan Hukum Hess dalam menghitung tenaga tindak balas. Ini jelas menunjukkan bahawa keupayaan pelajar mendefinisi entalpi dan menulis persamaan termokimia adalah sangat penting. Dua perkara berikut merupakan elemen utama untuk menguasai topik termokimia. Kerangka pemahaman pelajar dalam termokimia digambarkan seperti Rajah 1.



Rajah 1: Kerangka Pemahaman Pelajar dalam termokimia

Persoalannya, bagaimana untuk membantu pelajar membina kerangka konseptual seperti ini? Umumnya, pelajar perlu berupaya mengaplikasikan proses berfikir yang betul dalam mengkonsepsi dan membina pengetahuan terhadap sesuatu perkara (Ritchhart, Church, & Karin, 2011). Costa dan Kallick, (2014) serta Tarricone, (2011) menyatakan penguasaan kemahiran berfikir sahaja tidak mencukupi sebaliknya pelajar perlu mempunyai kecenderungan untuk berfikir. Tiga proses berfikir yang dapat membantu pelajar mengkonsepsi maklumat telah dikenal pasti iaitu i) membuat pemerhatian ii) menginterpretasi dan membuat perkaitan iii) menyatakan kesimpulan (Facinoe *et al.*, 1995; Perkins *et al.*, 1993; Ritchhart, 2002; Ritchhart, Church, & Karin, 2011). Pemerhatian dalam konteks kajian ini merujuk kepada keupayaan pelajar untuk melihat definisi yang dikemukakan dan mengenal pasti kata kunci serta syarat bagi definisi yang dikemukakan. Manakala menginterpretasi merujuk kepada keupayaan pelajar untuk menghuraikan dengan lebih mendalam berkaitan sebab dan akibat seterusnya pelajar dapat menyimpulkan definisi yang dikemukakan dengan menterjemah kepada bentuk persamaan termokimia. Keupayaan pelajar mendefinisi dan menterjemah definisi kepada persamaan termokimia melibatkan himpunan kemahiran berfikir yang kompleks dan saling berkait antara satu sama lain (Burgess, 2012; Dede, 2010; Linn *et al.*, 2016).

Kebiasaannya, guru menggunakan ujian formatif sebagai salah satu alat ukur untuk mengesan sejauh mana objektif pengajaran telah tercapai. Tujuan pelaksanaan ujian formatif adalah untuk memberikan maklum balas kepada guru terhadap pencapaian pelajar bagi membolehkan tindakan susulan dilaksanakan sama ada tindakan pengukuhan atau penambahbaikan (Cohen & Swerdik, 2010; Moore & Stanley, 2010). Maklum balas yang diperoleh sangat penting kepada guru dalam usaha menambah baik amalan pengajaran sedia ada (Cohen & Swerdik, 2010; Cooper & Sandi-Urena, 2009; Lembaga Peperiksaan, 2013). Persoalannya, bagaimana untuk membantu guru memberikan makna terhadap dapatan ujian formatif yang ditadbir? Adakah tugas guru selesai selepas merekod skor ujian atau guru perlu berbuat sesuatu supaya skor yang diperoleh bermakna kepada pelajar?

Sorotan literatur terhadap kajian-kajian lepas di Malaysia mendapati, kebanyakan kajian tindakan dijalankan berpusatkan guru di mana guru memperkenalkan strategi tertentu untuk membantu pelajar memahami sesuatu perkara (Abdullah, Halim, & Zakaria, 2014; Maria Salih, 2010; Marziah, 2018; Osman, Wahidin, & Meerah, 2013). Penyelidik mendapati masih kurang kajian tindakan yang melibatkan pembudayaan kemahiran berfikir berpusatkan pelajar dalam usaha membentuk pelajar yang berkemahiran berfikir secara kritis. Oleh yang demikian, kajian tindakan ini dijalankan bertujuan untuk membantu pelajar membuat refleksi terhadap skor ujian formatif yang mereka peroleh serta membuat tindakan koreksi terhadap

kesalahan yang telah mereka lakukan. Melalui aktiviti ini, adalah diharapkan pelajar dapat belajar melalui kesilapan yang mereka telah lakukan. Sekali gus membudayakan pemikiran reflektif dalam kalangan pelajar.

2.0 REFLEKSI PENGAJARAN DAN PEMBELAJARAN LEPAS

Berdasarkan pengalaman penyelidik, kebanyakan pelajar kurang serius dalam menjawab soalan yang memerlukan mereka memberikan definisi terhadap proses atau konsep kimia. Pendapat ini dikukuhkan melalui dapatan kajian analisis item ujian oleh Marziah, (2012) yang mendapati item soalan berbentuk definisi merupakan item paling sukar dijawab oleh pelajar. Kajian Marziah, (2012) turut mendapati kebanyakan pelajar memberikan jawapan tidak lengkap dan terdapat juga pelajar yang tidak mencuba untuk menjawab soalan berbentuk definisi. Mengapa situasi ini berlaku? Bukankah soalan definisi hanya menguji kefahaman pelajar pada aras kognitif rendah sahaja.

Praktis sedia ada yang diaplikasikan oleh penyelidik semasa mengajar subtopik entalpi adalah pelajar diberikan nota kuliah yang mengandungi definisi serta persamaan termokimia setiap entalpi. Pelajar diminta untuk menghafal setiap definisi berkenaan. Penyelidik mendapati praktis yang diamalkan ini tidak sesuai dilaksanakan untuk kumpulan pelajar sederhana dan lemah. Praktis ini juga didapati tidak seiring dengan hasrat untuk membudayakan pemikiran aras tinggi dalam kalangan pelajar. Oleh yang demikian, penyelidik memperkenalkan aktiviti “*Correct me*” untuk membantu pelajar kumpulan sederhana dan lemah memahami dan mendefinisi entalpi dengan tepat sekaligus membolehkan mereka menulis persamaan termokimia dalam kitar Born Haber.

Pada sesi akademik 2018/2019, penyelidik telah mentadbir ujian formatif selepas pengajaran topik termokimia di dalam kelas tutorial. Dapatan analisis terhadap ujian formatif yang ditadbir juga mendapati pelajar kurang serius dalam menjawab soalan berbentuk definisi. Analisis terhadap jawapan pelajar mendapati hampir 80% pelajar tidak dapat mendefinisi entalpi dengan tepat. Kegagalan pelajar mendefinisi entalpi dengan tepat akan menyebabkan mereka tidak dapat menulis persamaan termokimia bagi entalpi. Ini sekali gus menyebabkan pelajar gagal membina kitar Born Haber.

Analisis terhadap jawapan telah mengesan beberapa kesalahan yang sering dilakukan pelajar. Antara kesalahan pelajar yang dikenal pasti adalah:

- i. tidak menulis simbol atom atau molekul
- ii. tidak menulis fasa bagi reaktan atau produk dengan tepat
- iii. salah magnitud tenaga
- iv. salah semasa menghitung entalpi.

Kesalahan-kesalahan yang dilakukan oleh pelajar ini sebenarnya berpunca daripada kegagalan pelajar memahami definisi entalpi dengan tepat. Selain itu, penyelidik turut mendapati terdapat beberapa orang pelajar yang tidak menjawab soalan definisi yang dikemukakan. Temu bual terhadap kumpulan pelajar ini mendapati mereka tidak menjawab soalan definisi kerana beranggapan peruntukan markah yang sedikit maka ia tidak begitu penting. Terdapat juga pelajar yang menyatakan mereka agak sukar untuk menghafal definisi. Budaya menghafal definisi tanpa memahami konsep sebenar perlu diubah. Oleh yang demikian, kajian ini dijalankan bertujuan untuk membantu pelajar memahami definisi setiap entalpi tanpa perlu menghafal setiap maksud definisi.

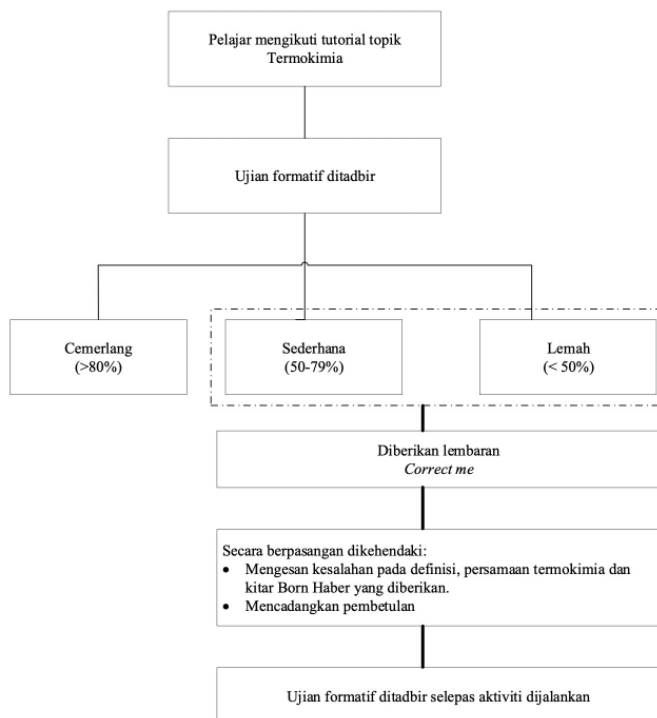
3.0 OBJEKTIF KAJIAN

Kajian ini dijalankan bertujuan untuk mendedahkan pelajar kepada proses berfikir yang betul dalam mengkonsepsi maklumat dan membina pemahaman sekaligus membolehkan pelajar mendefinisi dan menulis persamaan termokimia dengan betul. Bagi mencapai tujuan ini tiga objektif kajian telah dibina iaitu:

- Pelajar dapat mengenal pasti katakunci yang diperlukan dalam mendefinisi entalpi pengatoman (ΔH_a), entalpi pembentukan (ΔH_f) dan entalpi pembakaran (ΔH_c).
- Pelajar dapat menulis definisi entalpi pengatoman, pembentukan dan pembakaran dengan tepat.
- Pelajar dapat menulis persamaan termokimia bagi entalpi pembentukan, entalpi pengatoman dan entalpi pembakaran dengan tepat.

4.0 PELAKSANAAN KAJIAN

Kajian ini dijalankan dengan bersandarkan kepada teori pemikiran reflektif dan pemikiran visual. Pelajar yang mempunyai kemahiran reflektif yang baik berupaya berfikir secara sistematik dan menterjemahkannya dalam bentuk imaginasi atau visual untuk difahami (Dewey, 1910; Ritchhart *et al.*, 2011; Rodgers, 2002). Kajian ini dijalankan terhadap sepuluh pelajar dari praktikum S24P1 dan S23P3 yang berprestasi sederhana dan lemah berdasarkan ujian formatif yang ditadbir. Kajian ini dijalankan pada semester dua sesi akademik 2018/2019 semasa pelajar sedang mempelajari topik termokimia. Carta alir pelaksanaan kajian adalah seperti Rajah 2.



Rajah 2: Carta air pelaksanaan kajian

Lembaran kerja “*Correct me*” terdiri daripada himpunan kesalahan jawapan pelajar semasa menjawab ujian formatif yang telah ditadbir. Ujian formatif yang ditadbir menguji keupayaan pelajar mendefinisi serta menulis persamaan bagi entalpi pembakaran (ΔH_c), entalpi pengatoman (ΔH_a) dan entalpi pembentukan (ΔH_f). Selain itu, pelajar juga diuji bagaimana untuk membina kitar Born Haber bagi sebatian Kalsium klorida (CaCl_2), sodium klorida (NaCl) dan barium klorida (BaCl_2). Penyelidik telah menghimpunkan dan menampal jawapan yang salah pada kertas A4. Kesalahan terdiri daripada kesalahan definisi, persamaan termokimia dan pembinaan kitar Born Haber.

Secara berpasangan, pelajar perlu mengesan kesalahan pada jawapan yang diberikan. Pelajar perlu menyatakan kesalahan dan mencadangkan jawapan yang betul. Pelajar tidak dibenarkan merujuk nota sebaliknya mereka perlu berbincang bersama rakan. Ini secara tidak langsung menggalakkan pelajar berkomunikasi dan mengingat semula perkara yang telah mereka pelajari. Tempoh masa selama sejam diperuntukkan kepada pelajar untuk menyelesaikan tugas yang diberikan. Selepas sejam penyelidik akan menyemak hasil kerja pelajar. Setiap kesalahan yang dikenal pasti oleh pelajar akan dinilai oleh penyelidik. Penyelidik juga turut menilai cadangan jawapan yang dikemukakan oleh pelajar.

5.0 INSTRUMEN KAJIAN

Keberkesanan aktiviti “*Correct me*” dinilai melalui tiga kaedah iaitu penilaian berdasarkan skema pemarkahan, pemerhatian terhadap tingkah laku dan ujian bertulis. Pengkaji menggunakan ketiga-tiga kaedah untuk menilai sejauh mana objektif kajian yang ditetapkan telah tercapai. Kaedah penilaian yang digunakan adalah:

a) Penilaian terhadap skema pemarkahan

Penilaian berdasarkan skema pemarkahan dilaksanakan bertujuan untuk menilai sejauh mana pelajar dapat mengesan kesalahan yang dilakukan. Keupayaan pelajar mengesan kesalahan menunjukkan mereka sedar perkara yang perlu dan tidak perlu dalam mendefinisi atau menulis persamaan termokimia.

b) Pemerhatian

Penyelidik turut menjalankan pemerhatian sepanjang aktiviti dijalankan. Fokus pemerhatian adalah kepada aspek kerjasama antara pelajar, komunikasi dan nilai. Penyelidik akan merekodkan perkara-perkara positif yang dilakukan oleh pelajar semasa menyelesaikan tugas yang diberikan.

c) Ujian bertulis

Ujian bertulis ditadbir di akhir aktiviti bertujuan untuk menguji sejauh mana aktiviti yang dijalankan telah memberikan impak terhadap pemahaman pelajar dalam topik termokimia. Ujian ini ditadbir secara individu. Ujian bertulis terdiri daripada dua soalan yang diambil daripada koleksi soalan peperiksaan lepas.

6.0 DAPATAN KAJIAN DAN PERBINCANGAN

Pengumpulan data dan eviden kajian dijalankan semasa aktiviti sedang berlangsung dan selepas aktiviti. Contoh jawapan pelajar dilampirkan pada helaian lampiran. Jadual 1 memaparkan rumusan dapatan pemerhatian dan perbandingan terhadap skema pemarkahan bagi setiap kumpulan. Jadual 1 memaparkan hasil pemerhatian penyelidik dan rumusan perbandingan jawapan pelajar terhadap skema jawapan.

Jadual 1:

Pemerhatian terhadap pelajar dan perbandingan jawapan pelajar berdasarkan skema jawapan.

Kumpulan	Dapatan Pemerhatian	Perbandingan skema jawapan
K1 (P1 dan P2)	Pelajar berusaha untuk menyelesaikan tugas yang diberikan. Mereka berbincang dan mencatatkan beberapa kata kunci bagi definisi entalpi. Pelajar mengesan kesalahan berpandukan kata kunci yang ditulis.	Kumpulan ini berjaya mengesan kesemua kesalahan pada lembaran "Correct me".
K2 (P3 dan P4)	Pelajar berbincang bersama pasangan. Pelajar membulatkan simbol atau jawapan yang salah. Kemudian berbincang bersama pasangan cadangan jawapan yang betul. Pelajar mengingat semula apa yang telah mereka pelajari dan melakar di atas sehelai kertas. Pelajar bersemangat untuk menyelesaikan tugas yang diberikan.	Kumpulan ini berjaya mengesan kesalahan penulisan persamaan termokimia pada lembaran "Correct me". Walau bagaimanapun, kumpulan ini tidak dapat mengesan kesalahan pada kitar Born Haber. Kesalahan ini bukan kerana mereka tidak memahami konsep entalpi tetapi mereka tidak tahu formula yang betul bagi Barium klorida (BaCl_2).
K3 (P5 dan P6)	Kumpulan ini sangat aktif. Mereka menyediakan diagram yang memaparkan rumusan definisi dan persamaan termokimia. Kemudian mereka menyelesaikan tugas berpandukan diagram yang dibina. Mereka menggariskan kesalahan yang ditemui serta menyatakan sebab mengapa jawapan tersebut salah.	Kumpulan ini berjaya mengesan kesemua kesalahan pada lembaran "Correct me".
K4 (P7 dan P8)	Kumpulan ini telah menulis kata kunci bagi definisi setiap entalpi. Kemudian mereka berbincang bersama-sama. Setelah menyelesaikan tugas, mereka telah membincangkan kesimpulan yang diperoleh daripada aktiviti ini. Mereka telah berjaya mengesan kesalahan serta miskonsepsi mereka.	Kumpulan ini berjaya mengesan kesemua kesalahan pada lembaran "Correct me".
K5 (P9 dan P10)	Kumpulan ini mempunyai perancangan kerja yang baik. Mereka mengesan kesalahan berdasarkan jenis entapi yang terlibat. Mereka berbincang dan mencatatkan beberapa kata kunci bagi definisi entalpi. Pelajar mengesan kesalahan berpandukan kata kunci yang ditulis.	Kumpulan ini berjaya mengesan kesemua kesalahan pada lembaran "Correct me".

Pemerhatian dan perbandingan jawapan pelajar yang dijalankan mendapati kesemua kumpulan berusaha untuk menyelesaikan tugas yang diberikan. Mereka mula mengingat semula definisi dan persamaan termokimia yang telah dipelajari serta mengesan kata kunci bagi setiap entalpi. Proses berfikir yang berlaku adalah menghubungkan kait pengetahuan dan pengalaman lepas dalam situasi baharu (Costa & Kallick, 2000). Terdapat kumpulan yang menyediakan diagram atau peta minda yang merumuskan definisi yang mereka telah pelajari. Situasi ini menunjukkan mereka berjaya menterjemah pengetahuan yang abstrak dalam bentuk visual yang lebih mudah difahami (Ritchhart *et al.*, 2011). Secara tidak langsung aktiviti ini telah mengubah cara berfikir pelajar daripada menghafal definisi kepada memahami definisi berdasarkan proses berfikir yang sistematik dan betul (Dewey, 1910; Ritchhart *et al.*, 2011).

Selain itu, aktiviti ini juga telah membantu penyelidik mencungkil bakat pelajar. Sebagai contoh Pelajar P5 mempunyai bakat melukis yang baik. Pelajar ini telah melukis diagram yang mudah difahami untuk merumuskan definisi serta persamaan termokimia yang telah mereka pelajari. Penyelidik turut mendapati terdapat pelajar yang sedikit pasif semasa pembelajaran konvensional di kelas tutorial sebenarnya mempunyai kemahiran berkomunikasi secara verbal dan bukan verbal yang baik. Kebolehan-kebolehan ini tidak dapat dicungkil melalui aktiviti pembelajaran konvensional di bilik darjah.

Ujian bertulis ditadbir selepas aktiviti dijalankan bertujuan untuk menilai keberkesanan aktiviti yang dilaksanakan. Oleh sebab pelajar telah didedahkan beberapa kali dengan definisi dan persamaan termokimia, maka ujian yang ditadbir mengukur keupayaan pelajar menterjemah definisi dan persamaan termokimia dalam membina kitar Born Haber. Jadual 2 memaparkan pencapaian pelajar dalam ujian bertulis yang ditadbir.

Jadual 2:

Analisis ujian bertulis

Pelajar	Kriteria			
	Menulis simbol dan fasa reaktan dan produk	Menulis persamaan termokimia	Menulis nilai entalpi	Menghitung nilai tenaga kekisi
P1	✓	✓	✓	✓
P2	✓	✓	✓	✓
P3	✓	✓	✓	✓
P4	✓	✓	✓	✓
P5	X	X	✓	✓
P6	✓	✓	✓	✓
P7	✓	✓	✓	✓
P8	✓	✓	✓	✓
P9	X	X	✓	✓
P10	✓	✓	✓	✓

Analisis terhadap ujian bertulis yang ditadbir mendapati pelajar berupaya menulis nilai entalpi dengan magnitud yang betul dan menghitung nilai tenaga kekisi. Walau bagaimanapun terdapat dua orang pelajar iaitu P5 dan P9 yang masih tidak dapat menulis simbol bagi reaktan dan produk dengan betul. Akibat daripada kegagalan tersebut mereka gagal menulis persamaan termokimia dengan betul. Kesalahan yang dilakukan kedua pelajar ini bukan kerana mereka tidak memahami konsep entalpi sebaliknya mereka keliru untuk menulis simbol *sodium oxide* (Na_2O). Oleh yang demikian, penyelidik telah membimbing pelajar bagaimana untuk menentukan simbol bagi sebatian kimia. Oleh yang demikian, dapat disimpulkan bahawa aktiviti “*Correct me*” telah mencapai objektifnya untuk memastikan pelajar dapat mendefinisi entalpi, menterjemah definisi dalam bentuk persamaan termokimia dan membina kitar Born Haber.

7.0 KESIMPULAN

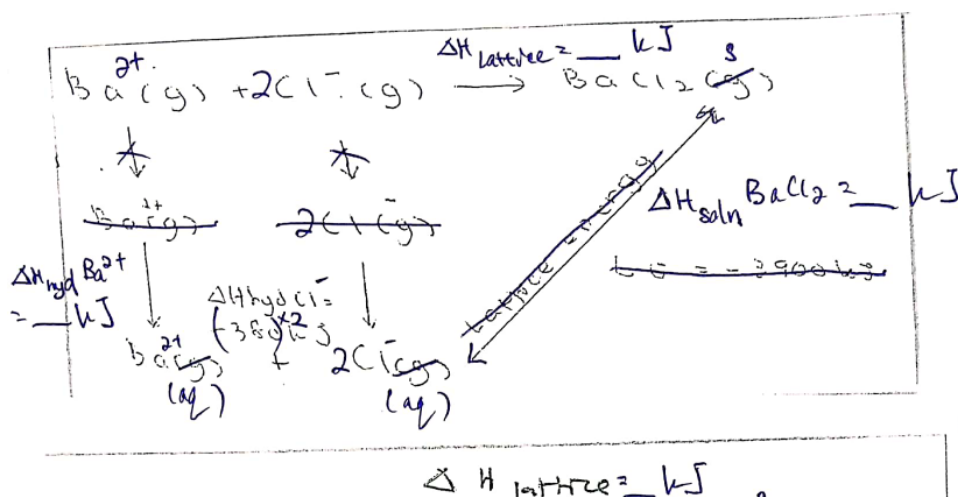
“*Correct me*” merupakan satu aktiviti pembelajaran bilik darjah yang berupaya menjana pemikiran kritis dan reflektif dalam kalangan pelajar. Ia seiring dengan aspirasi pendidikan di Malaysia untuk melahirkan pelajar yang berkemahiran berfikir kritis serta kreatif. Di masa hadapan, penyelidik berhasrat untuk mengaplikasikan aktiviti seperti ini dalam topik-topik kimia yang lain terutamanya topik yang melibatkan penguasaan konsep yang abstrak seperti ikatan kimia dan kimia organik. Penyelidik turut mendapati aktiviti yang dijalankan telah membantu pelajar membina kefahaman berbanding praktis sedia ada yang lebih cenderung kepada teknik menghafal dan menulis semula definisi tanpa memahaminya secara mendalam. Pembudayaan aktiviti seperti ini secara berterusan di bilik darjah berupaya membentuk tabiat minda pelajar (Costa & Kallick, 2008; Dezfouli & Balleine, 2012).

RUJUKAN

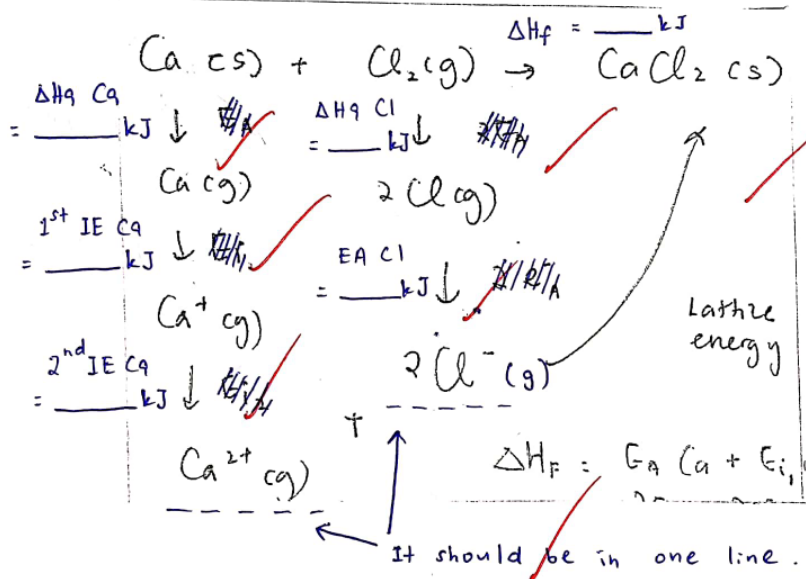
- Abdullah, N., Halim, L., & Zakaria, E. (2014). VStops: A thinking strategy and visual representation approach in mathematical word problem solving toward enhancing STEM literacy. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 10(3), 165–174.
- Brown, T., LeMay, E., Bursten, B., Murphy, C., & Woodward, P. (2012). *Chemistry The Central Science*. United States of America: Prentice Hall International, Inc.
- Burgess, J. (2012). The impact of teaching thinking skills as habits of mind to young children with challenging behaviours. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 17(1), 47–63.
- Cohen, R. J., & Swerdik, M. E. (2010). *Psychological Testing and Assessment*. United States of America: McGraw Hill.
- Cooper, M. M., & Sandi-Urena, S. (2009). Design and Validation of an Instrument To Assess Metacognitive Skillfulness in Chemistry Problem Solving. *Journal of Chemical Education*, 86(2), 240.
- Costa, Arthur, & Kallick, B. (2000). *Habits of Mind*. United States of America: ASCD Publication.
- Costa, Arthur, & Kallick, B. (2014). *Dispositions*. United States of America: Corwin.
- Costa, Aurthur, & Kallick, B. (2008). *Learning and Leading with Habits of Mind: 16 Essential Characteristics*. United States of America: ASCD Publication.
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. *21st Century Skills: Rethinking How Students Learn*, 51–76.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston, USA: D.C. Heath & Co, Publication.
- Dezfouli, A., & Balleine, B. W. (2012). Habits, action sequences and reinforcement learning. *European Journal of Neuroscience*, 35(7), 1036–1051.
- Facinoe, P. A., Sanchez, C. A., Facione, N. C., & Gainen, J. (1995). The disposition toward critical thinking. *The Journal of General Education*, 44(1), 1–25.
- Lembaga Peperiksaan. (2013). *Pentaksiran Kemahiran Berfikir Aras Tinggi*. Kuala Lumpur: Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Linn, M. C., Gerard, L., Matuk, C., & McElhaney, K. W. (2016). Science Education. *Review of Research in Education*, 40(1), 529–587.
- Maria Salih. (2010). Developing Thinking Skills in Malaysian Science Students Via An Analogical Task. *Journal of Science and Mathematics Education in Southeast Asia*, 33(1), 110–128.
- Marziah, M. (2012). Aplikasi Modul pengukuran Rasch dalam menentukan kesahan dan kebolehpercayaan ujian kimia. In *International Seminar on Educational Comperative in competency based curriculum between Indonesia and Malaysia* (pp. 605–611). Bandung, Indonesia.

- Marziah, M. (2018). Peta pemikiran dan Analisis bahagian Keseluruhan (PPABK) dalam membantu pelajar memahami dan mengaplikasi konsep mol. *Jurnal Penyelidikan Pendidikan, Jilid 19*, 112–122.
- Matrikulasi, B. (2014). *Chemistry Syllabus Specification*. Putrajaya.
- Moore, B., & Stanley, T. (2010). *Critical Thinking and Formative Assessments Increasing the Rigor in Your Classroom*. New York: Eye On Education, Inc.
- Osman, K., Wahidin, & Meerah, S. M. (2013). Concept mapping in chemistry lessons: Tools for inculcating thinking skills in chemistry learning. *Journal of Baltic Science Education, 12*(5), 666–681.
- Perkins, David N.; Jay Eileen; Tishman, Sh. (1993). Beyond Abilities: A Dispositional Theory of Thinking. *Merrill-Palmer Quarterly, 39*(1), 1–21.
- Ritchhart, R. (2002). *Intellectual Character: What It Is, Why it matters and how to get it*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ritchhart, Ron, Church, M., & Karin, M. (2011). *Making Thinking Visible*. United States of America: Jossey-Bass.
- Rodgers, C. (2002). Defining Reflection : Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record, 843–865*.
- Silberberg, M. S. (Martin S. (2012). *Chemistry : the molecular nature of matter and change*. McGraw-Hill.
- Tarricone, P. (2011). *The Taxonomy of Metacognition*. United States of America: Psychology Press.

LAMPIRAN



Gambar 1: Contoh hasil kerja pelajar. Pelajar telah menulis maklumat yang tertinggal pada jawapan yang dikemukakan.



Gambar 2: Contoh jawapan pelajar berserta jenis kesalahan yang dikenal pasti.

TAHAP KEBERKESANAN PELAKSANAAN KAEDAH BILIK DARJAH SONGSANG (*FLIPPED CLASSROOM*) DI SEKOLAH MENENGAH

SHANTA A/P GOVINDARAJOO
UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA
narasha07@gmail.com

JAMALUL LAIL BIN ABDUL WAHAB
UNIVERSITI KEBANGSAAN MALAYSIA
jamall64@ukm.eu.my

ABSTRAK

Kajian ini dijalankan untuk mengenal pasti kebolehlaksanaan kaedah bilik darjah songsang (Flipped Classroom) dalam kalangan pelajar supaya dapat dilaksanakan untuk menukar budaya atau kaedah pembelajaran daripada pembelajaran pasif kepada pembelajaran aktif. Teori Konstruktivisme Sosial (Vygotsky, 1978) merupakan teori yang menjadi dasar kepada pelaksanaan proses pembelajaran flipped classroom. Kajian ini dijalankan menggunakan pendekatan kuantitatif. 103 responden di kalangan guru dan 302 responden di kalangan pelajar sekolah menengah telah dipilih sebagai sampel dalam kajian ini. Soal selidik digunakan untuk mengumpul data. Analisis deskriptif digunakan untuk menganalisis data menggunakan perisian SPSS. Hasil daripada kajian ini menunjukkan bahawa guru mempunyai penerimaan positif menggunakan pendekatan bilik darjah songsang. Berdasarkan hasil kajian, penyelidikan lanjut telah dicadangkan untuk meningkatkan penggunaan efektif pendekatan bilik darjah songsang dalam pengajaran dan pembelajaran (pdp) di kalangan guru.

Kata kunci : Kaedah pembelajaran, pendekatan bilik darjah songsang (flipped classroom), pengajaran dan pembelajaran (pdp), keberkesanan kaedah dan guru sekolah

1.0 PENGENALAN

Lumrah dengan perkembangan sistem pendidikan semasa, intelek murud abad ke-21 perlu dibangunkan sejajar dengan lonjakan teknologi maklumat komunikasi dan digital. Perolehan maklumat kini begitu pantas sebagaimana ia dikatakan berada di hujung jari sahaja di samping peningkatan kualiti dan kuantiti maklumat yang ingin diperoleh. Cabaran guru sekarang ini bukan hanya mencari dan menyalurkan ilmu pengetahuan kepada murid tetapi cabaran tersebut menjangkau ke arah cara untuk menjana ilmu pengetahuan baharu. Suntikan tambahan terhadap perkembangan pendidikan pula bertujuan memangkinakan semangat murid itu untuk menjana ilmu pengetahuan sendiri serta memanfaatkan ilmu pengetahuan tersebut bagi kelangsungan hidup pada abad ke-21 ini. Satu hakikat yang perlu diakui oleh para guru ialah murid pada abad ke-21 merupakan insan yang celik dalam aspek akademik, berilmu pengetahuan dan cekap dengan teknologi maklumat. Salah satu matlamat Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) adalah berhasrat supaya pembelajaran abad ke-21 boleh melahirkan murid yang intelektual, berkeupayaan produktif tinggi, mahir dalam komunikasi, mempunyai kemahiran berfikir aras tinggi serta mahir dalam penggunaan teknologi maklumat dan komunikasi (TMK).

Amalan kaedah dan Teknik pengajaran yang boleh disyorkan kepada guru ialah “*Flipped Classroom*” atau bilik darjah songsang. Bilik darjah songsang ialah suatu konsep pedagogi yang situasi pengajarannya di kelas dan tugas atau kerja rumah adalah disongsangkan. Model pedagogi ini memerlukan murid menonton pengajaran guru dalam bentuk video pendek di rumah dahulu sebelum mereka ke bilik darjah. Aktiviti semasa dalam bilik darjah dimanfaatkan untuk perbincangan, soal jawab, latihan, projek atau sumbang saran untuk menyiapkan lembaran kerja. Inti pati pendekatan *flipped* ini ialah murid perlu menonton klip video yang disediakan oleh guru di rumah seterusnya dihantar secara atas talian (*online*) atau diberi melalui peranti seperti CD, maka pengajaran berlaku di rumah atau tempat dan masa yang sesuai bagi murid tersebut. Bahan pengajaran boleh dalam bentuk “*podcast*”, iaitu bahan media digital yang terdiri daripada satu unit (satu bab) ada dalam format audio, video, digital radio atau format lain. Bahan yang disediakan perlu mudah dicapai dan ditonton. Seterusnya, guru dan murid berinteraksi secara ilmiah tentang bahan yang disediakan itu.

Kaedah bilik darjah *flipped* merangsang penglibatan murid secara aktif dengan menjadikan suasana bilik darjah seperti sebuah bengkel di mana murid boleh bertanyakan isi pelajaran dan berinteraksi antara mereka dalam aktiviti secara *hands-on*. Satu lagi ciri kaedah pengajaran abad ke-21 ini ialah guru berperanan sebagai fasilitator, pemangkin atau jurulatih untuk membantu murid belajar, menguji kemahiran mereka sendiri serta memperkasa intelek dan perolehan ilmu dalam suatu suasana pembelajaran yang kondusif dan komunikasi yang berkesan dalam kalangan murid dan guru. Berikut adalah beberapa cara pelaksanaan bilik darjah “*flipped*”, antaranya ialah:

- i. Tidak berdasarkan satu model khusus dan boleh disesuaikan dengan mana-mana model pedagogi sedia ada serta boleh dikelolakan dalam mana-mana struktur bilik darjah.
- ii. Hanya dilaksanakan kepada semua pelajar tingkatan 1 hingga 5 di Sekolah Menengah yang terpilih sahaja.
- iii. Pelaksanaan bilik darjah “*flipped*” boleh berlaku di rumah dan juga di dalam bilik darjah.

a) Di rumah

Murid akan menonton persembahan *PowerPoint* untuk mengaktifkan pengetahuan terlebih dahulu. Kemudian mereka akan menonton video pertama yang akan menerangkan konsep yang perlu dipelajari. Seterusnya murid akan menonton video kedua di mana guru akan menerangkan langkah-langkah isi pelajaran berdasarkan konsep yang dipelajari dan memberikan beberapa soalan tugas untuk dijawab oleh murid. Setelah melihat *PowerPoint* dan video berkaitan dengan pengajaran guru, murid akan mengikuti pelajaran tersebut dan berusaha menjawab soalan-soalan yang dikemukakan.

b) Di bilik darjah

Murid dalam kumpulan masing-masing akan membincang dan membandingkan jawapan kepada soalan-soalan tersebut. Jika mereka mendapati jawapan mereka berbeza, mereka akan menyemak semula tugas mereka. Murid akan berbincang dan membantu antara sesama sendiri bagi mencari penyelesaian terhadap soalan-soalan tersebut. Guru akan memberikan motivasi dan bantuan jika diperlukan. Guru

boleh menggunakan kaedah pembelajaran koperatif untuk meneruskan pengajaran dengan aktiviti-aktiviti yang boleh meningkatkan kefahaman mereka. Penilaian boleh dilaksanakan secara *online* atau ujian kertas. Murid pula boleh menjawab penilaian tersebut secara berpasangan bagi mengukuhkan kefahaman konsep yang di pelajari.

Satu lagi alternatif pelaksanaan ialah guru akan mainkan semula klip video yang telah ditonton oleh murid di rumah. Kemudian, diikuti dengan perbincangan, sumbang saran, soal jawab, di dalam kelas atau menukar dinamik bilik darjah tersebut sebagai bengkel dengan menggalakkan murid bekerjasama melaksanakan amali, mencipta atau apa jua tugasan praktikal daripada apa yang dipelajari mereka daripada pelajaran di rumah atau pemerhatian mereka di luar bilik darjah. Di dalam bilik darjah, guru boleh menggunakan pelbagai kaedah dan teknik untuk menjelaskan serta memperkukuh konsep yang telah difahami murid.

2.0 LATAR BELAKANG KAJIAN

Pembelajaran abad 21 yang sentiasa berkembang menggalakkan lebih banyak strategi pembelajaran. Antara yang popular adalah *Flipped Classroom*. Dikesan mula aktif dipraktiskan seawal tahun 2007 oleh guru Kimia di Woodland Park High School, *flipped classroom* semakin mendapat tempat dalam kalangan pendidik dengan wujudnya Khan Academy (Wahindah Suhari, Wan Alfida Suleiman & Zuraidah Saidin, 2015). “*Flipped classroom*” ialah satu konsep pedagogi yang menggantikan kuliah dalam kelas dengan peluang-peluang untuk meneroka dan mengkaji bahan-bahan yang di luar bilik darjah melalui klip video dan bacaan (Zaher Atwa, Rosseni Din & Muhammad Hussin, 2016).

Masa pengajaran satu hala berubah menjadi persekitaran pembelajaran bimbingan-inkuiri yang berpusatkan pelajar di mana pelajar digalakkan untuk melibatkan diri secara aktif dalam aktiviti-aktiviti seperti pembinaan pengetahuan, perbincangan kolaboratif dan penyelesaian masalah. Ada banyak penyelidikan yang telah dijalankan membuktikan bahawa *flipped classroom* mempunyai kesan positif ke atas persepsi pelajar sendiri, dilaporkan juga bahawa pelajar lebih suka kaedah pengajaran yang diterbalikkan daripada kaedah kuliah tradisional, yang pelajar mempercayai mereka belajar dengan lebih berkesan melalui pendekatan ini (Azlina A. Rahman 2017). Hasil penyelidikan mengatakan bahawa pelajar lebih suka melibatkan diri dalam aktiviti *hands-on*, daripada menghadiri kuliah. Apabila kuliah kelas digantikan dengan rakaman video dan bahan-bahan lain atas talian, pelajar mempunyai tahap keyakinan yang lebih tinggi dalam kebolehan menyelesaikan masalah di samping mempunyai kawalan yang lebih besar ke atas kadar dan kaedah di mana pembelajaran berlaku (Zamzami Zainuddin & Siti Hajar Halili, 2016).

Menurut Jalal Nouri (2016), kaedah pengajaran yang menepati kualiti pembelajaran pelajar mampu memenuhi matlamat dan hala tuju negara. Oleh itu guru perlu mempelbagaikan kaedah pengajaran kerana guru berperanan sebagai agen perubahan dalam menyampaikan maklumat. *Flipped classroom* (Baker, 2000) atau *inverted classroom* (Lage *et al.*, 2000) merupakan salah satu kaedah pembelajaran berpusatkan pelajar yang telah mula diperkenalkan pada tahun 2000. Kaedah *flipped classroom* membantu mewujudkan suasana pembelajaran yang aktif (Siegle, 2013). Kelebihan kaedah *flipped classroom* ialah kaedah ini mempunyai dua fasa yang memberi ruang kepada pelajar belajar secara kadar sendiri dan belajar membina pengetahuan melalui pengalaman atau melalui bimbingan guru dan rakan.

Penggunaan teknologi dalam pelaksanaan kaedah *flipped classroom* bukan sahaja dapat membantu guru dalam pengajaran tetapi juga membantu meningkatkan kefahaman pelajar

dalam mata pelajaran yang sukar sekiranya diguna secara tepat dan bersistematik (Abu Bakar, 2013). Selain itu, kaedah *flipped classroom* dilihat mampu meningkatkan prestasi pencapaian pelajar, meningkatkan komunikasi dan kerjasama berkumpulan (Herreid dan Schiller, 2013). Kaedah *flipped classroom* pada asalnya, mula dilaksanakan di peringkat universiti dalam bidang teknologi sebelum digunakan secara meluas di peringkat sekolah dalam bidang Sains, Teknologi, Kejuruteraan dan Matematik (Herreid dan A. Schiller, 2012; Hamdan *et al.*, 2013). Ini bermaksud kaedah *flipped classroom* telah diaplikasikan dalam pelbagai bidang terutama dalam bidang pendidikan. Namun, persoalan yang perlu dirungkai adalah implikasi sebenar kaedah *flipped classroom* terhadap prestasi pelajar. Kesesuaian pelaksanaan kaedah *flipped classroom* juga perlu dikaji sama ada ia mampu diadaptasi dalam pelbagai bidang dan peringkat pendidikan.

Guru juga perlu bersedia dan menerima sebarang tuntutan perubahan dalam pengajaran sebagai persediaan melengkapkan pelajar dengan cabaran globalisasi (Beswick dan Goos, 2012). Sekiranya guru tidak melengkapkan diri mereka dengan asas teori yang mantap serta tidak mengaplikasikan pedagogi iaitu pengajaran yang betul maka ia akan memberi kesan negatif terhadap pemahaman pelajar (Law, 2013). Guru bukan sahaja perlu mendidik pelajar malah mereka juga perlu bertanggungjawab dalam membentuk pemahaman konsep seseorang pelajar (Hannula *et al.*, 2011). Selain daripada melihat pencapaian pelajar melalui pemahaman konsep, persepsi pelajar juga perlu diambil kira. Persepsi pelajar merupakan kunci kepada penambahbaikan pedagogi seseorang guru dan penguasaan pembelajaran pelajar. Persepsi pelajar adalah sangat penting bagi memastikan kaedah pengajaran guru selari dengan gaya pembelajaran pelajar kerana gaya pembelajaran pelajar membantu meningkatkan prestasi pencapaian pelajar (Lage *et al.*, 2000; Hawk & Shah, 2007; Rutherford & Rutherford, 2013). Hal ini diperkuatkan lagi melalui dapatan kajian empirikal yang memperlihatkan perubahan positif dari persepsi pelajar terhadap mata pelajaran yang sukar seperti Matematik melalui *flipped classroom* (Fulton, 2012; Butt, 2014).

3.0 PERNYATAAN MASALAH

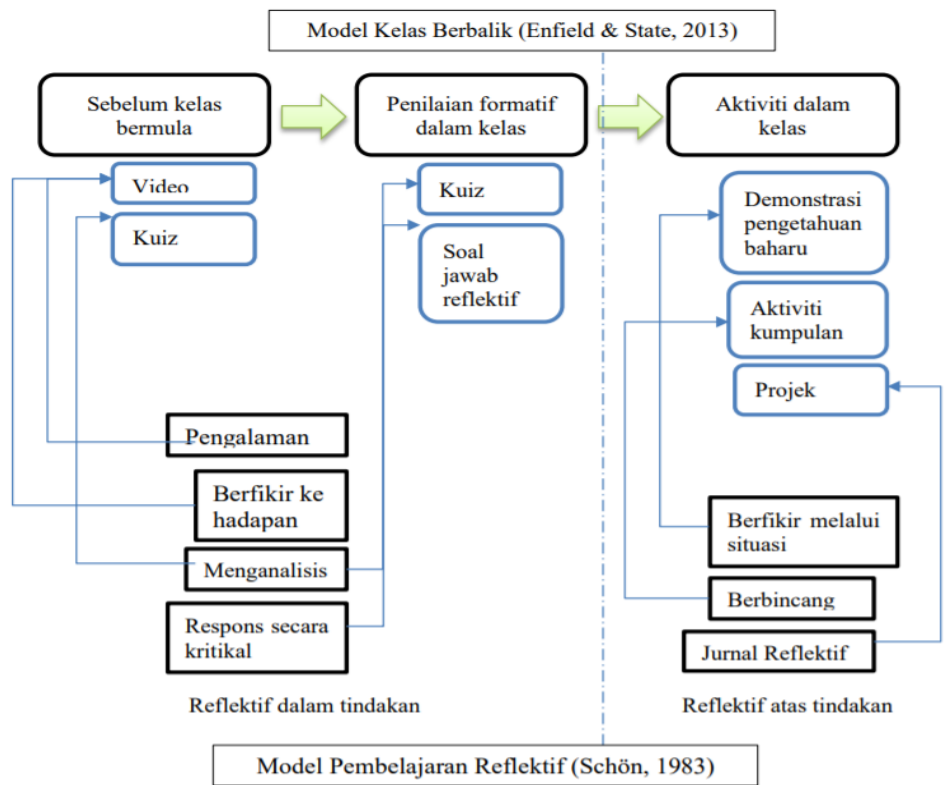
Pembelajaran pasif yang berpusatkan guru didapati mengurangkan penglibatan pelajar dalam aktiviti pembelajaran (Nik Nazli dan Maliah, 2013). Pelajar akan berhadapan dengan kesukaran membina pengetahuan sendiri berdasarkan situasi baru dan ciri-ciri ini mewakili kemahiran berfikir aras rendah (Thompson, 2008). Senario yang membimbangkan ini diperkuatkan melalui laporan yang dikeluarkan oleh *International Study Center* (2011). Laporan tersebut menunjukkan kedudukan Malaysia pada anak tangga yang rendah dalam pentaksiran antarabangsa berasaskan kurikulum iaitu *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS). Malahan hasil analisis pencapaian pelajar untuk setiap item dalam TIMSS berdasarkan domain kognitif dan kandungan juga didapati tidak memuaskan (TIMSS 2011 *Assessment International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), 2013 dan TIMSS 2015 *Assessment International Association for the Evaluation of Educational Achievement*).

Di peringkat kebangsaan, isu tersebut kini mula diberi perhatian dan mulai ditangani secara ilmiah dan berterusan memandangkan negara perlu melahirkan ramai modal insan yang mempunyai kemahiran aras tinggi. Kerajaan melaksanakan beberapa program seperti *Government Transformation Program* (GTP) dan *Economic Transformation Program* (ETP) yang bertujuan untuk melahirkan masyarakat maju dan berdaya saing di peringkat global. Keperluan masyarakat yang mempunyai kemahiran aras tinggi dilihat memberi signifikasi yang besar bagi mencapai tujuan tersebut. Dalam sistem pendidikan di Malaysia, antara cabaran

untuk melibatkan pelajar secara menyeluruh walaupun dalam bilangan yang ramai ketika sesi PdP berlangsung ialah dengan mempelbagaikan pengajaran berpusatkan pelajar mengikut ketetapan jadual waktu sekolah sedia ada. Penglibatan pelajar pula merujuk kepada aktiviti *hands-on* serta pengaplikasian teknologi dalam PdP. Selain itu, pengajaran guru juga perlu mengambil kira gaya pembelajaran pelajar. Salah satu cara mengintegrasikan semua elemen tersebut tanpa perlu menambah masa mengajar dan mengabaikan sukatan pelajaran atau silibus ialah melalui kaedah *flipped classroom*. Kaedah *flipped classroom* terbukti berkesan secara empirikal di luar negara namun kajiannya di Malaysia masih terhad dan perlu diperbanyakkan.

Kajian ini bertujuan untuk melaksanakan kaedah *flipped classroom* di Malaysia dengan memenuhi beberapa kelonggaran yang wujud dalam kajian *flipped classroom* yang lepas. Antara masalah utama dalam kaedah *flipped classroom* sedia ada adalah kekurangan garis panduan pelaksanaan kaedah *flipped classroom* secara bersistematik. Selain itu, kaedah *flipped classroom* sedia ada juga kurang memberi penekanan terhadap aktiviti dan gaya pembelajaran pelajar. Dalam sesi pengajaran guru akan berdiri dan mengajar serta terus dilaksanakan tanpa mengambil kira kebolehan dan keupayaan pelajar untuk memahami dan menerima apa yang disampaikan oleh guru. Bagi pelajar yang memberi kurang memberi tumpuan di dalam kelas mereka akan menghadapi kesukaran untuk belajar dan menyelesaikan kerja rumah sendiri.

4.0 KERANGKA KONSEPTUAL KAJIAN



(Sumber: Zanariah Ahmad, 2017)

Rajah 4.1: Kerangka Konseptual Kajian

Rajah 4.1 di atas menunjukkan Model bilik darjah songsang berdasarkan kajian Zanariah Ahmad (2017). Model ini adalah untuk pembelajaran yang menggunakan video supaya dapat menjelaskan kandungan pengetahuan dan kemahiran proses pembelajaran. Model *flipped classroom* secara asasnya pelajar dikehendaki menonton video bahan pengajaran sebelum kelas bermula dan semasa di dalam kelas, proses kolaboratif yang membenarkan pelajar-pelajar membuat penyelidikan, perbincangan dan mengaplikasikan pengetahuan yang telah dipelajari.

5.0 TUJUAN KAJIAN

Kajian ini bertujuan untuk mengetahui kebolehlaksanaan kaedah *Flipped Classroom* dalam kalangan pelajar supaya dapat dilaksanakan untuk menukar budaya atau kaedah pembelajaran daripada pembelajaran pasif kepada pembelajaran aktif.

6.0 OBJEKTU KAJIAN

Pada akhir kajian ini, pengkaji dapat

- i. Mengenal pasti sejauh mana kaedah *flipped classroom* antara pelajar memenuhi hasrat.
- ii. Mengenal pasti sejauh mana kaedah *flipped classroom* antara pelajar relevan / praktikal untuk dilaksanakan.
- iii. Mengenal pasti sejauh mana kaedah *flipped classroom* antara pelajar mampu dilaksanakan.
- iv. Mengenal pasti sejauh mana kaedah *flipped classroom* antara pelajar berdaya maju.
- v. Mengenal pasti sejauh mana kaedah *flipped classroom* antara pelajar lestari untuk dilaksanakan.

7.0 PERSOALAN KAJIAN

- i. Sejauh manakah kaedah *flipped classroom* antara pelajar memenuhi hasrat?
- ii. Sejauh manakah kaedah *flipped classroom* antara pelajar relevan / praktikal untuk dilaksanakan?
- iii. Sejauh manakah kaedah *flipped classroom* antara pelajar mampu dilaksanakan?
- iv. Sejauh manakah kaedah *flipped classroom* antara pelajar berdaya maju?
- v. Sejauh manakah kaedah *flipped classroom* antara pelajar lestari untuk dilaksanakan?

8.0 METODOLOGI KAJIAN

Kajian ini bersifat deskriptif (kuantitatif) dan dijalankan dengan menggunakan kaedah tinjauan. Borang soal selidik sebagai instrumen kajian. Borang soal selidik ini mengandungi 15 item yang mengukur kebolehlaksanaan program dari lima domain, iaitu sebagai: (1) memenuhi hasrat, (2) praktikal, (3) mampu dilaksanakan, (4) berdaya maju dan (5) lestari. Kajian ini menggunakan instrumen soal selidik Skala Nisbah (Skala Likert) yang mempunyai empat

pilihan jawapan (1 = Sangat Tidak Setuju, 2 = Tidak Setuju, 3 = Sederhana, 4 = Setuju dan 5 = Sangat Setuju).

Populasi kajian ini terdiri daripada 140 orang guru dan 1400 pelajar di empat buah sekolah menengah kebangsaan di Zon Subang Jaya, Selangor. Daripada jumlah itu, hanya 103 orang guru dan 302 orang pelajar yang akan dijadikan responden. Penetapan saiz sampel bagi kajian ini menggunakan formula dan jadual penentuan saiz sampel Krejcie dan Morgan (1970). Kajian ini menggunakan kaedah persampelan rawak mudah.

9.0 DAPATAN KAJIAN

9.1 Data Demografi

Profil responden kajian dengan lebih terperinci seperti Jadual 1.

Jadual 1 :
Profil responden kajian

Demografi	Kekerapan	Peratusan
Golongan Status		
Pelajar	302	74.6
Guru	103	25.4
Jantina		
Lelaki	142	35.1
Perempuan	263	64.9

Jadual 1 menunjukkan bahawa berdasarkan status, seramai 302 orang (74.6%) adalah pelajar dan seramai 103 orang (25.4%) adalah guru. Berikutnya berdasarkan jantina, seramai 142 orang (35.1%) adalah lelaki dan seramai 263 orang (64.9%) adalah perempuan.

Bagi mengenal pasti perspektif guru dan pelajar terhadap kebolehlaksanaan kaedah *flipped classroom*, pengkaji telah membahagikan purata skor min kepada empat tahap seperti Jadual 2.

Jadual 2 :
Tahap kebolehlaksanaan kaedah “*flipped classroom*” dalam kalangan pelajar

Skor Min	Interpretasi Skor Min
0.01 hingga 1.00	Sangat Rendah
1.01 hingga 2.00	Rendah
2.01 hingga 3.00	Sederhana
3.01 hingga 4.00	Tinggi
4.01 hingga 5.00	Sangat Tinggi

9.2 Tahap kebolehlaksanaan kaedah “*flipped classroom*” dari aspek memenuhi hasrat (*desirability*)

Analisis deskriptif yang melibatkan kekerapan, peratusan, min dan sisihan piawai dijalankan bagi menentukan tahap kebolehlaksanaan kaedah ini dari aspek memenuhi hasrat (*desirability*). Hasil analisis deskriptif seperti Jadual 3.

Jadual 3:

Tahap kebolehlaksanaan kaedah “*flipped classroom*” dari aspek memenuhi syarat (*desirability*)

No	Item	STS	TS	SDH	S	SS	Min	Sisihan Piawai	Interpretasi
1	Kaedah “ <i>flipped classroom</i> ” antara pelajar memenuhi hasrat Falsafah Pendidikan Kebangsaan.	5 (1.2%)	3 (0.7%)	55 (13.6%)	180 (44.4%)	162 (40.0%)	4.21	0.796	Sangat Tinggi
2	Kaedah “ <i>flipped classroom</i> ” antara pelajar memenuhi hasrat sekolah.	2 (0.5%)	3 (0.7%)	45 (11.1%)	190 (46.9%)	165 (40.7%)	4.27	0.723	Sangat Tinggi
3	Kaedah “ <i>flipped classroom</i> ” sangat berfaedah kepada pelajar	1 (0.2%)	2 (0.5%)	90 (22.2%)	170 (42.0%)	142 (35.1%)	4.11	0.777	Sangat Tinggi
Tahap keseluruhan kaedah ini dari aspek memenuhi hasrat (<i>desirability</i>)							4.20	0.765	Sangat Tinggi

Jadual 3 menunjukkan, secara keseluruhannya tahap kebolehlaksanaan kaedah ini dari aspek memenuhi syarat (*desirability*) pada tahap sangat tinggi (min = 4.20 dan sp = 0.765). Bagi setiap item dalam tahap kebolehlaksanaan kaedah ini dari aspek memenuhi syarat (*desirability*) menunjukkan bahawa item yang mempunyai min yang paling tinggi ialah kaedah “*flipped classroom*” yang memenuhi hasrat sekolah iaitu (min= 4.27 dan sp= 0.723). Dari segi kekerapan dan peratusan menunjukkan bahawa seramai 355 orang (87.6%) responden menyatakan setuju dan sangat setuju serta seramai 45 orang (11.1%) responden yang menyatakan sederhana manakala seramai 5 orang (1.2%) responden menyatakan tidak setuju dan sangat tidak setuju.

9.3 Tahap kebolehlaksanaan kaedah “*flipped classroom*” dari aspek praktikal (*practically*)

Analisis deskriptif yang melibatkan kekerapan, peratusan, min dan sisihan piawai dijalankan bagi menentukan tahap kebolehlaksanaan kaedah ini dari aspek praktikal (*practicality*). Hasil analisis deskriptif seperti Jadual 4.

Jadual 4:
Tahap kebolehlaksanaan kaedah “*flipped classroom*” dari aspek praktikal (*practically*)

No	Item	STS	TS	SDH	S	SS	Min	Sisihan Piawai	Interpretasi
1	Kaedah “ <i>flipped classroom</i> ” secara praktikal dapat dilaksanakan di Sekolah Menengah.	2 (0.5%)	3 (0.7%)	50 (12.3%)	200 (49.4%)	150 (37.0%)	4.22	0.722	Sangat Tinggi
2	Kaedah “ <i>flipped classroom</i> ” boleh diterima oleh semua pihak.	3 (0.7%)	2 (0.5%)	100 (24.7%)	175 (43.2%)	125 (30.9%)	4.03	0.802	Sangat Tinggi
3	Kaedah “ <i>flipped classroom</i> ” relevan untuk pelajar pelbagai sosial ekonomi.	8 (2.0%)	9 (2.2%)	113 (27.9%)	125 (30.9%)	150 (37.0%)	3.99	0.958	Tinggi
Tahap keseluruhan kaedah ini dari aspek praktikal (<i>practically</i>)							4.08	0.827	Sangat Tinggi

Jadual 4 menunjukkan bahawa secara keseluruhannya tahap kebolehlaksanaan kaedah ini dari aspek praktikal (*practically*) pada tahap tinggi (min = 4.22 dan sp = 0.827). Bagi setiap item dalam tahap kebolehlaksanaan kaedah ini dari aspek praktikal (*practically*) menunjukkan bahawa item yang mempunyai min yang paling tinggi ialah kaedah “*flipped classroom*” secara praktikal dapat dilaksanakan di Sekolah Menengah iaitu (min= 4.22 dan sp= 0.722). Dari segi kekerapan dan peratusan menunjukkan bahawa seramai 350 orang (86.4%) responden menyatakan setuju dan sangat setuju serta seramai 50 orang (12.3%) responden yang menyatakan sederhana manakala seramai 5 orang (1.2%) responden menyatakan tidak setuju dan sangat tidak setuju.

9.4 Tahap kebolehlaksanaan kaedah “*flipped classroom*” dari aspek mampu dilaksanakan (*affordability*)

Analisis deskriptif yang melibatkan kekerapan, peratusan, min dan sisihan piawai dijalankan bagi menentukan tahap kebolehlaksanaan kaedah ini dari aspek mampu dilaksanakan (*affordability*). Hasil analisis deskriptif seperti Jadual 5.

Jadual 5:

Tahap kebolehlaksanaan kaedah “flipped classroom” dari aspek mampu dilaksanakan (affordability)

No	Item	STS	TS	SDH	S	SS	Min	Sisihan Piawai	Interpretasi
1	Kaedah “flipped classroom” antara pelajar mampu dilaksanakan oleh pelajar di Sekolah Menengah.	3 (0.7%)	2 (0.5%)	100 (24.7%)	200 (49.4%)	100 (24.7%)	3.97	0.762	Tinggi
2	Kaedah “flipped classroom” antara pelajar mampu dilaksanakan tanpa bebanan kewangan kepada pihak sekolah.	2 (0.5%)	3 (0.7%)	100 (24.7%)	100 (24.7%)	200 (49.4%)	4.22	0.877	Sangat Tinggi
3	Kaedah “flipped classroom” antara pelajar mampu dilaksanakan dari segi prasarana pendidikan.	1 (0.2%)	4 (1.0%)	70 (17.3%)	150 (37.0%)	180 (44.4%)	4.24	0.788	Tinggi
Tahap keseluruhan kaedah ini dari aspek mampu dilaksanakan (affordability)							4.14	0.810	Sangat Tinggi

Jadual 5 menunjukkan bahawa secara keseluruhannya tahap kebolehlaksanaan kaedah ini dari aspek mampu dilaksanakan (*affordability*) pada tahap tinggi (min = 4.14 dan sp = 0.810). Bagi setiap item dalam tahap kebolehlaksanaan kaedah ini dari aspek mampu dilaksanakan (*affordability*) menunjukkan bahawa item yang mempunyai min yang paling tinggi ialah kaedah “*flipped classroom*” antara pelajar mampu dilaksanakan dari segi prasarana pendidikan sekolah. (min = 4.24 dan sp = 0.788). Dari segi kekerapan dan peratusan menunjukkan bahawa seramai 330 orang (81.4%) responden menyatakan setuju dan sangat setuju, serta seramai 70 orang (17.3%) responden menyatakan sederhana manakala seramai 5 orang (1.2%) responden menyatakan tidak setuju dan sangat tidak setuju.

9.5 Tahap kebolehlaksanaan kaedah “*flipped classroom*” dari berdaya maju (*viability*)

Analisis deskriptif yang melibatkan kekerapan, peratusan, min dan sisihan piawai dijalankan bagi menentukan tahap kebolehlaksanaan kaedah dari aspek berdaya maju (*viability*). Hasil analisis deskriptif seperti Jadual 6.

Jadual 6:

Tahap kebolehlaksanaan kaedah “flipped classroom” dari aspek berdaya maju (viability)

No	Item	STS	TS	SDH	S	SS	Min	Sisihan Piawai	Interpretasi
1	Kaedah “flipped classroom” antara pelajar berpotensi untuk memupuk budaya penyayang antara pelajar.	2 (0.5%)	3 (0.7%)	125 (30.9%)	150 (37.0%)	125 (30.9%)	3.97	0.832	Tinggi
2	Kaedah “flipped classroom” antara pelajar berpotensi untuk meningkatkan keyakinan diri para pelajar.	3 (0.7%)	2 (0.5%)	25 (6.2%)	175 (43.2%)	200 (49.4%)	4.40	0.695	Sangat Tinggi
3	Kaedah “flipped classroom” antara pelajar berpotensi untuk meningkatkan prestasi pembelajaran para pelajar.	7 (1.7%)	9 (2.2%)	89 (22.0%)	150 (37.0%)	150 (37.0%)	4.05	0.913	Sangat Tinggi
Tahap keseluruhan kaedah ini dari aspek berdaya maju (<i>viability</i>)							4.14	0.813	Sangat Tinggi

Jadual 6 menunjukkan bahawa secara keseluruhannya tahap kebolehlaksanaan kaedah ini dari aspek berdaya maju (*viability*) pada tahap tinggi (min = 4.14 dan sp = 0.813). Bagi setiap item dalam tahap kebolehlaksanaan kaedah ini dari aspek berdaya maju (*viability*) menunjukkan bahawa item yang mempunyai min yang paling tinggi ialah kaedah “*flipped classroom*” antara pelajar berpotensi untuk meningkatkan keyakinan diri para pelajar. (min = 4.40 dan sp = 0.695). Dari segi kekerapan dan peratusan menunjukkan bahawa seramai 375 orang (92.6%) responden menyatakan setuju dan sangat setuju, serta seramai 25 orang (6.2%) responden menyatakan sederhana manakala seramai 5 orang (1.2%) responden menyatakan tidak setuju dan sangat tidak setuju.

9.6 Tahap kebolehlaksanaan kaedah “*flipped classroom*” dari lestari (*sustainability*)

Analisis deskriptif yang melibatkan kekerapan, peratusan, min dan sisihan piawai dijalankan bagi menentukan tahap kebolehlaksanaan kaedah ini dari aspek lestari (*sustainability*). Hasil analisis deskriptif seperti Jadual 7.

Jadual 7:

Tahap kebolehlaksanaan kaedah “flipped classroom” dari aspek lestari (sustainability)

No	Item	STS	TS	SDH	S	SS	Min	Sisihan Piawai	Interpretasi
1	Kaedah “flipped classroom” antara pelajar berupaya untuk meningkatkan kualiti pendidikan di Malaysia.	5 (1.2%)	3 (0.7%)	50 (12.3%)	200 (49.4%)	150 (37.0%)	3.72	0.821	Tinggi
2	Kaedah “flipped classroom” antara pelajar berupaya untuk meningkatkan daya persaingan yang baik antara pelajar di sekolah.	6 (1.5%)	9 (2.2%)	150 (37.0%)	125 (30.9%)	115 (28.40%)	3.83	0.921	Tinggi
3	Kaedah “flipped classroom” antara pelajar berupaya untuk mencapai kelestarian pada masa akan datang.	8 (2.0%)	9 (2.2%)	113 (27.9%)	125 (30.9%)	150 (37.0%)	3.85	0.818	Tinggi
Tahap keseluruhan kaedah ini dari aspek lestari (<i>sustainability</i>)							3.81	0.853	Tinggi

Jadual 7 menunjukkan bahawa secara keseluruhannya tahap kebolehlaksanaan kaedah ini dari aspek lestari (*sustainability*) pada tahap sederhana (min = 3.81 dan sp = 0.87). Bagi setiap item dalam tahap kebolehlaksanaan kaedah ini dari aspek lestari (*sustainability*) menunjukkan bahawa item mempunyai min yang paling tinggi ialah kaedah “flipped classroom” antara pelajar berupaya untuk mencapai kelestarian pada masa akan datang (min = 3.85 dan sp = 0.818). Dari segi kekerapan dan peratusan menunjukkan bahawa seramai 240 orang (59.3%) responden menyatakan setuju dan sangat setuju, serta seramai 150 orang (37%) responden menyatakan sederhana manakala seramai 15 orang (3.7%) responden menyatakan tidak setuju dan sangat tidak setuju.

Secara keseluruhannya tahap kebolehlaksanaan kaedah “*flipped classroom*” dari perspektif guru dan pelajar dapat dirumuskan seperti Jadual 8.

Jadual 8 :

Tahap keseluruhan kebolehlaksanaan kaedah “flipped classroom” dari perspektif guru dan pelajar

No	Domain	Min	Sisihan Piawai	Tahap
1	Aspek memenuhi hasrat	4.20	0.765	Sangat Tinggi
2	Aspek praktikal	4.08	0.827	Sangat Tinggi
3	Aspek mampu dilaksanakan	4.14	0.809	Sangat Tinggi
4	Aspek berdaya maju	4.14	0.813	Sangat Tinggi
5	Aspek lestari	3.81	0.853	Tinggi

Jadual 8 menunjukkan bahawa kebolehlaksanaan kaedah “*flipped classroom*” antara pelajar dari perspektif guru dan pelajar secara keseluruhan mendapati aspek memenuhi hasrat (min = 4.20, sp= 0.765) yang mempunyai min yang paling tinggi. Seterusnya diikuti oleh aspek mampu dilaksanakan dan berdaya maju yang mencatat min yang sama iaitu min yang kedua tinggi (min= 4.14, sp= 0.809) dan (min= 4.14, sp= 0.813). Aspek praktikal mencatat (min= 4.08, sp= 0.827) dan akhirnya aspek lestari mencatat (min=3.81, sp= 0.853).

10.0 PERBINCANGAN, IMPLIKASI DAN CADANGAN

10.1 Perbincangan

Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa tahap perspektif guru dan pelajar adalah tinggi terhadap kebolehlaksanaan kaedah “*flipped classroom*” antara pelajar dari aspek hasrat. Semua responden bersetuju bahawa kaedah ini dapat memenuhi hasrat pada tahap yang sangat tinggi. Ini bermakna program ini boleh membawa kesan positif dan tiada kesan negatif, sangat berfaedah, munasabah dan tidak memerlukan pertimbangan aspek lain.

Di samping itu, guru dan pelajar sebagai responden kajian ini bersetuju bahawa tahap kebolehlaksanaan kaedah “*flipped classroom*” antara pelajar dari aspek praktikal juga adalah sangat tinggi. Ini membawa maksud program ini tiada halangan untuk dilaksanakan serta boleh diterima oleh pihak terlibat seperti pihak pentadbir, guru, pelajar dan ibu bapa. Namun dalam kajian ini, didapati tahap kebolehlaksanaan kaedah “*flipped classroom*” antara pelajar dari aspek mampu dilaksanakan dan berdaya maju adalah mencatat tahap yang sangat tinggi dengan jumlah min yang sama. Ini bermakna program ini mampu dilaksanakan tanpa masalah kewangan, berpotensi tetapi memerlukan pertimbangan aspek lain bagi mempertingkatkan keberkesanan program ini.

Akan tetapi, didapati tahap kebolehlaksanaan kaedah “*flipped classroom*” antara pelajar dari aspek lestari hanya pada tahap tinggi dengan mencatat min 3.81. Ini bermakna kaedah ini terdapat sedikit risiko untuk berlaku kesilapan serta keputusan berdasarkan fakta tetapi masih memerlukan pertimbangan bagi mempertingkatkan lagi keberhasilan program.

Secara kesimpulan guru dan pelajar telah memberi maklum balas yang positif tentang kebolehlaksanaan kaedah “*flipped classroom*” antara pelajar dari aspek hasrat, praktikal, mampu dilaksanakan dan berdaya maju. Ini bermakna, kaedah ini boleh dijalankan tetapi memerlukan sedikit penambahbaikan atau pertimbangan kebolehlaksanaan kaedah ini dari aspek lestari.

10.2 Implikasi

Terdapat pelbagai implikasi dalam pelaksanaan *flipped classroom*. Ini kerana pelaksanaan *flipped classroom* mampu memberi kesan yang positif serta meningkatkan pencapaian dan kemahiran pelajar. Melalui *flipped classroom* yang dilaksanakan oleh guru, ini dapat memberi peluang kepada pelajar untuk melakukan perbincangan dan berinteraksi sama ada di dalam dan luar kelas (Ahmet Basal, 2015). Proses pembelajaran berlaku walaupun di luar bilik darjah. Dengan berlakunya proses perbincangan dan interaksi antara pelajar walaupun bukan pada sesi persekolahan, ini dapat membantu perkembangan kemahiran belajar sendiri serta meningkatkan kemahiran interaksi sosial dalam kalangan pelajar juga.

Dengan penggunaan teknologi canggih dalam *flipped classroom*, penggunaan pelbagai aplikasi sosial seperti facebook, instagram, whatsapp, wechat, twitter, telegram dan sebagainya pada masa kini sangat membantu dalam pelaksanaan *flipped classroom* selain mendidik pelajar untuk menggunakan aplikasi media sosial ke arah kebaikan. Ini bersesuaian dengan pembelajaran abad ke-21. Pelajar boleh melakukan perbincangan dan berinteraksi di dalam alam maya. Malahan pula, selepas sesi pembelajaran pelajar dapat memberi maklum balas serta-merta kepada guru tanpa perlu bersemuka secara berhadapan. Kaedah ini sangat bersesuaian terutamanya bagi pelajar yang malu untuk berhadapan secara bersemuka dengan guru. Ini dapat membantu pelajar untuk meningkatkan kemahiran berinteraksi dengan guru. Maka, proses pembelajaran pelajar dengan kaedah *flipped classroom* sangat membantu dalam meningkatkan kemahiran pelajar walaupun bukan ketika sesi persekolahan. Tambahan pula, jika dilihat dari segi bahan yang digunakan oleh pelajar dengan pelaksanaan *flipped classroom* seperti buku teks digital, video interaktif, tablet pintar dan sebagainya ini mampu menarik dan merangsang minat pelajar untuk lebih meneroka disiplin ilmu yang diajar oleh guru. Ini kerana bahan-bahan pembelajaran dalam pelbagai format sesuai dengan gaya pembelajaran pelajar yang berbeza. Penerimaan pelajar dengan kaedah yang lebih moden ini memberikan kepelbagaian cara untuk pelajar meneroka proses pembelajaran yang lebih mantap. Ketika di dalam kelas, guru memberikan arahan yang mudah difahami oleh pelajar melalui penggunaan aplikasi yang boleh diakses menggunakan komputer atau telefon pintar. Ini juga dapat meningkatkan kemahiran elektronik pelajar yang membantu dalam apa-apa media berasaskan komputer. Guru juga menyediakan bahan-bahan yang berkaitan dan pelajar juga mampu untuk mencari bahan-bahan pelajaran tambahan ketika di luar bilik darjah atau sesi persekolahan. Pelajar dapat meningkatkan kemahiran elektronik yang membantu dalam apa-apa media berasaskan komputer.

Selain itu, kaedah ini juga membantu guru dalam melebihi banyak masa untuk berinteraksi dengan pelajar dan bukannya untuk memberi pengajaran. Guru akan membimbing dan berfungsi sebagai memudahkan cara dalam proses pembelajaran pelajar dengan kaedah *flipped classroom*. Oleh itu, kaedah ini telah memberi peluang pembelajaran yang mencukupi untuk pelajar verbal dan pelajar visual. Guru dan pelajar boleh berinteraksi secara verbal menggunakan video call manakala pelajar lebih memahami isi pelajaran dengan kepelbagaian visual yang ada di dalam komputer atau telefon pintar. Pelaksanaan *flipped classroom* ini juga menyebabkan guru dapat menyesuaikan diri dengan lebih mudah dengan pelbagai gaya pengajaran. Ini dapat meningkatkan kemahiran pendekatan amalan pedagogi guru.

Walaupun terdapat kesan positif, namun ada juga kesan yang negatif dalam pelaksanaan *flipped classroom*. Pertama, tidak semua pelajar boleh mempunyai akses kepada komputer di rumah atau di luar sekolah. Ini kerana masih wujud ketidaksamarataan sosioekonomi antara

pelajar. Capaian internet juga memerlukan pelajar untuk membeli data-data yang diperlukan jika menggunakan pencarian maklumat atau interaksi melalui alam maya. Walaupun zaman kini lebih kepada penggunaan teknologi tinggi seperti telefon pintar dan komputer, namun kebanyakan kawasan-kawasan tertentu masih mempunyai akses internet yang kurang memuaskan. Ini akan menyebabkan pelaksanaan *flipped classroom* tidak dapat digunakan oleh guru. Kesukaran kawasan-kawasan tertentu untuk mendapatkan akses internet malahan lebih sukar lagi adalah talian telefon menyebabkan pelaksanaan *flipped classroom* tidak mampu dilaksanakan.

Tambahan pula, dalam proses pelaksanaan *flipped classroom*, pelajar dikehendaki melakukan aktiviti berkumpulan dan kemahiran interaksi dititikberatkan. Namun, sesetengah pelajar tidak memainkan peranan dalam perbincangan berkumpulan kerana rasa malu dan segan. Akibatnya, objektif serta tujuan pelaksanaan *flipped classroom* tidak dapat dicapai. Keadaan ini tidak dapat membantu dalam meningkatkan kemahiran interaksi sosial antara pelajar malahan menyebabkan lagi proses pembelajaran terbantut. Oleh itu, tugas kumpulan kecil memerlukan tahap pemantauan yang berkesan daripada guru. Guru perlu menjadi pembimbing kepada semua pelajar dan kumpulan dalam memainkan peranan yang sangat penting untuk memastikan tugas yang diberikan mampu dilaksanakan oleh kesemua ahli kumpulannya.

10.3 Cadangan

Memandangkan kajian ini mempunyai batasanannya yang tersendiri dan data yang dikumpul melalui soal selidik hanya berdasarkan persepsi guru dan pelajar di Zon Subang Jaya, maka beberapa kajian lanjutan dicadangkan. Cadangan kajian lanjutan dibuat dengan melibatkan guru dan pelajar-pelajar di sekolah menengah seluruh Malaysia agar maklumat yang menyeluruh berkaitan dengan kebolehlaksanaan kaedah "*flipped classroom*" antara pelajar di Malaysia dapat digambarkan secara komprehensif.

11.0 RUMUSAN

Daripada kajian ini, dapat dirumuskan bahawa kaedah *flipped classroom* memberikan kesan yang positif terhadap pencapaian pelajar. Kaedah *flipped classroom* adalah sesuai diintegrasikan dalam pelbagai mata pelajaran seperti Matematik, Sains, Kejuruteraan dan Teknologi Maklumat (ICT). Kajian berkaitan kaedah *flipped classroom* memberi penumpuan terhadap aktiviti di dalam kelas dan sesuai diaplikasikan pada peringkat sekolah menengah. Namun pelaksanaan ini adalah sangat terhad dan memandangkan pelaksanaan kaedah ini memberi implikasi yang sangat besar terhadap kurikulum pendidikan. Penggunaan teknologi dalam kaedah *flipped classroom* juga adalah selaras dengan kehendak Kementerian Pendidikan Malaysia agar memanfaatkan bidang teknologi maklumat dalam PdP. Justeru itu kaedah pengajaran konvensional sedia ada perlu mengalami transformasi bagi memastikan sistem pendidikan negara mampu bergerak seiring pembelajaran abad kini. Oleh itu kaedah *flipped classroom* adalah antara kaedah yang dilihat berpotensi merealisasikan hasrat sekolah dan KPM.

RUJUKAN

- Abu Bakar Nordin. (2013). Kurikulum Ke arah Penghasilan Kemahiran Berfikir Kritis, Kreatif dan Inovatif. *JuKu: Jurnal Kurikulum dan Pengajaran Asia Pasifik*, (1), 10–18
- Ahmet Basal. (2015). *The Implementation of a Flipped Classroom in Foreign Language Teaching. Turkish Online Journal of Distance Education. Volume 16(4)*. 28-37.
- Azlina Binti A. Rahman. (2017). Kesan Kaedah Flipped Classroom Menerusi Pembelajaran Berasaskan Projek Ke Atas Pencapaian dan Gaya Pembelajaran Pelajar. *Universiti Teknologi Malaysia*.
- Baker, W. (2000). *The Classroom Flip: Using Web Course Management Tools Too Become the Guide by The Side. Proceedings of the 11th International Conference on College Teaching and Learning. Jacksonville, Florida*, 9-11.
- Beswick, K., dan Goos, M. (2012). *Measuring Pre-service Primary Teachers' Knowledge for Teaching Mathematics. Mathematics Teacher Education and Development*. 14(2), 70–90.
- Butt, A. (2014). *Students Views on the Use of A Flipped Classroom Approach: Evidence from Australia. Business Education and Accreditation*. 6(1), 33–44.
- Enfield, B.J. and C. State. (2013). *Looking at the impact othe flipped classroom model of instruction on undergraduate multimedia students at CSUN. TechTrend*, 57(6): 14-27.
- Fulton, K. P. (2012). *10 Reasons to Flip. The Phi Delta Kappan of Journal Storage (JSTOR)*. 94(2), 20–24.
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K., dan Arfstrom, K. (2013). *The Flipped Learning Model: A White Paper Based on The Literature Review Titled: A Review of Flipped Learning. Flipped Learning Network*. New York: Pearson.
- Hannula, M. S., Lepik, M., Pipere, A., dan Tuohilampi, L. (2011). *Mathematics Teachers' Beliefs in Estonia, Latvia and Finland. Proceedings of the 37th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. (2).
- Hawk, T. F., dan Shah, A. J. (2007). *Using Learning Style Instruments to Enhance Student Learning. Decision Science Journal of Innovative Education*. 5(1), 1– 19.
- Herreid, C. F., dan Schiller, N.A. (2012). *Case Studies and The Flipped Classroom. Journal of College Science Teaching*. 42(5).
- Jalal Nouri. (2016). *The Flipped Classroom: For Active, Effective and Increased Learning Especially for Low Achievers. International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 13-33.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2011). *Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025*. Putrajaya: Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Lage, M. J., Platt, G. J., Treglia, M., dan Lage, J. (2000). *Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. The Journal of Economic Education*. 31(1), 30–43.

- Law, H. Y. (2013). *Reinventing Teaching in Mathematics Classrooms: Lesson Study After A Pragmatic Perspective*. *International Journal for Lesson and Learning Studies*. 2(2), 101–114.
- Nik Nazli Nik Ahmad, dan Maliah Sulaiman. (2013). *Case Studies in A Passive 235 Learning Environment: Some Malaysian Evidence*. *Accounting Research Journal*. 26(3), 173–196.
- Rutherford, R. H., dan Rutherford, J. K. (2013). *Flipping the Classroom - Is It for You? Proceedings of 14th annual ACM SIGITE Conference on Information Technology Education*. 10-12 October. Florida: ACM, 19–22.
- Siegle, (2013). Technology: Differentiating Instruction by Flipping the Classroom. *Gifted Child Today*. 37(1), 51–55.
- Thomson, P. dan Sefton-Green, J. (2011). *Researching Creative Learning*. London: Routledge.
- Wahindah Suhari, Wan Alfida Suleiman & Zuraidah Saidin. (2015). *Flipped Classroom dalam Pengajaran Karangan*. Seminar Bahasa Melayu. 77-85.
- Zaher Atwa, Rosseni Din & Muhammad Hussin. (2016). *Effectiveness of Flipped Classroom in Physics Education on Palestinian High School Students' Achievement Journal of Personalized Learning*. Volume 2(1). 73-85
- Zamzami Zainuddin & Siti Hajar Halili. (2016). *Flipped Classroom Research and Trends from Different Fields of Study*. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. Volume 17 (3). 313-340.
- Zanariah Binti Ahmad. (2017). *Pembangunan Modul Pedagogi Kelas Berbalik Berasaskan Pembelajaran Reflektif Untuk Politeknik Premier*. Universiti Malaya. Dimuat turun daripada <http://studentsrepo.um.edu.my/7786/6/PHB110006.pdf>

MENINGKATKAN PELAKSANAAN AKTIVITI *NON FACE TO FACE* DALAM KALANGAN PELAJAR BIOLOGI DB 024 MELALUI PENGGUNAAN GELUNG PENILAIAN FORMATIF DIGITAL

NORSALIZA BINTI SABUA^A, NOOR HAZWANI BINTI NAZRI^B, MOHAMAD AFIQ BIN MD AMIN^C

Kolej Matrikulasi Pulau Pinang, 13200 Pongsu Seribu, Kepala Batas, Pulau Pinang

^aEmail: norsalizas@gmail.com

^bEmail: noorhazwaninazri@gmail.com

^cEmail: aminafiq@gmail.com

ABSTRAK

Kajian ini dilaksanakan untuk meningkatkan pelaksanaan aktiviti none face to face (NF2F) di luar kelas dalam kalangan pelajar Biologi DB 024 di Kolej Matrikulasi Pulau Pinang. Kajian melibatkan tiga orang pensyarah Biologi dan 48 orang pelajar DB 024 semester kedua, sesi 2018/2019. Tinjauan awal menunjukkan pelajar tidak melaksanakan aktiviti NF2F sebelum memasuki kelas. Mereka mudah hilang fokus semasa belajar. Pencapaian mereka juga rendah. Kaedah gelung penilaian formatif digital yang menggunakan aplikasi atas talian seperti quizizz, google classroom dan google docs digunakan untuk mengesan pelaksanaan NF2F oleh setiap responden. Tiga topik dipilih sebagai bahan kajian iaitu Biodiversity, Coordination dan Immunity. Kajian dilaksanakan selama satu semester atau 18 minggu. Dapatan kuantitatif menunjukkan berlaku peningkatan skor responden. Dapatan kualitatif menunjukkan perubahan positif pada sikap pelajar.

Kata kunci : quizizz, google classroom, google docs, non face to face

1.0 PENDAHULUAN

Mulai sesi pengajian 2018/2019, program matrikulasi di kolej-kolej matrikulasi di seluruh Malaysia melaksanakan Pendidikan Berasaskan Hasil atau *Outcome-Based Education* (OBE) untuk mendapatkan pengakreditan Program Matrikulasi oleh Agensi Kelayakan Malaysia atau *Malaysian Qualifications Register* (MQA). OBE merupakan suatu proses akademik dan menggunakan pendekatan membangunkan jangkaan berfokuskan keberhasilan seperti pengetahuan, kemahiran dan nilai yang perlu dicapai oleh pelajar sebelum mereka dapat bergraduasi. Struktur program matrikulasi bagi jurusan Sains di bawah sistem MQA ini terbahagi kepada Sistem Dua Semester (SDS) dan Sistem Empat Semester (SES). Kaedah pengambilan pelajar untuk mengikuti program SDS dan SES adalah berdasarkan pencapaian pelajar dalam Sijil Pelajaran Malaysia (SPM). Secara amnya, pencapaian dalam SPM bagi pelajar yang terpilih untuk mengikuti program SDS adalah lebih baik daripada yang terpilih untuk mengikuti program SES.

2.0 REFLEKSI PEMBELAJARAN DAN PEMUDAHCARAAN YANG LALU

Dalam sistem yang baru, setiap subjek dirombak dan ditambah baik selaras dengan syarat akreditasi MQA. Subjek Biologi SES yang ditawarkan pada semester satu iaitu DB 014 dan yang ditawarkan pada semester dua iaitu DB 024 juga mengalami rombakan dan penambahbaikan. Antaranya ialah dari segi jumlah jam pertemuan pelajar dengan pensyarah. Jam pertemuan pelajar dengan pensyarah atau *face to face* (F2F) dikurangkan daripada 5 jam seminggu mengikut sistem lama kepada 3 jam seminggu. Ini bermakna tempoh pembelajaran

dan pemudahcaraan (PdPC) menjadi lebih singkat berbanding dengan sistem sebelum ini. Kekurangan jam pertemuan tersebut digantikan dengan *non face to face* (NF2F) yang sepatutnya dilaksanakan oleh pelajar di luar kelas bagi setiap topik. Malangnya, kami dapati kebanyakan pelajar tidak melaksanakan *none face to face* (NF2F) sebelum memasuki kelas atau selepas kelas. Akibatnya prestasi mereka adalah rendah yang ditunjukkan dalam kuiz-kuiz, latihan *Bioblast* dan Ujian Amali Bertulis semasa mereka di semester satu dan di awal semester dua. Selain itu, mereka juga didapati cepat hilang fokus semasa PdPC.

Kami telah menyemak satu dokumen yang dinamakan *Table 4* MQA untuk mencari maklumat mengenai *student learning time* (SLT) bagi DB 014. Didapati bahawa bagi *guided learning* (F2F) iaitu pertemuan pelajar dengan pensyarah di dalam kelas bagi topik *Biodiversity* ialah 13 jam, *Coordination* selama 8 jam manakala *Immunity* selama 4 jam. *Independent learning* (NF2F) bagi topik *Biodiversity*, *Coordination* dan *Immunity* didapati sama dengan F2F iaitu 13 jam, 8 jam dan 4 jam masing-masing. Pemberat tempoh NF2F yang sama dengan F2F menunjukkan bahawa betapa pentingnya pelajar mengulang kaji dan membuat persediaan sebelum menghadiri kelas. Kaedah pelaksanaan *guided learning* bagi NF2F yang disarankan oleh MQA ialah *e-learning*. Kemudian kami menyemak Jadual Penentu Ujian (JPU) PSPM bagi Semakan Kurikulum Program Matrikulasi KPM 2017 untuk mengetahui jumlah soalan yang akan disoal bagi setiap topik. Didapati bahawa bagi topik *Biodiversity*, format soalan yang akan disoal dalam PSPM ialah 8 markah atau 8 soalan objektif dan 18 markah untuk soalan pendek bertulis. Bagi topik *Coordination* ialah 7 markah atau 7 soalan objektif dan 16 markah soalan pendek bertulis. Bagi topik *Immunity*, 2 markah atau 2 soalan objektif dan 16 markah untuk soalan pendek bertulis. Justeru, penekanan perlu diberikan kepada kemahiran menjawab soalan objektif dan soalan bertulis iaitu esei-esei pendek.

Justeru kami merasakan pelajar ini perlu lebih bimbingan dan pemantauan daripada pensyarah walaupun mereka sudah menjadi pelajar kolej dari aspek pelaksanaan NF2F. Maka semasa pertemuan di dalam kelas, kami bolehlah menjelaskan bahagian-bahagian yang sukar sahaja dalam sesuatu topik atau yang disoal oleh pelajar tanpa perlu menjelaskan satu persatu isi kandungan setiap slaid. Hasil perbincangan, kami bersepakat untuk melaksanakan satu kaedah yang kami namakan sebagai gelung penilaian formatif digital. Kaedah ini dilaksanakan secara atas talian semasa berada di dalam kelas atau selepas kelas memandangkan semua pelajar kami mempunyai telefon pintar dan wifi internet percuma yang tersedia di dalam kolej. Bahkan ia menepati dengan ciri-ciri pembelajaran di abad 21. Aplikasi *quizizz* digunakan untuk menilai pencapaian pelajar dalam soalan-soalan objektif. Aplikasi *google classroom* bersama dengan *google docs* digunakan untuk menilai prestasi pelajar dalam mengarang esei. Antara kebaikan *quizizz*, *google classroom* dan *google docs* ialah percuma di samping set soalan dan hasil analisis boleh dicapai pada bila-bila masa oleh pensyarah dan pelajar. Selain itu setiap tugas boleh digunakan berulang-ulang kali dengan semua kelas.

3.0 FOKUS KAJIAN

Kajian ini difokuskan kepada subjek Biologi DB 024 yang ditawarkan dalam semester dua program SES. Skop kajian dikecilkan lagi dengan memilih tiga topik sahaja daripada 12 topik iaitu *Biodiversity* yang mengandungi paling banyak konsep, *Coordination* dan topik terakhir iaitu *Immunity* yang tidak sempat dilaksanakan penilaian formatif. Hanya dua kemahiran yang hendak dinilai iaitu menjawab soalan-soalan objektif yang diberi sebelum pengajaran sesuatu topik dan kemahiran mengarang esei selepas pengajaran sesuatu topik. 10 soalan objektif disediakan masing-masing bagi topik *Biodiversity*, *Coordination* dan *Immunity* melalui aplikasi *quizizz*. Satu soalan esei disediakan masing-masing bagi topik *Biodiversity*, *Coordination* dan *Immunity* melalui aplikasi *google docs* dan *google classroom*.

4.0 TUJUAN KAJIAN

Tujuan kajian ini dilaksanakan ialah untuk meningkatkan pelaksanaan aktiviti *none face to face* (NF2F) di luar kelas dalam kalangan pelajar Biologi DB 024 di Kolej Matrikulasi Pulau Pinang melalui pelaksanaan gelung penilaian formatif digital.

5.0 OBJEKTIF KAJIAN

Terdapat dua objektif kajian ini iaitu untuk:

- i. Meningkatkan pencapaian pelajar menjawab soalan objektif bagi topik *Biodiversity*, *Coordination* dan *Immunity* melalui penggunaan aplikasi *quizizz* sebelum pengajaran topik-topik berkenaan.
- ii. Meningkatkan kemahiran pelajar menjawab soalan-soalan esei bagi topik *Biodiversity*, *Coordination* dan *Immunity* melalui penggunaan aplikasi *google docs* dan *google classroom* selepas pengajaran topik-topik berkenaan.

6.0 PERSOALAN KAJIAN

Berdasarkan kepada dua objektif kajian tersebut, maka persoalan-persoalan kajian yang hendak dijawab dalam kajian ini ialah:

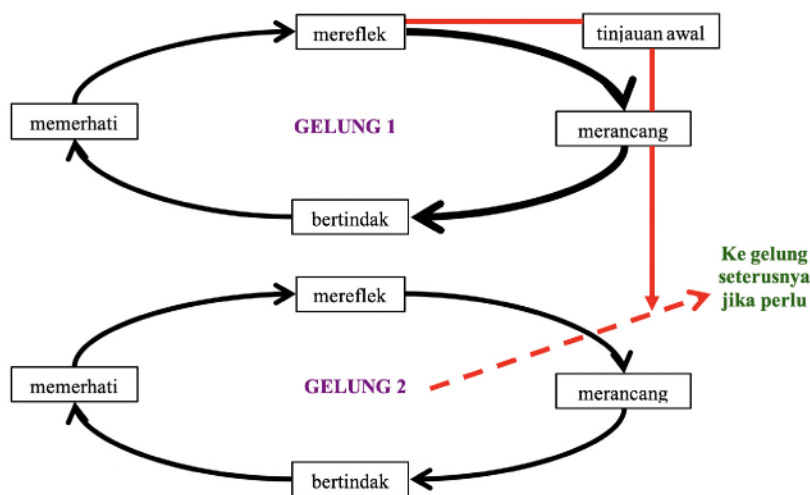
- i. Adakah pencapaian pelajar menjawab soalan objektif bagi topik *Biodiversity*, *Coordination* dan *Immunity* melalui penggunaan aplikasi *quizizz* sebelum pengajaran topik-topik berkenaan dapat ditingkatkan?
- ii. Adakah kemahiran pelajar menjawab soalan-soalan esei bagi topik *Biodiversity*, *Coordination* dan *Immunity* melalui penggunaan aplikasi *google docs* dan *google classroom* selepas pengajaran topik-topik berkenaan dapat ditingkatkan?

7.0 KUMPULAN SASARAN

Kumpulan sasaran terdiri daripada 48 orang pelajar program SES yang mengambil Biologi DB 024 pada semester dua sesi 2018/2019. 31 orang daripada mereka adalah dari Modul 1 yang mengambil ketiga-tiga subjek sains tulen iaitu Biologi, Fizik dan Kimia. 17 orang daripada mereka adalah dari Modul 3 yang mengambil dua subjek sains tulen iaitu Biologi dan Kimia di samping subjek komputer. Kesemua pelajar adalah Melayu. 40 orang daripada mereka adalah perempuan manakala 8 orang adalah lelaki. Mereka berasal sama ada dari Pulau Pinang, Kedah, Perak atau Kelantan.

8.0 PELAKSANAAN KAJIAN

Proses kajian dilaksanakan mengikut Model Kemmis dan McTaggart (1988) seperti yang ditunjukkan dalam Rajah 1. Model ini melibatkan tiga gelung atau kitaran proses yang mana setiap satu gelung melibatkan empat langkah iaitu mereflek, merancang, bertindak dan memerhati. Tiada had kitaran dalam model ini. Dapatan daripada kitaran pertama dikaji dan digunakan untuk merancang kitaran kedua dan begitulah seterusnya sehinggalah keputusan yang diinginkan diperolehi. Langkah mereflek telah dibincangkan dalam Bahagian 2.0. Tiga langkah lagi akan diterangkan dalam bahagian-bahagian seterusnya.



Rajah 1: Gelung kajian mengikut Model Kemmis dan McTaggart (1988)

8.1 Tinjauan masalah

Jadual 1 menunjukkan langkah-langkah tinjauan masalah yang telah kami laksanakan dalam kajian ini mengikut minggu PdPC pada semester dua. Tinjauan masalah mengambil tempoh selama dua minggu sahaja.

Jadual 1 :
Langkah-langkah dalam tinjauan masalah

Langkah	Minggu	Cara penilaian	Kumpulan sasaran	Tujuan
1	1	Semakan dokumen: spesifikasi kurikulum DB 024	48 pelajar DB024 yang terpilih sebagai sampel kajian	Meninjau isi kandungan DB 024 dan tahap kesukarannya
2	2	Semakan dokumen: headcount pencapaian setiap pelajar mengikut kelas dalam PSPM semester 1		Mengenal pasti prestasi setiap pelajar pada semester 1
3	1 dan 2	Semakan buku tutorial pelajar bagi topik 1 (Biodiversity)		Meninjau usaha pelajar menyelesaikan tutorial sebelum memasuki kelas
4	1 dan 2	Soal jawab lisan sebelum memulakan pengajaran sesuatu topik mengikut kandungan dalam nota kuliah		Mengenal pasti tahap persediaan pelajar membaca nota kuliah sebelum memasuki kelas

8.2 Analisis tinjauan masalah

Jadual 2 menunjukkan analisis masalah yang telah dikenal pasti dalam setiap langkah tinjauan masalah yang telah dijelaskan dalam Bahagian 5.1. Semua masalah yang telah dikenal pasti diletakkan dalam jadual yang sama dengan Bahagian 5.1 untuk memudahkan kefahaman dan rujukan kami serta pembaca.

Jadual 2:

Analisis masalah dalam setiap langkah tinjauan masalah

Langkah	Minggu	Cara penilaian	Kumpulan sasaran	Masalah yang dikenal pasti
1	1	Semakan dokumen: spesifikasi kurikulum DB 024		Konsep-konsep Biologi dalam DB 024 didapati lebih sukar berbanding dengan DB 014 dan mencakupi kira-kira 70% kandungan silibus SB 025 dalam program SDS.
2	2	Semakan dokumen: headcount pencapaian setiap pelajar mengikut kelas dalam PSPM semester 1	48 pelajar DB024 yang terpilih	Pencapaian gred A hanya 20%. Pencapaian gred terendah iaitu C+ sebanyak 4%. Sebanyak 76% mencapai gred B- hingga A-.
3	1 dan 2	Semakan buku tutorial pelajar bagi topik 1	sebagai sampel kajian	Secara purata hanya 50% pelajar sahaja yang melengkapkan jawapan tutorial. Kira-kira 5% pelajar tidak menjawab soalan tutorial melebihi 70%.
4	1 dan 2	Soal jawab lisan sebelum memulakan pengajaran sesuatu topik mengikut kandungan dalam nota kuliah		Kebarangkalian pelajar yang boleh menjawab soalan lisan dengan betul ialah 1/3.

8.3 Tindakan yang dijalankan

Berdasarkan tinjauan tersebut, pelajar tidak melaksanakan *non face to face* apabila berada di luar kelas. Kemungkinan mereka meluangkan masa yang sangat banyak untuk menyiapkan tugas sebanyak lima tugas hingga tidak memberi ruang bagi persediaan menghadapi Peperiksaan Semester Program Matrikulasi (PSPM). Bagaimanapun, kami mahukan semua pelajar kami membuat persediaan rapi untuk menghadapi (PSPM) semester dua tersebut. Maka, kami hendak melaksanakan gelung penilaian formatif digital yang melibatkan aktiviti-aktiviti dalam tiga kitaran seperti dalam Jadual 3. Kitaran 1 melibatkan pelaksanaan kuiz soalan-soalan objektif melalui *quizizz* bagi subtopik *Fungi*, *Plantae* dan *Animalia* dari topik *Biodiversity*. Kitaran 2 melibatkan 10 soalan kuiz dari *quizizz* dan satu soalan esei dari topik *Coordination*. Kitaran 3 melibatkan 10 soalan kuiz dari *quizizz* dan satu soalan esei dari topik *Immunity*.

Jadual 3:

Aktiviti-aktiviti dalam gelung penilaian formatif digital

Kitaran 1	Aktiviti 1	Minggu ketiga: Melaksanakan kuiz 10 soalan subtopik <i>Fungi</i> melalui <i>quizizz</i> di dalam kelas sebelum subtopik berkenaan diajar.
	Aktiviti 2	Minggu ketiga: Melaksanakan kuiz 10 soalan subtopik <i>Plantae</i> melalui <i>quizizz</i> di dalam kelas sebelum subtopik berkenaan diajar.
	Aktiviti 3	Minggu ketiga: Melaksanakan kuiz 10 soalan subtopik <i>Animalia</i> melalui <i>quizizz</i> di dalam kelas sebelum subtopik berkenaan diajar.
Kitaran 2	Aktiviti 4	Minggu kelima belas: Melaksanakan kuiz 10 soalan subtopik <i>Coordination</i> melalui <i>quizizz</i> di dalam kelas sebelum subtopik berkenaan diajar.
	Aktiviti 5	Minggu keenam belas: Memberikan satu soalan esei mengenai <i>nervous system</i> melalui aplikasi <i>google classroom</i> dan <i>google docs</i> selepas selesai PdPC topik <i>Coordination</i> .
Kitaran 3	Aktiviti 6	Minggu ketujuh belas: Melaksanakan kuiz 10 soalan subtopik <i>Immunity</i> melalui <i>quizizz</i> di dalam kelas sebelum subtopik berkenaan diajar.
	Aktiviti 7	Minggu kelapan belas: Memberikan satu soalan esei mengenai <i>types of immune response</i> melalui aplikasi <i>google classroom</i> dan <i>google docs</i> selepas selesai PdPC topik <i>Immunity</i> .

8.4 Pelaksanaan tindakan dan pemerhatian

Kami melaksanakan kesemua tujuh aktiviti dalam tiga kitaran. Selepas setiap aktiviti dilaksanakan, kami melaksanakan refleksi. Tujuannya ialah untuk mengenal pasti kelemahan dan membuat tindakan pembetulan untuk aktiviti-aktiviti dalam kitaran seterusnya.

8.4.1 Kitaran 1

Pelaksanaan aktiviti 1

Kami telah menyiapkan 10 soalan kuiz subtopik *Fungi* dari topik *Biodiversity* dalam satu akaun *quizizz* sebelum kelas terlebih dahulu. Pelajar dikehendaki menjawab kuiz tersebut sebelum PdPC dimulakan. Pelajar mencapai *quizizz* dengan menggunakan telefon pintar mereka yang disambungkan kepada wifi kolej atau data internet mereka sendiri. Markah pelajar dipancarkan ke skrin menggunakan *lcd projector* sepanjang tempoh permainan. Setelah 15 minit, semua pelajar selesai menjawab. Data dianalisis secara automatik setelah butang *analyse* diklik. Kemudian PdPC subtopik *Fungi* dimulakan.

Refleksi

Semua pelajar cekap menggunakan *quizizz* kerana sudah biasa menggunakannya semasa di semester satu. Cuma kelihatan beberapa orang pelajar seperti sukar memilih jawapan. Mungkin mereka tidak bersedia sebelum kelas.

Pelaksanaan aktiviti 2

Pada sesi PdPC seterusnya, pelajar dikehendaki menjawab kuiz subtopik *Plantae* dari topik *Biodiversity* sebelum PdPC dimulakan. Setelah 15 minit, semua pelajar selesai menjawab. Data dianalisis secara automatik. Kemudian PdPC subtopik *Plantae* dimulakan.

Refleksi

Pada kali ini, ramai wajah pelajar yang kelihatan berkerut. Nampaknya ramai pelajar yang tidak bersedia.

Pelaksanaan aktiviti 3

Pada sesi PdPC yang sama dengan aktiviti 2, pelajar menjawab kuiz subtopik *Animalia* dari topik *Biodiversity* selepas selesai PdPC *Plantae*. Setelah 15 minit, semua pelajar selesai menjawab. Data dianalisis secara automatik. Kemudian PdPC subtopik *Animalia* dimulakan.

Refleksi

Pada kali ini, lebih ramai wajah pelajar yang kelihatan berkerut. Sebetulnya *Animalia* memang subtopik yang sukar kerana terdapat sembilan *phylum* yang perlu dihafal. Jika dapat hafal beberapa *phylum* saja belum boleh mendapat markah yang tinggi. Nampaknya lebih ramai yang tidak bersedia.

Pelaksanaan aktiviti 4

Selepas selesai PdPC seluruh topik *Biodiversity*, satu soalan esei mengenai perbandingan antara *Fungi* dan *Plantae* dan satu soalan esei lagi untuk ciri-ciri Chordata dalam *Animalia* diberikan melalui aplikasi *google classroom* yang dihubungkan dengan *google docs*. Pelajar menaip jawapan esei mereka masing-masing dalam *google docs* menggunakan telefon pintar mereka. Tempoh untuk pelajar menjawab ialah seminggu. Kami memeriksa esei-esei pelajar secara atas talian bila kelapangan. Tugasan ini dilaksanakan di luar kelas sebagai kerja rumah.

Refleksi

100% pelajar melaksanakan tugas ini. Terdapat tiga orang pelajar yang tidak pandai menggunakan *google docs*. Akibat salah klik, jawapan esei mereka termasuk dalam *google docs* orang lain. Jadi ada dua nama dalam satu *google docs*. Kami menghubungi pelajar melalui *google classroom* untuk membimbing pelajar berkenaan. Didapati juga banyak kesalahan ejaan dan tatabahasa dari segi penggunaan huruf besar dan huruf kecil. Kesalahan ejaan walaupun satu huruf dan kesalahan penggunaan huruf besar dan kecil walaupun pada satu perkataan akan dikira salah dalam subjek ini.

8.4.2 Kitaran 2

Pelaksanaan aktiviti 5

Pada sesi PdPC seterusnya, pelajar dikehendaki menjawab kuiz subtopik *Coordination*. Setelah 15 minit, semua pelajar selesai menjawab. Data dianalisis secara automatik. Kemudian barulah PdPC subtopik *Coordination* dimulakan.

Refleksi

Kali ini pelajar kelihatan sangat cekap menggunakan *quizizz* tetapi pencapaian mereka akan diteliti kemudian.

Pelaksanaan aktiviti 6

Selepas selesai PdPC seluruh topik *Coordination*, satu soalan esei mengenai *nervous system* diberikan melalui aplikasi *google classroom* yang dihubungkan dengan *google docs*. Pelajar menaip jawapan esei mereka masing-masing dalam *google docs* menggunakan komputer riba atau telefon pintar mereka. Tajuk esei berkenaan ialah

*Describe transmission of impuls across the synaptic knob (10 marks).*Tempoh untuk pelajar menjawab ialah seminggu. Kami memeriksa esei-esei pelajar secara atas talian bila kelapangan. Tugasan ini dilaksanakan di luar kelas sebagai kerja rumah.

Refleksi

Tiada kesilapan dalam penggunaan *google docs*. 100% pelajar melaksanakan tugasan ini. Esei-esei pelajar nampaknya lebih berkualiti.6.4.3

8.4.3 Kitaran 3

Pelaksanaan aktiviti 7

Pada sesi PdPC seterusnya, pelajar dikehendaki menjawab kuiz subtopik *Immunity* sebelum PdPC dimulakan. Setelah 15 minit, semua pelajar selesai menjawab. Data dianalisis secara automatik. Kemudian dimulakan PdPC untuk subtopik *Immunity*.

Refleksi

Markah pelajar yang dipaparkan pada skrin nampaknya sangat baik hingga ada beberapa pelajar yang dapat markah penuh. Bagaimanapun analisis data akan diteliti kemudian.

Pelaksanaan aktiviti 8

Selepas selesai PdPC seluruh topik *Immunity*, satu soalan esei mengenai *types of immune response* diberikan melalui aplikasi *google classroom* yang dihubungkan dengan *google docs*. Pelajar menaip jawapan esei mereka masing-masing dalam *google docs* menggunakan telefon pintar mereka. Tempoh untuk pelajar menjawab ialah dua hari sahaja kerana aktiviti ini dilaksanakan pada minggu akhir PdPC. Kami memeriksa esei-esei pelajar secara atas talian bila kelapangan. Tugasan ini dilaksanakan di luar kelas sebagai kerja rumah.

Refleksi

Tiada kesilapan dalam penggunaan *google docs*. 100% pelajar melaksanakan tugasan ini. Esei-esei pelajar pun sangat baik kerana soalan ini mudah sahaja.

8.5 Refleksi kajian

8.5.1 Penilaian pencapaian pelajar

Setelah selesai pelaksanaan semua aktiviti dan merefleksi semua kekuatan dan kelemahan setiap aktiviti tersebut, analisis data yang terkumpul daripada semua kuiz di *quizizz* diteliti. Semua kuiz mengandungi 10 soalan objektif. Maka skor maksimum ialah 10. Oleh kerana semua kuiz dilaksanakan sebelum sesi PdPC subtopik-subtopik berkenaan, maka kami telah menetapkan skor minimum sebanyak 4 sebagai penanda aras pelajar telah melaksanakan NF2F. Skor 7 pula diterima sebagai cemerlang dalam pelaksanaan NF2F bagi subtopik berkenaan. Jadual 4 menunjukkan pencapaian keseluruhan pelajar kami dalam kuiz-kuiz *quizizz* tersebut. Kami menyusun data kuiz itu mengikut urutan setiap subtopik berkenaan dalam spesifikasi kurikulum DB 024.

Jadual 4:

Pencapaian keseluruhan pelajar dalam quizz

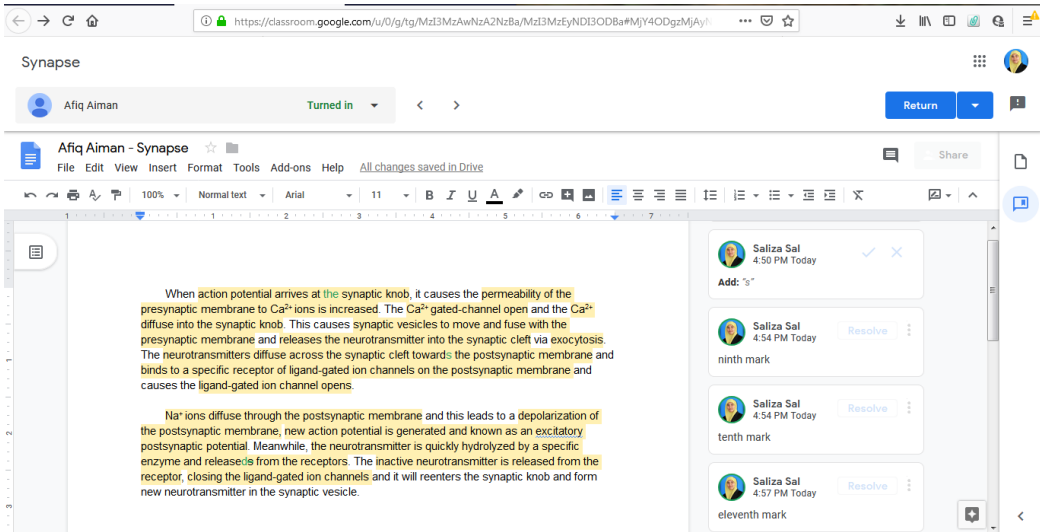
Kuiz		Peratus pelajar (%)		
		skor ≤ 4	4 <skor > 7	skor ≥ 7
	<i>Fungi</i>	6.17	38.27	55.56
<i>Biodiversity</i>	<i>Plantae</i>	50.00	46.49	3.51
	<i>Animalia</i>	48.60	46.73	4.67
<i>Coordination</i>		22.22	22.22	55.56
<i>Immunity</i>		0.00	6.67	93.33

Keputusan menunjukkan bahawa pencapaian pelajar kami tidak memuaskan dalam subtopik *Plantae* dan *Animalia* dari topik pertama iaitu *Biodiversity* berbanding dengan topik *Coordination* dan *Immunity*. Konsep-konsep dalam topik *Biodiversity* bolehlah dikatakan sebagai tidak sukar berbanding dengan topik *Coordination* dan *Immunity*. Sungguhpun begitu, jumlah konsep dalam *Biodiversity* sangatlah banyak berbanding dengan semua topik lain dalam DB 024. Justeru, teknik menghafal dan mengingat yang sesuai sangat diperlukan dalam pembelajaran topik *Biodiversity*. Satu teknik tersebut ialah teknik pemetaan konsep dengan menggunakan peta konsep. Teknik ini diperkenalkan oleh Joseph Donald Novac pada tahun 1960-an. Malangnya, pelajar kami tidak mahu menyiapkan peta konsep mereka walaupun dibimbing oleh pensyarah. Mereka lebih gemar menggunakan teknik lama mereka iaitu menghafal secara terus dari nota kuliah. Akibatnya, mereka tidak ingat apa yang dihafal dan konsep-konsep jadi bercampur-baur antara subtopik.

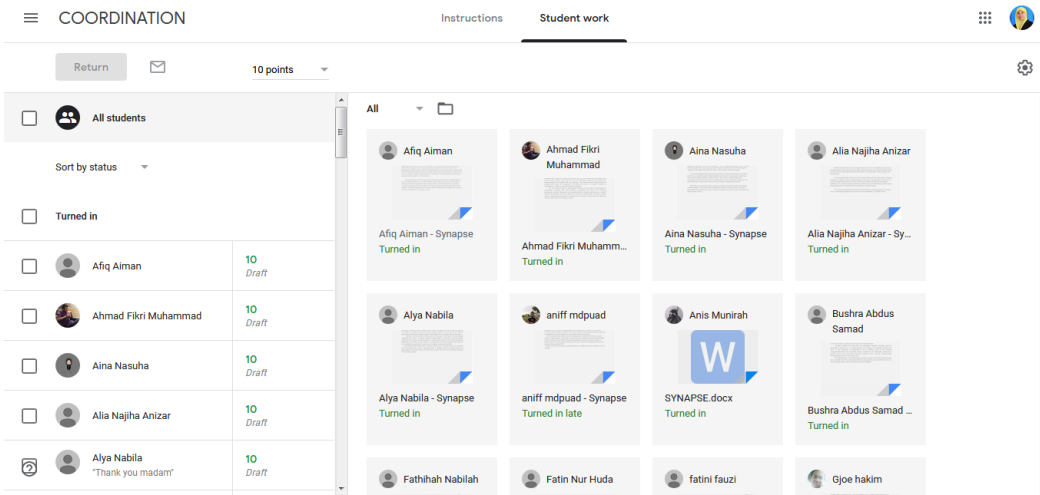
Pencapaian dalam topik *Coordination* menunjukkan peningkatan berbanding dengan topik *Biodiversity*. Peratus pelajar yang mendapat skor sekurang-kurangnya 7 melebihi peratus pelajar yang mendapat skor kurang daripada 4 dan skor antara 4 dan 7. Pencapaian pelajar kami dalam topik *Immunity* pula adalah yang terbaik kerana tiada pelajar kami yang mendapat skor kurang daripada 4 dan peratus pelajar yang mendapat skor melebihi 7 adalah sangat tinggi. Nampaknya pelajar kami sudah rajin membuat persediaan rapi sebelum mempelajari topik baru di dalam kelas. Tiada pelajar yang gagal dalam pelaksanaan NF2F bagi topik *Immunity* kerana tiada dalam kalangan mereka yang mendapat skor kurang daripada 4. Bahkan ada empat orang pelajar yang berjaya mendapat skor 10 bagi kuiz *Immunity* walaupun mereka belum mempelajarinya lagi secara formal di dalam kelas bersama pensyarah. Keempat-empat pelajar ini mengatakan mereka membuat latihan tubi soalan-soalan tutorial dan koleksi soalan tahun lepas selepas membaca dan menghafal kandungan topik *Immunity* dari nota kuliah. Mereka juga mengkaji gambar rajah dari buku teks Biologi Matrikulasi bertajuk *Biology: A Global Approach* tulisan Campbell *et al.* yang sebelum ini kebanyakan mereka enggan melaksanakannya.

Pencapaian pelajar dalam menjawab soalan esei juga meningkat dengan sangat baik. Rajah 2 menunjukkan contoh sebuah esei pelajar bagi topik *Coordination* yang telah ditaip dan dihantar oleh salah seorang pelajar dalam *google docs*. Esei tersebut disemak oleh pensyarah mengikut skema yang tersedia menerusi aplikasi berkenaan juga. Pelajar berkenaan menerima komen pensyarah menerusi e-mel dan boleh membukanya menggunakan komputer riba atau telefon pintar. Komen pensyarah muncul di sebelah kanan esei berkenaan. Setiap *point* yang betul diwarnakan kuning, diberikan satu markah dan ditunjukkan dalam kotak komen tersebut. Pelajar ini berjaya menulis lebih dari 10 *point*, maka markah maksimum iaitu 10 telah diberikan kepadanya. Bagi esei ini, satu kesilapan ejaan istilah Sains dan satu perkataan yang tertinggal

telah ditemui. Pensyarah membetulkan kedua-dua kesalahan tersebut dengan menggunakan menu *suggesting mode* yang tersedia pada *google docs*. Pembetulan oleh pensyarah diwarnakan hijau secara automatik. Rajah 3 menunjukkan pandangan keseluruhan esei yang dihantar oleh pelajar dan di sebelah kirinya ialah pencapaian skor mereka. Hampir semua pelajar mendapat skor 10.



Rajah 2: Sebuah esei pelajar dalam *google docs* bagi topik *Coordination* yang telah disemak



Rajah 3: Pandangan keseluruhan esei dan skor pelajar

8.5.2 Penilaian sikap pelajar

Kami dapati berlaku perubahan sikap yang positif dari masa ke semasa dalam kalangan pelajar kami terhadap kaedah pembelajaran subjek Biologi. Mereka sudah pandai mengurus masa belajar di luar kelas dengan membuat persediaan awal sebelum kelas. Semua sumber yang ada seperti nota kuliah dan buku tulisan Campbell *et al.* semakin rajin ditelaah oleh mereka. Ramai juga dalam kalangan mereka yang rajin berkonsultansi dengan kami di luar kelas. Kehadiran mereka dicatatkan dalam buku log kehadiran konsultansi untuk rujukan akan datang. Kami gembira dengan perubahan sikap ini tetapi agak sedikit risau kerana ramai dalam kalangan mereka lambat berubah untuk menerima teknik pembelajaran baru seperti penggunaan peta konsep. Kesimpulan yang dapat kami buat daripada hasil kajian ini ialah kematangan fikiran pelajar boleh dibina melalui nasihat dan dorongan yang berterusan serta berhikmah.

9.0 CADANGAN KAJIAN

Hasil daripada dapatan kajian ini, kami mencadangkan cadangan-cadangan berikut:

- i. Penggunaan peralatan digital atas talian seperti *quizizz*, *google classroom* dan *google docs* wajar dijadikan sebagai alat PdPC bukan sahaja bagi Biologi bahkan untuk semua subjek lain.
- ii. Para pensyarah perlu berani mencuba penggunaan aplikasi atas talian sebelum, semasa dan selepas kelas supaya selaras dengan budaya hidup para pelajar mereka di abad ke-21 ini.
- iii. Selain pelajar, para pensyarah juga wajar membuat persediaan awal sebelum memasuki setiap kelas seperti merancang dan menyiapkan aktiviti untuk PdPC akan datang selepas merefeksi PdPC sebelumnya.
- iv. Nasihat, bimbingan dan pemantauan terhadap pelajar perlu diteruskan secara berhikmah dari masa ke semasa di sepanjang semester. Penggunaan *google classroom* memudahkan pelaksanaan perkara ini.

Diharapkan hasil kajian ini bermanfaat dan memberi inspirasi kepada para pensyarah Biologi Matrikulasi khususnya untuk menggunakan aplikasi atas talian percuma ini sebagai bahan bantu mengajar yang baru. Penggunaan gelung penilaian formatif digital iaitu *google classroom* dan *google docs* pula secara tidak langsung dapat menerapkan pelaksanaan *flipped classroom* yang giat diperkatakan kini.

RUJUKAN

- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Novak, J. D. & Canas, L. J. (2008). The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them. Diperolehi daripada <http://cmap.ihmc.us/docs/theory-of-concept-maps>.
- Sezer, B. (2017). The effectiveness of a technology enhanced flipped science classroom. *Journal of Educational Computing Research*. DOI: 10.1177/0735633116671325.

KEBERKESANAN PROGRAM GeLi DALAM MENINGKATKAN PENGUASAAN MURID MENJAWAB SOALAN PENYELESAIAN MASALAH DALAM MATEMATIK

FARHANA ABD GHANI
Sek. Keb. Sg. Kertas, Selangor
fcaniabd.ghani@yes.my

ABSTRAK

Keupayaan menyelesaikan masalah Matematik merupakan kemahiran yang amat penting dalam mata pelajaran Matematik. Kajian ini menunjukkan bahawa tingkah laku memberi impak kepada kebolehan murid untuk menjawab soalan melibatkan penyelesaian masalah dalam Matematik. Seramai tujuh orang murid dan seorang guru terlibat dalam kajian ini. Dapatan kajian merangkumi pemerhatian guru di dalam kelas dan semakan dokumen. Secara keseluruhannya, sikap dan kurang kefahaman murid menyebabkan fasa aplikasi terhadap menyelesaikan masalah Matematik tidak dapat berlaku. Justeru, satu program intervensi di bawah nama Program GeLi telah dilaksanakan. Hasil intervensi menunjukkan peningkatan penguasaan murid dalam menjawab soalan bertemakan penyelesaian masalah dan berjaya menguasai Saringan LINUS2.0 Numerasi.

Kata kunci : menyelesaikan masalah, Matematik, tingkah laku, masalah Matematik, ujian diagnostik, LINUS.

1.0 PENGENALAN

Pendidikan di Malaysia merupakan satu pelaburan jangka panjang untuk melahirkan generasi yang mampu menyahut cabaran pada masa akan datang. Secara amnya, sistem pendidikan di Malaysia dikategorikan kepada pendidikan prasekolah, pendidikan rendah, pendidikan menengah, pendidikan lepas menengah dan pendidikan tinggi di bawah seliaan Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM).

Pada 11 September 2012, Perdana Menteri Malaysia dalam laporan awal Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) menghuraikan tentang usaha KPM untuk menaik taraf sistem pendidikan negara agar berada seiring dengan negara-negara yang mempunyai sistem pendidikan terbaik di dunia. Penggubalan PPPM kali ini mengambil kira pandangan daripada pihak awam melalui 16 Dewan Terbuka di 14 buah negeri, 20 meja bulat, dan lebih daripada 200 memorandum. Hasil daripada langkah ini, 7000 syor diterima dan dipertimbangkan dalam PPPM. Dapatan kajian daripada 6 IPTA, UNESCO, World Bank, TIMSS dan PISA diguna pakai dalam pembangunan PPPM. PPPM juga menggariskan 5 aspirasi sistem dan 6 aspirasi murid untuk dicapai melalui 11 Anjakan yang akan dilaksanakan dalam gelombang tiga (Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia, 2013-2035).

National Key Result Areas (NKRA) KPM telah menyasarkan supaya semua murid dapat mengatasi masalah pembelajaran dan berkeupayaan untuk menguasai asas Literasi Bahasa Melayu (LBM) dan Numerasi selepas tiga tahun mengikuti pendidikan rendah menjelang 2012. Bagi mencapai sasaran yang telah ditetapkan, Program LINUS telah dilaksanakan pada tahun 2010 yang melibatkan murid Tahun 1 sekolah rendah. LINUS merupakan akronim kepada perkataan LI (Literasi), NU (Numerasi) dan S (*Screening* - Saringan). Program ini dilaksanakan sebagai penambahbaikan terhadap program sebelumnya iaitu program KIA2M. KPM amat

menekankan pelaksanaan Program LINUS terutamanya di sekolah rendah di seluruh Malaysia sebagaimana yang terkandung dalam Gelombang 1 PPPM. Pada Mei 2012 Program LINUS2.0 diwujudkan bagi menangani isu penguasaan Literasi Bahasa Inggeris (LBI).

LINUS Numerasi pula adalah sebuah program yang menitikberatkan penguasaan operasi asas Matematik bagi menangani masalah yang dihadapi murid. Penumpuan diberikan terutamanya berkaitan dengan kemahiran menyelesaikan masalah seperti asas mengira dan mengaplikasikan pengetahuan serta kemahiran asas Matematik dalam kehidupan seharian. Kandungan program LINUS telah dipilih dan disusun supaya dapat mengukuhkan kemahiran Matematik murid. Justeru, program ini diharap dapat membina asas yang kukuh kepada murid dalam membuat pengiraan. Sekaligus membolehkan mereka untuk mengikuti pembelajaran Matematik dengan lebih bermakna dan berkesan. Sebanyak 12 konstruk telah diguna pakai untuk menilai dan menguji tahap penguasaan kemahiran asas Numerasi. Konstruk tersebut dibahagikan seperti berikut: - i. Konstruk 1: Keupayaan pranombor dan mengenal angka; ii. Konstruk 2 : Keupayaan membilang; iii. Konstruk 3 : Keupayaan memahami nilai nombor; iv. Konstruk 4 : Keupayaan membuat seriasi; v. Konstruk 5 : Keupayaan mengenal mata wang Malaysia; vi. Konstruk 6 : Keupayaan menyatakan waktu; vii. Konstruk 7 : Keupayaan mengendalikan operasi asas; viii. Konstruk 8 : Keupayaan mengendalikan operasi asas melibatkan mata wang Malaysia; ix. Konstruk 9 : Keupayaan mengukur panjang objek, jisim objek dan isipadu; x. Konstruk 10 : Keupayaan menterjemah ayat biasa kepada ayat matematik dan sebaliknya; xi. Konstruk 11 : Keupayaan mengaplikasikan pengetahuan dan kemahiran dalam kehidupan harian terhad kepada nombor bulat; dan xii. Konstruk 12 : Keupayaan mengaplikasikan pengetahuan dan kemahiran dalam kehidupan seharian melibatkan mata wang, masa dan ukuran panjang. Konstruk 1 sehingga konstruk 3 merupakan asas murid mengenali dan memahami nilai nombor dan juga berkeupayaan untuk membilang nombor tersebut. Manakala Konstruk 4 sehingga konstruk 9 pula merupakan penguasaan pengetahuan yang harus dikuasai oleh murid. Dalam konstruk-konstruk ini murid dinilai untuk memanipulasi penguasaan asas pranombor. Sebagai contoh, murid boleh melakukan seriasi nombor, mengenal mata wang dan juga boleh melaksanakan operasi asas nombor. Bahagian akhir memberi fokus kepada penguasaan aras yang lebih tinggi. Kemahiran ini dinilai melalui konstruk 10 sehingga 12 iaitu murid mestilah boleh mengaplikasikan pengetahuan asas yang telah dipelajari. Soalan yang diuji biasanya berkisarkan adaptasi daripada kehidupan seharian seperti contoh pengiraan wang dan masa.

Penguasaan dan kecemerlangan dalam Matematik adalah prasyarat ke arah kemajuan negara untuk setanding dengan negara-negara maju di persada antarabangsa. Generasi yang menguasai Matematik adalah generasi yang menentukan hala tuju dalam arus pembangunan negara. Aplikasi fakta asas amat penting dalam menyelesaikan masalah lain dalam Matematik seperti tajuk pecahan, perpuluhan, ukuran jarak, matematik harian, wang, timbangan, masa dan waktu. Lantaran itu, penguasaan fakta asas akan dapat membantu mereka mengaplikasikan kemahiran Matematik dalam bidang ilmu yang lain (Hamdan, 2000). Oleh yang demikian, untuk menguasai saringan LINUS Numerasi, murid mestilah menguasai Konstruk 10 hingga Konstruk 12 melibatkan penyelesaian masalah yang melibatkan operasi asas Matematik. Apabila murid mempunyai asas yang kukuh, maka mereka akan lebih berkeyakinan dan mampu bersaing dengan rakan-rakan di kelas arus perdana.

2.0 TUJUAN KAJIAN

Setelah menerima pencalonan murid daripada guru Matematik 3 Iriz, hasil dapatan daripada praujian yang menggunakan Instrumen Numerasi Bertulis menunjukkan terdapat murid yang tidak dapat menguasai soalan penyelesaian masalah Matematik (Konstruk 10 - Konstruk 12). Murid yang dikenal pasti didapati telah menguasai konsep asas numerasi tetapi

menghadapi kesukaran menjawab soalan melibatkan penyelesaian masalah. Oleh itu, kajian spesifik perlu dilakukan bagi mengenal pasti kesukaran yang dihadapi oleh murid untuk corak soalan sebegini. Justeru, kajian ini dijalankan bagi mengenal pasti kelemahan murid dalam menguasai Konstruk 10 hingga Konstruk 12 saringan Numerasi agar murid dapat berada di arus perdana sebelum melangkah ke tahun 4.

Permasalahan bermula dan dikenal pasti apabila murid didapati malas untuk membaca ayat panjang yang terdapat dalam soalan. Melalui pemerhatian awal yang dijalankan di dalam kelas sejak April 2017, murid akan memperlahankan aktiviti menjawab soalan yang berkaitan dengan penyelesaian masalah. Murid akan mula bersembang dengan rakan sebelah dan tidak memberi tumpuan pada tugas. Kadangkala, apabila guru membacakan soalan, murid tidak dapat memberikan sepenuh perhatian dan mengambil isi penting untuk membina ayat Matematik untuk menyelesaikan masalah yang diberi. Walaupun murid diberi bimbingan dengan menggariskan isi penting tetapi akhirnya murid tetap akan menunggu sehingga guru merumuskan soalan-soalan tersebut dalam ayat Matematik yang mereka boleh difahami.

Selain itu, dapatan daripada pemerhatian guru juga menunjukkan murid masih lemah dalam pemahaman dan penguasaan bahasa. Natijahnya, murid tidak bersedia untuk mengaplikasikan operasi asas Matematik yang melibatkan penyelesaian masalah. Hal ini menyebabkan, mereka masih berada dalam Program LINUS 2.0 dan tidak mampu bersaing dengan rakan sebaya di arus perdana. Jelas, terdapat banyak faktor penyebab yang masih kurang diterokai bagi mengatasi masalah ini. Penambahbaikan terhadap program sedia ada adalah penting supaya murid dapat menguasai kemahiran asas dalam Matematik.

3.0 OBJEKTIF KAJIAN

Kajian ini mempunyai beberapa objektif untuk dicapai seperti berikut:

- i. Mengkaji tingkah laku murid dalam menyelesaikan soalan penyelesaian masalah Matematik; dan
- ii. Menilai keberkesanan Program GeLi dalam membantu tujuh orang murid 3 Iriz menguasai kemahiran menjawab soalan penyelesaian masalah.

4.0 SOALAN KAJIAN

- i. Apakah tingkah laku murid dalam menyelesaikan soalan penyelesaian masalah?
- ii. Sejauh manakah Program GeLi dapat membantu tujuh orang murid 3 Iriz menguasai kemahiran menjawab soalan penyelesaian masalah.

5.0 KEPENTINGAN KAJIAN

Kajian ini diharapkan dapat menyelesaikan masalah penguasaan kemahiran murid untuk menjawab soalan melibatkan penyelesaian masalah dalam Matematik. Melalui program GeLi (Gempur LINUS) ini juga amatlah diharapkan agar murid dapat meningkatkan minat mereka dalam menjawab soalan penyelesaian masalah, khususnya dalam pembelajaran Matematik. Program ini juga diharapkan dapat memberikan pendedahan kepada guru untuk menggunakan teknik berbeza dalam Pembelajaran dan Pemudahcaraan (PdPc) masing-masing. Dapatan kajian ini juga diharapkan dapat membantu pihak pengurusan sekolah dalam usaha mencapai tahap sifar Linus dan menerapkan kepelbagaian pedagogi dalam PdPc guru yang terlibat.

6.0 KAJIAN LITERATUR

Matematik adalah mata pelajaran yang signifikan dalam semua aspek kehidupan dan disiplin ilmu. Kecemerlangan dalam mata pelajaran Matematik adalah prasyarat utama untuk murid melanjutkan pelajaran di peringkat yang lebih tinggi. Hal ini kerana, kebanyakan program di peringkat menengah dan tinggi memerlukan pengetahuan dalam Matematik, contohnya Sains Fizikal, Sains Sosial (termasuk Komunikasi, Ekonomi, Linguistik, Pendidikan, Geografi), Sains dan Teknologi (Sains Komputer, Rangkaian, Pembangunan Perisian), perubatan dan sebagainya. Para pendidik telah bersetuju bahawa penyelesaian masalah ialah satu kemahiran yang paling penting dalam pendidikan matematik (Kroll & Miller, 1993). Oleh itu, usaha untuk memperkembangkan kebolehan menyelesaikan masalah telah diberi keutamaan dan perhatian oleh pendidik matematik (Farivar & Webb, 1994).

6.1 Kelemahan Murid dalam Menjawab Soalan Penyelesaian Masalah Matematik

Laporan awal dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013-2025 menunjukkan prestasi murid di Malaysia telah menurun ke tahap di bawah purata antarabangsa bagi Matematik dan Sains, disusuli penurunan dari segi kedudukan negara. Lebih kritikal lagi, 35 peratus dan 38 peratus murid Malaysia gagal mencapai tahap kemahiran minimum dalam Matematik dan Sains pada tahun 2011 dengan penurunan dua hingga empat kali ganda iaitu daripada 7 peratus dan 13 peratus masing-masing pada tahun 1999. Dapatan juga menunjukkan penguasaan murid terhadap konsep asas Matematik adalah terhad (Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025).

Tambahan pula, soalan yang berkaitan dengan penyelesaian masalah melibatkan pemilihan langkah-langkah penyelesaian yang memerlukan murid untuk menilai dan menentukan penyelesaian yang bersesuaian dengan soalan tersebut. Jika penyelesaian yang dipilih tidak mampu untuk memberi jawapan yang betul, maka murid harus merangka semula rancangan penyelesaian dan mengulang proses ini sehingga mendapat jawapan yang betul. Kajian sebelum ini menunjukkan bahawa, faktor utama kegagalan murid tingkatan lima menyelesaikan masalah Matematik dengan berkesan bukan disebabkan kekurangan penguasaan terhadap isi kandungan Matematik tetapi disebabkan faktor luaran seperti jenis sekolah dan persekitaran pembelajaran. Jadi, penguasaan keseluruhan isi kandungan adalah perlu tetapi ia bukanlah faktor utama yang menentukan sama ada murid dapat menguasai kemahiran menyelesaikan soalan penyelesaian masalah, sebaliknya pengalaman dan pendedahan kepada kemahiran dan strategi penyelesaian masalah mungkin menjadi aspek yang perlu lebih dititikberatkan (Johari Hassan & Yeong W.C, 2012).

Jelasnya, kajian ini dijalankan untuk mengeksplorasi permasalahan dan mengenal pasti faktor-faktor yang mempengaruhi pencapaian tujuh orang murid di kelas 3 Iriz dalam menyelesaikan soalan penyelesaian masalah Matematik.

6.2 Sikap Murid dalam Menjawab Soalan Penyelesaian Masalah

Sikap dan tingkah laku adalah berhubung kait rapat dengan keinginan murid terhadap menyelesaikan masalah berkaitan Matematik. Oleh itu, terdapat banyak faktor yang boleh mempengaruhi kelemahan penguasaan Matematik murid terutamanya dalam kebolehan murid menaakul, pengetahuan sedia ada, kepercayaan dan sikap murid terhadap mata pelajaran Matematik (Fatimah, 2009). Selaras dengan itu, fokus kajian ini merangkumi sikap serta kemahiran murid terhadap fakta asas nombor. Dengan ini murid perlu menguasai fakta asas nombor sebelum mereka dapat menjawab soalan panjang yang melibatkan aras aplikasi yang lebih tinggi.

Kajian lepas oleh Ostrom (1969), mengkategorikan sikap kepada tiga komponen utama iaitu: i) afektif; ii) tingkah laku; dan iii) kognitif. Beliau juga menjelaskan bahawa tiga komponen tersebut merupakan asas dalam membantu murid membuat keputusan melibatkan penyelesaian masalah. Dalam erti kata yang lain, sikap dan tingkah laku yang positif akan meningkatkan keyakinan diri murid untuk menjawab soalan penyelesaian masalah. Hal ini dikukuhkan lagi dengan Teori Pembelajaran Sosial oleh Bandura (1977) yang menekankan tentang tingkah laku positif atau negatif manusia dapat mempengaruhi tindakan individu untuk menjawab soalan atau tidak menjawab soalan yang telah disediakan.

6.3 Teori Albert Bandura

Bandura (1977) dalam Teori Pembelajaran Sosial yang dikemukakannya lebih memberi penekanan tentang bagaimana perilaku manusia dipengaruhi oleh persekitarannya melalui pengukuhan (*reinforcement*) dan pembelajaran melalui pemerhatian (*observational learning*). Melalui kaedah tersebut, ianya mempengaruhi cara pemikiran yang kita miliki terhadap sesuatu maklumat. Selain itu, ia juga menerangkan bagaimana tingkah laku kita dapat mempengaruhi persekitaran dan menghasilkan peneguhan (*reinforcement*) dan peluang untuk diperhatikan oleh orang lain (*observational opportunity*).

Menurut Bandura (1977), proses mengamati dan meniru perilaku dan sikap orang lain sebagai model merupakan satu tindakan pembelajaran. Bandura juga menyatakan bahawa pembelajaran akan menjadi lebih sukar dan mencabar jika bergantung hanya pada diri sendiri untuk membuat tindakan sebaliknya pemerhatian sikap terhadap individu lain akan menjadi rujukan dalam membantu membentuk tingkah laku baru tidak kira sama ada ia positif mahupun negatif. Oleh itu, pemerhatian yang dijalankan dalam kajian ini diharap dapat membantu mencetuskan kaedah baru yang berpotensi untuk mengatasi kelemahan murid dalam menguasai soalan penyelesaian masalah Matematik.

Sebagai intervensi, Program GeLi (Gempur LINUS) telah dirancang bagi mengatasi permasalahan sikap dan penguasaan murid terhadap soalan penyelesaian masalah bagi mata pelajaran Matematik.

6.4 Program GELI

Setelah menerima pencalonan awal murid yang diklasifikasikan sebagai LINUS tegar, pemerhatian tingkah laku dan praujian telah dijalankan. Hasil daripada dapatan awal yang diperoleh, satu program telah dirancang untuk membantu murid mengatasi kelemahan dalam penguasaan konstruk 10 hingga konstruk 12 yang melibatkan soalan penyelesaian masalah. Latih tubi melibatkan konstruk 10 hingga konstruk 12 dibukukan sebagai latihan bagi meningkatkan tahap penguasaan murid. Di samping itu, pelbagai pedagogi telah diaplikasikan untuk menarik minat murid menjawab soalan penyelesaian masalah. Penekanan juga telah diberikan kepada penggunaan kata kunci yang seringkali digunakan dalam instrumen saringan Numerasi supaya murid lebih biasa dan cepat menentukan operasi asas yang terlibat dalam soalan penyelesaian masalah Matematik. Usaha ini juga menekankan penggunaan *highlighter* sebagai alat bantu utama. Murid dikehendaki untuk mewarnakan kata kunci dan maklumat penting dalam soalan latihan tubi yang diberi. Penggunaan *highlighter* ini adalah diadaptasi daripada penggunaan teknik “*Using Highlighter in Primary*” oleh Mrs P Tech, (2015) dalam Blog (<http://www.mrspteach.com/2015/01/using-highlighters-in-primary.html>).

7.0 METODOLOGI KAJIAN

Kajian ini dijalankan secara kualitatif. Denzin dan Lincorn (1994) telah menyatakan bahawa mata pelajaran yang dikaji secara kualitatif akan melibatkan pelbagai kaedah yang berfokus dan semula jadi terhadap responden yang dikaji. Proses inkuiri yang dijalankan secara kualitatif dapat membantu meninjau permasalahan yang timbul (Cresswell, 1994). Justeru, kajian tindakan adalah kaedah yang sesuai digunakan untuk kajian ini seperti saranan Merriam (1998). Pengkaji akan dapat memahami secara mendalam terhadap sesuatu situasi dan dapatan yang dikumpul akan memberi makna kepada mereka yang terlibat. Oleh itu, dalam kajian ini, pengkaji tidak akan membuat sebarang generalisasi, kerana kajian ini hanya tertumpu kepada sekumpulan murid yang tidak menguasai kemahiran tertentu untuk mata pelajaran Matematik. Chua (2006) juga menjelaskan bahawa kajian kualitatif tidak tertakluk kepada membuktikan hipotesis dan teori pada awal kajian tetapi ia berkembang sepanjang kajian itu dijalankan.

Hasil daripada tinjauan awal dirumuskan dengan menganalisis data praujian dan pemerhatian sewaktu PdPc. Murid juga telah diberikan ujian yang terdiri daripada soalan Instrumen Numerasi Bertulis Saringan 2 Tahun 2016 untuk melihat kembali sejauh mana kebolehan mereka dalam menguasai konsep asas Numerasi.

7.1 Sasaran Kajian

Kajian ini dijalankan terhadap tujuh orang murid kelas 3 Iriz yang telah dicalonkan ke kelas pemulihan oleh guru mata pelajaran masing-masing. Seorang guru terlibat dalam merekodkan pemerhatian secara langsung sepanjang tempoh kajian. Keputusan praujian bagi tujuh orang murid menunjukkan enam murid menguasai konstruk 9 dan hanya seorang murid menguasai sehingga konstruk 10.

Jadual 7.1 menunjukkan skor atau bilangan kemahiran yang dikuasai oleh murid. Fokus kajian kes ini ialah untuk mengenal pasti kelemahan murid dalam menjawab soalan penyelesaian masalah dalam Matematik.

Jadual 7.1:

Skor Markah Ujian Diagnostik

Bil.	Nama	Konstruk Numerasi											
		K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12
1	Responden 1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0
2	Responden 2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0
3	Responden 3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0
4	Responden 4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0
5	Responden 5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0
6	Responden 6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0
7	Responden 7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0

Perkara yang menarik, dapatan daripada Saringan LINUS2.0 yang lepas mendapati murid yang dicalonkan juga merupakan golongan murid yang sama tidak dapat menguasai Literasi Bahasa Melayu (LBM).

Kajian kualitatif biasanya terdiri daripada tiga cara utama yang digunakan untuk mengumpulkan maklumat iaitu; (a) Pemerhatian, (b) temu bual dan (c) bukti dokumen (Bogdan & Biklen 2003; Merriam 1988; Spradley 1980). Dalam konteks kajian ini, kaedah yang digunakan dan dianggap sesuai untuk mencapai objektif kajian adalah pemerhatian dan semakan bahan dokumen yang berkaitan.

7.2 Kutipan Data

Pada peringkat pertama, guru mata pelajaran mencalonkan murid untuk LINUS. Kemudian, pada peringkat kedua, murid dibahagikan mengikut kumpulan kemahiran dan menjalani PdPc seperti biasa sewaktu kelas pemulihan. Selepas menjalani praujian, guru akan melakukan pemerhatian terhadap sikap murid. Pada peringkat ketiga, semakan dokumen pula dijalankan. Seterusnya pada peringkat ke empat, pascaujian dilaksanakan. Bagi peringkat yang terakhir, proses penilaian, analisis serta rumusan mengenai hasil kajian dikumpul untuk cadangan tindakan penambahbaikan.

Bagi tujuan pengesahan data, guru mata pelajaran juga bertindak sebagai pemerhati untuk membantu mencatat pemerhatian tidak langsung dalam kajian kes ini untuk tujuan pengesahan dan mengurangkan bias dalam kajian (Johnson R, 1997).

7.2.1 Jangkamasa Kajian

Berikut adalah rumusan pelaksanaan kajian terhadap enam orang murid 3 Iriz yang belum menguasai soalan konstruk 10 hingga konstruk 12 melibatkan penyelesaian masalah Matematik. Rajah 7.1 di bawah menunjukkan Carta Gantt pelaksanaan kajian ini.

Bil.	Program/ Aktiviti	Minggu 1	Minggu 2	Minggu 3	Minggu 4	Minggu 5	Minggu 6	Minggu 7	Minggu 8
1.	Pencalonan	√							
2.	Praujian	√							
3.	Pemerhatian		√	√	√	√	√		
4.	Pascaujian							√	
5.	Semakan Dokumen/ Rumusan							√	
6.	Penghantaran Kajian Tindakan Lengkap								√

Rajah 7.1: Carta Gantt Pelaksanaan Kajian Tindakan

7.3 Analisis Data

Data dianalisis secara diskriptif. Pemerhatian dan semakan dokumen dijalankan bagi menjawab persoalan kajian yang timbul seperti yang telah dirumuskan dalam jadual 7.2 berikut:

Jadual 7.2:

Rumusan Soalan Kajian dan Teknik Pengumpulan Data

Soalan Kajian		Kaedah
1.	Apakah tingkah laku murid dalam menyelesaikan soalan penyelesaian masalah?	Pemerhatian langsung dan tidak langsung
2.	Sejauh manakah Program GeLi dapat membantu tujuh orang murid 3 Iriz menguasai kemahiran menjawab soalan penyelesaian masalah	Pemerhatian langsung dan tidak langsung/ Semakan Dokumen

Hasil daripada pemerhatian yang dijalankan, selanjutnya guru akan meninjau tingkah laku murid sepanjang program dilaksanakan dan hasil keberkesanan program terhadap mereka. Rajah 7.2 di bawah menunjukkan borang yang digunakan untuk merekod pemerhatian tingkah laku murid sepanjang program.

Bil.	Nama	Tingkah laku				
		Kurang tumpuan	Malas	Kurang Kefahaman	Kurang Keyakinan Diri	Catatan
1	Responden 1					
2	Responden 2					
3	Responden 3					
4	Responden 4					
5	Responden 5					
6	Responden 6					
7	Responden 7					

Nama Pemerhati : _____ Tarikh : _____

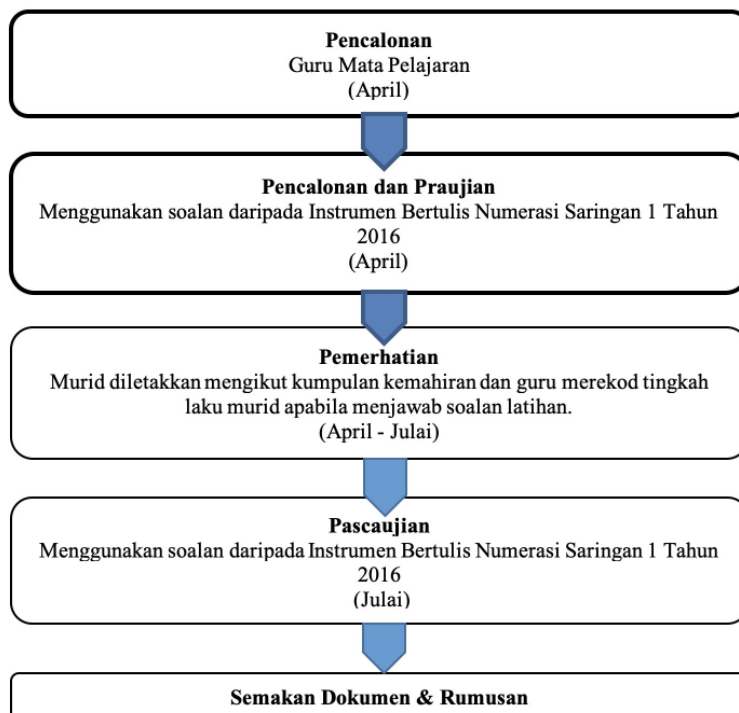
1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Pemerhatian :

Rajah 7.2: Borang Pemerhatian Tingkah laku

7.4 Pelaksanaan Program GeLi (GEMPUR LINUS)

Program GeLi (Gempur LINUS) telah dirancang sebagai satu intervensi. Rajah 7.3 menunjukkan carta alir pelaksanaan Program GeLi.



Rajah 7.3: Carta Alir pelaksanaan tindakan (Program GeLi).

7.4.1 Praujian dan Pemerhatian

Pemerhatian awal semasa praujian di kelas pemulihan mendapati murid menjawab dengan baik setiap soalan tetapi berhenti apabila sampai di konstruk 10 hingga konstruk 12. Beberapa orang mula bertanya antara satu sama lain dan ada yang terus berhenti dari menjawab soalan yang diberikan. Guru menggunakan pendekatan membaca soalan tetapi murid tetap tidak menumpukan perhatian dan ada yang membuat muka tidak faham. Murid yang terlibat seramai tujuh orang didapati tidak cuba menjawab soalan yang diberikan walaupun telah mendapat bimbingan dari guru. Murid didapati tidak berminat dengan soalan panjang yang memerlukan mereka melau proses berfikir. Oleh yang demikian, guru merasakan bahawa kepelbagaian teknik pedagogi perlu digunakan untuk menarik minat mereka untuk menjawab soalan melibatkan penyelesaian masalah dalam Matematik. Sehubungan itu, Program GeLi (Gempur LINUS) dilaksanakan dengan berkonsepkan latih tubi dan penggunaan bahan bantu yang bervariasi dengan mengekalkan bahan utama iaitu *highlighter*.

7.4.2 Pelaksanaan Program GeLi (Gempur LINUS)

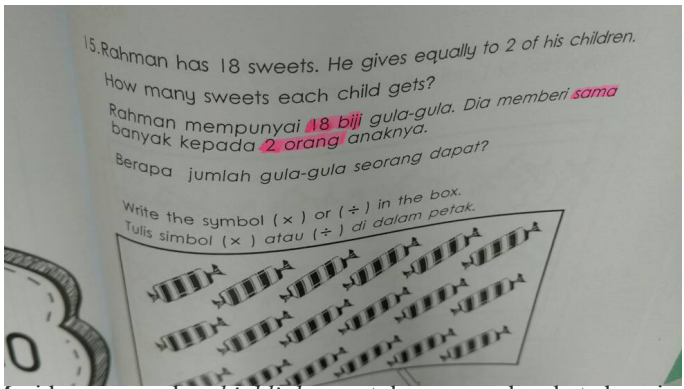
Program GeLi dijalankan sama ada pada awal atau penutup PdPc (15 minit). Pada peringkat awal, guru memberi pendedahan terhadap kata kunci yang sering digunakan dalam soalan penyelesaian masalah Matematik. Jadual 7.3 menunjukkan senarai kata kunci yang kerap kali digunakan dalam instrumen penilaian.

Jadual 7.3:

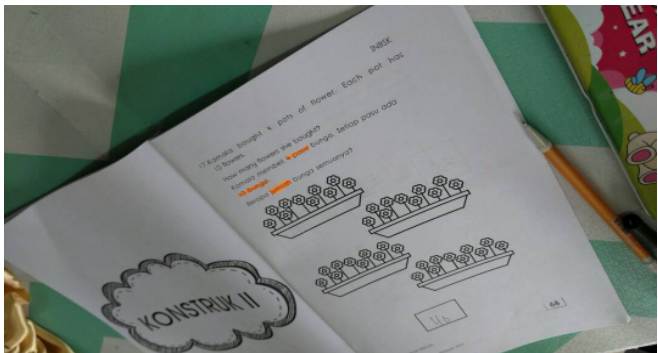
Senarai Kata Kunci yang digunakan

tambah	tolak
cari jumlah, hasil tambah, kesemuanya	beza, baki, beri kepada
darab	bahagi
darab, kali, hasil darab	bahagi, hasil bahagi, sama banyak

Murid seterusnya dibiasakan pada peringkat awal dengan penggunaan *highlighter* untuk menanda kata kunci yang terdapat dalam soalan. Selepas beberapa siri latihan, murid didapati dapat mengecam beberapa kata kunci mudah yang kerap kali ada pada soalan penyelesaian masalah seperti jumlahkan, tambah dan beza. Hal ini menunjukkan, teknik penggunaan *highlighter* semasa pelaksanaan Program GeLi memberikan impak positif terhadap penguasaan murid terhadap langkah penyelesaian soalan masalah Matematik. Selain itu, ia juga dapat memupukan minat murid untuk menjawab soalan penyelesaian masalah.



Rajah 7.4: Murid menggunakan *highlighter* untuk mewarnakan kata kunci soalan bahagi



Rajah 7.5: Murid menggunakan *highlighter* untuk mewarnakan kata kunci soalan tambah

7.4.3 Postujian dan Refleksi

Selepas lima kali pemerhatian, murid diberikan instrumen untuk penilaian selepas program. Keputusan menunjukkan murid dapat menjawab semua soalan dan mampu menguasai semua konstruk yang dinilai. Namun begitu, terdapat juga beberapa kesalahan pengiraan yang dapat diperhatikan namun murid tetap dapat menyelesaikannya dengan bimbingan guru. Jika dibandingkan sebelum ini, murid tidak cuba dan tidak minat untuk menyelesaikan soalan berikut, murid telah menunjukkan sikap positif terhadap soalan melibatkan penyelesaian masalah Matematik selepas pelaksanaan program ini.

8.0 DAPATAN KAJIAN

Seramai tujuh orang murid tahun 3 Iriz terlibat dengan kajian ini. Jadual 8.1 di bawah adalah ringkasan maklumat latar belakang responden yang terlibat. Hasil daripada semakan dokumen yang telah dijalankan pada awalnya, lima daripada tujuh orang murid yang terlibat adalah murid lelaki dan selebihnya adalah dua orang murid perempuan. Komposisi mengikut kaum pula melibatkan enam orang daripada kaum Melayu dan seorang lagi daripada lain-lain kaum.

Jadual 8.1:
Profil Responden Mengikut Jantina dan Kaum

Responden		Bilangan
Jantina	Lelaki	5
	Perempuan	2
	Jumlah	7
Kaum	Melayu	6
	Cina	0
	India	0
	Lain-lain	1
	Jumlah	7

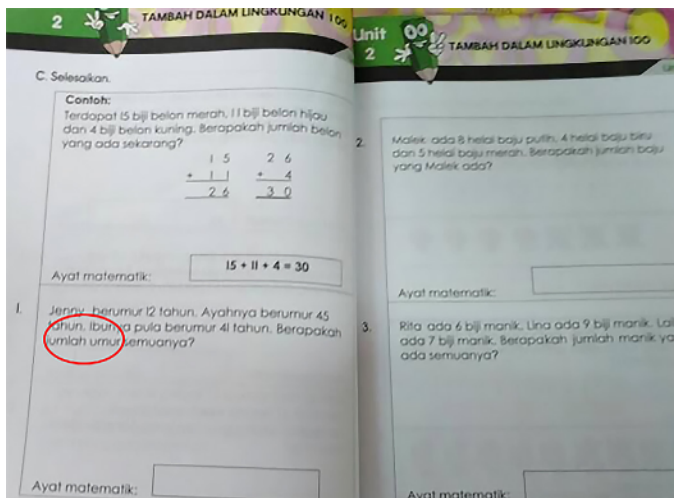
8.1 Kelemahan Murid

Dapatan kajian ini adalah hasil daripada pemerhatian yang telah dilakukan sepanjang lapan minggu (April hingga Julai). Pemerhatian ini dijalankan ke atas tujuh orang murid LINUS Numerasi tahun 3 Iriz yang tidak menguasai konstruk 10 hingga konstruk 12.

Berdasarkan keputusan praujian, semakin dokumen yang melibatkan latihan dalam kelas dan juga saringan yang telah dijalankan mendapati bahawa murid faham dan boleh menjawab soalan mudah melibatkan operasi asas seperti tambah “+”, tolak “-”, darab “×” dan bahagi “÷”. Walau bagaimanapun, apabila melibatkan soalan penyelesaian masalah, murid tidak dapat menjawab dengan tepat dan ada antara mereka tidak menjawab langsung bahagian tersebut. Selepas analisis dijalankan, dapatan juga menunjukkan bahawa murid ini masih belum menguasai asas bacaan. Hal ini menjadi halangan bagi mereka untuk membaca soalan penyelesaian masalah yang memerlukan mereka membaca teks yang panjang sebelum mengolah strategi dan ayat matematik yang bersesuaian.

Seterusnya guru bertindak membacakan soalan sambil menyuruh murid untuk cuba menjawab mengikut kefahaman masing-masing. Namun begitu, masih ada antara mereka enggan menjawab soalan dan gagal mengenal pasti isi penting untuk membentuk ayat Matematik. Mereka menunjukkan sikap negatif seperti putus asa, mudah mengalah dan tidak berusaha untuk menjawab soalan yang diberikan.

Selain itu, hasil pemerhatian juga menunjukkan murid kurang peka terhadap terma operasi asas Matematik seperti “beza” dan “baki” apabila merujuk kepada operasi tolak dan terma “cari jumlah” dan “hasil tambah” apabila merujuk kepada operasi tambah (Rajah 8.1). Terma ini seringkali digunakan dalam soalan penyelesaian masalah dan merupakan kata kunci bagi operasi asas yang terlibat.



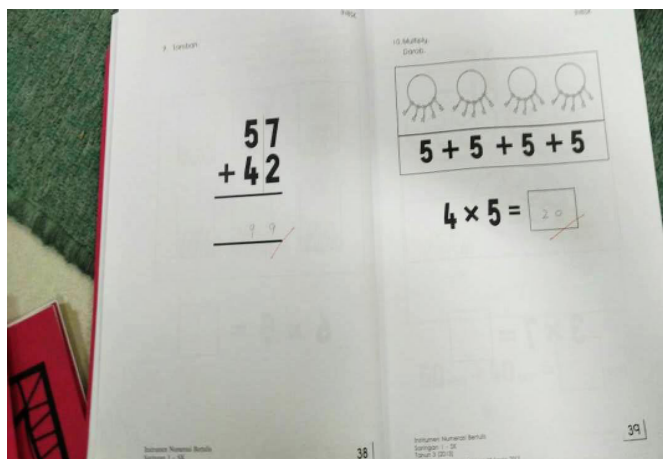
Rajah 8.1 : Contoh terma yang digunakan dalam soalan penyelesaian masalah Matematik

8.2 Tingkah Laku Murid

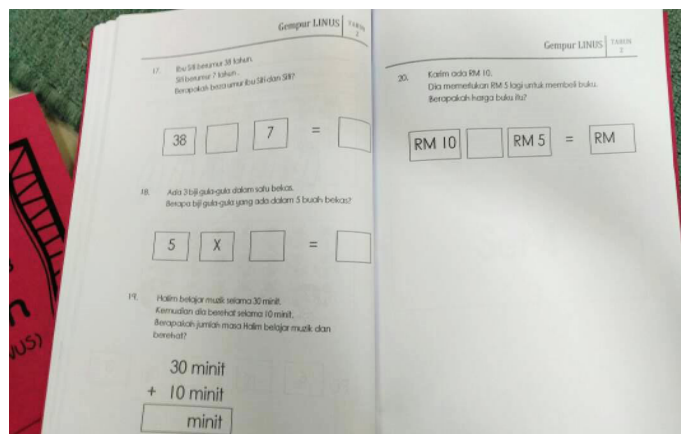
Bloom (1956) menyatakan bahawa sikap individu meliputi tiga komponen yang utama iaitu afektif, tingkah laku dan kognitif. Komponen afektif merangkumi emosi positif dan negatif

individu terhadap sesuatu iaitu merujuk kepada perasaan seseorang terhadapnya. Komponen tingkah laku pula terdiri daripada kecenderungan atau tindakan tingkah laku tertentu yang berkaitan dengan sikap individu. Komponen terakhir iaitu komponen kognitif merujuk kepada kepercayaan dan pemikiran yang dipegang oleh individu terhadap sesuatu perkara. Hal ini menjadi faktor utama dalam pembentukan sikap individu. Oleh yang demikian, sikap positif murid adalah amat penting dalam meningkatkan pencapaian murid terhadap mata pelajaran Matematik. Sikap negatif pula boleh melemahkan minat dan motivasi murid dalam mata pelajaran tersebut. Hal ini sejajar dengan pemerhatian yang telah dijalankan. Murid yang bersikap positif terhadap soalan penyelesaian masalah Matematik lazimnya akan cuba untuk menjawab soalan yang telah diberikan dengan yakin dan teliti. Mereka juga berani untuk bertanya sekiranya terdapat keraguan. Manakala murid yang bersikap negatif akan terus meninggalkan soalan tersebut tanpa berusaha untuk mencari jalan untuk menyelesaikannya.

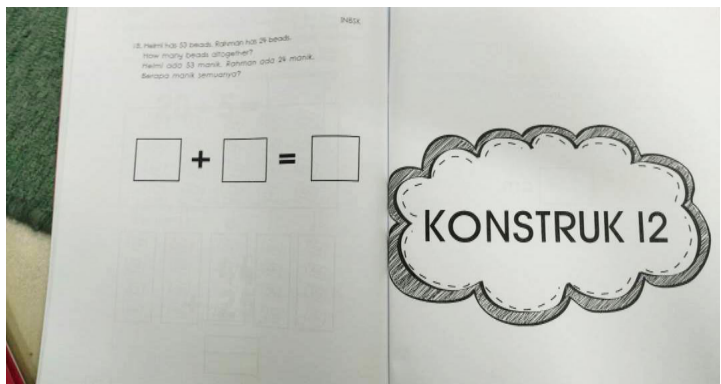
Rajah 8.2 menunjukkan soalan-soalan berkaitan dengan operasi asas yang murid dapat menjawab dengan betul manakala Rajah 8.3 dan Rajah 8.4 menunjukkan contoh soalan penyelesaian masalah yang ditinggalkan oleh murid dan dibiarkan kosong.



Rajah 8.2: Hasil kerja murid melibatkan operasi asas Matematik.



Rajah 8.3: Hasil kerja murid melibatkan soalan penyelesaian masalah yang tidak diselesaikan



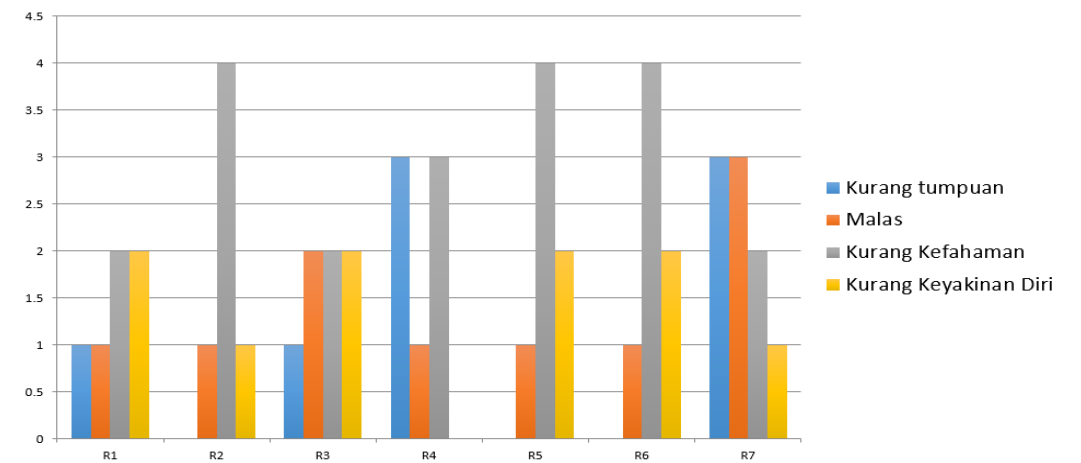
Rajah 8.4: Hasil kerja murid melibatkan soalan penyelesaian masalah yang tidak diselesaikan

Dapatan daripada kajian yang dijalankan menunjukkan sikap sebenar murid terhadap mata pelajaran Matematik (Numerasi). Rumusan daripada skor tingkah laku murid boleh dilihat melalui Jadual 8.2 di bawah.

Jadual 8.2:
Jadual Kekerapan Tingkah laku

Bil.	Nama	Tingkah laku				Catatan
		Kurang tumpuan	Malas	Kurang Kefahaman	Kurang Keyakinan Diri	
1	Responden 1					
2	Responden 2					
3	Responden 3					
4	Responden 4					
5	Responden 5					
6	Responden 6					
7	Responden 7					

* Rumusan dapatan daripada lima pemerhatian



Rajah 8.5: Graf Rumusan Kekerapan Tingkah laku

Analisis data merekodkan tahap pemahaman yang rendah bagi setiap murid. Tambahan pula, semua sampel murid terdiri daripada murid yang tidak menguasai Linus BM (LBM) dan ini menjadi penyumbang utama kepada tahap kefahaman yang lemah dalam menjawab soalan melibatkan ayat panjang. Justeru, murid lebih cenderung untuk menunjukkan tingkah laku negatif seperti “malas” apabila menjawab soalan yang membabitkan konstruk 10 hingga konstruk 12. Mereka menunjukkan reaksi malas membaca soalan panjang dan mengelak untuk menjawab soalan yang berkaitan dengan penyelesaian masalah Matematik.

Selain itu, kurang keyakinan diri dan tumpuan terhadap pembelajaran juga merupakan ciri-ciri murid pemulihan itu sendiri. Mereka takut untuk menjawab soalan kerana bimbang untuk melakukan kesalahan. Sikap ini menjadi tembok penghalang bagi mereka untuk menyelesaikan masalah yang diberikan. Apabila guru membacakan soalan kepada murid, tumpuan pendengaran mereka juga agak lemah. Guru perlu memberikan bimbingan secara terperinci dengan memastikan mereka menggaris kata kunci yang penting serta nombor-nombor yang terlibat untuk membina ayat Matematik. Justeru, murid ini dibimbangi tidak akan dapat mengadapatasikan diri mereka apabila berada di kelas perdana apabila mereka melangkah ke tahap seterusnya. Hal ini adalah kerana, kekangan masa, tumpuan dan bimbingan individu terhadap murid lemah tidak akan dapat dijalankan secara menyeluruh di dalam kelas perdana.

8.3 Keberkesanan Program GeLi

Hasil daripada intervensi yang dijalankan, murid berjaya menjawab semua soalan pascaujian yang telah diberikan. Hal ini adalah hasil bimbingan guru tanpa jemu untuk memastikan murid berjaya menjawab semua soalan dengan betul. Dengan ini, penggunaan teknik yang berbeza dan penekanan penggunaan *highlighter* untuk mengecam kata kunci dilihat dapat memberi kesan positif terhadap tingkah laku dan pencapaian murid dalam menjawab soalan melibatkan penyelesaian masalah dalam Matematik.

9.0 RUMUSAN DAN PERBINCANGAN

Dapatan daripada hasil kajian ini menunjukkan kelemahan penguasaan Literasi Bahasa Melayu (Literasi BM) dan tingkah laku murid merupakan antara faktor penghalang terhadap tahap penguasaan Numerasi murid. Faktor-faktor ini mempengaruhi tingkah laku responden untuk lebih cenderung mempamerkan sikap negatif terhadap soalan yang melibatkan ayat yang panjang. Responden yang terdiri daripada mereka yang tidak menguasai Literasi BM, secara tidak langsung menunjukkan tingkah laku negatif seperti malas membaca soalan, tidak berusaha untuk menjawab soalan dan kesukaran menukarkan soalan penyelesaian masalah kepada ayat Matematik yang mudah. Hal ini memperkukuhkan lagi kajian sebelum ini yang menyatakan sikap yang positif terhadap pembelajaran akan meningkatkan pencapaian murid dan sebaliknya sikap negatif mempengaruhi peningkatan prestasi murid dalam mata pelajaran Matematik (Rahil, 1995). Jelasnya, dapat disimpulkan bahawa terdapat hubungan antara pengaruh tingkah laku murid dengan tahap penguasaan Numerasi mereka.

Dapatan tambahan semasa pemerhatian juga menunjukkan ada responden (Responden 7) yang seringkali lambat masuk ke kelas dan enggan menjawab soalan walaupun diberi bimbingan individu. Beberapa pendekatan dan peneguhan telah diberikan untuk menarik minat murid untuk terus berada di dalam kelas dan menjalani pembelajaran seperti biasa. Selanjutnya, murid ini juga telah dicadangkan untuk menjalani sesi bersama guru kaunseling untuk meningkatkan motivasi dan keyakinan diri. Data tingkah laku murid yang tidak hadir diambil pada sesi PdPc berikutnya. Catatan tarikh juga telah direkodkan sebagai rujukan.

Program intervensi yang telah dijalankan (Program GeLi) dalam kajian tindakan ini telah menunjukkan kesan positif ke atas peningkatan pencapaian murid. Penggunaan *highlighter* dan penegasan kata kunci telah meningkatkan minat murid untuk menjawab soalan dan sekaligus mempertingkatkan tahap pencapaian mereka. Selain itu, sepanjang program dijalankan, guru juga mempelbagaikan kaedah pedagogi terutama penggunaan teknik bermain sambil belajar. Beberapa permainan diadaptasi dan digunakan sewaktu program ini berlangsung. Program ini secara tidak langsung telah membantu guru memperbaiki kaedah dan teknik pengajaran dalam meningkatkan minat dan penguasaan murid untuk menjawab soalan melibatkan penyelesaian masalah. Responden juga pada akhirnya telah membuang sikap dan persepsi negatif bahawa Matematik itu susah.

9.1 Cadangan Tindakan

Kajian ini tidak dijalankan secara menyeluruh. Ia hanya melibatkan tujuh orang murid tahun 3 Iriz. Fokus kajian tertumpu pada beberapa tingkah laku murid semasa berada di dalam kelas pemulihan. Walau bagaimanapun, dapatan daripada kajian ini telah memberi maklumat dan cadangan berguna untuk penambahbaikan pada masa akan datang. Berikut adalah beberapa cadangan untuk kajian lanjutan:-

- i. Program motivasi bersama Unit Kaunseling untuk meningkatkan motivasi dan keyakinan diri;
- ii. Mempelbagaikan teknik pengumpulan data dan tidak hanya menggunakan kaedah pemerhatian dan semakan dokumen (hasil kerja murid dan saringan); dan
- iii. Meluaskan skop pemerhatian, tidak hanya pada waktu kelas pemulihan tetapi juga semasa mereka berada di kelas perdana bersama guru mata pelajaran.

10.0 PENUTUP

Penguasaan kemahiran asas Numerasi murid di tahap satu amat penting kerana mereka perlu berada seiring dengan rakan-rakan mereka di arus perdana. Justeru, kajian ini telah berjaya mengenal pasti beberapa faktor yang mempengaruhi kelemahan penguasaan murid tahun 3 Iriz yang tidak melepasi saringan LINUS Numerasi. Dengan mengetahui hubung kait antara faktor seperti sikap murid terhadap soalan penyelesaian masalah dalam Matematik, hal ini dapat digunakan oleh guru untuk mengolah intervensi yang lebih berkesan untuk menangani masalah ini. Program GeLi (Gempur Linus) yang dijalankan telah membuktikan yang ia mampu untuk membantu murid melepasi saringan. Di samping itu, kajian awal ini juga menjadi asas rujukan penambahbaikan pedagogi guru pemulihan terhadap murid tahun dua dan tahun satu yang berada pada tahap penguasaan yang sama dengan sampel kajian. Hal ini penting bagi memastikan murid tahap satu menguasai kemahiran asas Numerasi sebelum mereka ke tahap dua yang lebih mencabar.

RUJUKAN

- Ageel, M. (2012). Tecnology Adoption in Teaching Exploring How Virtual Learning Environments Improve University Teacher's Attitudes about the Use of Information and Comuncation Technology.
- Ahmed, A. A., Elmi, A. H., Zakaria, N. H., & Elmi, A. H. (2012). An Evaluation of Virtual Learning Environment Readiness in Higher Education Institutions (HEIs). *Journal of Information Systems Research and Innovation*, 2, 86–94.
- Ana Haziqah, A. R. (2014). Teacher's Perception Towards Virtual Learning Environment, 197.
- Bandura A. (1925).Social Learning Theory. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall, 1977
- Fatimah M. (2009). Strategi bagi Membantu Murid Sekolah Rendah Menguasai Matematik
- Johari Hassan & Yeong W.R (2012). Keupayaan dan Kelemahan Menyelesaikan Masalah Matematik dalam Kalangan Pelajar Tingkatan Lima
- Kementerian Pendidikan Malaysia (2013). Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013 -2015. Kemnterian Pendidikan malaysia, Putrajaya
- Kementerian Pendidikan Malaysia (2014). Kemahiran Berfikir Aras Tinggi: Aplikasi di Sekolah: Cepat Cetak Sdn. Bhd. Selangor
- Mrs P Tech. (2015). Using Highlighters in Primary.
- Ostrom, T. (1969). The Relationship Between The Affective, Behavioral and Cognitive Components of Attitudes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 5, 12-30.

SIMPTOM DISLEKSIA VISUAL VS. TAHAP PEMBELAJARAN KANAK-KANAK DISLEKSIA

VIJAYALETCHUMY SUBRAMANIAM¹

**JABATAN BAHASA MELAYU, FAKULTI BAHASA MODEN DAN KOMUNIKASI,
UNIVERSITI PUTRA MALAYSIA, 43400 SERDANG, SELANGOR, MALAYSIA**

vletchumy@upm.edu.my

KAVENIA KUNASEGRAN²

**JABATAN BAHASA MELAYU, FAKULTI BAHASA MODEN DAN KOMUNIKASI,
UNIVERSITI PUTRA MALAYSIA, 43400 SERDANG, SELANGOR, MALAYSIA**

kavenia8@gmail.com

ABSTRAK

Kajian yang dijalankan menfokuskan simptom disleksia visual yang ditunjukkan oleh murid yang sah mempunyai disleksia. Kaedah tinjauan, temu bual dan soal selidik digunakan dalam pengumpulan data. Kajian bertempat di Persatuan Disleksia Malaysia kerana murid di tempat kajian telah disahkan mempunyai masalah pembelajaran disleksia. Kajian merangkumi seramai 80 orang murid sebagai sampel kajian dan empat orang guru sebagai responden. Hasil kajian mendapati murid disleksia menunjukkan simptom disleksia visual yang berlainan mengikut tahap pembelajaran mereka, iaitu tahap rendah, sederhana dan tinggi. Melalui kajian juga, pengkaji telah menghasilkan instrumen senarai semak disleksia visual yang umum dan dapat digunakan di sekolah dalam usaha mengenal pasti kewujudan disleksia pada peringkat awal.

Kata kunci : Disleksia, simptom, disleksia visual, tahap pembelajaran, instrumen

1.0 LATAR BELAKANG

Disleksia bermaksud “kesukaran dalam berbahasa” (Ott, 1997). Istilah ini dirujuk sebagai sesuatu gangguan yang melibatkan kesukaran membaca atau mentafsir perkataan, huruf, dan simbol lain, tetapi itu tidak mempengaruhi kecerdasan am (*general intelligence*) kanak-kanak tersebut. Mengikut *International Dyslexia Association* (1949), disleksia ialah kecacatan pembelajaran khusus yang dipengaruhi oleh faktor neurobiologi. Disleksia visual merujuk kepada pengalaman visual yang luar biasa apabila seorang disleksik melihat huruf, nombor atau perkataan. Hal ini kerana mereka sukar untuk mengingat urutan huruf dan bunyi huruf untuk menyesuaikan bunyinya dengan perkataan yang dibaca itu. Disleksia visual umumnya melibatkan kecelaruan huruf yang menyebabkan kanak-kanak disleksia sukar membezakan satu huruf dengan huruf lain yang mungkin mempunyai bentuk atau bunyi yang hampir sama.

Kanak-kanak disleksia mengalami pengalaman bilik darjah yang biasa secara konvensional tetapi gagal menguasai kemahiran bahasa seperti membaca, menulis dan mengeja selaras dengan kemampuan intelektual mereka dan kanak-kanak normal (Arkell, 1977). Menurut Sariah Amirin selaku Presiden Persatuan Disleksia Malaysia, intervensi disleksia yang terhad di Malaysia menyebabkan guru sekolah tidak didedahkan dengan pengetahuan dan kemahiran untuk mengenal pasti dan mengatasi disleksia. Sehingga kini, masih kurang instrumen yang boleh digunakan di sekolah untuk mengenal pasti disleksia dalam kalangan kanak-kanak disleksia. (Lee, L.W., 2001). Oleh itu simptom ini dikaji untuk mengenal pasti keperluan membangunkan instrumen untuk mengesan disleksia dalam kalangan kanak-kanak di sekolah.

Kemahiran membaca, menulis dan mengeja dalam proses pembelajaran merupakan kemahiran asas yang penting untuk dikuasai. Tanpa menguasai kemahiran asas ini, kanak-kanak tidak boleh melalui proses pembelajaran yang normal sepanjang zaman persekolahannya. Proses diagnostik disleksia secara formal melalui pusat perubatan, hospital dan sebagainya dijangkakan boleh mengambil masa antara enam bulan sehingga setahun. Proses ini melibatkan banyak ujian, penilaian dan sebagainya untuk mendapat kepastian kewujudan masalah pembelajaran disleksia itu pada kanak-kanak. Kajian ini dijalankan hasil kesedaran keperluan sebuah instrumen dan bertumpuan untuk mengenal pasti simptom disleksia yang dialami oleh kanak-kanak.

2.0 OBJEKTIF KAJIAN

Objektif kajian adalah untuk:

- i. Menenal pasti simptom disleksia visual yang dialami oleh murid disleksia;
- ii. Menganalisis simptom disleksia visual yang ketara mengikut tahap pembelajaran murid disleksia; dan
- iii. Membangunkan instrumen untuk mengenal pasti kewujudan masalah pembelajaran disleksia visual dalam kalangan kanak-kanak di sekolah.

3.0 KEPENTINGAN KAJIAN

Kajian ini memberi ruang kepada warga pendidik, terutamanya guru yang mengajar murid disleksia di sekolah untuk menggunakan instrumen atau ujian mengenal pasti disleksia supaya kanak-kanak ini tidak dipinggirkan dan diberi peluang yang sama untuk belajar dengan betul. Hasil daripada pengenalpastian tersebut, guru sekolah dapat menggabungkan strategi pengajaran dan pembelajaran untuk mewujudkan sistem pembelajaran yang boleh diimplementasi oleh sekolah di seluruh negara. Peluang pendidikan yang baik mesti diberi kepada golongan disleksik seperti yang diberi kepada kanak-kanak normal di Malaysia. Kajian ini membuka ruang untuk meningkatkan kesedaran melalui seminar, bengkel serta media massa mengenai masalah pembelajaran yang semakin bertambah di Malaysia. Kesedaran masyarakat tentang disleksia penting kerana usaha ibu bapa diperlukan dalam membantu kanak-kanak disleksia ini.

4.0 SOROTAN KAJIAN

Kajian mengenai masalah pembelajaran disleksia dijalankan oleh Rohaty Mohd Majzub dan Shafie Mohd. Nor (2005) yang bertajuk “Simptom Disleksia Kanak-kanak Prasekolah” bertumpuan untuk mengenal pasti peratusan sampel yang berisiko mempunyai simptom disleksia dan menganalisis peratusan berdasarkan gender kanak-kanak. Penyelidik menggunakan instrumen *The Dyslexia Early Screening Test* (DEST) dalam proses pengenalpastian simptom disleksia. Instrumen DEST ini diaplikasi dengan menggunakan kaedah terjemahan Brislin dan pembentukan satu set ujian. Sehubungan dengan itu, set ujian dibentuk untuk menguji tahap ingatan memori, pengetahuan kanak-kanak, kemahiran dan deria persepsi. Untuk menyempurnakan kajian ini, penyelidik memilih 40 orang kanak-kanak sebagai sampel kajian daripada dua kelas prasekolah di dua buah sekolah yang berbeza. Sampel kajian daripada Negeri Sembilan ini dipilih secara rawak. Data yang dikumpul seterusnya dianalisis dengan menggunakan peratusan dan hasil kajian menunjukkan 27.5 peratus (11 orang) kanak-

kanak sampel kajian menunjukkan simptom berisiko disleksia, namun hanya 15 peratus (enam orang) menunjukkan sangat berisiko mempunyai simptom disleksia. Bukan itu sahaja, apabila dianalisis mengikut jantina kanak-kanak pula, dapatan kajian menunjukkan lebih ramai kanak-kanak lelaki mempunyai simptom disleksia berbanding kanak-kanak perempuan yang dikaji. Antara ujian yang sukar dikuasai oleh para kanak-kanak yang dikaji adalah ujian menamakan abjad/huruf, ujian mengenal pasti rima/ sebutan huruf dan ujian membezakan bunyi.

Selain itu, kajian yang dilakukan oleh Lee (2010) yang bertajuk *Davis Model of Dyslexia Intervention: Lessons from One Child* bertujuan untuk menguji seorang kanak-kanak disleksia dengan menggunakan model disleksia yang dipelopori oleh Davis (1994). Model ini menerangkan strategi tertentu yang digunakan untuk menguji kemahiran bahasa dan psikomotor kanak-kanak. Strategi ini terdiri daripada tiga aspek utama, iaitu Prosedur Kaunseling Orientasi, Prosedur Simbol dan akhirnya Latihan Bacaan Davis. Dalam kajian ini, penyelidik memilih seorang kanak-kanak yang berusia sembilan tahun yang telah didiagnos dengan masalah pembelajaran disleksia. Subjek kajian mempunyai masalah dari segi persepsi visual, yang secara akademik diketahui mempunyai masalah dalam proses membaca dan menulis. Model Davis digunakan untuk mengenal pasti masalah disleksia. Hasil kajian menunjukkan bahawa kaedah Kaunseling Orientasi Davis telah membantu membetulkan masalah persepsi visualnya dan seterusnya meningkatkan kemahiran membaca dan menulisnya. Selain itu, Prosedur Simbol telah membantu menyelesaikan masalah subjek kajian dengan masalah tulisan dari aspek pembalikan. Hasil dapatan keseluruhannya menunjukkan model Davis disleksia mampu menyelesaikan masalah yang dialami oleh kanak-kanak disleksia.

Tg. Iffah Tuan Yazid dan See (2015) menjalankan kajian untuk mengetahui tahap pemahaman ibu bapa terhadap disleksia. Secara khususnya, maklumat demografi responden seperti tahap pendidikan ibu bapa dan tahap pendapatan isi rumah, kefahaman umum mengenai istilah disleksia dan ciri-ciri anak-anak disleksia, kefahaman tentang punca terjadinya disleksia dan kesannya terhadap pertuturan, serta rawatan untuk mengatasi disleksia. Pendekatan kajian ini berbentuk kuantitatif. Kaedah soal selidik telah digunakan bagi mendapatkan maklumat daripada responden. Soal selidik dibina berdasarkan Teori Kognitif (*Cognitive Theory*). Teori ini menggunakan pendekatan psikologi yang mana ia menerangkan tentang tingkah laku manusia melalui proses pemikiran atau pemahaman. Dari segi saiz sampel, seramai 24 orang telah dipilih sebagai responden. Majoriti responden adalah mereka yang tinggal di kawasan luar bandar. Hasil kajian mendapati bahawa ibu bapa di luar bandar faham akan keperluan kanak-kanak disleksia. Namun, pemahaman dari segi punca dan rawatan masih kurang. Disleksia bukanlah sejenis penyakit bersifat patologi tetapi ia hanya merupakan suatu kecelaruan dalam menguasai kemahiran membaca, menulis dan mengeja. Ia bukan sahaja berlaku di peringkat kanak-kanak, malah di peringkat menengah. Sekiranya tidak diberi rawatan awal, ia boleh menyebabkan kehidupan yang tidak sempurna pada peringkat dewasa kelak.

Berbeza dengan kajian Siti Huzaimah Sahari (2013) dalam kajiannya "*Identification of the Existence of Dyslexics Among Pupils in a School in Sarawak*" pada tahun 2013 bertujuan untuk mengetahui kewujudan disleksia di kalangan murid sekolah rendah. Sejumlah 20 orang murid dari SK St Anne, Sarikei, Sarawak menjadi sampel kajian ini. Murid ini dipilih untuk menjadi sampel kajian kerana mempunyai pencapaian rendah dalam peperiksaan dan mengalami masalah membaca dalam kelas. Soal selidik sebagai instrumen kajian yang diisi oleh murid secara individu dan guru juga melalui pemerhatian mereka. Soal selidik tersebut dibina berdasarkan senarai simptom Dyslexia oleh Davis (1992) Simptom ini dikategorikan kepada enam kategori, iaitu ciri umum disleksia, membaca dan ejaan, visi dan ucapan, menulis dan kemahiran motor, matematik dan pengurusan masa, serta personaliti. Hasil kajian mendapati bahawa semua 20 orang murid mengalami lebih daripada 10 simptom disleksia. Penemuan

yang paling signifikan memaparkan sebanyak 40 peratus daripada murid memaparkan 11 hingga 17 simptom disleksia. Hasilnya, dapatan ini menunjukkan murid sebegini mengalami masalah pembelajaran, terutamanya dalam aspek bacaan.

Dalam mengatasi masalah pembelajaran dalam kalangan murid, strategi pembelajaran secara berkesan amat diperlukan. Wan Muna Ruzanna Wan Mohammad (2013) dalam kajiannya yang bertajuk *Pemeriksaan Bahasa dalam Kalangan Kanak-Kanak Disleksia* pada tahun 2013 memberi fokus kepada pengklasifikasian kesalahan ejaan, penganalisisan bentuk kecelaruan huruf, pengorganisasian strategi penguasaan huruf, serta pembinaan diagnostik disleksia. Kajian yang dijalankan melibatkan lapan orang kanak-kanak disleksia yang mengikuti Program Rintis Disleksia bertempat di negeri Terengganu. Kajian ini berlandaskan Teori Levinson (1994) dan Teori Perkembangan Kognitif oleh Piaget, (1960) yang berkaitan dengan bidang psikolinguistik. Teori Levinson (1994) meliputi tujuh elemen dalam kesalahan bacaan disleksia, iaitu pengguguran huruf, pemindahan, penyisipan, pemeluwapan, pembalikan, penggantian dan agakan/suka-suka. Penganalisisan kesalahan ejaan dan kecelaruan huruf yang dilakukan oleh responden kajian dilakukan dengan menggunakan pendekatan kualitatif dan kuantitatif. Dengan menggunakan kedua-dua teori untuk mengkaji fokus kajian tersebut, penyelidik juga menggunakan kaedah kepustakaan, pemerhatian, temu bual dan tinjauan dalam pengumpulan data. Seterusnya, data yang dikumpul dianalisis dengan menggunakan peratusan dan kekerapan, deskriptif dan Cronbach's Alpha, min, dan sisihan piawai. Antara dapatan kajian yang signifikan adalah kesalahan dari aspek pengguguran (34 peratus), pembalikan (38.8 peratus), penggantian (21.7 peratus), dan penyisipan (13.2 peratus). Elemen kesalahan pembacaan yang lain tidak menunjukkan kadar peratusan yang tinggi dan boleh dikatakan normal dalam kalangan kanak-kanak. Kemudian, penyelidik menganalisis dapatan dengan mengukuhkan lagi hasilnya dengan pembinaan set ujian, iaitu Diagnostik Disleksia-1 dan Diagnostik Disleksia-2. Kebolehppercayaan setiap soalan dalam set ujian tersebut terbukti sangat memuaskan dengan keputusan analisis menggunakan ujian kebolehppercayaan Cronbach's Alpha. Penyelidik kemudian mengambil inisiatif untuk mengkaji pengorganisasian strategi multisensori untuk menangani masalah pembelajaran yang dibuktikan dalam hasil dapatan sebelumnya. Strategi multisensori ini memberi tumpuan kepada pengukuhan pada huruf dan perkataan dengan menggunakan kaedah VAKT, iaitu visual, auditori, kinestatik dan taktil. Menurut Wan Muna Ruzanna (2013), kepelbagaian bahan pembelajaran yang interaktif diperlukan oleh kanak-kanak disleksia kerana sifat dan perkembangan otak kanak-kanak disleksia tidak serupa dengan perkembangan otak kanak-kanak normal. Misalnya, pendedahan yang sesuai harus diberi kepada kanak-kanak disleksia dalam menguasai sesuatu subjek dalam pengajarannya. Antara kaedah yang diketengahkan oleh penyelidik adalah pengenalan kaedah abjad dan huruf, kaedah pandang dan sebut, kaedah bunyi (fonik), kaedah gabungan bunyi-kata, kaedah khas pemulihan bacaan, kaedah VAKT dan kaedah Fernald.

Secara keseluruhannya, kajian lepas banyak mengkaji tentang masalah pembelajaran disleksia dalam kalangan murid disleksia. Namun, terdapat beberapa lompong yang dikenal pasti dalam keseluruhan kajian ini iaitu tidak menyatakan cara penyelesaian bagi mengenal pasti masalah pembelajaran disleksia dalam kalangan murid tersebut. Hal ini mendorong pengkaji untuk membuat kajian mengenal pasti simptom untuk disleksia bagi membangunkan instrumen yang boleh digunakan oleh guru di sekolah.

5.0 METODOLOGI

Kajian ini menggunakan kaedah kualitatif untuk mendapatkan data. Kaedah kajian kualitatif dilaksanakan dengan menjalankan pemerhatian terhadap murid disleksia dan temu bual dengan guru dan pakar psikologi. Data yang diperolehi melalui tinjauan dianalisis secara deskriptif. Pengkaji melakukan kaedah tinjauan dengan memerhati perlakuan dan tingkah laku kanak-kanak disleksia yang boleh menunjukkan simptom disleksia. Bukan itu sahaja, guru dari Pusat Persatuan Disleksia Malaysia, Jalan Ampang, Kuala Lumpur juga melakukan kaedah pemerhatian terhadap sampel kajian dalam mengenal pasti simptom disleksia yang ketara. Pengkaji telah melawati tempat kajian sebanyak enam kali untuk mendapatkan data dan menjalankan tinjauan terhadap murid disleksia. Dalam kajian, pengkaji juga menjalankan temu bual bersemuka secara tidak berstruktur dengan Presiden Persatuan Disleksia Malaysia dan guru di tempat kajian untuk mendapatkan data.

Kajian dijalankan di Pusat Persatuan Disleksia Malaysia, Jalan Ampang, Kuala Lumpur. Murid di lokasi kajian telah mendapat pengesahan daripada pakar bahawa mereka mempunyai masalah pembelajaran disleksia setelah melalui ujian diagnostik. Cawangan ini merupakan ibu pejabat kepada 15 cawangan Pusat Persatuan Disleksia Malaysia di seluruh Malaysia. Responden kajian ini terdiri daripada guru yang mengajar murid disleksia di Pusat Persatuan Disleksia Malaysia, iaitu seramai empat orang guru. Mereka dipilih kerana mempunyai pengalaman dalam mengajar murid disleksia dalam pelbagai mata pelajaran dan bekerja sepenuh masa di Pusat Persatuan Disleksia Malaysia. Guru ini juga didedahkan dan diajar melalui latihan bagaimana untuk mengesan atau mengenal pasti disleksia dalam kalangan murid. Murid disleksia dibahagikan kepada tiga kelas mengikut tahap pembelajaran mereka, iaitu tahap rendah (*beginner*), tahap sederhana (*intermediate*) dan tahap tinggi (*advanced*). Sampel kajian terdiri daripada 36 orang murid daripada kelas tahap rendah, 29 orang murid daripada kelas tahap sederhana dan 15 orang murid daripada kelas tahap tinggi.

Alat kajian yang digunakan dalam kajian ini pula ialah soal selidik yang disediakan oleh pengkaji yang bertujuan untuk mengenal pasti simptom disleksia yang dialami oleh murid disleksia. Soal selidik ini diisi oleh guru di sekolah disleksia tersebut. Responden guru mampu mengenal pasti kebaikan dan kelemahan dalam aspek pembelajaran, mahupun personaliti kanak-kanak disleksia tersebut. Hal ini dapat membuktikan bahawa kanak-kanak disleksia umumnya mempunyai beberapa simptom disleksia yang jelas dipaparkan oleh mereka dalam aktiviti kehidupan seharian. Borang soal selidik ini menggunakan skala “Sangat Ketara”, “Tidak Pasti” dan “Tidak Ketara” bagi mengukur tahap masalah atau simptom yang ditunjukkan oleh murid disleksia. Pengklasifikasian “Sangat Ketara” ialah sebagai indikator simptom atau masalah itu amat jelas dan sudah pasti dialami oleh setiap murid yang mempunyai disleksia. Guru boleh memilih “Tidak Pasti” sekiranya simptom itu tidak begitu terserlah atau ketara dalam murid disleksia tersebut. Klasifikasi bagi “Tidak Ketara” pula adalah untuk menandakan ketidakwujudan simptom tersebut dalam murid disleksia. Borang soal selidik tersebut mempunyai lapan bahagian iaitu, am, tingkah laku, lisan, mengeja (bertulis), membaca, keupayaan menulis, faktor nombor dan bakat atau kemahiran sebagai tambahan.

Pengkaji menjalankan kajian rintis untuk mendapatkan pengesahan instrumen senarai semak disleksia daripada pakar disleksia di tempat kajian. Selepas mendapatkan pengesahan, pengkaji meneruskan kajian dengan menjalankan proses pengumpulan data daripada responden di tempat kajian. Kajian sebenar dijalankan dalam tempoh enam minggu. Pengkaji telah mengedarkan borang soal selidik untuk diisi oleh guru di Pusat Persatuan Disleksia Malaysia, Jalan Ampang, Kuala Lumpur. Data dikumpul dan dianalisis mengikut tahap pembelajaran murid disleksia di tempat kajian.

6.0 DAPATAN KAJIAN

6.1 Simptom disleksia visual yang dialami oleh kanak-kanak disleksia

Melalui pemerhatian dan temu bual dengan guru di Pusat Persatuan Disleksia Malaysia, simptom disleksia visual yang dialami oleh kanak-kanak disleksia dikenal pasti dan seterusnya disenaraikan mengikut tujuh kategori. Tujuh kategori tersebut ialah:

KATEGORI	SIMPtom
Kategori 1	: Am
Kategori 2	: Tingkah laku
Kategori 3	: Lisan
Kategori 4	: Mengeja (Bertulis)
Kategori 5	: Membaca
Kategori 6	: Keupayaan menulis
Kategori 7	: Nombor

Kategori 1 : Am

Sukar untuk menyebut perkataan panjang
 Keliru antara arah kiri dengan arah kanan
 Sukar untuk membuat urutan biasa
 Sukar memberi penumpuan
 Sering lupa
 Sukar memahami konsep masa
 Daya ingatan yang kurang baik
 Mempunyai keyakinan diri yang rendah
 Nampak dan rasa kekok (*clumsy*)
 Nampak sebagai *hyper* atau *daydreamer*

Kategori 2 : Tingkah laku

Mudah terganggu
 Agresif
 Seorang pendiam
 Seorang peramah
 Kelakuan yang berubah-ubah
 Selalu mengelak kerja
 Selalu tidak mahu menjawab soalan
 Tidak peka terhadap situasi berbahaya
 Selalu tidak hadir ke sekolah
 Sentiasa mengalihkan perhatian ke perkara lain

Kategori 3: Lisan

Sukar memahami arahan
 Sukar melaksanakan arahan
 Gagap di bawah tekanan
 Kerap menutur ayat tidak lengkap
 Salah sebut ejaan perkataan yang panjang
 Mengulang apa yang hendak dituturkan
 Sukar menyampaikan fikiran secara lisan

Kategori 4: Mengeja (Bertulis)

Keliru dengan bentuk huruf yang sama
 Menulis perkataan dengan urutan terbalik
 Penambahan huruf pada perkataan
 Meninggalkan huruf apabila mengeja
 Menulis huruf terbalik
 Sukar menyalin semula perkataan

Kategori 5: Membaca	Kategori 6: Keupayaan menulis
Melangkau apabila membaca	Sukar menyalin semula maklumat
Tidak memahami apa yang dibaca	Tidak ada tulisan yang seragam
Sebutan yang salah	Sukar memegang pensil
Keliru dengan bentuk abjad yang sama	Tidak menulis mengikut barisan
Menambah perkataan dalam teks bacaan	Kerap mengguna pemadam
Mengeja semasa membaca	Mencampuradukkan huruf besar dan kecil
Pembacaan yang tidak lancar	Hasil tulisan buruk
Pengulangan perkataan semasa membaca	

Kategori 7: Nombor
Sukar membaca nombor
Sukar mengingat sifir
Menulis nombor terbalik
Masalah dalam menyalin semula nombor
Tidak menulis nombor dalam garisan sama

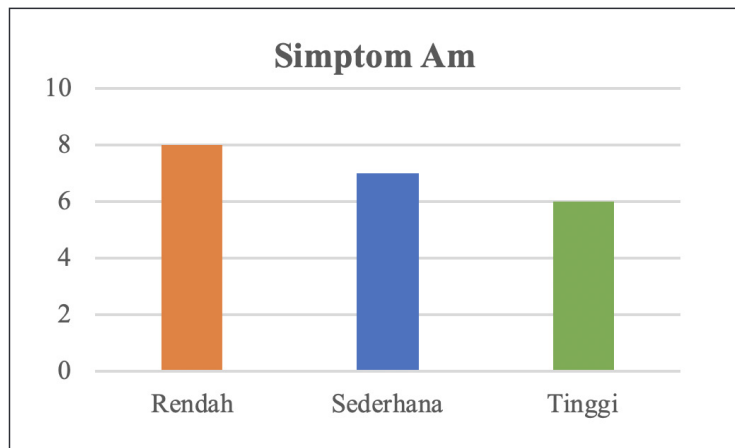
6.1.1 Perbincangan

Kajian mendapati simptom yang dikenal pasti meliputi semua murid disleksia tetapi tidak bergantung kepada umur mereka. Secara umumnya, sampel kajian telah menunjukkan simptom disleksia visual yang telah dikenal pasti seperti di atas. Dalam kajian yang dijalankan oleh Lee (2010), pengenpastian simptom disleksia dengan Model Davis bertujuan untuk menguji seorang kanak-kanak disleksia. Walau bagaimanapun, kajian ini hanya bertujuan untuk mengetahui sama ada strategi Davis boleh digunakan untuk membantu kanak-kanak mengatasi masalah pembalikan huruf. Penyelesaian masalah disleksia yang hanya tertumpu kepada masalah menulis dan membaca dari aspek pembalikan huruf telah memberi ruang kepada pengkaji untuk mengkaji simptom yang ditunjukkan oleh kanak-kanak disleksia yang mempunyai masalah pembelajaran disleksia. Berdasarkan kajian yang dijalankan oleh Siti Ruhaimah Sahari (2013), soal selidik tersebut dibina berdasarkan senarai simptom Dyslexia Ronald Davis (1992). Simptom ini kemudian dikategorikan kepada enam kategori untuk menguji kanak-kanak disleksia. Hasil kajian mendapati bahawa kesemua 20 orang murid mengalami lebih daripada 10 simptom disleksia. Kajian ini mendorong pengkaji untuk membina instrumen dengan mengambil kira asas simptom dan latar belakang kajian yang dijalankan oleh Davis (1992) untuk menambah baik instrumen yang telah dibangunkan.

6.2 Simptom disleksia visual yang ketara mengikut tahap pembelajaran murid disleksia

Setelah mengenal pasti simptom disleksia, borang soal selidik digunakan untuk menganalisis simptom disleksia yang ketara dialami oleh kanak-kanak disleksia mengikut tahap pembelajaran murid disleksia. Responden kajian akan mengisi borang soal selidik dengan berpanduan klasifikasi “Sangat Ketara”, Tidak Pasti” dan “Tidak Ketara”. Kajian mendapati bahawa simptom disleksia visual yang ditunjukkan oleh murid yang sah mempunyai disleksia boleh dikategorikan mengikut tahap pembelajaran, iaitu tahap rendah *beginner*, sederhana *intermediate* dan tinggi *advanced*.

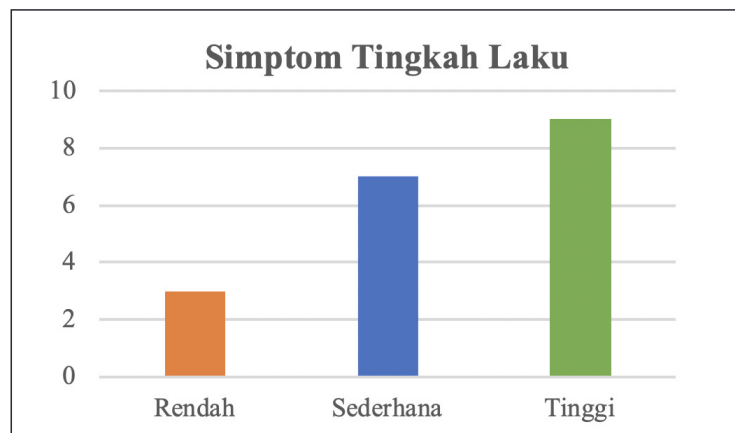
Kategori 1: Am



Rajah 1: Simptom Am

Berdasarkan Rajah 1 di atas, murid disleksia lebih menunjukkan simptom am apabila berada pada tahap pembelajaran rendah berbanding tahap pembelajaran tinggi. Hal ini adalah kerana murid disleksia pada tahap rendah adalah umumnya kanak-kanak yang berumur dalam lingkungan empat hingga tujuh tahun dan simptom am yang dikenal pasti sukar untuk ditentukan.

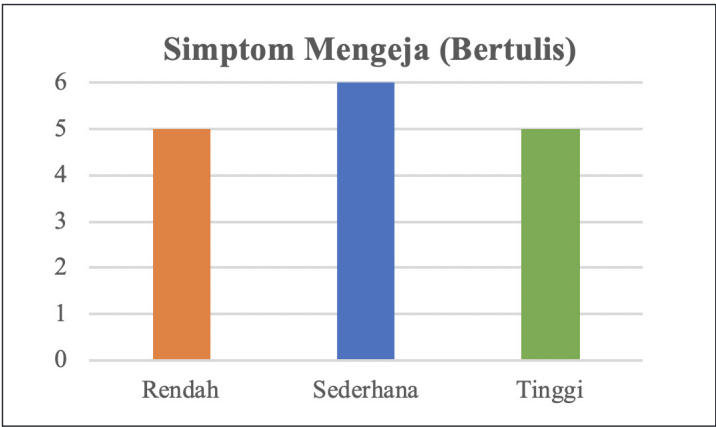
Kategori 2: Tingkah Laku



Rajah 2: Simptom Tingkah Laku

Berdasarkan Rajah 2 di atas, murid disleksia lebih menunjukkan simptom tingkah laku apabila berada pada tahap pembelajaran yang tinggi berbanding tahap pembelajaran rendah. Hal ini adalah kerana murid disleksia pada tahap pembelajaran tinggi lebih berumur dan tingkah laku serta personalitinya lebih jelas ditunjukkan apabila berinteraksi dengan orang lain dalam persekitarannya.

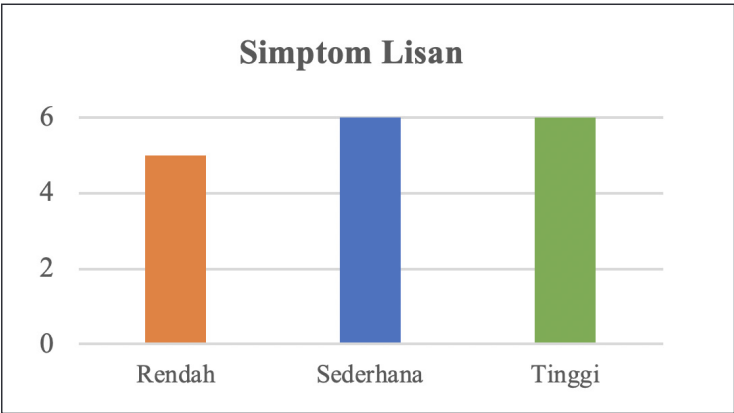
Kategori 3: Mengeja (Bertulis)



Rajah 3: Simptom Mengeja (Bertulis)

Berdasarkan Rajah 3 di atas, pengkaji merumuskan bahawa simptom mengeja (bertulis) secara umumnya ditunjukkan oleh murid disleksia pada ketiga-tiga tahap pembelajaran. Hal ini adalah kerana kekeliruan bahasa yang terutamanya berlaku pada ejaan, bacaan dan tulisan dalam proses pembelajaran menjadi masalah utama murid disleksia ini. Sekiranya murid disleksia ini tidak mempraktikkan kaedah pembelajaran yang lebih sesuai, masalah mengeja dari aspek tulisan tidak boleh diatasi.

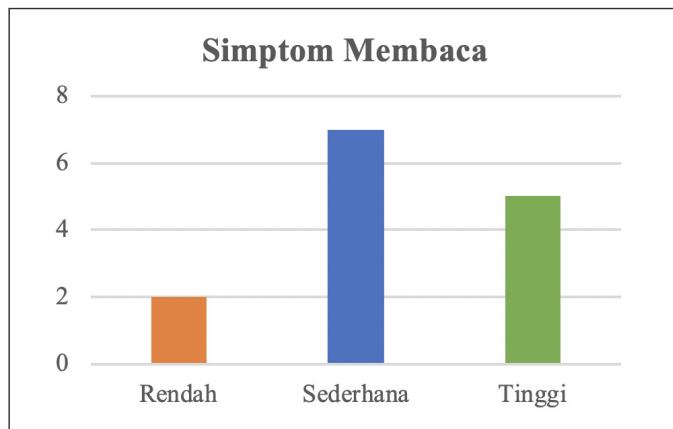
Kategori 4: Lisan



Rajah 4: Simptom Lisan

Masalah dari aspek lisan kerap ditunjukkan oleh murid disleksia. Melalui pemerhatian, pengkaji mendapati bahawa murid disleksia sukar memahami dan menyampaikan fikirannya secara lisan. Hal ini menjadi lebih kritikal apabila murid disleksia ini tidak dapat berinteraksi dengan rakan dalam kelas, guru atau orang lain. Berdasarkan Rajah 4, masalah lisan tidak mempunyai perbezaan yang sangat besar apabila diklasifikasikan mengikut tahap pembelajaran.

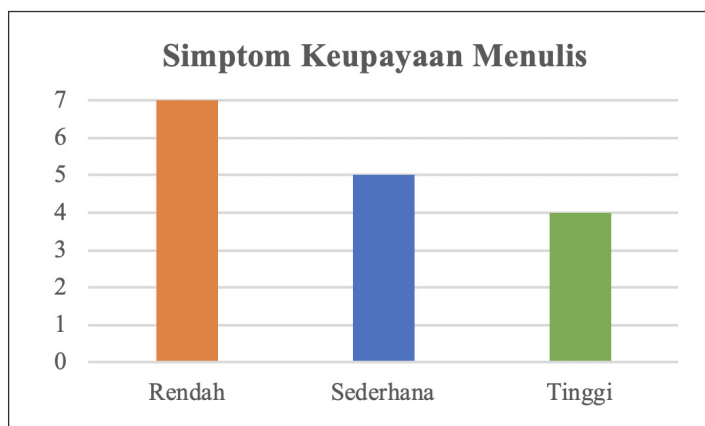
Kategori 5: Membaca



Rajah 5: Simptom Membaca

Berdasarkan Rajah 5 di atas, pengkaji merumuskan bahawa murid disleksia lebih menunjukkan simptom membaca apabila berada pada tahap pembelajaran sederhana berbanding tahap pembelajaran tinggi dan rendah. Simptom membaca paling tidak ketara apabila murid berada di tahap rendah kerana kekurangan dalam proses pembelajarannya masih belum jelas. Apabila murid disleksia berada di tahap pembelajaran sederhana dan tinggi, kekurangan dan masalah dalam proses pembacaan lebih jelas ditunjukkan.

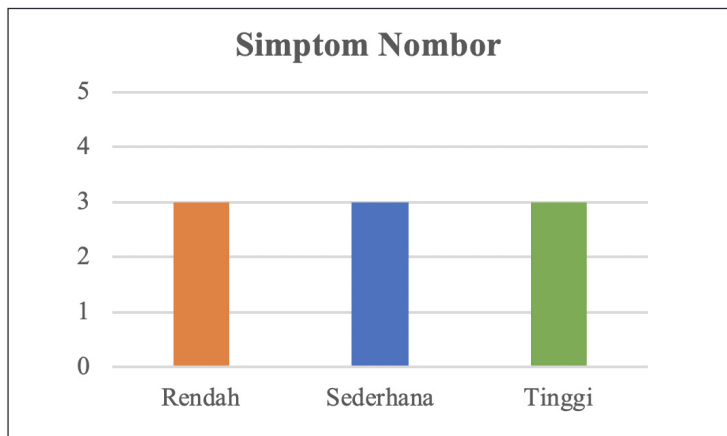
Kategori 6: Keupayaan Menulis



Rajah 6: Simptom Keupayaan Menulis

Berdasarkan Rajah 6 di atas, pengkaji mendapati bahawa murid disleksia lebih ketara menunjukkan simptom keupayaan menulis apabila berada pada tahap pembelajaran rendah kerana masalah yang dijelaskan dalam faktor ini lebih ditunjukkan pada peringkat awal proses pembelajaran murid disleksia. Hasil tulisan yang buruk, tidak menulis mengikut garisan dalam buku, mencampuradukkan huruf besar dan huruf kecil dan semua masalah yang terkandung dalam faktor ini sesuai menjelaskan kesukaran menulis pada peringkat awal berbanding dengan tahap pembelajaran sederhana dan tinggi. Simptom ini semakin kurang ketara pada tahap pembelajaran sederhana dan tinggi.

Kategori 7: Nombor



Rajah 7: Simptom Nombor

Berdasarkan Rajah 7, ketiga-tiga tahap menunjukkan dapatan yang sama. Hal ini kerana masalah dengan nombor tidak begitu signifikan dalam kalangan murid disleksia yang mempunyai disleksia visual. Secara umumnya, murid disleksia visual lebih mempunyai masalah dalam aspek tulisan dan bacaan.

6.2.1 Perbincangan

Berdasarkan dapatan yang sudah diperincikan di atas, pengkaji mendapati bahawa murid disleksia memaparkan simptom disleksia visual yang berlainan mengikut tahap pembelajaran mereka, iaitu tahap *beginner*, *intermediate* dan *advanced*. Ini jelas diperhatikan oleh pengkaji dan guru di tempat kajian dan membuktikan bahawa murid disleksik tidak menunjukkan simptom mengikut umur mereka. Terdapat simptom disleksia visual yang lebih ketara pada tahap pembelajaran tertentu dan sebaliknya bagi simptom disleksia visual yang tidak begitu ketara. Kajian ini bertitik tolak daripada kekurangan kesedaran dan pengetahuan guru tentang pengenalpastian masalah pembelajaran disleksia dalam kalangan murid di sekolah. Kesannya, murid disleksia akan dimasukkan ke dalam kelas biasa di sekolah rendah dan terpaksa bersaing dengan murid yang normal dalam semua aspek pembelajaran di dalam kelas. Kajian yang dijalankan oleh Rohaty Mohd Majzub dan Shafie Mohd. Nor (2005) yang bertajuk “Simptom Disleksia Kanak-kanak Prasekolah” bertumpuan untuk mengenal pasti peratusan sampel yang berisiko mempunyai simptom disleksia dan kajian ini menunjukkan 27.5 peratus (11 orang) kanak-kanak daripada sampel kajian menunjukkan simptom berisiko disleksia dan 15 peratus (enam orang) menunjukkan sangat berisiko mempunyai simptom disleksia. Oleh itu, pengkaji telah menghasilkan satu instrumen senarai semak yang berpandukan simptom yang dikenal pasti dalam kajian ini untuk membantu guru sekolah mengenal pasti masalah pembelajaran disleksia dalam kalangan murid.

6.3 Instrumen untuk mengenal pasti kewujudan masalah pembelajaran disleksia dalam kalangan kanak-kanak di sekolah

Setelah menganalisis simptom disleksia visual mengikut tahap pembelajaran murid disleksia, satu instrumen untuk mengenal pasti kewujudan masalah pembelajaran disleksia telah dihasilkan. Dapatan menunjukkan bahawa wujud simptom disleksia visual yang sangat ketara dan tidak ketara mengikut kriterianya. Instrumen dihasilkan dengan mengambil kira urutan simptom disleksia visual yang paling ketara kepada tidak ketara.

SENARAI SEMAK SIMPTOM DISLEKSIA VISUAL

NAMA MURID:

TAHUN:

Arahan: Tandakan **YA** atau **TIDAK** pada pernyataan seperti yang berikut.

Simptom Am			
Bil.	Simptom:	YA	TIDAK
1.	Kelihatan pandai tetapi tidak boleh membaca, menulis atau mengeja.		
2.	Keliru antara arah kiri dengan arah kanan.		
3.	Sukar untuk membuat urutan (hari, nombor).		
4.	Tinggi dalam IQ tetapi tidak boleh menjawab soalan peperiksaan dengan betul.		
5.	Sering lupa.		
6.	Sukar memahami konsep masa.		
7.	Mempunyai keyakinan diri yang rendah.		
8.	Daya ingatan yang kurang baik.		
9.	Sukar memberi tumpuan.		
10.	Mempunyai bakat semula jadi.		

Simptom Tingkah Laku			
Bil.	Simptom:	YA	TIDAK
1.	Selalu tidak mahu menjawab soalan dalam kelas.		
2.	Agresif.		
3.	Seorang pendiam.		
4.	Seorang peramah.		
5.	Kelakuan yang berubah-ubah.		
6.	Selalu mengelak kerja dengan buat kerja lain.		
7.	Mudah terganggu.		
8.	Tidak peka terhadap situasi yang berbahaya.		
9.	Selalu tidak hadir ke sekolah.		
10.	Sentiasa mengalihkan perhatian ke benda lain.		

Simptom Mengeja (Bertulis)			
Bil.	Simptom:	YA	TIDAK
1.	Keliru dengan huruf yang hampir sama bentuk.		
2.	Menulis perkataan dengan urutan terbalik.		
3.	Penambahan huruf pada perkataan.		
4.	Meninggalkan huruf pada perkataan yang dieja.		
5.	Menulis huruf terbalik.		
6.	Mengeja secara fonetik.		

Simptom Lisan			
Bil.	Simptom:	YA	TIDAK
1.	Sukar memahami arahan lisan.		
2.	Bercakap tanpa konteks.		
3.	Gagap di bawah tekanan.		
4.	Kerap menurut ayat-ayat tidak lengkap.		
5.	Salah sebut ejaan perkataan yang panjang.		
6.	Mengulang-ulang apa yang hendak dituturkan.		
7.	Sukar menyampaikan fikirannya secara lisan.		

Simptom Membaca			
Bil.	Simptom:	YA	TIDAK
1.	Melangkau apabila membaca.		
2.	Tidak memahami apa yang dibaca.		
3.	Sebutan yang salah.		
4.	Keliru dengan bentuk abjad yang seakan sama.		
5.	Menambah perkataan dalam teks bacaan.		
6.	Mengeja semasa membaca.		
7.	Pembacaan yang tidak lancar.		
8.	Pengulangan perkataan semasa membaca.		

Simptom Keupayaan Menulis			
Bil.	Simptom:	YA	TIDAK
1.	Sukar menyalin semula maklumat daripada papan tulis ke kertas.		
2.	Tidak ada tulisan yang seragam.		
3.	Sukar memegang pensil.		
4.	Tidak menulis mengikut barisan dalam buku.		
5.	Kerap mengguna pemadam.		
6.	Mencampuradukkan huruf besar dan kecil semasa menulis.		
7.	Hasil tulisan buruk.		

Simptom Nombor			
Bil.	Simptom:	YA	TIDAK
1.	Sukar membaca nombor.		
2.	Sukar mengingati sifir.		
3.	Menulis nombor terbalik.		
4.	Masalah dalam menyalin semula nombor.		
5.	Tidak menulis nombor dalam garisan yang sama.		

6.3.1 Perbincangan

Penghasilan instrumen senarai semak simptom disleksia ini dapat membantu mempercepatkan proses diagnostik atau pengenalpastian disleksia supaya intervensi yang seterusnya dapat dijalankan untuk membantu kanak-kanak disleksik. Dengan pengenalpastian yang betul, guru sekolah dapat alat bantu mengajar mengikut tahap pembelajaran murid disleksik tersebut. Instrumen senarai semak simptom disleksia ini juga mempunyai kesahan dan kebolehpercayaan yang tinggi kerana sampel kajian terdiri daripada murid di Pusat Disleksia Malaysia yang sudah didiagnos dengan masalah pembelajaran disleksia secara klinikal. Kajian ini memberi ruang kepada warga pendidik, terutamanya guru yang mengajar kanak-kanak disleksia di sekolah untuk mengutamakan instrumen atau ujian mengenali disleksia supaya kanak-kanak ini tidak dipinggirkan dan diberi peluang yang sama untuk belajar dengan baik. Hasil daripada pengenalpastian tersebut, guru sekolah dapat menggabungkan strategi pengajaran dan pembelajaran untuk mewujudkan sesuatu sistem pembelajaran yang boleh diimplementasi oleh sekolah di seluruh negara.

Tambahan pula, dalam instrumen senarai semak simptom ini pengkaji juga melibatkan keistimewaan semula jadi kanak-kanak disleksia sebagai satu item. Bakat kanak-kanak disleksia ini boleh terdiri daripada melukis, menari, berlakon, teknikal, matematik, sukan dan lain-lain. Bakat atau kemahiran ini ialah pelbagai dan boleh dicungkil dengan aktiviti '*show and tell*', aktiviti sukaneka dan sebagainya.

Antara bakat atau kemahiran yang umumnya dipunyai oleh kanak-kanak disleksia seperti:

Bil.	Perkara:	YA
1.	Tahap IQ yang tinggi	
2.	Daya cipta yang tinggi	
3.	Tahap intuitif/sikap ingin tahu yang tinggi	
4.	Bakat melukis	
5.	Bakat menari	
6.	Bakat berlakon	
7.	Kemahiran mekanikal/teknikal	
8.	Selalu berfikir di luar kotak	
9.	Bakat kreatif dan inovatif	
10.	Kemahiran menyelesaikan masalah matematik	

7.0 KESIMPULAN

Secara keseluruhannya, kajian ini telah mencapai ketiga-tiga objektif kajian yang telah ditentukan, iaitu mengenal pasti simptom disleksia yang dialami oleh kanak-kanak disleksia, menganalisis simptom disleksia yang ketara mengikut tahap pembelajaran murid disleksia dan membangunkan sebuah instrumen untuk mengenal pasti kewujudan masalah pembelajaran disleksia dalam kalangan kanak-kanak di sekolah. Sekiranya masalah pembelajaran disleksia tidak dikenal pasti pada peringkat awal proses pembelajaran kanak-kanak tersebut, ia boleh menjejaskan pendidikan dan masa depan mereka. Pengkaji menggunakan lompong ini untuk menghasilkan sebuah instrumen bagi mengenal pasti kewujudan masalah pembelajaran disleksia dalam kalangan kanak-kanak di sekolah. Kajian ini telah membuktikan bahawa simptom disleksia visual berbeza mengikut tahap pembelajaran mereka, iaitu tahap rendah (*beginner*), sederhana (*intermediate*) dan tinggi (*advanced*). Murid disleksia visual tidak semestinya memaparkan simptom disleksia berdasarkan umur mereka. Mudah-mudahan, dengan pengetahuan ini, intervensi dalam proses pembelajaran dapat dijalankan. Dalam persekitaran yang positif dan menggalakkan, keyakinan dan semangat murid disleksia ini akan bertambah.

RUJUKAN

- Arkell, H0. (1977). *Dyslexia: Introduction-A Dyslexic's Eye View*. Fanham: Helen Arkell Dyslexia Centre.
- Arnold, H. (1992). *Diagnostics Reading Record*. London: Holder & Stoughton. Brooks, P. (1990). *The effects of different teaching strategies on severe dyslexics*. London: Whurr
- Dale R,J. (1992). *Dyslexia in The Classroom*. New York: Springer-Verag.
- Davires, R.D. & Braun, E.M. (1997). *The Gift of Dyslexia Why Some of the Smartest People Cant Read*. London: Souvenir Press.
- De Fries, J.C. (1995) *Genetics and dyslexia: an overview*. London: Whurr
- Doyle, J. (1996). *Dyslexia: An Introductory Guide*. London: Whurr
- Davis, R.D. (1994). *The Gift of Dyslexia*. London: Souvenir Press. Dyslexia Research Trust. (2003).
- Goswami, & Usha. (1992). *Phonological Skills and Learning to read*. Hove: Lawrence Associates
- Henderson, A. (1989). *Mathematics and Dyslexia*. St David's College.
- Hornsby, B. (1984). *Overcoming Dyslexia*. London: Vermillion
- Hales, G. (1994). *Dyslexia Matters*. London: Whurr
- Harold N. Levinson. (1994). *Smart but Feeling Dumb*. New York: Oxford University Press.
- International Dyslexia Association. (1949).
- Lee, L.W. (2010). *Severe Dyslexia in Malaysia*. Universiti Sains Malaysia.
- Lee, L.W. (2010). The Davis Model of Dyslexia Intervention: *Lessons from One Child*. *Pertanika J. Soc. Sci. & Hum.* 18 (1): 133-139.
- Miles, T.R. (1993). *Dyslexia: The Pattern of Difficulties*. London: Whurr
- Ott, P. (1997). *How to Detect and Manage Dyslexia*. Oxford: Heinemann.
- Rohaty Mohd Majzub dan Shafie Mohd. Nor. (2005). Simptom Disleksia Kanak-kanak Prasekolah. *Jurnal Pendidikan* 30, 3-19.
- Siti Huzaimah Sahari (2007) A case study: *Identification of the existence of Dyslexics among pupils in a school in Sarawak*. Universiti Teknologi MARA.
- Snowling, M. (1990). *Dyslexia: A Cognitive Development Perspective*. Oxford: Blackwell.
- Shaywitz, E. (1996). *Dyslexia*. London: Whurr
- Wan Muna Ruzanna Wan Mohamad. (2013). *Pemeriksaan Bahasa dalam Kalangan Kanak-Kanak Disleksia*.
- Vijayaletchumy Subramaniam. (2003). *Disleksia dalam Aspek Bacaan Bahasa Melayu*.
- Yazid, Tg & See, Sy. (2015). *Pemahaman ibu bapa terhadap masalah disleksia*: Jeli, Kelantan.

MINAT MURID BERPENCAPAIAN RENDAH TERHADAP PEMBELAJARAN

CHRISTINA ANDIN
Universiti Malaysia Sabah
Christina@ums.edu.my

ROSMIZA MOHD ZAINOL
Universiti Kebangsaan Malaysia
miza@ukm.edu.my

WONG HOCK CHUO
Universiti Malaysia Sabah
wonghockchuo@rocketmail.com

ROHANA HAMZAH
Universiti Malaysia Pahang
rohanahamzah@ump.edu.my

ABSTRAK

Kajian ini dilakukan untuk mengenal pasti minat ke sekolah dan tahap penglibatan murid berprestasi rendah dalam pembelajaran. Kajian adalah berdasarkan reka bentuk kuantitatif dengan menggunakan soal selidik sebagai instrumen utama. Sampel kajian melibatkan 40 orang murid berprestasi rendah di sebuah sekolah menengah di pusat bandar Kota Kinabalu. Kajian menunjukkan sebahagian besar murid tidak merasa seronok ke sekolah. Tahap penglibatan dalam pembelajaran juga pada tahap rendah. Murid merasakan pendekatan pengajaran guru sebagai kurang menarik minat mereka untuk belajar. Sokongan keluarga dan rakan sebaya juga menjadi faktor murid tidak minat terhadap pembelajaran. Hasil kajian ini memberikan justifikasi bahawa program motivasi yang khusus kepada murid berprestasi rendah sangat diperlukan. Seterusnya faktor pengajaran guru, sokongan keluarga dan rakan sebaya perlu diberi pertimbangan sewajarnya dalam merangka sebarang program motivasi untuk murid berprestasi rendah.

Kata kunci : Minat, Pencapaian Akademik, Faktor Kejayaan, Pembelajaran, Motivasi

1.0 PENGENALAN

Minat berkaitan rapat dengan kecenderungan seseorang untuk memberikan perhatian kepada sesuatu objek, peristiwa atau idea (Krapp *et al.*, 1992; Hidi *et al.*, 1992). Definisi ini sejajar dengan John Dewey yang menerangkan minat sebagai “*being engaged, engrossed, or entirely taken up with an activity, object, or topic*” (Dewey, 1913, p. 17). Apabila individu berminat terhadap sesuatu perkara maka individu tersebut akan mengambil berat serta menunjukkan sikap yang positif (Harackiewicz & Hulleman, 2010). Konsep minat dikaji dalam pelbagai bidang seperti pendidikan, psikologi dan sosiologi (Krapp & Prenzel, 2011). Dalam kajian ini minat dikaji dalam konteks pendidikan dan secara spesifiknya fokus kepada minat dalam pembelajaran (*interest in learning*) yang menggambarkan keseronokan atau kesungguhan untuk terlibat aktif dalam aktiviti pembelajaran atas dorongan dalaman dan luaran.

Individu yang minat terhadap pembelajaran merasa seronok terlibat dalam aktiviti pembelajaran (Wigfield & Eccles, 1992; 2002). Kajian menunjukkan individu yang mempunyai minat dalam pembelajaran akan dapat terus memberikan tumpuan walaupun tidak mendapat peneguhan positif daripada guru (Sauer, 2012). Malah, mereka juga akan terus dapat memberikan fokus kepada pembelajaran walaupun berhadapan dengan situasi sukar seperti kaedah pengajaran guru yang tidak menarik dan kekurangan kemudahan pembelajaran. Maka itu, minat dilihat sebagai sumber motivasi dalaman (*intrinsic motivation*) kepada seseorang untuk terus mencari pengetahuan dan pengalaman baru (Harackiewicz & Hulleman, 2010). Sejesteru itu, minat merupakan sumber mental yang boleh meningkatkan pembelajaran, yang seterusnya akan menyumbang kepada pencapaian dan prestasi cemerlang (Hidi, 1990; Sauer, 2012). Ini adalah kerana individu yang minat dalam pembelajaran lebih memberikan perhatian dan usaha yang berterusan terhadap pembelajaran, kegigihan dan kesungguhan untuk mencapai kecemerlangan (Ainley, Hidi & Berndorff, 2002; Hidi & Renninger, 2006). Mereka cenderung terlibat aktif dalam pembelajaran dan penglibatan aktif ini memberi peluang kepada mereka untuk menambah pengetahuan dan kemahiran, yang akhirnya mengukuhkan lagi minat mereka dalam sesuatu tugas pembelajaran, seterusnya ini akan menyumbang kepada pencapaian cemerlang (Hidi & Renninger (2006).

2.0 PERNYATAAN MASALAH

Individu yang tidak minat terhadap pembelajaran akan rasa terpaksa dan tidak seronok untuk ke sekolah (Suer, 2012). Ini menyumbang kepada masalah seperti ponteng sekolah, ponteng kelas, tidak memberikan tumpuan terhadap pembelajaran di dalam dan di luar bilik darjah. Di Malaysia, misalnya, ponteng sekolah merupakan masalah harian dihadapi di kebanyakan sekolah (Norzawati *et al.*, 2016) dan menjadi salah satu masalah yang dominan (Arsathamby & Ng, 2014). Ponteng sekolah mencatatkan rekod tertinggi dan merupakan masalah disiplin utama dalam kalangan pelajar (Astro Awani, 31 Mac, 2018; Warta Sinar Harian, 19 Februari 2019). Masalah penurunan minat murid ke sekolah perlu diberikan perhatian kerana minat dalam pembelajaran merupakan sumber mental yang mendorong murid merasa seronok ke sekolah. Maka kajian yang memberikan tumpuan kepada minat murid harus diperluaskan. Kajian mengenai minat murid terhadap pembelajaran masih kurang dilaksanakan. Malah polisi pendidikan yang mengarah kepada peningkatan pencapaian murid pencapaian rendah tidak memberikan fokus kepada peningkatan minat, motivasi dan penglibatan dalam pembelajaran (Harackiewicz & Hulleman, 2010). Analisis kajian lepas (Schiefele, Krapp, & Winteler, 1992; Harackiewicz & Hulleman, 2010) menunjukkan kajian melibatkan minat dalam pembelajaran hanya terbatas kepada melihat perkaitan antara minat dengan pencapaian akademik.

Di Malaysia, minat hanyalah salah satu pembolehubah yang dikaji bersama dengan faktor sikap, guru, dan rakan sebaya dalam kajian mengenai faktor yang mempengaruhi pencapaian murid (Norma & Leong, 2014). Begitu juga kajian yang melibatkan minat dan murid pencapaian rendah masih kurang mendapat tumpuan. Kebanyakan kajian memberi fokus kepada murid cemerlang agar amalan pembelajaran mereka boleh dijadikan panduan kepada murid lain (Che Ghani *et al.*, 2016; Mohd Safarin Nordin, Kamalularifin Subari & Mohd Nazari, 2005). Sementara itu kajian mengenai pencapaian akademik pula lebih berfokus kepada faktor yang mempengaruhi pencapaian akademik secara umum (Muhamad Abdillah Royo & Haleefa Mahmood, 2011; Mohamad Rashidi Omar, 2011). Kurangnya maklumat mengenai tahap minat dan faktor yang membataskan minat murid kurang cemerlang terhadap pembelajaran akan menyukarkan usaha untuk membantu mereka. Maka itu, kajian mengenai minat murid pencapaian rendah terhadap pembelajaran wajar dilaksanakan.

3.0 OBJEKTIF KAJIAN

Berikut merupakan objektif kajian ini dilaksanakan:

- i. Mengetahui minat individu (*individual interest*) iaitu kesanggupan menggunakan masa untuk tujuan pembelajaran dalam kalangan murid rendah pencapaian akademik;
- ii. Mengetahui minat individu (*individual interest*) iaitu kesanggupan memberikan tumpuan kepada pembelajaran dalam kalangan murid rendah pencapaian akademik; dan
- iii. Mengetahui persepsi terhadap faktor minat situasi (*situational interest*) yang mempengaruhi minat terhadap pembelajaran dalam kalangan murid rendah pencapaian akademik.

4.0 SOROTAN LITERATUR

Konsep ‘minat’ telah mendapat perhatian meluas dalam kajian yang memberikan tumpuan kepada motivasi sejak 15 tahun lepas (Misalnya, Renninger, 1992; Hidi & Berndroff, 1998; Ainley, Hillman, & Hidi, 2002; Renninger, Ewen, & Lasher, 2002). Secara umumnya terdapat dua jenis minat iaitu minat bersandarkan individu (*individual interest*) dan minat bersandarkan situasi (*situational interest*) (Alexander 1997; Alexander *et al.*, 1995; Krapp *et al.*, 1992; Krapp, 1999; Hidi, 1990; Schiefele, 2001; Renninger, 2000).

Minat bersandarkan individu adalah bersifat dalaman atau dorongan naluri yang menyukai sesuatu dan sifat ini sebatian dalam diri tanpa mengira masa (Krapp *et al.*, 1992; Renninger, 1992). Sifat ini akan dibawa dari satu konteks ke konteks yang lain, kekal dan cenderung kepada peningkatan pembelajaran. Individu yang berminat terhadap sesuatu perkara akan cenderung untuk terlibat dalam aktiviti, merasa keseronokan dan secara tidak langsung menambah pengetahuan dalam perkara tersebut. Schraw dan Lehman (2001) menggunakan konsep *latent interest* iaitu minat individu yang boleh dikaitkan dengan sistem kepercayaan seseorang (*value-related beliefs*). Misalnya, seseorang yang percaya bahawa kejayaan adalah disebabkan oleh usaha individu akan lebih berkerja keras untuk mencapai kejayaan (Tella, Adeniyi & Olufemi, 2009). Terdapat beberapa tahap generaliti dalam perbincangan mengenai minat individu. Minat individu boleh dikenal pasti dalam konteks yang lebih khusus seperti minat terhadap mata pelajaran tertentu seperti mata pelajaran Matematik, Sains, Sejarah, dan sebagainya (Ainley, Hidi & Berndorff, 2002). Minat dalam mata pelajaran tertentu mendorong kepada kejayaan dalam bidang yang berkaitan dengan mata pelajaran tersebut (Hidi, Renninger, & Krapp, 2004). Manakala, individu juga boleh mempunyai minat dalam pembelajaran yang lebih umum iaitu tidak khusus kepada sesuatu bidang tertentu tetapi lebih fokus kepada memahami sesuatu perkara umum atau mencari jawapan kepada sesuatu persoalan yang akhirnya akan membolehkan penerokaan kepada pengetahuan baru atau mengembangkan lagi pengetahuan sedia ada (Ainley, 1998). Walaupun minat individual ini terbentuk semula jadi, namun ianya boleh berubah sekiranya terdapat pengalaman yang menyeronokkan berkaitan dengan sesuatu perkara baru yang sebelum ini individu tersebut tidak menyukainya. Ini dapat dikaitkan dengan minat bersandarkan situasi.

Minat bersandarkan situasi merupakan sifat atau tingkah laku yang dipamerkan atas dorongan yang bersifat luaran atau dorongan persekitaran (*environmental stimuli*) (Hidi & Baird, 1988). Faktor persekitaran boleh memberikan kesan positif atau negatif terhadap minat untuk belajar (Hidi & Harackiewicz, 2000). Ini sejajar dengan konsep *task-based interest*

oleh Schraw dan Lehman (2001), iaitu minat yang didorong oleh faktor luaran seperti bahan pembelajaran. Terdapat banyak faktor persekitaran yang boleh menaikkan motivasi atau menurunkan motivasi murid untuk belajar samada di sekolah atau di luar sekolah. Di sekolah misalnya, perkara yang boleh menurunkan motivasi untuk terlibat dalam pembelajaran ialah kaedah pengajaran guru yang kurang menarik (Zepke & Leach, 2010). Di luar sekolah pula, faktor persekitaran seperti tiada sokongan keluarga (Julio, 2002; Kim, 2002) dan pengaruh rakan sebaya (Reich, 2012; Hayashi, 2016) antara yang boleh mempengaruhi pencapaian akademik. Menurut Ainley, Hidi dan Berndorff (2002), konsep minat bersandarkan situasi ini sangat penting kepada guru dalam mengatur strategi untuk menarik penglibatan murid untuk memberikan perhatian terhadap pembelajaran seperti menggunakan pendekatan berpusatkan murid yang boleh memberikan keseronokan seperti permainan berbanding *chalk and talk* sahaja. Dalam kajian Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider, dan Shernoff (2003), mereka mendapati penglibatan pelajar meningkat apabila guru memberikan tugas yang mencabar.

Individu yang mempunyai minat terhadap pembelajaran mempunyai beberapa ciri tertentu seperti kesanggupan meluangkan masa untuk terlibat dalam aktiviti pembelajaran (Lee, Chao & Chen, 2011). Masa yang diluangkan memberi banyak ruang kepada pelajar mencari maklumat serta mengukuhkan pemahaman tentang sesuatu topik pembelajaran (Kpolovie, Joe & Okoto, 2014). Pemahaman dan daya ingatan akan lebih kukuh kerana melalui minat yang tinggi tersebut, individu bukan sekadar memberi tumpuan, malah memproses maklumat secara mendalam (Silvia, 2001). Minat yang tinggi ini ditunjukkan melalui kemahiran mengawal diri, berdisiplin, bekerja kuat dan kebijaksanaan (Kpolovie, Joe & Okoto, 2010). Individu juga mempamerkan ciri *persistence* seperti memberikan komitmen yang tinggi, berdedikasi, tidak bergantung, dan sentiasa yakin pada diri sendiri (Kpolovie, 2012). Mereka juga mempunyai kebimbangan (*curiosity*) jika tidak memahami sesuatu perkara dan ini mendorong mereka untuk meluangkan masa mencari jawapan kepada persoalan yang memerlukan jawapan.

5.0 METODOLOGI

Kajian ini dijalankan melalui kaedah tinjauan dengan menggunakan soal selidik. Seramai 40 orang murid tingkatan empat dipilih secara rawak daripada kalangan murid pencapaian akademik rendah di sebuah sekolah di bandar Kota Kinabalu.

Borang soal selidik mengandungi tiga bahagian iaitu Bahagian A mengenai latar belakang responden, Bahagian B berkaitan dengan minat individu (*individual interest*) yang memberi fokus kepada masa, dan Bahagian C memberi tumpuan kepada minat individu daripada aspek kecenderungan memberi tumpuan kepada pembelajaran. Bahagian B mengandungi lapan item yang menghendaki murid memberi pandangan tentang kewajaran waktu persekolahan. Murid dikehendaki menanda jawapan yang disediakan. Manakala bahagian C pula mengandungi dua bahagian iaitu: (i) tujuh daripada item menggunakan maklum balas skala likert lima mata (1- sangat tidak setuju; 2-tidak setuju; 3-kurang pasti; 4- setuju; dan 5- sangat setuju), (ii) tiga item lagi memerlukan murid menanda pada pilihan jawapan yang diberikan. Semua item soal selidik dibina berpanduan kepada *Renzulli Interest Inventory* (1997) dengan pengubahsuaian untuk kesesuaian kepada keperluan kajian ini.

Seterusnya Bahagian D pula mengandungi 15 item yang fokus kepada faktor luaran yang mempengaruhi minat murid (*situational interest*). Faktor tersebut ialah pengajaran guru, sokongan ibu bapa dan pengaruh rakan sebaya, masing-masing lima item untuk setiap faktor. Setiap item menggunakan skala likert lima mata (1- sangat tidak setuju; 2-tidak setuju; 3-kurang pasti; 4- setuju; dan 5- sangat setuju). Data dianalisis menggunakan statistik deskriptif peratusan dan min.

6.0 DAPATAN KAJIAN

6.1 Demografi Responden

Responden terdiri daripada 40 orang murid tingkatan 4. Berdasarkan Jadual 1, sebahagian besar responden (70.0%) adalah berbangsa Bumiputera selain daripada Melayu dan Cina. Separuh (52.5%) daripada ibu bapa berkerja dalam sektor kerajaan dan peringkat pendidikan pada tahap Sijil Rendah Pelajaran (SRP) dan Sijil Pelajaran Malaysia (SPM) (55.0%).

Jadual 1:
Demografi

Perkara	Perincian	Frekuensi (f)	Peratusan (%)
Bangsa	Melayu	8	20.0
	Cina	4	10.0
	Lain-lain bumiputera	28	70.0
Perkerjaan ibu bapa	Kerajaan	21	52.5
	Swasta	7	17.5
	Kerja Sendiri	9	22.5
	Berniaga	1	2.5
	Lain-lain	2	5.0
Peringkat pendidikan ibu bapa	Rendah (peringkat sekolah rendah, UPSR)	1	2.5
	Sederhana (PMR dan SPM)	22	55.0
	Tinggi (STPM, diploma, degree, master, Phd)	17	42.5

6.2 Minat Individu (*Individual Interest*)

6.2.1 Masa Pembelajaran

Terdapat lapan item dalam bentuk soalan yang menggambarkan minat murid ke sekolah melalui kecenderungan mereka memperuntukkan masa untuk ke sekolah. Jadual 2 menunjukkan dapatan dalam bentuk frekuensi dan peratusan.

Hasil kajian menunjukkan sebahagian besar (70%) murid merasakan mereka tidak merasa seronok datang ke sekolah (Item 1). Separuh (55%) daripada mereka juga tidak ingin pergi ke sekolah jika mereka bebas membuat keputusan (item 2). Lebih separuh iaitu 60% murid merasakan cuti pertengahan tahun selama dua minggu adalah terlalu singkat (Item 3). Mengenai bilangan cuti sebanyak empat kali setahun (Item 5), sebahagian besar murid (77.5%) merasakan tempoh tersebut terlalu sedikit. Manakala, hanya segelintir berpendapat jumlah lapan jam waktu persekolahan sehari sebagai sesuai (Item 6). Lebih separuh murid (60%) berpendapat jumlah jam persekolahan yang lebih sesuai ialah lima hingga enam jam sahaja (Item 7). Seterusnya, tidak sampai separuh (42%) murid akan hadir jika ada tuisyen percuma di sekolah. Secara keseluruhannya, melalui maklum balas yang diberikan, jelas menunjukkan murid kurang berminat untuk menggunakan masa mereka untuk tujuan persekolahan.

Jadual 2:
Minat Hadir Sekolah

No Item	Soalan	Perincian	Frekuensi (f)	Peratusan (%)
1	Adakah anda rasa seronok ke sekolah?	Ya	12	30.0
		Tidak	28	70.0
2	Jika anda diberikan pilihan sama ada mahu ke sekolah atau tidak, apakah pilihan anda?	Pergi sekolah	18	45.0
		Tidak pergi sekolah	22	55.0
3	Jika anda mempunyai kuasa untuk menentukan jumlah hari persekolahan dalam seminggu, berapa harikah yang anda akan cadangkan?	Kurang lima hari seminggu	22	55
		Lima hari seminggu	15	37.5
		Lebih lima hari seminggu	3	
4	Pada pendapat anda, cuti pertengahan tahun selama dua minggu adalah..	Terlalu singkat	24	60.0
		Terlalu lama	2	5.0
		Sesuai	14	35.0
5	Pada pendapat anda, cuti sebanyak empat kali setahun adalah...	Terlalu kerap	1	2.5
		Terlalu sedikit	31	77.5
		Sesuai	8	20.0
6	Jumlah jam persekolahan selama 8 jam sehari adalah	Terlalu panjang	22	55.0
		Terlalu singkat	1	2.5
		Sesuai	17	42.5
7	Pada pendapat anda jumlah jam persekolahan setiap hari sepatutnya...	4 jam atau kurang	12	30.0
		5-6 jam	24	60.0
		7-8jam	4	10.0
8	Jika ada tuisyen percuma di sekolah, adakah anda akan hadir?	Hadir	17	42.5
		Tidak hadir	13	32.5
		Tidak pasti	10	25.0

6.2.2 Kecenderungan Melibatkan Diri dalam Pembelajaran

Skala dalam Jadual 3 yang diadaptasi daripada Landell (1997) digunakan sebagai panduan untuk interpretasi data yang menggunakan skala likert mengenai tahap minat murid terhadap pembelajaran. Memandangkan item adalah berbentuk negatif, maka skor yang tinggi menunjukkan minat tahap rendah (tidak minat) dan sebaliknya.

Jadual 3:
Interpretasi Data

Julat Nilai Min	Tahap	Interpretasi Tahap Minat
3.69-5.00	Rendah	Tidak Minat
2.34-3.68	Sederhana	Kurang Minat
1.00-2.33	Tinggi	Minat

Sumber : K. Landell (1997)

Hasil kajian ini menunjukkan secara keseluruhannya murid kurang berminat melibatkan diri dalam pembelajaran dengan min keseluruhan sebanyak 3.21. Jadual 4 menunjukkan sejumlah empat daripada tujuh item mencatatkan nilai min pada tahap rendah iaitu murid tidak minat terlibat dalam aktiviti pembelajaran. Ini terbukti apabila mereka merasa mengantuk dan tidur ketika guru mengajar (Item 1, min 3.60), masih belum bersedia terlibat dalam perbincangan di kelas (Item 3, min 3.28), dan tidak memberikan tumpuan kepada pengajaran guru (Item 6, min 3.43). Mereka juga malas untuk membuat ulang kaji pelajaran (Item 7, min 3.78). Seterusnya tiga item lagi, kesemuanya pada tahap sederhana, iaitu murid kurang kecenderungan untuk terlibat dalam aktiviti pembelajaran. Kurang kecenderungan ini dipamerkan dengan nilai min 2.85 untuk Item 2 iaitu kurang berminat dengan mata pelajaran di sekolah. Murid juga kurang kesanggupan untuk membuat bacaan tambahan (Item 4, min 2.98).

Jadual 4:
Kecenderungan Melibatkan Diri dalam Pembelajaran

No Item	Pernyataan Item	Min	Tahap minat
1	Saya kerap mengantuk dan tidur semasa guru sedang mengajar di dalam kelas.	3.70	Tidak minat
2	Saya tidak minat semua mata pelajaran di sekolah saya.	2.85	Kurang minat
3	Saya tidak bersedia untuk mengutarakan pendapat saya ketika aktiviti perbincangan dijalankan di kelas.	3.28	Kurang minat
4	Saya tidak sanggup melakukan bacaan tambahan untuk memudahkan pemahaman saya bagi topik tertentu dalam mata pelajaran tertentu.	2.98	Kurang minat
5	Saya belum bersedia untuk mempertingkatkan pengetahuan saya.	2.60	Kurang minat
6	Saya tidak memberi tumpuan yang sepenuhnya ketika proses pengajaran dan pembelajaran dijalankan di dalam kelas oleh guru.	3.43	Kurang minat
7	Saya tidak rajin membuat ulang kaji untuk pembelajaran saya.	3.78	Tidak minat
Min keseluruhan		3.21	Kurang minat

Selain item berskala likert, tiga soalan tambahan yang menggunakan maklum balas pelbagai pilihan juga digunakan (Jadual 5). Hasil kajian menunjukkan lebih separuh (57%) murid main *game* jika tidak bersekolah dan mereka juga merasa seronok sekiranya guru tidak masuk kelas. Jika guru tidak masuk kelas, majoriti (80%) daripada mereka akan tidur dalam kelas. Hasil kajian ini memberikan gambaran bahawa murid berprestasi rendah mempunyai kecenderungan yang rendah untuk melibatkan diri dalam pembelajaran.

Jadual 5:

Kecenderungan Terhadap Pembelajaran

Perkara	Perincian	Frekuensi (f)	Peratusan (%)
Aktiviti yang kerap anda lakukan jika tidak bersekolah	Main game di rumah	23	57.5
	Main game di Cyber Cafe	1	2.5
	Bekerja	6	15.0
	Bertemu rakan-rakan	2	5.0
	Chatting dalam Whatsapp	8	20.0
Anda seronok jika	Guru tidak masuk kelas	23	57.5
	Guru masuk awal	2	5.0
	Guru masuk lambat	1	2.5
	Guru cuti sakit	1	2.5
	Guru arahkan ke perpustakaan	4	10.0
	Guru tidak beri kerja rumah	9	22.5
Jika guru tidak masuk kelas, apakah aktiviti yang biasa anda lakukan?	Buat ulang kaji	4	10.0
	Tidur di dalam kelas	32	80.0
	Baca buku cerita	1	2.5
	Berbual dengan kawan	3	7.5

6.3 Persepsi Terhadap Faktor Minat (*Situational Interest*)

Skala dalam Jadual 6 yang diadaptasi daripada Landell (1997) digunakan sebagai panduan untuk interpretasi data yang menggunakan skala likert mengenai persepsi terhadap pengajaran, faktor keluarga dan rakan sebaya. Memandangkan item adalah berbentuk negatif, maka skor yang tinggi akan menunjukkan faktor utama murid tidak minat dan sebaliknya.

Jadual 6:

Interpretasi Data

Julat Nilai Min	Tahap	Interpretasi Tahap Persepsi
3.69 - 5.00	Tinggi	Faktor utama tidak minat
2.34 - 3.68	Sederhana	Faktor tidak minat
1.00 - 2.33	Rendah	Bukan faktor tidak minat

Sumber : K. Landell (1997)

6.3.1 Pengajaran Guru

Hasil kajian menunjukkan pengajaran guru merupakan faktor murid tidak minat terhadap pengajaran guru dengan nilai min keseluruhan sebanyak 3.39 (Jadual 7). Dua daripada lima item mencatat nilai min yang tinggi iaitu menunjukkan sebagai faktor utama murid tidak minat. Ini termasuklah kaedah pengajaran guru membosankan (Item 1, min 3.85) dan penggunaan kaedah yang sama (Item 3, min 3.73).

Jadual 7 :
Persepsi Terhadap Pengajaran Guru

No Item	Saya tidak minat belajar kerana...	Min	Intrepretasi
1	Kaedah pengajaran guru membosankan menyebabkan saya tidak bersemangat untuk belajar.	3.85	Faktor utama tidak minat
2	Kaedah pengajaran guru membuatkan saya menggantung dalam kelas	3.40	Faktor tidak minat
3	Gaya pengajaran guru yang sama dan tidak berubah amat membosankan saya.	3.73	Faktor utama tidak minat
4	Guru tidak memberi latihan setiap kali menyampaikan pengajaran untuk memudahkan murid memahami isi pelajaran.	2.93	Faktor tidak minat
5	Guru bersikap berat sebelah kepada murid yang pandai sahaja.	3.03	Faktor tidak minat
Min keseluruhan		3.39	Faktor tidak minat

6.3.2 Faktor keluarga

Jadual 8 menunjukkan hasil analisis untuk persepsi murid mengenai faktor sokongan keluarga terhadap pembelajaran mereka. Secara keseluruhannya, faktor keluarga merupakan faktor murid berprestasi rendah tidak minat terhadap pembelajaran (Min keseluruhan 2.97). Hanya satu item sahaja merupakan faktor utama murid tidak minat belajar iaitu berkaitan dengan pemantauan kerja rumah oleh ibu bapa (Item 5, min 4.0)

Jadual 8:
Persepsi Terhadap Sokongan Keluarga

No item	Saya tidak minat belajar kerana	Min	Interpretasi
1	Ibu bapa saya tidak mengambil berat tentang pelajaran saya.	2.56	Faktor tidak minat
2	Ibu bapa saya sering memilih kasih kepada adik beradik saya yang lain.	2.13	Bukan faktor tidak minat
3	Ibu bapa saya tidak mempunyai banyak masa bersama dengan saya.	2.65	Faktor tidak minat
4	Ibu bapa saya tidak mampu menyediakan persekitaran belajar yang kondusif untuk saya.	3.53	Faktor utama tidak minat
5	Ibu bapa saya tidak memantau kerja rumah yang diberikan oleh guru.	4.00	Faktor utama tidak minat
Min Keseluruhan		2.97	Faktor tidak minat

6.3.3 Sokongan Rakan Sebaya

Jadual 9 menunjukkan faktor rakan sebaya juga menyebabkan murid tidak minat dalam pembelajaran. Nilai min yang tinggi iaitu Item 3 (min 4.0) di mana rakan mengganggu tumpuan dan ajak berbual ketika pengajaran guru merupakan faktor utama murid tidak belajar. Manakala, nilai min terendah adalah pada Item 2 (min 2.08) yang bermakna galakan rakan-rakan bukan faktor murid tidak minat belajar.

Jadual 9:

Faktor Rakan Sebaya

No Item	Saya tidak minat belajar kerana....	Min	Tahap
1	Pencapaian akademik rakan-rakan saya sama sahaja seperti saya	3.33	Faktor tidak minat
2	Tiada galakan daripada rakan-rakan untuk rajin belajar	2.08	Bukan faktor tidak minat
3	Rakan sering mengajak saya berbual sewaktu guru mengajar.	4.00	Faktor utama tidak minat
4	Rakan-rakan saya tidak membantu saya dalam pembelajaran.	2.50	Faktor tidak minat
5	Rakan-rakan saya tidak suka berbincang mengenai pelajaran.	2.53	Faktor tidak minat
Min keseluruhan		2.89	Faktor tidak minat

7.0 PERBINCANGAN

Kajian lepas kebanyakannya memberi fokus kepada perhubungan antara minat dengan pencapaian akademik. Mereka mendapati minat mempunyai pengaruh terhadap pencapaian akademik. Kajian ini mengembangkan lagi hasil kajian lepas selangkah ke hadapan dengan memberikan fokus kepada murid berprestasi rendah. Kajian lepas mendapati mereka yang minat akan cenderung untuk meluangkan masa yang lebih untuk pembelajaran dan seterusnya ini akan menyumbang kepada pencapaian akademik yang cemerlang (Lee, Chao & Chen, 2011). Namun bagaimana pula dengan mereka yang mempunyai pencapaian rendah? Kajian ini mendapati mereka yang mempunyai pencapaian rendah kurang cenderung untuk menggunakan masa yang lebih banyak untuk pembelajaran. Ini secara tidak langsung boleh menyumbang kepada masalah ponteng sekolah kerana mereka tidak merasa seronok ke sekolah.

Kajian lepas pula mendapati mereka yang berminat, akan cenderung untuk melibatkan diri secara aktif dalam aktiviti pembelajaran dan akhirnya menyumbang kepada pencapaian akademik (Ainley, Hidi & Berndorff, 2002; Hidi & Renninger, 2006). Hasil kajian ini, mengukuhkan lagi kajian lepas dengan memberikan fokus kepada murid pencapaian rendah. Didapati murid pencapaian rendah tidak cenderung untuk terlibat dalam aktiviti pembelajaran. Misalnya mereka lebih cenderung untuk tidur dalam kelas jika guru tiada dan merasa seronok jika guru tidak masuk kelas. Kajian ini juga memperhalusi minat situasi (*situational interest*). Kajian lepas banyak memberi fokus kepada elemen pengajaran guru sahaja sebagai aspek dominan yang memotivasikan murid untuk belajar (Zepke & Leach, 2010). Hasil kajian ini menyokong dapatan lepas iaitu murid merasakan kaedah pengajaran guru tidak menarik minat mereka untuk belajar. Kajian ini juga turut memasukkan elemen luaran seperti sokongan keluarga dan juga faktor rakan sebaya, yang mana dalam kajian lepas dua elemen ini merupakan sumber sokongan kepada murid (Julio, 2002; Kim, 2002; Reich, 2012; Hayashi, 2016). Hasil

kajian ini, keluarga dan rakan sebaya merupakan faktor murid berprestasi rendah kurang minat dalam pembelajaran. Sokongan yang kurang ini boleh menjejaskan motivasi murid untuk belajar (Julio, 2002; Kim 2002).

8.0 KESIMPULAN

Secara keseluruhannya, kajian ini telah mengukuhkan lagi dapatan kajian lepas bahawa minat merupakan sumber mental yang penting dalam menyokong pencapaian akademik. Dalam konteks kajian ini, di dapati murid pencapaian rendah tidak seronok untuk menghadiri diri ke sekolah, malah mempunyai kecenderungan yang rendah untuk terlibat dalam aktiviti pembelajaran. Program khusus untuk murid pencapaian rendah perlu diberikan perhatian sewajarnya dengan mengambil kira elemen penting seperti pengajaran guru, sokongan keluarga dan rakan sebaya. Walaupun minat merupakan elemen triad atau semula jadi terutama sekali minat individu (*individual interest*), namun kajian lepas menunjukkan minat situasi (*situational interest*) boleh dikembangkan melalui pelbagai sokongan luaran seperti aspek pengajaran guru yang menarik, bimbingan rakan sebaya, dan juga sokongan keluarga. Maka itu faktor-faktor tersebut perlulah diberikan perhatian dalam usaha untuk memotivasikan murid berprestasi rendah.

RUJUKAN

- Ainley, M. (1998). Interest in learning and the disposition of curiosity in secondary students: investigating process and context. In I. Hoffman, A. Krapp, K.A. Renninger & L. Baumert (Eds.), *Interest and learning: proceeding of the seeon conference on interest and gender* (pp. 257-266). Kiel, Germany: IPN.
- Ainley, M., Hillman, K., & Hidi, S. (2002). Gender and interest processes in response to literary texts: Situational and individual interest. *Learning and Instruction* 12(4): 411–428.
- Ainley, M., Hidi, S., & Berndorff, D. (2002). Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology* 94: 545–561.
- Alexander, P.A. (1997). Mapping the multidimensional nature of domain learning: The interplay of cognitive, motivational, and strategic forces. In M.L. Maehr & P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 213-250). Greenwich, CT: JAI Press Inc.
- Alexander, P. A., Jetton, T. L., & Kulikowich, J. M. (1995). Interrelationship of knowledge, interest, and recall: Assessing a model of domain learning. *Journal of Educational Psychology* 87: 559–575.
- Arsathamby, Veloo & Ng, Choo Kim. (2014). *Jenis amaran dan faktor ponteng sekolah dalam kalangan pelajar sekolah menengah di Sabah*. Diambil dari [http://apjee.usm.my/APJEE_29_2014/Art%208\(125-140\)%20.pdf](http://apjee.usm.my/APJEE_29_2014/Art%208(125-140)%20.pdf).
- Astro Awani (31 Mac 2018). *Ponteng sekolah catat rekod tertinggi salah laku disiplin 2017*. Diambil dari <http://www.astroawani.com/berita-malaysia/ponteng-sekolah-catat-rekod-tertinggi-salah-laku-disiplin-2017-171057>
- Che Ghani Che Kob, Mai Shihah Abdulah, Arasinah Kamis, Zaliza Hanapi & Ridzuan Che Rus (2016). Amalan gaya pembelajaran pelajar cemerlang di Politeknik Seberang Perai: Kajian pelajar Malaysia berdasarkan model Felder Silvermen. *Malaysian Journal of Society and Space* 12 (3):181 - 191.
- Dewey, J. (1913). *Interest and Effort in Education*. Cambridge, MA: Riverside Press.
- Hayashi, R. (2016). *Peer Effects in Academic Performance*. The Institute of Social and Economic Research Osaka University.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60: 549–571.
- Hidi, S., & Anderson, V. (1992). Situational interest and its impact on reading and expository writing. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 215-238).. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60: 549–571.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41: 111–127.

- Hidi, S. & Berndroff, D. (1998). Situational interest and learning. In L. Hoffman, A. Krapp, K.A. Renninger & L. Baumert (Eds.), *Interest and learning: proceeding of the seeon conference on interest and gender* (pp. 74-90). Kiel, Germany: IPN.
- Hidi, S., Renninger, K.A., & Krapp, A. (2004). In D.Y. Dai & R.J. Sternberg (Eds.), *Motivation, emotion and cognition: integrative perspectives on intellectual functioning and development* (pp. 89-115). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hidi, S., & Baird, W. (1988). Strategies for increasing text-based interest and students' recall of expository texts. *Reading Research Quarterly* 23: 465–483.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research* 70: 151–179.
- Harackiewicz, J.M & Hulleman, C.S. (2010). The importance of interest: The role of achievement goals and task values in promoting the development of interest. *Social and Personality Psychology Compass* 4 (1): 42–52.
- Julio, A. G.; Jose. Carlos, N.; Soledad, G. P.; Luis, A.; Cristina, R.; Marta, G. (2002). A Structural Equation Model of Parental Involvement, Motivational and Aptitudinal Characteristics, and Academic Achievement. *The Journal of Experimental Education* 70(3) : 257-288.
- Kim, E. (2002). The Relationship between Parental Involvement and Children's Educational Achievement in the Korean Immigrant Family. *Journal of Comparative Family Studies* 33 (4): 529-544.
- Kpolovie, P.J., Joe, A.I. & Okoto, T. (2014). Academic Achievement Prediction: Role of Interest in Learning and Attitude towards School. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)* 1 (11): 73-100.
- Kpolovie, P. J. (2010a). Effects of information processing styles and types of learning on students' learning. *Nigerian Journal of Empirical Studies in Psychology and Education*. 1(11): 6-16.
- Kpolovie, P. J. (2012). Lumosity training and brain-boosting food effects on learning. *International Research Journals* 2(6): 217-230.
- Krapp, A., Hidi, S., & Renninger, A. (1992). Interest, learning and development. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 3–25). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Krapp, A. (1999). Interest, motivation and learning: An educational– psychological perspective. *European Journal of Psychology of Education* 14: 23–40.
- Krapp, A. (2002). An educational–psychological theory of interest and its relation to self determination theory. In E. Deci & R. Ryan (Eds.), *The handbook of self-determination research* (pp.405-427). Rochester: University of Rochester press.
- Krapp, A., & Prenzel, M. (2011). Research on interest in science: Theories, methods, and findings. *International Journal of Science Education* 33(1): 27-50. doi:10.1080/09500693.2011.518645.
- Landell K. (1997). *Management by Menu*. London: Wiley dan Sons Inc.

- Lee, Chao & Chen (2011). The influences of interest in learning and learning hours on learning outcomes of vocational college students in Taiwan: using a teacher's instructional attitude as the moderator. *Global Journal of Engineering Education* 13(3): 2011, 140-153.
- Mohd Safarin Nordin, Kamalularifin Subari & Mohd Nazari (2005). *Gaya Pembelajaran Pelajar Cemerlang: Kajian Kes di Fakulti Pendidikan Universiti Teknologi Malaysia*. Seminar Pendidikan JPPG 2005, 28-30 Ogos 2005, Pulau Pinang.
- Mohamad Rashidi Omar (2011). *Faktor yang Mempengaruhi Pencapaian Akademik Pelajar*. Conference: Seminar Hal Ehwal Pelajar Peringkat Kebangsaan 2011, Hotel Permai Kuala Terengganu.
- Muhamad Abdillah Royol dan Haleefa Mahmood (2011). Faktor-Faktor Kelemahan yang Mempengaruhi Pencapaian Cemerlang dalam Mata Pelajaran Reka Cipta. *Journal of Educational Psychology and Counseling volume 2*: 145-174.
- Norzawati Yoep, Leni Tupang, Ahmad Nadzri Jai, Lim Kuang Kuay, Faizah Paiwai, Noor Safiza Mohd Nor. (2016). *Prevalence of truancy and its associated factors among school-going Malaysian adolescents: Data from Global School-Based Health Survey 2012*. Kuala Lumpur: Scientific Research Publishing Inc.
- Noor Erma Binti Abu & Leong Kwan Eu (2014). Hubungan antara Sikap, Minat, Pengajaran Guru dan Pengaruh Rakan Sebaya Terhadap Pencapaian Matematik Tambahan Tingkatan 4. *JuKu: Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik Januari bil 2 (1)*: 1-10.
- Nur Sofurah Mohd Faiz, Maziana Mohamed dan Rosfaszlizah Zahit (2006). *Gaya pembelajaran pelajar cemerlang- satu kajian dalam membantu meningkatkan kualiti pembelajaran*. Seminar Technical and Vocational Education, 2006.
- Reich, P.A (2012). *Effects of Peer Influences on Academic Performance: A Literature Review*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/308209943_Effects_of_Peer_Influences_on_Academic_Performance_A_Literature_Review.
- Renninger, K.A. (1992). Individual interest and development: implications for theory and practice. In K.A. Renninger, S. Hidi., & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp.361-395). Hillsdale, NJ.
- Renninger, K.A., Ewan, L., & Lasher, A.K. (2002). Individual interest as context in exploratory text and mathematical word problems. *Learning and Instruction*, 12: 467–491.
- Renninger, K.A. (2000). Individual interest and its implication for understanding intrinsic motivation. In I. C. Sansone and J.M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp.375-407). New York: Academic Press.
- Renzulli, J.S (1997). *Interest-A-Lyze: Schoolwide Enrichment Model*. Prufrock Press.
- Schiefele, U. (2001). The role of interest in motivation and learning. In J.M. Collis & S. Messick (Eds.), *Intelligence and Personality: Bridging the Gap in Theory and Measurement* (pp.163-194). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Schiefele, U., Krapp, A., & Winteler, A. (1992). Interest as a predictor of academic achievement: A meta-analysis of research. In K. A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Eds.), *The Role of Interest in Learning and Development* (pp. 183–211). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schraw, G., & Lehman, S. (2001). Situational interest: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review* 13(1): 23-52.
- Shernoff, D., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Shernoff, E. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly* 18(2): 158-176.
- Silvia, P.J. (2001). Interest and Interests: The psychology of constructive capriciousness. *Review of General Psychology* 5(3): 270–290.
- Sauer, K. (2012). *The impact of student interest and instructor effectiveness on student performance*. Dissertation Master Degree. Retrieved from http://fisherpub.sjfc.edu/education_ETD_masters/243.
- Tella, A., Tella, A., & Adeniyi, O. (2009). Locus of control, interest in schooling, self-efficacy and academic achievement. *Cypriot Journal of Educational Sciences* 4: 168-182.
- Warta Sinar harian (19 Februari 2019). *Ponteng sekolah tersenarai dalam lima masalah disiplin utama dilakukan pelajar*. Diambil dari <https://www.gpsbestari.com/berita/selangor/ponteng-sekolah-tersenarai-dalam-lima-masalah-disiplin-utama-dilakukan-pelajar-1.922599>.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review* 12: 265–310.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation* (pp. 91–120). San Diego, CA: Academic Press.
- Zepke, N. & Leach, L. (2010). Improving student engagement: Ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education* 11(3): 167-177.

SIKAP GURU PRASEKOLAH TERHADAP PELAKSANAAN PENDIDIKAN INKLUSIF

MOHAMMAD AZMAN BIN JONGKULIN

Pejabat Pendidikan Daerah Tuaran Sabah

m_azmanab2002@yahoo.com

ROSLEE BIN TALIP

Universiti Malaysia Sabah

rosleetalip@gmail.com

RAMLAH BINTI DUL MUKTI

SK Pekan Tamparuli

rf_lala@yahoo.com

ABSTRAK

Kajian ini dijalankan untuk mengenal pasti sikap guru prasekolah terhadap pelaksanaan pendidikan inklusif. Kajian kuantitatif ini menggunakan kaedah tinjauan yang melibatkan 100 orang guru prasekolah di Zon Pantai Barat Sabah. Pemboleh ubah kajian telah diuji menggunakan statistik deskriptif dan inferensi dengan menggunakan perisian SPSS (Statistical Package for Social Science version 25.0). Berdasarkan analisis deskriptif, dapatan kajian ini menunjukkan sikap guru prasekolah secara keseluruhan didapati mempunyai sikap neutral ($M=2.7311$, $SD=.5632$). Guru prasekolah juga lebih bersikap neutral bagi dimensi tingkah laku ($M=3.0783$, $SD=1.0658$) berbanding dengan dimensi kognitif ($M=3.0683$, $SD=.6063$). Walau bagaimanapun, dimensi afektif, guru prasekolah bersikap negatif ($M=2.0467$, $SD=.6890$). Ujian-t dan ANOVA menunjukkan terdapat perbezaan sikap guru prasekolah yang signifikan berdasarkan jantina tetapi tidak signifikan untuk pengalaman mengajar.

Kata kunci : Pendidikan Inklusif; Sikap Guru Prasekolah; Kognitif; Afektif; Tingkah Laku.

1.0 PENGENALAN

Malaysia telah meratifikasikan Konvensyen Pertubuhan Bangsa-Bangsa Bersatu (PBB) mengenai hak Orang Kurang Upaya (OKU) pada 6 Julai 2010, untuk memastikan OKU dapat menikmati hak asasi mereka kepada kehidupan, tidak diskriminasi, hak sama rata, dan akses kepada keadilan. Justeru hak Murid Berkeperluan Asas (MBK) untuk menerima pendidikan yang sesuai dan relevan seperti murid arus perdana perlu diberi perhatian serius selaras dengan prinsip pendidikan untuk semua. Oleh yang demikian, 3 Disember 2018 melalui Mesyuarat Kedua Penggal Pertama Parlimen Keempat Belas, Yang Berhormat Menteri Pendidikan Malaysia (YBM) telah memaklumkan bahawa *Zero Reject Policy* (ZRP) bagi MBK akan dilaksanakan secara berperingkat pada tahun 2019.

ZRP merupakan suatu dasar sedia ada yang perlu dimantapkan dari segi pelaksanaannya bagi memastikan MBK menerima pendidikan yang selari dengan ketidakupayaan mereka sama ada ke sekolah biasa (*mainstream*) melalui Program Pendidikan Inklusif (PPI), Program Pendidikan Khas Integrasi (PPKI) atau Sekolah Pendidikan Khas (SPK) dari peringkat prasekolah, rendah, menengah dan lepas menengah. Pelaksanaan ZRP melibatkan semua sekolah kerajaan dan bantuan kerajaan di mana MBK diterima masuk ke mana-mana sekolah.

Bagi MBK prasekolah, pendaftaran adalah tertakluk kepada dasar sedia ada mengikut Surat Siaran yang dikeluarkan oleh Bahagian Pengurusan Sekolah Harian, KPM dari semasa ke semasa.

Jesteru itu, Pelan Tindakan “Menganjak kepada Pendidikan Inklusif” dicatatkan dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013 - 2025 menyasarkan 30 peratus MBK berada dalam Program Pendidikan Inklusif (PPI) pada akhir tahun 2015 dan seterusnya 75 peratus pada tahun 2025 adalah selari dengan ZRP. Menerusi pelan tindakan ini KPM beriltizam menggalakkan lebih ramai MBK mengikuti PPI melalui peningkatan kualiti dalam pelaksanaan PPI selaras dengan Anjakan 1: Menyediakan kesamarataan akses kepada pendidikan berkualiti bertaraf antarabangsa.

Oleh yang demikian, Gelombang 1 (2013-2015) PPPM 2013-2025 melalui Inisiatif #34: Peningkatan Akses kepada Pendidikan Inklusif Berkualiti MBK, enrolmen MBK dalam PPI telah meningkat daripada 9.6 peratus pada tahun 2013 kepada 18.44 peratus pada tahun 2014 dan 23.24 peratus pada tahun 2015. Pada tahun 2016, enrolmen MBK di PPI terus meningkat kepada 30.26 peratus, 40.88 peratus pada tahun 2017 dan 50.49 peratus pada tahun 2018 (Laporan Tahunan 2017, PPPM 2013-2025).

2.0 PERNYATAAN MASALAH

Berdasarkan latar belakang kajian yang telah mengupas dasar pendidikan MBK terutamanya PPI, kejayaan pelaksanaan PPI banyak membincangkan faktor guru sebagai agen perubahan untuk menjayakan PPI di sekolah (Loreman & Earle, 2007; MacFarlane & Woolfson, 2013; Štemberger & Kiswarday, 2018). Walau bagaimanapun, kajian sikap dan tingkah laku guru prasekolah masih kurang diambil perhatian yang sewajarnya (Kwon, Hong, & Jeon, 2017; Štemberger & Kiswarday, 2018) sedangkan PPI diperingkat awal persekolahan dapat meningkatkan keyakinan MBK untuk berinteraksi melalui aktiviti belajar sambil bermain (Lee & Lee, 2015; Nornadia, Hasnah, Sazlina, Norshidah, & Mohd Hanafi, 2013) bersama-sama dengan murid arus perdana.

Sementara itu, kajian lepas telah mengenal pasti sikap guru aliran perdana terhadap pelaksanaan PPI diklafikasikan mengikut konstruk iaitu kognitif, afektif dan tingkah laku (De Boer, Pijl, & Minnaert, 2011; Srivastava, de Boer, & Pijl, 2015). Kajian (Srivastava, de Boer, & Pijl, 2017; Štemberger & Kiswarday, 2018) telah membincangkan dimensi atau konstruk sikap guru aliran perdana terhadap PPI dan mendapati purata dimensi afektif paling rendah berbanding dengan dimensi kognitif serta tingkah laku. Walaupun kajian mereka merumuskan guru aliran perdana menunjukkan tingkah laku positif untuk adaptasi kurikulum dan meningkatkan pengetahuan terhadap MBK, perasaan dan emosi terhadap MBK masih lagi terlalu rendah. Hal ini disebabkan guru aliran perdana mempunyai perasaan tidak kompeten dan tidak yakin untuk mengajar MBK dengan kepelbagaian masalah pembelajaran (De Boer et al., 2011; Srivastava et al., 2015).

Avramidis & Norwich (2002) telah menjalankan kajian literatur mengenai sikap guru aliran perdana terhadap MBK di kelas aliran perdana dan mendapati bahawa sikap guru berada pada tahap yang positif berkaitan dengan pandangan pelaksanaan inklusif. Walau bagaimanapun, sikap guru aliran perdana terhadap MBK yang mempunyai tahap kecacatan yang tinggi berada pada tahap kurang positif. Dapatan ini juga selari dengan (Alquraini, 2012; De Boer et al., 2011; Kuroda, Kartika, & Kitamura, 2017) iaitu sikap guru aliran perdana terhadap MBK adalah negatif untuk murid yang mempunyai masalah tingkah laku dan tahap

kecacatan yang berat. Hal ini bermakna bersikap negatif segelintir guru aliran perdana terhadap pelaksanaan program inklusif adalah bergantung kepada cabaran dan sokongan yang diterima daripada pihak pemegang taruh di sekolah (Butakor, Ampadu, & Suleiman, 2018).

Guru prasekolah juga bersikap negatif terhadap MBK yang ditempatkan di dalam kelas aliran perdana (Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Karasu, Demir, & Akalin, 2013) kerana kurangnya pengetahuan dan pengalaman mengajar MBK. Namun guru praperkhidmatan terutamanya bakal guru prasekolah menunjukkan sikap yang positif terhadap pelaksanaan kelas inklusif walaupun belum mengikuti Kursus Pendidikan Khas (Rakap, Cig, & Parlak-Rakap, 2017). Eviden ini menunjukkan bahawa sikap guru prasekolah terhadap MBK di kelas aliran perdana sebenarnya boleh berubah jika mendapat latihan yang secukupnya. Oleh yang demikian, dapatan kajian sikap guru terhadap MBK di kelas aliran perdana yang tidak konsisten ini akan dikupas lebih lanjut di dalam kajian ini kelak.

Selain itu, dapatan kajian lepas mendapati bahawa sikap guru aliran perdana terhadap kelas inklusif mempunyai perbezaan yang signifikan mengikut jantina. Hal ini dibuktikan melalui kajian (Avramidis & Norwich, 2002; Butakor *et al.*, 2018; De Boer *et al.*, 2011) bahawa guru perempuan lebih positif berbanding dengan guru lelaki. Berbeza dengan kajian oleh (Hussien & Al-Qaryouti, 2014) iaitu guru lelaki lebih bersikap positif terhadap MBK berbanding guru perempuan dan kajian Alquraini (2012) pula merumuskan bahawa guru lelaki lebih positif untuk MBK yang mempunyai tahap kecacatan teruk masalah pembelajaran. Perkara ini berlaku disebabkan oleh faktor norma-norma budaya dan agama yang mempengaruhi sikap guru terhadap MBK di kelas aliran perdana (Alquraini, 2012). Dapatan ini menggambarkan jantina guru memainkan peranan yang penting sekiranya ingin melaksanakan kelas inklusif (Butakor *et al.*, 2018) dan perlu menilai faktor-faktor yang membawa kepada perbezaan sikap guru terhadap penerimaan MBK di kelas aliran perdana.

Dapatan kajian literatur berkaitan dengan pengalaman guru mengajar juga mempengaruhi sikap guru terhadap pelaksanaan kelas inklusif. Pengalaman yang lama di dalam arena pendidikan nampaknya bukan penentu kepada sikap guru yang positif. Hal ini dibuktikan melalui kajian lepas (Avramidis & Norwich, 2002; De Boer *et al.*, 2011) guru berpengalaman di dalam pendidikan mempunyai sikap yang negatif terhadap pendidikan inklusif. Tambahan lagi kajian terbaru menyokong dapatan kajian lepas yang dijalankan iaitu guru berpengalaman mempunyai sikap yang negatif disebabkan oleh pengetahuan atau kekerapan latihan diberikan berkaitan pendidikan inklusif amat terhad (Butakor *et al.*, 2018; Yada, Tolvanen, & Savolainen, 2018). Maklumat dapatan terbaru ini juga menjelaskan guru yang kurang pengalaman mengajar lebih mempunyai pengetahuan dan pelaksanaan pendidikan inklusif masih baharu di beberapa negara (Yada *et al.*, 2018).

3.0 OBJEKTIF KAJIAN

Objektif kajian ini adalah:

- i. Mengetahui tahap sikap guru prasekolah Zon Pantai Barat Sabah terhadap pelaksanaan pendidikan inklusif; dan
- ii. Mengetahui perbezaan sikap guru prasekolah Zon Pantai Barat Sabah terhadap pelaksanaan pendidikan inklusif berdasarkan (a) jantina (b) pengalaman mengajar.

4.0 HIPOTESIS KAJIAN

Berdasarkan objektif kajian, hipotesis kajian ini adalah seperti yang berikut :

H_0^1 : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan sikap guru prasekolah Zon Pantai Barat Sabah terhadap Pendidikan Inklusif berdasarkan jantina.

H_0^2 : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan sikap prasekolah Zon Pantai Barat Sabah terhadap Pendidikan Inklusif berdasarkan pengalaman mengajar.

5.0 TINJAUAN LITERATUR

Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) mengamalkan prinsip pendemokrasian pendidikan dalam merancang pendidikan untuk semua golongan kanak-kanak. Semua kanak-kanak tanpa mengira kaum, latar belakang, status ekonomi dan kecacatan mempunyai hak untuk mendapat akses kepada pendidikan termasuk kanak-kanak kurang upaya. Mereka mempunyai hak yang sama rata untuk belajar dan bermain dalam persekitaran pembelajaran tanpa halangan (*barrier-free learning environment*).

KPM melaksanakan pendidikan khas di Sekolah Khas, Program Pendidikan Khas Integrasi (PPKI) dan Program Pendidikan Inklusif (PPI) di sekolah kerajaan atau bantuan kerajaan pada peringkat prasekolah, rendah, menengah dan lepas menengah. Di peringkat pendidikan antarabangsa, konsep pendidikan inklusif telah diletakkan sebagai asas dalam melaksanakan “Pendidikan Untuk Semua”. Aspirasi pendidikan inklusif ini juga telah dikongsi oleh pakar pendidikan dan profesional yang terlibat dalam menyediakan perkhidmatan pendidikan khas seperti mana yang digariskan dalam deklarasi antarabangsa seperti *Salamanca Statement (1994)*, *Dakar World Education Forum (2000)*, dan *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN, 2006)*.

PPI adalah satu wahana bagi menyediakan akses dan peluang pendidikan kepada MBK. Pada peringkat permulaan, PPI ini dilaksanakan mengikut acuan sendiri di sekolah tertentu sahaja yang melibatkan murid kurang upaya fizikal dan murid bermasalah penglihatan. Walau bagaimanapun, pada masa kini PPI ini diperluaskan kepada semua kategori MBK yang mampu mengikuti kurikulum kebangsaan. Pelaksanaan PPI mengambil kira dasar dalam dan luar negara, konsep PPI, definisi operasi yang digunakan, matlamat, objektif dan pelaksanaan PPI secara menyeluruh.

PPI dilaksanakan secara menyeluruh dengan penglibatan semua pihak dari peringkat sekolah hingga ke komuniti. Model PPI merangkumi bidang akademik dan bukan akademik dengan menyediakan khidmat sokongan di dalam atau di luar bilik darjah. Penekanan ini diberikan bagi membolehkan MBK mengikuti bidang akademik dan bukan akademik bersama-sama murid arus perdana. Konsep PPI ini adalah selaras dengan pernyataan dalam Peraturan-peraturan Pendidikan (Pendidikan Khas) 2013 iaitu Program Pendidikan Inklusif ertinya “suatu program pendidikan bagi murid berkeperluan pendidikan khas yang dihadiri oleh murid berkeperluan pendidikan khas bersama dengan murid lain dalam kelas yang sama di sekolah kerajaan atau sekolah bantuan kerajaan.”

Selain itu, kajian ini juga menggunakan Teori Tingkah Laku Terancang (Ajzen, 1991) sebagai kerangka teori yang utama untuk memandu pengkaji berkaitan sikap dan tingkah laku. Teori ini menjelaskan bahawa individu membuat keputusan secara sedar untuk melibatkan diri dalam tingkah laku tertentu dan ianya dipengaruhi oleh (a) sikap iaitu kepercayaan peribadi

terhadap tingkah laku dan penilaian terhadap hasilnya (b) norma subjektif iaitu kepercayaan normatif mengenai sosial dan jangkaan tekanan sosial untuk melaksanakannya dan (c) jangkaan kawalan tingkah laku iaitu kepercayaan kawalan mengenai keupayaan dan peluang untuk melakukan tingkah laku masing-masing (Ajzen, 1991).

Menurut teori ini juga sikap diiktiraf sebagai penilaian yang positif atau negatif oleh seseorang individu terhadap tingkah laku yang tertentu dan dinyatakan dalam bentuk jangkaan hasil terhadap pelaksanaan tingkah laku tersebut. Sikap guru prasekolah terhadap pelaksanaan pendidikan inklusif adalah dijangka akan mempengaruhi kesanggupan dan motivasi guru untuk menyokong penerimaan MBK di kelas prasekolah.

6.0 METODOLOGI KAJIAN

Kaedah yang digunakan dalam kajian ini ialah kaedah tinjauan iaitu mentadbirkan soal selidik kepada responden dengan pengumpulan data pada satu masa daripada subjek yang diambil daripada sesuatu populasi (Mohd Majid, 2005). Kelebihan penggunaan kaedah tinjauan bagi kajian ini ialah tidak melibatkan manipulasi eksperimen dan berupaya mengkaji semua pemboleh ubah bebas yang lebih banyak yang berkait dengan sebarang pemboleh ubah bersandar. Chua (2011) dan Othman (2013) merumuskan bahawa kaedah tinjauan adalah lebih representatif kerana hasil dapatan kajian atau keputusannya boleh digeneralisasikan untuk populasi yang lebih besar.

Populasi kajian bagi kajian ini ialah guru prasekolah yang bertugas di Zon Pantai Barat Sabah. Oleh itu, jumlah sampel yang terlibat di dalam kajian ini ialah 100 orang guru prasekolah yang dipilih dengan menggunakan persampelan rawak mudah. Kajian ini menggunakan instrumen yang diadaptasi daripada soal selidik *Multidimensional Attitudes Toward Preschool Inclusive Education Scale* (MATPIES) dalam versi German oleh (Lohmann, Wiedebusch, Hensen, & Mahat, 2016). MATPIES ini pula diadaptasi dari soal selidik asal *Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale* (MATIES) yang dibangunkan oleh (Mahat, 2008) dengan 18 item. Selepas mendapat kebenaran menggunakan soal selidik daripada pemiliknya, soal selidik ini melalui proses terjemahan dengan bantuan pakar dari Unit Terjemahan Universiti Malaysia Sabah dan seterusnya mendapat pengesahan pakar dalam bidang pendidikan inklusif. Hal ini bagi memastikan semua item berkenaan sesuai dengan konteks tempatan dan berupaya meningkatkan kebolehpercayaan soal selidik kelak.

Item yang terdapat di dalam soal selidik ini juga menggunakan skala likert lima terdiri daripada tiga dimensi iaitu kognitif, afektif dan tingkah laku. Secara keseluruhannya, nilai *Cronbach's alpha* kajian rintis soal selidik ini ialah 0.850, manakala bagi dimensi kognitif ialah 0.704, afektif 0.758 dan tingkah laku 0.950. Nilai *Cronbach's alpha* tersebut menunjukkan kebolehpercayaan yang tinggi. Interpretasi Skor Min bagi kajian ini juga adalah berdasarkan Jadual 6.0 untuk menentukan sikap guru prasekolah terhadap pendidikan inklusif.

Jadual 6.0:

Interpretasi Skor Min

Skor Min	Interpretasi Skor Min
1.00-2.49	Negatif
2.50-3.50	Neutral
3.51-5.00	Positif

Sumber: De Boer, Pijl, & Minnaert (2011)

7.0 DAPATAN KAJIAN

Berdasarkan Jadual 7.0 di bawah, taburan responden yang terlibat dengan kajian ini adalah sebanyak 29 orang guru prasekolah lelaki dan 71 orang guru prasekolah perempuan. Manakala 30 orang atau 30 peratus guru prasekolah perempuan mempunyai pengalaman mengajar 11 hingga 15 tahun, diikuti 15 peratus iaitu 15 orang mempunyai pengalaman mengajar lebih dari 15 tahun, 17 peratus iaitu 17 orang ada pengalaman mengajar enam hingga sepuluh tahun dan hanya sembilan orang sahaja yang mempunyai pengalaman kurang dari lima tahun. Manakala majoriti guru lelaki yang terlibat dengan kajian ini mempunyai pengalaman 11-15 tahun iaitu 14 peratus atau 14 orang, diikuti 10 orang atau 10 peratus guru telah mengajar 10 tahun, kurang dari lima tahun hanya melibatkan tiga orang guru dan dua orang guru ada pengalaman lebih dari 15 tahun.

Jadual 7.0:
Taburan Responden Mengikut Jantina dan Pengalaman Mengajar (n=100)

Jantina	Pengalaman Mengajar (Tahun)				Jumlah
	≤ 5	6-10	11-15	≥ 15	
Lelaki	3 (3%)	10 (10%)	14 (14%)	2 (2%)	29 (29%)
Perempuan	9 (9%)	17 (17%)	30 (30%)	15 (15%)	71 (71%)
Jumlah	12 (12%)	27 (27%)	44 (44%)	17 (17%)	100 (100%)

Jadual 7.1 :
Pemeringkatan Sikap (n= 100)

Pemboleh ubah	Sikap (Min)			Jumlah
	Negatif (1.22-2.49)	Neutral (2.5-3.50)	Positif (3.51-5.00)	
	f (%)	f (%)	f (%)	
Sikap Guru	31	61	8	100
Prasekolah	(31%)	(61%)	(8%)	(100%)

Pemeringkatan sikap guru prasekolah terhadap pelaksanaan pendidikan inklusif berdasarkan Jadual 7.1 menunjukkan 61 peratus orang guru bersikap neutral, 31 peratus bersikap negatif dan hanya 8 peratus bersikap positif. Jadual 7.2 pula menunjukkan skor min berdasarkan Jadual 6.0 bagi sikap guru prasekolah terhadap pelaksanaan pendidikan inklusif di kelas prasekolah mengikut dimensi. Interpretasi min keseluruhan untuk sikap guru prasekolah terhadap pelaksanaan pendidikan inklusif ialah neutral (M=2.7311, SD=.5632). Dimensi tingkah laku menunjukkan min yang paling tinggi (M=3.0783, SD=1.0658), diikuti dengan dimensi kognitif (M=3.0683, SD=.6063) dan dimensi afektif (M=2.0467, SD=.6890). Berdasarkan min yang diperolehi mengikut dimensi dapat disimpulkan bahawa guru prasekolah bersikap neutral bagi dimensi kognitif dan tingkah laku. Manakala, dimensi afektif menggambarkan guru prasekolah bersikap negatif terhadap pelaksanaan pendidikan inklusif.

Jadual 7.2 :

Min Sikap Guru Prasekolah Terhadap Pelaksanaan Pendidikan Inklusif (n=100)

Dimensi	M	SD	Sikap
Kognitif	3.0683	.6063	Neutral
Afektif	2.0467	.6890	Negatif
Tingkah Laku	3.0783	1.0658	Neutral
Keseluruhan	2.7311	.5632	Neutral

Jadual 7.3 :

Analisis Ujian-t Pelaksanaan Sikap Guru Prasekolah Terhadap Pendidikan Inklusif Berdasarkan Jantina (n=100)

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Sikap Guru Prasekolah	Equal variances assumed	1.591	.201	4.879	98	.000	.54600
Terhadap Pendidikan Inklusif	Equal variances not assumed			5.246	61.431	.000	.54600

Jadual 7.3 memaparkan analisis perbezaan sikap guru prasekolah terhadap pendidikan inklusif berdasarkan jantina menggunakan ujian-t. Berdasarkan analisis tersebut didapati terdapat perbezaan min yang signifikan ($t=4.879$, $df=98$, $p<.05$) antara lelaki dan perempuan kerana nilai p bagi kategori ini menunjukkan lebih kecil dari nilai alfa (0.05).

Jadual 7.4:

Analisis Varians Sikap Guru Prasekolah Terhadap Pelaksanaan Pendidikan Inklusif Berdasarkan Pengalaman Mengajar (n=100)

Kategori	Darjah Kebebasan	F	P
Pengalaman mengajar	3	.851	.469

Manakala, Jadual 7.4 menunjukkan analisis perbezaan sikap guru prasekolah terhadap pendidikan inklusif berdasarkan pengalaman mengajar menggunakan analisis varians. Berdasarkan analisis tersebut sikap guru prasekolah berdasarkan pengalaman mengajar didapati tidak terdapat perbezaan min yang signifikan iaitu nilai $F=.851$ ($df=3,96$) dalam aras keertian F ialah p (.469) lebih besar dari nilai alfa (0.05).

Oleh itu secara statistiknya, hipotesis H_0^1 ditolak. Hal ini bermaksud terdapat perbezaan yang signifikan antara sikap guru prasekolah terhadap pendidikan inklusif berdasarkan jantina. Manakala hipotesis H_0^2 adalah diterima kerana tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara sikap guru prasekolah terhadap pendidikan inklusif berdasarkan pengalaman mengajar.

Jadual 7.5:

Analisis Min dan Sisihan Sikap Guru Prasekolah Terhadap Pendidikan Inklusif Berdasarkan Jantina dan Pengalaman Mengajar (n=100)

Profil Responden	Kategori	N	M	SD
Jantina	Lelaki	29	3.1188	.4463
	Perempuan	71	2.5728	.5303
Pengalaman Mengajar	<5 tahun	12	2.8750	.6526
	6-10	27	2.7860	.5919
	11-15	44	2.6338	.5610
	>15 tahun	17	2.7941	.4516

Secara keseluruhannya berdasarkan Jadual 7.5 didapati nilai min bagi kesemua kategori profil responden adalah berada pada tahap sederhana. Analisis dapatan kajian mendapati min sikap guru prasekolah terhadap pendidikan inklusif berdasarkan jantina menunjukkan perbezaan min yang sangat ketara iaitu guru lelaki mempunyai min yang tinggi ($M = 3.1188$, $SD = .4463$) berbanding dengan guru perempuan ($M = 2.5728$, $SD = .5303$). Hal ini menunjukkan guru lelaki lebih bersikap neutral untuk menerima MBK di kelas mereka. Manakala, nilai min bagi kategori pengalaman mengajar kurang dari 5 tahun menunjukkan nilai min yang paling tinggi dan bersikap lebih neutral ($M = 2.8750$, $SD = .6526$) berbanding dengan kategori tempoh pengalaman mengajar yang lama. Walau bagaimanapun, min guru yang mempunyai pengalaman mengajar lebih dari 15 tahun menunjukkan min yang tinggi dan bersikap neutral ($M = 2.7941$, $SD = .4516$).

8.0 PERBINCANGAN DAN KESIMPULAN

Sikap guru prasekolah terhadap pendidikan inklusif diukur dengan menggunakan dimensi iaitu kognitif, afektif dan tingkah laku. Oleh itu, dalam analisis kajian ini tahap sikap guru prasekolah dibahagikan kepada tiga pemeringkatan iaitu negatif, neutral dan positif. Dapatan analisis menggunakan skor min mendapati majoriti responden mempunyai sikap yang neutral terhadap penerimaan MBK di kelas prasekolah. Jika mengikut dimensi, responden juga mempunyai sikap yang neutral di dalam dimensi tingkah laku dan kognitif. Walau bagaimanapun, responden iaitu guru prasekolah bersikap negatif untuk dimensi afektif. Hal ini menunjukkan guru prasekolah mempunyai perasaan dan emosi yang negatif berkaitan penerimaan MBK di Kelas Prasekolah. Dapatan ini selari dengan kajian lepas (Srivastava *et al.*, 2017; Štemberger & Kiswarday, 2018) iaitu dimensi afektif adalah paling rendah nilai skor min berbanding dimensi lain kerana dipengaruhi oleh perasaan takut atau bimbang untuk mengendalikan MBK. Kajian Dias & Cadime (2016) pula berbeza dengan dapatan kajian ini kerana guru aliran perdana lebih bersikap positif untuk dimensi afektif berbanding dimensi yang lain.

Selain itu, dapatan ini menyokong soroton literatur terkini mengenai sikap guru prasekolah terhadap pendidikan inklusif secara keseluruhannya di Turkey adalah neutral (Sucuoğlu *et al.*, 2013) dan manakala kajian guru aliran perdana juga bersikap neutral (De Boer *et al.*, 2011; Engstrand & Roll-Pettersson, 2014; Srivastava *et al.*, 2017). Hal ini menunjukkan guru aliran perdana kurang pengetahuan dan latihan berkaitan MBK terutamanya pendidikan inklusif untuk memastikan kesediaan guru menerima MBK. Sekiranya, pihak berwajib tidak menyediakan latihan yang secukupnya kepada guru prasekolah dengan segera, sikap neutral boleh membawa kepada sikap yang negatif. Sudah pasti hasrat dan matlamat pendidikan

inklusif di awal persekolahan akan terjejas.

Dapatan kajian ini juga adalah tidak sependapat dengan kajian guru prasekolah Macedonian (Dimitrova-Radojichikj, Chichevska-Jovanova, & Rashikj-Canevska, 2016) iaitu guru bersikap negatif terhadap penerimaan MBK. Sikap negatif guru prasekolah terhadap pelaksanaan pendidikan inklusif ini biasanya dipengaruhi oleh tahap ketidakupayaan yang teruk seperti dapatan kajian Alquraini (2012). Kesannya guru yang mempunyai sikap negatif akan menunjukkan tingkah laku menolak untuk menerima MBK seperti kajian yang dilaksanakan di Indonesia iaitu 52.4 peratus bersikap negatif menempatkan MBK di kelas aliran perdana (Felianti Muzdalifah & Husna Zadat Billah, 2017). Tambahan lagi, kajian yang dijalankan di Malaysia pula agak mengejutkan kerana guru aliran perdana lebih bersikap positif berkaitan prinsip pendidikan inklusif tetapi mempunyai perasaan negatif terhadap MBK dan keluarga (Bailey, Nomanbhoy, & Tubpun, 2015) serta 49 peratus responden tidak bersetuju menempatkan MBK di kelas aliran perdana (Ali, Mustapha, & Jelas, 2006).

Sehubungan itu, usaha untuk memastikan guru prasekolah bersedia dan bersikap positif terhadap MBK di kelas prasekolah seharusnya menjadi agenda utama. Hal ini adalah kerana kajian sikap guru yang positif terhadap pendidikan inklusif (Dias & Cadime, 2016; Dorji, Bailey, Paterson, Graham, & Miller, 2019; Majoko, 2018; Rakap, Parlak-Rakap, & Aydin, 2016) membawa kepada peningkatan komitmen yang tinggi serta perasaan gembira bersama MBK di kelas aliran perdana walaupun kurang mendapat latihan.

Dapatan kajian ini juga agak mengejutkan kerana terdapat perbezaan sikap guru terhadap pendidikan inklusif berdasarkan jantina. Di mana kajian ini selari dengan (Alquraini, 2012; De Boer *et al.*, 2011; Hussien & Al-Qaryouti, 2014) iaitu guru lelaki mempunyai sikap yang lebih baik atau positif berbanding dengan guru perempuan. Maka kajian ini menolak dapatan (Avramidis & Norwich, 2002; Butakor *et al.*, 2018; De Boer *et al.*, 2011) yang menyatakan guru lelaki bersikap negatif terhadap pelaksanaan pendidikan inklusif. Perkara ini berlaku disebabkan oleh faktor norma budaya dan agama yang mempengaruhi sikap guru terhadap MBK di kelas aliran perdana (Alquraini, 2012). Oleh yang demikian, dapatan ini menggambarkan jantina guru memainkan peranan yang penting sekiranya ingin melaksanakan kelas inklusif (Butakor *et al.*, 2018) dan perlu menilai faktor-faktor yang membawa kepada perbezaan sikap terhadap penerimaan MBK di kelas aliran perdana seperti sokongan profesional dari pihak komuniti sekolah, jumlah murid dan sumber yang mencukupi.

Walau bagaimanapun, dapatan kajian ini membuktikan tidak terdapat perbezaan yang signifikan sikap guru prasekolah terhadap pendidikan inklusif berdasarkan pengalaman mengajar. Namun, berdasarkan nilai skor min terdapat sedikit perbezaan iaitu guru baharu berkhidmat atau baharu dalam perkhidmatan lebih bersikap neutral berbanding dengan guru berpengalaman. Dapatan ini disokong oleh kajian (Avramidis & Norwich, 2002; De Boer *et al.*, 2011) iaitu guru berpengalaman di dalam perkhidmatan mempunyai sikap yang negatif terhadap pendidikan inklusif. Hal ini kerana pengetahuan atau kekerapan latihan diberikan berkaitan pendidikan inklusif amat terhad (Butakor *et al.*, 2018; Yada *et al.*, 2018). Kesimpulannya, sikap guru prasekolah terhadap pelaksanaan pendidikan inklusif perlu diberi perhatian yang sewajarnya oleh semua pihak. Kesedaran dan latihan dalam perkhidmatan secara berterusan dapat membantu meningkatkan sikap yang positif serta penerimaan MBK di kelas prasekolah. Dapatan kajian ini boleh membantu pihak KPM merancang strategi yang sesuai terutama di dalam memberikan sokongan serta latihan mengikut pengalaman mengajar.

RUJUKAN

- Ali, M. ., Mustapha, R., & Jelas, Z. M. (2006). An empirical study on teachers' perceptions towards inclusive education in Malaysia. *International Journal of Special Education*.
- Alquraini, T. A. (2012). Factors related to teachers' attitudes towards the inclusive education of students with severe intellectual disabilities in Riyadh, Saudi. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 170–182. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01248.x>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bailey, L., Nomanbhoy, A., & Tubpun, T. (2015). Inclusive education: Teacher perspectives from Malaysia. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.957739>
- Butakor, P. K., Ampadu, E., & Suleiman, S. J. (2018). Analysis of Ghanaian teachers' attitudes toward inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1512661>
- Chua Yan Piaw. 2011. *Kaedah dan Statistik Penyelidikan: Buku 1 Kaedah Penyelidikan*. Kuala Lumpur: Mc Graw Hill Education.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Dias, P. C., & Cadime, I. (2016). Effects of personal and professional factors on teachers' attitudes towards inclusion in preschool. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1108040>
- Dimitrova-Radojichikj, D., Chichevska-Jovanova, N., & Rashikj-Canevska, O. (2016, June 1). Attitudes of the macedonian preschool teachers toward students with disabilities. *Alberta Journal of Educational Research*. University of Alberta.
- Dorji, R., Bailey, J., Paterson, D., Graham, L., & Miller, J. (2019). Bhutanese teachers' attitudes towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1563645>
- Engstrand, R. Z., & Roll-Pettersson, L. (2014). Inclusion of preschool children with autism in Sweden: Attitudes and perceived efficacy of preschool teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*.
- Felianti Muzdalifah, & Husna Zadat Billah. (2017). PENGARUH EFIKASI PADA SIKAP GURU TERHADAP PENDIDIKAN INKLUSIF. *Jurnal Penelitian dan Pengukuran Psikologi*, 6(1), 26–34. <https://doi.org/10.21009/JPPP>

- Hafsah Binti Jantan, Abdul Rahim Bin Hamdan, Fauziah Hj Yahya, Halimatussadiah Binti Saleh, & Mohd Hanafi Bin Azman Wong. (2015). Contributing Factors on Malaysia Preschool Teachers' Belief, Attitude and Competence in Using Play Activities. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 4(3), 146–154. Retrieved from <http://iaesjournal.com/online/index.php/IJERE>
- Hussien, J. H., & Al-Qaryouti, I. (2014). *Regular Education Teachers' Attitudes towards Inclusion in Oman. Journal of Educational and Psychological Studies-Sultan Qaboos University* (Vol. 8).
- Kuroda, K., Kartika, D., & Kitamura, Y. (2017). Implications for Teacher Training and Support for Inclusive Education in Cambodia: An Empirical Case Study in a Developing Country Disability and Education. *JICA Research Institute*, (148), 1–49. <https://doi.org/10.2307/2328053>
- Kwon, K. A., Hong, S. Y., & Jeon, H. J. (2017). Classroom Readiness for Successful Inclusion: Teacher Factors and Preschool Children's Experience With and Attitudes Toward Peers With Disabilities. *Journal of Research in Childhood Education*. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1309480>
- Lee, S. H., & Lee, L. W. (2015). Promoting Snack Time Interactions of Children With Autism in a Malaysian Preschool. *Topics in Early Childhood Special Education*. <https://doi.org/10.1177/0271121415575272>
- Lohmann, A., Wiedebusch, S., Hensen, G., & Mahat, M. (2016). Multidimensional Attitudes toward Preschool Inclusive Education Scale (MATPIES). Ein Instrument zur Erhebung der Einstellung frühpädagogischer Fachkräfte zu Inklusiver Bildung. *Frühe Bildung*. [https://doi.org/DOI: 10.1026/2191-9186/a000282](https://doi.org/DOI:10.1026/2191-9186/a000282)
- Loreman, T., & Earle, C. (2007). The development of attitudes, sentiments and concerns about inclusive education in a content-infused canadian teacher preparation program. *Exceptionality Education Canada*, 17, 85–106.
- MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29(1), 46–52. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.006>
- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82–92.
- Majoko, T. (2018). Effectiveness of special and inclusive teaching in early childhood education in Zimbabwe. *Early Child Development and Care*, 188(6), 785–799. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1237514>
- Nornadia, M. R., Hasnah, T., Sazlina, K., Norshidah, M. S., & Mohd Hanafi, M. Y. (2013). Teachers' perceptions of including children with autism in a preschool. *Asian Social Science*, 9(12 SPL ISSUE), 261–267. <https://doi.org/10.5539/ass.v9n12p261>
- Othman Talib. 2013. *Asas Penulisan Tesis, Penyelidikan dan Statistik*. Serdang: Universiti Putra Malaysia.

- Rakap, S., Cig, O., & Parlak-Rakap, A. (2017). Preparing preschool teacher candidates for inclusion: impact of two special education courses on their perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(2), 98–109. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12116>
- Rakap, S., Parlak-Rakap, A., & Aydin, B. (2016). Investigation and comparison of Turkish and American preschool teacher candidates' attitudes towards inclusion of young children with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 20(11), 1223–1237. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1159254>
- Srivastava, M., de Boer, A. A., & Pijl, S. J. (2015). Know How to Teach Me... Evaluating the Effects of an In-Service Training Program for Regular School Teachers Toward Inclusive Education. *International Journal of School and Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1080/21683603.2015.1064841>
- Srivastava, M., de Boer, A. A., & Pijl, S. J. (2017). Preparing for the inclusive classroom: changing teachers' attitudes and knowledge. *Teacher Development*, 21(4), 561–579. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1279681>
- Štemberger, T., & Kiswarday, V. R. (2018). Attitude towards inclusive education: the perspective of Slovenian preschool and primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1297573>
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Karasu, F. I., Demir, Ş., & Akalin, S. (2013). Inclusive preschool teachers: Their attitudes and knowledge about inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5(2), 107–128. <https://doi.org/10.20489/intjecse.107929>
- Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and Teacher Education*, 75, 343–355. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.011>

HUBUNGAN KEPATUHAN AGAMA IBU BAPA DAN PENGHAYATAN AKHLAK DALAM KALANGAN PELAJAR KELAS ALIRAN AGAMA (KAA) DI KOTA KINABALU

SALMAH SHEIKH HASSAN

Universiti Malaysia Sabah

salmahshassan@gmail.com

DR. ISSRAQ BIN RAMLI

Universiti Malaysia Sabah

issraq@ums.edu.my

DR. NORSIMAH BINTI DASAN

Universiti Malaysia Sabah

norsimahdasan@ums.edu.my

ABSTRAK

Kajian ini bertujuan untuk mengenal pasti peranan kepatuhan agama ibu bapa dengan penghayatan akhlak dalam kalangan pelajar Kelas Aliran Agama (KAA) di Kota Kinabalu Sabah. Reka bentuk kajian ini adalah tinjauan dengan menggunakan soal selidik yang terdiri daripada soal selidik Kepatuhan Agama Ibu Bapa dan soal selidik Penghayatan Akhlak. Pemilihan sampel rawak mudah dijalankan dan seramai 316 pelajar KAA telah terlibat. Menerusi analisis deskriptif hasil kajian menunjukkan kepatuhan agama ibu bapa dan penghayatan akhlak berada pada tahap sederhana. Analisis inferensi menggunakan korelasi Pearson menunjukkan kepatuhan agama ibu bapa mempunyai hubungan yang signifikan dengan penghayatan akhlak pelajar KAA. Kajian dapat memberikan implikasi kepentingan persepsi pelajar ke atas amalan beragama ibu bapa yang boleh mempengaruhi penghayatan akhlak mereka. Justeru ia dapat meningkatkan kesedaran ibu bapa agar menjadi role model yang selaras dengan kehendak Islam demi penghayatan akhlak pelajar.

Kata kunci : Kepatuhan agama, penghayatan akhlak, peranan ibu bapa, pelajar KAA, akhlak remaja.

1.0 PENGENALAN

Akhlak merupakan suatu perkara yang diutamakan di dalam Islam. Akhlak adalah di antara sebahagian ruang lingkup syariah selain daripada akidah, ibadah dan termasuk di antaranya adalah muamalah yang mengatur tentang peraturan sistem kehidupan manusia (Abdul al Karim Zaydan, 1996). Individu yang berakhlak mempunyai tempat yang istimewa dalam Islam. Rasulullah s.a.w, turut menekankan keistimewaan ini pada hadisnya yang diriwayatkan dari Abi Darda R.A membawa mafhum sebagaimana berikut:

“Orang yang beriman yang paling dekat dengan Nabi SAW pada hari kiamat dalam satu majlis adalah orang yang mempunyai akhlak yang baik dan orang yang paling jauh dengan Nabi SAW adalah orang yang menyombong diri

(Ibn al-Arabi, Sarh Sahih al-Tarmizi : jil.7: #2321)

Akhlak terzahir secara semula jadi hasil daripada kelaziman yang diamalkan. Sebagaimana menurut Imam Al Ghazali (1997) akhlak merupakan suatu perangai, watak atau tabiat yang menetap kuat dalam jiwa seseorang dan merupakan sumber timbulnya perbuatan dirinya tanpa perlu berfikir atau perencanaan sebelumnya. Dengan kata lain, akhlak itu sudah

menjadi sifat atau kebiasaan usia (Muhammad, Ripin dan Mohd Dani, 1995).

Oleh yang demikian, pendidikan akhlak perlu dihayati dan diperolehi melalui pendidikan yang mempunyai dasar moral dan keutamaan perangai, tabiat, watak yang harus dimiliki dan dijadikan kebiasaan oleh individu sepanjang pertumbuhan mereka semenjak dari kecil sehinggalah menjadi mukallaf (Lazim, 2011). Sehubungan itu, penghayatan akhlak yang diterapkan menerusi pendidikan bukan sekadar melalui sistem pendidikan formal sahaja tetapi juga pendidikan tidak formal oleh ibu bapa mereka di rumah (Naimah, Khadijah Abd. Razak dan Maimun Aqsha Lubin Abidin, 2016). Ini kerana penghayatan akhlak ini berevolusi semenjak seseorang individu itu membesar bersama keluarga lagi. Justeru, kecenderungan lebih banyak masa dalam kalangan individu adalah bersama keluarga dalam proses penghayatan akhlak ini. Rasulullah SAW bersabda sebagaimana berikut:

“Bahawa setiap bayi yang lahir ke dunia ini dalam keadaan fitrah (suci), maka kedua orang tuanyalah yang akan menjadikannya sebagai seorang Yahudi, Nasrani atau Majusi”
(Sahih Ibnu Hibban, bab al-Fitrah: jil.1: #no.132)

Hadis di atas menjelaskan ibu bapa memainkan peranan yang penting dalam membentuk akhlak anak-anak mereka. Ini bermakna akhlak yang baik atau buruk seseorang anak itu bergantung kepada bagaimana mereka membimbing dengan antara lainnya memodelkan kepatuhan beragama yang mereka amalkan. Amalan beragama yang mereka terampilkan dalam keluarga cenderung untuk memberi impak kepada anak-anak khususnya kepada anak-anak yang sudah remaja. Golongan remaja ini amat penting kepada pembangunan keluarga dan masyarakat. Mereka adalah aset utama ke arah pembangunan negara. Remaja yang mempunyai peribadi mulia dan berwawasan mampu menjadi pewaris negara yang berkualiti. Namun jika sebaliknya, remaja yang mempunyai akhlak yang buruk cenderung memusnahkan harapan keluarga, masyarakat dan negara.

Peningkatan kes keruntuhan akhlak pada perkembangan sosial sekarang ini semakin membimbangkan. Ia menunjukkan seolah-olah penghayatan akhlak kurang dipedulikan. Media elektronik dan media cetak banyak melaporkan isu-isu gejala sosial dalam kalangan pelajar melayu dan beragama Islam seperti kegiatan buli, merempit, pengambilan dadah, mengandung anak luar nikah, dan sebagainya.

Malah menurut Lembaga Penduduk dan Pembangunan Keluarga Negara (LPPKN), salah satu petanda rosaknya penghayatan akhlak dalam kalangan remaja hari ini adalah gejala pembuangan bayi yang semakin meningkat dalam kalangan remaja Islam. Berdasarkan statistik 2016, Negeri Sabah mencatatkan jumlah kes remaja hamil luar nikah tertinggi iaitu 4795 kes berbanding Sarawak, Selangor, Johor dan Pahang (Namri Sidek, 2018). Pada sekitar tahun 2010 sehingga 2016, Negeri Sabah juga telah mencatatkan kes kedua buang bayi tertinggi di Malaysia. Tidak terkecuali juga dengan kes kegiatan jenayah yang melibatkan pelajar sekolah menengah. Kes jenayah yang melibatkan 360 orang pelajar pada tahun 2012 telah meningkat sebanyak 540 orang pada tahun berikutnya (Abu Dzar, 2017). Beberapa contoh kes ini perlu diberi perhatian. Ini kerana ia berkait rapat dengan penghayatan akhlak dalam kalangan pelajar sekolah menengah di negara ini sehingga menjadi tanda tanya kepada keberkesannya.

Sistem pendidikan negara berusaha untuk memberikan pendedahan akhlak yang baik menerusi kurikulum yang diberikan di sekolah. Ini termasuklah di Kelas Aliran Agama (KAA) Sekolah Menengah Harian. KAA diwujudkan untuk memenuhi hasrat Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 dalam Aspirasi Murid meningkatkan kualiti penghayatan akhlak dan pendidikan agama.

Justeru, pelajar yang mengikuti aliran ini sememangnya bertuah kerana kewujudan aliran ini dapat menampung mereka yang ingin melanjutkan persekolahan di Sekolah Menengah Kebangsaan Agama (SMKA) yang hanya mengambil jumlah pelajar yang terhad. Walau bagaimanapun, pelajar yang mengikuti aliran ini kebanyakannya tidak disediakan asrama. Ini bermakna, mereka masih lagi tinggal bersama ibu bapa dan terdedah dengan faktor kepatuhan beragama ibu bapa kepada penghayatan akhlak mereka.

2.0 PERNYATAAN MASALAH

Peningkatan kes sosial seperti jenayah, kelahiran anak luar nikah dan pembuangan bayi dalam kalangan remaja merupakan petunjuk kepada penghayatan akhlak yang rendah. Kebanyakan kes yang diperolehi melibatkan pelajar sekolah menengah. Ini tidak terkecuali dengan pelajar di sekolah agama. Walau bagaimanapun, kajian yang melibatkan pelajar KAA masih kurang dikaji semenjak kelas ini diwujudkan pada tahun 1987. Sebaliknya, kajian terdahulu yang melibatkan sekolah agama menengah telah membuktikan penghayatan akhlak dalam kalangan murid sekolah agama menengah di tahap yang sederhana (Azhar Ahmad, & Ab. Halim Tamuri, 2007). Ini bermakna pelajar sekolah agama masih cenderung terdedah dan terpengaruh kepada anasir negatif yang merosakkan akhlak. Dapatan oleh Azhar (2007), masih belum menjurus kepada penghayatan akhlak dalam kalangan pelajar KAA. Mereka adalah dalam kalangan pelajar yang memperolehi ilmu akhlak melalui sistem persekolahan tetapi pada masa yang sama masih terdedah dengan bimbingan daripada ibu bapa. Ini kerana mereka adalah dalam kalangan pelajar yang tidak tinggal di asrama, dan lebih terdedah dengan peranan ibu bapa sewaktu berada di rumah. Selain itu kajian terdahulu hanya menumpu kepada profil penghayatan akhlak islam pelajar sekolah menengah di Selangor seperti jantina pelajar, lokasi sekolah dan kategori sekolah tanpa melihat perkaitannya dengan faktor peramal dengan penghayatan akhlak. Oleh itu, kajian ini menampung kelompangan itu dengan mengenal pasti hubungan kepatuhan beragama ibu bapa dengan penghayatan akhlak pelajar, khususnya dalam kalangan pelajar KAA.

Selain itu, dapatan terdahulu juga tidak konsisten dan signifikan yang melibatkan kepatuhan beragama ibu bapa dan penghayatan akhlak dalam kalangan pelajar secara umumnya. Rata-rata pengkaji bersetuju bahawa ibu bapa memainkan peranan yang penting dalam mencorakkan dan menanam akhlak dan nilai-nilai kehidupan. Kegagalan institusi keluarga yang disebabkan oleh kecuaiannya ibu bapa mendidik anak-anak ke arah kehidupan yang unggul akan menjerumuskan anak itu sendiri ke arah kehidupan sosial yang tidak sihat.

Kajian terdahulu oleh Pharas dan Kompas (1992), mendapati bahawa ibu bapa menyumbang kepada masalah tingkah laku anak-anak. Ibu bapa yang menunjukkan tingkah laku yang tidak baik di hadapan anak-anak mereka serta mengabaikan ajaran agama menggalakkan pengamalan tingkah laku yang serupa. Demikian juga dengan perkembangan kajian terkini yang dijalankan oleh Rohana Tan *et al* (2013). Pemilihan sampel berstrata mengumpulkan 403 orang sampel dalam kajiannya mendapati pendidikan keagamaan ibu bapa mempunyai hubungan signifikan dengan penghayatan akhlak dalam kalangan remaja Islam. Demikian juga kajian yang dijalankan oleh Desrosiers, Kelley, & Miller (2011) yang mendapati wujudnya hubungan kepatuhan ibu bapa kepada akhlak remaja. Malah para pengkaji ini telah dapat mengenal pasti peranan ibu dalam memberikan bimbingan keagamaan kepada remaja dan bapa pula lebih menumpu kepada penjagaan keluarga.

Kajian menggunakan kaedah kualitatif oleh Mohamad Faizal Mohamad dan Mohd. Zaki (2014), mendapati pegangan agama yang longgar atau tidak menitikberatkan kehidupan

beragama daripada ibu bapa akan memberi impak secara langsung kepada anak mereka khususnya dari segi sahsiah dan jati diri. Hasil temubual yang telah dijalankan oleh mereka mendapati ibu bapa tidak menekankan akhlak dan nilai-nilai kehidupan yang sepatutnya menjadi amalan dalam kehidupan.

Walau bagaimanapun terdapat beberapa kajian yang tidak menyokong dapatan kajian terdahulu iaitu kepatuhan agama tidak mempunyai hubungan yang signifikan dengan penghayatan akhlak. Antaranya kajian yang dijalankan ke atas 210 orang sampel yang terdiri daripada pelajar tingkatan empat (Badulzaman, 2006). Dapatan kajian ini menunjukkan kepatuhan agama ibu bapa tidak mempunyai hubungan dengan implikasi akhlak pelajar. Hanya sebahagian kecil yang menunjukkan ciri-ciri tingkah laku ibu bapa mempunyai perkaitan dengan akhlak yang menyeleweng daripada nilai-nilai masyarakat. Ini bermakna sungguhpun ibu bapa menjadi '*role model*' kepada anak-anak mereka namun dalam konteks pendedahan agama daripada ibu bapa tidak secara langsung mempengaruhi pelajar. Bukan itu saja, dapatan kajian oleh Husin Junoh (2011), mendedahkan bahawa ibu bapa tidak berperanan dalam penghayatan akhlak untuk 607 orang sampel remaja di luar bandar daerah Kota Tinggi, Johor. Beliau yang menggunakan kaedah campuran telah mendapati bahawa rakan sebaya dilihat lebih mempengaruhi perkembangan akhlak remaja berbanding faktor ibu bapa dan beberapa faktor lain. Sama halnya dengan kajian oleh Amla, Zahara, Zuria dan Abd. Aziz (2010) yang mendapati institusi keluarga khususnya peranan bapa bukanlah elemen penting dalam penghayatan akhlak anak-anak mereka. Kebanyakan ibu bapa lebih menumpu kepada usaha-usaha mencari nafkah untuk perbelanjaan keluarga.

Berdasarkan huraian dapatan kajian-kajian di atas dapat dikenal pasti bahawa dapatan-dapatan yang diperolehi adalah tidak konsisten dalam menentukan hubungan yang signifikan di antara kepatuhan agama ibu bapa dan penghayatan akhlak pelajar. Apatah lagi dengan kurangnya kajian yang dijalankan ke atas pelajar KAA di Kota Kinabalu, Sabah. Keperluan untuk mengetahui penghayatan akhlak mereka adalah penting memandangkan masa harian mereka cenderung bersama keluarga berbanding di sekolah.

Dapatan yang tidak konsisten daripada kajian lepas dan kurangnya kajian dalam kalangan pelajar KAA ini memberi cetusan kepada alasan dalam menjalankan kajian ini.

3.0 TUJUAN KAJIAN

Tujuan kajian ini adalah untuk mengenal pasti peranan kepatuhan agama dengan penghayatan akhlak dalam kalangan pelajar KAA di Kota Kinabalu Sabah.

4.0 OBJEKTIF KAJIAN

Objektif kajian ini adalah seperti berikut:

- i. Menentukan tahap penghayatan akhlak pelajar;
- ii. Menentukan tahap kepatuhan agama ibu bapa; dan
- iii. Mengenal pasti hubungan kepatuhan agama ibu bapa dan dimensinya dengan penghayatan akhlak pelajar.

5.0 PERSOALAN KAJIAN

Berlandaskan kepada skop kajian penghayatan akhlak dalam kalangan pelajar di KAA Kota Kinabalu, Sabah yang belum dilaksanakan oleh mana-mana pengkaji sebelum ini, maka timbul persoalan untuk kajian ini sebagaimana berikut:

- i. Apakah tahap penghayatan akhlak pelajar?
- ii. Apakah tahap kepatuhan agama ibu bapa?
- iii. Adakah terdapat hubungan di antara kepatuhan agama ibu bapa dan dimensinya dengan penghayatan akhlak pelajar?

6.0 HIPOTESIS KAJIAN

Hipotesis nul yang dibentuk untuk kajian ini adalah:

- H_0^1 : Tidak terdapat hubungan yang signifikan di antara kepatuhan agama ibu bapa dengan penghayatan akhlak pelajar.
- H_0^{1a} : Tidak terdapat hubungan yang signifikan di antara dimensi patuh agama ibu bapa dengan penghayatan akhlak pelajar.
- H_0^{1b} : Tidak terdapat hubungan yang signifikan di antara dimensi tidak patuh agama ibu bapa dengan penghayatan akhlak pelajar.

7.0 METODOLOGI KAJIAN

Kajian kuantitatif yang dijalankan menggunakan reka bentuk tinjauan dengan soal selidik menjadi alat untuk mendapatkan maklumbalas sampel. Setelah penentuan sampel dijalankan iaitu berlandaskan jadual penentuan sampel minimum oleh Krejcie dan Morgan (1970) serta Cohen, Manion dan Morrison (2001), maka kajian ini telah menganalisa data daripada sampel yang berjumlah 316 orang. Jumlah ini melebihi paras minimum yang ditetapkan oleh para sarjana di atas bagi mewakili jumlah populasi seramai 440 orang. Pengkaji telah menggunakan pemilihan sampel menggunakan kaedah rawak mudah iaitu menjalankan undian nama agar unsur bias dapat dielakkan dan memberi peluang yang sama kepada semua pelajar untuk menjadi sampel.

Soal selidik yang digunakan dalam kajian ini adalah soal selidik Penghayatan Akhlak dan soal selidik Kepatuhan Agama Ibu Bapa. Soal Selidik Penghayatan Akhlak dibina oleh Ahmad Munawar (2008). Soal selidik ini mengandungi 41 item yang bertemakan akhlak. Sementara Soal Selidik Kepatuhan agama Ibu bapa diadaptasi oleh Azizi Yahya (2007). Soal selidik ini mempunyai 20 item. Terdapat dua dimensi iaitu dimensi ibu bapa patuh agama yang terdiri daripada 9 item. Sementara satu lagi dimensi adalah ibu bapa tidak patuh agama dengan 11 item. Kedua-dua soal selidik ini menggunakan Skala Likert 5 mata yang mengukur sampel sama ada kenyataan dalam item mengikut skala sangat tidak setuju, tidak setuju, tidak pasti, setuju dan sangat setuju.

8.0 DAPATAN KAJIAN

8.1 Penentuan Tahap

Keputusan analisis tahap untuk pemboleh ubah dalam kajian ini menggunakan skor min, sisihan piawai, kekerapan dan peratus. Bagi analisis nilai min dilakukan untuk mengenal pasti tahap reaksi responden dan sisihan piawai pula mampu menerangkan *tabulation* maklumbalas responden. Berdasarkan data yang berjaya dikutip, penerangan berkaitan min untuk setiap pemboleh ubah yang dikaji merangkumi tiga tahap iaitu rendah, sederhana dan tinggi. Jadual 1.0 menunjukkan dapatan untuk menentukan tahap kepatuhan agama dan penghayatan akhlak dalam kalangan pelajar KAA di Kota Kinabalu Sabah.

Jadual 1:
Tahap-tahap Kepatuhan Agama dan Dimensinya dan Penghayatan Akhlak

Pemboleh ubah	Tahap	Kekerapan	Peratus	Min	Sisihan Piawai
Keseluruhan	Rendah	8	2.5	2.98	0.29
Kepatuhan Beragama Ibu Bapa	Sederhana	306	96.9		
	Tinggi	2	0.6		
Patuh Agama	Rendah	3	9	4.12	0.57
	Sederhana	70	14.1		
	Tinggi	243	76.9		
Tidak Patuh Agama	Rendah	280	88.6	2.04	0.36
	Sederhana	36	11.4		
	Tinggi	0	0		
Keseluruhan Penghayatan Akhlak	Rendah	0	0	4.51	0.27
	Sederhana	271	85.7		
	Tinggi	45	14.3		

Berdasarkan Jadual 1, skor min untuk keseluruhan kepatuhan agama ialah 2.98 dan sisihan piawai ialah 0.29. Seramai lapan orang pelajar (2.5 peratus) mendapati kepatuhan beragama ibu bapa yang rendah. Sementara itu, lebih ramai pelajar mendapati kepatuhan beragama ibu bapa adalah di tahap sederhana iaitu seramai 306 orang (96.9 peratus) dan hanya 2 orang pelajar (0.6 peratus) mendapati kepatuhan beragama ibu bapa yang tinggi. Dengan kata lain, dapatan ini menunjukkan bahawa tahap kepatuhan beragama ibu bapa secara keseluruhannya pada tahap yang sederhana.

Kepatuhan beragama ibu bapa ini didasari oleh dua dimensi iaitu ibu bapa yang patuh agama dan ibu bapa yang tidak patuh agama. Menerusi analisis skor min, majoriti pelajar iaitu 243 orang (76.9 peratus) mendapati tahap patuh agama ibu bapa mereka pada aras yang tinggi. Diikuti oleh respon pelajar berkaitan tahap sederhana ibu bapa yang patuh agama iaitu seramai 70 orang (14.1 peratus). Seramai tiga orang pelajar (9 peratus) mendapati ibu bapa mereka berada di tahap rendah dalam mematuhi suruhan beragama. Secara keseluruhannya, dimensi ibu bapa patuh agama berada di tahap yang tinggi iaitu dengan pencapaian purata min 4.12 dan sisihan piawai 0.57.

Selaras dengan itu juga, dimensi ibu bapa yang tidak patuh agama untuk tahap rendah adalah paling ramai iaitu sebanyak 280 orang (88.6 peratus). Bagi tahap sederhana pula, seramai 36 orang pelajar memberi respon (11.4 peratus). Sementara itu, tiada pelajar yang menunjukkan ibu bapa mereka tidak patuh agama pada aras yang tinggi. Secara keseluruhannya, dimensi ibu

bapa yang tidak patuh agama hanya berada di tahap rendah iaitu pada skor min iaitu 2.04 (0.36 peratus).

Seterusnya analisa skor min dilaksanakan untuk mengetahui tahap penghayatan akhlak pelajar. Didapati skor min ialah 4.51 dan sisihan piawai 0.27. Skor min ini menunjukkan bahawa tahap keseluruhan penghayatan akhlak berada pada aras yang tinggi. Ini disokong dengan dengan bilangan pelajar yang paling ramai di tahap sederhana iaitu 271 orang (85.7 peratus) dan di tahap tinggi seramai 45 orang (14.3 peratus) serta tiada seorang pelajar pun yang menunjukkan respon rendah penghayatan akhlak.

Secara rumusnya, kepatuhan beragama ibu bapa berada pada tahap sederhana. Ini cenderung disebabkan oleh dimensinya iaitu ibu bapa patuh agama berada pada tahap yang tinggi dan dimensi ibu bapa tidak patuh agama berada di tahap yang rendah. Sementara itu, pelajar KAA di Kota Kinabalu dengan jelas menunjukkan mempunyai penghayatan agama dan berada di tahap yang tinggi.

8.2 Penentuan Analisis Hubungan

Analisis hubungan di antara kepatuhan beragama dengan penghayatan akhlak pelajar turut dikenal pasti menggunakan teknik statistik inferensi iaitu korelasi *Pearson*. Indeks korelasi yang digunakan untuk penentuan aras kekuatan ialah indeks korelasi Borg dan Gall (1983). Dapatan kajian untuk analisis korelasi ditunjukkan dalam Jadual 2.

Jadual 2:

Hubungan Kepatuhan Agama Ibu bapa dan Dimensinya dengan Penghayatan Akhlak

Pemboleh ubah	Penghayatan Akhlak
Kepatuhan Beragama Ibu Bapa	.286**
Ibu Bapa Patuh Agama	.280**
Ibu Bapa Tidak Patuh Agama	.061

**Aras Signifikan $p < .01$

Berdasarkan Jadual 2, didapati secara keseluruhannya kepatuhan beragama ibu bapa mempunyai hubungan yang rendah dan signifikan dengan penghayatan akhlak ($r = .286, p < .01$). Keputusan ini turut menunjukkan kepatuhan beragama ibu bapa mempunyai interaksi positif dengan penghayatan akhlak dalam kalangan pelajar KAA di Kota Kinabalu. Ini bermakna hipotesi yang mengandaikan tidak terdapat hubungan yang signifikan di antara kepatuhan beragama ibu bapa dengan penghayatan akhlak pelajar ditolak.

Selanjutnya, dimensi ibu bapa patuh agama menunjukkan hubungan rendah dan signifikan dengan penghayatan akhlak ($r = .280, p < .01$). Keputusan ini juga menunjukkan interaksi positif yang memberi makna semakin tinggi ibu bapa mengamalkan suruhan agama, semakin tinggi juga penghayatan akhlak dalam kalangan pelajar. Dengan ini juga hipotesis nul yang mengandaikan tidak terdapat hubungan yang signifikan di antara dimensi ibu bapa patuh agama dengan penghayatan akhlak pelajar ditolak.

Akhir sekali dimensi ibu bapa tidak patuh agama mencatatkan hubungan yang tidak signifikan dengan penghayatan akhlak ($r = .061, p > .01$). Ini bermakna dimensi ini tidak mempunyai perkaitan dengan penghayatan akhlak dalam kalangan pelajar KAA di Kota Kinabalu. Dengan demikian juga, hipotesis yang mengandaikan tidak terdapat hubungan yang

signifikan di antara ibu bapa tidak patuh agama dengan penghayatan akhlak pelajar diterima.

9.0 PERBINCANGAN

Secara keseluruhannya kajian ini telah mengenal pasti tahap kepatuhan agama ibu bapa dan tahap penghayatan akhlak pelajar serta hubungan kedua-dua pemboleh ubah ini. Kepatuhan agama ibu bapa berada di tahap sederhana walaupun dimensi patuh agama mempunyai kekerapan yang tinggi. Manakala dimensi tidak patuh agama berada pada tahap yang rendah kerana bilangan sampel lebih tinggi. Sementara itu, tahap penghayatan akhlak pelajar KAA berada pada tahap sederhana. Dengan kata lain, analisis tahap menunjukkan kedua-dua pemboleh ubah dalam kajian ini adalah sederhana.

Dapatan tersebut menyokong kajian terdahulu yang pernah dijalankan oleh Azhar Ahmad dan Abd. Halim Tamuri,(2007), ke atas pelajar sekolah menengah aliran agama di Selangor. Beliau mendapati sebahagian besar akhlak peribadi dalam kalangan sampelnya berada pada tahap sederhana. Ini bermakna dapatan beliau tidak selari dengan beberapa dapatan pegkaji lepas yang mendapati penghayatan akhlak di tahap yang tinggi (Norasmah, 2001; Azhar, 2006; Ahmad Munawar, 2008).

Sementara analisis inferensi menerusi korelasi *Pearson* menunjukkan dimensi patuh agama ibu bapa mempunyai hubungan yang signifikan dengan penghayatan akhlak pelajar. Manakala sebaliknya berlaku kepada dimensi tidak patuh agama ibu bapa. Dapatan korelasi ini menyokong kajian terdahulu (Phares dan Compas, 1992; Rohana Tan *et al*, 2013; Desrosiers *et al*, 2011; Faizal, 2014). Kajian ini juga tidak menyokong kajian oleh Hussin Junoh (2011), dan Amla Salleh (2010).

Secara keseluruhannya, dapatan kajian ini sealiran dengan konsep akhlak yang dikemukakan oleh Imam Al-Ghazali yang menyatakan bahawa akhlak boleh dididik menerusi asuhan secara mujahadah bagi membolehkan ibu bapa dapat menerapkan nilai akhlak yang baik kepada anak-anak mereka. Bandura (1986) pula menegaskan kewujudan interaksi persekitaran dan personal yang membentuk tingkah laku seseorang individu itu. Ini bermakna dapatan kajian ini mendasari kedua-dua pendapat berkenaan yang melihat faktor luar iaitu kepatuhan agama ibu bapa cenderung untuk memberi impak kepada akhlak yang dihayati oleh pelajar sekolah KAA.

10.0 RUMUSAN

Secara rumusannya, kajian ini dapat menyimpulkan keperluan kepatuhan agama ibu bapa dalam memastikan penghayatan akhlak yang baik anak-anak. Apatah lagi pelajar KAA di sekolah harian yang cenderung memerlukan pendidikan informal daripada ibu bapa dalam membentuk akhlak mereka. Penghayatan akhlak yang kurang dalam kalangan pelajar hari ini akan memberikan impak yang begitu besar kepada masyarakat. Kesan jangka panjang dan jangka pendek pasti akan berlaku seandainya pelajar yang berada dalam zaman remaja ini tidak tahu bagaimana untuk membentuk dan memuliakan akhlak mereka. Maka dengan itu, bimbingan dan pendedahan positif daripada persekitaran pelajar terutamanya ibu bapa sangat penting agar penerapan akhlak yang baik dapat diamalkan. Dengan kata lain, walau apa pun langkah yang diambil oleh mana-mana pihak, tanpa kerjasama daripada ibu bapa, nescaya gejala ini sukar diatasi.

RUJUKAN

- Abd al Karim Zaydan. (1976). *Usul al - Da'wah*. Baghdad: Maktabah al Manar al Islamiyah.
- Abu Dzar Ahmad, M. A. N. (2017). Komunikasi Keluarga Berdasarkan Uslub Nabi SAW. *Jurnal Al-Turath*.
- Ahmad Bin Ali Bin Hajar Al asqolani. (1986). *Fathul Bari Syarah sahih Al Bukhari*. Beirut: Dar Arrayyan Lil Turath.
- Amla, S., Zahara, Zuria, & Abd Aziz, M. (2010). Peranan bapa dalam pembangunan sahsiah remaja dan implikasinya terhadap nilai kekeluargaan. *Jurnal Pendidikan Malaysia 35(2)(2010): 9-17 Peranan*.
- Azhar Ahmad, & Ab. Halim Tamuri. (2007). Penghayatan Akhlak Pelajar Sekolah Menengah. *Jurnal Yadim*, (5), 1–10.
- Azizi Yahya, & Latiff, S. (2005). *Azizi Yahaya, 2006*. (PTS Publication&distributions, Ed.). Bentong, Pahang.
- Azmil Hashim, & Norhisham Muhammad. (2015). STRATEGI ANSYITAH DAN PENGHAYATAN AKHLAK PELAJAR SEKOLAH JURNAL TEKNIKAL DAN SAINS SOSIAL Bilangan 2 Jilid 2 Dis 2014 e-ISSN 2289-7356, (December 2014).
- Badruzaman Bin Baharom. (2006). *Persekitarn Keluarga dan Kesannya Terhadp Tingkah laku Devian Remaja di Daerah Pontian, Johor. unpublished Master Theses*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Desrosiers, A., Kelley, B. S., & Miller, L. (2011). Parent and peer relationships and relational spirituality in adolescents and young adults. *Psychology of Religion and Spirituality*, 3(1), 39–54. <https://doi.org/10.1037/a0020037>
- Hoffman, L. W., & Youngblade, L. M. (2014). Maternal employment, morale and parenting style: Social class comparisons. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19(3), 389–413. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(99\)80047-1](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(99)80047-1)
- Husin Junoh. (2011). Faktorkeruntuhan Akhlak Remaja Islam Luar Bandar Di Daerah Kota Tinggi, Johor. Retrieved from http://eprints.uthm.edu.my/2173/1/Husin_Junoh.pdf
- Ibn al-Arabi, al-Malikiy, A. al A. bi sarh sahih al-tarmidhy. (n.d.). *Aridoh al- Ahwadhiy bi Sharh Sahih al-Tarmidhiy, no hadith 2321, j.7*. Beirut: Dar al -Kutub al -Ilmiyyah, hlmn 127.
- Imam Al Ghazali. (1997). *Tahzib Ihya' Ulumuddin*. (Abdul Salam Harun, Ed.) (Cetakan Pe). Kaherah: Darul Tauzi' Wan Nasyar Al-Islamiah.
- Imam Al Ghazali. (2013). *Konsep Pendidikan anak menurut Al-Ghazali dalam Kitab Ayyuhal Walad*. (MOH.Nawawi, Ed.). Universiti Islam Sunan Kalijaga, Jogjakarta.
- Imam Ibn Hibban, Sahih Ibn Hibban, Kitab al -Iman, Bab al-Fitrah, Fasl Dhikir Khabar Awham man lam Yahkum Sana' ah al Hadith, jil.1, Hal 171, No.132.
- Ishak Ismail. (2012). *Budaya nilai-nilai keagamaan dan disiplin pelajar di sekolah menengah*. UKM.
- Jabatan Pendidikan Islam dan Moral, & KPM. (2007). *Buku Panduan Eksekutif KAA*. (Hidiza Coporation, Ed.). Putrajaya: Rasyaqiera Publication.

- Jawadi Bin Belun. (2013). Kaitan antara tingkah laku negatif ibu bapa, kepatuhan agama ibu bapa dan gaya asuhan ibu bapa dengan tingkah laku devian remaja di daerah Kota Belud. UMS.
- Lazim, M. (2011). Konsep Materi Pendidikan Akhlak Anak Didik dalam Perspektif Islam. *Skripsi Fakultas Tarbiyah Institut Agama Islam Negeri Walisongo*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139172332.002>
- Mariani Omar & Siti Sarah Hamzah. (2016). Gaya Asuhan Ibu Bapa Terhadap Anak-Anak dalam Kalangan Kakitangan Kolej Universiti Islam Sultan Azlan Shah. *Al Qimah Al Mudhafah The Journal of Management and Science*.
- Mohamad Faizal Mohamad, & Mohd Zaki Ishak. (2014). Gejala Hubungan Seks dalam Kalangan Pelajar: Satu Kajian Kes. In *Seminar Kebangsaan Integriti Keluarga 2014* (pp. 1–8). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Mokhtar, S., Mohd Jailani, M. K., Tamuri, A. H., & Abdul Ghani, K. (2011). Kajian Persepsi Penghayatan Akhlak Islam dalam Kalangan Pelajar Sekolah Menengah di Selangor. *Global Journal Al-Thaqafah*. <https://doi.org/10.7187/GJAT072011.01.01>
- Muhammad, S. N., Ripin, M. N., & Mohd Dani, M. (1995). Pemupukan Akhlak Muslim Menurut Pandangan Ibnu Miskawayh. *Centre For Islamic Thought and Understanding*.
- Naimah Ghazali, Khadijah Abdul Razak, & Maimun Aqsha Lubis Abidin. (2016). Metod Didikan Ibu Bapa dalam Pembentukan Akhlak. *Falsafah dan Pedagogi Pendidikan Islam*, 7.
- Namri Sidek. (2018). Lembaga Penduduk dan Pembangunan Keluarga Negara.
- Nurul Husna Rosidi. (2017). Statistik akhlak melayu semakin meruncing. *Utusan Online*.
- Phares, V., & Compas, B. E. (1992). The role of fathers in child and adolescent psychopathology: Make room for daddy. *Psychological Bulletin*, 111(3), 387–412. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.111.3.387>
- Razali bin Mat Zin. (2006). The Relationships Between Family and Career-related Factors and Organizational Commitment: A Malaysian Case. *The Business Review, Cambridge*.
- Rohana Tan, Norhasni Zainal Abidin, Azimi Hamzah, & Fakhrudin, F. M. (2013). HUBUNGAN PENDIDIKAN KEAGAMAAN OLEH IBU BAPA DAN PERTAUTAN RAKAN SEBAYA DENGAN AKHLAK BELIA DI INSTITUSI PENGAJIAN AWAM TERPILIH DI SELANGOR. *Malaysian Journal of Youth Studies*, 9, 91–106. Retrieved from http://ippbm.gov.my/index.php?option=com_content&view=article&id=788&Itemid=945&lang=bn
- Sholeh, M. A. (2016). Pendidikan Akhlak dalam Lingkungan Keluarga Menurut Imam Ghazali. *Jurnal Al-Thariqah*.
- Siti Norlina Muhamad, Mohd Nasir Bin Ripin, & Mohd Dani Muhammad. (1995). Pemupukan Akhlak Muslim Menurut Pandangan Ibnu Miskawayh. *Centre For Islamic Thought and Understanding*, 5(2), 1–11.
- Sunan Al Kubra. (n.d.). (*HR. Al-Bayhaqi dalam al-Sunan al-Kubrâ' (no. 20782), al-Bazzar dalam Musnad-nya (no. 8949) Imam Bukhari dalam Al Adaab Al Mufraad hal 42, Ahmad 2/381, Al Hakim 2/613, Ibnu Saad dalam Thabaqaatul Kubra (1/192), Al Qudhaa'iy dalam Musnad Asysyihaab No.1165.*

KESAHAN DAN KEBOLEHPERCAYAAN MODUL PENGINTERGRASIAN PENDEKATAN SOSIO-SAINTIFIK DAN PETA PEMIKIRAN RODA MASA HADAPAN BAGI MURID TINGKATAN EMPAT

**MOHAMMAD SYAFIQ BIN ABD RAHMAN, SIEW NYET MOI @ SOPIAH
ABDULLAH**
FAKULTI PSIKOLOGI DAN PENDIDIKAN, UNIVERSITI MALAYSIA SABAH
platinum_titanium@yahoo.com.my, snyetmoi@yahoo.com

ABSTRAK

Kajian ini dilaksanakan bagi menentukan kesahan dan kebolehppercayaan modul pengintergrasian pendekatan sosio-saintifik dan peta pemikiran roda masa hadapan (PSSPP). Modul PSSPP telah dibangunkan berdasarkan model teoretikal untuk memupuk pemikiran masa hadapan dalam kalangan murid Tingkatan Empat yang berumur 16 tahun. Seramai tiga orang panel pakar dan 27 guru terlibat untuk menentukan kesahan kandungan modul berdasarkan empat kriteria penilaian iaitu i) elemen pendekatan sosio-saintifik, ii) pelaksanaan aktiviti, iii) pengintergrasian peta pemikiran roda masa hadapan dan iv) penilaian keseluruhan modul. Selepas pelaksanaan modul, dua set soal selidik berskala lima likert ditadbir ke atas 66 orang murid Tingkatan Empat bagi mendapatkan penilaian terhadap pelaksanaan aktiviti dan kebolegunaan aktiviti dalam memupukkan pemikiran masa hadapan. Hasil penilaian panel pakar menunjukkan bahawa darjah persetujuan yang tinggi iaitu 91.14 peratus dan modul yang dibangunkan memenuhi aspek yang digariskan dengan sedikit penambahbaikan. Penilaian guru terhadap modul menunjukkan nilai min keseluruhan 4.46, ini memberi gambaran bahawa guru bersetuju modul PSSPP sesuai untuk diaplikasikan di dalam bilik darjah dalam memupuk pemikiran masa hadapan. Didapati nilai Cronbach Alpha bagi penilaian subjek kajian terhadap pelaksanaan aktiviti ialah 0.72. Ini menunjukkan modul PSSPP yang dibangunkan mempunyai ketekalan dalaman pelaksanaan aktiviti yang tinggi. Kebolegunaan aktiviti memaparkan nilai min keseluruhan 4.16, menunjukkan bahawa sampel kajian bersetuju modul PSSPP boleh digunakan untuk memupuk pemikiran masa hadapan. Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa modul PSSPP mempunyai kesahan dan kebolehppercayaan yang tinggi dalam memupukkan pemikiran masa hadapan dalam kalangan murid Tingkatan Empat.

Kata kunci : kesahan, kebolehppercayaan, pendekatan sosio-saintifik, peta pemikiran roda masa hadapan

1.0 PENGENALAN

Kurikulum Standard Sekolah Rendah dan Kurikulum Standard Sekolah Menengah telah menggariskan secara implisit bahawa pendekatan sosio-saintifik (PSS) hendaklah dilaksanakan dalam pengajaran (Bahagian Pembangunan Kurikulum, 2014; Rahimawati Abd Rahim, 2017). Pendekatan sosio-saintifik baru diserapkan ke dalam kurikulum Sains di Malaysia, namun rujukan antarabangsa telah menunjukkan pendekatan ini telah mula diperkenalkan seawal tahun 1980 (Hou & Wang, 2016). Pendekatan sosio-saintifik pada masa kini telah banyak menerima perubahan paradigma bagi memastikan kerangka sosio-saintifik di dalam kurikulum adalah sentiasa relevan dengan keperluan dan kehendak zaman. Menurut Zeidler & Nichols (2009), kerangka kerja PSS merupakan satu proses yang konsisten dalam membimbing murid untuk mengaplikasi pengetahuan saintifik di samping menjadi pemikir yang kreatif bagi

mencipta masa hadapan yang lebih berdaya saing. Hal ini kerana PSS membincangkan isu sosial yang mengaitkan komponen saintifik dengan kehidupan sebenar murid. Justeru, ini akan mewujudkan hasil pembelajaran yang bermakna kepada murid di samping memberi peluang kepada murid untuk menghubungkan dan mengaplikasi pengetahuan Sains dengan persekitaran di luar bilik darjah (Tytler, 2012).

2.0 LATAR BELAKANG KAJIAN

Keupayaan berfikir yang bercorakkan pemikiran kreatif merupakan faktor utama yang menyumbang kepada peningkatan pemikiran masa hadapan murid (Buntting & Jones, 2015). Kriteria pemikiran kreatif dalam menjana idea, menghubungkait, membuat inferens, meramal, membuat hipotesis dan mensintesis merupakan elemen yang diperlukan dalam pemupukkan kemahiran pemikiran masa hadapan (Paige *et al.*, 2018). Justeru itu, objektif pendidikan Sains bagi sekolah rendah dan menengah telah direka dengan teliti bagi memastikan bahawa kemahiran berfikir secara kreatif ini dapat diaplikasikan secara holistik khususnya bagi mata pelajaran Sains (Bahagian Pembangunan Kurikulum, 2014).

Pemupukkan pemikiran masa hadapan adalah kemahiran yang memerlukan murid untuk menganalisis secara kreatif bagi memahami situasi semasa. Menurut Chiu (2012), membina perhubungan dahulu dan sekarang merupakan laluan utama kepada murid untuk berfikir dalam mengenal pasti trend dan pemacu yang menyebabkan sesuatu perubahan pada masa kini. Hal ini kerana, proses ini akan mewujudkan entiti pembinaan pemikiran masa hadapan murid melalui penyenaaraian pelbagai kemungkinan masa hadapan berdasarkan perubahan trend dan perkembangan pemacu-pemacu yang relevan (Lehtonen, 2012; Fortunoto & Futurey, 2011). Hal ini sekaligus akan memberi ilustrasi kepada murid untuk mencari alternatif dan masa hadapan yang diinginkan (Jones *et al.*, 2012; D'Argembeau *et al.*, 2010).

Namun demikian, dapatan laporan kajian *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) bagi tahun 2007, 2011 dan 2015 telah menunjukkan bahawa murid Malaysia belum menguasai kemahiran pemikiran kreatif dengan sepenuhnya. Lantaran kelemahan dalam penguasaan pemikiran kreatif ini secara tidak langsung telah memberikan impak negatif terhadap penguasaan pemikiran masa hadapan murid. Laporan ini juga telah membuktikan bahawa murid Malaysia mempunyai kelemahan yang ketara dalam aspek menjawab soalan-soalan berbentuk ekstrapolasi dalam menterjemahkan data, memindahkan serta membuat kesimpulan data daripada graf dan gambar rajah yang diberikan (Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan, Kementerian Pendidikan Malaysia, 2016).

Armstrong *et al* (2012) telah menakrifkan kemahiran dalam membuat ekstrapolasi merupakan proses pemanjangan data yang diperoleh atau memindahkan pengetahuan ke sesuatu tempat yang tidak diketahui berdasarkan analisis corak yang boleh diramal. Proses ekstrapolasi data atau gambar rajah memerlukan skop ramalan yang luas melalui pembinaan inferens berdasarkan data terhad yang diperoleh. Justeru, keupayaan penguasaan kemahiran membuat ekstrapolasi amat memerlukan penguasaan pemikiran masa hadapan yang berkualiti tinggi daripada seseorang murid (Guisan & Zimmermann, 2000). Pemikiran masa hadapan boleh ditakrifkan sebagai pengenpastian, penemuan, penganalisaan dan penilaian kepada kemungkinan, kebarangkalian dan keperluan pada masa hadapan (Amara, 1981). Bishop & Hines (2012) pula menakrifkan pemikiran masa hadapan sebagai usaha memikirkan kemungkinan pada masa hadapan, keperluan masa hadapan dan pemilihan masa hadapan yang diinginkan.

3.0 PERNYATAAN MASALAH

Ledakan maklumat abad ke-21 dan perkembangan Revolusi Industri (IR 4.0) telah menyebabkan komuniti antarabangsa memfokuskan pelaksanaan PSS untuk meningkatkan pemikiran masa hadapan (Jones *et al.*, 2012; Bolstad, 2011; Bunting & Jones, 2015; Paige *et al.*, 2018). Menurut Bunting & Jones (2015), perancangan melalui pemikiran masa hadapan adalah aspek yang perlu diberi keutamaan dalam menjadikan masa hadapan lebih relevan dan konsisten. Natijahnya, adalah menjadi keutamaan untuk melaksanakan kajian lanjutan bagi melihat kesan PSS terhadap pemikiran masa hadapan murid khususnya dalam konteks pendidikan di Malaysia.

Berkowitz (1997), Zeidler & Keefer (2003), Kristóf (2006) & Sadler (2004) berpendapat bahawa kurangnya pertimbangan bijak dalam pemilihan isu sosio-saintifik memberi kesan khususnya dalam meningkatkan penguasaan pemikiran masa hadapan murid. Penggunaan isu kotemporari yang tidak merangsang murid untuk berfikir ke hadapan akan menyebabkan murid tidak dapat meramal, menginferens, membuat hipotesis, dan mengekstrapolasi dalam mengenal pasti kemungkinan, keperluan dan pemilihan keputusan yang diperlukan pada masa akan datang. Ini turut dipersetujui oleh Albe (2008), yakni pemilihan isu sosio-saintifik yang sesuai dapat menyediakan murid dalam menghubungkan pengetahuan saintifik dengan situasi yang sedang berlaku dan meramal perkara yang mungkin akan berlaku pada masa hadapan.

Selain itu, pelaksanaan PSS menuntut pendidik untuk kompeten dalam merangsang pemikiran masa hadapan murid melalui aktiviti perbincangan, berhujah dan berdialog tentang isu telah menyebabkan pendekatan ini kurang dilaksanakan. Menurut Jones *et al.* (2012), Zeidler & Nichols (2009), Facione (2007) dan Row, Subramaniam & Renuka (2016), guru memainkan peranan amat penting dalam memastikan murid sentiasa menggunakan kapasiti kognitif yang optimum melalui proses menghubungkan, menganalisis, mensintesis, meramal, membuat pemilihan untuk merancang dan mencipta masa hadapan yang diinginkan. Kurangnya kefahaman serta kemahiran PSS akan mengakibatkan pemikiran murid tidak dapat dirangsang sepenuhnya (Leadbeater, 2011). Menurut Evagorou, Jimenez-Aleixandre & Osborne (2012), Zeidler *et al.* (2009) dan Driver, Newton & Osborne (2000), perbincangan dan perdebatan di dalam PSS menyediakan kerangka kefahaman kandungan sains yang tinggi di samping meningkatkan pemikiran masa hadapan murid.

Kejayaan dan kegagalan pengajaran dan pembelajaran turut dipengaruhi oleh faktor pemilihan dan pengaplikasian alat atau bahan bantu mengajar yang sesuai. Justeru pemilihan alat bantu mengajar yang sesuai merupakan aspek yang perlu diberi penekanan sewajarnya. Hal ini turut diperjelaskan oleh Jones *et al.* (2012) dan Zeidler (2016) yang berpendapat bahawa persembahan data yang tersusun dan mempunyai hubungan yang kompleks memberikan ilustrasi kepada murid dalam penghasilan tindakan, pemilihan dengan justifikasi dan penyelesaian yang difikirkan sesuai oleh murid. Fenomena sebaliknya berlaku di mana Daliyanie Mat Said (2011) menyatakan bahawa murid pada masa kini seolah-olah dibentuk melalui mesin kurikulum dan pembelajaran di sekolah hanya tertumpu kepada buku teks sebagai bahan rujukan kedua selepas guru.

Secara konsistennya, pelaksanaan PSS masa kini lebih memfokuskan kepada isu sosial yang kontemporari sebagai pendedahan kepada murid (Berkowitz, 1997; Zeidler & Keefer, 2003; Sadler, 2004; Kristóf, 2006) dan mempunyai rangsangan pemikiran yang minimum dalam menganalisis, mensintesis, memilih serta memberi justifikasi terhadap masa hadapan yang lebih sempurna (Jones *et al.*, 2012; Zeidler *et al.*, 2009; Facione, 2007). Selain itu, kekurangan

pengaplikasian alat atau bahan yang sesuai bagi meningkatkan penguasaan pemikiran murid (Bell & Linn, 2000; Sadler, 2004; Zeidler & Keefer, 2003) dan tiada garis panduan yang spesifik adalah antara masalah pelaksanaan PSS di dalam bilik darjah (Leadbeater, 2011).

Kurangnya garis panduan yang sistematik dan spesifik dalam pelaksanaan PSS sedikit sebanyak memberi impak negatif. Garis panduan yang kurang telah menjadi satu kesukaran kepada guru untuk membimbing murid menggambarkan sesuatu di luar konteks bilik darjah untuk meramal 20 hingga 30 tahun akan datang berbanding apa yang murid sedang hadapi sekarang. Ini turut dipersetujui oleh Leadbeater (2011) dan Row *et al.* (2016), dalam pelaksanaan PSS, guru seharusnya mempunyai satu garis panduan yang sistematik bagi memudahkan guru untuk menghubungkan pengetahuan sedia ada murid dengan pengetahuan yang belum murid ketahui. Justeru itu, membangunkan modul PSS dalam menyemai pemikiran masa hadapan dan menilai kesesuaiannya dalam PdPc Tingkatan Empat Sains Teras merupakan tonggak utama dalam kajian ini.

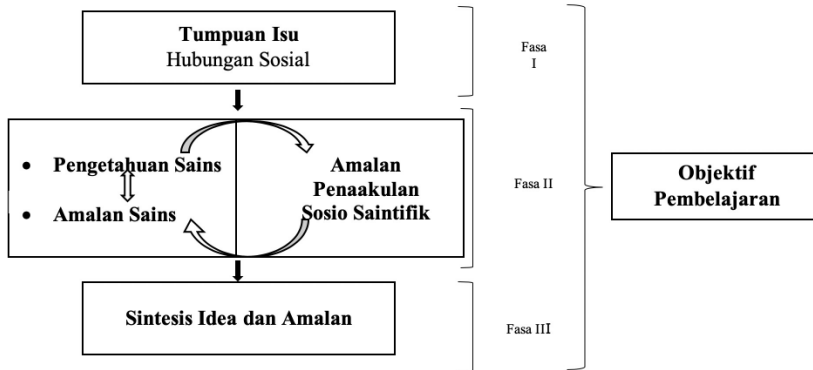
4.0 TINJAUAN LITERATUR

Sebagai asas pembangunan modul, penyelidik merujuk kepada teori dan model pembelajaran seperti berikut:

4.1 Model Pendekatan Sosio-Saintifik

Model Pendekatan Sosio-Saintifik (Sadler *et al.*, 2017) merupakan salah satu model konseptual utama dalam pembangunan modul PSS. Model Pendekatan Sosio-Saintifik terdiri daripada dua seksyen iaitu i) urutan pembelajaran yang perlu ada dalam pelaksanaan PSS, dan ii) pelbagai objektif pembelajaran yang boleh dicapai melalui pelaksanaan PSS (Rajah 1). Seksyen pertama terdiri daripada tiga fasa utama, iaitu i) tumpuan isu, ii) penglibatan murid dalam pengetahuan sains, amalan sains dan amalan penaakulan sosio-saintifik, dan iii) sintesis idea dan amalan idea.

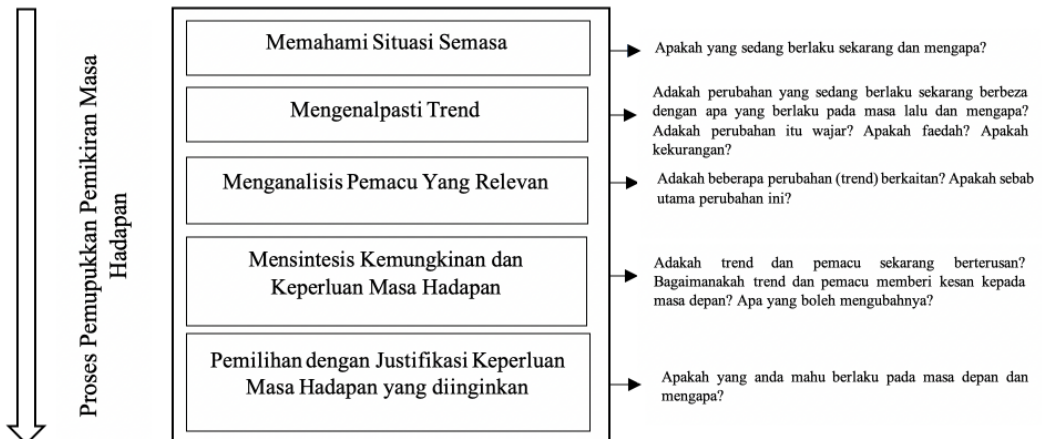
Urutan PSS terbahagi kepada tiga fasa utama bermula dengan tumpuan isu yang diutarakan. Hal ini bagi memastikan bahawa murid dapat membina kefahaman bagaimana idea dan prinsip sains adalah berkaitan dengan isu sosial dan masalah-masalah yang muncul daripada isu yang digunakan. Menurut Rahimawati Abd Rahim (2017), pembelajaran PSS hendaklah memberi penekanan terhadap penglibatan murid dalam amalan kandungan sains bagi membantu dalam mewujudkan pengalaman pembelajaran sains yang produktif dan substantif berkaitan dengan isu sosial. Fasa kedua menyediakan landasan kepada guru untuk menggalakkan murid melibatkan diri secara aktif dalam mencari titik silang antara isu sosial, pengetahuan sains, amalan sains dan saintifik bagi menjadikan isu lebih kompleks, menarik dan sukar untuk diselesaikan yang dikenali sebagai penaakulan sosio-saintifik (Sadler, Foulk & Friedrichsen, 2017). Fasa terakhir dalam pembelajaran PSS menuntut modul PSS yang dibina seharusnya menggalakkan murid dalam mensintesis idea dan amalan. Dalam konteks kajian ini, masalah terbuka tanpa penyelesaian yang rigid telah dikemukakan dalam modul untuk memberi peluang kepada murid untuk membuat refleksi tentang amalan sains dan saintifik.



Rajah 1: Model Pendekatan Sosio-Saintifik
Sumber: Sadler *et al.* (2017)

4.2 Model Pemikiran Masa Hadapan

Dalam kajian ini, pemikiran masa hadapan adalah merujuk kepada lima konstruk pemikiran yang diasaskan oleh Jones *et al.* (2012) iaitu i) memahami situasi semasa, ii) mengenal pasti trend, iii) menganalisis pemacu yang relevan, iv) mensintesis kemungkinan dan keperluan pada masa hadapan dan v) pemilihan dengan justifikasi keperluan pada masa hadapan yang diinginkan seperti ditunjukkan dalam Rajah 2



Rajah 2: Model Pemikiran Masa Hadapan
Sumber: Jones *et al.* (2012)

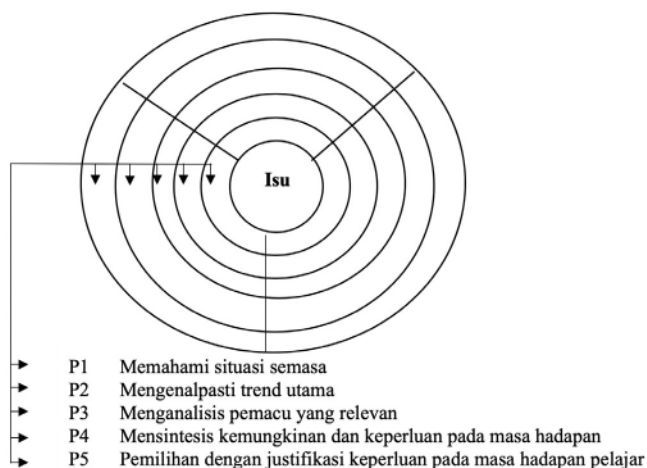
Berdasarkan Rajah 2, konstruk memahami situasi semasa adalah cubaan meneroka peristiwa secara menyeluruh, menyalurkan pengetahuan sains dan menghubungkan konteks dengan individu dan aspek sosial (Hodson, 2003). Manakala konstruk mengenal pasti trend merujuk kepada usaha menentu perubahan corak dalam sesuatu peristiwa yang boleh diperhatikan pada masa kini atau dilihat pada masa hadapan dan ia adalah disebabkan oleh perubahan pemacu (Rialland & Wold, 2009). Konstruk menganalisis pemacu yang relevan adalah penganalisaan tentang faktor yang menyebabkan perubahan, mempengaruhi atau memberi kesan ke atas sesuatu (Saritas & Smith, 2011). Konstruk keempat dalam pemikiran masa hadapan adalah merujuk kepada usaha menjadikan masa hadapan lebih nyata dalam membuat keputusan bagi menghasilkan pemikiran dan keputusan baharu, mempelajari

bagaimana untuk berfikir merebut semua peluang yang ada untuk diterokai (Jones *et al.*, 2012). Konstruk terakhir dalam pemikiran masa hadapan ialah harapan, aspirasi dan impian yang diinginkan pada masa hadapan melalui penerokaan kepada peluang yang ada (Hicks, 2012).

4.3 Peta Pemikiran Roda Masa Hadapan (PP)

Peta pemikiran roda masa hadapan (PP) telah dijadikan alat visualisasi untuk membimbing murid dalam perbincangan aktiviti dalam modul yang dibangunkan. Prasyarat pertama dalam penggunaan peta pemikiran roda masa hadapan adalah pusat peta pemikiran sebagai fokus permulaan perbincangan kumpulan. Butiran secara terperinci tentang pusat peta pemikiran masa hadapan hendaklah diberikan kepada murid yang tidak mempunyai pengetahuan yang mendalam tentang sesuatu perubahan. Kebanyakan pengkaji mengemukakan satu isu sebagai pusat dalam PP dan boleh ditayangkan di dalam bentuk audi visual, petikan atau keratan akhbar. Manakala prasyarat kedua menurut Surowiecki (2004) dan Page (2007), ahli-ahli dalam kumpulan seharusnya terdiri daripada pelbagai budaya, etnik, pengetahuan, jantina dan umur bagi meningkatkan kesan yang lebih efektif dalam perbincangan.

Menurut Schreier (2005), terdapat lima peringkat dalam peta pemikiran roda masa hadapan. Peringkat pertama merupakan langkah menyediakan murid untuk menyenaraikan ciri-ciri berdasarkan isu di pusat PP dan seterusnya mengenal pasti perbezaan antara zaman dahulu dan sekarang. Peringkat kedua membincangkan lebih spesifik tentang perubahan atau trend utama yang dapat diperhatikan dalam senario sekarang. Menurut Schreier (2005) dan Jones *et al.* (2012), murid pada peringkat ketiga masih mencari pemacu yang menyebabkan berlakunya perubahan. Pada peringkat keempat pula, murid dituntut untuk menggunakan daya pemikiran yang tinggi untuk meramal serta mensintesis sebarang kemungkinan dan keperluan pada masa hadapan berdasarkan trend dan pemacu yang telah dikenal pasti. Pada peringkat ini, murid seharusnya boleh membangunkan senario bagi mensintesis kemungkinan dan keperluan pada masa hadapan. Akhir sekali, peringkat kelima memerlukan murid untuk membuat analisis tentang kesan yang timbul, peluang dan potensi yang ada pada masa hadapan dan seterusnya memberi justifikasi kepada pilihan dibuat sesuai dengan keperluan pada masa hadapan. Peta pemikiran roda masa hadapan diilustrasikan seperti Rajah 3.

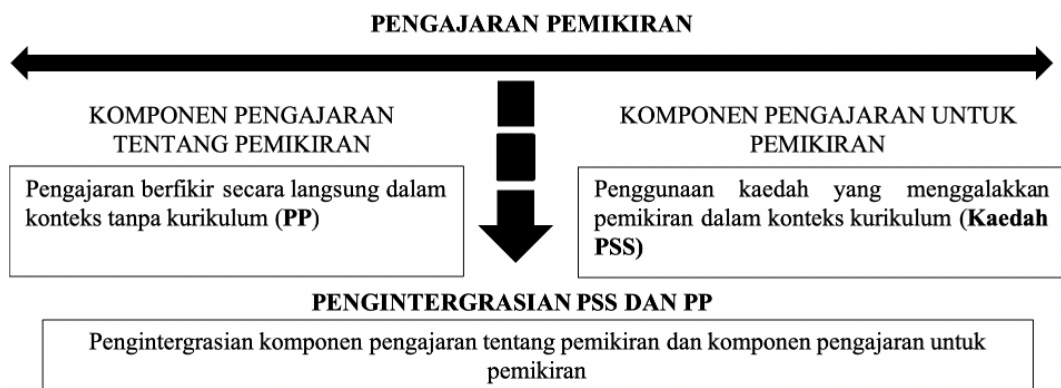


Rajah 3: Peta Pemikiran Roda Masa Hadapan (PP)

Sumber : Schreier (2005) dan Jones *et al.* (2012)

4.4 Model Pengintergrasian PSS dan PP

Pengintergrasian PSS dan PP bermula dengan kemahiran berfikir dikenal pasti terlebih dahulu dan diajar bersama isi kandungan pelajaran secara serentak. Hal ini dapat membantu guru mengajar kemahiran pemikiran masa hadapan dengan lebih berkesan kerana pengintergrasian ini membolehkan murid untuk menjadi pemikir yang lebih sistematik, luas, jelas dan murid tidak terburu-buru untuk berfikir selain membolehkan murid melihat sesuatu fakta, idea, isi dan konsep secara visual dan holistik (Maria Salih & Nurulhuda Rahman, 2013). Model pengintergrasian Swartz & Parks (1994) terbukti dapat meningkatkan pemikiran dalam pelbagai mata pelajaran di sekolah (Abrami *et al*, 2006; Dewey & Bento, 2009; Lin, 2014). Justeru, kaedah pengintergrasian PSS dan PP dalam pembangunan modul PSSPP ditunjukkan dalam Rajah 4.

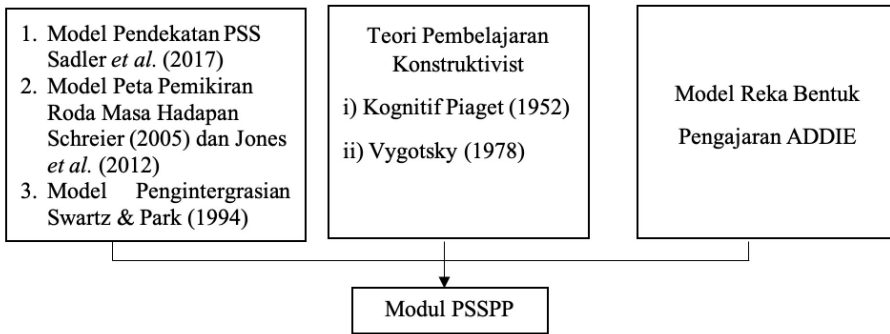


Rajah 4: Model Pengintergrasian PSS dan PP (Adaptasi daripada Swartz & Park, 1994)

4.5 Kerangka Teoretikal Pembangunan Modul PSSPP

Selain daripada pengintergrasian PSS dan PP, reka bentuk modul PSSPP dan pembangunannya adalah berdasarkan kepada teori pembelajaran dan model reka bentuk pengajaran yang relevan. Memandangkan modul PSSPP yang dibangunkan memfokuskan murid Tingkatan Empat, maka penyelidik memutuskan untuk menggunakan teori perkembangan kognitif Piaget (1952). Teori Piaget menekankan kepada konstruktivisme kognitif di mana murid belajar melalui interaksi aktif dengan persekitaran pembelajaran. Di samping itu, perhatian turut diberikan kepada penyisipan teori konstruktivisme sosial Vygotsky (1978) bagi memastikan murid dapat mengembangkan potensi dalam zon pembangunan proksimal melalui bantuan guru atau rakan sebaya.

Di samping itu, dalam pembangunan modul PSSPP, pengkaji turut menggunakan model ADDIE (Wegener, 2006) kerana sifatnya yang holistik dan fleksibel. Model reka bentuk pengajaran ADDIE merangkumi lima fasa iaitu fasa i) analisis, ii) rekabentuk, iii) pembangunan, iv) pelaksanaan, dan v) penilaian. Oleh itu, kerangka teoretikal keseluruhan yang menjadi asas reka bentuk dan pembangunan modul PSSPP digambarkan dalam Rajah 5.



Rajah 5: Kerangka Teoretikal Pembangunan Modul PSSPP

5.0 OBJEKTIF KAJIAN

Penyelidik yang lepas seperti Tee (2013), Mohd Amerul & Noor Azean (2013), dan Nur Nazuha & Nordin (2018) telah menetapkan elemen pendekatan, pelaksanaan aktiviti dan pengintergrasian model sebagai kriteria penilaian modul. Oleh itu, objektif kajian ini adalah untuk menentukan kesahan dan kebolehpercayaan modul pengintergrasian pendekatan sosio-saintifik dan peta pemikiran roda masa hadapan daripada aspek i) elemen pendekatan sosio-saintifik, ii) pelaksanaan aktiviti, iii) pengintergrasian peta pemikiran roda masa hadapan, dan iv) penilaian keseluruhan modul.

6.0 SOALAN KAJIAN

Apakah kesahan dan kebolehpercayaan modul pengintergrasian pendekatan sosio-saintifik dan peta pemikiran roda masa hadapan bagi murid Tingkatan Empat dalam mata pelajaran Sains Teras daripada aspek i) elemen pendekatan sosio-saintifik, ii) pelaksanaan aktiviti, iii) pengintergrasian peta pemikiran roda masa hadapan, dan iv) penilaian keseluruhan modul?

7.0 METODOLOGI KAJIAN

7.1 Subjek Kajian

Subjek kajian adalah terdiri daripada murid Tingkatan Empat yang berumur 16 tahun serta kurikulum Kementerian Pendidikan Malaysia Sains Teras. Seramai 66 subjek kajian terlibat iaitu 30 lelaki dan 36 perempuan dari dua buah sekolah menengah luar bandar di daerah Tawau, Sabah. Mengikut Cooper, Donald *et al* (2011), jumlah subjek kajian di antara 25 hingga 100 orang adalah mencukupi bagi penghasilan dapatan kajian yang tepat dan konsisten.

7.2 Modul Pengintergrasian Pendekatan Sosio-Saintifik dan Peta Pemikiran Roda Masa Hadapan

Terdapat sebanyak enam aktiviti di mana setiap aktiviti dibina mengikut objektif pembelajaran yang telah ditetapkan dalam modul. Masa selama 90 minit diperuntukkan untuk pelaksanaan setiap aktiviti. Aktiviti yang terdapat dalam modul ini hanya meliputi sebahagian daripada keseluruhan standard kandungan Sains Teras Tingkatan Empat seperti yang ditetapkan oleh Kementerian Pendidikan Malaysia (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2010). Modul ini dibangunkan dengan menggunakan kaedah di mana pengajaran dan pembelajaran

bermula dengan penyediaan situasi kehidupan sebenar dan permasalahan yang wujud dalam persekitaran murid (Ratchliffe & Grace, 2003). Pengajaran dan pembelajaran melalui PSS menyediakan murid contoh atau isu dan menggalakkan murid untuk berbincang dan mencari hubungan kait di antara tindakan saintifik dengan nilai dan etika kesan daripada tindakan tersebut (Sadler, 2004).

PSS di dalam pengajaran mempunyai dua aspek yang perlu diberi penekanan iaitu skop pembinaan elemen bahan pengajaran dan pengalaman murid. Kedua-dua aspek ini dilaksanakan secara serentak atau secara berperingkat bagi membantu murid mencari perhubungan antara dimensi sosial dengan pengetahuan saintifik sekali gus meningkatkan kefahaman isi kandungan Sains secara mendalam, selain membina dan mengaplikasi kemahiran dan pengetahuan saintifik di luar konteks persekitaran bilik darjah (Sadler, 2009). Modul ini turut menggunakan peta pemikiran roda masa hadapan (PP) sebagai alat untuk mencungkil dan mengasah pemikiran masa hadapan murid. PP dibina secara sistematik untuk memberikan gambaran kepada guru dalam mengenal pasti peringkat dan perkembangan sesuatu corak perubahan atau peristiwa. PP merupakan grafik yang disusun secara teratur bagi memudahkan murid dan guru untuk memahami sesuatu isu dan perkembangannya bagi masa hadapan (Boujaoude, 2000).

7.3 Pengumpulan data

Bagi menentukan kesahan dan kebolehppercayaan modul, pengkaji menggunakan khidmat daripada tiga orang panel pakar khusus dalam pembinaan modul bagi menentu kesahan kandungan. Penilaian pakar terhadap modul PSSPP adalah merangkumi elemen pendekatan sosio-saintifik, pelaksanaan aktiviti, pengintergrasian peta pemikiran roda masa hadapan dan keseluruhan modul. Selain itu, satu soal selidik berskala lima likert ditadbir ke atas 27 orang guru bagi mendapatkan maklum balas tentang elemen yang sama seperti dinilai oleh panel pakar.

Selepas pelaksanaan modul, dua set soal selidik berskala lima likert ditadbir ke atas 66 orang murid Tingkatan Empat bagi mendapatkan penilaian terhadap pelaksanaan aktiviti dan kebolehgunaan aktiviti dalam pemupukkan pemikiran masa hadapan.

8.0 DAPATAN KAJIAN

- i) Kesahan Modul PSSPP
- a) Penilaian Pakar

Dalam pembinaan modul, menentukan kebolehlaksanaan dan kebolehgunaan sesuatu modul merupakan dua aspek terpenting yang perlu diberi penekanan. Menurut Jamaludin (2016), kebolehlaksanaan sesuatu modul adalah ketika proses mencuba aktiviti modul tersebut dengan melihat maklum balas daripada peserta manakala kebolehgunaan modul adalah untuk membantu murid mencapai objektif yang telah dinyatakan.

Berpandukan Jadual 1, maklumbalas penilaian daripada tiga pakar yang dilantik menunjukkan darjah persetujuan yang tinggi (91.14%). Modul yang dibangunkan juga memenuhi aspek-aspek yang digariskan dengan hanya sedikit cadangan penambahbaikan yang perlu dibuat untuk memantapkan lagi kualiti kandungan Modul PSSPP.

Jadual 1
Dapatan Kesahan Modul PSSPP

No	Kriteria Penilaian	Peratus (%) persetujuan		
		Pakar 1	Pakar 2	Pakar 3
1.	Elemen Pendekatan Sosio-saintifik	80	90	100
2.	Pelaksanaan Aktiviti 1	80	88	94
3.	Pengintergrasian PSS dan PP Aktiviti 1	80	100	100
4.	Pelaksanaan Aktiviti 2	80	88	100
5.	Pengintergrasian PSS dan PP Aktiviti 2	80	100	100
6.	Pelaksanaan Aktiviti 3	80	88	100
7.	Pengintergrasian PSS dan PP Aktiviti 3	80	100	100
8.	Pelaksanaan Aktiviti 4	80	88	100
9.	Pengintergrasian PSS dan PP Aktiviti 4	80	100	100
10.	Pelaksanaan Aktiviti 5	80	88	100
11.	Pengintergrasian PSS dan PP Aktiviti 5	80	100	100
12.	Pelaksanaan Aktiviti 6	80	88	100
13.	Pengintergrasian PSS dan PP Aktiviti 6	80	100	100
14.	Penilaian Keseluruhan Modul	78	98	100
15.	Jumlah Keseluruhan	79.85	94.00	99.57
Purata Peratus Keseluruhan		91.14		

b) Penilaian Guru

Jadual 2 membentangkan min keseluruhan penilaian guru terhadap modul PSSPP dari aspek PSS, pelaksanaan aktiviti, pengintergrasian PP dan keseluruhan modul menunjukkan nilai min 4.46. Hasil ini menerangkan darjah persetujuan guru adalah berada pada tahap tertinggi bahawa modul PSSPP ini sesuai untuk diaplikasikan di dalam bilik darjah dalam meningkatkan kemahiran pemikiran masa hadapan dalam kalangan murid Tingkatan Empat Sains Teras.

Jadual 2
Penilaian Guru Terhadap Elemen PSS, Pelaksanaan Aktiviti, Pengintergrasian PSS dan PP dan Keseluruhan Modul

No	Kriteria Penilaian	Nilai Min
1	Elemen Pendekatan Sosio-saintifik	4.60
2	Pelaksanaan Aktiviti	4.42
3	Pengintergrasian PSS dan PP	4.42
4	Penilaian Keseluruhan Modul	4.41
Min Keseluruhan		4.46

ii) Kebolehpercayaan Kebolehlaksanaan dan Kebolehgunaan Aktiviti Modul PSSPP

Dapatan penilaian kebolehlaksanaan aktiviti modul adalah ditunjukkan dalam Jadual 3 dan kebolehgunaan aktiviti dalam Jadual 4.

a) Kebolehlaksanaan Aktiviti (*Cronbach Alpha*)

Nilai *Cronbach Alpha* yang diperoleh bagi setiap aktiviti dalam modul adalah antara 0.63 hingga 0.80 dengan nilai keseluruhan *Cronbach Alpha* modul PSSPP ialah 0.72 (Jadual 2). Ini menunjukkan ketekalan dalaman aktiviti modul PSSPP yang dibangunkan adalah tinggi (Babbie, 2001).

Jadual 3

Penilaian Kebolehlaksanaan aktiviti dalam modul (N=66)

Aktiviti	Tajuk Aktiviti dalam Modul	<i>Cronbach Alpha</i>
1	Bilik Darjah Masa Hadapan	.63
2	Jambatan Masa Hadapan	.73
3	Komputer Masa Hadapan	.78
4	Jalan Raya Masa Hadapan	.80
5	Menara Masa Hadapan	.67
6	Kereta Api Masa Hadapan	.73
Jumlah		.72

b) Kebolehgunaan Aktiviti

Jadual 4 membentangkan hasil penilaian kebolehgunaan aktiviti modul daripada skor min terendah hingga skor min tertinggi. Hasil penilaian kebolehgunaan aktiviti menunjukkan aktiviti modul mempunyai nilai skor min keseluruhan 4.16, menunjukkan modul mempunyai aktiviti yang kebolehgunaannya tinggi dalam pemupukkan pemikiran masa hadapan. Menurut Inas *et al* (2015), skor min sama atau lebih daripada 3.50 dianggap sebagai boleh diterima, manakala di bawah 3.50 dianggap sebagai tahap yang tidak memuaskan dan penambahbaikan perlu dibuat dalam modul. Tahap skor min antara 4.05 hingga 4.26 menunjukkan murid Tingkatan 4 bersetuju modul PSSPP boleh digunakan untuk memupuk pemikiran masa hadapan di sekolah menengah.

Jadual 4

Penilaian Kebolehgunaan Aktiviti bagi mengukur lima Konstruk Pemikiran Masa Hadapan (N=66)

No	Konstruk	Nilai Min
1	Memahami Situasi Semasa	4.15
2	Mengenal pasti Trend	4.10
3	Menganalisis Pamacu yang Relevan	4.05
4	Mensintesis Kemungkinan atau Keperluan Pada Masa Hadapan	4.22
5	Pemilihan dengan Justifikasi Keperluan Masa Hadapan yang Diinginkan	4.26
Jumlah Min Keseluruhan		4.16

9.0 PERBINCANGAN

Secara keseluruhannya, modul ini didapati mempunyai kesahan yang tinggi dalam aspek elemen pendekatan sosio-saintifik, pelaksanaan aktiviti, pengintergrasian peta pemikiran roda masa hadapan dan keseluruhan modul melalui penilaian daripada pakar penilai dan guru. Di samping itu juga, melalui pentadbiran soal selidik berskala lima likert, murid Tingkatan Empat turut memberikan min skor yang tinggi terhadap pelaksanaan dan kebolehgunaan aktiviti

modul PSSPP. Hal ini memberikan indikator bahawa aktiviti-aktiviti dalam modul PSSPP boleh diguna pakai dan dilaksanakan dalam bilik darjah bagi mengukur lima konstruk pemikiran masa hadapan. Kesahan dan kebolehpercayaan melalui kriteria penilaian pendekatan, aktiviti dan pengintergrasian terhadap modul yang dibangunkan turut selari dengan kriteria penilaian yang telah digunakan oleh Tee (2013), Mohd Amerul & Noor Azean (2013), dan Nur Nazuha & Nordin (2018) dalam pembangunan modul mereka.

Oleh hal yang demikian, modul PSSPP yang dibangunkan boleh digunakan dalam kajian lapangan sekaligus meningkatkan penguasaan pemikiran masa hadapan dalam kalangan murid khususnya bagi mata pelajaran Sains Teras Tingkatan Empat. Walaupun data yang diperoleh daripada kajian ini memaparkan impak yang positif daripada aspek kesahan dan kebolehpercayaan modul yang dibangunkan, namun dicadangkan pada kajian akan datang untuk melakukan proses penilaian yang lebih mendalam termasuk menggunakan kaedah pengumpulan data menggunakan ujian pra dan pasca bagi menilai kesan penggunaan modul. Di samping itu juga, aspek bilangan sampel dicadangkan untuk ditambah bagi mendapatkan data yang lebih konsisten dan sahih.

10.0 KESIMPULAN

Kesahan dan kebolehpercayaan merupakan aspek terpenting yang perlu diberi perhatian dalam pembangunan sesuatu modul pdpc. Implikasi daripada analisis kesahan dan kebolehpercayaan dapat membantu pengkaji dalam memastikan bahawa modul dapat dilaksanakan secara efektif dalam kajian sebenar.

Kajian ini telah menunjukkan bahawa model pengintergrasian yang mengintegrasikan model pendekatan sosio-saintifik dan peta pemikiran roda masa hadapan adalah berpotensi untuk membangunkan modul pdpc dengan kebolehpercayaan yang boleh diterima dan kesahan kandungan yang baik bagi mengukur lima konstruk pemikiran masa hadapan.

RUJUKAN

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim, R. & Zhang, D. (2008). Instructional Interventions Affecting Critical Thinking Skills and Dispositions: A Stage 1 Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1102- 1134.
- Albe, V. (2008). When scientific knowledge, daily life experience, epistemological and social considerations intersect: Students' argumentation in group discussions on a socio- scientific issue. *Research in Science Education*, 38, 67–90.
- Amara, R. (1981). The futures field: Searching for definition and boundaries. *Futures*, 15(2), 25-29.
- Armstrong, J. S., Ayres, R. U., Christ, C. F., Ord, J. K., & Scott, J. (2012). *Forecasting 25 Years by Extrapolation*. Conclusions from of Research. 14(6), 52–66.
- Babbie, E. R. (2001). *The Practice of Social Research*. (8th ed). Belmont California: Wadsworth Publishing Group.
- Bahagian Pembangunan Kurikulum. (2014). *Kemahiran Berfikir Aras Tinggi: Aplikasi di Sekolah*. Putrajaya: Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Bahagian Perancangan & Penyelidikan Dasar Pendidikan Kementerian Pendidikan Malaysia. (2016). *Laporan Trend Pendidikan Matematik & Sains Antarabangsa (TIMSS) 2015*, 1–11.
- Bell, P., & Linn, M. (2000). Scientific arguments as learning artifacts: Designing for learning from the web with KIE. *International Journal of Science Education*, 22(8), 797–781.
- Benckendorff, P. (2008). Envisioning sustainable tourism futures: An evaluation of the futures wheel method. *Tourism and Hospitality Research*, 8(1), 25–36.
- Berkowitz, M. W. (1997). The complete moral person: Anatomy and formation. In J. M. DuBois (Ed.), *Moral issues in psychology: Personalist contributions to selected problems* (pp. 11-42). Lanham, MD: University Press of America.
- Bishop, P. C., & Hines, A. (2012). *Teaching about the Future*. New York: Palgrave Macmillan.
- Bolstad, R. (2011). *Taking a “future focus” in education—what does it mean? An NZCER working paper from the Future-Focused Issues in Education (FFI) project*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- BouJaoude, S. (2000). What might happen if . . .?: Students use the futures wheel to analyze science-related social issues. *The Science Teacher*, 67 (4), 45-47.
- Bunting, C.& Jones A. (2015). Futures Thinking in the Future of Science Education. In: Corrigan D., Bunting C., Dillon J., Jones A., Gunstone R. (eds). *The Future in Learning Science: What's in it for the Learner?* Springer, Cham.
- Chiu, F. C. (2012). Fit between future thinking and future orientation on creative imagination. *Thinking Skills and Creativity*. 7(3), 234–244.

- Cooper, Donald R., Schindler, Pamela S. (2011). *Business research methods*. (11th Ed.). New York: Mc GrawHill/Irwin.
- Daliyanie, M.S. (2011). *Pelaksanaan Pembelajaran Berasaskan Masalah (PBM) dalam Matematik di Peringkat Sekolah Menengah*. Electrical Engineering. Retrieved from <http://eprints.utm.my/4308/1/KhairulHisyamKamarudinMBD2005TTT.pdf>.
- Davies, M. (2006). An Infusion Approach to Critical Thinking: Moore on the critical thinking debate. *Higher Education Research and Development*, 25(2), 179–193.
- Dewey, J. & Bento, J. (2009). Activating Children's Thinking Skills (ACTS): The effects of an infusion approach to teaching thinking in primary schools. *British journal of educational psychology*, 79, 329-351.
- D'Argembeau, A., Ortoleva, C., Jumentier, S., & Van Der Linden, M. (2010). Component processes underlying future thinking. *Memory and Cognition*. 38(6), 809–819.
- Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84, 287-312.
- Evagorou, M., Jimenez-Aleixandre, M. P., & Osborne, J. (2012). "Should we kill the grey squirrels?" A study exploring students' justifications and decision-making. *International Journal of Science Education*, 34(3), 401-428.
- Facione, P. A. (2007). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Millbrae, CA: California Academic: Press LLC.
- Furtunoto, V.J., & Furey, J.T. (2011). The theory of MindTime: *The relationships between Future, Past and Present thinking and psychological well-being and distress*. *Personality and individual Differences*. 50(1), 20-24.
- Guisan, A., & Zimmermann, N. E. (2000). *Predictive habitat distribution models in ecology. Ecological Modelling*. 135 (3), 147–186.
- Hicks, D. (2012). *Sustainable Schools, Sustainable Futures: A resource for teachers* (pp. 230-248). UK: WWF.
- Hodson, D. (2003). Time for action: Science education for an alternative future. *International Journal of Science Education*, 25(6), 645-670.
- Hou, H. T., & Wang, S. M. (2016). Analyzing Students' Cognitive Processing Patterns of a Socioscientific Issue Learning Activity with Online Discussion - A Preliminary Result of Lag Sequential Analysis. *Proceedings - 2015 IIAI 4th International Congress on Advanced Applied Informatics, IIAI-AAI 2015*, 1(3), 335–338.
- Inas Sofiyah Junus, Harry Budi Santoso, R. Yugo K. Isal, & Andika Yudha Utomo. (2015). Usability Evaluation of the Student Centered e-Learning Environment. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(4), 62-82.
- Jamaludin Ahmad. (2016). *Modul Motivasi Diri*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Jensen, E. (2000). *Brain-Based Learning: The New Science of Teaching and Training*. San Diego, USA: Brain Store.

- Jones, A., Bunting, C., Hipkins, R., McKim, A., Conner, L., & Saunders, K. (2012). Developing students' futures thinking in science education. *Research in Science Education*, 42(4), 687–708.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2010). *Spesifikasi Kurikulum Sains Tingkatan Empat*. Kuala Lumpur: Bahagian Pembangunan Kurikulum.
- Kristóf, T. (2006). Is it possible to make scientific forecasts in social sciences? *Futures*, 38(5), 561–574.
- Leadbeater, C. (2011). *Rethinking innovation in education: Opening up the debate*. Melbourne: Centre for Strategic Innovation.
- Lehtonen, A. (2012). Future Thinking and Learning in Improvisation and a Collaborative Devised Theatre Project within Primary School Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. December 2012. 45, 104–113.
- Lin, Y. (2014). Infusion of Critical Thinking into L2 Classes: *A Case Study in a Chinese High School*. Tesis Doktor Falsafah: Newcastle University.
- Maria Salih & Nurulhuda Abd Rahman. (2013). Pendekatan Pengajaran Pemikiran. Dalam Nurulhuda Abd Rahman. & Md Nasir Ibrahim. (eds.). *Pemikiran Kritis & Kreatif: Konsep, Pendekatan & Aplikasi dalam Pengajaran & Pembelajaran*. Tanjung Malim: Universiti Pendidikan Sultan Idris. 44-69.
- Nur Nazuha Beevi Abdul Aziz & Nordin Mamat. (2018). *Modul Peningkatan Efikasi Mengajar Bahasa Inggeris (MPEBI) Guru Pendidikan Awal Kanak-Kanak: Kajian Rintis*. Seminar ICTLD.
- Page, S. E. (2007). *The difference: How the power of diversity creates better groups, firms, schools, and societies*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Paige, K., Lloyd, D., Caldwell, D., Comber, B., Kee, L. O., Osborne, S., & Roetman, P. (2018). Futures in primary science education-connecting students to place and ecojustice. *Vision of Sustainability*, 9, 49–59.
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International Universities Press.
- Potucek, M. (2005). The futures wheel on European integration. In *The second Prague workshop on futures studies methodology*. Prague, Czech Republic: CESES FSV UK, 9-16.
- Rahimawati Abd Rahim. (2017). *Kesan pembelajaran sains berasaskan isu sosiosaintifik dengan nilai islam ke atas sikap, nilai murni & kemahiran berfikir kritis pelajar sekolah menengah tingkatan empat*. Tesis Doktor Falsafah. Pulau Pinang. Universiti Sains Malaysia.
- Ratcliffe, M. & Grace, M. (2003). *Science Education for Citizenship. Teaching Socio-Scientific Issues*. Maidenhead: Open University Press.
- Rialland, A. & Wold, K. (2009). *Future Studies, foresight and scenarios as basis for better strategic decisions. Innovation in Global Maritime Production 2020*. Trondheim: NTNU
- Row, B. N., Subramaniam, S., & Renuka, V. (2016). When students say “I just could’ t think”: Challenges in Teaching Skilful Thinking. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 59–69.

- Sadler, T.D. (2004). Informal reasoning regarding socio scientific issues: A critical review research. *Journal of Research in Science Teaching*, 25(1), 54-67.
- Sadler, T. D. (2009). Situated learning in science education: Socio-scientific issues as contexts for practice. *Studies in Science Education*, 45(1), 1-42.
- Sadler, T. D., Foulk, J. A., Friedrichsen, P. J. (2017). Evolution of A Model Socio-Scientific Issue Teaching and Learning. *Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 5(2), 75-87.
- Saritas, O., Smith, J. (2011). The Big Picture-trend, drivers, wild cards, discontinuities and weak signals. *Futures*, 43(3), 292-312.
- Schreier, J. (2005). Evaluating a simulation with a strategic exploration tool. *Developments in Business Simulations and Experiential Learning*, 32, 389-403.
- Surowiecki, J. (2004). *The wisdom of crowds: Why the many are smarter than the few and how collective wisdom shapes business, economies, societies and nations*. New York, NY: Doubleday.
- Swartz, R. J. & Park, S. (1994). *Infusing the Teaching of Critical and Creative Thinking into Content Instruction: A Lesson Design Handbook for the Elementary Grades*. California: Critical Thinking Press and Software.
- Tee Tze Kiong. (2013). *Pengintegrasian kemahiran berfikir dan peta minda buzan bagi penguasaan kemahiran berfikir aras tinggi*. PhD thesis, Universiti Tun Hussein Onn Malaysia.
- Tytler, R. (2012). Socio-Scientific Issues, Sustainability and Science Education. *Research in Science Education*, 42(1), 155-163.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Wegener, D. (2006). *Training library patrons the ADDIE way*. USA: Chandos Publishing.
- Yunos, Mohd. Amerul Akmal dan Atan & Noor Azean. (2013). *Pengintegrasian strategi pembelajaran terbalik dalam pembentukan modul pembelajaran fizik*. In: 2nd International Seminar on Quality and Affordable Education 2013 (ISQAE 2013), 7-10 Oktober 2013, UTM Skudai, Johor, Johor Bahru.
- Zeidler, D. L., & Keefer, M. (2003). The role of moral reasoning and the status of socioscientific issues in science education. In Zeidler, D. L., (Eds). *The role of moral reasoning on socioscientific issues and discourse in science education* (pp. 7-38). Netherlands: Springer.
- Zeidler, D, L. & Nichols, B, H. (2009). Socioscientific Issues: Theory and Practice. *Journal of Elementary Science Education*, 21(2), 49-58.
- Zeidler, D. L., Sadler, T. D., Applebaum, S., & Callahan, B. E. (2009). Advancing reflective judgment through socioscientific issues. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(1), 74-101.
- Zeidler, D. L. (2016). STEM education: A deficit framework for the twenty first century? A sociocultural socioscientific response. *Cult Stud of Sci Educ*, 11, 11-26.

KEBOLEHPERCAYAAN DAN KESAHAN UJIAN PENAAKULAN STATISTIK MENGGUNAKAN MODEL PENGUKURAN RASCH

SITI SHAHIRAH SAIDI

Fakulti Psikologi dan Pendidikan, Universiti Malaysia Sabah
shahirah1203@yahoo.com

SIEW NYET MOI @ SOPIAH ABDULLAH

Fakulti Psikologi dan Pendidikan, Universiti Malaysia Sabah
syetmoi@yahoo.com

ABSTRAK

Kajian ini dijalankan untuk menilai kebolehpercayaan dan kesahan instrumen Ujian Penaakulan Statistik (UPS) dengan menggunakan Model Pengukuran Rasch. UPS dibangunkan oleh penyelidik untuk menilai penaakulan statistik murid dalam topik deskriptif statistik dalam kalangan murid Tingkatan Empat Sains di sekolah luar bandar. UPS merupakan ujian yang terdiri daripada 12 item yang merangkumi soalan subjektif dan terbuka. Penaakulan statistik murid dinilai berdasarkan empat konstruk berikut: Menjelaskan Data, Menyusun Data, Mewakili Data, dan Menganalisis dan Menafsirkan Data. Sampel terdiri daripada 115 (76%) perempuan dan 36 (24%) lelaki berusia 15-16 tahun dari sebuah daerah luar bandar di Sabah. Hasil kajian mendapati bahawa secara keseluruhannya, UPS mempunyai kebolehpercayaan yang tinggi dengan nilai Cronbach alpha (KR-20) sebanyak 0.81. Keputusan juga menunjukkan bahawa UPS mempunyai kebolehpercayaan item yang sangat baik dan nilai pengasingan item yang tinggi masing-masing sebanyak 0.99 dan 9.57. UPS juga mempunyai kebolehpercayaan responden yang baik dan nilai pengasingan responden masing-masing sebanyak 0.81 dan 2.04. Sementara itu, kesahan UPS dinilai berdasarkan kesesuaian item (item fit), kesesuaian responden (person fit), dan unidimensionaliti. Kesimpulannya, kajian ini menunjukkan bahawa UPS adalah instrumen yang boleh dipercayai dan sah untuk mengukur penaakulan statistik murid Tingkatan Empat Sains di sekolah menengah luar bandar, Sabah.

Kata kunci : kebolehpercayaan, kesahan, penaakulan statistik, model pengukuran Rasch, data rintis.

1.0 PENGENALAN

Penaakulan statistik, berserta dengan literasi statistik dan pemikiran statistik merupakan salah satu fokus dan matlamat bagi hasil pembelajaran dalam pendidikan statistik. Penaakulan statistik seperti yang ditakrifkan oleh Garfield dan Chance (2000) adalah cara individu membuat penaakulan dengan idea statistik dan memahami maklumat statistik. Kajian yang berkaitan dengan penaakulan statistik telah dijalankan secara meluas di negara lain (Karatoprak, Karagöz & Börkan, 2014, Martin, 2013; Tempelaar, 2004; Ulusoy & Altay, 2017; Wang, Wang, & Chen, 2009) tetapi di Malaysia, kajian yang berkaitan dengan bidang ini baharu sahaja dijalankan dalam dekad ini. Literatur semasa mendedahkan bahawa tahap penaakulan statistik murid Malaysia masih lemah dan tidak memuaskan (Chan & Ismail, 2013; Foo, Idris, Mohamed, & Foo, 2014; Ismail & Chan, 2015; “*Misconceptions in Inferential Statistics*”, 2018; Zaidan *et al.*, 2012).

Di peringkat sekolah menengah, Chan dan Ismail (2014) telah membina sebuah instrumen yang dimodelkan pada perisian Geogebra yang berasaskan teknologi untuk menilai tahap penaakulan statistik murid dalam deskriptif statistik. Instrumen ini dibangunkan berdasarkan konstruk model penaakulan statistik yang dicadangkan oleh Jones *et al.* (2000) dan Mooney (2002), manakala model penakulan statistik oleh Garfield dan Chance (2000) iaitu *Idiosyncratic*, *Verbal*, *Transitional*, *Procedural* dan *Integrated Process* digunakan untuk menentukan tahap penaakulan statistik murid. Instrumen ini berguna untuk menilai tahap penaakulan statistik murid dalam kajian yang menggunakan kaedah temu bual dan saiz sampel yang kecil. Namun begitu, ianya tidak sesuai digunakan untuk kajian yang memerlukan banyak sampel, khususnya dalam kajian yang menggunakan kaedah penyelidikan tinjauan.

Menurut Garfield (1998), walaupun komunikasi satu lawan satu seperti temu bual, pemerhatian, atau pemeriksaan kerja murid seperti projek statistik mungkin menjadi kaedah yang terbaik untuk menilai penaakulan statistik murid, namun instrumen kertas dan pensil yang dibina dengan teliti juga dapat digunakan untuk mendapatkan maklumat mengenai penaakulan statistik murid. Sementara itu, Karatoprak, Karagöz dan Börkan (2015) menegaskan bahawa kaedah kualitatif adalah tidak praktikal untuk digunakan pada sampel yang besar. Sebaliknya, kaedah tinjauan merupakan cara yang lebih praktikal dan sistematik untuk mengumpul data dan lebih mudah untuk ditadbir dan diberi skor. Selain itu, kaedah tinjauan juga memberi peluang kepada penyelidik untuk mendapatkan maklum balas yang lebih meluas dan komprehensif daripada responden. Oleh sebab itu, kajian ini membangunkan instrumen kajian tinjauan dengan menggunakan model penaakulan statistik yang dicadangkan oleh Jones *et al.* (2004). Instrumen yang dikenali sebagai Ujian Penaakulan Statistik (UPS) telah dibangunkan secara khusus oleh penyelidik untuk menilai penaakulan statistik murid menengah atas aliran Sains khususnya di kawasan luar bandar.

Model Pengukuran Rasch (MPR) merupakan teknik psikometrik yang dibangunkan untuk meningkatkan ketepatan instrumen yang dibina, memantau kualiti instrumen dan mengira prestasi responden (Boone, 2016). MPR adalah model yang paling mudah dalam Teori Respons Item kerana ia merupakan model probabilistik yang menilai kesukaran item dan keupayaan seseorang yang dapat diskorkan pada skala yang sama (Deane *et al.*, 2016). Model Rasch menganggarkan kebarangkalian seseorang untuk memilih item atau kategori tertentu (Mahmud & Porter, 2015). Kesukaran item dan kemampuan seseorang diukur dalam skala logit dalam Model Rasch (Runnels, 2012). Analisis daripada Model Rasch dapat memaklumkan kepada penyelidik mengenai kebolehppercayaan responden dan item, pengasingan item dan responden, serta nilai *Cronbach's alpha*. Sementara itu, kesahan konstruk sesebuah instrumen boleh dinilai melalui kesesuaian item dan responden, dan unidimensionaliti. Oleh itu, konsep utama yang disebutkan di atas akan digunakan oleh penyelidik untuk menilai kebolehppercayaan dan kesahan instrumen UPS yang menggunakan analisis Rasch.

2.0 PERNYATAAN MASALAH

Berkenaan dengan pencapaian matematik murid sekolah di Malaysia, Bank Dunia pada tahun 2010 melaporkan bahawa terdapat jurang dalam pencapaian Matematik antara murid di sekolah bandar dan luar bandar, terutamanya di negeri miskin seperti Sabah, di mana murid sekolah bandar mempunyai pencapaian Matematik yang lebih baik berbanding dengan murid di kawasan luar bandar (Maran, Sumintono & Mislan, 2012). Sementara itu, berkenaan dengan kajian yang dijalankan oleh Saidi dan Siew (2019) tentang pembelajaran statistik di sebuah daerah luar bandar di Sabah, kajian telah mendapati bahawa murid mempunyai tahap

kefahaman yang rendah mengenai ciri-ciri dalam konsep ukuran kecenderungan memusat, di mana murid gagal untuk memahami konsep nilai ekstrim di dalam data, serta gagal untuk memahami mana satu ukuran kecenderungan memusat boleh diguna pakai secara kualitatif dan kuantitatif.

Selain itu, kajian yang dilaksanakan oleh Saidi dan Siew (2019) juga mendapati bahawa murid mengalami kesukaran untuk memahami konsep perwakilan dalam ukuran kecenderungan memusat, kerana majoriti murid tidak dapat memberikan jenis purata (min, median, atau mod) yang terbaik untuk mewakili data, sama ada data tersebut mengandungi nilai ekstrim ataupun tidak. Memandangkan murid mempunyai kefahaman yang lemah mengenai konsep perwakilan dan nilai ekstrim, majoriti daripada mereka gagal untuk memberikan alasan atau sebab yang tepat atas mengapa mereka memilih jenis purata tertentu untuk mewakili data. Penemuan ini memberi petunjuk awal bahawa tahap penaaakulan statistik murid adalah lemah, khususnya dalam kalangan murid sekolah menengah luar bandar di Sabah, Malaysia.

3.0 TUJUAN KAJIAN

Tujuan kajian ini dijalankan adalah untuk menilai kebolehpercayaan dan kesahan instrumen Ujian Penaakulan Staistik (UPS) dengan menggunakan Model Pengukuran Rasch (MPR).

4.0 OBJEKTIF KAJIAN

Secara khususnya, objektif kajian adalah untuk:

- i. Menilai kebolehpercayaan instrumen UPS menggunakan analisis Rasch; dan
- ii. Menilai kesahan instrumen UPS menggunakan analisis Rasch.

5.0 PERSOALAN KAJIAN

Berdasarkan objektif kajian, terdapat dua persoalan utama yang akan dijawab dalam kajian ini iaitu:-

- i. Apakah nilai kebolehpercayaan instrumen UPS dari segi kebolehpercayaan responden, kebolehpercayaan item, pengasingan responden, pengasingan item, dan *Cronbach's alpha* (KR-20)?
- ii. Apakah nilai kesahan instrumen UPS dari segi kesesuaian item, kesesuaian responden, dan unidimensionaliti?

6.0 KEPENTINGAN KAJIAN

Kajian ini berkepentingan dalam menambahkan maklumat dan rujukan yang berguna kepada tinjauan literatur, khususnya dalam bidang pendidikan statistik di Malaysia. Selain itu, disebabkan terdapat hanya sedikit kajian tinjauan yang telah dilaksanakan dalam menilai penaaakulan statistik dalam kalangan murid sekolah menengah di Malaysia, kajian ini menyediakan instrumen kajian yang boleh dipercayai untuk mengukur penaaakulan statistik murid, khususnya dalam konteks murid luar bandar, yang mana boleh dijadikan rujukan yang berguna untuk penyelidik lain yang ingin melakukan kajian yang sama.

7.0 METODOLOGI KAJIAN

7.1 Instrumentasi

Instrumen UPS adalah kombinasi daripada ujian berbentuk subjektif dan terbuka yang mengandungi 12 item. Ia dibangunkan oleh penyelidik berdasarkan model kognitif yang dicadangkan oleh Jones *et al.* (2004) untuk menilai penaakulan statistik murid. Menurut Jones *et al.* (2004), penaakulan statistik murid dapat dinilai berdasarkan empat konstruk ini, iaitu Menjelaskan Data, Menyusun Data, Mewakili Data dan Menganalisis dan Menafsirkan Data. Menjelaskan Data adalah berkaitan dengan bacaan data mentah atau data yang dipersembahkan di dalam jadual, carta, atau perwakilan grafik. Manakala Menyusun Data pula berkaitan dengan mengumpul, mengkategorikan, atau menyusun data dalam bentuk ringkasan. Mewakili Data pula berkaitan dengan pemaparan data dalam bentuk paparan/graf, sementara Menganalisis dan Menginterpretasi Data berkaitan dengan mengenali corak dan trend dalam data dan membuat kesimpulan dan ramalan berdasarkan data. Empat konstruk ini mengandungi beberapa sub-proses yang membimbing pendidik dan penyelidik untuk menilai penaakulan statistik murid.

Instrumen UPS dibina bertujuan untuk menilai penaakulan statistik murid sekolah menengah atas yang mengikuti aliran Sains. Penyelidik mengadaptasikan beberapa item daripada Mooney (2002) dan Chan dan Ismail (2014), dan pada masa yang sama membina item baru. Tujuan penyelidik mengadaptasi beberapa item daripada penyelidik lain ini adalah kerana kesesuaian item tersebut dalam konteks pembelajaran murid Tingkatan Empat Sains sekolah menengah. Kajian Mooney (2002) yang menilai penaakulan statistik murid sekolah rendah menyebabkan beberapa item dalam kajian ini tidak sesuai digunakan untuk peringkat sekolah menengah atas. Kajian Chan dan Ismail (2014) pula menyediakan item yang lebih sesuai untuk konteks murid sekolah menengah atas di Malaysia. Walau bagaimanapun, item dalam kajian mereka adalah berasaskan teknologi, yang mana tidak sesuai digunakan untuk kajian tinjauan. Sungguhpun begitu, beberapa item dalam konstruk Mewakili Data dan Menganalisis dan Menafsirkan Data dalam kajian Chan dan Ismail (2014) boleh digunakan untuk kajian semasa yang menggunakan kaedah kajian tinjauan. Jadual 1 menunjukkan pembahagian item dalam instrumen UPS. Instrumen ini mempunyai kesahan kandungan yang disahkan oleh seorang pakar dalam bidang pendidikan statistik dari sebuah universiti tempatan di Malaysia.

Terdapat tiga tugas dalam instrumen UPS: Tugas 1, Tugas 2, dan Tugas 3. Tugas 1 memerlukan murid untuk menyusun atau mengumpul data daripada data mentah yang diberikan (Item 1a), dan memerlukan murid untuk membina graf daripada data yang telah terkumpul (Item 1b). Penaakulan murid tentang graf yang paling baik untuk mewakili data juga dinilai (Item 1c). Data mentah dalam Tugas 1 diperoleh daripada instrumen Chan dan Ismail (2014). Item 1a adalah item baru yang dibina oleh penyelidik untuk menilai penaakulan statistik murid dalam sub-proses ‘mengumpul atau menyusun data’ dalam konstruk Menyusun Data. Untuk mengenal pasti sama ada penaakulan statistik murid dalam ‘mengumpul atau menyusun data’ dapat mencapai tahap pemikiran analitikal, soalan dipanjangkan kepada murid mengenai sama ada mereka dapat menyusun data dengan cara yang berbeza. Item ini dilihat sesuai dengan konteks dan tahap murid sekolah menengah atas di Malaysia. Item 1b juga dibina oleh penyelidik untuk tujuan yang sama (kesesuaian konteks), kerana murid sekolah menengah atas mempunyai pengetahuan sedia ada mengenai membina atau melukis histogram dan poligon kekerapan pada kertas graf. Sementara itu, Item 1c diadaptasi daripada kajian Chan dan Ismail (2014) (cth: Graf manakah yang anda fikir dapat mewakili data dengan lebih baik, histogram atau boxplot? Jelaskan mengapa).

Tugasan 2 pula memerlukan murid untuk meringkaskan data dengan menggunakan ukuran kecenderungan memusat (min, median, dan mod) daripada dua kumpulan data, di mana salah satu daripada kumpulan tersebut mengandungi nilai ekstrim yang signifikan (Item 2b, 2c, dan 2d). Di samping itu, ia juga memerlukan murid untuk mengenal pasti nilai unit data berdasarkan data yang diberikan (Item 2a). Penaakulan murid tentang jenis purata yang manakah paling terbaik untuk mewakili kedua-dua data juga dinilai dalam Tugasan 2 (Item 2e). Item 2a diadaptasi daripada kajian Mooney (2002) (cth: Negara manakah yang memenangi medal emas paling banyak? Bagaimanakah anda mengetahuinya?). Item 2b, 2c dan 2d juga diadaptasi daripada Mooney (2002) yang menilai penaakulan statistik dalam sub-proses ‘meringkaskan data dari segi ukuran kecenderungan memusat’ dalam konstruk Menyusun Data (cth: Berapakah gaji tipikal untuk pelakon? Bagaimanakah anda menentukan gaji tipikal?). Menurut Mooney (2002), perkataan ‘tipikal’ digunakan dalam itemnya kerana murid sekolah rendah mungkin belum lagi biasa dengan perkataan ‘purata’. Oleh kerana Tingkatan Empat sains dalam kajian ini sudah mengetahui istilah ‘purata’, oleh yang demikian, istilah min, median dan mod digunakan untuk Item 2b, 2c, dan 2d masing-masing. Sementara itu, Item 2e diadaptasi daripada Chan dan Ismail (2014) (cth: Ukuran kecenderungan memusat yang manakah paling sesuai untuk mewakili skor yang diperoleh oleh murid? Jelaskan mengapa).

Tugasan 3 pula memerlukan murid untuk meringkaskan data menggunakan ukuran serakan berdasarkan graf (Item 3b dan 3c). Selain itu, murid juga diminta untuk membuat perbandingan antara dua graf bar berdasarkan serakan (Item 3d). Kesedaran murid terhadap ciri-ciri graf juga dinilai dalam Tugasan 3 (Item 3a). Salah satu graf mempunyai taburan normal, manakala graf satu lagi mempunyai taburan yang tidak normal. Item 3a dan 3b diadaptasi dari Mooney (2002) (cth: Lihat graf bar. Maklumat apakah yang anda dapat daripada graf tersebut? Bagaimanakah anda mengetahuinya?) Sementara itu, Item 3d diadaptasi daripada kajian Chan dan Ismail (2014). (cth: Bandingkan taburan boxplot berdasarkan bentuk, pusat, dan serakan). Item 3c adalah item baru yang dibina oleh penyelidik untuk mengukur penaakulan murid dalam sub-proses ‘Meringkaskan data dari segi serakan’ dalam konstruk Menyusun Data, kerana konsep sisihan piawai diajarkan kepada murid Tingkatan Empat Sains dalam subjek Matematik Tambahan.

Selari dengan empat tahap pemikiran kognitif yang dikenal pasti dalam model taksonomi SOLO (*Prestructural*, *Unistructural*, *Multistructural*, dan *Relational*), Jones *et al.* (2004) telah merumuskan empat tahap penaakulan statistik murid iaitu *Idiosyncratic* (Tahap 1), *Transitional* (Tahap 2), *Quantitative* (Tahap 3), dan *Analytical* (Tahap 4). Kajian sebelumnya yang dilaksanakan oleh Jones *et al.* (2000) dan Mooney (2002) juga menggunakan tahap yang sama untuk mencirikan tahap pemikiran statistik kanak-kanak dan murid sekolah rendah. Tahap *Idiosyncratic* sepadan dengan tahap *Prestructural*, di mana murid terlibat dalam suatu tugas tetapi terganggu atau memberikan aspek yang tidak relevan. Tahap *Transitional* pula sepadan dengan tahap *Unistructural*, di mana murid hanya tertumpu kepada satu aspek yang berkaitan. Seterusnya, tahap *Quantitative* sepadan dengan tahap *Multistructural*, di mana murid tertumpu kepada lebih daripada satu aspek tugas yang berkaitan. Akhir sekali, tahap *Analytical* sepadan dengan tahap *Relational*, di mana murid boleh membuat hubungan antara bahagian domain yang relevan. Berdasarkan ciri-ciri ini, kajian ini telah menggubal kerangka awal untuk menilai tahap penaakulan statistik murid bagi setiap item dalam instrumen UPS (Jadual 2).

Jadual 1:
Taburan Item dalam Instrumen UPS

Konstruk	Sub-proses	Kod	No. Item	Tugasan	Soalan
Menjelaskan Data	Menunjukkan kesedaran terhadap paparan/grafik	DD1	3a*	3	Perhatikan graf dengan teliti. Maklumat apakah yang anda dapat daripada kedua-dua graf?
	Mengenal pasti nilai unit data	DD2	2a*	2	Suku tahun yang manakah menunjukkan nilai tertinggi perkhidmatan yang diimport ke Belanda dari Malaysia? Sila jelaskan bagaimana jawapan anda diperolehi.
Menyusun Data	Mengumpul atau menyusun data	OD1	1a***	1	Berdasarkan data di atas, susunkan data ke dalam jadual di bawah. Bolehkah anda menyusun data dengan cara yang berbeza? Terangkan apa yang akan anda lakukan.
	Meringkaskan data dari segi ukuran kecenderungan memusat	OD2	2b*	2	Apakah min untuk nilai suku tahunan perkhidmatan yang diimport ke Belanda dari Malaysia? Jelaskan bagaimana anda menentukan min.
			2c*	2	Apakah median untuk nilai suku tahunan perkhidmatan yang dieksport ke Malaysia dari Belanda? Sila jelaskan bagaimana anda menentukan median.
			2d*	2	Apakah mod untuk nilai suku tahunan perkhidmatan yang dieksport ke Malaysia dari Belanda? Sila jelaskan bagaimana anda menentukan mod.
	Meringkaskan data dari segi ukuran serakan	OD3	3b*	3	Apakah julat bilangan buku yang dibaca oleh murid Tingkatan Empat? Jelaskan bagaimana anda menentukan julat.
			3c***	3	Apakah sisihan piawai bilangan buku yang dibaca oleh murid Tingkatan Empat? Jelaskan bagaimana anda menentukan sisihan piawai.
Mewakili Data	Membina paparan/grafik berdasarkan set data yang diberi	RD1	1b***	1	Berdasarkan jadual pada 1a, bina sebuah graf histogram dan sebuah graf kekerapan dalam kertas graf yang disediakan pada halaman sebelah dengan menggunakan skala 2 cm kepada 8 g protein pada paksi mengufuk dan 2 cm kepada 2 sandwic makanan segera di paksi mencancang
	Menilai keberkesanan paparan data dalam mewakili data	RD2	1c**	1	Pada pendapat anda, graf yang manakah dapat mewakili data dengan lebih baik, histogram atau polygon kekerapan? Terangkan mengapa.
Menganalisis dan Mentafsir Data	Membaca antara data	AI1	3d**	3	Bandingkan taburan kedua-dua graf. Terangkan jawapan anda.
	Membaca di luar data	AI2	2e**	2	Pada pendapat anda, jenis purata (min, median, dan mod) yang manakah paling sesuai digunakan untuk mewakili kedua-dua set data? Terangkan mengapa.

**Item diadaptasi daripada Mooney (2002)*
***Item diadaptasi daripada and Zaleha (2014)*
****Item baru*

Jadual 2:
Kerangka awal UPS

Konstruk	Sub-proces	Idiosyncratic	Transitional	Quantitative	Analytical
Menjelaskan Data	Menunjukkan kesedaran terhadap ciri paparan/grafik	Tidak menunjukkan sebarang kesedaran terhadap ciri yang dipaparkan (cth. Tajuk dan label paksi)	Menunjukkan hanya satu kesedaran terhadap ciri yang dipaparkan	Menunjukkan beberapa kesedaran terhadap ciri yang dipaparkan	Menunjukkan kesedaran yang penuh terhadap ciri yang dipaparkan
	Mengenal pasti nilai unit data	Tidak dapat mengenal pasti nilai unit data	Mengenal pasti hanya satu nilai unit data	Mengenal pasti hanya beberapa nilai unit data	Mengenal pasti keseluruhan nilai unit data
	Mengumpul atau menyusun data	Tidak dapat mengumpul atau menyusun data mengikut kelas	Mengumpul atau menyusun data mengikut kelas tetapi tidak konsisten (terdapat beberapa kesalahan)	Mengumpul atau menyusun data mengikut kelas tanpa ada kesalahan	Mengumpul atau menyusun data mengikut kelas tanpa ada kesalahan dan dapat mengumpul data dengan lebih satu cara
Menyusun Data	Meringkaskan data dari segi ukuran kecenderungan memusat	Tidak dapat meringkaskan data dari segi ukuran kecenderungan memusat	Mempunyai idea tentang ukuran kecenderungan memusat tetapi tidak dapat meringkaskan data menggunakan ukuran yang sah	Meringkaskan data dari segi ukuran kecenderungan memusat tetapi terdapat kesalahan pada prosedur	Meringkaskan data menggunakan ukuran kecenderungan memusat yang sah dan betul
	Meringkaskan data dari segi ukuran serakan	Tidak dapat meringkaskan data dari segi ukuran serakan	Mempunyai idea tentang ukuran serakan tetapi tidak dapat meringkaskan data menggunakan ukuran yang sah	Meringkaskan data dari segi ukuran serakan tetapi terdapat kesalahan pada prosedur	Meringkaskan data menggunakan ukuran serakan yang sah dan betul
	Membina paparan/grafik berdasarkan set data yang diberi	Tidak dapat membina paparan/grafik berdasarkan set data yang diberi	Membina sebahagian lengkap paparan/ grafik berdasarkan set data yang diberi	Membina secara lengkap paparan/ grafik berdasarkan set data yang diberi tetapi terdapat sedikit kesalahan	Membina secara lengkap paparan/ grafik berdasarkan set data yang diberi tanpa ada kesalahan
Mewakili Data	Menilai keberkesanan paparan data dalam mewakili data	Memberikan keberkesanan terhadap dua paparan data yang berbeza untuk set data yang sama dengan menggunakan ciri atau sebab yang tidak relevan	Memberikan hanya satu keberkesanan terhadap dua paparan data yang berbeza untuk set data yang sama	Memberikan lebih daripada satu keberkesanan terhadap dua paparan data yang berbeza untuk set data yang sama	Memberikan keberkesanan terhadap dua paparan data yang berbeza untuk set data yang sama secara komprehensif
	Menganalisis dan Mentaíisir Data	Membaca antara data yang tidak betul paparan data atau set data	Menyediakan hanya satu perbandingan bagi paparan data atau set data dengan betul	Menyediakan perbandingan yang global (cth: bentuk / pusat / penyebaran) bagi paparan data atau set data dengan betul	Menyediakan perbandingan yang global (cth: bentuk, pusat, dan penyebaran) bagi paparan data atau set data dengan betul
	Membaca di luar data	Memberi kesimpulan yang tidak berdasarkan data atau berdasarkan isu-isu yang tidak relevan	Menyediakan kesimpulan yang sebahagiannya berdasarkan data. Sesetengah kesimpulan mungkin munasabah	Menyediakan kesimpulan yang berdasarkan data. Sesetengah kesimpulan mungkin sebahagiannya munasabah	Menyediakan kesimpulan yang munasabah berdasarkan data dan konteks

7.2 Sampel Kajian

Analisis Rasch yang dijalankan adalah berdasarkan data yang diperoleh daripada kajian rintis dengan sejumlah 151 murid Tingkatan Empat Sains dari lapan buah sekolah menengah di sebuah daerah luar bandar di Sabah. Murid terdiri daripada 115 (76%) perempuan dan 36 (24%) lelaki yang berumur 15 hingga 16 tahun. Dalam sistem persekolahan Malaysia, murid sekolah menengah atas yang cenderung akademik boleh memilih antara dua aliran utama, sama ada Sains atau Sastera. Pada dasarnya, murid aliran Sains lebih terdedah kepada kandungan statistik dan mata pelajaran yang berkaitan dengan Matematik.

7.3 Prosedur untuk Menganalisis Data

Data yang diperoleh dianalisis dengan menggunakan perisian WINSTEPS versi 3.73. Model Rasch Polytomous digunakan kerana data instrumen UPS diperoleh dalam bentuk data polytomous, di mana terdapat empat kemungkinan jawapan/respons dalam semua item yang mengukur konstruk dalam instrumen UPS. Empat kemungkinan jawapan tersebut adalah “1” untuk *Idiosyncratic*, “2” untuk *Transitional*, “3” untuk *Quantitative*, dan “4” untuk *Analytical*. Sumintono dan Widhiarso (2015) menyatakan bahawa terdapat tiga kriteria indeks yang sesuai (Jadual 3) untuk membuktikan kebolehpercayaan daripada model Rasch, iaitu *Cronbach’s alpha*, kebolehpercayaan item dan responden, serta pengasingan item dan responden.

Jadual 3:
Kebolehpercayaan dalam Analisis Rasch

Statistik	Index	Tafsiran
<i>Cronbach’s alpha</i> (KR-20)	<0.5	Rendah
	0.5-0.6	Sederhana
	0.6-0.7	Baik
	0.7-0.8	Tinggi
	>0.8	Sangat Tinggi
Kebolehpercayaan Item dan Responden	<0.67	Rendah
	0.67-0.80	Mencukupi
	0.81-0.90	Baik
	0.91-0.94	Sangat Baik
	>0.94	Cemerlang
Pengasingan Item dan Responden	Nilai pengasingan yang tinggi menunjukkan bahawa instrumen tersebut mempunyai kualiti yang bagus kerana dapat mengenal pasti kumpulan item dan responden	

Sumber: Sumintono dan Widhiarso (2015)

Sementara itu, kesahan instrumen UPS menggunakan model Rasch pula boleh dinilai berdasarkan analisis daripada kesesuaian item (*item fit*). Logit yang dihasilkan daripada analisis Rasch dapat memberi petunjuk tentang keupayaan responden dalam menjawab item berdasarkan kesukaran item tersebut (Olsen, 2003). Menurut Sumintono dan Widhiarso (2015), kesesuaian item dapat membantu penyelidik untuk mengetahui sama ada item tersebut berfungsi dengan normal dalam melakukan pengukuran yang sepatutnya. Boone, Staver dan Yale (2014) dan Bond and Fox (2015) mencadangkan tiga kriteria yang digunakan untuk menilai item yang sesuai iaitu nilai *Outfit* MNSQ, *Outfit* ZSTD, dan PTMEA-CORR.

Menurut Bond dan Fox (2007), nilai *Outfit* MNSQ dapat memaklumkan kepada penyelidik tentang kesesuaian item dalam mengukur kesahan, sementara PTMEA-CORR pula dapat memberi maklumat tentang sejauh manakah pembangunan konstruk yang dibina telah mencapai matlamatnya. Nilai PTMEA-CORR yang positif menunjukkan bahawa item yang diukur mengukur apa yang sepatutnya diukur, sementara nilai negatif PTMEA-CORR pula menunjukkan sebaliknya. Manakala, ZSTD adalah ujian-t (*t-test*) yang boleh memberikan maklumat kepada penyelidik sama ada data tersebut sesuai dengan model. Sebarang item yang gagal memenuhi ketiga-tiga kriteria ini (Jadual 4) perlu diperbaiki atau diubahsuai untuk memastikan kualiti dan kesesuaian item tersebut (Sumintono & Widhiarso, 2015).

Jadual 4:

Indeks untuk Kesesuaian Item

Statistik	Indeks
<i>Outfit</i> MNSQ	0.50-1.50
<i>Outfit</i> ZSTD.	-2.00-2.00
PTMEA-CORR	0.40-0.85

Sumber: Boone *et al.* (2014)

Selain itu, analisis Rasch juga menyediakan maklumat tentang kesesuaian responden. Boone (2016) menyatakan bahawa model Rasch dapat mengenal pasti kesesuaian responden berdasarkan pola respons yang luar biasa. Sebagai contoh, pola respons luar biasa yang dikesan oleh analisis Rasch menunjukkan bahawa murid mungkin meniru, atau cuai dalam menjawab item tersebut. Kriteria untuk menilai kesesuaian responden adalah berdasarkan nilai 'MEASURE', *Outfit* MNSQ, dan *Outfit* ZSTD (Edwards & Alcock, 2019; Nevin *et al.*, 2015). Menurut Nevin *et al.* (2015), nilai *Outfit* ZSTD yang tinggi (> 2.0) ditambah dengan nilai MEASURE yang tinggi menunjukkan kemungkinan murid yang mempunyai keupayaan yang tinggi menjawab item 'mudah' secara tidak betul. Sementara itu, nilai *Outfit* ZSTD yang tinggi (> 2.0) ditambah dengan nilai MEASURE yang rendah menunjukkan kemungkinan murid yang mempunyai keupayaan rendah menjawab item 'sukar' dengan betul tetapi tidak tepat untuk item yang lain. Menurut Mohd Rahim dan Norliza (2015), menyingkirkan responden yang tidak sesuai daripada analisis Rasch boleh meningkatkan skala ukuran Rasch seperti kebolehpercayaan.

Selain daripada kesesuaian item dan responden, adalah penting bagi penyelidik untuk menilai unidimensionaliti sesuatu instrumen untuk memastikan sama ada instrumen tersebut mengukur apa yang sepatutnya diukur (Abdul Aziz, Jusoh, Omar, Amlus, & Awang Salleh, 2014, Sumintono & Widhiarso, 2015) yang mana dalam kes kajian ini ialah konstruk penaakulan statistik. Menurut Ariffin, Omara, Isaa dan Sharif (2010), item yang telah dibangunkan haruslah menguji konstruk yang mengukur satu dimensi sahaja. Analisis Rasch yang menggunakan Analisis Komponen Utama (*Principal Component Analysis*, PCA) mengukur sejauh manakah instrumen mengukur apa yang sepatutnya diukur. Sumintono dan Widhiarso (2015) menyediakan kriteria unidimensionaliti berdasarkan '*raw variance explained by measures*' dalam PCA. Nilai '*raw variance explained by measures*' yang lebih tinggi daripada 20 peratus boleh diterima, lebih tinggi daripada 40 peratus adalah baik, manakala lebih tinggi daripada 60 peratus adalah sangat baik. Sementara itu, nilai ideal untuk '*raw variance explained by measures*' adalah tidak boleh melebihi 15 peratus.

8.0 DAPATAN KAJIAN

8.1 Kebolehpercayaan dan Nilai Pengasingan Item dan Responden

Jadual 5:
Nilai bagi Kebolehpercayaan Responden, Kebolehpercayaan Item, Pengasingan Responden, Pengasingan Item, dan Cronbach's Alpha (KR-20)

Statistik	Nilai
Cronbach's alpha (KR-20)	0.81
Kebolehpercayaan Responden	0.81
Kebolehpercayaan Item	0.99
Pengasingan Responden	2.04
Pengasingan Item	9.57

Jadual 5 menunjukkan nilai untuk kebolehpercayaan responden, kebolehpercayaan item, pengasingan responden, pengasingan item dan nilai *Cronbach alpha* (KR-20) bagi instrumen UPS berdasarkan analisis Rasch di WINSTEPS. Nilai untuk kebolehpercayaan responden ialah 0.81 dengan nilai pengasingan sebanyak 2.04. Sumintono dan Widhiarso (2015) menyatakan bahawa nilai kebolehpercayaan responden yang lebih tinggi dari 0.80 dianggap sebagai ‘baik’, manakala Bond dan Fox (2007) pula menyatakan bahawa nilai kebolehpercayaan responden yang lebih tinggi daripada 0.80 menunjukkan bahawa respons yang baik dan konsisten daripada responden. Bagi nilai pengasingan responden, nilai 2.04 ditafsirkan sebagai ‘baik’, dan ini disokong oleh Linacre (2003) yang menyatakan bahawa nilai pengasingan yang baik bagi kesukaran item adalah sesuai jika nilai pengasingan responden adalah lebih tinggi daripada 2.00. Manakala, Krishnan dan Idris (2014) pula menyatakan bahawa nilai pengasingan responden itu mestilah lebih daripada 1.00 untuk menjamin bahawa murid diukur merentasi serakan.

Di samping itu, analisis Rasch juga mendapati bahawa nilai untuk kebolehpercayaan item ialah 0.99 dengan nilai pengasingan item sebanyak 9.57. Sumintono dan Widhiarso (2015) menyatakan bahawa kebolehpercayaan item yang lebih tinggi daripada 0.94 ditafsirkan sebagai ‘cemerlang’. Sementara itu, Bond dan Fox (2007) pula menyatakan bahawa nilai kebolehpercayaan item yang lebih tinggi daripada 0.80 mempunyai nilai yang baik dan sangat diterima, manakala nilai kurang daripada 0.80 pula kurang diterima. Bagi nilai pengasingan item, nilai 9.57 ditafsirkan sebagai tinggi dan memenuhi syarat (Linacre, 2003). Linacre (2003) menegaskan bahawa nilai pengasingan item yang lebih tinggi daripada 2.00 ditafsirkan sebagai baik. Sementara itu, Krishnan dan Idris (2014) pula menyatakan bahawa nilai pengasingan item yang lebih tinggi daripada 1.00 menunjukkan bahawa item-item tersebut mempunyai serakan yang cukup.

Selain itu, nilai *Cronbach's alpha* (KR-20) sebanyak 0.81 menunjukkan bahawa instrumen UPS mempunyai ketekalan dalaman yang sangat tinggi (Sumintono & Widhiarso, 2015). Bond dan Fox (2007) pula menyatakan bahawa nilai *Cronbach's alpha* (berdasarkan pendekatan analisis Rasch) yang berkisar dari julat 0.71 hingga 0.99 boleh diterima kerana ia berada pada tahap terbaik. Oleh yang demikian, analisis daripada Rasch menunjukkan bahawa instrumen UPS sangat sesuai digunakan untuk kajian yang sebenar.

8.2 Kesesuaian Item (*Item Fit*)

Jadual 6:

Urutan Ketidakesesuaian Item dalam Instrumen UPS

Item	MEASURE	<i>Outfit</i> MNSQ (0.50-1.50)	<i>Outfit</i> ZSTD (-2.0-2.0)	PTMEA-CORR (0.40-0.85)
OD2c	1.29	1.32	1.4	0.48
OD2a	-2.12	1.20	1.3	0.74
OD2b	-0.83	1.30	2.4	0.66
OD1	-1.74	1.36	2.5	0.25
AI2	1.96	0.89	-0.3	0.45
RD1	-1.74	0.97	-0.2	0.67
DD2	-0.90	0.94	-0.5	0.58
OD3b	0.93	0.71	-1.7	0.61
RD2	1.17	0.87	-0.6	0.38
AI1	1.21	0.64	-1.9	0.56
DD1	-0.05	0.59	-3.6	0.68
OD3a	0.83	0.50	-3.5	0.65

Angka tebal: nilai yang gagal memenuhi kriteria yang dicadangkan.

Jadual 6 menunjukkan urutan ketidakesesuaian (*misfit order*) item berdasarkan nilai *Outfit* MNSQ, *Outfit* ZSTD dan PT-MEA CORR. Nilai angka yang ditebalkan menunjukkan bahawa item tersebut gagal memenuhi kriteria yang dicadangkan oleh Boone *et al.* (2014). Analisis Rasch telah mendapati bahawa item yang terletak di bahagian paling atas (OD2c) cenderung sebagai item tidak sesuai. Oleh itu, item ini dipertimbangkan untuk diubah atau disingkirkan daripada instrumen. Walau bagaimanapun, berdasarkan ketiga-tiga kriteria untuk mengenal pasti item yang tidak sesuai seperti yang dicadangkan oleh Boone *et al.* (2014), item OD2c memenuhi kesemua kriteria untuk *Outfit* MNSQ (1.31), *Outfit* ZSTD (1.4), dan PTMEA-CORR (0.48). Oleh itu, item OD2c dikekalkan dan tidak diubah. Sementara itu, empat item (OD1, OD2b, OD3a, dan RD2) memenuhi sekurang-kurangnya salah satu daripada tiga kriteria yang dicadangkan oleh Boone *et al.* (2014), manakala item selebihnya memenuhi kesemua kriteria yang dicadangkan. Menurut Sumintono dan Widhiarso (2015), item yang memenuhi sekurang-kurangnya salah satu kriteria harus dikekalkan. Manakala, Abdul Aziz *et al.* (2014) pula menyatakan bahawa sesuatu item itu dianggap tidak sesuai sekiranya item tersebut tidak memenuhi ketiga-tiga kriteria. Oleh yang demikian, tiada item yang disingkirkan daripada instrumen.

8.3 Kessesuaian Responden (*Person Fit*)

Table 7:

Urutan Ketidakesesuaian Responden

Responden	Jumlah Markah (/48)	MEASURE	<i>Outfit</i> MNSQ (0.50-1.50)	<i>Outfit</i> ZSTD (-2.0-2.0)
F099	33	0.55	2.58	2.5
F082	25	-0.77	2.21	2.2
F085	27	-0.43	2.12	2.2
F004	29	-0.10	0.30	-2.2

Jadual 7 menunjukkan responden (murid dalam kes ini) yang responsnya paling tidak sesuai dengan analisis Rasch; atau dengan kata lain, respons mereka berbeza daripada anggaran yang diberikan oleh model Rasch. Murid dalam sampel kajian dikodkan, dimana F pada F099 merujuk kepada murid perempuan manakala 099 adalah merupakan nombor murid. Murid disusun mengikut nilai *Outfit* ZSTD yang tertinggi. Berdasarkan Jadual 7, tiga murid (F099, F082, dan F085) mencatatkan nilai *Outfit* ZSTD yang lebih tinggi daripada 2.0 manakala seorang murid (F004) mempunyai nilai *Outfit* ZSTD yang lebih rendah daripada 2.0. Murid yang selebihnya pula mempunyai nilai *Outfit* ZSTD dalam lingkungan yang boleh diterima (dari -2.0 hingga +2.0). Ini menunjukkan bahawa dalam kajian rintis ini, item-item adalah sesuai untuk kebanyakan murid (97.35%) dan analisis yang dilakukan terhadap murid tersebut menunjukkan penemuan yang berkualiti untuk penilaian yang menggunakan analisis Rasch.

Jumlah markah dan nilai MEASURE yang tinggi yang dipersembahkan oleh murid F099 menunjukkan bahawa murid tersebut berkemungkinan besar menjawab item yang mudah dengan tidak betul. Ini sememangnya berlaku kerana untuk item RD1, murid F099 mendapat hanya “2” markah sedangkan item RD1 dianggap sebagai item yang mudah untuk dijawab berdasarkan analisis Rasch (-1.74 logit). Sementara itu, murid F082 dan F085 mempunyai nilai MEASURE yang rendah tetapi mempunyai nilai *Outfit* ZSTD yang lebih tinggi daripada 2.0 berkemungkinan menunjukkan bahawa kedua-dua murid ini menjawab item yang sukar dengan betul, tetapi tidak betul untuk item-item yang lain. Ini sememangnya yang berlaku kerana bagi murid F082, beliau mendapat markah “3” untuk item DD1 yang agak sukar (-0.05 logit), manakala murid F085 pula mencatat “3” untuk item AI1 yang sukar (1.21 logit). Sementara itu, nilai negative *Outfit* ZSTD yang tinggi untuk murid F004 (-2.2) pula dilihat sebagai “terlalu diramalkan” (Linacre, 2002).

8.4 Unidimensionaliti

INPUT: 151 Person 12 Item REPORTED: 151 Person 12 Item 4 CATS WINSTEPS 3.73

Table of STANDARDIZED RESIDUAL variance (in Eigenvalue units)				
		-- Empirical --		Modeled
Total raw variance in observations	=	31.5	100.0%	100.0%
Raw variance explained by measures	=	19.5	61.9%	63.0%
Raw variance explained by persons	=	5.3	17.0%	17.3%
Raw variance explained by items	=	14.1	44.9%	45.7%
Raw unexplained variance (total)	=	12.0	38.1%	37.0%
Unexplned variance in 1st contrast	=	2.0	6.3%	16.6%
Unexplned variance in 2nd contrast	=	1.7	5.3%	13.9%
Unexplned variance in 3rd contrast	=	1.6	5.1%	13.5%
Unexplned variance in 4th contrast	=	1.4	4.6%	12.0%
Unexplned variance in 5th contrast	=	1.1	3.4%	8.8%

Rajah 1: Analisis Komponen Utama

Berdasarkan Rajah 1, nilai bagi ‘raw variance explained by measures’ ialah 61.9 peratus. Menurut Sumintono dan Widhiarso (2015), nilai yang lebih tinggi daripada 60 peratus adalah ‘cemerlang’ yang mana menunjukkan bahawa instrumen UPS mempunyai bukti unidimensionaliti yang kuat, iaitu, instrumen ini benar-benar mengukur konstruk penaakulan statistik. Selain itu, nilai ‘unexplained variance’ dari kontras pertama hingga kelima adalah kurang daripada 10 peratus, yang mana jatuh dalam nilai julat yang ideal iaitu kurang daripada 15 peratus.

9.0 PERBINCANGAN

Secara keseluruhannya, instrumen UPS mempunyai nilai *Cronbach's alpha* (KR-20) yang sangat tinggi, serta kebolehpercayaan item dan responden yang tinggi berdasarkan analisis daripada model Rasch. Ini menunjukkan bahawa instrumen UPS adalah instrumen yang sangat boleh dipercayai untuk menilai penaakulan statistik murid dalam kalangan murid Tingkatan Empat Sains di sekolah luar bandar khususnya di Sabah. Nilai pengasingan item yang tinggi pula menunjukkan bahawa instrumen UPS mempunyai serakan item yang besar (Klooster, Taal & Laar, 2008). Sementara itu, nilai pengasingan responden yang tinggi pula menunjukkan bahawa murid dalam kajian itu dapat dibezakan dengan baik dan dapat dikategorikan kepada tiga keupayaan yang berbeza, iaitu tinggi, sederhana dan rendah.

Dari segi kesahan, penyelidik memutuskan untuk mengekalkan kesemua item kerana didapati bahawa item-item di dalam instrumen UPS memenuhi sekurang-kurangnya salah satu kriteria untuk *Outfit* MNSQ, *Outfit* ZSTD, dan PTMEA-CORR. Selain itu, kesemua item mempunyai nilai PTMEA-CORR yang positif, menunjukkan bahawa item bergerak dalam satu arah (Bond & Fox, 2015). Di samping itu, kesemua item juga mempunyai nilai *Outfit* MNSQ dalam julat yang boleh diterima, menunjukkan bahawa kesemua item selaras dengan pengukuran item. Bond and Fox (2007) menyatakan bahawa nilai *Outfit* MNSQ yang berada dalam julat yang boleh diterima dianggap baik dan produktif untuk pengukuran item. Bagi kesesuaian responden, hanya empat orang murid yang menunjukkan ketidaksesuaian, menunjukkan bahawa murid yang selebihnya memberikan respons yang bermakna untuk analisis Rasch. Selain daripada itu, instrumen UPS juga mempunyai bukti unidimensionaliti yang kuat berdasarkan analisis daripada PCA, membuktikan bahawa instrumen UPS mengukur apa yang sepatutnya diukur, yang mana dalam kes kajian ini ialah konstruk penaakulan statistik.

10.0 KESIMPULAN

Sebagai kesimpulan, analisis berdasarkan Model Pengukuran Rasch membuktikan bahawa instrumen UPS adalah sesuai dan sah untuk mengukur penaakulan statistik murid Tingkatan Empat Sains di sekolah menengah luar bandar, Sabah. Untuk kajian yang akan datang, penyelidik menyarankan agar analisis Rasch pada instrumen UPS ini dilakukan pada sampel yang berbeza seperti murid dari sekolah bandar.

RUJUKAN

- Abdul Aziz, A., Jusoh, M.S., Omar, A.R., Amlus, M.H., & Awang Salleh, T.S. (2014). Construct Validity: A Rasch Measurement Model Approaches. *J. Appl. Sci. & Agric.*, 9(12), 7-12.
- Arinah Zaidan, Zaleha Ismail, Yudariah Mohamad Yusof, & Hamidreza Kashefi (2012). Misconceptions in descriptive statistics among postgraduates in social sciences, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46(2012), 3535–3540.
- Boone, W. J. (2015). Rasch Analysis for Instrumen Development: Why, When, and How? *CBE -Life Sciences Education*.
- Boone, W.J., Staver, J.R., & Yale, M.S. (2014). *Rasch Analysis in the Human Sciences*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Bond, T.G., & Fox, C.M. (2007). *Applying The Rasch Model: Fundamental Measurement in the Human Science*, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2nd Ed.
- Bond, T.G., & Fox, C.M. (2015). *Applying The Rasch Model: Fundamental Measurement in the Human Science*, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 3rd Ed.
- Chan, S. W. & Zaleha Ismail (2013). Assessing misconceptions in reasoning about variability among high school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 93 (2013), 1478-1483.
- Chan, S. W., Zaleha Ismail, & Sumintono, B. (2014). A Rasch Model Analysis on Secondary Students' Statistical Reasoning Ability in Descriptive Statistics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 129 (2014), 133-139.
- Chan, S. W, & Zaleha Ismail (2014). A Technology-Based Statistical Reasoning Assessment Tool in Descriptive Statistics for Secondary School Students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* 13(1), 29–46.
- Deane, T., Nomme, K., Jeffery, E., Pollock, C. & Birol, G. (2016). Development of the Statistical Reasoning in Biology Concept Inventory (SRBCI). *CBE—Life Sciences Education* 15, 1–13.
- Edwards, A., & Alcock, L. (2010). Using Rasch analysis to identify uncharacteristic responses to undergraduate assessments. *Teaching Mathematics and its Applications*, 29(4), 165-175.
- Foo, K.K., Noraini Idris, Ibrahim Mohamed, & Foo, S.L. (2014). A multiple regression model of statistical reasoning: A Malaysian context. *OIDA International Journal of Sustainable Development*, 5-70.
- Garfield, J., & Chance, B. (2000). Assessment in Statistics Education: Issues and Challenges. *Mathematics Thinking and Learning*, 2 (1&2), 99-125.
- Iramaneerat, C., Smith Jr. E. V., & Smith R.M. (2008). *An introduction to Rasch measurement*. Dalam J.W. Osborn (Ed.), *Best practices in quantitative methods* (pp. 50-70). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Jones, G. A., Thornton, C. A., Langrall, C.W., Mooney, E. S., Perry, B., & Putt, I. A. (2000). A framework for characterizing children's statistical thinking. *Mathematical Thinking and Learning*, 2, 269–307.

- Jones, G.A., Langrall, C.W., Mooney, E.S. & Thornton, C.A. (2004). Models of development in statistical reasoning. Dalam *The Challenge of Developing Statistical Literacy, Reasoning, and Thinking*, Eds. D. Ben-Zvi and J. Garfield, pp. 97–117. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Karatoprak, R. Karagöz, G. & Börkan, B. (2015). Prospective elementary and secondary school mathematics teachers' statistical reasoning. *International Electronic Journal of Elementary Education* 7(2), 107-124.
- Klooster, P. M., Taal, E., & Laar, M. A. F. J. (2008). Rasch Analysis of the Dutch Health Assessment Questionnaire Disability Index and the Health Assessment Questionnaire II in Patients with Rheumatoid Arthritis. *Arthritis & Rheumatism (Arthritis Care & Research)* 59(12), 1721–1728.
- Krishnan, S. & Noraini Idris (2014). Investigating Reliability and Validity for the Construct of Inferential Statistics. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 4(1), 51-60.
- Linacre, J.M. (2002). Understanding Rasch Measurement: Optimizing rating scale category effectiveness. *Journal of Applied Measurement*, 3 (1), 85–106.
- Linacre, J.M. (2003). *Dimensionality: Contrasts & variances. Help for Winsteps Rasch Measurement Software*. <http://www.winsteps.com/winman/principalcomponents.htm>.
- Martin, N. (2013). *Gender Differences in Statistical Reasoning: A Multipronged Approach*. (Tesis PhD) University of Waterloo.
- “Misconceptions in Inferential Statistics.” (2018). Malaysian College Students Misconceptions in Inferential Statistics. *International Journal of Pure and Applied Mathematics* 118(24), 1-14 Retrieved from <https://acadpubl.eu/hub/2018-118-24/1/22.pdf> on 10 November 2018.
- Mohd Rahim Khamis & Norliza Che Yahya. (2015). Does Law Enforcement Influence Compliance Behaviour of Business Zakat among SMEs?: An Evidence via Rasch Measurement Model. *GJAT* 5(1), 19-32.
- Mooney, E.S. (2002). A framework for characterizing middle school students' statistical thinking. *Mathematical Thinking and Learning*, 4(1), 23-63.
- Nevin, E., Behan, A., Duffy, G., Farrel, S., Harding, R., Howard, R., Raighne, A., & Bowe, B. (2015). Assessing the validity and reliability of dichotomous test results using Item Response Theory on a group of first year engineering students. *The 6th Research in Engineering Education Symposium (REES 2015)*, Dublin, Ireland, July 13-15.
- Olsen, L. W. (2003). *Essays on George Rasch and his Contributions to Statistics*. (Tesis PhD yang diterbitkan) University of Copenhagen.
- Runnels, J. (2012). Using the Rasch model to validate a multiple choice English achievement test. *International Journal of Language Studies (IJLS)*, 6(4), 141-153.
- Siti Rahayah Ariffin, Bishanani Omara, Anita Isaa & Sharida Sharif (2010). Validity and Reliability Multiple Intelligent Item Using Rasch Measurement Model. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 9 (2010), 729–733.

- Siti Shahirah Saidi & Siew N.M. (2019). Assessing Students' Understanding of Measures of Central Tendency and Attitude towards Statistics in Rural Secondary Schools. *International of Electric Journal of Mathematics Education* 14(1), 73-86.
- Sumintono, B. & Widhiarso, W. (2015). Aplikasi Pemodelan Rasch Pada Assessment Pendidikan. Cimahi: Trim Komunikata Publishing House.
- Tempelaar, D. (2004). Statistical Reasoning Assessment: An Analysis of the SRA Instrumen. Proceedings of the ARTIST Roundtable Conference on Assessment in Statistics, Lawrence University.
- Ulusoy, A. & Altay, K. (2017). Analyzing the statistical reasoning levels of pre-service elementary school teachers in the context of a model eliciting activity. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 3(1), 20-30.
- Wang, W., Wang, X., & Chen, G. (2009). Survey and Analysis of the Statistical Reasoning among High School Students in China and Dutch. *Journal of Mathematics Education* 2(1), 15-26.
- Zaleha Ismail, & Chan, S. W. (2015). Malaysian Students' Misconceptions about Measures of Central Tendency : An Error Analysis. AIP Conference Proceedings 1643, 93.
- Zamalia Mahmud & Potter, A. L. (2015). Using Rasch analysis to explore what students learn about probability concept. *Indonesian Mathematical Society Journal on Mathematics Education*, 6 (1), 1-11.

KEPIMPINAN INSTRUKSIONAL PENGETUA DAN HUBUNGANNYA DENGAN KEPUASAN KERJA GURU SEKOLAH MENENGAH KEBANGSAAN DI ZON UTARA SABAH

DANIELLE FOONG CHAI YEN¹
FAKULTI PSIKOLOGI DAN PENDIDIKAN,
UNIVERSITI MALAYSIA SABAH (UMS), MALAYSIA
daniellefoong@yahoo.com

MOHD. KHAIRUDDIN ABDULLAH@JERRY²
FAKULTI PSIKOLOGI DAN PENDIDIKAN,
UNIVERSITI MALAYSIA SABAH (UMS), MALAYSIA
khair@ums.edu.my

ABSTRAK

Kajian ini bertujuan untuk meneroka tahap kepimpinan instruksional pengetua dan tahap kepuasan kerja guru selain melihat hubungan antara kepimpinan instruksional pengetua dengan kepuasan kerja guru Sekolah Menengah Kebangsaan (SMK) di Zon Utara Sabah. Kajian ini merupakan kajian kuantitatif dan menggunakan pensampelan rawak berlapis. Responden yang terlibat dalam kajian seramai 378 orang guru. Dapatan kajian menunjukkan (i) kepimpinan instruksional pengetua berada pada tahap tinggi, (ii) kepuasan kerja guru berada pada tahap tinggi, (iii) analisis ANOVA Sehala menunjukkan bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara kepimpinan instruksional pengetua berdasarkan pengalaman bekerja, (iv) analisis ANOVA Sehala menunjukkan bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara kepuasan kerja guru berdasarkan pengalaman bekerja, dan (v) analisis korelasi Pearson menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan antara kepimpinan instruksional pengetua dengan kepuasan kerja guru.

Kata kunci : kepimpinan, instruksional, pengetua, kepuasan kerja, guru

1.0 PENGENALAN

Kepimpinan pengetua merupakan elemen penting dalam menentukan kejayaan sesebuah institusi pendidikan. Gaya kepimpinan seorang pengetua dapat mempengaruhi guru agar bertindak menyampaikan ilmu dengan berkesan apabila para pengetua memainkan peranan membimbing dan menyokong usaha guru ke arah kecemerlangan pengajaran dan pembelajaran. Oleh itu, pemimpin instruksional atau pengetua diperlukan untuk meningkatkan dan memartabatkan kualiti pendidikan. Semua pihak termasuk pentadbir sekolah, warga pendidik, murid, ibu bapa dan masyarakat perlulah proaktif dalam menjayakan dasar pendidikan ini. Pengetua selaku pemimpin instruksional perlu memastikan guru di bawah penyeliaannya dapat menunjukkan prestasi dan perkembangan yang cemerlang dalam bidang profesionalisme. Pemimpin sekolah digesa untuk mencapai kejayaan dalam bidang akademik mahupun kokurikulum seiring dengan transformasi pendidikan.

2.0 LATAR BELAKANG KAJIAN

Kepimpinan instruksional merupakan salah satu perkara yang dititikberatkan dalam setiap transformasi yang berkaitan dengan sistem pendidikan di Malaysia seperti Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013-2025 yang diperkenalkan oleh Kementerian

Pelajaran Malaysia pada September 2013. Peranan dan tanggungjawab seseorang pengetua yang pelbagai dan rencam menyukarkan pengetua tersebut untuk mengimbangi tugas pentadbiran dan tugas utama sebagai pemimpin instruksional yang memerlukan fokus kepada proses pengajaran dan pembelajaran (Shafinaz, 2017). Tugas dan peranan yang perlu dilaksanakan oleh pengetua semakin mencabar dari sehari ke sehari kerana perkembangan pesat yang berlaku dalam sistem pendidikan sama ada di dalam mahupun di luar negara (Ayob, 2005, 34 Hussein, 2016). Oleh itu, bebanan tanggungjawab, tugas dan peranan yang disandang oleh pengetua menjadi kekangan kepada fokus pengetua untuk melaksanakan kepimpinan instruksional.

Selain tugas dan tanggungjawab pengetua yang semakin mencabar, Jemaah Nazir Sekolah melalui pernyataan Dasar Standard Kualiti Pendidikan Malaysia (SKPM), 2007 menjelaskan bahawa masyarakat kerap kali mempertikaikan kualiti pendidikan di sekolah serta mempersoalkan kewibawaan sekolah dalam hal berkaitan mengajar dan mendidik, terutama apabila mendapati tingkah laku murid lepasan sekolah tidak seperti yang dikehendaki oleh masyarakat mahupun negara. Dapatan Jemaah Nazir Sekolah dapat disimpulkan bahawa kebanyakan sekolah masih tidak mengamalkan kepimpinan yang sesuai sehingga menyebabkan proses kemenjadian murid tidak mencapai hasrat yang diinginkan seperti yang terkandung dalam Falsafah Pendidikan Kebangsaan. Oleh itu, desakan untuk melaksanakan kepimpinan instruksional dalam kalangan pengetua di sekolah menjadi perkara yang penting supaya modal insan negara yang dibentuk bukan sahaja seimbang malah diterima pada peringkat dunia.

Pengetua pada masa ini semakin dibebani dengan pelbagai tanggungjawab. Dapatan Kesatuan Perkhidmatan Perguruan Kebangsaan (NUTP) berkaitan kesibukan pengetua menunjukkan 75 peratus pengetua di negara ini mengutamakan tugas pentadbiran pejabat termasuk urusan staf, kewangan, surat-menyurat, melayan tetamu, melakukan tugas penyelenggaraan, bermesyuarat bersama guru dan staf (Mohd. Yusof, Baharom, Abdul Said, Muhammad Suhaimi dan Roslee, 2012) termasuk menghadiri persidangan, memberi taklimat serta mengadakan dialog prestasi dan pertemuan dengan pelajar dan ibu bapa, serta melayan pelawat yang melakukan lawatan penandaarasan selain menjawab pelbagai pertanyaan daripada pihak Jemaah Nazir (JN) ketika mengadakan lawatan secara mengejut.

Umumnya, sebahagian besar masa pengetua dihabiskan untuk melakukan tugas pengurusan dan pentadbiran. Menurut Bity, Ahmad, Ramlee dan Mohammed Sani (2010) menerangkan bahawa walaupun pengetua ingin menjalankan tugas pengajaran dan pembelajaran tetapi kurang berkesempatan melaksanakannya kerana para pengetua selalu meninggalkan sekolah atas urusan rasmi selain dibebani dengan kerja pengurusan. Tambahan lagi, Azlin dan Roselan (2007) dan Juhana (2007) menjelaskan bahawa tugas seorang pengetua didapati terlalu banyak dan memerlukan jangka masa kerja yang panjang menyebabkan tekanan hasil daripada keperluan mereka untuk menjawab kepada kehendak pelbagai pihak yang kadang kala mewujudkan konflik. Tugas pengetua yang mengurus pelbagai bidang mengehadkan masa yang diperuntukkan untuk merancang, mengurus, mengarah dan mengawal kurikulum sekolah (Jameela dan Jainabee, 2011). Rata-rata pengetua menghadapi masalah terpaksa memenuhi arahan pihak atasan sama ada daripada kementerian atau jabatan yang mengakibatkan mereka sendiri terpaksa meninggalkan sekolah dan dalam pada masa yang sama proses pengurusan instruksional sepatutnya berlaku. Implikasinya, proses pengajaran dan pembelajaran terganggu, jadual penyeliaan, pemantauan dan pencerapan tidak dapat dipatuhi dan ketiadaan pengetua di sekolah. Selain itu, Baharom, Mohamad Johdi dan CheNoraini (2009) menjelaskan bahawa kepimpinan pengetua yang bercorak konservatif dan jumud kini tidak relevan lagi dalam dunia pendidikan tanpa sempadan. Impaknya, peranan pengetua yang semakin mencabar dari sehari ke sehari memerlukan mereka meneliti dan memahami semula isu-isu kepimpinan dan pengurusan yang pelbagai (Norasmah dan Kamaruzaman, 2012).

Menurut Ayob (2005) kepemimpinan menjadi lebih signifikan dan perlu diberi keutamaan apabila sistem pendidikan negara mengalami transformasi yang mendadak bagi menyaingi dunia globalisasi di samping ledakan teknologi maklumat dan komunikasi. Oleh itu, Nor Azni, Foo, Soaib dan Aminuddin (2015) menjelaskan bahawa seorang pemimpin mesti mewujudkan kesediaan ke arah perubahan dalam kalangan para pekerja masing-masing dalam usaha untuk menjayakan perubahan. Sehubungan dengan itu, pemimpin instruksional harus bijak mengurus sekolah memandangkan iklim sekolah semasa dipertanggungjawabkan oleh pengetua untuk membentuk sekolah berkesan manakala guru ialah barisan pelaksana pengajaran dan pembelajaran. Crum dan Sherman, (2008), dan White-Smith dan White, (2009) yang menerangkan bahawa pemimpin yang menguasai ilmu kepemimpinan, ditambah lagi dengan keberkesanan pengajaran dan pembelajaran guru maka secara positifnya dapat meningkatkan prestasi murid. Sehubungan dengan itu, pemimpin organisasi perlu memahami cara untuk memupuk kesediaan ini supaya pekerja akan lebih komited terhadap perubahan yang dilaksanakan. Mengikut Hallinger dan Murphy (1985), keberkesanan dan kecemerlangan sesebuah sekolah terletak pada kepemimpinan instruksional seorang pengetua. Persoalannya kini, adakah pemimpin instruksional berjaya memainkan peranan agar dapat melahirkan kepuasan kerja dalam kalangan guru di sekolah? Tegasnya, masalah ketidakpuasan terhadap kerja oleh guru sering dikatakan masalah yang dapat mengganggu keberkesanan sekolah (Mohd. Kassim, 2003).

3.0 SOROTAN LITERATUR

3.1 Kepimpinan Instruksional Pengetua

Istilah kepemimpinan instruksional semakin berkembang bahawa terdapat beberapa elemen konsisten dipersetujui oleh para penyelidik. Hallinger (2012) menjelaskan bahawa terdapat beberapa model kepemimpinan instruksional telah dicadangkan dalam tahun 1980an. Hussein (2016) menghuraikan bahawa model yang dikemukakan berkaitan dengan hubungan tingkah laku pengetua dengan prestasi murid. Untuk melihat evolusi kepemimpinan instruksional, tiga kerangka utama berkaitan dengan kepemimpinan instruksional akan dibincangkan. Antara model evolusi kepemimpinan instruksional, adalah seperti Model Hallinger dan Murphy (1985), Model Murphy (1990) dan Model Weber (1996). Ketiga-tiga model ini mempunyai persamaan. Menurut Alig-Mielcarek dan Hoy (2005), ketiga-tiga model merumuskan tiga fungsi utama kepemimpinan instruksional iaitu: (a) mendefinisikan dan menyampaikan matlamat sekolah; (b) pemantauan dan menyediakan maklum balas kepada proses pengajaran dan pembelajaran; dan (c) mempromosi dan memberi tumpuan khusus kepada pembangunan profesional.

Ringkasnya, kesemua tiga model menerangkan tindakan yang boleh diambil oleh pengetua untuk memimpin sekolah dengan lebih berkesan. Antara elemen utama adalah cara pengetua itu merancang visi dan misi sekolah, pengurusan instruksional dan menggalakkan iklim sekolah. Model Hallinger dan Murphy (1985) dianggap paling komprehensif untuk meneliti amalan dan tingkah laku pengetua kerana model ini menggunakan definisi kepemimpinan secara luas. Walau bagaimanapun Model Hallinger dan Murphy (1985) dan Model Weber (1996) tidak menjelaskan kepentingan kerjasama dan hubungan pemimpin dengan sekolah dan masyarakat sebagaimana yang ditekankan oleh Model Murphy (1990).

Dimensi keempat yang terkandung dalam model Murphy (1990) merupakan suatu penambahbaikan dalam dimensi kepemimpinan instruksional dan agak berbeza berbanding model kepemimpinan instruksional Hallinger dan Murphy (1985) dan model kepemimpinan instruksional Weber (1996). Dimensi ini melibatkan penyediaan kelas yang kondusif untuk sesi pengajaran dan pembelajaran malahan turut melibatkan murid dalam kepelbagaian aktiviti sekolah. Pihak sekolah turut mendapatkan sumber tambahan daripada pihak luar dalam proses peningkatan

akademik. Jelaslah keupayaan pihak sekolah membina hubungan dengan pihak luar boleh membawa manfaat kepada pembangunan dan kecemerlangan sekolah selain hubungan ibu bapa dengan sekolah dapat dipergiatkan untuk mencapai matlamat sekolah.

Namun begitu, Model Weber tidak menekankan aspek melindungi masa instruksional malahan model ini tidak menjelaskan peranan dan aspek ganjaran kepada guru mahupun murid sebagaimana elemen ini penting dalam Model Hallinger dan Murphy. Model ini tidak melibatkan peranan pihak luar dan ibu bapa untuk mencapai matlamat sekolah dan banyak menekankan aspek pengurusan instruksional. Oleh itu, model ini berbeza sedikit berbanding dengan Model Murphy. Jadual berikut menunjukkan pelbagai elemen persamaan dan perbezaan kepimpinan instruksional yang dikemukakan oleh beberapa penulis dan pengkaji kepimpinan. Perbandingan model kepimpinan instruksional dirumuskan dalam jadual berikut:

Jadual 1.1 :

Perbandingan Model-Model Kepimpinan Instruksional

Bil.	Model/ Elemen	H&M 1985	MUR 1990	WEB 1999
1.	Merangka matlamat sekolah	•	•	•
2.	Menyebarkan matlamat sekolah	•	•	•
3.	Menyelia dan menilai pengajaran	•	•	•
4.	Menyelaras kurikulum	•	•	
5.	Memantau kemajuan murid	•	•	
6.	Mengawal masa pengajaran guru	•	•	
7.	Menggalakkan perkembangan profesional	•	•	•
8.	Memastikan sentiasa berada di sekolah	•	•	
9.	Mengadakan insentif untuk guru	•	•	
10.	Mengadakan insentif kepada murid	•	•	
11.	Menekankan kecemerlangan akademik		•	
12.	Menggalakkan pengajaran berkualiti		•	
13.	Mewujudkan persekitaran pembelajaran yang selamat		•	•
14.	Mengadakan ruang untuk penglibatan murid		•	
15.	Membangun kolaboratif dalam kalangan staf		•	
16.	Memanfaatkan sumber luaran untuk matlamat sekolah		•	
17.	Membina hubungan di antara sekolah dan rumah		•	
18.	Membina matlamat dan visi dengan pihak berkepentingan			•

H&M : Model Hallinger& Murphy

MUR : Model Murphy

WEB : Model Weber

3.2 Kepuasan Kerja

Kepuasan kerja sangat penting dibincangkan kerana terma ini berkaitan dengan prestasi kerja seseorang. Pekerja yang gembira dengan kerja mereka akan lebih bermotivasi berbanding dengan mereka yang kurang gembira dengan pekerjaannya (Kwong, Wang dan Clifton, 2010). Hal ini demikian kerana, kepuasan kerja memberi kesan kepada komitmen, motivasi, produktiviti, prestasi, ketidakhadiran, dan perolehan (Fenwick, 2006). Dalam kajian ini, penyelidik akan membincangkan teori kepuasan kerja seperti Teori Hierarki Keperluan

Maslow, Teori Pertentangan Locke (*Discrepancy Theory*) dan Teori Dua Faktor Herzberg. Semua teori ini berkait rapat dengan teori motivasi atau dorongan klasik. Ringkasnya, kesemua teori menerangkan kepuasan kerja yang boleh dicapai oleh pekerja. Ketiga-tiga teori mempunyai elemen yang berbeza dari segi penerangan dan pemahaman namun teori tersebut menerangkan perihai kepuasan kerja.

Teori Keperluan Hierarki Maslow menjelaskan bahawa kemahuan manusia disusun mengikut hierarki. Kepuasan kerja dari aspek keperluan psikologi individu yang perlu dipenuhi iaitu keperluan fisiologi, keselamatan, kestabilan dan kesejahteraan, kasih sayang dan rasa dihargai, harga diri dan jaya diri. Dalam setiap organisasi, keperluan asas seperti tempat kerja, kafeteria, kebajikan kesihatan dan keselamatan serta guru diberikan kemudahan untuk keselesaan melaksanakan tugas pengajaran dan pentadbiran seperti meja, alat bantu, komputer, pusat sumber, bahan pengajaran yang mencukupi serta kebersihan, keindahan dan keharmonian sekolah akan merangsang motivasi guru dalam pekerjaannya perlu dititikberatkan oleh pihak pentadbir kepada pekerjanya. Seterusnya, pentadbir boleh mengiktirafkan kejayaan dan memberi penghargaan kepada para pekerja atas kejayaan yang diperolehi. Maka, kesempurnaan diri seorang pekerja akan tercapai.

Teori Pertentangan (*Discrepancy Theory*) menerangkan bahawa kepuasan kerja bergantung kepada pertentangan antara sesuatu yang diperolehi dengan sesuatu yang diharapkan oleh seseorang itu. Pekerja akan berpuas hati sekiranya tugas yang dilaksanakan dapat dicapai dengan jayanya atau sebaliknya. Oleh itu, motivasi, bimbingan dan dorongan yang konsisten daripada pihak pentadbir amat penting untuk merangsang pekerja memperoleh kejayaan.

Teori Dua Faktor Herzberg menyorotkan dua faktor motivasi iaitu faktor *hygiene* dan faktor *motivator*. Kedua-dua faktor ini mempengaruhi kepuasan kerja seseorang individu. Jika salah satu faktor tidak dipenuhi maka akan timbul ketidakpuasan kerja. Dengan itu, sebagai seorang ketua, kedua-dua faktor perlu dilihat sebagai perangsang kepada kepuasan kerja dan tidak hanya memandangkan kepada salah satu faktor. Sehubungan dengan itu, dalam dunia pendidikan, seseorang guru perlu memiliki motivasi dalam pekerjaannya dengan melihat aspek prestasi, beban tugas dan tanggungjawab, pengembangan potensi dan pengiktirafan atau perakuan. Jadual berikut menunjukkan elemen persamaan dan perbezaan kepuasan kerja yang dikemukakan oleh pengkaji kepuasan kerja.

Jadual 1.2 :

Perbandingan Model-Model Kepuasan Kerja

Bil .	Model / Elemen	MAS 1954	PER 1967	HERZ 1959
1.	Hierarki	•		•
2.	Pertentangan		•	
3.	Faktor <i>Hygiene</i> dan faktor <i>Motivator</i>			•

MAS : Teori Keperluan Hierarki Maslow

PER : Teori Pertentangan (*Discrepancy Theory*)

HERZ: Teori Dua Faktor Herzberg

3.3 Kerangka Konseptual Kajian

Setelah meneliti pelbagai teori, model dan tinjauan literatur maka satu kerangka konseptual kajian telah dibangunkan. Kajian ini bertujuan untuk meneliti pengaruh hubungan kepimpinan instruksional pengetua (pemboleh ubah tidak bersandar) dengan kepuasan kerja guru (pemboleh ubah bersandar) serta demografi responden mengikut pengalaman bekerja di sekolah menengah kebangsaan Zon Utara Sabah. Terdapat tiga teori yang iaitu Teori Kepimpinan Instruksional oleh Hallinger dan Murphy (1985), Teori Dua Faktor Herzberg (1959) dan Teori Keperluan Hierarki Maslow (1954) yang menjadi sandaran dan rujukan utama dalam kajian ini.

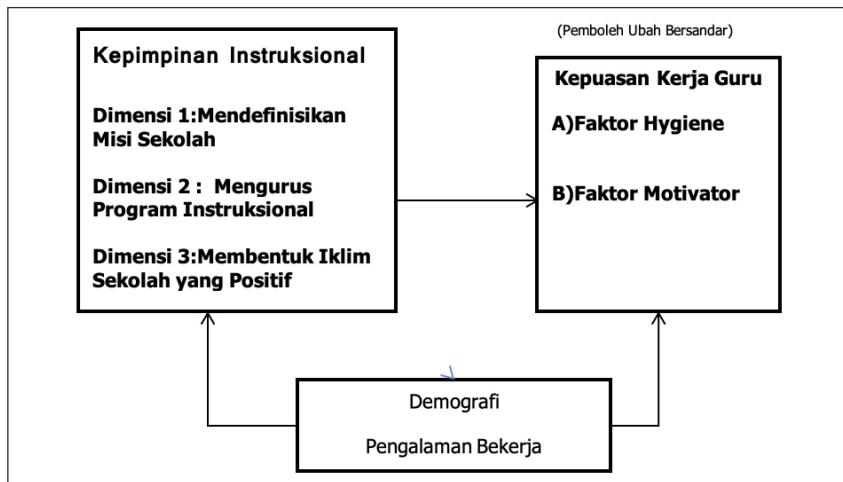
Dalam kajian ini, Model Kepimpinan Instruksional Hallinger dan Murphy (1985) diguna pakai untuk mengkaji kepimpinan instruksional pengetua. Model ini terdiri daripada tiga dimensi dan sepuluh sub dimensi. Pemilihan model ini dijadikan sandaran dalam kajian ini kerana dapat menjelaskan setiap amalan pengetua secara menyeluruh.

Dalam dimensi pertama iaitu mendefinisikan matlamat sekolah dapat menjelaskan bahawa pengetua perlu merangka dan menyampaikan matlamat sekolah dengan jelas. Dalam dimensi kedua terkandung pengurusan program instruksional yang menjelaskan peranan pengetua dalam proses penyeliaan, penilaian instruksional, menyelaras kurikulum dan memantau kemajuan murid manakala dimensi ketiga tentang membentuk iklim sekolah yang positif iaitu dengan menghuraikan bahawa pengetua perlu melindungi masa instruksional, membangunkan perkembangan profesional dan mengekalkan sokongan pembelajaran di samping memberi insentif kepada guru dan murid. Model ini dipilih kerana dapat menjelaskan hal-hal berkaitan dengan tugas dan tanggungjawab yang perlu dilaksanakan oleh seseorang pengetua sebagai pemimpin instruksional. Hal ini bersesuaian dengan hasrat kerajaan agar pemimpin instruksional dapat menerajui sekolah dengan jayanya.

Seterusnya, model kepuasan kerja pula bersandarkan Teori Dua Faktor Herzberg (1959). Model ini mengandungi dua faktor iaitu faktor *hygiene* dan faktor *motivator*. Kedua-dua faktor saling berkaitan. Dimensi yang terkandung dalam faktor *Hygiene* ini polisi pentadbiran, penyeliaan, hubungan interpersonal, gaji dan jaminan pekerjaan manakala dimensi yang terkandung dalam faktor *motivator* ialah pencapaian, pengiktirafan, kerja tersebut, tanggungjawab dan kemajuan. Teori ini digunakan kerana setiap dimensi ini mempengaruhi kepuasan kerja guru. Tambahan lagi, menurut Fichamdan Rhodes (1988), faktor *hygiene* ini jika dipadankan dengan Model Hierarki Keperluan Maslow maka keperluan ini berada pada keperluan fisiologi, keperluan keselamatan dan keperluan sosial. Oleh itu, semua faktor telah diperoleh dan dibahagikan dalam faktor yang menyebabkan pekerja berpuas hati (*motivator*) dan faktor yang menyebabkan ketidakpuasan kerja (faktor *hygiene*).

Selain itu, faktor demografi seperti pengalaman bekerja turut dikaji. Kajian ini menyelidik sama ada terdapat hubungan faktor demografi pengalaman bekerja terhadap kepimpinan instruksional pengetua dan kepuasan kerja guru.

Tuntasnya, setelah meneliti setiap model, teori dan kajian lepas maka kajian ini dilaksanakan bertujuan untuk mengukur tahap kepimpinan instruksional pengetua dan tahap kepuasan kerja guru serta menerangkan hubungan kepimpinan instruksional pengetua (pemboleh ubah tidak bersandar) yang memberi kesan perubahan terhadap kepuasan kerja guru (pemboleh ubah bersandar).



Rajah 1: Kerangka Konseptual Kajian

4.0 OBJEKTIF KAJIAN

Objektif kajian ini adalah:

- i. Mengenal pasti tahap kepimpinan instruksional pengetua di sekolah menengah kebangsaan di Zon Utara Sabah;
- ii. Mengenal pasti tahap kepuasan kerja guru di sekolah menengah kebangsaan di Zon Utara Sabah;
- iii. Menentukan perbezaan skor min kepimpinan instruksional pengetua berdasarkan pengalaman bekerja;
- iv. Menentukan perbezaan skor min kepuasan kerja guru berdasarkan pengalaman bekerja; dan
- v. Menentukan hubungan antara amalan kepimpinan instruksional pengetua dengan kepuasan kerja guru di sekolah menengah kebangsaan di Zon Utara Sabah.

5.0 METODOLOGI

Reka bentuk kajian ini menggunakan pendekatan penyelidikan kuantitatif. Kaedah tinjauan yang menggunakan borang soal selidik dilaksanakan untuk mengumpul maklumat yang diperlukan daripada responden. Analisis dilakukan secara deskriptif digunakan untuk menghuraikan taburan demografi responden dari segi peratusan, sisihan piawai dan min selain untuk mengukur tahap kepimpinan instruksional pengetua dan tahap kepuasan kerja guru. ANOVA Sehalu digunakan untuk melihat hubungan pemboleh ubah dengan faktor demografi sementara Korelasi-Pearson digunakan bagi melihat perbezaan dan hubungan antara kepimpinan instruksional pengetua dan kepuasan kerja guru. Kajian ini menghuraikan hubungan antara pemboleh ubah serta meneroka tahap kepimpinan instruksional pengetua dan tahap kepuasan kerja guru di Sekolah Menengah Kebangsaan.

6.0 DAPATAN DAN PERBINCANGAN

6.1 Profil Responden

Profil responden kajian telah dianalisis menggunakan analisis deskriptif iaitu dengan melihat frekuensi dan peratusan. Responden kajian adalah terdiri daripada 378 orang guru Sekolah Menengah Kebangsaan di Zon Utara Sabah untuk menilai persepsi mereka terhadap kepimpinan instruksional pengetua dan kepuasan kerja guru. Jadual 1.3 menerangkan tentang latar belakang responden kajian.

Jadual 1.3 :
Profil Responden Kajian (Guru)

Pemboleh Ubah	Bilangan	Peratus
Jantina		
Lelaki	124	33
Perempuan	254	67
Umur		
21-30	95	25
31-40	166	44
41-50	98	26
51-60	19	5
Pengalaman Mengajar		
1-5 tahun	107	28
6-10 tahun	112	30
11-15 tahun	53	14
16-20 tahun	43	11
21-25 tahun	45	12
26-30 tahun	18	5
Kelayakan Akademik Tertinggi		
Diploma	14	4
Ijazah Sarjana Muda	310	82
Sarjana	54	14
Kelayakan Ikhtisas		
Sijil Perguruan	41	11
Diploma (KPLI/DPLI)	83	22
Ijazah Sarjana Muda	254	67

Jadual 1.3 menjelaskan tentang latar belakang responden kajian yang melibatkan seramai 378 orang guru sekolah menengah kebangsaan di Zon Utara Sabah. Daripada keseluruhan 378 orang responden, didapati seramai 124 orang responden lelaki. Jumlah tersebut diwakili oleh 33 peratus daripada keseluruhan jumlah responden. Selebihnya, 254 orang ialah guru perempuan (67%).

Seterusnya, berdasarkan faktor umur responden pula terdapat seramai 95 orang (25%) berumur kurang dari 30 tahun, 166 orang (44%) berada dalam kategori guru berumur 31 hingga 40 tahun, bagi guru berumur di antara 41 hingga 50 tahun pula adalah seramai 98 orang (26%) dan 19 orang (5%) berada dalam kategori guru berumur lebih dari 51 tahun. Bilangan guru kategori guru berumur 31 ke atas menunjukkan bilangan yang ramai berbanding kategori umur

30 tahun ke bawah. Hal ini menunjukkan guru Zon Utara Sabah banyak didominasi oleh guru yang agak berumur.

Dari aspek pengalaman mengajar, kebanyakan responden adalah terdiri dari guru yang mempunyai pengalaman mengajar 5 hingga 10 tahun iaitu seramai 112 orang (30%), diikuti pengalaman mengajar 1 hingga 5 tahun seramai 107 orang (28%), 53 orang (14%) mempunyai pengalaman mengajar antara 11 hingga 15 tahun, 43 orang (11%) mempunyai pengalaman mengajar antara 16 hingga 20 tahun dan seramai 45 orang (12%) berpengalaman mengajar 20 hingga 25 tahun dan akhirnya 18 orang (5%) mempunyai pengalaman mengajar 26 hingga 30 tahun. Rata-rata guru mempunyai pengalaman 5 hingga 10 tahun. Hal ini turut memberi kelebihan kepada sekolah kerana mempunyai guru yang cukup berpengalaman dalam dunia pendidikan.

Selain itu, terdapat 14 orang (4%) guru mempunyai kelulusan tahap diploma, 310 orang (82%) mempunyai kelulusan tahap ijazah sarjana muda, dan 54 orang (14%) memiliki kelulusan tahap sarjana. Dari segi ikhtisas pula, 41 orang (11%) mempunyai sijil perguruan, seramai 83 orang (22%) guru mempunyai diploma perguruan (KPLI/DPLI) dan 254 orang (67%) mempunyai ijazah sarjana muda. Berdasarkan profil responden, bilangan guru yang mempunyai kelulusan ijazah sarjana muda agak tinggi bersesuaian dengan saranan kerajaan agar melahirkan lebih ramai graduan kelulusan tahap ijazah dalam dunia pendidikan.

6.2 Tahap Kepimpinan Instruksional Pengetua di Sekolah Menengah Kebangsaan Zon Utara Sabah

Penentuan tahap kepimpinan instruksional pengetua berdasarkan skor min dengan merujuk kepada pangkatan yang disediakan.

Jadual 1.4:

Jadual Analisis Min dan Sisihan Piawai Tahap Kepimpinan Instruksional Pengetua

Dimensi dan Sub Dimensi Kepimpinan Instruksional	Min	Sisihan Piawai (SP)	Tahap
D1: Mendefinisikan Matlamat Sekolah	4.27	.679	Tinggi
I: Merangka Matlamat Sekolah	4.28	.655	Tinggi
II: Menyampaikan Matlamat Sekolah dengan Jelas	4.23	.702	Tinggi
D2: Mengurus Program Instruksional	4.12	.679	Tinggi
III: Penyeliaan dan Penilaian Instruksional	4.06	.737	Tinggi
IV: Menyelaras Kurikulum	4.23	.658	Tinggi
V: Memantau Kemajuan Murid	4.31	.649	Tinggi
D3: Membentuk Iklim Sekolah yang positif	4.21	.700	Tinggi
VI: Melindungi Masa Instruksional	4.16	.725	Tinggi
VII: Mengekalkan Visibiliti yang Jelas	4.21	.720	Tinggi
VIII: Menyediakan Insentif kepada Guru	4.16	.715	Tinggi
IX: Mempromosi Pembangunan Profesional	4.15	.654	Tinggi
X: Menyediakan Insentif kepada Murid	4.33	.688	Tinggi
Min Keseluruhan	4.21	0.690	Tinggi

Berdasarkan Jadual 1.4, didapati skor min keseluruhan kepimpinan instruksional pengetua ialah 4.21. Hal ini menunjukkan tahap kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Zon Utara Sabah berada pada tahap tinggi (M=4.21, SP=0.690).

Tahap dimensi mendefinisikan matlamat sekolah menunjukkan min ($M=4.27$, $SP=0.679$) yang lebih tinggi daripada min keseluruhan ($M=4.21$), dimensi mengurus program instruksional ($M=4.12$, $SP=0.679$) dan dimensi membentuk iklim sekolah yang positif ($M=4.21$, $SP=0.700$). Kesemua dimensi yang mewakili kepimpinan instruksional menunjukkan nilai skor min yang tinggi dan membuktikan bahawa pengetua Sekolah Menengah Kebangsaan di Zon Utara Sabah mengamalkan kepimpinan instruksional yang tinggi. Nilai skor min tertinggi ialah mendefinisikan matlamat sekolah ($M=4.27$, $SP=0.679$) diikuti oleh dimensi membentuk iklim sekolah yang positif ($M=4.21$, $SP=0.700$) dan dimensi mengurus program instruksional ($M=4.12$, $SP=0.679$). Dimensi mendefinisikan matlamat sekolah mempunyai dua sub dimensi menunjukkan bahawa pengetua sekolah menengah kebangsaan di Zon Utara Sabah mempunyai tahap tinggi dalam merangka matlamat sekolah ($M=4.28$, $SP=0.655$) dan menyampaikan matlamat sekolah dengan jelas ($M=4.23$, $SP=0.702$).

Bagi dimensi mengurus program instruksional yang mempunyai tiga sub dimensi, pengetua sekolah menengah di Zon Utara Sabah menunjukkan kesemua sub dimensi berada pada tahap yang tinggi iaitu sub dimensi penyeliaan dan penilaian instruksional ($M=4.06$, $SP=0.737$), sub dimensi menyelaras kurikulum ($M=4.23$, $SP=0.658$) dan memantau kemajuan murid ($M=4.31$, $SP=0.649$).

Dimensi yang terakhir ialah dimensi membentuk iklim sekolah yang positif iaitu terdapat satu sub dimensi berada pada tahap yang tinggi iaitu sub dimensi menyediakan insentif kepada murid ($M=4.35$, $SP=0.688$) berbanding sub dimensi yang lain. Seterusnya, amalan yang ditunjukkan oleh pengetua sekolah menengah bagi sub dimensi mengekalkan visibiliti yang jelas ($M=4.21$, $SP=0.720$), sub dimensi melindungi masa instruksional ($M=4.16$, $SP=0.725$), menyediakan insentif kepada guru ($M=4.16$, $SP=0.715$), dan sub dimensi mempromosikan pembangunan profesional ($M=4.15$, $SP=0.688$) berada pada tahap yang tinggi.

Tuntasnya, pengetua sekolah menengah kebangsaan di Zon Utara Sabah menunjukkan tahap kepimpinan instruksional yang tinggi. Begitu juga, ketiga-tiga dimensi kepimpinan instruksional pengetua berada pada tahap yang tinggi. Dimensi kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Zon Utara Sabah yang tertinggi ialah dimensi mendefinisikan matlamat sekolah.

6.3 Tahap Kepuasan Kerja Guru di Sekolah Menengah Kebangsaan Zon Utara Sabah

Tahap kepuasan kerja guru di sekolah menengah kebangsaan di Zon Utara Sabah diukur menggunakan 20 item yang mewakili dua faktor iaitu faktor *hygiene* dan faktor *motivator*. Jadual di bawah menunjukkan analisis tahap kepuasan kerja guru di Sekolah Menengah Kebangsaan di Zon Utara Sabah.

Jadual 1.5:

Jadual Analisis Min dan Sisihan Piawai Tahap Kepuasan Kerja Guru

Bil.	Item	Min	Sisihan Piawai (SP)	Tahap
1.	Saya sentiasa sibuk sepanjang masa.	3.82	.874	Tinggi
2.	Saya mempunyai peluang untuk bekerja bersendirian di tempat kerja.	3.93	.745	Tinggi
3.	Saya berpeluang untuk melakukan perkara yang berbeza dari semasa ke semasa.	3.88	.741	Tinggi
4.	Saya berpeluang untuk menjadi seseorang yang penting dalam komuniti.	3.92	.668	Tinggi
5.	Cara pengetua saya mengendalikan pegawainya.	3.90	.818	Tinggi
6.	Kecekapan ketua panitia saya mengendalikan ahli pasukannya.	4.10	.632	Tinggi
7.	Saya dapat melakukan perkara-perkara yang tidak menentang kehendak hati saya.	3.96	.670	Tinggi
8.	Pekerjaan saya sekarang merupakan pekerjaan yang stabil.	4.26	.608	Tinggi
9.	Saya berpeluang untuk melakukan sesuatu untuk orang lain.	4.23	.575	Tinggi
10.	Saya berpeluang untuk memberitahu orang lain tentang perkara yang perlu dilakukan.	4.16	.612	Tinggi
11.	Saya berpeluang untuk melakukan sesuatu dengan menggunakan kebolehan saya.	4.22	.600	Tinggi
12.	Cara dasar pendidikan diterapkan ke dalam amalan kerja saya.	4.04	.642	Tinggi
13.	Gaji saya setimpal berbanding jumlah kerja yang saya lakukan.	3.85	.804	Tinggi
14.	Saya berpeluang untuk maju dalam pekerjaan saya sekarang.	4.08	.630	Tinggi
15.	Saya mempunyai kebebasan untuk menggunakan pertimbangan saya sendiri.	3.94	.632	Tinggi
16.	Saya berpeluang untuk mencuba kaedah saya sendiri dalam melakukan kerja.	4.08	.621	Tinggi
17.	Keadaan kerja saya sekarang.	4.03	.621	Tinggi
18.	Cara rakan sekerja saya bergaul antara satu sama lain.	4.20	.574	Tinggi
19.	Pujian yang saya dapat selepas melakukan kerja dengan baik.	3.98	.657	Tinggi
20.	Perasaan sempurna yang saya dapat daripada pekerjaan saya.	4.08	.634	Tinggi
Jumlah		4.03	.668	Tinggi

Keputusan analisis yang ditunjukkan dalam Jadual 1.5 di atas menunjukkan pada keseluruhannya tahap kepuasan kerja guru di sekolah menengah kebangsaan di Zon Utara Sabah berada pada tahap yang tinggi ($M=4.03$, $SP=.668$).

Bagi item 8 *Pekerjaan saya sekarang merupakan pekerjaan yang stabil* ($M=4.26$, $SP=.608$) merupakan item yang paling tinggi daripada keseluruhan item. Hal ini menjelaskan bahawa pekerjaan sebagai seorang guru merupakan pekerjaan yang mempunyai jaminan seumur hidup tanpa melalui proses pembuangan kerja sesuka hati atau disebabkan oleh faktor ekonomi negara. Seterusnya, bagi item 9 *Saya berpeluang untuk melakukan sesuatu untuk orang lain* ($M=4.23$, $SP=.575$) dan item 11 *Saya berpeluang untuk melakukan sesuatu dengan menggunakan kebolehan saya* ($M=4.22$, $SP=.600$) merupakan item kedua tertinggi selepas item 8. Hal ini menjelaskan bahawa guru berpeluang mendidik murid agar menjadi insan yang berjaya selain dapat mempraktikkan ilmu dengan pelbagai kaedah pengajaran dan pembelajaran

dengan menggunakan kebolehan guru masing-masing. Bagi item 18 *Cara rakan sekerja saya bergaul antara satu sama lain* ($M=4.20$, $SP=.574$) menjelaskan bahawa guru berpuas hati cara rakan sekerja bergaul antara satu sama lain. Pergaulan yang sihat memudahkan proses kerja berpasukan dilaksanakan. Demikian juga item 10 *Saya berpeluang untuk memberitahu orang lain tentang perkara yang perlu dilakukan* ($M=4.16$, $SP=.612$) menjelaskan bahawa guru berpeluang memaklumkan perkara-perkara yang perlu dilakukan untuk sesuatu tugas.

Namun demikian, bagi item 1 *Saya sentiasa sibuk sepanjang masa* ($M=3.82$, $SP=0.874$) dan item 13 *Gaji saya setimpal berbanding jumlah kerja yang saya lakukan* ($M=3.85$, $SP=0.804$) berada pada skor yang paling rendah antara kesemua item walaupun masih berada pada min tahap tinggi. Hal ini menggambarkan bahawa tugas seorang guru sentiasa sibuk sepanjang hari selain menjelaskan bahawa gaji yang diterima tidak setimpal dengan tugas yang dilaksanakan.

Item 6 *Kecekapan ketua panitia saya mengendalikan ahli pasukan* ($M=4.10$, $SP=0.632$) menjelaskan bahawa ketua pasukan bijak mengatur selia guru di bawah pimpinannya manakala item 20 *Perasaan sempurna yang saya dapat daripada pekerjaan saya* ($M=4.08$, $SP=0.634$) menggambarkan bahawa perasaan yang tiada cacat celanya dalam bidang kerja seorang guru walaupun terdapat juga tekanan dan bebanan tanggungjawab seorang guru. Item 12 *Cara dasar pendidikan diterapkan ke dalam amalan kerja saya* ($M=4.04$, $SP=0.642$) menjelaskan bahawa guru berpuas hati dengan dasar pendidikan terkini yang diterapkan dalam amalan kerja guru, manakala item 16 *Saya berpeluang untuk mencuba kaedah saya sendiri dalam melakukan kerja* ($M=4.03$, $SP=0.621$) dan item 17 *Keadaan kerja saya sekarang* ($M=4.03$, $SP=0.621$) berada pada tahap yang sama menerangkan bahawa guru boleh melaksanakan pelbagai cara atau usaha dalam melaksanakan tanggungjawab yang diberi.

Kesimpulannya, kepuasan kerja guru menengah kebangsaan di Zon Utara Sabah menunjukkan tahap yang tinggi. Kesemua item kepuasan kerja guru berada pada tahap yang tinggi. Item kepuasan kerja guru sekolah menengah kebangsaan di Zon Utara Sabah yang tertinggi ialah item kestabilan pekerjaan sebagai seorang guru.

6.4 Perbezaan Skor Min Kepimpinan Instruksional Pengetua Berdasarkan Pengalaman Bekerja

Dapatan kajian menjelaskan perkaitan sama ada terdapat perbezaan yang signifikan secara statistik bagi kepemimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Zon Utara Sabah berdasarkan faktor demografi iaitu pengalaman mengajar.

Perbezaan kepemimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Zon Utara Sabah berdasarkan lima kategori pengalaman mengajar diuji dengan menggunakan. Berdasarkan Jadual 1.6, pada keseluruhannya guru sekolah menengah di Zon Utara Sabah berpendapat bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan secara statistik bagi kepemimpinan instruksional pengetua berdasarkan pengalaman mengajar [$F(5,372)=.665$; $p>.05$]. Oleh itu, kepemimpinan instruksional pengetua tidak dipengaruhi oleh faktor pengalaman bekerja. Hal ini bermakna, tidak terdapat perbezaan yang signifikan bagi kepemimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Zon Utara Sabah berdasarkan pengalaman bekerja guru.

Jadual 1.6:

Ujian ANOVA bagi Kepimpinan Instruksional Pengetua Berdasarkan Pengalaman Bekerja

Kepimpinan Instruksional berdasarkan pengalaman mengajar	Jumlah Kuasa Dua	Darjah Kebebasan (df)	Min Kuasa Dua	Nilai F	Sig.
Antara Kumpulan	1826.950	5	365.390	.665	.650
Dalam Kumpulan	204302.193	372	549.199		
Jumlah	206129.143	377			

Nota: *signifikan pada aras $p < .05$

6.5 Perbezaan Kepuasan Kerja Guru Berdasarkan Pengalaman Bekerja

Dapatan kajian menjelaskan perkaitan sama ada terdapat perbezaan yang signifikan secara statistik bagi kepuasan kerja guru sekolah menengah kebangsaan di Zon Utara Sabah berdasarkan faktor demografi iaitu pengalaman mengajar.

Perbezaan kepuasan kerja guru sekolah menengah kebangsaan di Zon Utara Sabah menunjukkan lima kategori pengalaman mengajar diuji. Berdasarkan Jadual 1.7, secara keseluruhannya guru sekolah menengah di Zon Utara Sabah berpendapat bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan secara statistik bagi kepuasan kerja guru berdasarkan pengalaman mengajar [$F(5,372)=2.145$; $p > .05$]. Oleh itu, kepuasan kerja guru tidak dipengaruhi oleh faktor bekerja. Hal ini bermakna tidak terdapat perbezaan yang signifikan bagi kepuasan kerja guru sekolah menengah kebangsaan di Zon Utara Sabah berdasarkan pengalaman bekerja guru.

Jadual 1.7:

Ujian ANOVA bagi Kepuasan Kerja Guru Berdasarkan Pengalaman Bekerja

Kepuasan Kerja Guru	Jumlah Kuasa Dua	Darjah Kebebasan (df)	Min Kuasa Dua	Nilai F	Sig.
Antara Kumpulan	737.165	5	147.433	2.145	.060
Dalam Kumpulan	25570.435	372	68.738		
Jumlah	26307.601	377			

Nota: *signifikan pada aras $p < .05$

6.6 Hubungan antara Kepimpinan Instruksional Pengetua dengan Kepuasan Kerja Guru di Sekolah Menengah Kebangsaan Zon Utara Sabah

Ujian Korelasi Pearson digunakan untuk mengkaji hubungan antara kepimpinan instruksional pengetua dengan kepuasan kerja guru.

Hasil analisis korelasi menunjukkan bahawa hubungan antara kedua-dua pemboleh ubah adalah signifikan secara positif ($r = .514$, $p < .01$) seperti yang ditunjukkan dalam Jadual 1.8. Kekuatan korelasi antara kepimpinan instruksional pengetua dan kepuasan kerja guru adalah sederhana. Hal ini menunjukkan terdapat hubungan antara kepimpinan instruksional pengetua dengan kepuasan kerja guru sekolah menengah kebangsaan di Zon Utara Sabah. Oleh itu, hasil analisis bermakna terdapat hubungan yang signifikan antara kepimpinan instruksional pengetua sekolah dengan kepuasan kerja guru Menengah Kebangsaan di Zon Utara Sabah.

Jadual 1.8:

Korelasi antara Kepimpinan Instruksional Pengetua dan Kepuasan Kerja Guru

		Kepimpinan Instruksional	Kepuasan Kerja Guru	Kekuatan Korelasi
Kepimpinan Instruksional	Pearson Correlation	1	.514**	Sederhana
	Sig. (2-tailed)		.000	
	N	378	378	
Kepuasan Kerja Guru	Pearson Correlation	.514**	1	Sederhana
	Sig. (2-tailed)	.000		
	N	378	378	

*Nota:***korelasi adalah signifikan pada tahap $p < .01$ (2-tailed).

Jadual 1.8 menunjukkan nilai pekali korelasi Pearson r , ialah .514, satu hubungan yang signifikan secara statistik dan positif antara kepimpinan instruksional pengetua dengan kepuasan kerja guru, ($p < .05$).

Dapatan kajian menunjukkan bahawa terdapat hubungan yang signifikan secara statistik dan positif antara kepimpinan instruksional pengetua dan kepuasan kerja guru sekolah menengah kebangsaan di Zon Utara Sabah dan berada pada kekuatan korelasinya iaitu berada pada tahap yang sederhana. Hal ini membuktikan bahawa kepimpinan instruksional pengetua mempengaruhi kepuasan kerja guru. Keputusan dapatan menggambarkan bahawa seseorang pengetua yang mempunyai tahap kepimpinan yang tinggi dapat mempengaruhi kepuasan kerja seseorang guru.

Ujian Korelasi Pearson digunakan untuk mengkaji hubungan antara setiap dimensi kepimpinan instruksional pengetua dengan kepuasan kerja guru dijelaskan dalam jadual berikut:

Jadual 1.9:

Korelasi antara Dimensi 1 Kepimpinan Instruksional Pengetua dan Kepuasan Kerja Guru

		Dimensi 1	Kepuasan Kerja Guru	Kekuatan Korelasi
Dimensi 1	Pearson Correlation	1	.442**	Sederhana
	Sig. (2-tailed)		.000	
	N	378	378	
Kepuasan Kerja Guru	Pearson Correlation	.442**	1	Sederhana
	Sig. (2-tailed)	.000		
	N	378	378	

*Nota:***korelasi adalah signifikan pada tahap $p < .01$ (2-tailed).

Hasil analisis korelasi menunjukkan bahawa hubungan dimensi satu mendefinisikan matlamat sekolah dengan kepuasan kerja guru adalah signifikan secara statistik dan positif ($r = .442$, $p < .01$) seperti yang ditunjukkan dalam Jadual 1.9. Kekuatan korelasi antara kepimpinan instruksional pengetua dan kepuasan kerja guru adalah sederhana seperti dalam penentuan aras kekuatan nilai pekali korelasi. Hal ini menunjukkan terdapat hubungan antara kepimpinan instruksional pengetua dengan kepuasan kerja guru Sekolah Menengah Kebangsaan di Zon Utara Sabah.

Jadual 1.10:

Korelasi antara Dimensi 2 Kepimpinan Instruksional Pengetua dan Kepuasan Kerja Guru

		Kepuasan Kerja Guru	Dimensi 2	Kekuatan Korelasi
Kepuasan Kerja Guru	Pearson Correlation	1	.458**	Sederhana
	Sig. (2-tailed)		.000	
	N	378	378	
Dimensi 2	Pearson Correlation	.458**	1	Sederhana
	Sig. (2-tailed)	.000		
	N	378	378	

*Nota:***korelasi adalah signifikan pada tahap $p < .01$ (2-tailed).

Hasil analisis korelasi menunjukkan bahawa hubungan antara dimensi dua mengurus program instruksional dengan kepuasan kerja guru adalah signifikan secara statistik dan positif ($r = .458$, $p < .01$) seperti yang ditunjukkan dalam Jadual 1.10. Kekuatan korelasi antara kepimpinan instruksional pengetua dan kepuasan kerja guru adalah sederhana. Hal ini menunjukkan terdapat hubungan antara kepimpinan instruksional pengetua dengan kepuasan kerja guru Sekolah Menengah Kebangsaan di Zon Utara Sabah.

Jadual 1.11:

Korelasi antara Dimensi 3 Kepimpinan Instruksional Pengetua dan Kepuasan Kerja Guru

		Kepuasan Kerja Guru	Dimensi 3	Kekuatan Korelasi
Kepuasan Kerja Guru	Pearson Correlation	1	.509**	Sederhana
	Sig. (2-tailed)		.000	
	N	378	378	
Dimensi 3	Pearson Correlation	.509**	1	Sederhana
	Sig. (2-tailed)	.000		
	N	378	378	

*Nota:***korelasi adalah signifikan pada tahap $p < .01$ (2-tailed).

Hasil analisis korelasi menunjukkan bahawa hubungan antara dimensi tiga membentuk iklim sekolah yang positif dengan kepuasan kerja guru adalah signifikan secara statistik dan positif ($r = .458$, $p < .01$) seperti yang ditunjukkan dalam Jadual 1.11. Kekuatan korelasi antara kepimpinan instruksional pengetua dan kepuasan kerja guru adalah sederhana seperti dalam penentuan aras kekuatan nilai pekali korelasi. Hal ini menunjukkan terdapat hubungan antara kepimpinan instruksional pengetua dengan kepuasan kerja guru Sekolah Menengah Kebangsaan di Zon Utara Sabah.

Pada keseluruhan dimensi, hasil dapatan menjelaskan bahawa ketiga-tiga dimensi mempunyai hubungan dengan kepuasan kerja. Hasil dapatan menjelaskan bahawa terdapat hubungan signifikan secara statistik dan positif antara dimensi satu, dimensi dua dan dimensi tiga dengan kepuasan kerja guru. Kekuatan korelasi antara ketiga-tiga dimensi kepimpinan instruksional pengetua dengan kepuasan kerja guru adalah sederhana. Oleh itu, dapatan ini menggambarkan bahawa seseorang pengetua yang mempunyai tahap kepimpinan yang tinggi dapat mempengaruhi kepuasan kerja seseorang guru.

7.0 IMPLIKASI DAN CADANGAN

Kajian ini telah membuktikan bahawa kepimpinan instruksional pengetua memberi kesan kepada kepuasan kerja guru Sekolah Menengah Kebangsaan di Zon Utara Sabah. Keupayaan pengetua mengurus dan mengawal amalan kepimpinan instruksional membantu meningkatkan kepuasan kerja guru bagi melahirkan pelajar yang cemerlang dan membentuk sekolah efektif. Namun demikian, terdapat beberapa aspek yang perlu diberi penekanan oleh para pengetua agar dapat mengimplementasikan amalan kepimpinan instruksional ke tahap yang lebih berkesan. Terdapat petunjuk bahawa kerapuhan melaksanakan amalan kepimpinan instruksional dalam kalangan pengetua adalah disebabkan pengetua tidak mengimplementasikan amalan kepimpinan instruksional. Kecairan maklumat berlaku ketika proses penyebaran visi dan misi sekolah kerana tidak disampaikan sepenuhnya kepada guru, murid, ibu bapa dan komuniti setempat. Hal ini mengakibatkan kepuasan kerja guru tidak tercapai. Selain itu, kesibukan tugas dan tanggungjawab pengetua terhadap tugas pentadbiran pejabat mendorong pengetua kurang memberi penekanan kepada elemen yang berkaitan dengan proses pengajaran dan pembelajaran di dalam kelas malahan pengetua juga kurang peka terhadap elemen penghargaan kepada guru dan murid serta pembangunan perkembangan profesional guru.

Pengetua perlu menitikberatkan kebajikan dan hal ehwal guru, menghargai usaha dan komitmen guru serta bersifat empati dengan permasalahan guru agar guru tidak terjebak dengan permasalahan seperti tekanan, keletihan emosi dan bebanan tanggungjawab. Pengetua juga perlu menitikberatkan kepentingan pengalaman sosial guru di tempat kerja agar prestasi dan komitmen guru dapat melonjakkan kepuasan kerja guru sebagai seorang pendidik. Pengetua perlu mengekalkan hubungan mesra pengetua dengan guru kerana hubungan yang positif membawa kepada keberkesanan komitmen dalam kalangan guru di sekolah. Hubungan ini terbentuk melalui kemesraan semasa sesi perbincangan atau semasa bertukar-tukar pendapat. Sehubungan dengan itu, pengetua perlu memberi penghargaan atau ganjaran kepada guru atau individu yang terlibat dengan aktiviti yang menyumbang kepada kemajuan sekolah. Oleh itu, guru boleh bertugas dengan penuh komitmen dan mencapai kepuasan kerja. Selain itu, pengetua perlu melibatkan guru dalam membuat keputusan yang boleh mempengaruhi mereka dan tugas mereka. Akhirnya, pengetua juga perlu menguasai kemahiran dalam kepimpinan instruksional seperti yang terkandung dalam Model Hallinger dan Murphy agar dapat memimpin sekolah dengan berkesan selain mempromosi peranan kepimpinan guru agar dapat membentuk sekolah yang efektif dengan keputusan murid yang cemerlang.

Sebagai menggulung segala perbincangan, kepimpinan instruksional pengetua mempengaruhi kepuasan kerja guru Sekolah Menengah Kebangsaan di Zon Utara Sabah. Dimensi kepimpinan instruksional yang dikuasai sepenuhnya oleh pengetua merupakan petunjuk kepada kecemerlangan dan keberkesanan kepimpinan instruksional. Kecekapan, kemahiran dan kebolehan pengetua mengenal pasti dan mengurus hal-hal kepimpinan menunjukkan impak kepada kepuasan kerja guru di sekolah.

RUJUKAN

- Alig-Mielcarek, J., & Hoy, W. K. (2005). *Instructional Leadership*. C. Miskel (Ed.). Information Age Publishers: Greenwich, CT, USA.
- Ayob Jantan. (2005). *Pengetua Sekolah yang Efektif*. Siri Perguruan Sekolah. Bentong: PTS Profesional Publishing Sdn. Bhd.
- Azlin, N. M. & Roselan, B. (2007). *Amalan Pengurusan Pengetua*. Selangor: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Baharom Mohamad, Mohamad Johdi Salleh, & Che Noraini Hashim. (2009). Kepimpinan Pendidikan Berkesan. *Prosiding Seminar Kepengetuaan Kebangsaan Ke-VI-Halatuju Kepemimpinan Sekolah untuk Penambahbaikan yang Mapan*– 10-12 Mac 2009. Institut Kepengetuaan Kampus Kota, Universiti Malaya, Kuala Lumpur.
- 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 Kebangsaan Malaysia. *Jurnal Pendidikan Malaysia* 35(2):31-41.
- Crum, K. S., & Sherman, W. H. (2008). Facilitating High Achievement: High School Principals' Reflections on Their Successful Leadership Practices. *Journal of Educational Administration*.46(5):562-580.
- Fenwick, W. E. (2006). *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration*. (Volume: 2). Thousand Oaks; California: Sage Publications.
- Fincham, R. & Rhodes, P.S. (1988). *The Individual, Work and Organization*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Hallinger, P. (2012). School Leadership that Makes a Difference: Lessons from 30 Years of International Research. *Rome: Ministry of Education*.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing The Instructional Management Behavior of Principals. *The Elementary School Journal*. 86(2): 217-247.
- Jameelaa 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.
- Juhana Bt Zailah. (2007). *Hubung kait Kesibukan Pengetua dengan Tahap Kepimpinan Pengajaran yang Diamalkan di Sek. Men. di Zon Bandar Muar*. Johor:Universiti Teknologi Malaysia.
- Kamaruzaman Moidunny. (2012). Standard Kompetensi Kepengetuaan Sekolah Malaysia (SKKSMK), (atas talian) <http://kamaruzamanmoidunny.blogspot.my/2012/09/standard-kompetensi-kepengetuaan.html>.
- Kwong, J., Wang, H., & Clifton, R. A. (2010). Rethinking Our Assumptions about Teachers' Job Satisfaction in China and The West. *Australian Journal of Education*. 54(2):115-132.

- Mohd. Kassim Bin Mohd. Ibrahim. (2003). *Perkaitan Gaya Kepimpinan Pengetua dengan Kepuasan Kerja dan Pengajaran Guru*. Sekolah Pendidikan dan Pembangunan Sosial. Universiti Malaysia Sabah.
- Mohd. Yusof Abdullah, Baharom Mohamad Abdul Said Ambotang, Muhammad Suhaimi Taat & Roslee Talip. (2012). Kepimpinan Instruksional Pengetua: Cabaran dan Harapan. *Utusan Borneo*. 8 Februari 2012:4.
- Norasmah Othman dan Kamaruzaman Moidunny. (2012). Kepimpinan Pendidikan dan Pengurusan Pendidikan: Cabaran kepada Guru Besar dan Pengetua. <http://kamaruzamanmoidunny.blogspot.my/2012/09/kepimpinan-pendidikan-dan-pengurusan.html>.
- Nor Azni Abdul Aziz, Foo Say Fooi, Soaib Asimiran & Aminuddin Hassan. (2014). Kepimpinan Instruksional Pengetua dalam Pelaksanaan Pentaksiran Berasaskan Sekolah (PBS). *Proceeding of The Global Summit on Education GSE 2014*. March 4-5, 2014, Kuala Lumpur, Malaysia.
- Shafinaz A. Maulod. (2017). *Hubungan antara Kecerdasan Emosi dan Kepimpinan Instruksional Pengetua dengan Efikasi Kendiri Guru Sekolah Menengah Kebangsaan di Negeri Sembilan*. Kuala Lumpur: Universiti Malaya.
- Weber, J. (1996). Leading The Instructional Program in Smith SC St Piele PK (eds) *School Leadership: Handbook for Excellence*. USA: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- White-Smith, K., & White, M. (2009). High School Reform Implementation: Principals' Perceptions on Their Leadership Role. *Urban Education*. 44(3):259-279.

KEBERKESANAN BIMBINGAN RAKAN PEMBIMBING (SIP+) TERHADAP PENTADBIR SEKOLAH MENERUSI HUBUNGAN BAIK DAN KEMAHIRAN PROFESIONAL

DR. ZALINA MOHD TAHIR, ²NABIHAH MOHD SALLEH

Jabatan Pendidikan Wilayah Persekutuan Kuala Lumpur

zalina.mtahir@yahoo.com ; nabihahppgc@gmail.com

ABSTRAK

Kajian ini bertujuan untuk mengenal pasti tahap keberkesanan bimbingan SIP+ melalui hubungan baik dan kemahiran profesional yang diamalkan sepanjang bimbingan dijalankan. Seramai 212 PGB telah menjadi responden dan data dianalisis dengan menggunakan SPSS versi 23 untuk analisis deskriptif, sementara AMOS 22 digunakan untuk statistik lanjutan Structural Equation Modeling. Hasil kajian mendapati, nilai goodness of fit model bimbingan SIP+ ini adalah baik dengan bacaan $\chi^2/df=2.203$, CFI=.969, $p=0.00$ dan RMSEA=.076. Hubungan baik disertai sesi bimbingan secara profesional telah menyumbang sejumlah 71% ($R^2=.71$) kepada keberkesanan bimbingan sekaligus membantu meningkatkan keyakinan PGB dalam usaha membangunkan sekolah mereka. Bimbingan SIP+ secara tidak langsung telah menjadi pemangkin kepada kejayaan kepimpinan sekolah mencemerlangkan warganya selari dengan hasrat memajukan negara di persada dunia.

Kata kunci : Pentadbiran, pengurusan, bimbingan, prestasi, kualiti.

1.0 PENGENALAN

Malaysia merupakan sebuah negara yang sedang rancak bergerak ke arah mencapai tahap negara maju. Seiringan dengan itu, kerajaan Malaysia sangat menitikberatkan pencapaian pendidikan dalam kalangan rakyatnya. Salah satu faktor yang membantu ke arah kecemerlangan adalah apabila seseorang itu mencapai tahap keseronokan dan kepuasan dalam bekerja. Banyak kajian telah dijalankan berhubung tahap kepuasan bekerja yang dikaitkan dengan kejayaan sesebuah organisasi. Antaranya adalah faktor persekitaran tempat kerja dan gaya pentadbiran (Karim, 2008) atau pengurusan dalam sistem pendidikan (Huda *et. al.*, 2004). Faktor-faktor inilah antara penyumbang kepada keberkesanan dan kejayaan sesebuah organisasi.

Oleh yang demikian, sistem pendidikan di Malaysia seharusnya dirancang secara strategik bagi menghasilkan yang terbaik kepada semua pihak (Zainudin, 2010). Perancangan yang baik seharusnya berupaya direalisasikan oleh ketua atau barisan pengurus tadbir di sesebuah organisasi. Sekiranya di peringkat sekolah, maka Pengetua atau Guru Besar yang memainkan peranan utama dalam usaha meneraju organisasinya. Kemudian, baharulah tanggungjawab itu disalurkan kepada lapisan kedua dalam pentadbiran dan seterusnya kepada warga pendidik lain untuk membentuk murid mengikut hala tuju yang ditetapkan.

Dalam usaha mentadbir sesebuah organisasi terutama sekolah, pelbagai isu harus ditangani oleh pentadbirnya termasuklah kepuasan dan keselesaan bekerja dengan orang lain. Sekiranya mereka tidak selesa pada apa juga perkara, kemungkinan akan menyebabkan kegagalan dalam menjalankan tanggungjawab dengan sebaiknya (Zalina, 1997). Implikasinya akan memberikan kesan negatif terhadap organisasi yang diterajui. Oleh itu, setiap warga pendidik bertanggungjawab atas peranan masing-masing agar impian untuk kecemerlangan akan menjadi kenyataan terutama dalam menghadapi cabaran era millenium.

2.0 PERNYATAAN MASALAH

Transisi perubahan pendidikan melalui cara penyampaian ilmu antara pendekatan abad ke-20 dengan pendekatan pengajaran abad ke-21 nampaknya mengambil masa yang agak lama di negara ini. Realitinya, perubahan teknik penyampaian ilmu yang amat ketara telah berlaku di negara maju seperti Finland dan negara Eropah yang lain. Hal ini menyebabkan satu titik mula perlu digerakan agar pendidikan di negara ini mampu bersaing seiringan dengan negara maju lain. Kerajaan Malaysia melalui Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) menyedari kesulitan ini, namun terus mencari jalan penyelesaian yang lebih bermakna dan efisien. Oleh sebab itu, Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 (PPPM) telah dilancarkan dengan mengambil kira keperluan semasa dan masa hadapan warga negara keseluruhannya.

KPM sentiasa berhasrat untuk membangunkan pencapaian akademik dan meningkatkan kualiti sahsiah murid di sekolah. Menerusi PPPM ini, perjawatan baharu telah diwujudkan iaitu kumpulan pakar yang disediakan khas untuk membimbing warga pendidik membangunkan murid. Tenaga pakar ini terdiri daripada dua kumpulan yang dikenali sebagai *School Improvement Partners* (SIP+) dan *School Improvement Specialist Coaches* (SISC+). SIP+ memainkan peranan sebagai rakan pembimbing kepada pentadbir sekolah, sementara SISC+ berperanan sebagai pembimbing pakar kepada guru yang mengajarkan mata pelajaran. Kedua-dua kumpulan ini berperanan menjadi rakan peningkatan kepada warga sekolah agar bergerak pantas untuk mencapai kecemerlangan.

Peranan yang sangat kritikal harus dimainkan oleh pentadbir dalam mengurus sesebuah sekolah. Pengetua dan Guru Besar (PGB) bertanggungjawab untuk membantu membentuk guru berkualiti (Azlin Mansor, 2006) dan kemenjadian murid. Bagi membolehkan mereka memainkan peranan secara efektif, PGB seharusnya mempunyai tanggungjawab terhadap jatuh bangunnya organisasi yang ditadbir. Menurut Mayer (1992), komitmen pentadbir merujuk kepada sikap yang ditunjukkan dalam organisasi seperti sekolah. Oleh itu, hubungan baik antara PGB dengan SIP+ hendaklah sentiasa dijaga agar dapat menghindarkan prasangka negatif antara mereka seterusnya melahirkan rasa kesepunyaan sehingga berjaya mewujudkan keberkesanan bimbingan. Keselesaian dan kepuasan biasanya tercapai apabila pentadbir dan SIP+ boleh sama-sama berbincang dan menerima pandangan tanpa prajudis terhadap keupayaan masing-masing.

3.0 TUJUAN KAJIAN

Memandangkan peranan SIP+ baharu diwujudkan oleh KPM menerusi PPPM dan bilangannya masih kecil iaitu sejumlah 273 orang di seluruh negara (Data PRISMA, 2018), maka kunjungan mereka ke sekolah belum menjadi kebiasaan oleh pentadbir. Oleh sebab itu, timbul juga sedikit rungutan dan rasa ketidakselesaian dalam kalangan pentadbir kerana seolah-oleh kerja mereka dipantau oleh pegawai sepanjang masa. Selain itu, terdapat juga rungutan daripada pentadbir tentang kesukaran untuk membina hubungan baik antara SIP+ sebagai pembimbing dengan pentadbir sebagai orang yang dibimbing. Oleh hal yang demikian, kajian ini dibuat bertujuan untuk mengenal pasti sejauh mana penerimaan pentadbir terhadap kehadiran dan bimbingan yang diberikan oleh pegawai SIP+ dan seterusnya mengenal pasti tahap profesionalisme yang ditunjukkan sepanjang sesi bimbingan dan keberkesanan bimbingan yang dijalankan di sekolah.

4.0 OBJEKTIF KAJIAN

Objektif kajian ini adalah:

- Mengukur tahap hubungan Pentadbir (Coachee) dengan Rakan Peningkatan Sekolah (SIP+) terhadap sesi bimbingan (coaching);
- Mengukur tahap kemahiran profesional SIP+ semasa menjalankan bimbingan terhadap Pentadbir (Coachee); dan
- Mengukur tahap keberkesanan bimbingan SIP+ terhadap Pentadbir (Coachee) di sekolah masing-masing.

5.0 METODOLOGI KAJIAN

5.1 Reka Bentuk Kajian

Kajian ini bersifat kuantitatif deskriptif dan korelasi. Kaedah ini menekankan kepada objektif khusus bagi menterjemahkan persoalan kajian di samping membantu penyelidik mengumpul dan menganalisis data (Chua, 2006:2009; Fraenkel, 2007). Kaedah ini bertujuan untuk mendapat fakta dengan menggunakan pengukuran objektif dan analisis statistik data numerik untuk menjelaskan sesuatu perkara sebenar yang berlaku (Yin, 2003). Penyelidik menyediakan soal selidik yang terdiri daripada dua bahagian. Bahagian A terdiri daripada 10 item berkaitan maklumat dan butir diri responden, manakala Bahagian B meliputi tiga (3) konstruk iaitu i) lapan item berkaitan hubungan antara SIP+ dengan PGB; ii) 11 item berkaitan dengan bidang profesionalisme SIP+; dan iii) 12 item berkaitan keberkesanan bimbingan SIP+ terhadap PGB. Soal selidik menggunakan aras *interval* dengan memilih skala *likert* (1-10) bagi memudahkan responden membuat penilaian yang lebih tepat (Likert, 1932).

Kesemua 31 item daripada tiga konstruk menunjukkan jumlah nilai kebolehpercayaan (*Cronbach's alpha*) 0.958 (uji rintis) dan 0.961 (kajian sebenar), sekaligus menjelaskan kekuatan item dalam setiap konstruk. Menurut Hair, *et. al.* (2006) nilai kebolehpercayaan minimum yang boleh diterima pakai adalah 0.60. Jadual 1.1 menunjukkan nilai setiap konstruk yang dikaji. Oleh yang demikian, kajian yang dijalankan ini mengambil nilai yang sama sebagai aras indeks kebolehpercayaan dan didapati instrumen soal selidik adalah tinggi iaitu melebihi 0.958 dan 0.961.

Jadual 1.1:

Nilai Kebolehpercayaan dan Bilangan Item dalam Setiap Konstruk

Konstruk	Bilangan Item	<i>Cronbach's alpha</i> (Uji Rintis)	<i>Cronbach's alpha</i> (Kajian Sebenar)
Hubungan SIP+ dengan PGB	8 item	0.948	0.956
Profesionalisme SIP+	11 item	0.953	0.950
Keberkesanan Bimbingan	12 item	0.973	0.979
JUMLAH	31 item	0.958	0.961

5.2 Metod Analisis Kajian

Penganalisan demografi dibuat melalui analisis *statistical for social science* (SPSS) (Pallant, J.,2010) versi 23. Pengukuran tahap hubungan, kemahiran profesionalisme dan keberkesanan bimbingan SIP+ terhadap PGB melibatkan analisis AMOS 22 dengan statistik lanjutan yang dibahagikan kepada tiga peringkat. Peringkat pertama merupakan analisis

penerokaan data yang dikenali sebagai *Exploratory Factor Analysis* (EFA) (Hair *et. al.*, 2010; Zainudin, 2012) atau terdapat pengkaji yang menggunakan *Principle Component Analysis* (PCA) (Hair, *et. al.*, 2006). Analisis ini dibuat bertujuan untuk menilai ciri-ciri psikometrik instrumen berasaskan pembinaan soalan dalam pemboleh ubah. Teknik ini juga digunakan untuk mendapatkan kesahihan dan kebolehpercayaan baharu bagi setiap sampel.

Peringkat kedua dikenali sebagai *Confirmatory Factorial Analysis* (CFA) yang bertujuan untuk melihat korelasi antara pemboleh ubah yang digunakan. Selain itu, analisis faktor ini juga akan menentukan kesesuaian dan kesahihan item bagi mengukur pemboleh ubah dan seterusnya untuk menguji struktur *covariance* dalam setiap pemboleh ubah (Hair, *et. al.*, 2010). Peringkat ketiga, analisis *Structural Equation Modeling* (SEM) yang bertujuan untuk menguji sejauh mana konstruk yang terdapat dalam *measurement model* mencapai indeks kesesuaiannya (fitness indexes). Ketiga-tiga peringkat analisis yang dilakukan ini akan membantu penyelidik untuk menilai ciri-ciri psikometrik instrumen berasaskan pembinaan soalan dalam pemboleh ubah bebas iaitu melalui konstruk hubungan antara SIP+ dengan PGB, dan konstruk berkaitan dengan bidang profesionalisme SIP+. Manakala pemboleh ubah bersandar pula melibatkan konstruk keberkesanan bimbingan. Kesemua skala yang digunakan telah disahkan sebelum diteruskan dengan analisis yang berikutnya.

5.3 Populasi Sampel Kajian

Responden kajian ini terdiri daripada Pengetua dan Guru Besar yang sedang bertugas di sekolah di Wilayah Persekutuan Kuala Lumpur antara tahun 2016-2018. Menurut pandangan Mohd Majid Konting (1998), menyatakan bahawa teknik persampelan adalah salah satu strategi penyelidikan yang boleh diperoleh maklumatnya sebagai mewakili populasi yang sebenar. Kajian ini memilih persampelan secara rawak mudah (simple random sampling) kerana kaedah ini boleh mengelakkan daripada berlakunya pengumpulan data yang *bias* (Shaver dan Norton, 1980). Seramai 230 orang Pengetua dan Guru Besar telah bersetuju untuk menjawab soal selidik dalam kajian ini. Walau bagaimanapun, hanya 212 (92.1%) soal selidik yang lengkap diisi oleh responden tersebut dan boleh dijadikan sampel kajian.

Kajian ini telah melalui proses pengumpulan data secara normal. Pada peringkat awal, uji rintis dijalankan kepada seramai 58 orang Pengetua dan Guru Besar yang dipilih untuk memberikan respons terhadap soal selidik. Uji rintis dijalankan kepada Pengetua dan Guru Besar di zon Bangsar dan Pudu sahaja. Selepas uji rintis dijalankan, responden sebenar telah diberi masa selama seminggu untuk menjawab soalan soal selidik tersebut. Rakan SIP+ lain turut membantu dalam usaha mengedat dan mengumpul soal selidik yang telah dilengkapkan oleh responden.

6.0 ANALISIS DAPATAN

Data dianalisis dengan dua cara iaitu i) analisis deskriptif yang melibatkan frekuensi dan peratusan bagi menjelaskan a) profil demografi responden; dan b) data berhubung tahap kelulusan akademik dan pengalaman PGB; dan ii) analisis *EFA*, *CFA* dan *SEM* untuk mengenal pasti wujudnya hubungan antara pemboleh ubah dan keberkesanan bimbingan.

6.1 Deskriptif-Frekuensi dan Peratusan

Merujuk kepada profil demografi responden menunjukkan sejumlah 98 orang PGB (46.2%) adalah lelaki dan 114 orang PGB (53.8%) adalah perempuan. Daripada jumlah tersebut, pecahan dari segi bangsa menunjukkan 185 orang PGB (87.3%) terdiri daripada mereka yang

berbangsa Melayu, 19 orang PGB (9.0%) berbangsa Cina dan 8 orang PGB (3.8%) berbangsa India. Pada umumnya didapati kebanyakan responden (PGB) berusia melebihi 41 tahun iaitu seramai 206 orang dan membawa peratusan yang sangat tinggi iaitu 97.2 peratus. Hal ini membuktikan bahawa jawatan PGB sememangnya telah disandang oleh mereka yang telah berkhidmat lama dan berpengalaman luas dalam sistem pendidikan.

Didapati hanya empat orang (1.9%) responden terdiri daripada PGB yang berusia antara 31-35 tahun, sementara dua orang lagi (0.9%) berusia antara 36-40 tahun. Daripada 212 responden, didapati 201 orang (94.8%) daripadanya telah berumahtangga sementara hanya 11 orang (5.2%) sahaja yang masih bujang. Jadual 1.2 menunjukkan rumusan data demografi responden.

Jadual 1.2:

Rumusan Data Demografi Responden

Demografi	Responden	Frekuensi	Peratus
Jantina	Lelaki	98	46.2
	Perempuan	114	53.8
	Jumlah	212	100.0
Bangsa	Melayu	185	87.3
	Cina	19	9.00
	India	08	3.80
	Lain-lain	00	0.00
	Jumlah	212	100.0
Umur	31-35 tahun	04	1.90
	36-41 tahun	02	0.90
	40 keatas	206	97.2
	Jumlah	212	100.0
Taraf Perkahwinan	Bujang	11	5.20
	Berkahwin	201	94.8
	Jumlah	212	100.0

Perubahan dalam era pendidikan dan kepentingan menuntut ilmu dapat dilihat apabila seramai 104 orang (49.1%) daripada keseluruhan responden mempunyai kelulusan Ijazah Sarjana Muda, manakala seramai 48 orang (22.6%) mempunyai kelulusan yang lebih tinggi iaitu Ijazah Sarjana. Seramai 17 orang (8.0%) PGB mempunyai kelulusan di peringkat Diploma dan 43 orang (20.3%) lagi berkelulusan setakat Sijil Tinggi Persekolahan Malaysia (STPM) dan Sijil Pelajaran Malaysia (SPM). Daripada jumlah responden, didapati 46 orang (21.7%) memiliki Ijazah Pertama dan lapan orang (3.8%) memiliki Ijazah Sarjana dalam bidang pendidikan, sementara 54 responden (25.5%) mempunyai Diploma Pendidikan dan selebihnya iaitu 104 orang (49.1%) memiliki Sijil Perguruan.

Seramai 191 responden (90.6%) adalah merupakan pendidik yang telah menjadi guru antara 16 hingga lebih daripada 21 tahun. Sementara 20 responden (9.4%) mempunyai pengalaman menjadi pendidik sekitar 6-15 tahun. Walau bagaimanapun, pengalaman menjadi pentadbir utama yang meneraju kepimpinan sekolah didapati hampir seimbang taburannya. Responden yang mempunyai pengalaman mentadbir melebihi 10 tahun adalah seramai 65 responden (30.7%), sementara 86 responden (40.6%) berpengalaman menjadi pentadbir antara 6-10 tahun. Seramai 61 responden (28.8%) yang lain berpengalaman mentadbir sekolah sekitar kurang daripada lima tahun.

Didapati jarak sehala dari rumah ke sekolah bagi 119 responden (56.1%) tinggal lebih daripada 10 kilometer dari sekolah. Walaupun faktor jarak ini bukanlah menjadi isu kepada warga pentadbir, namun isu lain seperti kesesakan lalu lintas di kotaraya memungkinkan masa yang lama perlu diambil untuk sampai ke sekolah. Jadual 1.3 menunjukkan rumusan kelayakan dan pengalaman responden mentadbir sekolah masing-masing.

Jadual 1.3:

Rumusan Kelayakan dan Pengalaman Responden

	Responden	Frekuensi	Peratus
Kelayakan Akademik	SPM/STPM	43	20.3
	Diploma	17	8.0
	Ijazah Sarjana Muda	104	49.1
	Ijazah Sarjana	48	22.6
	Jumlah	212	100.0
Kelayakan Ikhtisas	Sijil Perguruan	104	49.1
	Diploma Pendidikan	54	25.5
	Ijazah Pendidikan	46	21.7
	Sarjana Pendidikan	08	3.8
	Jumlah	212	100.0
Pengalaman Menjadi Guru	6-10 tahun	11	5.2
	11-15 tahun	09	4.2
	16-20 tahun	01	0.5
	21 tahun ke atas	191	90.1
	Jumlah	212	100.0
Pengalaman Menjadi Pentadbir	1- 5 tahun	61	28.8
	6-10 tahun	86	40.6
	11 tahun ke atas	65	30.7
	Jumlah	212	100.0
Jarak ke Sekolah	1-5 km	41	19.3
	6-10 km	52	24.5
	Lebih 10 km	119	56.1
	Jumlah	212	100.0

6.2 Analisis EFA, CFA dan SEM

a. Exploratory Factor Analysis (EFA)

Berdasarkan saiz sampel ($n=212$) mendapati nilai *Cronbach's alpha* bagi ketiga-tiga konstruk mencapai antara 0.950 hingga 0.979 (Jadual 1.1). Walau bagaimanapun, apabila analisis dengan menggunakan statistik *Exploratory Factor Analysis* (EFA) dibuat, hasil yang diperoleh telah berubah kerana analisis ini menghasilkan kekuatan bagi setiap konstruk dan kedudukannya dalam konstruk tersebut. Analisis ini juga dijalankan bertujuan untuk mengecilkan data menerusi proses pembersihan data yang terkumpul. Perkara utama yang perlu diperhatikan adalah setiap item dalam konstruk mempunyai nilai *loading* yang tinggi. Nilai *loading* 0.50 atau lebih dianggap signifikan sementara nilai yang melebihi 0.70 dianggap sebagai sangat bersesuaian dan mempunyai satu struktur yang jelas (Hair, *et. al.*, 2006). Oleh itu, item yang mempunyai nilai *loading*nya kurang daripada 0.50, telah digugurkan daripada instrumen sehingga menghasilkan data yang baik.

Analisis Bahagian B melibatkan tiga konstruk tentang hubungan antara PGB dengan SIP+, kemahiran profesionalisme dan keberkesanan bimbingan yang merangkumi 31 item. Konstruk tersebut adalah seperti yang berikut:

i) **Konstruk Hubungan PGB dengan Rakan SIP+**

Salah satu andaian penting yang dinilai dalam analisis *EFA* ini adalah menguji antara korelasi (multicollinearity) item. Terdapat lapan item yang diuji dalam konstruk hubungan dengan rakan SIP+ ini. Ujian *Bartlett's* menunjukkan secara statistik item tersebut adalah signifikan dengan nilai $\chi^2 (28) = 2158.467$ dan $p=.000$. Nilai *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) yang terhasil adalah melebihi .600 (.918), sementara nilai *Measure of Sampling Adequacy* (MSA) pada setiap item adalah melebihi .60.

Langkah seterusnya adalah menilai *communality* yang seharusnya melebihi bacaan .60. Semasa ujian pada *rotated component matrix* dijalankan, kompleksiti faktor berlaku terhadap satu item (L8). Oleh itu, item ini digugurkan daripada konstruk tersebut walaupun nilai KMO adalah tinggi. Proses *EFA* yang sama dijalankan sekali lagi dan telah menghasilkan keputusan KMO = .914 dengan ujian *Bartlett's* menunjukkan secara statistik item tersebut adalah signifikan dengan nilai $\chi^2 (21) = 2086.211$ dan $p=.000$. Jadi, hanya tujuh (7) item yang diterima untuk dianalisis pada peringkat seterusnya.

Berdasarkan Jadual 1.4 menunjukkan analisis *EFA* bagi konstruk “Hubungan PGB dengan SIP+” Konstruk ini menghasilkan hanya satu dimensi tersirat berdasarkan data *eigenvalues* lebih besar daripada 1.0. Dapatan ini juga menerangkan bahawa dimensi tersebut mampu menjelaskan lebih 84.30% daripada tujuh (7) item yang terdapat dalam keseluruhan konstruk tersebut.

Jadual 1.4:

Eigenvalues dan Peratus Varian bagi Konstruk Hubungan PGB dengan SIP+

<i>Initial Eigenvalues</i>			
Komponen	Jumlah	% of Variance	Cumulative %
1	5.902	84.307	84.307

Total Variance Explained: 84.307%

ii) **Konstruk Kemahiran Profesionalisme SIP+**

Terdapat 11 item dalam konstruk “Kemahiran Profesionalisme SIP+”. Ujian *Bartlett's* menunjukkan secara statistik item tersebut adalah signifikan dengan nilai $\chi^2 (55) = 2767.867$ dan nilai $p=.000$. Nilai *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) yang terhasil adalah melebihi .600 (.893), sementara nilai *Measure of Sampling Adequacy* (MSA) pada setiap item adalah juga melebihi .60. Apabila nilai *Bartlett's* dan KMO menepati syarat ujian, maka langkah seterusnya adalah menilai *communality* yang seharusnya melebihi bacaan .60. Semasa ujian pada *rotated component matrix* dijalankan, tiada kompleksiti faktor berlaku dan tiada item digugurkan.

Jadual 1.5 menunjukkan analisis *EFA* bagi konstruk “Kemahiran Profesionalisme SIP+”. Konstruk ini juga menghasilkan hanya satu dimensi tersirat berdasarkan data *eigenvalues* lebih besar daripada 1.0. Dapatan ini juga menerangkan bahawa dimensi tersebut mampu menjelaskan lebih 79.65 peratus daripada sebelas (11) item yang terdapat dalam keseluruhan konstruk tersebut.

Jadual 1.5:
Eigenvalues dan Peratus Varian bagi Konstruk Profesionalisme

<i>Initial Eigenvalues</i>			
Komponen	Jumlah	% of Variance	Cumulative %
1	8.762	79.655	79.655

Total Variance Explained: 79.655%

iii) **Konstruk Keberkesanan Bimbingan**

Terdapat 12 item dalam konstruk Keberkesanan Bimbingan. Ujian *Bartlett's* menunjukkan secara statistik item tersebut adalah signifikan dengan nilai $\chi^2 (66) = 4565.235$ dan dengan nilai $p=.000$. Nilai *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) yang terhasil adalah melebihi .600 (.829), sementara nilai *Measure of Sampling Adequacy* (MSA) pada setiap item adalah melebihi .60. Nilai *communality* juga melebihi bacaan .60. Semasa ujian pada *rotated component matrix* dijalankan, kesemua item diterima dalam satu konstruk. Oleh itu, penyelidik mengekalkan semua item tersebut. Proses *EFA* yang sama dijalankan sekali lagi dan telah menghasilkan keputusan yang sama. Maka dikekalkan 12 item tersebut untuk dianalisis pada peringkat yang seterusnya.

Jadual 1.6 menunjukkan analisis *EFA* bagi konstruk Keberkesanan Bimbingan. Konstruk ini juga menghasilkan hanya satu dimensi tersirat berdasarkan data *eigenvalues* lebih besar daripada 1.0. Dapatan ini juga menerangkan bahawa dimensi tersebut mampu menjelaskan lebih 81.42 peratus daripada 12 item yang terdapat dalam konstruk tersebut.

Jadual 1.6:
Eigenvalues dan Peratus Varian bagi Konstruk Keberkesanan Bimbingan

<i>Initial Eigenvalues</i>			
Komponen	Jumlah	% of Variance	Cumulative %
1	9.77	81.425	81.425

Total Variance Explained: 81.425%

Kesimpulannya, walaupun nilai *KMO* yang diperoleh adalah melebihi .60 dan nilai *MSA* bagi setiap item adalah lebih besar daripada .60, namun kemungkinan berlakunya pengguguran item boleh berlaku. Hal ini kerana ujian pada *rotated component matrix* akan menentukan item dalam satu atau pelbagai dimensi. Dapatan ini akan menyebabkan bilangan item berkurangan walaupun semakin tinggi nilai *MSA*, memberi maksud setiap pemboleh ubah dapat dijangka dengan tepat sekaligus menepati kriteria yang disarankan. Akhirnya, setelah melalui proses analisis *EFA*, maka jumlah keseluruhan item di Bahagian B telah berkurangan menjadi 30 item (Jadual 1.7).

Jadual 1.7:
Nilai Kebolehpercayaan dan Bilangan Item dalam Setiap Konstruk

Konstruk	Bilangan Item	Cronbach's alpha
Hubungan SIP+ dengan PGB	7 item	0.966
Profesionalisme SIP+	11 item	0.947
Keberkesanan Bimbingan	12 item	0.978
JUMLAH	30 item	0.963

b. *Confirmatory Factor Analysis (CFA) dengan Measurement Model*

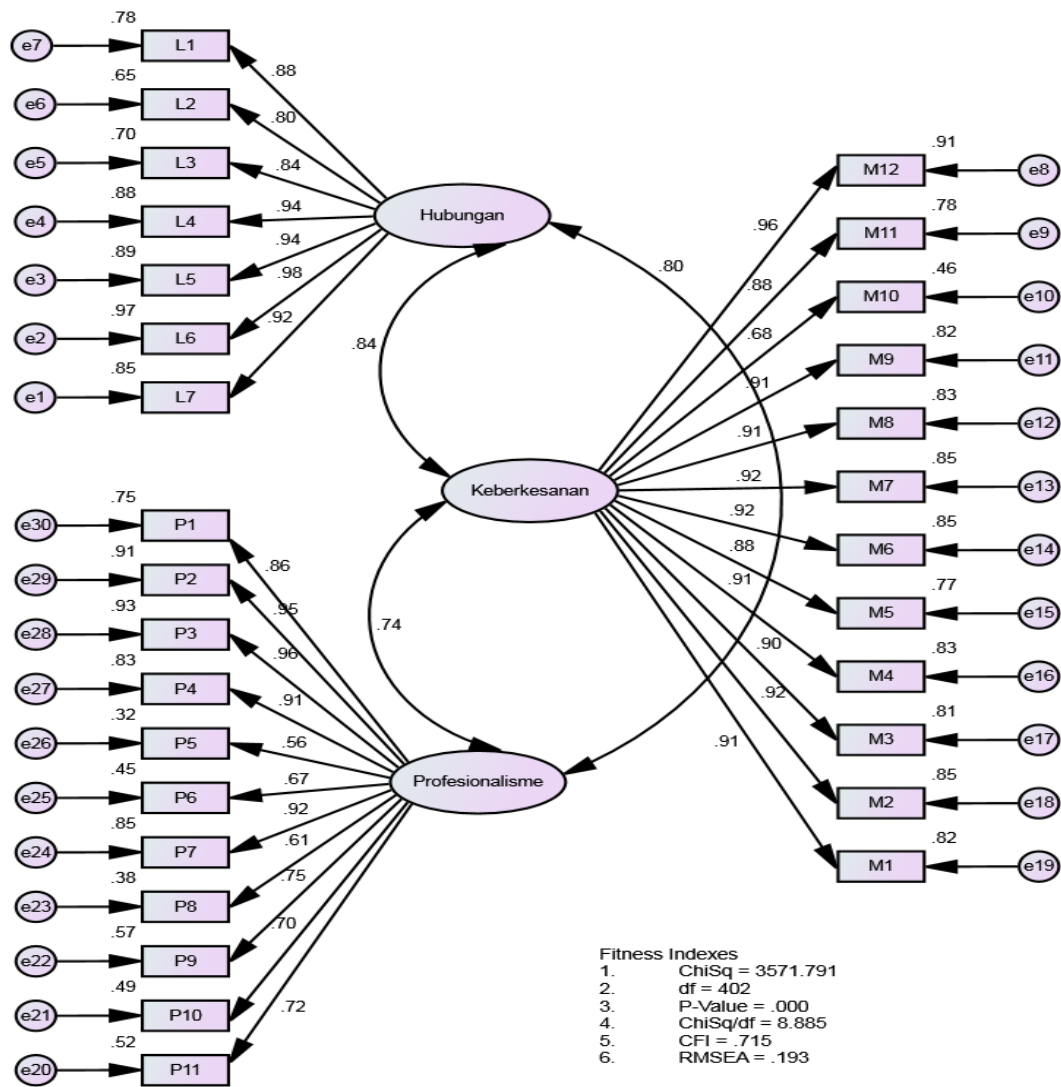
Setelah mendapati hubungan antara tiga konstruk adalah kukuh dengan nilai *Cronbach's alpha* yang tinggi, maka *CFA* pula digunakan untuk menguji kesesuaian dan kesahihan *measurement model* yang dicadangkan. *CFA* digunakan bagi mengesahkan konstruk yang telah melalui proses *EFA*. Kesahan tersebut diukur untuk mengetahui item tersebut benar-benar mewakili konstruk tertentu. Pengesahan item boleh dibuat dengan menggunakan model diagnostik yang melibatkan beberapa perkara utama untuk diuji (Hair, *et. al.* 2006). Seterusnya, *CFA* juga digunakan untuk meneroka item sekiranya terdapat pengubahsuaian (*modification*) signifikan yang perlu dibuat sebelum keseluruhan konstruk digabung menjadi *structural model* (Hair, *et. al.*, 2006).

Pada ketiga-tiga konstruk (Hubungan PGB dengan SIP+, Kemahiran Profesionalisme dan Keberkesanan Bimbingan) yang digunakan dalam kajian ini menghasilkan satu dimensi tersirat, maka *CFA* digunakan untuk membuat pengesahan. Kesahan konstruk diukur untuk mengetahui item yang dihasilkan benar-benar mewakili konstruk yang terhasil. Analisis *CFA* dijalankan dengan menggunakan perisian AMOS versi 23. Setiap model yang dibina dianggap *fit* apabila aras bacaan indeks mencapai tahap yang dicadangkan (Hair, *et. al.*, 2006) iaitu:

- i. Nilai *Chisq/df* dengan nilai antara dua hingga lima adalah dianggap baik dan boleh diterima (*acceptable fit*) bagi model dan data yang digunakan.
- ii. *Comparative of Fit Index* (CFI) yang melebihi nilai *threshold* 0.90 adalah menunjukkan satu padanan yang baik dan sesuai; dan
- iii. *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) kurang daripada 0.08 menunjukkan satu ralat anggaran yang munasabah dan boleh diterima. Browne dan Cudeck (1993) pula mencadangkan bacaan antara 0.08 hingga 0.1 juga dianggap munasabah dan boleh diterima.

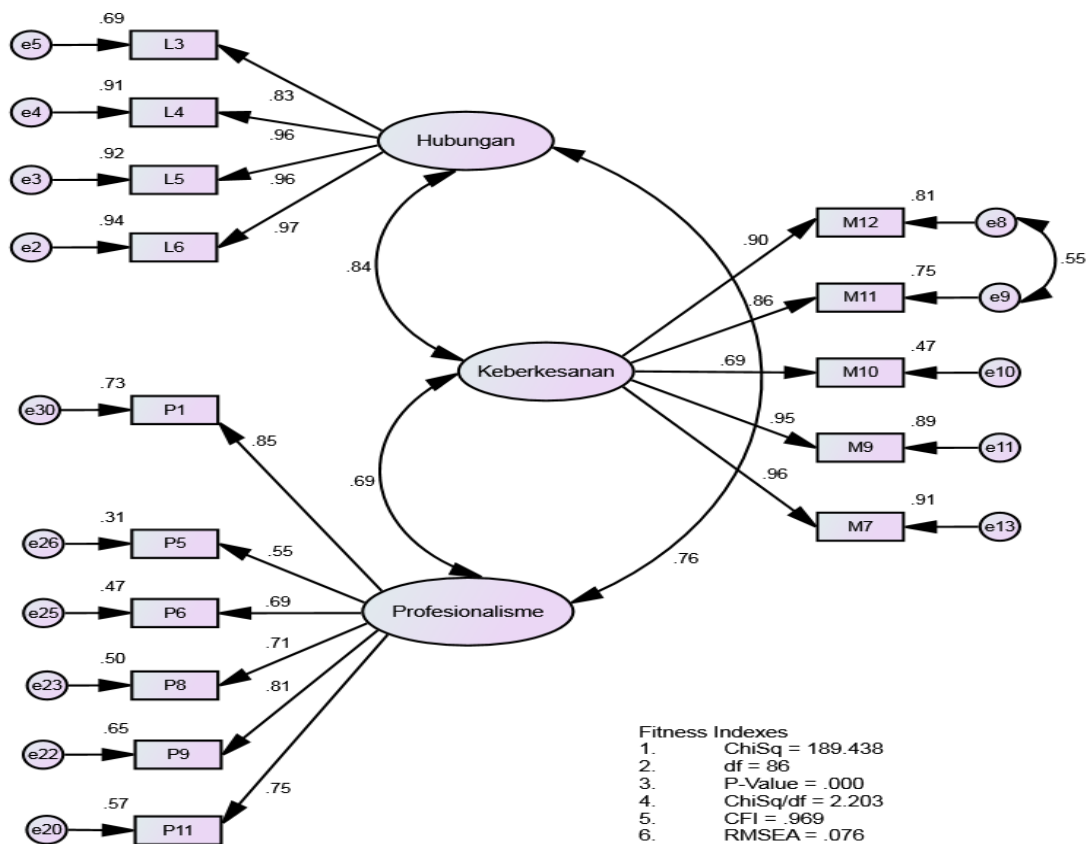
Memandangkan kesemua konstruk mempunyai satu dimensi, maka konstruk ini berada dalam bentuk *first order* dan kaedah menggabungkan kesemua konstruk boleh dilakukan. Kaedah gabungan ini merupakan kaedah yang sangat disyorkan dalam mengukur *measurement model* iaitu dengan menggunakan *CFA* secara serentak (Zainudin, 2012). Sejumlah 30 item daripada tiga konstruk pemboleh ubah telah mencapai *Cronbach's alpha* melebihi 0.90 dengan nilai korelasi antara konstruk kurang daripada 0.85. Rajah 1.1 menunjukkan analisis bagi mengukur *standardized hypothesized Measurement Model* yang menggabungkan kesemua konstruk.

Model bagi konstruk ini diuji dan dapatan menunjukkan nilai *Chisquare/df* = 8.88, CFI=.715, nilai P = .000 dan RMSEA = .193. Didapati kesemua indeks kesesuaian (*fitness indexes*) dalam konstruk ini belum menepati kriteria yang dicadangkan walaupun nilai faktor *loading* melebihi .50, *Squared Multiple Correlation* (SMC) melebihi .3 (Hair *et. al.*, 2006). Oleh itu, semakan semula terhadap model perlu dilakukan dan gabungan melalui *free parameter estimate* dijalankan bagi mendapatkan nilai bacaan *covariance* yang lebih baik. Item yang mempunyai faktor *loading* kurang daripada .50 akan digugurkan dan *fitness indexes* yang terbaik sahaja yang akan dikekalkan dan digunakan untuk proses seterusnya.



Rajah 1.1: Hypothesized Measurement Model

Rajah 1.2 menunjukkan *Revised Measurement Model* yang terhasil selepas 15 item daripada ketiga-tiga konstruk digugurkan. Item yang digugurkan adalah 3 item daripada konstruk *Hubungan* (L1,L2,L7), 5 item daripada konstruk *Profesionalisme* (P2,P3,P4,P7 dan P10) dan 7 item daripada konstruk *Keberkesanan* (M1,M2,M3,M4,M5,M6 dan M8). Selepas ujian dijalankan berulang kali dengan menggugurkan satu persatu item, akhirnya nilai bacaan indeks kesesuaian (fitness indexes) yang lebih baik (fit) telah berlaku dengan nilai *Chisquare/df* = 2.203, CFI = .969, P = 000 dan RMSEA = .076. Hasil ujian ini menjelaskan bahawa setiap item dalam setiap konstruk yang diuji mempunyai kekuatan sendiri dan tiada item yang hampir sama (redundant) yang memerlukan gabungan melalui *free parameter estimate* kecuali M12 dan M11 yang digabungkan.



Rajah 1.2: Revised Measurement Model

Selepas gabungan dua item ini dilakukan, nilai yang terhasil daripada ujian menjelaskan secara statistik *standardized regression weight* adalah signifikan dan menepati *rules of thumb* (Hair, *et.al.*, 2006) kerana kesahan kesemua konstruk menunjukkan nilai korelasi kurang daripada 0.85. Hubungan ini dapat dilihat apabila korelasi antara konstruk “Hubungan dengan Keberkesanan” adalah $r = .84$, sementara korelasi antara konstruk “Profesionalisme dengan Keberkesanan” adalah $r = .69$ dan korelasi antara konstruk “Hubungan dengan Profesionalisme” adalah $r = .76$. Jadual 1.8 menunjukkan nilai *standard error* (SE), *critical ratio* (CR) dan nilai-p. Kesemua item daripada setiap konstruk yang diuji dianggap baik kerana menepati *rules of thumb* yang dicadangkan.

Jadual 1.8:

Nilai Regression Weights Bagi Setiap Item dalam Konstruk Regression Weights: (Group number 1-Default model)

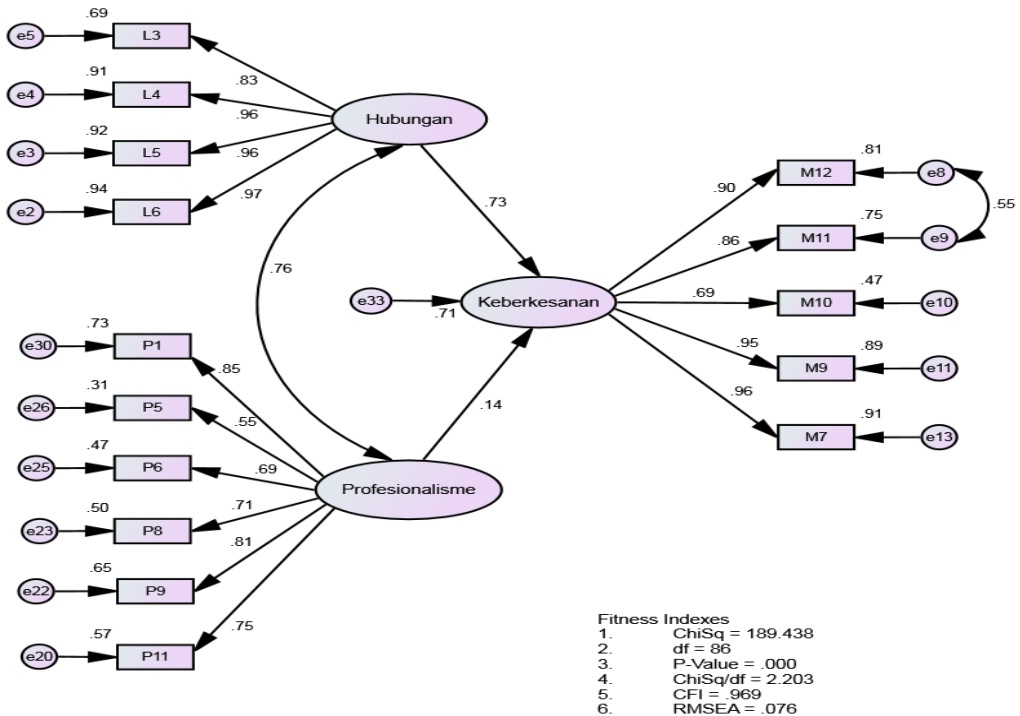
			Estimate	S.E.	C.R.	P
L6	<---	Hubungan	1.085	.030	36.532	***
L5	<---	Hubungan	1.000			
L4	<---	Hubungan	.996	.030	33.762	***
L3	<---	Hubungan	1.023	.052	19.601	***
M11	<---	Keberkesanan	1.117	.040	27.609	***
M10	<---	Keberkesanan	.760	.062	12.275	***
M9	<---	Keberkesanan	1.073	.045	23.663	***
M7	<---	Keberkesanan	1.001	.041	24.343	***
P9	<---	Profesionalisme	1.063	.090	11.840	***
P8	<---	Profesionalisme	.957	.093	10.297	***
P6	<---	Profesionalisme	.774	.078	9.909	***
P5	<---	Profesionalisme	.663	.084	7.897	***
M12	<---	Keberkesanan	1.000			
P1	<---	Profesionalisme	1.050	.084	12.568	***
P11	<---	Profesionalisme	1.000			

c. Analisis Model Structural Equation Modeling (SEM)

Bagi menjawab objektif kajian, maka ujian model *structural* yang melibatkan analisis antara pemboleh ubah bebas (exogenous) dengan pemboleh ubah bersandar (endogenous) dijalankan. Rajah 1.3 merupakan Model *structural* yang dibina untuk menguji tahap hubungan antara konstruk pemboleh ubah bebas kepada pemboleh ubah bersandar. Terdapat dua konstruk *exogenous* iaitu konstruk ‘Hubungan’ yang mempunyai empat item (L3,L4,L5 dan L6) dan konstruk ‘Profesionalisme’ mempunyai enam tindak balas item (P1,P5,P6,P8,P9 dan P11). Seterusnya konstruk *endogenous* pula terdiri daripada satu konstruk ‘Keberkesanan’ yang mempunyai lima item (M7,M9,M10,M11 dan M12).

Berdasarkan *standardized regression weights* yang mengukur *Beta estimate* dan sisihan piawai mendapati konstruk ‘Hubungan’ memberi kesan kepada ‘Keberkesanan’ dengan bacaan $\beta=0.73$, manakala konstruk ‘Profesionalisme’ memberi kesan kepada ‘Keberkesanan’ dengan bacaan $\beta=0.14$. Bagi ukuran nilai korelasi antara konstruk pula menunjukkan korelasi yang sangat baik kerana tiada persamaan (mirror) pemahaman responden terhadap item yang dikemukakan. Konstruk ‘Hubungan dan Profesionalisme’ mempunyai nilai $r=.76$.

Squared Multiple Correlations (SMC) bagi konstruk ‘Keberkesanan’ adalah $R^2=0.71$ yang membawa maksud bahawa konstruk ‘Hubungan’ dan konstruk ‘Profesionalisme’ menyumbang sejumlah 71 peratus kepada ‘Keberkesanan’ bimbingan SIP+ terhadap PGD di sekolah. Nilai *SMC* bagi setiap item pula adalah antara nilai terendah iaitu $R^2= 0.31$ (P5) hingga nilai tertinggi iaitu $R^2= 0.94$ (L6). Kesemua nilai *SMC* ini menunjukkan maksud sumbangan setiap item dalam konstruk adalah antara 31.0 peratus hingga 94.0 peratus sekaligus menjelaskan sumbangan dan kekuatan item. Begitu juga kepada ukuran nilai korelasi antara konstruk mendapati bahawa kesemua konstruk pemboleh ubah bebas mempunyai hubungan yang lebih rendah daripada 0.85 iaitu nilai $r=.76$.

Rajah 1.3: Model *Structural*: Keberkesanan Bimbingan SIP+

Pada keseluruhan nilai indeks kesesuaian yang diperoleh dalam model *structural* ini adalah baik dan mencapai tahap yang dikehendaki iaitu dengan bacaan *Chisquare/df* = 2.203, CFI=0.969, $p=0.000$ dan RMSEA=0.076. Semua item dalam pemboleh ubah bebas telah memainkan peranan dalam hubungan (causal relationship) menyumbang kekuatan masing-masing kepada pemboleh ubah bersandar. Hasil daripada dapatan analisis tersebut dapat dirumuskan bahawa keberkesanan bimbingan SIP+ terhadap PGB sangat dipengaruhi oleh jalinan hubungan baik dan kemahiran profesional yang digarap dalam sesi bimbingan. Dapatan ini sekaligus telah menjawab semua objektif kajian.

7.0 RUMUSAN

Hasil dapatan kajian ini mendapati walaupun kebanyakan pentadbir adalah dalam kalangan mereka yang berusia melebihi 40 tahun (97.2%) dan 40.6 peratus daripada mereka telah menyandang jawatan ini antara enam hingga sepuluh tahun, namun kerjasama dan bimbingan pihak luar masih diperlukan. Kajian membuktikan bahawa faktor hubungan yang baik dan kemahiran profesional SIP+ telah menyumbang kepada keberkesanan bimbingan sehingga mampu meningkatkan keyakinan PGB terhadap pentadbiran di sekolah. Lanjutan daripada dapatan ini menggambarkan bahawa PGB dan SIP+ seharusnya terus bekerjasama memantapkan pengurusan dan pentadbiran sekolah untuk mencapai objektif dan matlamat yang ditetapkan.

Peluang PGB mendapat bimbingan daripada rakan pembimbing ini seharusnya dilihat sebagai pemangkin kepada berlakunya anjakan ke arah kecemerlangan sekolah. Oleh itu, pihak pengurusan tertinggi menerusi Program Transformasi Daerah (DTP) seperti Pejabat Pendidikan

Daerah (PPD) dan Jabatan Pendidikan Negeri (JPN) seharusnya bekerjasama dan menyokong terhadap keperluan bimbingan ini. Hal ini kerana SIP+ sebenarnya telah bertindak sebagai pembimbing (coach) yang membimbing secara berterusan sehingga sekolah berjaya membuat perubahan dan mencapai kecemerlangan mengikut jangkamasa yang ditetapkan. Dicadangkan juga supaya lebih banyak kajian tentang keupayaan PGB dan SIP+ melakukan transformasi pendidikan di peringkat sekolah dapat dijalankan pada masa akan datang. Hal ini bertujuan agar keupayaan kepemimpinan sekolah meningkat secara berterusan dan sehaluan dengan hasrat kerajaan menerusi PPPM 2013-2025 serta seiring dengan kemajuan revolusi 4.0 (IR4.0).

RUJUKAN

- Azlin Norhaini Mansor. (2006). *Amalan Pengurusan Pengetua Sekolah Menengah: Satu Kajian Kes*. Tesis Doktor Falsafah, Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Chua Yan Piaw (2006). *Kaedah Penyelidikan*. Kuala Lumpur: McGraw Hill Sdn. Bhd.
- Chua. Yan Piaw (2009). *Statistik Penyelidikan Lanjutan Ujian Regresi, Analisis Faktor dan Analisis SEM*. Kuala Lumpur. Mc Graw Hill Education.
- Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. (2007). *How To Design and Evaluate Research in Education*. 7thed. New York: McGraw Hill
- Hair, Jr. J.F., Black, W.C., Babin, B.J., Anderson, R.E. & Tatham, R.L. (2006). *Multivariate Data Analysis*. 6th ed. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Hair, Jr. J.F., Black, W.C., Babin, B.J., Anderson, R.E. (2010). *Multivariate Data Analysis*. 7th ed. Englewood Cliff, New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Huda, B. Z., Rusli, B. N., Naing, L., Tengku, M. A., T. Winn, & Rampal, K. G. (2004). A Study of Job Strain and Dissatisfaction Among Lecturers in The School of Medical Sciences, USM. *Southeast Asian J Trop med Public Health*, 35 (1), 210-216.
- Jabatan Pendidikan Wilayah Persekutuan Kuala Lumpur (2017). *Statistik Guru dan Murid di Sekolah Menengah Kebangsaan Kuala Lumpur*.
- Karim, N. H. A. (2008). Investigating the Correlates and Predictors of Job Satisfaction Among Malaysian Academics Librarians. *Malaysian Journal of Library & Information Science*, 13(2), 69-88.
- Kementerian Pendidikan Malaysia (1996). *Akta Pendidikan 1996*, KPM.
- Kementerian Pendidikan Malaysia (2013). *Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia*, KPM Kuala Lumpur.
- Likert, R. (1932). The Technique for the Measurement of Attitudes. *Archieves of Psychology*. 140-152.
- Mayer, E. (1992). *The Key Competencies Report: 'Putting Education to Work'*. Australia Education Council and Ministers for Vocational Education Employment and Training, Melbourne.

- Mohd Majid Konting (1990). *Kaedah Penyelidikan Pendidikan*. Edisi ke-2. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Pallant, J. (2010). *A Step By Step Guide To Data Analysis Using SPSS Program*. 4thed. New York: Mc Graw Hill.
- PRISMA (2018). Pasukan Profesional SIPartners Malaysia.
- Shaver, J.P. & Norton, R.S. (1980). Randomness and Replication in Ten Years of the American Educational Research. *Educational Researcher*, 9 (1), pg. 9-15.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research; Design and Methods*. 3rded. Thousand Oaks: Sage.
- Zainudin, A. (2012). *Research Methodology and Data Analysis*. 2nded. Shah Alam: Universiti Teknologi MARA Publication Centre (UiTM Press).
- Zainudin, A. (2012). *Structural Equation Modeling Using AMOS Graphic*. Shah Alam: Universiti Teknologi MARA Publication Centre (UiTM Press).
- Zalina Mohd Tahir (1997). *Occupational Stress Among Teachers At Secondary School in Malaysia*. Master Thesis, University of Aberdeen, United Kingdom.

KEPIMPINAN AUTENTIK DAN HUBUNGANNYA DENGAN PRESTASI KERJA PENSYARAH KOLEJ MATRIKULASI KPM ZON TIMUR

ISHARAE BIN ABDUL MOSAMAD

Bahagian Matrikulasi, KPM

isharaebm@gmail.com

AZLIN NORHAINI MANSOR

Pusat Kepimpinan & Polisi Pendidikan

Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia

azlinmansor@ukm.edu.my

ABSTRAK

Kepimpinan autentik merujuk kepada kepimpinan yang berpegang pada nilai dan keyakinan peribadi, memaparkan konsistensi antara kata-kata dan perbuatan, dan dengan itu memperoleh kepercayaan dan prestasi yang tinggi daripada orang bawahannya. Namun, kajian berkaitan kepimpinan autentik masih kurang dijalankan di Malaysia, khususnya dalam organisasi pendidikan. Sehubungan itu, tujuan kajian adalah untuk mengenal pasti tahap amalan kepimpinan autentik dan tahap prestasi kerja pensyarah di kolej matrikulasi KPM serta mengkaji hubungan amalan kepimpinan autentik dengan prestasi kerja pensyarah. Kajian tinjauan ini melibatkan 97 orang pensyarah kolej matrikulasi KPM zon timur. Dapatan kajian menunjukkan pengurusan kolej matrikulasi KPM zon timur mengamalkan kepimpinan autentik pada tahap sederhana manakala prestasi kerja pensyarah pula adalah pada tahap sangat tinggi. Kajian ini juga mendapati amalan kepimpinan autentik mempunyai hubungan yang signifikan tetapi pada tahap sederhana terhadap prestasi kerja. Kajian ini diharapkan dapat dijadikan maklumat sokongan untuk Bahagian Matrikulasi KPM dan juga semua kolej matrikulasi dalam merancang dan mempertingkatkan lagi amalan kepimpinan yang baik sekaligus meningkatkan tahap prestasi kerja pensyarah di kolej matrikulasi KPM.

Kata kunci : Kepimpinan autentik, prestasi kerja, pensyarah, kolej matrikulasi KPM.

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-4 dalam PPPM (memperluas laluan guru untuk peranan kepimpinan, pakar pengajaran dan pakar bidang menjelang 2016) dan anjakan ke-5 (memastikan kepimpinan berprestasi tinggi ditempatkan di institusi pendidikan) merupakan antara perkara yang dititikberatkan oleh Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) selaras dengan perkembangan semasa dunia iaitu negara berusaha untuk berubah daripada negara berpendapatan rendah ke arah negara berpendapatan tinggi. Perubahan positif ini perlu dijana oleh golongan cerdik pandai khususnya pemimpin dan pekerja berpengetahuan berbanding tenaga kerja dan modal (PPPM 2013-2025).

Kepimpinan autentik sesuai ditakrifkan sebagai tingkah laku pemimpin yang menggalakkan dan mempromosikan iklim etika yang positif, sumber psikologi positif, dan pembangunan pemimpin dan pengikut yang positif melalui tahap kesedaran diri yang tinggi,

pemprosesan maklumat yang seimbang, ketelusan hubungan, dan perspektif moral dalaman, Walumbwa *et al.* (2008). Ia berfungsi sebagai ‘akar’ atau tunjang untuk membentuk bentuk kepimpinan positif yang lain, seperti kepimpinan transformasional, kepimpinan *servant* dan kepimpinan beretika, Avolio *et al.* (2005).

Konsep kepemimpinan autentik atau sah ini telah dibangunkan sebagai perubahan kepada kepimpinan etika dan kepimpinan transformasional, Northouse (2016). Kepimpinan autentik tidak sepenuhnya dibangunkan secara teori kerana ia merupakan bidang pengkajian yang agak baru. Ia juga merupakan istilah yang sangat kompleks, yang merangkumi permasalahan mengenai definisi, Avolio *et al.* (2005); Chan *et al.* (2005). Kepimpinan autentik berkait dengan corak tingkah laku pemimpin yang menarik dan menggalakkan kapasiti psikologi positif dan iklim etika yang positif, memupuk kesedaran diri yang lebih tinggi, perspektif moral dalaman, pemprosesan maklumat yang seimbang, dan perhubungan di antara pemimpin yang bekerja dengan bawahan mereka dan dengan itu akan memupuk perkembangan diri yang positif, Walumbwa *et al.* (2008). Terdapat peningkatan pengkajian yang berkaitan dengan kesan kepimpinan yang autentik terhadap pelibatan pekerja dan prestasi mereka; George (2003); Avolio *et al.* (2004); Ilies *et al.* (2005).

Mekonnen (2014) melihat prestasi kerja guru sebagai tugas yang dijalankan dalam suatu tempoh masa tertentu berdasarkan sistem sekolah untuk mencapai matlamat sekolah. Ini selaras dengan Supian Hashim & Khadijah Daud (2012) dan Sarbini Pani (2015) yang melihat kepada kejayaan peningkatan prestasi kerja guru berlandaskan kuantiti hasil kerja, mutu kerja, ketetapan masa, keberkesanan kos serta pelaksanaan peraturan dan arahan pentadbiran sebagai antara elemen dalam melihat keberkesanan prestasi kerja guru. Nadeem (2011) pula melihat prestasi kerja guru/tenaga pengajar sebagai antara faktor kritikal dalam penentuan keberkesanan institusi pendidikan dan hasil pembelajaran.

Mesyuarat Jemaah Menteri yang bermesyuarat pada 10 Mac 1999 telah memutuskan untuk mewujudkan Program Matrikulasi KPM sebagai pusat persediaan pelajar bumiputera lulusan Sijil Pelajaran Malaysia (SPM) untuk melanjutkan pengajian ke peringkat ijazah pertama di semua universiti awam (UA) mahupun institut pengajian tinggi swasta (IPTS). Atas permintaan, 10 peratus kemasukan pelajar Program Matrikulasi KPM telah dibuka kepada pelajar bukan bumiputera bermula pada sesi pengajian 2003/2004 sehingga kini. Dua program yang ditawarkan di kolej matrikulasi KPM terdiri dari Program Matrikulasi Sistem Dua Semester (satu tahun pengajian) yang dibahagikan kepada empat jurusan iaitu jurusan sains, jurusan kejuruteraan, jurusan perakaunan dan yang terbaharu jurusan perakaunan profesional atau dikenali dengan singkatan JPPPPro yang ditawarkan hanya pada bumiputera sahaja. Program kedua ialah Program Matrikulasi Sistem Empat Semester (dua tahun pengajian) yang hanya menawarkan jurusan sains sahaja dan hanya pada bumiputera sahaja.

2.0 PENYATAAN MASALAH

Institusi pendidikan yang berkesan ialah institusi yang dapat memberi kesan dan pengaruh dalam mempertingkatkan pencapaian akademik pelajar hasil dari prestasi kerja guru yang cemerlang dan komitmen tinggi terhadap akauntabiliti profesionalisme keguruan, Sarbini Pani (2015). Peranan guru besar/pengetua/pengarah sebuah institusi pendidikan sebagai pemimpin akan memberi kesan positif kepada prestasi kerja guru tetapi seseorang guru besar/pengetua/pengarah sebuah institusi pendidikan kadangkala dibebani beban tugas yang tinggi dan berkemungkinan tidak dapat meluangkan masa yang berkualiti di institusi pendidikannya.

Kajian lanjut mengenai kepimpinan autentik dalam institusi pendidikan harus melibatkan guru untuk mengukur perbezaan antara perspektif pemimpin dan pengikutnya Pavlovic (2015). Teori kepimpinan autentik tidak mempunyai teori yang koheren atau sama, di mana pengkaji yang berbeza akan memberikan definisi berbeza mengikut pemahaman mereka kepada apa yang dimaksudkan sebagai pemimpin yang autentik. Sebagai tambahan kepada dilema ini, komponen moral dalam kepimpinan autentik ini boleh menyebabkan objektif yang bertentangan dalam organisasi. Nilai-nilai moral dan budaya positif pemimpin mungkin tidak selaras dengan apa yang betul untuk organisasi atau pemegang taruhnya, Wong *et al.* (2009). Malah, keperluan bawahan dan pihak berkepentingan lain mungkin tidak selalu atau akan boleh dicapai semaksima mungkin. Oleh itu, seorang pemimpin mungkin mendapati dirinya dalam situasi di mana mereka perlu mengorbankan nilai-nilai dalaman mereka untuk pegawai bawahannya.

Kepimpinan autentik berkemungkinan menghalang keupayaan sesuatu organisasi untuk membuat keputusan yang cepat pada tempoh masa yang sedikit. Ini kerana pemimpin autentik ingin mengumpulkan maklum balas dari semua pihak berkaitan dan mendengar pendapat lain sebelum membuat keputusan, yang mana ini boleh melambatkan proses keputusan sekiranya terjadinya perkara yang memerlukan keputusan segera.

Mohanty (2000) berpandangan bahawa prestasi kerja guru adalah antara kriteria penting dalam bidang pendidikan. Prestasi kerja guru juga turut dipengaruhi oleh aptitud, tingkah laku, penguasaan mata pelajaran, kaedah pengajaran, karakter personal, persekitaran bilik darjah, kebolehan intelektual, personaliti serta hubungan dengan para pelajar (Annierah Maulana Usop *et al.* 2013). Melihat kepada prestasi kerja, Nadeem (2011) melihat emolumen yang rendah serta pengurangan tindakan sokongan daripada kakitangan lain mempunyai kesan terhadap prestasi kerja seorang guru. Emolumen, motivasi, sikap, pengetahuan, perhatian kepada kepimpinan dan tanggungjawab, peluang pendidikan yang lebih baik, kepuasan kerja serta persekitaran kerja antara elemen yang boleh dilihat dalam penilaian prestasi kerja (Faqih 2005). Purnama Sejati (2007) pula menjelaskan bahawa prestasi kerja yang baik itu dilihat dari segi kerajinan guru untuk hadir ke sekolah, pematuhan terhadap peraturan sekolah, semangat dalam bekerja, menyelesaikan kerja mereka pada waktu yang ditetapkan serta hubungan dan kerjasama dengan rakan sekerja. Kajian di atas hanya menyentuh keadaan di sekolah sahaja manakala kajian berkaitan di kolej matrikulasi KPM tidak lagi dilaksanakan. Maka, tuntutan kajian di kolej matrikulasi KPM boleh dilaksanakan untuk melihat sejauh mana kepimpinan autentik memberi kesan kepada prestasi pensyarah. Oleh yang demikian, adakah mungkin pengurusan tertinggi kolej boleh melaksanakan peranannya sebagai pemimpin autentik yang berkesan sehingga dapat meningkatkan prestasi kerja pensyarah di kolej matrikulasi?

3.0 TUJUAN KAJIAN

Kajian ini bertujuan mengenal pasti tahap amalan kepimpinan autentik pengurusan kolej matrikulasi KPM dengan prestasi kerja pensyarah di kolej matrikulasi KPM.

4.0 OBJEKTIF KAJIAN

Objektif kajian ini ialah:

- i. Mengenal pasti tahap amalan kepimpinan autentik pengurusan kolej matrikulasi KPM zon timur;
- ii. Mengenal pasti tahap prestasi kerja pensyarah di kolej matrikulasi KPM zon timur; dan
- iii. Mengkaji hubungan amalan kepimpinan autentik dengan prestasi kerja pensyarah kolej matrikulasi KPM zon timur.

5.0 HIPOTESIS KAJIAN

H₀ : Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kepimpinan autentik pengurusan kolej matrikulasi KPM dengan prestasi kerja pensyarah di kolej matrikulasi KPM zon timur.

6.0 TINJAUAN LITERATUR

Konsep kepimpinan seringkali bertindan dengan dua istilah penting iaitu pengurusan dan pentadbiran. Istilah pengurusan digunakan secara meluas di Britain, Eropah dan Afrika manakala istilah pentadbiran selalu digunakan di Amerika Syarikat, Kanada dan Australia, Bush (2007). Pengurusan pendidikan mempunyai pelbagai definisi yang digunakan oleh pakar pendidikan. Tidak terdapat definisi tunggal yang dipersetujui oleh semua orang bagi pengurusan pendidikan kerana pembangunannya amat pesat dan terdapat pengaruh disiplin bidang lain seperti sosiologi, sains politik, ekonomi dan pengurusan umum. Bush (2008) mentakrifkan pengurusan pendidikan sebagai satu bidang kajian dan amalan yang berkaitan dengan operasi bagi organisasi pendidikan. Manakala Bolam (1999) pula mentakrifkan pengurusan pendidikan sebagai suatu fungsi eksekutif untuk melaksanakan dasar yang telah dipersetujui. Bagi Glatter (1999) pula, pengurusan pendidikan adalah kajian yang berkaitan dengan operasi dalaman institusi pendidikan dan hubungannya dengan persekitaran.

6.1 Kepimpinan Autentik

Jika dilihat secara kasar, kepimpinan autentik adalah mudah untuk ditaksirkan. Walau bagaimanapun, ia merupakan proses yang kompleks untuk dikategorikan. Melihat kepada ahli akademik, tidak terdapat definisi yang khusus dalam menggambarkan definisi kepimpinan autentik itu sendiri. Terdapat banyak definisi, setiap satunya ditulis dari pandangan yang pelbagai dengan penekanan yang pelbagai, Chan *et al.* (2005).

Kepimpinan autentik dapat ditakrifkan dari perspektif pembangunan, yang dilihat dalam penulisan Avolio dan rakan-rakannya; Avolio *et al.* (2004); Gardner *et al.* (2005) dan Walumbwa *et al.* (2008). Perspektif ini mendasari pendekatan kepimpinan autentik sebagai sesuatu yang boleh dipupuk dalam pemimpin dan bukan sebagai sifat tetap. Kepimpinan autentik berkembang sepanjang hayat dan boleh dicetuskan dengan peristiwa kehidupan utama, perubahan masa atau karier baru. Dari segi pendekatan pembangunan, Walumbwa *et al.* (2008) melihat kepimpinan autentik dikonseptualisasikan sebagai corak tingkah laku pemimpin yang berkembang dan didasarkan melalui sifat psikologi positif pemimpin dan etika yang kuat. Mereka mencadangkan bahawa kepimpinan autentik terdiri daripada empat elemen berbeza tetapi sebagai komponen yang berkaitan: kesedaran diri, perspektif moral dalaman,

pemprosesan seimbang dan ketelusan hubungan, Walumbwa *et al.* (2008) Avolio *et al.* (2009).

Kernis (2003) berpendapat autentik adalah salah satu elemen penting dalam pembinaan keyakinan diri yang positif dan secara optimum. Empat cadangan konstruk yang dilihat dalam kepimpinan autentik mengikut beliau ialah i) kesedaran mengenai kekuatan dan kelemahan; ii) menilai maklumat tanpa prejudis; iii) melaksanakan keputusan berdasarkan kepercayaan diri sendiri; dan iv) menggalakkan keterbukaan dan kejujuran.

Bill George (2003) pula melihat kepimpinan autentik sebagai pemimpin yang mempunyai penampilan yang baik tetapi tidak perlu menarik perhatian dan simpati dari orang lain. Pemimpin autentik bukan sahaja memberi inspirasi kepada orang sekeliling mereka tetapi membawa mereka kepada matlamat dan nilai untuk dikongsi bersama serta memotivasikan mereka bagi menghasilkan pencapaian terbaik untuk semua.

Dalam konteks organisasi, kepimpinan autentik berperanan membantu sub-ordinat atau warga organisasi menjadikan sesuatu tanggungjawab atau tugas menjadi lebih bermakna dan berharga. Ini menurut Avolio & Gardner (2005) boleh menggalakkan perhubungan yang telus dan membina kepercayaan yang tinggi antara pemimpin dan warga organisasinya.

6.2 Model Kepimpinan Autentik

Banyak pendapat muncul melalui Walumbwa *et al.* (2008); Avolio *et al.* (2009); Gardner *et al.* (2005); Quraishi & Aziz (2018); Wong & Cummings (2009) yang melihat kepimpinan autentik ini terdiri daripada sifat yang hampir sama. Kajian ini akan menggunakan model yang dicadangkan oleh Walumbwa *et al.* (2008) sebagai asas penilaian yang mana pendekatan model kepimpinan ini dicadangkan seperti berikut; i) kesedaran diri - proses refleksi dan pemeriksaan semula oleh pemimpin mengenai kekuatan, kelemahan, dan nilai-nilai kepimpinannya secara berterusan; ii) ketelusan perhubungan - perkongsian terbuka oleh pemimpin mengenai pemikiran dan kepercayaannya sendiri tanpa dipengaruhi dengan emosi; iii) pemprosesan seimbang - menerima pandangan dari pemimpin yang menentang sesuatu pandangan dan membuat pertimbangan yang adil terhadap pandangan tersebut dan iv) perspektif moral dalaman - suatu asas etika positif yang dipatuhi oleh pemimpin dalam hubungan dan keputusannya yang boleh menerima tekanan luar.

6.3 Prestasi Kerja

Zulfadli Othman *et al.* (2014) melihat prestasi adalah matlamat akhir di mana usaha yang dilakukan adalah sama ada secara individu, bersama keluarga, komuniti atau negara. Hasil dapatan Wholey *et al.* (2009) dan Stabler (1996) juga melihat definisi yang luas ini adalah berpunca dari hasil jangka pendek atau panjang serta juga kaitan dengan input, output, prestasi, kepuasan, kecekapan atau kualiti perkhidmatan. Menurut Berghe & Stenius (2011), prestasi kerja ialah tingkah laku pekerja yang dipaparkan di tempat kerja dan ia tidak semestinya berkaitan dengan aspek yang khusus dalam sesuatu pekerjaan. Prestasi kerja merujuk kepada seberapa baik seseorang dalam melakukan tugasnya. Prestasi kerja juga dirujuk sebagai tingkah laku berkaitan dengan matlamat organisasi dan tingkah laku ini di bawah kawalan pekerja secara individu, Sony & Mekoth (2016). Definisi yang pelbagai ini sedikit sebanyak membolehkan pengkaji mencuba pendekatan yang berbeza dalam mencari makna sebenar dalam mendefinisikan istilah prestasi kerja.

Menurut Aznira Zakaria (2014), prestasi kerja seseorang adalah berbeza mengikut individu. Hal ini disebabkan oleh sifat manusia yang mempunyai perbezaan di antara satu sama lain, sama ada secara fizikal atau yang melibatkan perasaan. Tahap prestasi kerja seseorang boleh dipengaruhi oleh kepuasan kerja atau sebaliknya yang dirasakan semasa melaksanakan kerjanya. Ini kerana manusia terdorong untuk terpengaruh dengan faktor-faktor kepuasan kerja seperti kerja itu sendiri, emolument, penyelia dan rakan sekerja.

6.4 Model Prestasi Kerja Campbell (1990)

Model prestasi kerja ini dianggap sebagai salah satu model prestasi yang unggul dalam psikologi industri. Model ini dibangunkan kerana Campbell *et al.* (1990) berpendapat psikologis hanya memberi tumpuan yang sedikit kepada pembolehubah bersandar dan memberi tumpuan yang besar pada variabel yang tertentu sahaja. Teori ini mempunyai 3 kumpulan iaitu peramal pengetahuan deklaratif, prosedur pengetahuan dan peramal motivasi. Campbell seterusnya mencadangkan lapan komponen hipotesis secara kolektif yang menggambarkan prestasi kerja dalam semua pekerjaan; i) penguasaan pengkhususan kerja atau tugas dengan melakukan kerja teras atau teknikal yang penting; ii) penguasaan kerja bukan tugas; iii) kemahiran menulis dan lisan; iv) menunjukkan usaha secara tekad seperti melihat sejauh mana komitmen apabila diperlukan dan kesediaan untuk melaksanakan tugas; v) pengendalian disiplin diri serta mengelakkan tingkah laku yang negatif; vi) memudahkan prestasi rakan sebaya dan pasukan dengan memberi sokongan kepada rakan-rakan, membantu dengan masalah kerja selain melatih mereka di samping fokus kepada matlamat kumpulan dan cuba untuk memudahkan fungsi kumpulan dengan menjadi model yang baik serta mengukuhkan penyertaan oleh ahli-ahli kumpulan; vii) ketua menyelia semua tingkah laku yang ditunjukkan subordinat mereka melalui interaksi bersemuka dan viii) pengurusan dan pentadbiran dalam sesebuah organisasi termasuk unsur-unsur utama dalam pengurusan yang bebas daripada pengawasan meliputi tingkah laku prestasi yang ditunjukkan menjelaskan matlamat untuk sesuatu unit atau perusahaan, menyediakan sumber bekerja, memantau kemajuan, membantu mereka menyelesaikan masalah atau mengatasi krisis yang menghalang pencapaian matlamat, mengawal perbelanjaan, mendapatkan sumber tambahan dan mewakili unit dalam menangani unit lain.

Laila Nazura Nawati (2015) mendapati terdapat hubungan yang signifikan di antara motivasi intrinsik dan ekstrinsik terhadap kepuasan kerja pegawai manakala hanya faktor ekstrinsik sahaja yang memberi sumbangan dan pengaruh terhadap kepuasan kerja. Ini menunjukkan faktor ekstrinsik terhadap kepuasan kerja responden dan ianya perlu diberi perhatian oleh pihak pengurusan dalam memastikan tahap kepuasan pekerja mencapai tahap yang tinggi sekaligus dapat menyumbang kepada prestasi kerja yang cemerlang.

Dua faktor yang berkaitan dengan prestasi kerja ialah faktor individu dan juga faktor persekitaran (Edy 2011). Faktor individu dilihat dari segi usaha, kebolehan individu dan persepsi individu terhadap tugas. Faktor persekitaran pula menurut Edy (2011) lagi pula merujuk kepada keadaan fizikal tempat kerja, peralatan, waktu bekerja, pendidikan serta struktur organisasi.

6.5 Teori Dua Faktor Herzberg

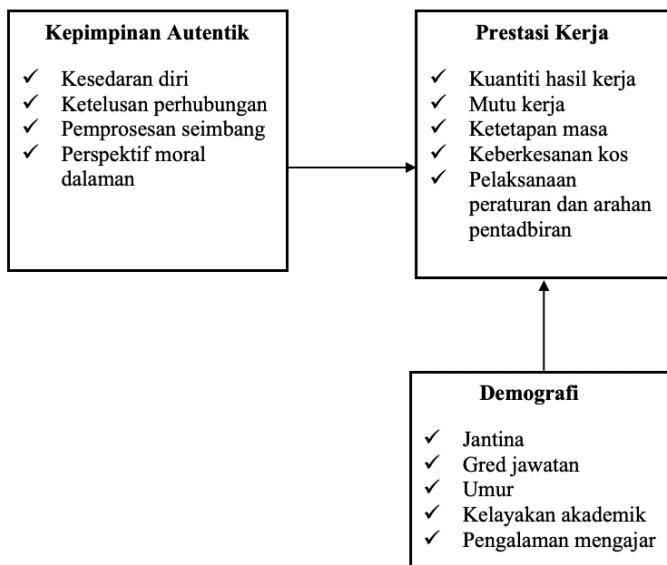
Teori ini dikemukakan oleh Herzberg, Mausner dan Synderman pada tahun 1959; Herzberg *et al.* (1959). Teori ini telah dibahagikan kepada dua bahagian, faktor *motivator* dan *hygiene*. Faktor *motivator* atau faktor perangsang ialah faktor boleh mempengaruhi kepuasan hati yang tinggi terhadap pekerjaan seperti kemajuan kerjaya, perkembangan kerjaya, tanggungjawab, penghargaan dan prestasi kerja (Fatimah Affendi 2014). Faktor *hygiene* pula

dikenali sebagai faktor luaran atau konteks pekerjaan yang mana akan menyebabkan pekerja akan cepat tidak berpuas hati. Contoh faktor luaran adalah seperti emolumen (gaji), keadaan kerja, kaedah pengurusan dari majikan, penyeliaan dan rakan sekerja.

Dalam konteks pekerjaan, faktor *motivator* akan memberi kepuasan kerja jika ia dipenuhi. Tetapi sekiranya ianya tidak dipenuhi, ia tidak pula menyebabkan pekerja mengalami ketidakpuasan kerja. Sebaliknya ia hanya berada di peringkat neutral. Walau bagaimanapun faktor *hygiene* jika tidak dipenuhi akan menyebabkan individu mengalami ketidakpuasan kerja. Apabila ia dipenuhi ia akan membuatkan individu berasa puas tetapi akan hanya berada di peringkat neutral. Dengan kata lain, faktor *hygiene* ini akan hanya mempunyai sedikit pengaruh atau kuasa untuk menghasilkan kepuasan kerja. Herzberg mengatakan bahawa sesuatu kerja atau organisasi tidak harus dicemari oleh sistem pentadbiran yang tidak cekap, sekatan pada pemberian ganjaran yang bersesuaian dan beberapa faktor yang boleh menghalang pelaksanaan kerja dengan baik. Faktor-faktor negatif seperti ini boleh menghindar proses kepuasan kerja yang ingin dicapai oleh manusia yang bekerja. Oleh itu, satu faktor penting yang perlu diingat oleh pengurus serta pentadbir adalah memastikan suasana tempat kerja berada dalam keadaan yang optimum supaya perkembangan diri dapat dicapai oleh pekerja dengan cepat (Mahmood Nazar 2001).

7.0 KERANGKA KONSEP KAJIAN

Dalam kajian ini, pemboleh ubah tidak bersandar adalah amalan kepimpinan autentik pengurusan kolej matrikulasi KPM yang meliputi empat dimensi iaitu kesedaran diri, ketelusan perhubungan, pemprosesan seimbang dan perspektif moral dalaman. Prestasi kerja pensyarah kolej matrikulasi KPM pula merupakan pemboleh ubah bersandar yang terdiri dari kuantiti hasil kerja, mutu kerja, ketetapan masa, keberkesanan kos serta pelaksanaan peraturan dan arahan pentadbiran. Pengkaji ingin mengkaji sama ada terdapat hubungan yang signifikan antara kepimpinan autentik pengurusan kolej matrikulasi KPM dan prestasi kerja pensyarah kolej matrikulasi KPM melalui kerangka konsep ini. Kerangka konsep kajian adalah seperti Rajah 1.



Rajah 1: Kerangka Konseptual Kajian

- i. Pemboleh ubah tidak bersandar - adaptasi dari Walumbwa *et al.* (2008) Kenya, and the United States. Confirmatory factor analyses supported a higher order, multidimensional model of the authentic leadership construct (the Authentic Leadership Questionnaire [ALQ]); dan
- ii. Pemboleh ubah bersandar - adaptasi dari Supian Hashim & Khadijah Daud (2012), Sarbini Pani (2015)

8.0 METODOLOGI KAJIAN

Kajian ini dijalankan dengan reka bentuk kajian kuantitatif. Kajian yang dijalankan ini bermotifkan kajian asas (*basic research*) dengan menggunakan kaedah kuantitatif. Responden dalam kajian ini adalah seramai 97 orang pensyarah yang bertugas di sebuah kolej matrikulasi KPM zon timur melalui kaedah persampelan rawak mudah.

Instrumen kajian ini dibahagikan kepada tiga (3) bahagian iaitu bahagian A (demografi), bahagian B (amalan kepimpinan autentik) dan Bahagian C (prestasi kerja). Bahagian A menyentuh kepada maklumat asas responden seperti gred jawatan, taraf jawatan dan pengalaman mengajar responden sebanyak tujuh (7) item. Bagi Bahagian B, tinjauan ini menggunakan borang soal selidik yang diubah suai daripada borang soal selidik *Authentic Leadership Questionnaire* (ALQ). Soal selidik yang terdiri dari 16 item menjurus kepada pendekatan kepimpinan autentik yang dikaji pengkaji. 16 item dari soal selidik ini dibahagikan kepada 4 konstruk iaitu a) kesedaran diri; b) ketelusan perhubungan; c) pemprosesan seimbang, dan d) perspektif moral dalaman. Kebenaran menggunakan soal selidik ini diperoleh melalui talian (<https://www.mindgarden.com>) dan telah diterjemahkan sepenuhnya ke Bahasa Melayu oleh editor soal selidik itu sendiri dan juga kebenaran ubah suai perkataan untuk disesuaikan dengan kajian oleh pengkaji melalui e-mel yang dihantar. Bagi Bahagian C pula, soalan kajian berkaitan prestasi kerja diadaptasi dari kajian Supian Hashim & Khadijah Daud (2012) dan Sarbini Pani (2015). Dimensi yang terlibat ialah kuantiti hasil kerja, mutu kerja, ketepatan masa, keberkesanan kos dan pelaksanaan peraturan dan arahan pentadbiran. Kesahan pakar dilaksanakan bersama-sama pensyarah kanan Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia (UKM). Bahagian B dan C menggunakan kaedah Skala Likert Lima Mata.

Jadual 1

Skala Likert Lima Mata Kajian

Skala	Nilai
Tidak Pernah (TP)	1
Jarang-Jarang (JJ)	2
Kadang-kadang (KK)	3
Selalu (S)	4
Kerap (K)	5

Skor analisis deskriptif bagi kajian ini menggunakan kecenderungan memusat min dan sisihan piawai.

Jadual 2
Interpretasi Skor Min

Min	Penerangan skala
4.21-5.00	Sangat Tinggi
3.41-4.20	Tinggi
2.61-3.40	Sederhana
1.81-2.60	Rendah
1.00-1.80	Sangat Rendah

Sumber dan adaptasi dari (Tschannen-Moran & Gareis, 2004). *Principles & Sense of Efficacy: Assessing a Promising Construct*. Journal of Educational Administration. 42(5),573 - 585

Bagi analisis inferensi kajian ini akan mengguna pakai jadual kekuatan nilai pekali kolerasi seperti di bawah;

Jadual 3
Skor Julat bagi Kekuatan Perkaitan

Saiz pekali kolerasi (r)	Kekuatan Kolerasi
1.00	Sempurna
0.70-0.99	Sangat tinggi
0.50-0.69	Kukuh
0.30-0.49	Sederhana
0.10-0.29	Rendah
0.01-0.09	Boleh diabaikan

Sumber : Davies, I.I.C. 1971. *The Management of Learning*. London : C. Gain Hill dalam Ghazali Darusalam dan Sufean Hussin. 2016. Metodologi Pengkajian dalam Pendidikan. Kuala Lumpur. Universiti Malaya.

9.0 DAPATAN KAJIAN DAN PERBINCANGAN

9.1 Profil Responden

Jadual 4
Profil Responden

Demografi	Bilangan	Peratus
Jantina		
Lelaki	26	26.8
Perempuan	71	73.2
Umur		
20 - 30 tahun	7	7.2
31 - 40 tahun	50	51.5
41 - 50 tahun	28	28.9
51 - 60 tahun	12	12.4
Pengalaman mengajar		
2 - 5 tahun	8	8.2
6 - 10 tahun	16	16.5
10 tahun ke atas	73	75.3

Gred jawatan		
DG41	12	12.4
DG44	31	32.0
DG48	23	23.7
DG52/DG54	31	32.0
Kelayakan akademik tertinggi		
Ijazah Sarjana Muda/ Pendidikan	71	73.2
Sarjana	26	26.8
Taraf jawatan		
Tetap dan berpencen	97	100.0

Maklumat dalam Jadual 4 menunjukkan profil responden yang terlibat dalam kajian ini. Kaedah persampelan rawak mudah yang digunakan dibuat dengan cadangan yang dikemukakan oleh de Vaus (2001).

Dapatan kajian ditentukan menggunakan perisian *Statistical Package for Social Science* (SPSS) ver. 23. Hasil kajian akan cuba menjawab soalan kajian dalam artikel ini.

9.2 Objektif 1: Mengenal pasti tahap amalan kepimpinan autentik pengurusan kolej matrikulasi KPM zon timur

Secara keseluruhannya kajian ini menunjukkan bahawa skor tahap amalan kepimpinan autentik pengurusan kolej matrikulasi KPM zon timur (min = 3.37, s.p = 0.62) dalam kalangan responden adalah berada pada tahap yang sederhana.

Daripada Jadual 5 di bawah menunjukkan bahawa skor ketelusan perhubungan (min = 3.31, s.p = 0.66), perspektif moral dalaman (min = 3.57, s.p = 0.67), pemprosesan seimbang (min = 3.33, s.p = 0.75) dan kesedaran diri (min = 3.26, s.p = 0.76) adalah berada pada tahap yang sederhana. Perspektif moral dalaman (min = 3.57, s.p = 0.67) merupakan tahap yang tertinggi di dalam amalan kepimpinan autentik pengurusan kolej matrikulasi KPM zon timur diikuti dengan pemprosesan seimbang, ketelusan perhubungan dan kesedaran diri.

Jadual 5

Nilai Min, Sisihan Piawai dan Tahap Amalan Kepimpinan Autentik

Dimensi	Min	s.p	Tahap
Ketelusan Perhubungan	3.31	0.66	Sederhana
Perspektif Moral Dalaman	3.57	0.67	Tinggi
Pemprosesan Seimbang	3.33	0.75	Sederhana
Kesedaran Diri	3.26	0.76	Sederhana
Keseluruhan (Amalan Kepimpinan Autentik)	3.37	0.62	Sederhana

(Tahap: Sangat Rendah = 1.00-1.80, Rendah = 1.81-2.60, **Sederhana = 2.61-3.40**, Tinggi = 3.41-4.20, Sangat Tinggi = 4.21-5.00)

Dapatan kajian berkaitan tahap amalan kepimpinan autentik pengurusan kolej matrikulasi KPM zon timur dilihat bertentangan dengan dapatan Fazlina Yunus *et al.* (2010); Pavlovic (2015); Quraishi & Aziz (2018) yang mana kajian tersebut menunjukkan amalan kepimpinan autentik institusi pendidikan di politeknik di Malaysia, sekolah di Serbia, Montenegro, Republik Srpska serta di Pakistan berada pada tahap yang tinggi. Ia juga dilihat

tidak selari dengan dapatan Walumbwa *et al.* (2008) Dapatan kajian juga mendapati dimensi perspektif moral dalaman memperoleh nilai min tertinggi berbanding dimensi yang lain. Ini menunjukkan pengurusan kolej matrikulasi KPM zon timur bersedia membuat sesuatu keputusan yang penting tanpa mengabaikan piawaian moral dalaman dan nilai-nilai moral diri yang tinggi. Ini bertepatan dengan saranan Cianci *et al.* (2014) yang menyebut pemimpin yang mempunyai peraturan diri dalam tingkah lakunya mampu menolak moral dalaman yang tidak bermoral ketika membuat sesuatu keputusan. Ini juga disokong oleh Walumbwa *et al.* (2011) yang menulis jika seorang pemimpin berada dalam situasi yang sukar tetapi mempunyai piawaian moral dalaman yang tinggi, ia akan bertindak dengan lebih beretika kerana dipimpin oleh piawaian moral dalaman yang telah ditetapkan.

9.3 Objektif 2: Mengenal pasti tahap prestasi kerja pensyarah di kolej matrikulasi KPM zon timur

Analisis deskriptif dilakukan iaitu mengenal pasti tahap prestasi kerja pensyarah di kolej-kolej matrikulasi KPM zon timur. Analisis deskriptif adalah seperti yang ditunjukkan dalam Jadual 6 di bawah.

Jadual 6
Nilai Min, Sisihan Piawai dan Tahap Prestasi Kerja Pensyarah Kolej Matrikulasi KPM Zon Timur

Dimensi	Min	s.p	Tahap
Kuantiti Hasil Kerja	4.32	0.49	Sangat Tinggi
Mutu Kerja	4.33	0.48	Sangat Tinggi
Ketetapan Masa	4.41	0.44	Sangat Tinggi
Keberkesanan Kos	4.26	0.47	Sangat Tinggi
Pelaksanaan Peraturan dan Arahan Pentadbiran	4.21	0.53	Sangat Tinggi
Keseluruhan (Prestasi Kerja Pensyarah)	4.30	0.37	Sangat Tinggi

(Tahap: Sangat Rendah = 1.00-1.80, Rendah = 1.81-2.60, Sederhana = 2.61-3.40, Tinggi = 3.41-4.20, **Sangat Tinggi = 4.21-5.00**)

Secara keseluruhannya kajian ini menunjukkan bahawa skor tahap prestasi kerja pensyarah di kolej matrikulasi KPM zon timur (min = 4.30, s.p = 0.37) dalam kalangan responden berada pada tahap yang sangat tinggi. Dalam kajian ini, tahap prestasi kerja pensyarah di kolej matrikulasi KPM zon timur diukur oleh lima dimensi iaitu kuantiti hasil kerja, mutu kerja, ketetapan masa, keberkesanan kos, dan pelaksanaan peraturan dan arahan pentadbiran. Jadual 1.5 di atas menunjukkan bahawa skor kuantiti hasil kerja (min = 4.32, s.p = 0.49), mutu kerja (min = 4.33, s.p = 0.48), ketetapan masa (min = 4.41, s.p = 0.44), keberkesanan kos (min = 4.26, s.p = 0.47), dan pelaksanaan peraturan dan arahan pentadbiran (min = 4.21, s.p = 0.53) adalah berada pada tahap yang tinggi. Dapat diringkaskan dalam kajian ini bahawa ketetapan masa merupakan tahap yang tertinggi di dalam prestasi kerja pensyarah di kolej-kolej matrikulasi KPM zon timur. Ini diikuti dengan mutu kerja, kuantiti hasil kerja, keberkesanan kos, dan pelaksanaan peraturan dan arahan pentadbiran. Ini menunjukkan pensyarah kolej matrikulasi KPM mengambil berat mengenai aturan masa disebabkan tempoh masa pengajaran dan pembelajaran yang agak singkat dalam program matrikulasi KPM. Dapatan kajian ini dilihat selari dengan Dayang Norizah A.G. Kiflee @ Dzulkifli *et al.* (2015); Nur Syariaah Raduan *et al.* (2017); Rosnah Ishak *et al.* (2018); Sarbini Pani (2015); Supian Hashim & Khadijah Daud (2012) yang memperlihatkan nilai min yang tinggi berkaitan analisis berkaitan prestasi kerja di institusi pendidikan (sekolah dan sebagainya).

9.4 Objektif 3: Mengenal pasti hubungan antara amalan kepimpinan autentik dengan prestasi kerja pensyarah kolej matrikulasi KPM zon timur

Keputusan kajian ini adalah untuk mengkaji hubungan amalan kepimpinan autentik dengan prestasi kerja pensyarah kolej matrikulasi KPM zon timur. Ia juga menilai hipotesis seperti berikut:

H₀ 1 : Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kepimpinan autentik pengurusan kolej matrikulasi KPM dengan prestasi kerja pensyarah di kolej matrikulasi KPM zon timur

Hasil analisis korelasi dipaparkan dalam Jadual 7.

Jadual 7

Hubungan antara Amalan Kepimpinan Autentik dengan Prestasi Kerja Pensyarah Kolej Matrikulasi KPM Zon Timur

	Prestasi Kerja	
	r	Sig. P
Ketelusan Perhubungan	0.471**	.000
Perspektif Moral Dalaman	0.313**	.002
Pemprosesan Seimbang	0.432**	.000
Kesedaran Diri	0.398**	.000
Kepimpinan Autentik	0.461**	.000

** korelasi adalah signifikan $p < 0.01$; (2-tailed)

Secara keseluruhannya seperti yang dipaparkan dalam Jadual 7 menunjukkan kepimpinan autentik ($r = 0.461$, $p < 0.01$) mempunyai hubungan yang signifikan dengan prestasi kerja pensyarah di kolej matrikulasi KPM zon timur. Dengan itu H₀ 1 adalah ditolak. Hasil kajian seperti yang dipaparkan dalam Jadual 7 menunjukkan Ketelusan Perhubungan ($r = 0.471$, $p < 0.01$); Perspektif Moral Dalaman ($r = 0.313$, $p < 0.01$); Pemprosesan Seimbang ($r = 0.432$, $p < 0.01$); Kesedaran Diri ($r = 0.398$, $p < 0.01$) mempunyai hubungan yang signifikan dengan prestasi kerja pensyarah di kolej matrikulasi KPM zon timur. Dapatan kajian ini dilihat menyokong pernyataan Fazlina Yunus *et al.* (2010); Mohamad Razi Ashbihani (2013) yang menyatakan terdapat hubungan yang signifikan antara kepimpinan autentik dengan prestasi kerja pensyarah di tempat kerja masing-masing. Ini menunjukkan kepimpinan autentik turut menyumbang impak dalam sesebuah organisasi dan dalam kajian ini memperlihatkan bahawa kepimpinan autentik berfungsi dengan baik dalam pengurusan kolej matrikulasi KPM.

10.0 IMPLIKASI DAN CADANGAN

Secara ringkasnya, wujud ruang penambahbaikan terhadap pengurusan kolej matrikulasi KPM zon timur dalam usaha untuk mempertingkatkan lagi tahap prestasi pensyarahnya. Berikut adalah beberapa cadangan untuk pertimbangan pengurusan kolej matrikulasi KPM bukan sahaja untuk zon timur sahaja malahan keseluruhan kolej matrikulasi KPM dan semua pihak berkepentingan dalam kelangsungan Program Matrikulasi KPM. Antara implikasi dan cadangan yang disarankan ialah:

- i. Kepimpinan autentik dalam kalangan pengurusan kolej matrikulasi KPM belum lagi dioptimumkan sebaik mungkin, tetapi masih lagi mampu meningkatkan lagi tahap prestasi kerja pensyarah dan meningkatkan hubungan yang baik antara pengurusan kolej matrikulasi KPM dengan pensyarah kolej termasuk staf. Penyaluran maklumat yang baik dan ketelusan dalam menyampaikan arahan dalam organisasi boleh memperbaiki malah mempertingkatkan kepercayaan subordinat (pensyarah dan staf) kepada pengurusan kolej matrikulasi KPM sekaligus menjana minda yang positif dalam mencapai matlamat yang dirangka;
- ii. Amalan kepimpinan autentik pengurusan kolej matrikulasi KPM yang baik mampu mempengaruhi motivasi pensyarah untuk bekerja dengan positif walaupun dengan tempoh masa yang panjang dan keperluan pengajaran yang berimpak tinggi. Dengan ketelusan dan kerjasama yang erat dari pengurusan kolej matrikulasi KPM kepada pensyarah, masalah yang timbul dalam pengajaran dan pembelajaran murid boleh diatasi atas rasa tanggungjawab kedua-dua belah pihak. Ini akan membantu memperbaiki hubungan sosial dalam organisasi. Sifat hormat dan saling membantu antara satu sama lain akan memberi makna yang besar di antara pengurusan kolej dengan pensyarah;
- iii. Pengurusan kolej matrikulasi KPM boleh memberi ruang dan peluang kepada pensyarah (dan juga staf sokongan yang lain) untuk menyuarakan pendapat yang bersesuaian pada masa yang bersesuaian dalam menjalankan tugas dengan berkesan. Pengurusan kolej matrikulasi KPM boleh mempertimbangkan cadangan yang diberi jika cadangan tersebut tidak melanggar dasar-dasar yang telah ditetapkan dan tidak mengganggu operasi harian. Kelonggaran yang diberi tidak bermaksud pengurusan kolej matrikulasi KPM tidak akur dengan dasar yang telah ditetapkan tetapi akan dilihat sebagai suatu bentuk penghargaan atas komitmen dan kerjasama yang diberikan dalam menjayakan misi dan visi kolej yang dirancang; dan
- iv. Kajian ini hanya berkisar kepada kolej matrikulasi zon timur sahaja. Kajian menyeluruh melibatkan keseluruhan populasi kolej matrikulasi KPM boleh dicadangkan bagi melihat amalan kepimpinan berkesan yang mana akan membantu kolej matrikulasi KPM itu sendiri malahan Bahagian Matrikulasi KPM dalam merancang dan mentadbir kolej matrikulasi KPM dengan lebih lancar dan berkesan.

11.0 RUMUSAN

Dapat dirumuskan bahawa tahap amalan kepimpinan autentik pengurusan kolej matrikulasi KPM berada pada tahap sederhana. Dimensi perspektif moral dalaman yang tinggi menunjukkan pengurusan kolej matrikulasi KPM berkeyakinan mentadbir dan membuat keputusan yang baik dalam organisasinya. Tahap prestasi kerja pensyarah dilihat sangat tinggi dengan dimensi ketetapan masa mempunyai nilai min yang tinggi. Ini dilihat selaras dengan keperluan Program Matrikulasi KPM yang mempunyai garis masa yang pendek bagi murid menamatkan pengajiannya dan pensyarah membuktikan komitmen yang tinggi dalam pengajaran dan pembelajaran muridnya. Terdapat hubungan yang signifikan antara kepimpinan autentik pengurusan kolej terhadap tahap prestasi pensyarahnya namun ia masih boleh ditambah baik. Kajian berkaitan kepimpinan autentik ini perlu diteruskan lagi dalam Malaysia agar maklumat yang lebih menyeluruh boleh membantu KPM dan semua badan berkepentingan dalam pendidikan di Malaysia.

RUJUKAN

- Annierah Maulana Usop, Kamarulzaman Askandar, Maeda Langguyuan-Kadtong, & Datu Amir Sajid Onotan Usop. (2013). Work Performance and Job Satisfaction among Teachers. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(5), 245–252. <https://doi.org/10.1007/s00268-018-4785-5>
- Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *Leadership Quarterly*, 16(3), 315–338. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.001>
- Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F., & May, D. R. (2004). Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *Leadership Quarterly*, 15(6), 801–823. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2004.09.003>
- Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. (2009). Leadership: Current Theories, Research, and Future Directions. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 421–449. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163621>
- Aznira Zakaria. (2014). *Pengaruh Kepuasan Kerja Terhadap Prestasi Kerja: Satu Kajian Ke Atas Ejen Penghantaran di Kompleks Kastam Bukit Kayu Hitam*. Universiti Utara Malaysia.
- Berghe, J. Vanden, & Stenius, A. (2011). Job Satisfaction and Job Performance at the Work Place Title: Job Satisfaction and Job Performance at the Work Place Supervisor (Arcada).
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management : theory , policy , and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391–406. [https://doi.org/10.1016/0040-6031\(95\)02644-4](https://doi.org/10.1016/0040-6031(95)02644-4)
- Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development* (1st. ed.). Sage Publications, Inc.
- Campbell, J. P., McHenry, J. J., & Wise, L. L. (1990). Modeling Job Performance in A Population of Jobs. *Personnel Psychology*, 43(2), 313–575.
- Chan, A., Hannah, S. T., & Gardner, W. L. (2005). Veritable Authentic Leadership: Emergence, Functioning and Impacts. in *Monographs in Leadership and Management* (pp. 3–42).
- Cianci, A. M., Hannah, S. T., Roberts, R. P., & Tsakumis, G. T. (2014). The effects of authentic leadership on followers' ethical decision-making in the face of temptation: An experimental study. *Leadership Quarterly*, 25(3), 581–594. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.12.001>
- Dayang Norizah A.G. Kiflee @ Dzulkifli, & Roslee Talip. (2015). Instructional Leadership, Work Motivation, and Work Performance of History Teachers in Sabah, Malaysia. *Jurnal Kajian Sejarah & Pendidikan Sejarah*, 32(12), 147–160.
- De Vaus, D. A. (2001). *Research Design in Social Research* (pp. 1–52). Sage Publications.
- Fatimah Affendi. (2014). *Tahap Kepuasan Kerja dan Komitmen Organisasi dalam Kalangan Guru Kolej Vokasional: Pendekatan Structural Equation Model*. Tesis Sarjana Pendidikan Teknik dan Vokasional. Universiti Tun Hussein Onn Malaysia. Retrieved from <https://www.bps.go.id/dynamictable/2018/05/18/1337/persentase-panjang-jalan-tol-yang-beroperasi-menurut-operatornya-2014.html>
- Fazlina Yunus, & Baharom Mohamad. (2010). Kepemimpinan autentik dalam pendidikan teknik dan vokasional di politeknik. *Seminar Kebangsaan Pendidikan Negara Ke-4 - SKEPEN, Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi, Selangor*.

- Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R., & Walumbwa, F. (2005). "Can you see the real me?" A self-based model of authentic leader and follower development. *Leadership Quarterly*, 16(3), 343–372. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.003>
- George, B. (2003). *Authentic Leadership: Rediscovering the Secrets to Creating Lasting Value*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Glatter, R. (1999). From Struggling to Juggling Towards a Redefinition of the Field of Educational Leadership and Management The Framework for Policy-Making. *Educational Management and Administration*, 31(3), 231–244. Retrieved from <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0263211X990273003>
- Herzberg, F., B. M., & B B Snyderman. (1959). *The Motivation to Work* (2nd ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Ilies, R., Morgeson, F. P., & Nahrgang, J. D. (2005). Authentic leadership and eudaemonic well-being: Understanding leader-follower outcomes. *Leadership Quarterly*, 16(3), 373–394. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.002>
- Kernis, M. (2003). Toward a Conceptualization of Optimal Self-Esteem. *Psychological Inquiry*, 14(1), 1–26.
- Laila Nazura Nawi. (2015). *Hubungan Motivasi (Intrinsik & Ekstrinsik) Terhadap Kepuasan Kerja Pegawai Belia dan Sukan Negeri Kelantan, Terengganu dan Pahang*. Universiti Malaysia Kelantan.
- Mahmood Nazar. (2001). *Pengantar Psikologi Satu Pengenalan Asas kepada Jiwa dan Tingkah laku Manusia*. Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Mekonnen, S. (2014). Problems Challenging the Academic Performance of Physics Students in Higher Governmental Institutions in the Case of Arbaminch, Wolayita Sodo, Hawassa and Dilla Universities. *Natural Science*, 06(05), 362–375. <https://doi.org/10.4236/ns.2014.65037>
- Mohamad Razi Ashbihani. (2013). *Amalan Kepimpinan Autentik Pengetua dan Komitmen Guru di Sekolah Menengah*. Tesis Sarjana Pendidikan. Universiti Teknologi Malaysia.
- Mohanty, J. (2000). *Current Trends in Higher Education*. New Dehli: Deep and Deep Publications.
- Muh Ghufuran Faqih. (2005). *Pengaruh Sikap, Motivasi, dan Iklim Kerja Terhadap Prestasi Kerja Guru Madrasah Aliyah di Kabupaten Purworejo Propinsi Jawa Tengah*. Tesis Pasca Sarjana. Universitas Muhammadiyah Surakarta.
- Nadeem, M. (2011). Teacher ' s Competencies and Factors Affecting the Performance of Female Teachers in Bahawalpur (Southern Punjab) Pakistan. *International Journal of Business and Social Science*, 2(19), 217–222. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60019-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2)
- Northouse, P. (2016). *Leadership : Theory and Practice. Development* (7th ed). Sage Publications, Inc.
- Nur Syariaah Raduan, & Mohamed Yusoff Mohd Nor. (2017). Amalan Kepimpinan Transformasi Guru Besar dan Hubungannya dengan Prestasi Kerja Guru Sekolah Rendah Zon Batu Kawa. *Seminar Penyelidikan Pendidikan 2017 Fakulti Pendidikan Universiti Kebangsaan Malaysia*.
- Pavlovic, N. (2015). Authentic Leadership in Educational Institutions. *International Journal for Quality Research*, 9(2), 309–322.

- Purnama Sejati. (2007). *Hubungan Motivasi Kerja dengan Prestasi Kerja Guru dan Karyawan di Smk Muhammadiyah 1 Sleman*. Tesis Pasca Sarjana Universiti Negeri Yogyakarta.
- Quraishi, U., & Aziz, F. (2018). An investigation of authentic leadership and teachers' organizational citizenship behavior in secondary schools of Pakistan. *Cogent Education*, 5(1), 1–10. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1437670>
- Rosnah Ishak, & Siti Nur Fatimah Rusman. (2018). Prestasi Kerja Guru dan Hubungannya dengan Faktor Beban Tugas, Persekitaran Kerja dan Personal: Kajian Kes di Sebuah Sekolah di Sabah. *Jurnal Kepimpinan Pendidikan*, 5(1). <https://doi.org/10.1093/jnci/djw029>
- Sarbini Pani. (2015). *Amalan Kepimpinan Instruksional dan Hubungannya Dengan Prestasi Kerja Guru di Sekolah Kebangsaan Daerah Asajaya*. Tesis Sarjana. Universiti Pendidikan Sultan Idris.
- Sony, M., & Mekoth, N. (2016). The relationship between emotional intelligence, frontline employee adaptability, job satisfaction and job performance. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 30(February 2019), 20–32. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2015.12.003>
- Stabler, A. (1996). Productivity , Performance Measurement and Management in Logistics. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 8(2), 46–63. <https://doi.org/10.1108/eb010271>
- Supian Hashim, & Khadijah Daud. (2012). Amalan Kepimpinan Lestari dan Hubungannya dengan Prestasi Kerja Guru Sekolah Rendah yang Menerima Tawaran Baru di Daerah Segamat. *Journal Sains Humanika*.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 573–585. <https://doi.org/10.1108/09578230410554070>
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., & Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of Management*, 34(1), 89–126. <https://doi.org/10.1177/0149206307308913>
- Walumbwa, F. O., Mayer, D. M., Wang, P., Wang, H., Workman, K., & Christensen, A. L. (2011). Linking ethical leadership to employee performance: The roles of leader-member exchange, self-efficacy, and organizational identification. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 115(2), 204–213. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2010.11.002>
- Wholey, D. R., Gregg, W., & Moscovice, I. (2009). Public health systems: A social networks perspective. *Health Services Research*, 44(5 PART 2), 1842–1862. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6773.2009.01011.x>
- Wong, C., & Cummings, G. (2009). Authentic leadership: A new theory for nursing or back to basics ? *Journal of Health, Organisation and Management*, 23(5), 522–538. <https://doi.org/10.1108/14777260910984014>
- Zulfadli Othman, Turiman Suandi, & Ismi Arif Ismail. (2014). Relationship Between Organizational Climate, Job Stress and Job Performance Officer At State Education Department. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 2(1), 17–28. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.2n.1p.17>