



KEMENTERIAN
PENDIDIKAN
MALAYSIA

JURNAL

PENYELIDIKAN
PENDIDIKAN

Jilid 18

2017

JURNAL

Penyelidikan

Pendidikan

Diterbitkan oleh:

Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan
Kementerian Pendidikan Malaysia

SIDANG EDITOR
JURNAL PENYELIDIKAN PENDIDIKAN JILID KE-18, 2017

Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan
Kementerian Pendidikan Malaysia

Penasihat

Dr, Habibah binti Abdul Rahim
Pengarah BPPDP

Dr. Ahmad Rafee bin Che Kassim
Timbalan Pengarah (DP) BPPDP

Dr. Latip bin Muhammad
Timbalan Pengarah (PP) BPPDP

Ketua Editor

Dr. Rosli bin Ismail
Ketua Sektor Penyelidikan dan Penilaian

Penolong Ketua Editor

Dr. Shamsudin Mohamad

Editor

Dr. Ura a/ p Pin @ Chum
Dr. Wan Raisuha Wan Ali
Pn. Azlina Osman
Dr. Salmah Mohd Salleh
Dr. Ihsan Ismail
Dr. Sheela Nair a/ p Gopala Nair
Dr. Bity Salwana Alias
Dr. Zainin Bidin
Dr Nor Suhara binti Fadzil
Dr. Noorzeliana binti Idris

Urus Setia

Pn Nasithah binti Abd Hamid
Dr. Bity Salwana Alias
En M. Selvarajah A/ L Manikam

Unit Pembangunan dan Pembudayaan Penyelidikan
Sektor Penyelidikan dan Penilaian, BPPDP

Jurnal Penyelidikan Pendidikan
Jilid 18 (2017) – Putrajaya: Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan
Kementerian Pendidikan Malaysia

ISSN 1511 – 6530

Educational – Research – Malaysia
BPPDP 370.78 09595

Diterbitkan oleh:

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

Aras 1-4, Blok E8, Presint 1
Komplek Kerajaan Parcel E
Pusat Pentadbiran Kerajaan Persekutuan
62604 Putrajaya
Malaysia

Tel :+603-88846291
Faks :+603-88846579
Web :[www.moe.gov.my/ bppdp](http://www.moe.gov.my/bppdp)

Semua hak cipta terpelihara. Hak Cipta Kementerian Pendidikan Malaysia 2017. Semua artikel daripada penerbitan ini tidak boleh diterbitkan semula atau disimpan dalam bentuk yang boleh diperolehi semula atau disiarkan dalam sebarang bentuk dengan apa cara sekalipun termasuk elektronik, mekanikal, fotokopi, rakaman atau sebaliknya tanpa mendapat keizinan daripada penerbit.

2017

Dicetak oleh:

Merah Print & Supply Sdn Bhd
No 20&20A, Jalan 4/12A,
Seksyen 4 Tambahan,
43650 Bandar Baru Bangi, Selangor

PRAKATA PENASIHAT SIDANG EDITOR

Segala puji bagi Allah kerana dengan limpah kurniaNya, Jurnal Penyelidikan Pendidikan Jilid 18 2017 ini telah berjaya diterbitkan. Penerbitan jurnal ini adalah suatu kesinambungan usaha penerokaan ilmu dan kemahiran baharu dalam kalangan pendidik di seluruh negara bagi membolehkan ilmu serta kemahiran tersebut disebar luas dan dikongsikan dengan semua yang berkepentingan.

Jurnal ini mengandungi artikel hasil kajian konvensional dan kajian tindakan untuk memberikan maklumat bagi menambahbaik projek atau program yang akan dilaksanakan. Jurnal ini juga menjadi rujukan untuk strategi pendidikan yang lebih berkesan, dan asas untuk penyelidikan lebih terperinci demi kemajuan pendidikan setaraf dunia.

Selaras dengan matlamat pendidikan masa kini yang memperkasakan sains, teknologi, kejuruteraan, dan matematik, jurnal ini memuatkan artikel berkaitan dengan amalan untuk meningkatkan keberkesanan pembelajaran dan pemudahcara (PdPc) bagi bidang tersebut. Selain itu, bagi berkongsi penemuan dan kaedah terbaharu, maka inovasi dalam pengajaran dan pembelajaran mata pelajaran Pendidikan Seni Visual, Pendidikan Islam, Sejarah, Bahasa Melayu, Bahasa Inggeris turut dimuatkan dalam Jurnal ini.

Seterusnya bagi membudayakan amalan yang positif dalam organisasi, jurnal ini memberi keutamaan terhadap artikel yang menyentuh aspek gaya kepimpinan, kepuasan kerja, motivasi dan komitmen terhadap tugas. Pemberatan yang sama turut diberikan terhadap artikel yang membincangkan proses dalam pembangunan instrumen, usaha dalam meningkatkan kemahiran dan profesionalisme guru serta perpaduan dalam kalangan guru dan murid sekolah.

Semua artikel yang dimuatkan dalam jurnal ini diharapkan dapat membantu memperkayakan khazanah dan gedung ilmu negara. Justeru, manfaatnya bukan sahaja untuk dijadikan rujukan oleh para ilmuwan dalam menangani isu pendidikan tetapi juga bagi meningkatkan keberkesanan pendidikan di Malaysia, agar setaraf dengan tahap pendidikan di negara maju seluruh dunia.

Akhir kata, setinggi-tinggi penghargaan dan ribuan terima kasih kepada warga pendidik dan penyelidik yang telah menyumbangkan artikel yang berkualiti, serta tahniah dan syabas kepada semua pihak yang terlibat dalam menjayakan penerbitan Jurnal Penyelidikan Pendidikan Jilid 18 2017 ini.



DR HABIBAH BINTI ABDUL RAHIM

Pengarah

Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan

PRAKATA KETUA EDITOR

Setinggi-tinggi kesyukuran ke hadrat Allah SWT kerana dengan limpah kurnia dan keizinan-Nya Jurnal Penyelidikan Pendidikan Jilid 18 2017 ini berjaya diterbitkan, Ini bermakna matlamat kita untuk menyebarluas dapatan kajian, idea, pengetahuan dan pengalaman pendidik dan penyelidik melalui jurnal ini telah dapat direalisasikan, Alhamdulillah.

Sebanyak 23 buah artikel daripada 82 artikel yang diterima telah dipilih untuk dimuatkan dalam jurnal ini. Pada kali ini, terdapat kepelbagaian dalam artikel yang diterbitkan, merangkumi inovasi dalam pengajaran dan pembelajaran di bilik darjah, inovasi dalam pengurusan dan kepimpinan, perkongsian amalan terbaik dalam kalangan pemimpin sekolah, guru dan murid yang bertujuan untuk meningkatkan keberkesanan sekolah sebagai institusi pendidikan, dan perkongsian hasil penilaian terhadap perpaduan dalam kalangan guru dan murid sekolah.

Saya mewakili semua editor, ingin mengambil kesempatan ini untuk mengucapkan setinggi penghargaan dan terima kasih kepada YBrs. Pengarah dan Timbalan-timbalan Pengarah BPPDP atas sokongan padu sehingga jurnal ini berjaya diterbitkan. Ribuan terima kasih juga ditujukan kepada semua editor yang memberi kerjasama cemerlang sepanjang proses penerbitan jurnal ini. Tidak dilupakan ucapan syabas kepada penulis yang telah menghasilkan artikel berkualiti untuk dimuatkan dalam Jurnal Penyelidikan Pendidikan Jilid 18 2017 ini.

Semoga semua artikel yang diterbitkan dalam jurnal ini memberi manfaat kepada semua warga pendidik ke arah memajukan bidang pendidikan negara.

Sekian.



DR. HJ. ROSLI BIN ISMAIL
Ketua Editor

Bil	Tajuk	Muka Surat
	PRAKATA PENASIHAT SIDANG EDITOR	i
	PRAKATA KETUA EDITOR	ii
1	Pedagogi Responsif Budaya dalam Pengajaran Sejarah untuk Persekitaran Pembelajaran Bilik Darjah Pelbagai Budaya <i>Nurhijrah Zakaria, IPG Kampus Dato Razali Ismail</i> <i>Zuria Mahmud, Universiti Kebangsaan Malaysia</i> <i>Mohd Mahzan Awang, Universiti Kebangsaan Malaysia</i> <i>Mohd Izham Mohd Hamzah, Universiti Kebangsaan Malaysia</i> <i>Ruhizan Mohamad Yasin, Universiti Kebangsaan Malaysia</i> <i>Ramlee Mustapha, Universiti Pendidikan Sultan Idris</i>	1-12
2	Kajian Pengukuran Tahap Perpaduan 2016 <i>Dr. Bity Salwana Alias, Dr. Rosli Ismail, BPPDP, KPM</i> <i>Dr. Shamsudin Mohamad, BPPDP, KPM</i> <i>Dr. Maimunah Muda, BPPDP, KPM</i> <i>Dr. Zaini Ahmad, BPPDP, KPM</i> <i>Dr. Ura Pin @ Chum, BPPDP, KPM</i> <i>Nasithah Abd. Hamid, BPPDP, KPM</i> <i>M. Selvarajah A/L Manikam, BPPDP, KPM</i> <i>Datin Kasmah Abu Bakar, BPPDP, KPM</i> <i>Dr. Nor Suhara Fadzil, BPPDP, KPM</i> <i>Nuzulharlina Abd. Rahman, BPPDP, KPM</i> <i>Dr. Akbariah Mohd Mahdzir, Universiti Teknologi Malaysia</i>	13-19
3	Penggunaan VLE dalam Pengajaran dan Pembelajaran Bahasa Inggeris <i>Saiful Afzan Bin Baru, SK Banggol Katong, Terengganu</i> <i>Azwadi Ali, Universiti Malaysia Terengganu</i>	20-27
4	Reading Habits and Attitude among Malaysian Upper Secondary School Students toward Academic Performance <i>Mohamad Effendy Bin Rahmat, SK Kampong Batu</i> <i>Wan Ab Kadir Bin Wan Dollah, Universiti Teknologi Mara</i>	28-40
5	The Effects of Thinking Maps on Students' Use of Higher Order Thinking Skills in Argumentative Essays <i>Muhammad Aiman Bin Ismail, Pejabat Pendidikan Daerah Kulim</i>	41-51
6	Improving Descriptive Writing Ability Using Facebook in A Blended Learning Class <i>Abdul Hameed Abdul Majid, Institute of Teacher Education, Ilmu Khas Campus, Kuala Lumpur</i>	52-60
7	S-V-C Table Programme (Meningkatkan Kefahaman dan Kemahiran Murid dalam Membina Ayat) <i>Adiazran Bin Akasah, SK Sungai Balang Darat</i>	61-70
8	Kualiti Aktiviti di Prasekolah KPM Dari Perspektif Guru <i>Aimi Najlaa Binti Muhammad Noor, Universiti Kebangsaan Malaysia</i> <i>Dr. Faridah Binti Yunus, Universiti Kebangsaan Malaysia</i>	71-82
9	Intervensi Penguasaan Menulis Literasi Bahasa Melayu Murid Menerusi Pendekatan Co-Linus <i>Mohd Asnorhisham Adam, Pejabat Pendidikan Daerah Pasir Gudang</i> <i>Abdul Rahim Hamdan, Fakulti Pendidikan, Universiti Teknologi Malaysia</i>	83-91
10	Perbezaan Aplikasi TMK dalam Pengajaran dan Pembelajaran Sejarah Berpandukan Demografi Guru <i>Azhar Ahmad, Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia</i> <i>Mohd Mahzan Awang, Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia</i>	92-104

11	A Perspective into Malaysian Esl Learners' Vocabulary Acquisition in The 21St Century <i>Dr. Chandrakala Varatharajoo, SMK Orkid Desa, Cheras, KL</i>	105-118
12	Coaching dalam Pelaksanaan Kajian Tindakan oleh Guru Sekolah <i>Chia Swee Yee, Sekolah Menengah Kebangsaan Sacred Heart,</i>	119-133
13	Keberkesanan Pelaksanaan Komuniti Pembelajaran Profesional di Sekolah Rendah Daerah Sibul <i>Dr. Ling Song Kai, Pejabat Pendidikan Daerah Sibul</i>	134-146
14	Kesediaan Guru Mengimplementasikan KBAT dalam Pembelajaran dan Pengajaran Matematik Sekolah Rendah <i>Irma-Ain Binti Mohd Md. Som, SK Taman Jasmin, Kajang</i> <i>En. Zolkepli Bin Haron, Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia</i>	147-161
15	Penggunaan Perisian 'Tux Paint' di dalam Aktiviti Menggambar Pendidikan Seni Visual di Sekolah Rendah <i>Mohd Aizat Abu Hassa, SK Batu Muda, Kuala Lumpur</i>	162-174
16	Kajian Tahap Kesukaran Item Peperiksaan Perkhidmatan Awam Pembantu Makmal Gred C19 Kementerian Pendidikan Malaysia <i>Hafidzri FidyatunNaim Hamzah, Bahagian Pembangunan dan Penilaian Kompetensi, KPM</i> <i>Mohammad Taib, Bahagian Pembangunan dan Penilaian Kompetensi, KPM</i> <i>Mazlan Mohd, Bahagian Pembangunan dan Penilaian Kompetensi, KPM</i> <i>Dr. Ismail Mohamed, Institut Pendidikan Guru Malaysia, KPM</i> <i>Mohd Kashfi Mohd Jailani, Institut Pendidikan Guru Kampus Pendidikan Teknik</i> <i>Norhiza Mohd Salleh, Institut Pendidikan Guru Kampus Pendidikan Teknik</i> <i>Abd. Halim Md. Salleh, Azmi Ayub, Institut Pendidikan Guru Kampus Raja Melewar</i>	175-186
17	Tahap Kepuasan Kerja Guru: Aspek Beban Kerja, Pengiktirafan dan Penglibatan dalam Pengurusan <i>Muhammad Hisham Adnan, Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia</i> <i>Jamalul Lail Abdul Wahab, Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia</i> <i>Azlin Norhaini Mansor, Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia</i>	187-199
18	Hubungan Gaya Kepimpinan Guru Besar dan Motivasi Guru Sekolah Rendah di Daerah Bau, Sarawak. <i>Muyan Ali, SK Suba Buan, Bau, Sarawak</i> <i>Ramli Basri, Universiti Putra Malaysia</i>	200-212
19	Penilaian Reka Bentuk Aplikasi Pembelajaran Mudah Alih (M-KBAT App) dalam Pendidikan Sains untuk Guru Pra Perkhidmatan <i>Pajuzi Awang, Jabatan Sains, IPG Kampus Dato' Razali Ismail</i> <i>Norazah Mohd Nordin, Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia,</i>	213-223
20	Kesan Penggunaan Moocs Terhadap Pembangunan Profesionalisme Guru Secara Berterusan di Sekolah Rendah Tamil <i>Dr. Vimala A/P Muniandy, Universiti Sains Malaysia</i>	224-237
21	Muet Speaking Made Easy: An Action Research <i>Yek Siew King, SMK Sacred Heart, Sibul, Sarawak</i>	238-251
22	Penerapan Teknik Analisis Kontrastif dalam Pengajaran dan Pembelajaran Nahu untuk Meningkatkan Kemahiran Pelajar Membina Ayat Nafi Tunggal dalam Bahasa Arab: Kajian Terhadap Pelajar Pimp Pendidikan Islam IPG Kampus Ipoh <i>Yusoff Bin Yaacob, IPG Kampus Ipoh</i>	252-262
23	Pembinaan Instrumen Rubrik Dua Lapis (Double Layer Rubric): Satu Kajian Rintis bagi Program Kumpulan Belajar (Kumbe) dalam Kalangan Pelajar Kolej Matrikulasi Melaka <i>Zaidatul Husna Binti Johari, Kolej Matrikulasi Melaka</i> <i>Noorzelianna Binti Idris, Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan</i> <i>Hayatul Murshida Binti Mohd Khairuddin, Kolej Matrikulasi Melaka</i>	263-272

PEDAGOGI RESPONSIF BUDAYA DALAM PENGAJARAN SEJARAH UNTUK PERSEKITARAN PEMBELAJARAN BILIK DARJAH PELBAGAI BUDAYA

NURHIJRAH ZAKARIA
IPG Kampus Dato Razali Ismail
nurhijrah@ipgm.edu.my

**ZURIA MAHMUD, MOHD MAHZAN AWANG, MOHD IZHAM MOHD
HAMZAH, RUHIZAN MOHAMAD YASIN**
Universiti Kebangsaan Malaysia

RAMLEE MUSTAPHA
Universiti Pendidikan Sultan Idris
drramlee@yahoo.com.my

ABSTRAK

Kertas kajian ini bertujuan meneroka Pedagogi Responsif Budaya yang diamalkan oleh guru Sejarah yang mengajar dalam persekitaran bilik darjah pelbagai budaya. Kajian yang menggunakan reka bentuk kajian penerokaan kualitatif ini menggunakan enam sampel yang dipilih melalui kaedah pensampelan bertujuan. Data dipungut melalui kaedah temu bual dan pemerhatian dengan menggunakan protokol temu bual manakala data pemerhatian dipungut menggunakan protokol pemerhatian. Data dianalisis melalui kaedah perbandingan berterusan yang melibatkan tiga proses iaitu i) open coding; ii) axial coding dan iii) selective coding dengan menggunakan perisian Atlas.ti 7.5.10. Data disemak oleh peserta kajian, disahkan oleh pakar dan ditriangulasikan bagi tujuan kesahan dan kebolehppercayaan. Dapatan kajian menunjukkan guru Sejarah membina pengetahuan dan kefahaman murid mengenai budaya masyarakat Malaysia; mengintegrasikan elemen-elemen kepelbagaian budaya dalam pengajaran Sejarah, mempamerkan sikap positif terhadap kepelbagaian budaya; mempunyai kemahiran komunikasi antara budaya dan mempunyai kemahiran mengurus bilik darjah. Dapatan ini memberi implikasi kepada perlunya guru Sejarah yang mengajar murid pelbagai budaya didedahkan dengan kemahiran Pedagogi Responsif Budaya bagi mewujudkan satu pengajaran Sejarah yang lebih berkesan bukan sahaja untuk meningkatkan pencapaian akademik murid malah mewujudkan keharmonian antara guru dan murid serta murid dengan murid pelbagai budaya dalam bilik darjah.

Kata kunci : Pedagogi Responsif Budaya, Pengajaran & Pembelajaran, Sejarah, persekitaran pelbagai budaya dalam bilik darjah.

1.0 PENGENALAN

Kepelbagaian penduduk di negara ini memberi kesan kepada kewujudan kepelbagaian budaya di sekolah (Tengku Nor Rizan, Nooreiny dan Manisah 2014). Berdasarkan laporan KPM 2014, kadar enrolmen murid di sekolah menengah terdiri daripada 72% (Bumiputera), 20% (Cina), India (7%) dan lain-lain (1%). Sistem pendidikan negara yang mengasingkan murid mengikut bahasa ibunda dan kaum di peringkat rendah juga memberi kesan kepada pemupukan perpaduan dan pemahaman budaya dalam kalangan murid (Azam, Ismail, Hamidon & Shahrul Fhaizal 2013). Sekolah adalah platform terbaik untuk murid pelbagai budaya mengenal dan memahami kepelbagaian budaya yang wujud dalam masyarakat Malaysia.

United Nation Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) juga telah memberi perhatian kepada kesedaran pelbagai budaya dan keharmonian masyarakat melalui

pendidikan dan kebudayaan dengan mempromosikan “*learning to live together in peace and harmony*” (Jawatankuasa APNIEVE 1999). Kesedaran terhadap kepelbagaian budaya menjadi semakin penting dalam era globalisasi kerana mobiliti penduduk dunia semakin pesat dan memberi kesan kepada demografi dan kemajmukan penduduk sesebuah negara. Pendidikan abad 21 telah meletakkan kesedaran terhadap pelbagai budaya sebagai salah satu keperluan untuk menghadapi cabaran kepelbagaian yang lebih kompleks di peringkat global (Partnership for 21st Century Skills 2006). Berdasarkan saranan UNESCO mengenai “*Education for International Understanding (EIU)*”, pendidikan seharusnya memupuk pengetahuan, nilai, sikap dan kemahiran untuk menghormati hak-hak asasi manusia dan bertanggungjawab untuk mempertahankan hak-hak tertentu dan membina budaya yang harmoni dan aman serta demokrasi. Deklarasi Johannesburg pada tahun 2002 menetapkan bahawa pendidikan mesti mengambil kira kepelbagaian yang wujud bagi memupuk keharmonian dan kehidupan yang lebih lestari (UNESCO 2010). Budaya mesti dihormati sebagai satu kehidupan dalam konteks yang dinamik di mana manusia menemui nilai dan identiti (Ong Puay Liu, Helen Ting, Ong Puay Tee & Ong Puay Hoon). Banks (2008) menyatakan realiti keperluan dalam pendidikan abad 21 menghendaki sekolah memberi respons secara efektif kepada kumpulan murid pelbagai etnik dan budaya di sekolah bagi menyediakan murid yang boleh berinteraksi secara positif dengan individu lain yang berbeza budaya dengan mereka.

Aspirasi sistem pendidikan dalam PPPM (2013-2025) juga memberi perhatian kepada kepelbagaian budaya di sekolah. Melalui aspirasi ini, sistem pendidikan kebangsaan menawarkan perkongsian pengalaman dan nilai kepada kanak-kanak pelbagai kaum bagi membentuk satu identiti nasional yang kukuh melalui penghayatan prinsip Rukun Negara yang diperlukan untuk kejayaan dan masa depan Malaysia. Aspirasi sistem ini juga berhasrat menjadikan setiap murid berbangga dikenali sebagai rakyat Malaysia tanpa mengira etnik, agama atau status sosioekonomi. Identiti nasional akan dapat dicapai bukan hanya belajar memahami dan menerima kepelbagaian, tetapi juga menghayati kepelbagaian (KPM 2014). Bagi mencapai hasrat ini, sistem pendidikan memerlukan guru yang mempunyai pengetahuan, kesedaran dan kemahiran yang boleh menjadikan mereka sensitif terhadap latar belakang murid yang berbeza dan menangani masalah hubungan antara kaum dengan kaedah yang positif dan proaktif adalah amat wajar (Yasmin 2014).

Guru memainkan peranan yang penting dalam mendidik dan menguruskan murid di sekolah kerana guru adalah faktor kritikal yang menentukan kejayaan dan keberkesanan program-program pendidikan. Dalam persekitaran sekolah pelbagai budaya, guru bukan sahaja berperanan sebagai pelaksana kurikulum malah sebagai agen memupuk keharmonian dalam kalangan murid (Suresh Kumar 2014). Oleh kerana guru mempunyai peranan dan impak yang besar kepada perkembangan murid, guru yang mendamping murid perlu mempunyai kemahiran dalam mendidik dan menguruskan murid pelbagai budaya. Kemahiran pengajaran guru di dalam bilik darjah diberi fokus dalam kajian ini kerana murid menggunakan hanya satu per empat masanya di sekolah. Aspirasi sistem pendidikan negara menggalakkan murid berinteraksi bersama murid lain daripada pelbagai latar belakang sosioekonomi, agama dan etnik, murid belajar memahami, menerima dan menghayati perbezaan yang menggalakkan perkongsian pengalaman dan aspirasi dalam kalangan murid bagi membina masa hadapan Malaysia (KPM 2014).

Dalam kurikulum pendidikan kebangsaan, antara mata pelajaran yang mengandungi elemen kepelbagaian budaya ialah mata pelajaran Sejarah. Ini kerana melalui pengetahuan dan penghayatan sejarah tanahair, murid dapat memahami keadaan masyarakat dan negara. Usaha ini bertujuan mewujudkan semangat perpaduan dan kekitaan bangsa dan negara Malaysia (KPM 2000). Semangat patriotik perlu dipupuk dalam diri setiap murid dengan cara memahami sejarah negara, dan berkongsi aspirasi yang sama untuk masa depan negara (PPPM 2013-2025). Bagi mencapai matlamat ini, guru Sejarah perlu mempunyai inisiatif dan kemahiran untuk mengajar

Sejarah. Untuk mengajar murid pelbagai budaya dengan lebih berkesan, guru perlu responsif terhadap kepelbagaian budaya murid. Virta (2009) menyatakan kemahiran pengajaran antara budaya, pedagogi sensitif budaya, pedagogi relevan budaya atau pengajaran responsif budaya adalah perlu dalam pendidikan Sejarah. Guru Sejarah perlu responsif terhadap kepelbagaian budaya objektif mata pelajaran Sejarah itu memerlukan perlu menjelaskan perkembangan masyarakat dan negara daripada politik, ekonomi, dan sosial, menghuraikan ciri-ciri kemasyarakatan dan kebudayaan Malaysia serta mengamalkannya dalam kehidupan seharian; mengambil iktibar daripada pengalaman sejarah untuk mempertingkatkan daya pemikiran dan kematangan serta mengamalkan nilai-nilai murni.

1.1 Pedagogi Responsif Budaya

Budaya seperti nilai budaya kumpulan etnik, tradisi, komunikasi, gaya pembelajaran dan pola hubungan antara budaya dalam bilik darjah boleh mempengaruhi proses pembelajaran dan penyesuaian sosial murid (Tengku Nor Rizan et al. 2014). Guru perlu mengetahui perbezaan antara kumpulan etnik dalam bilik darjah yang memberi kesan kepada masalah untuk bekerjasama, motivasi belajar, aspirasi, mutu kerja, interaksi dalam pengajaran persekitaran pelbagai budaya. Dalam bilik darjah pelbagai budaya, guru perlu memupuk persefahaman budaya dalam pelbagai cara untuk membolehkan murid lebih sensitif terhadap murid daripada budaya lain bagi menjadikan mereka tinggal dalam komuniti yang lebih harmoni (Tengku Nor Rizan et al. 2014).

Pedagogi Responsif Budaya (PRB) didefinisikan sebagai satu pengajaran yang menggunakan ciri-ciri budaya, pengalaman dan perspektif kepelbagaian etnik murid sebagai satu rangsangan untuk pengajaran yang lebih berkesan (Gay 2000). Pengajaran ini berasaskan anggapan bahawa apabila guru mempunyai pengetahuan dan kemahiran mengajar murid pelbagai budaya, murid akan belajar sesuatu dengan lebih bermakna, mempunyai minat yang tinggi untuk belajar dan lebih mudah untuk mempelajari sesuatu. Ladson-Billings (1994) menjelaskan PRB ialah satu pedagogi yang mengiktiraf kepelbagaian budaya murid dalam semua aspek pengajaran dan pembelajaran (PdP).

Ladson-Billings (1994) menggariskan beberapa prinsip dalam PRB iaitu mempunyai perspektif yang positif terhadap ibu bapa dan keluarga murid, komunikasi dalam jangkaan yang tinggi, pembelajaran dalam konteks budaya, pengajaran berpusatkan murid, pengajaran berasaskan budaya dan guru sebagai fasilitator. Gay (2000) menyatakan, terdapat lima elemen yang diperlukan dalam pendekatan pengajaran responsif budaya iaitu i) Membangunkan asas pengetahuan mengenai kepelbagaian budaya; ii) memasukkan elemen-elemen kepelbagaian etnik dan budaya dalam kandungan kurikulum; iii) mempamerkan sikap ambil berat dan membangunkan komuniti pembelajaran; iv) berkomunikasi dengan etnik pelbagai budaya dan v) memberi maklum balas terhadap kepelbagaian etnik dalam pengajaran. Villegas dan Lucas (2002) menambah, guru yang responsif budaya mesti memiliki ciri-ciri seperti i) mempunyai kesedaran terhadap sosiobudaya; ii) mempunyai pandangan positif terhadap murid pelbagai latar belakang; iii) menjadikan murid sebagai satu tanggungjawab untuk menjadikan sekolah lebih adil; iv) memahami bagaimana murid membina pengetahuan; v) mengetahui tentang kehidupan murid dan v) merekabentuk pengajaran berdasarkan pengetahuan sedia ada murid.

Kemahiran PRB perlu diamalkan oleh semua guru terutamanya guru yang mengajar murid pelbagai etnik. Di negara ini, PRB dalam PdP sangat relevan dengan mata pelajaran Sejarah kerana matlamat mata pelajaran Sejarah itu sendiri bertujuan melahirkan warganegara yang mempunyai perasaan kekitaan, perpaduan selain daripada berbangga dan cinta akan tanah air. Melalui pengetahuan dan penghayatan sejarah tanah air dan sejarah negara luar yang berkaitan, murid dapat memahami keadaan masyarakat dan negara serta hubungannya dengan sejarah dunia (KPM 2000). Pengetahuan dan pemahaman aspek-aspek sejarah negara membolehkan murid menganalisis dan menilai fakta-fakta sejarah secara rasional dan dapat membina kekuatan

semangat cinta akan negara melalui penghayatan Sejarah. Namun begitu, memupuk semangat patriotik dan semangat kekitaan sebagai bangsa Malaysia melalui penghayatan Sejarah tanah air bukanlah satu perkara yang mudah bagi guru Sejarah yang mengajar murid pelbagai etnik di negara ini kerana setiap kaum mempunyai sejarah asal usul yang berbeza. Perbezaan ini memerlukan guru Sejarah yang kompeten pelbagai budaya supaya dapat membentuk murid pelbagai etnik dan budaya yang berjiwa patriotik, memahami keadaan masyarakat dan negaranya. Ahmad Ali Seman (2011) menjelaskan bahawa kefahaman terhadap pelbagai budaya menjadikan seseorang itu dapat i) menerima unsur perbezaan sosiobudaya yang wujud antara kaum; ii) menerima dan memahami kebudayaan setiap kaum dengan hati terbuka; iii) mendalami keunikan budaya yang wujud; iv) mengakui perbezaan kebudayaan antara kaum serta v) mengiktiraf unsur perbezaan dan keunikan budaya setiap kaum.

2.0 PENYATAAN MASALAH

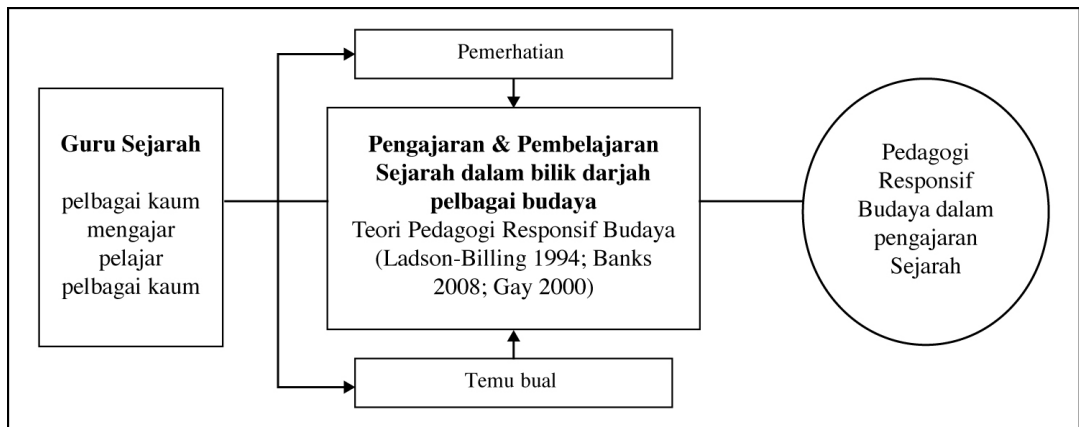
Walaupun guru berada dalam persekitaran persekolahan pelbagai budaya, guru didapati masih kurang responsif terhadap kepelbagaian budaya di sekolah kerana pendekatan pelbagai budaya masih agak asing dalam kalangan guru di negara ini (Najeemah 2006). Namun begitu, pendekatan ini sudah semakin mendapat perhatian di negara ini seperti kajian. Siti Zuraidda et al. (2013) meneroka pengalaman guru menggunakan PRB dalam mata pelajaran Pendidikan Seni. Kajian mengenai PRB khususnya dalam mata pelajaran Sejarah masih lagi terhad. Kajian mengenai kepelbagaian budaya dan kaitannya dengan mata pelajaran Sejarah banyak yang menjurus kepada soalan pemupukan perpaduan dan hubungan antara etnik seperti yang dikaji oleh Ahmad Ali Seman (2011). Oleh kerana masih terdapat jurang pengetahuan mengenai kajian PRB dalam pendidikan Sejarah, pengkaji mencadangkan elemen-elemen PRB diteroka terlebih dahulu daripada guru Sejarah yang berpengalaman mengajar murid pelbagai budaya supaya satu panduan kemahiran PRB dalam pengajaran sejarah untuk murid pelbagai budaya dapat dihasilkan untuk dijadikan rujukan.

3.0 OBJEKTIF KAJIAN DAN SOALAN KAJIAN

Objektif kajian ini ialah meneroka kemahiran pedagogi responsif budaya yang diamalkan oleh guru Sejarah manakala persoalan kajian ialah bagaimana kemahiran pedagogi responsif budaya diamalkan oleh guru Sejarah?

4.0 KERANGKA KONSEPTUAL KAJIAN

Kajian ini menggunakan kerangka konseptual kajian teori Responsif Budaya oleh Ladson-Billing (1994); Gay (2000) dan Banks (2008) sebagai rujukan. Dalam konteks PdP Sejarah, PRB yang diamalkan oleh guru dalam bilik darjah diperoleh daripada temu bual dan pemerhatian PdP guru yang menjadi peserta kajian. Elemen yang diberi fokus dalam pemerhatian PdP dan temu bual ialah mengenai kemahiran yang diamalkan oleh guru Sejarah semasa mengajar murid pelbagai budaya. Elemen-elemen berkenaan berkaitan dengan membina pengetahuan murid mengenai kepelbagaian budaya masyarakat, mengintegrasikan kandungan, sikap guru terhadap kepelbagaian budaya dan beberapa kemahiran lain yang diperoleh semasa temu bual dan pemerhatian yang dijalankan. Elemen kepelbagaian budaya yang diaplikasikan dan diamalkan dalam PdP menjadi elemen-elemen dalam PRB dalam pengajaran Sejarah.



Rajah 1 : Kerangka Konseptual Kajian

5.0 METODOLOGI KAJIAN

Pengkaji menggunakan kaedah penerokaan secara kualitatif kerana ingin mendapatkan pandangan dan idea mengenai kemahiran Pedagogi Responsif Budaya (PRB) yang diamalkan oleh guru Sejarah. Peserta kajian terdiri daripada sebelas guru Sejarah yang kompeten mengajar murid pelbagai budaya yang dipilih melalui kaedah pensampelan bertujuan. Pengkaji telah memilih guru Cemerlang Sejarah yang mengajar di sekolah menengah kebangsaan yang pelajarannya terdiri daripada pelbagai kaum. Guru Cemerlang Sejarah dipilih kerana mempunyai ciri-ciri guru yang kompeten dalam pengajaran. Keterangan lanjut mengenai peserta kajian seperti dalam Jadual 1. Data dipungut melalui kaedah temu bual dan pemerhatian yang menggunakan protokol temu bual separa berstruktur dan protokol pemerhatian. Data dianalisis melalui kaedah perbandingan berterusan yang melibatkan tiga proses iaitu i) *open coding*; ii) *axial coding* dan iii) *selective coding* dengan menggunakan perisian Atlas.ti 7.5.10. Bagi mendapatkan kebolehpercayaan dan kesahan kajian, data yang diinterpretasikan oleh pengkaji disemak oleh peserta kajian dan disahkan oleh tiga orang pakar melalui indeks Cohen Kappa. Nilai pekali Cohen Kappa yang diperolehi ialah 0.83 iaitu melebihi nilai minimum 0.60 sebagaimana yang ditetapkan Wheelock et al. 2000. Pengkaji juga membuat triangulasi sumber data temu bual dan pemerhatian bagi menjamin kesahan dan kebolehpercayaan data kajian.

Jadual 1 :

Peserta Kajian yang Terdiri daripada Guru Sejarah

KOD	Kaum	Jantina	Umur	Kelulusan Akademik	Pengalaman Mengajar	Lokasi Sekolah
TB/ GS-01	India	Perempuan	52	Sarjana Muda	29 tahun	Selangor
TB/ GS-02	Melayu	Lelaki	53	Sarjana Muda	19 tahun	KL
TB/ GS-03	Cina	Perempuan	50	Sarjana	24 tahun	Selangor
TB/ GS-04	Cina	Lelaki	47	Sarjana	23 tahun	KL
TB/ GS-05	Melayu	Perempuan	36	Sarjana	12 tahun	Selangor
TB/ GS-06	India	Lelaki	53	Sarjana Muda	33 tahun	KL

Jadual 1 memaparkan peserta kajian yang terlibat dalam kajian ini. Peserta kajian terdiri daripada enam orang guru Sejarah daripada pelbagai kaum (2 Melayu, 2 Cina dan 2 India) yang berumur antara 36 hingga 53 tahun dan berpengalaman mengajar Sejarah antara 12 hingga 33 tahun. Tiga orang peserta kajian mempunyai kelulusan akademik tertinggi pada peringkat Sarjana dan tiga orang peringkat Sarjana Muda. Peserta kajian juga terdiri guru Sejarah yang mengajar di sekolah pelbagai etnik di Selangor dan Kuala Lumpur.

6.0 DAPATAN KAJIAN

Berdasarkan analisis terhadap dapatan temu bual dan pemerhatian terhadap PdP peserta kajian, amalan pedagogi responsif budaya dalam PdP Sejarah merujuk kepada pembinaan pengetahuan dan kefahaman murid mengenai masyarakat Malaysia; pengintegrasian elemen-elemen kepelbagaian budaya dalam pengajaran Sejarah, mempamerkan sikap positif terhadap kepelbagaian budaya; mempunyai kemahiran komunikasi antara budaya dan mempunyai kemahiran mengurus bilik darjah untuk murid pelbagai budaya. Berikut ialah penerangan lanjut mengenai perkara ini.

6.1 Membina Pengetahuan dan Kefahaman Murid Mengenai Masyarakat Malaysia

Berdasarkan analisis data temu bual dan pemerhatian, semua peserta kajian berpandangan guru Sejarah yang responsif pelbagai budaya membina pengetahuan dan kefahaman kepada murid-muridnya mengenai budaya masyarakat Malaysia. Mata pelajaran Sejarah banyak membantu murid mengetahui dan memahami sejarah masyarakat pelbagai kaum dan budaya di negara ini. Pengetahuan mengenai masyarakat Malaysia termasuklah sejarah masyarakat majmuk, sosiobudaya masyarakat serta penglibatan masyarakat pelbagai kaum dalam kemajuan negara daripada segi sosial, politik dan ekonomi. Berikut ialah beberapa pernyataan oleh peserta mengenai perkara di atas.

“Cikgu kena cerita juga macam adat resam, pantang larang masyarakat supaya mereka faham. Kalau dia tak campur dia tak tahu semua ni, cikgu la yang kena bagitau”
(TB/ GS-02:72-73)

“Bila kita ajar, murid dapat pengetahuan mengenai sejarah penduduk di negara ini pada hari ini. Murid bukan sahaja dapat dapat mengenali kaum Melayu, Cina dan India, malah suku-suku etnik di Sabah dan Sarawak”
(TB/ GS-01: 98-100).

“Murid juga dapat mengetahui tentang cabaran dan kerjasama tokoh masyarakat pelbagai kaum dalam mencapai kemerdekaan”
(TB/ GS-03: 224)

Berdasarkan analisis terhadap data pemerhatian, TB/ GS-04 dan TB/ GS-05 didapati membina pengetahuan murid mengenai kepelbagaian masyarakat di negara ini semasa dalam proses PdP. TB/ GS-04 menerangkan mengenai penglibatan masyarakat pelbagai kaum dalam sektor ekonomi negara sebelum merdeka serta kegiatan ekonomi tradisional orang Melayu. TB/ GS-05 pula ada menerangkan mengenai Tamadun Islam dan kesan pengaruhnya ke atas masyarakat di negara ini. TB/ GS-05 juga menerangkan tentang kewajipan berzakat bagi orang Islam kepada semua murid ketika sesi PdP.

6.2 Mengintegrasikan Elemen-Elemen Kepelbagaian Budaya dalam Pengajaran Sejarah.

Hasil analisis data temu bual dan pemerhatian PdP menunjukkan Pedagogi Responsif Budaya dalam PdP Sejarah termasuklah mengintegrasikan elemen-elemen kepelbagaian budaya dalam pengajaran Sejarah. Elemen-elemen kepelbagaian budaya yang diintegrasikan dalam termasuklah pengintegrasian nilai-nilai faham budaya, menyisipkan sumbangan/ kehebatan tokoh/ hero pelbagai kaum daripada pelbagai bidang, sosiobudaya masyarakat. Nilai-nilai faham pelbagai budaya yang diintegrasikan dalam PdP Sejarah ialah hormat-menghormati, bekerjasama, toleransi dan patriotik. TB/ GS-01, TB/ GS-02, TB/ GS-06, TB/ GS-10 berpandangan, nilai-nilai patriotisme kena diintegrasikan dalam PdP Sejarah. TB/ GS-01 menegaskan guru Sejarah kena

mengaitkan unsur-unsur patriotisme dalam setiap topik pengajaran kerana dalam mata pelajaran Sejarah ada banyak nilai-nilai yang berkait dengan patriotisme. TB/ GS-02 menambah nilai-nilai patriotisme penting dimasukkan ke dalam jiwa murid untuk memupuk semangat perpaduan dalam kalangan murid pelbagai budaya. Selain itu, beberapa petikan berikut juga menerangkan tentang pengintegrasian elemen-elemen kepelbagaian budaya dalam pengajaran Sejarah.

“Nilai yang penting diterap dalam dalam pelbagai budaya hormat-menghormati antara satu sama lain... kalau berbeza tak sama tak apa. yang penting kita kena hormat perbezaan itu.”

(TB/ GS-02:186)

TB/ GS-05 mengakui apabila mengajar tajuk Tamadun Huang Ho dalam sejarah, guru kena menyisipkan tokoh-tokoh yang terkenal dalam zaman itu. Selain itu, beliau juga menyarankan agar guru Sejarah juga kena ada pengetahuan tentang cerita-cerita dalam drama cina yang boleh dikaitkan dengan mata pelajaran Sejarah. Penjelasan mengenai perkara ini adalah seperti berikut:

“Kita harus belajar untuk menengok cerita silat Cina seperti cerita silat Cina, dia ada tokoh-tokoh itu, kadang-kadang watak-watak tu ada, jadi kita masuk la ke dalam cerita PdP kita. Jadi bila kita terangkan, kita masukkan silat, kung fu mereka, kongsi gelap mereka kaitkan dengan kongsi gelap mereka yang ada sekarang yang ada”

(TB/ GS-05:69).

Menurutnya lagi, penyisipan tokoh dan cerita-cerita yang mempunyai kaitan dengan kepelbagaian budaya dapat menarik minat murid untuk belajar Sejarah dan menunjukkan guru tidak mengabaikan budaya-budaya lain dalam PdP apabila bercerita tentang kehebatan bangsa lain. TB/ GS-21 pula berpandangan, walaupun topik-topik untuk Sabah dan Sarawak sedikit jika dibandingkan dengan Semenanjung Tanah Melayu, guru kena bijak menghuraikannya dan menyisipkan peranan tokoh-tokoh pejuang daripada pelbagai etnik supaya sumbangan Sabah, Sarawak dan Semenanjung dilihat sama penting dalam pembangunan negara.

Analisis data pemerhatian mendapati OBS/ GS-03 menyisipkan nilai-nilai patriotisme melalui rasa menghargai dan bangga dengan pencapaian negara apabila mengajar tajuk kesan penjelajahan kuasa barat terhadap perkembangan teknologi dan mengintegrasikannya dengan penglibatan dan sumbangan masyarakat pelbagai kaum di negara ini. OBS/ GS-05 mengintegrasikan nilai patriotisme dalam PdP di bawah tajuk Perlembagaan Madinah. Beliau menerangkan Perlembagaan Madinah dalam menguruskan kepelbagaian budaya dan menghubungkaitkannya Rukun Negara Malaysia.

6.3 Mempamerkan Sikap Positif Terhadap Kepelbagaian Budaya

Dapatan analisis data temu bual dan pemerhatian juga mendapati, semua peserta kajian berpandangan, guru Sejarah yang responsif pelbagai budaya juga mempamerkan sikap yang positif terhadap kepelbagaian budaya. Berdasarkan analisis terhadap data temu bual dan pemerhatian, semua peserta kajian menyatakan sikap positif tersebut ialah adil dan saksama, bertanggungjawab, bekerjasama, mesra, menghormati, toleransi, menghargai, sabar, ikhlas, berbaik sangka, ingin tahu tentang budaya lain, dan bersemangat patriotik. Sikap tersebut boleh dikategorikan kepada sikap individu, sikap terhadap profesion dan sikap terhadap negara. Berikut ialah contoh petikan yang menerangkan perkara di atas. Berikut ialah beberapa petikan menerangkan perkara di atas.

“Seorang guru yang positif, dia boleh bertolak ansur dengan pelajarnya tak kira apa budaya dan agamanya”

(TB/ GS-07: 97)

“Sebagai warga negara untuk mendidik murid sebagai modal insan cikgu tu dia kena patriotik dan ada semangat nasionalisme.”

(TB/ GS-03:89-93)

“Semua anak murid saya walaupun dia anak Cina ke, Melayu ke, India ke, saya tak pernah bezakan. dari situ akan wujudnya rasa kasih kepada mereka”

(TB/ GS-06:59).

Berdasarkan analisis data pemerhatian, semua peserta kajian mempunyai kemahiran hubungan interpersonal dengan murid pelbagai budaya seperti mempunyai hubungan guru-murid yang positif, bergaul dengan murid pelbagai budaya dan sentiasa meraikan murid pelbagai budaya semasa PdP. Pemerhatian oleh pengkaji ke atas OB/ GS-05 semasa PdP Sejarah ke atas OBS/ GS-05 mendapati OBS/ GS-05 mempamerkan hubungan yang baik dengan seorang murid perempuan berbangsa Cina. Beliau menyapa dan bertanya khabar serta pengalaman murid berkenaan mengikuti latihan sambutan Hari Kemerdekaan peringkat kebangsaan di Kuala Lumpur. Sambil bertanya khabar, guru tersenyum dan ketawa mendengar cerita murid tersebut. OB/ GS-05 menjelaskannya seperti berikut :

“Macam kat sini majoriti Cina, jadi kita kena belajar bergaul dengan guru, dengan murid yang pelbagai budaya. kalau hubungan interpersonal bagus, baru kita faham budaya mereka macam mana”

(TB/ GS-05:63-69).

6.4 Mempunyai Kemahiran Komunikasi antara Budaya

Berdasarkan hasil analisis data temu bual dan pemerhatian, peserta kajian menyatakan guru Sejarah yang responsif budaya dalam PdP merupakan seorang yang mempunyai kemahiran komunikasi antara budaya dalam bilik darjah. Berdasarkan analisis data temu bual dan data pemerhatian, peserta kajian menyatakan kemahiran komunikasi antara budaya yang perlu ada pada seseorang guru Sejarah seperti menerangkan isi pelajaran dengan jelas supaya difahami semua murid, menggunakan bahasa kebangsaan; menggunakan laras bahasa yang mudah difahami semua murid, menggunakan beberapa patah perkataan dalam bahasa ibunda/ dialek murid dan menggunakan tutur kata yang tidak menyentuh sensitiviti murid. TB/ GS-02, bersetuju bahawa kemahiran komunikasi adalah satu yang penting kepada guru Sejarah supaya mesej yang hendak disampaikan kepada murid terutamanya yang melibatkan perkara sensitif. TB/ GS-02 mengakui murid sering memberi tafsiran yang salah jika guru tidak menerangkan fakta dengan jelas. Berikut ialah penjelasan lanjut mengenai perkara ini. Beberapa contoh penyataan berikut menerangkan perkara di atas.

“Aras bahasa tu kita permudahkan. Kita cuba guna kadang-kadang bahasa pasar sikit.... sebab kalau kita guna aras bahasa yang tinggi dia memang blurr.. dia tak faham”

(TB/ GS-03:71)

“Jadi sebolehnya cikgu gunakan bahasa yang standard, supaya semua faham, murid pun belajar memahami bahasa standard”

(TB/ GS-01:100)

“Ada kalanya *a few words* saya kena *explain* dalam bahasa Cina. Seorang cikgu mengajar di sekolah yang bukannya bahasa dia, dia mesti belajar bahasa itu sikit-sikit supaya PdP dia berjalan lebih lancar dan objektif dia tercapai”

(TB/ GS-04:51).

“Tutur kata cikgu janganlah menyentuh sensitiviti budaya lain”

(TB/ GS-04:215)

Berdasarkan pemerhatian, semua peserta kajian menggunakan bahasa kebangsaan dengan fasih ketika mengajar. Cuma TB/ GS-04 menggunakan beberapa patah perkataan untuk mengajar kerana ada beberapa perkataan yang tidak difahami oleh murid seperti perkataan Jahiliah dan beliau menggunakan bahasa Cina untuk menerangkan kepada murid.

6.5 Mempunyai Kemahiran Mengurus Bilik Darjah untuk Murid Pelbagai Budaya

Peserta kajian menyatakan guru Sejarah yang responsif budaya merupakan seorang yang mempunyai kemahiran mengurus bilik darjah untuk murid pelbagai budaya. TB/ GS-01; TB/ GS-02; TB/ GS-03; TB/ GS-05 menyatakan guru Sejarah perlu mempunyai kemahiran menguruskan bilik darjah untuk murid pelbagai budaya seperti mewujudkan bilik darjah yang meraikan kepelbagaian budaya, menyusun kedudukan murid mengikut keselesaan untuk belajar dan memantau tingkah laku murid pelbagai budaya. Berikut ialah beberapa pernyataan mengenai perkara ini.

“Kena ada ruang yang menunjukkan kewujudan pelbagai etnik. ruang papan kenyataan tu boleh guna untuk semua ini, boleh tampal akhbar tentang kerjasama kaum, perayaan dan sebagainya”

(TB/ GS-08:187)

Berdasarkan pemerhatian, dalam aktiviti kumpulan yang dijalankan TB/ GS-02, TB/ GS-03 menetapkan ahli setiap kumpulan mesti dianggotai oleh murid pelbagai kaum bagi menggalakkan interaksi murid pelbagai budaya. Berbeza dengan TB/ GS-05, TB/ GS-05 didapati memberi kebebasan kepada murid untuk membentuk kumpulan bagi menjamin keselesaan anak buahnya. TB/ GS-05 menjelaskan guru Sejarah kena juga bertoleransi dengan murid pelbagai budaya dalam keadaan tertentu kerana murid juga perlukan rakan sebangsa dengannya untuk membantu mereka memahami pengajaran guru. Penjelasan mengenai perkara ini adalah seperti berikut :

“Dia mesti duduk situ jugak sebab nanti dia akan translate balik kepada kawan dia. Dia faham.. yang Ah Moi ni faham, yang kawan ni kurang faham dia akan beritau kawan dia. Situasi macam tu jadi yang tu tak boleh nak paksa ikut peraturan bercampur. tu yang kadang kita pun perlu pertimbangkan dan toleran sikit”

(TB/ GS-05:135-138)

7.0 PERBINCANGAN, IMPLIKASI DAN CADANGAN

Membina pengetahuan dan kefahaman mengenai kepelbagaian budaya masyarakat seperti adat resam, pantang larang, agama, perayaan, simbol budaya, norma-norma nilai budaya juga merupakan ciri seorang guru yang responsif budaya. Kajian ini didapati konsisten dengan kajian Banks (2008); Baruth dan Maning (2008); Gay (2000); Najeemah (2006) dan Noraini Omar (2015). Pengetahuan dan kefahaman mengenai budaya lain membolehkan guru Sejarah berkongsi maklumat dan membantu murid memahami budaya orang lain dan budaya sendiri. Guru yang memahami pelbagai budaya masyarakat menjadikan mereka lebih peka kepada perkara yang boleh menimbulkan sensitiviti budaya.

Guru yang responsif budaya peka kepada perbezaan budaya yang wujud dalam bilik darjah. Perbezaan ini menjadikan guru sentiasa bersedia menerapkan nilai-nilai persefahaman antara budaya. Penerapan nilai persefahaman antara budaya semasa PdP sama ada secara langsung atau tidak langsung adalah konsisten dengan kajian dan Najamuddin (2014) dan Noraini (2015). Penerapan nilai-nilai seperti menghormati kepelbagaian budaya, bekerjasama, toleransi dalam kalangan murid pelbagai kaum dapat membantu mereka menjadi insan yang boleh menerima perbezaan dan kepelbagaian budaya seperti mana aspirasi KPM dalam PPPM2013-2025.

Guru Sejarah perlu mempamerkan sikap positif terhadap kepelbagaian budaya di dalam bilik darjah terutamanya apabila membincangkan isu-isu menyentuh sensitiviti kepelbagaian budaya masyarakat. Sikap menghormati kepelbagaian agama, kepelbagaian latar belakang budaya, bahasa dan pelbagai adat yang dipamerkan guru Sejarah di dalam bilik darjah merupakan tanda guru yang responsif terhadap kepelbagaian budaya yang wujud dalam bilik darjah. Deardoff (2009); Najeemah (2006); Noraini (2015) dan Villegas dan Lucas (2002) juga menyatakan sikap yang positif terhadap kepelbagaian budaya boleh membina satu hubungan yang harmoni antara guru dan murid yang berbeza budaya.

Mempunyai kemahiran komunikasi antara budaya kemahiran komunikasi antara budaya juga merupakan satu keperluan dalam kemahiran murid pelbagai budaya (Gay 2000; Najamuddin 2014; Najeemah 2006; Noraini 2015; Virta2009). Dalam konteks PdP Sejarah, sekiranya guru mempunyai kemahiran komunikasi antara budaya, hasil pembelajaran dan matlamat pendidikan Sejarah juga akan lebih mudah tercapai. Komunikasi antara budaya yang baik juga menjadikan bukan sahaja hubungan guru-murid yang lebih positif malah hubungan dalam kalangan murid pelbagai budaya dari segi interaksi dan pergaulan.

Guru yang responsif pelbagai budaya juga mempunyai kemahiran mengurus bilik darjah pelbagai budaya untuk mewujudkan persekitaran pembelajaran yang kondusif untuk semua murid belajar. Dapatan ini selari dengan Bhatta (2013), Rao dan Kumar (2005) dan Tartjwik et al. (2009). Guru Sejarah yang responsif pelbagai budaya akan sentiasa meraikan kepelbagaian budaya dalam bilik darjah dan mengutamakan keselesaan murid pelbagai budaya belajar. Persekitaran bilik darjah yang kondusif membantu pembelajaran murid dengan lebih berkesan kerana murid pelbagai budaya lebih bermotivasi untuk belajar dalam keadaan harmoni dalam bilik darjah yang meraikan kepelbagaian.

Kajian ini memberi implikasi bukan sahaja kepada teori PRB malah kepada amalan pengajaran berkesan guru Sejarah di bilik darjah pelbagai budaya. Daripada segi teoritik, kajian ini memberi satu konsepsi baru terhadap teori PRB dalam konteks melaksanakan PdP Sejarah untuk murid pelbagai budaya. Guru Sejarah yang responsif terhadap budaya murid adalah guru yang meraikan kepelbagaian budaya dalam bilik darjah disamping memupuk nilai faham budaya dalam kalangan murid. Perkara ini juga dapat membantu murid pelbagai budaya mengikuti pembelajaran dengan baik dalam persekitaran pembelajaran yang harmoni. Dapatan ini memberi implikasi kepada perlunya guru Sejarah didedahkan dengan kemahiran PRB bagi mewujudkan satu pengajaran Sejarah yang lebih berkesan.

Kajian mengenai PRB juga boleh dilanjutkan dalam bentuk kajian tinjauan ataupun kajian pembinaan instrumen dan pembinaan model latihan supaya guru Sejarah mempunyai satu kerangka rujukan untuk kompeten mengajar murid daripada pelbagai latar budaya. Kajian juga boleh diperluas kepada guru lain selain daripada guru Sejarah supaya lebih ramai guru dapat didedahkan dengan kemahiran pedagogi responsif budaya.

8.0 RUMUSAN

Pedagogi Responsif Budaya (PRB) menjadi satu perkara penting yang perlu diamalkan oleh guru Sejarah kerana memberi impak yang besar kepada pembelajaran bukan sahaja daripada aspek pencapaian dalam mata pelajaran Sejarah malah daripada aspek keharmonian antara guru dengan murid dan murid dengan murid pelbagai kaum. PRB dalam mata pelajaran Sejarah dapat membawa satu pendekatan pengajaran yang lebih inklusif dengan meraikan kepelbagaian dalam bilik darjah. Secara tidak langsung dapat membina jati diri murid daripada segi keterbukaan, menerima dan menghargai kepelbagaian yang dapat membentuk jiwa murid pelbagai budaya yang lebih patriotik.

RUJUKAN

- Azam Othman, Ismail Sheikh Ahmad, Hamidon Abdul Rahman, and Shahrul Fhaizal Shabu. (2013). Exploring Teachers' Perceptions in Managing Interracial Interactions in a Multicultural setting: A Case study of Five Malaysian Secondary Schools in Klang Valley. *IIUM Journal of Educational Studies*, 1 (1), 13-24.
- Ahmad Ali Seman (2014). Pemupukan Patriotisme Melalui Pendidikan Multikultural dalam Pendidikan Sejarah di Malaysia: Satu Tinjauan Perspektif. *Jurnal Ilmu-Ilmu Sejarah, Budaya dan Sosial (LENTERA)* 1 (02), 28-49.
- Banks, J.A. (2008). *An Introduction to Multicultural Education*. Pearson/ Allyn and Bacon.
- Baruth, L.G. & Manning, M.L. (2008). *Multicultural Counseling and Psychotherapy : A Lifespan Perspective* : Pearson Merrill Prentice Hall.
- Bhatta, L.V. (2013). Mono-Cultural Practices in Multicultural Science Classroom. *International Journal of Scientific & Technology*. 2 (5), 233-241
- Deardorff, D.K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education* 10 (3), 241-266. doi: 10.1177/1028315306287002
- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research. & practice*. New York: Teachers College.
- Jawatankuasa APNIEVE Malaysia. (1999). *Buku Sumber UNESCO-APNIEVE untuk Pendidikan Perguruan dan Tinggi*. Belajar Hidup Bersama Secara Aman dan Harmoni: Pengalaman Malaysia. Kuala Lumpur: Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Kementerian Pelajaran Malaysia (2000). *Sukatan Pelajaran Sejarah KBSM*. Kuala Lumpur : Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Kementerian Pelajaran Malaysia. (2014). *Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025*. Putrajaya Kementerian Pelajaran Malaysia
- Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers*. San Francisco: Jossey-Bass Publishing Co.
- Najamuddin Bachora (2014). *Kecenderungan interaksi sosial ke arah penghayatan nilai perpaduan dalam kalangan guru pelatih*. Tesis Dr. Fal. Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Najeemah Mohd Yusof. (2006). Patterns of social interaction between different ethnic groups in Malaysian Secondary schools. *Jurnal Pendidik dan Pendidikan*. 21, 149-164.
- Noraini Omar (2015). *Amalan pengajaran guru pendidikan islam berfokuskan kepelbagaian budaya murid: kajian kes di negeri Sarawak*. Tesis Ijazah Doktor Falsafah. Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia
- Ong Puay Liu, Helen Ting, Ong Puay Tee & Ong Puay Hoon (2010). 3R, 1R or 3R + 1R? The Teachers' Dilemma. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 7, 191-200.
- Partnership for 21st Century Skills (2006). Diakses daripada <http://www.p21.org/>
- Rao, D.B. & Kumar, D.N. (2005). *Schoolteacher effectiveness*. New Delhi: discovery publishing house.
- Siti Zuraidda Maaruf, Muhamad Azhar Abdullah, Saedah Siraj dan Voviana Zulkifli. (2016). Culturally Responsive Pedagogy: Experience in the Visual Art Education Classroom. dalam Fook C., Sidhu G., Narasuman S., Fong L., Abdul Rahman S. (eds) *7th International Conference on University Learning and Teaching (InCULT 2014)* Proceedings. Springer, Singapore.
- Suresh Kumar a/ I N Vellymalay. (2013). Bahasa interaksi dan hubungan antara etnik dalam kalangan murid di bilik darjah. *Jurnal Kepimpinan Pendidikan*. 1 (3), 14-28. Diakses daripada <http://e-journal.um.edu.my/publish/JuPiDi/>

- Tartwijk, J.V, Brok, P.D, Veldman, I dan Wubbels, T. (2009). Teachers' practical knowledge about classroom management in multicultural classrooms. *Teaching and Teacher Education* 25,453–460. [http:// dx.doi.org/ 10.1016/j.tate.2008.09.005](http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.005)
- Tengku Nor Rizan Tengku Mohd Maasuma, Nooreiny Maarof, Manisah Mohd Ali (2014). Addressing student diversity via culturally responsive pedagogy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 134,101 – 108.
- UNESCO. 2010. Education: Cultural diversity. Diakses daripada <http://cms01.unesco.org/en.esd/themes/cultural-diversity> (30 Ogos 2012).
- Villegas, A.M. & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*. 53 (1), 20-32. doi: 10.1177/ 0022487102053001003
- Virta, A. (2009). Learning to Teach History in Culturally Diverse Classrooms. *Intercultural education* 20 (4), 285-297. doi:10.1080/ 14675980903351920
- Wheelock, A., Haney, W., & Bebell,D. (2000). What can student drawing tell us about high-stakes testing in Massachusetts? *TCRecord.org*.
- Yasmin Ahmad (2014). *Sensitiviti dan kompetensi kepelbagaian budaya dalam kalangan guru pelbagai etnik di Malaysia*. Tesis PhD. Universiti Sains Malaysia

KAJIAN PENGUKURAN TAHAP PERPADUAN 2016

Dr. BITY SALWANA ALIAS, Dr. ROSLI ISMAIL, Dr. SHAMSUDIN MOHAMAD, Dr. MAIMUNAH MUDA, Dr. ZAINI AHMAD, Dr. URA PIN @ CHUM, NASITHAH ABD. HAMID, M. SELVARAJAH A/ L MANIKAM, DATIN KASMAH ABU BAKAR, Dr. NOR SUHARA FADZIL, NUZULHARLINA ABD. RAHMAN

Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan, KPM

salwana.alias@moe.gov.my

DR. AKBARIAH MOHD MAHDZIR
Universiti Teknologi Malaysia

ABSTRAK

Kajian pada 2014 menunjukkan perpaduan dalam kalangan guru dan murid sekolah adalah pada tahap sederhana tinggi. Manakala berdasarkan skala sangat longgar, longgar, erat, dan sangat erat, perpaduan dalam kalangan guru dan murid pada tahun 2014 secara keseluruhannya adalah erat dengan indeks 6.9/ 10. Dapatan kajian juga menunjukkan keupayaan menerima perbezaan kaum, budaya, amalan agama, dan bahasa masih pada tahap yang rendah, manakala keupayaan menghormati dan mengurus perbezaan pada tahap yang tinggi. Nilai perpaduan yang paling rendah pula ialah bersikap terbuka, toleransi, bekerjasama dan percaya pada kaum lain. Berikutan daripada itu, sepanjang 2015 dan 2016, pelbagai program dan tindakan untuk meningkatkan perpaduan telah dilaksanakan. Bagi menilai kesan pelaksanaan tersebut, maka bermula pada pertengahan tahun 2016, Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan dipertanggungjawabkan sekali lagi mengukur tahap perpaduan dalam kalangan guru dan murid sekolah rendah, dan menengah. Soal selidik telah diedarkan kepada 13,056 responden yang terdiri daripada 2,949 guru sekolah rendah, 3,542 guru sekolah menengah, 2,981 murid sekolah rendah, dan 3,584 murid sekolah menengah. Analisis menggunakan program Winsteps menunjukkan, pada tahun 2016, indeks perpaduan adalah 6.6/ 10. Ini bermakna indeks perpaduan sedikit menurun, dan tahap perpaduan masih lagi pada tahap yang sederhana tinggi. Kesimpulannya, program yang telah dilaksanakan masih belum berjaya sepenuhnya dalam meningkatkan perpaduan ke tahap yang sangat tinggi atau sangat erat. Justeru, beberapa cadangan untuk meningkatkan perpaduan turut dikemukakan.

Kata kunci : indeks, perpaduan, guru, murid

1.0 PENGENALAN

Kajian Pengukuran Tahap Perpaduan adalah salah satu aliran kerja di bawah Inisiatif Pengukuhan Perpaduan di Sekolah iaitu inisiatif no. 6 Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (2013-2025). Keberhasilan yang dijangkakan daripada Inisiatif Pengukuhan Perpaduan di Sekolah ialah meningkatkan tahap perpaduan dalam kalangan murid dengan meningkatnya keupayaan murid dan guru menerima, menghormati dan mengurus perbezaan kaum, budaya, amalan agama dan bahasa sama ada ketika di dalam darjah mahupun ketika berada di luar bilik darjah. Pada 2015 hingga 2016, selain pelaksanaan program Rancangan Integrasi Murid untuk Perpaduan (RIMUP) yang berfokus kepada karnival dan pertandingan berbentuk kebudayaan, beberapa aktiviti utama yang lain turut dilaksanakan berkaitan Inisiatif Pengukuhan Perpaduan di Sekolah. Antaranya, Pembangunan Pelan Hala Tuju Perpaduan Pendidikan Roadmap 5 tahun oleh Bahagian Kokurikulum dan Kesenian (BKK), Pembangunan Modul Latihan Penerapan Nilai Perpaduan untuk Pengetua dan Guru Besar oleh Institut Aminuddin Baki (IAB), Kajian Penerapan Nilai Perpaduan Dalam Kalangan Pelajar Ijazah Sarjana Muda Perguruan Institut Pendidikan Guru oleh Institut Perguruan Guru Malaysia (IPGM) dan Pemeriksaan Sekolah 2016

oleh Jemaah Nazir dan Jaminan Kualiti (JNJK).

Bagi memenuhi ketetapan bahawa tahap perpaduan perlu diukur setiap dua tahun sekali (PADU 2015), maka aliran kerja Kajian Pengukuran Tahap Perpaduan turut dilaksanakan pada tahun 2016 oleh Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan (BPPDP). Ini adalah merupakan kajian kali kedua selepas pelaksanaan kajian kali pertama pada tahun 2014. Kajian ini mengukur tahap perpaduan berdasarkan definisi perpaduan sebagai suatu hasil apabila guru dan murid pelbagai kaum berupaya menerima, menghormati, dan mengurus perbezaan budaya, agama dan bahasa sama ada dalam interaksi mereka di sekolah mahupun di luar sekolah. Rujukan utama kajian adalah Model Perpaduan dalam Kalangan Guru dan Murid Sekolah 2014.

2.0 TUJUAN KAJIAN

Tujuan kajian ini adalah untuk mengukur tahap perpaduan dalam kalangan guru dan murid sekolah dengan membentangkannya dalam bentuk indeks perpaduan.

3.0 OBJEKTIF KAJIAN

Objektif kajian ini adalah untuk:

- i. Mengenal pasti tahap perpaduan dalam kalangan guru dan murid sekolah secara keseluruhan (indeks kebangsaan).
- ii. Mengenal pasti tahap perpaduan guru sekolah rendah.
- iii. Mengenal pasti tahap perpaduan guru sekolah menengah.
- iv. Mengenal pasti tahap perpaduan murid sekolah rendah.
- v. Mengenal pasti tahap perpaduan murid sekolah menengah.

4.0 METODOLOGI

Kajian adalah berbentuk tinjauan dengan mengutip data kuantitatif bagi mengukur perpaduan dalam kalangan guru dan murid sekolah. Pemilihan sampel adalah secara rawak berstrata iaitu berdasarkan negeri, daerah, lokasi serta jenis sekolah, manakala jumlah sampel ditentukan berdasarkan populasi sekolah di setiap negeri. Ini bermakna nisbah taburan sekolah di setiap negeri diambil kira dalam menentukan jumlah sekolah yang terlibat. Lebih banyak sekolah di negeri berkenaan, maka lebih ramai guru dan murid yang akan diambil sebagai responden kajian. Bagaimanapun, bilangan sampel atau responden guru dan murid di setiap sekolah adalah sama iaitu 12 orang guru dan 12 orang murid. Kriteria lain yang diambil kira ialah tahap pendidikan murid, iaitu mereka yang telah hampir tamat mengikuti sistem pendidikan sama ada di peringkat sekolah rendah atau menengah. Di sekolah rendah, pemilihan sampel diutamakan kepada murid Tahun 6 manakala di sekolah menengah, murid Tingkatan 5 diutamakan. Di sekolah yang terdiri daripada guru dan murid pelbagai kaum, pemilihan sampel sekali lagi dibuat secara rawak berstrata, iaitu dengan memastikan bilangan yang seimbang atau hampir seimbang berdasarkan kaum. Di sekolah yang terhad dari segi kepelbagaian kaum atau hanya terdiri daripada satu kaum, maka sampel guru dan murid dipilih secara rawak. Dengan mengambil kira semua faktor-faktor tersebut, akhirnya kajian ini telah melibatkan sebanyak 253 sekolah rendah dan 303 sekolah menengah. Jumlah responden pula terdiri daripada 2949 guru sekolah rendah, 3542 guru sekolah menengah, 2961 murid sekolah rendah dan 3584 murid sekolah menengah. Jumlah keseluruhan responden kajian ialah 13036 orang.

Kajian ini menggunakan instrumen soal selidik yang dibangunkan dalam masa lebih kurang dua tahun (Januari 2013 hingga November 2014). Instrumen berkenaan dinamakan sebagai Soal Selidik Guru Sekolah Rendah (untuk dilengkapkan oleh guru sekolah rendah),

Soal Selidik Guru Sekolah Menengah (untuk dilengkapkan oleh guru sekolah menengah), Soal Selidik Murid Sekolah Rendah (untuk dilengkapkan oleh murid sekolah rendah) dan Soal Selidik Murid Sekolah Menengah (untuk dilengkapkan oleh murid sekolah menengah). Responden memberi respons terhadap item dalam soal selidik dengan membulatkan skor, sama ada 1 (Tidak akan sama sekali), 2 (Sekali sekala), 3 (Kerap kali), atau 4 (Sentiasa). Skor 1 – 4 digunakan setelah analisis menunjukkan skala Likert 4 aras adalah paling sesuai digunakan untuk mengukur tahap perpaduan berdasarkan konstruk menerima, menghormati dan mengurus perbezaan serta untuk mengukur perpaduan berdasarkan nilai sikap terbuka, toleransi, bekerjasama, percaya, menghargai, hemah tinggi, prihatin, adil, amanah, dan rasional.

Untuk tujuan mengumpul data, pegawai dari Jabatan Pendidikan Negeri dan Pejabat Pendidikan Daerah ke sekolah yang terpilih di negeri/ daerah masing-masing dan mentadbir soal selidik kepada guru dan murid. Beberapa pegawai BPPDP turun ke lapangan sebagai pemantau dengan membuat lawatan ke sekolah semasa pentadbiran soal selidik sedang dilaksanakan. Tujuan pemantauan juga adalah bagi memastikan pentadbiran kajian adalah mematuhi prosedur (SOP) yang telah ditetapkan. Surat pemakluman kajian yang dihantar ke Jabatan Pendidikan Negeri turut dipanjangkan ke Pejabat Pendidikan Daerah dan sekolah bagi memastikan semua pihak menyedari dan bersedia dengan kajian yang dilaksanakan. Selain itu, pihak JPN dan PPD membuat panggilan telefon ke sekolah yang terlibat dalam tempoh seminggu sebelum pentadbiran instrumen bagi memastikan kebersediaan pihak sekolah.

Proses *key-in* dan pembersihan data dilakukan sendiri oleh pasukan penyelidik yang terdiri daripada pegawai BPPDP, JPN, dan PPD menggunakan program SPSS versi 20.0 dan versi 22.0. Tindakan ini adalah bagi memastikan kerahsiaan terpelihara selain meminimalkan kesilapan ketika proses memasukkan data. Data yang telah bersih diserahkan kepada penganalisis yang membuat analisis data bagi menghasilkan indeks dengan menggunakan perisian Winsteps versi 3.80.1. Penganalisis, iaitu pakar pengukuran dan penilaian dari Universiti Teknologi Malaysia (UTM) memulakan langkah analisis dengan mentransformasikan data ordinal (skala Likert 4 aras) kepada data interval (skala 0-10). Transformasi berkenaan adalah perlu bagi memastikan julat yang sama antara setiap unit ukuran dan memastikan kedua-dua parameter iaitu responden dan item melalui proses penentuan (calibration) yang membolehkan kedua-duanya diletakkan di atas kayu ukur yang sama.

5.0 DAPATAN

Jadual 1 menunjukkan secara keseluruhan, indeks perpaduan pada tahun 2016 ialah 6.6/ 10. Ini bermakna berdasarkan tahap perpaduan yang dikategorikan kepada empat, iaitu tahap rendah (sangat longgar), sederhana rendah (longgar), sederhana tinggi (erat), dan tinggi (sangat erat), perpaduan pada tahap sederhana tinggi (erat) telah wujud dalam kalangan guru dan murid, sama ada di sekolah rendah atau menengah. Huraian ini memberi jawapan kepada persoalan kajian “sejauh manakah tahap perpaduan dalam kalangan guru dan murid sekolah secara keseluruhannya?”. Namun begitu, analisis selanjutnya menunjukkan dengan indeks 5.9, keupayaan guru dan murid untuk menerima perbezaan masih lagi rendah berbanding dengan keupayaan untuk menghormati perbezaan (indeks 7.2) dan mengurus perbezaan (indeks 6.9).

Objektif kajian yang kedua, iaitu untuk mengenal pasti tahap perpaduan guru sekolah rendah, membawa kepada persoalan kajian “sejauh manakah tahap perpaduan guru sekolah rendah?”. Berdasarkan jadual, didapati guru sekolah rendah mencapai indeks perpaduan 7.3/ 10. Ini bermakna tahap perpaduan dalam kalangan guru sekolah rendah adalah paling tinggi berbanding kumpulan responden yang lain, namun masih lagi pada tahap sederhana tinggi (erat). Analisis secara terperinci berdasarkan sub konstruk perpaduan menunjukkan, guru sekolah rendah mencapai tahap yang tinggi untuk keupayaan menghormati (indeks 8.0) dan mengurus perbezaan (indeks 7.8), manakala untuk keupayaan menerima perbezaan masih pada tahap yang

sederhana tinggi (indeks 6.4). Analisis berdasarkan nilai untuk perpaduan, didapati guru sekolah rendah mencapai tahap yang paling tinggi untuk bersikap amanah terhadap kaum lain (indeks 8.1), manakala mencapai tahap yang paling rendah untuk percaya kepada kaum lain (indeks 5.8).

Objektif kajian yang ke tiga ialah untuk mengenal pasti tahap perpaduan guru sekolah menengah. Dengan itu analisis dibuat untuk mencari jawapan bagi persoalan kajian “sejauh manakah tahap perpaduan guru sekolah menengah?”. Sebagaimana dalam Jadual 1, hasil analisis menunjukkan indeks perpaduan guru sekolah menengah ialah 6.9/ 10. Ini bermaksud, perpaduan dalam kalangan guru sekolah menengah ialah pada tahap sederhana tinggi atau erat. Berdasarkan sub konstruk perpaduan pula, didapati guru sekolah menengah mempunyai keupayaan yang tinggi untuk menghormati perbezaan (indeks 7.5), manakala keupayaan untuk menerima perbezaan serta mengurus perbezaan adalah sederhana tinggi dengan indeks masing-masing 6.1 dan 7.4. Nilai perpaduan yang paling rendah dalam kalangan guru sekolah menengah ialah percaya kepada kaum lain (indeks 5.6), manakala nilai yang paling tinggi ialah amanah terhadap kaum lain (indeks 7.8).

Objektif kajian yang keempat ialah untuk mengenal pasti tahap perpaduan murid sekolah rendah. Berdasarkan persoalan kajian “sejauh manakah perpaduan murid sekolah rendah?”, analisis yang dibuat menunjukkan indeks perpaduan dalam kalangan murid sekolah rendah ialah 6.0/ 10. Ini bermakna murid sekolah rendah telah mencapai perpaduan pada tahap yang sederhana tinggi ataupun erat. Analisis seterusnya mendapati, keupayaan murid sekolah rendah untuk menerima, menghormati dan mengurus perbezaan adalah sederhana tinggi dengan indeks antara 5.4 hingga 6.6. Analisis berdasarkan nilai yang diperlukan untuk perpaduan mendapati murid sekolah rendah mencapai indeks paling tinggi untuk berhemah tinggi kepada kaum lain dengan indeks 6.8. Manakala indeks paling rendah dicapai untuk bersikap terbuka pada kaum lain.

Objektif kajian yang ke lima ialah untuk mengenal pasti tahap perpaduan murid sekolah menengah. Ini membawa kepada persoalan kajian “sejauh manakah tahap perpaduan murid sekolah menengah?”. analisis menunjukkan indeks perpaduan yang dicapai oleh murid sekolah menengah ialah 6.1/ 10. Ini bermakna perpaduan dalam kalangan murid sekolah menengah juga sederhana tinggi (erat). Berdasarkan sub konstruk, keupayaan murid sekolah menengah menerima, menghormati, dan mengurus perbezaan masih sederhana tinggi dengan indeks antara 5.5 hingga 6.8. Nilai perpaduan paling tinggi dalam kalangan murid sekolah menengah ialah berhemah tinggi dengan indeks 7.4, manakala nilai perpaduan paling rendah pula ialah percaya kepada kaum lain dengan indeks 5.2.

Jadual 1:

Tahap Perpaduan Berdasar Konstruk dan Sub Konstruk

Bil.	Konstruk & Sub Konstruk	Guru Ren	Guru Men	Murid Ren	Murid Men	Min Indeks
1	Bersikap Terbuka	6.4	6.3	5.1	5.3	5.8
2	Toleransi	6.5	5.9	5.6	5.6	5.9
3	Bekerjasama	7.0	6.5	5.6	5.9	6.3
4	Percaya	5.8	5.6	5.3	5.2	5.5
	Menerima	6.4	6.1	5.4	5.5	5.9
5	Berhemah Tinggi	8.0	7.5	6.8	7.4	7.4
6	Menghargai	8.0	7.6	6.5	6.6	7.2
7	Prihatin	7.9	7.4	6.4	6.3	7.0
	Menghormati	8.0	7.5	6.6	6.8	7.2
8	Adil	7.8	7.5	6.1	6.1	6.9

9	Amanah	8.1	7.8	6.6	6.4	7.2
10	Rasional	7.6	7.0	6.1	6.2	6.7
	Mengurus	7.8	7.4	6.2	6.2	6.9
	PERPADUAN	7.3	6.9	6.0	6.1	6.6

Analisis data berdasarkan faktor demografi menunjukkan guru dan murid di sekolah yang bersifat homogeneous, seperti Sekolah Jenis Kebangsaan (SJK), Sekolah Menengah Kebangsaan Agama (SMKA), dan Sekolah Agama Bantuan Kerajaan (SABK), mencapai tahap perpaduan yang lebih rendah berbanding sekolah yang bersifat heterogeneous. Dapatan juga menunjukkan tahap perpaduan di sekolah yang melaksanakan Rancangan Integrasi Murid untuk Perpaduan (RIMUP) dan yang tidak melaksanakan program, adalah sama.

6.0 RUMUSAN

Dapatan ini menunjukkan walaupun telah wujud perpaduan pada tahap sederhana tinggi atau erat dalam kalangan guru dan murid sekolah, namun beberapa aspek yang perlu untuk perpaduan, masih pada tahap yang rendah. Program dan tindakan untuk memperkukuh perpaduan juga didapati belum dapat mencapai hasrat yang disasarkan.

7.0 CADANGAN KAJIAN

Berikut adalah cadangan berdasarkan dapatan kajian ini:

- i. Program perpaduan yang dilaksanakan perlu berfokus kepada meningkatkan keupayaan untuk menerima perbezaan. Nilai yang paling yang perlu dipupuk ialah bersikap terbuka, bertoleransi, bekerjasama serta percaya kepada kaum lain.
- ii. Murid dan guru di sekolah atau negeri yang bersifat homogeneous perlu diberi pendedahan terhadap kaum lain sama ada melalui program perpaduan yang dilaksanakan di peringkat sekolah, daerah atau peringkat kebangsaan.
- iii. Program yang bersifat perpaduan perlu dilaksanakan lebih kerap dan secara berkala bukan hanya sekali atau dua kali setahun. Penglibatan murid dan guru bukan hanya melalui program RIMUP tetapi konsep program perpaduan perlu lebih luas dan melalui pelbagai wacana.
- iv. Program perpaduan yang dilaksanakan bukan hanya berfokus kepada persembahan atau pertandingan kebudayaan. Guru dan murid di sekolah beraliran agama berkemungkinan akan menghadkan penglibatan dalam program sedemikian justeru program yang bersifat lebih global perlu dilaksanakan. Program juga perlu memberi peluang kepada lebih ramai murid untuk terlibat.
- v. Guru dan Murid Melayu di SMKA dan SABK perlu dilibatkan dalam semua program berkaitan perpaduan yang dilaksanakan di peringkat kebangsaan atau daerah bagi memberi peluang mereka bertemu dan terdedah dengan kaum yang berbeza. Pertemuan dan interaksi yang lebih kerap boleh meningkatkan keupayaan mereka menerima, menghormati dan mengurus kepelbagaian budaya, amalan agama, serta bahasa.
- vi. Program mentor-mentee yang melibatkan guru dan murid daripada pelbagai kaum dilaksanakan untuk menyediakan peluang interaksi dan meningkatkan keupayaan menerima antara guru dan murid berlainan kaum. Selain mengeratkan perpaduan nasional, program sedemikian akan membantu meningkatkan kecemerlangan akademik murid.
- vii. Program perpaduan perlu memanfaatkan penggunaan ICT dengan optimum sama ada untuk memberi pendedahan terhadap kepelbagaian kaum, budaya, bahasa atau

amalan agama serta untuk memberi peluang murid pelbagai kaum berinteraksi melalui laman web sekolah atau emel.

- viii. Pelaksanaan kurikulum khususnya PdP, aktiviti kokurikulum dan aktiviti sukan di sekolah menitikberatkan pengetahuan dan amalan perpaduan. Konstruk perpaduan (menerima, menghormati dan mengurus kepelbagaian) serta subkonstruk perpaduan (bersikap terbuka, toleransi, bekerjasama, percaya, berhemah tinggi, menghargai, prihatin, adil, amanah, dan rasional) bukan sahaja ditekankan dalam kurikulum mata pelajaran Pendidikan Islam dan Pendidikan Moral tetapi diserapkan dalam semua mata pelajaran yang lain. Dalam semua aktiviti di sekolah yang ada pelbagai kaum, guru hendaklah menyusun atur aktiviti yang memerlukan interaksi pelbagai kaum. Di sekolah yang homogeneous, pengetahuan dan pendedahan terhadap kepelbagaian kaum, budaya, bahasa dan amalan agama hendaklah dititikberatkan. Aspek kenegaraan perlu ditekankan dalam aktiviti kurikulum (PdP) supaya murid dapat mengamalkan prinsip rukun negara, rasa cintakan negara dan mengamalkan semangat perpaduan antara kaum. Latihan kepada guru perlu dilaksanakan dari masa ke semasa.
- ix. Selain mewujudkan peluang interaksi melalui "pertemuan", KPM perlu mengkaji dan menggunakan alternatif lain seperti promosi perpaduan melalui media massa atau kemudahan dalam talian untuk meningkatkan perpaduan dalam kalangan guru dan murid. Strategi Lautan Biru Kebangsaan (NBOS) yang memerlukan penglibatan dan jalinan kerjasama antara Kementerian Pendidikan Malaysia dengan Kementerian yang lain seperti Kementerian Komunikasi dan Multi Media, serta agensi yang lain seperti JPNIN, NGO, PIBG dan komuniti luar perlu diwujudkan khususnya dalam perancangan dan pelaksanaan dan promosi program peningkatan perpaduan.
- x. Kajian susulan dilaksanakan di sekolah yang tinggi tahap perpaduan dan rendah tahap perpaduan bagi mengenal pasti gap dalam amalan untuk meningkatkan perpaduan serta bagi mencadangkan amalan terbaik untuk meningkatkan perpaduan.

8.0 PENUTUP

Perpaduan dalam kalangan guru dan murid sekolah adalah pada tahap sederhana tinggi. Hal ini adalah disebabkan keupayaan guru dan murid untuk menerima perbezaan kaum, budaya, agama, dan bahasa masih pada tahap yang sederhana tinggi. Kementerian Pendidikan Malaysia dengan kerjasama agensi yang lain perlu mengambil tindakan yang bersesuaian untuk meningkatkan perpaduan termasuk dengan melaksanakan program yang menyediakan peluang untuk guru dan murid pelbagai kaum di negeri, lokasi, serta jenis sekolah berbeza berinteraksi dan mengenali antara satu sama lain. Perpaduan perlu dipromosikan dengan kerjasama kementerian atau agensi yang lain manakala kajian susulan perlu dilaksanakan bagi mengkaji faktor yang menyebabkan tahap perpaduan yang tinggi atau rendah.

RUJUKAN

- Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan. (2006). *Perangkaan pendidikan Malaysia, Malaysian Educational Statistics 2006*. Putrajaya: Kementerian Pelajaran Malaysia.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. Laporan Pelan Pembangunan Pendidikan 2013-2025. (2012). Putrajaya: Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Kamus Dewan. (2006). Kuala Lumpur : Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Krejcie, R.V. & Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*. 30 (3): 607 – 610.
- Pallant, J. (2001). *A step by step guide to data analysis using spss for windows (version 12)*. Buckingham: Open University Press.
- Sabitha Marican. (2005). *Kaedah penyelidikan Sains sosial*. Petaling Jaya: Pearson Prectice Hall (Malaysia).
- Sekaran, U. (2003). *Research methods for business: a skill-building approach*. Ed. ke-4. New York: John Wiley and Sons.
- Tabachnick B.G. & Fidell L.S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston, M.A.: Allyn & Bacon.

PENGUNAAN VLE DALAM PENGAJARAN DAN PEMBELAJARAN BAHASA INGGERIS

SAIFUL AFZAN BIN BARU
SK Banggol Katong, Terengganu
s.afzanbaru@moe.edu.my

AZWADI ALI
Universiti Malaysia Terengganu
azwadi@umt.edu.my

ABSTRAK

Kajian ini bertujuan untuk membangunkan dan memperkenalkan model ujian bagi memahami penerimaan murid terhadap pembelajaran menggunakan Virtual Learning Environment (VLE) dalam pembelajaran Bahasa Inggeris di sekolah menengah. Teori bersepadu penerimaan dan penggunaan teknologi (UTAUT) dan Model DeLeon-Mclean digunakan sebagai model utama dengan penambahan beberapa pemboleh ubah baru. Pembelajaran adalah tertumpu kepada ramalan, menerangkan dan meningkatkan minat penggunaan murid terhadap pembelajaran Bahasa Inggeris berasaskan VLE. Analisis dilakukan dengan melibatkan bilangan responden daripada 981 murid di seluruh Malaysia. Secara keseluruhan, model yang dibangunkan menyediakan satu kajian yang lengkap untuk menentukan faktor-faktor yang mempengaruhi tahap penerimaan murid terhadap pembelajaran Bahasa Inggeris berasaskan VLE. Daripada analisis yang dijalankan, dapat melihat bahawa beberapa faktor yang memberikan murid implikasi penerimaan murid terhadap gaya pembelajaran berasaskan maya. Secara keseluruhannya, kajian ini bertujuan untuk memahami tingkah laku murid ke arah menggunakan VLE untuk pembelajaran mereka.

Kata Kunci : VLE, Partial Least Squares, Pembelajaran maya, Bahasa Inggeris, UTAUT

1.0 PENGENALAN:

Malaysia adalah sebuah negara berbilang kaum, budaya, dan agama dengan penduduk yang terdiri daripada 54.6% Melayu, 24.8% Cina, 7.4% India dan 13.2% daripada etnik minoriti lain (Unit Perancang Ekonomi, 2012). Sebagai negara yang merupakan bekas tanah jajahan British, Malaysia mencapai kemerdekaan daripada pemerintahan British pada tahun 1957. Selepas penjajahan British berakhir, bahasa Melayu (Bahasa Malaysia) menjadi bahasa kebangsaan dan telah digunakan sebagai bahasa pentadbiran. Sekolah dan universiti akhirnya beralih daripada bahasa Inggeris ke bahasa Melayu sebagai bahasa pengantar. Kebanyakan sekolah-sekolah luar bandar tidak perlu membuat peralihan kerana mereka digunakan Melayu walaupun di bawah pemerintahan penjajah. Sehingga kini, bahasa Inggeris kekal sebagai bahasa kedua dan diajar sebagai mata pelajaran wajib di sekolah-sekolah (Kim, 2003). Perubahan daripada bahasa Inggeris ke bahasa Melayu sebagai bahasa pengantar telah memberikan pilihan lebih luas kepada murid terhadap akses kepada pembelajaran harian, tetapi pada masa yang sama juga telah membawa kepada kemerosotan dalam standard penggunaan bahasa Inggeris (Gill, 1993; Tan, 2005).

Di Malaysia, bahasa Melayu dan Inggeris digunakan kedua-duanya berdasarkan kaum yang berbeza. Penggunaan bahasa Inggeris sekolah terutama Sekolah Kebangsaan adalah rendah, malah kaum Melayu lebih rendah penggunaan bahasa Inggeris berbanding daripada kalangan orang Cina dan India (Pillay, 1998; Salleh, Esa, Selamat, Othman, Sulaiman, & Suhaimy, 2010). Satu kelemahan utama yang menjadi satu halangan bagi ramai graduan baru dalam mencari pekerjaan adalah ketidakupayaan untuk menguasai bahasa Inggeris. Secara tepat,

ketidakekapan dalam menggunakan bahasa Inggeris untuk berkomunikasi telah menyumbang kepada kadar pengangguran yang tinggi di kalangan murid Melayu. (David & Govindasamy, 2005; Maarof, Osman, Yamat, & Yunus, 2003). Akibat daripada itu, ramai graduan didapati sukar untuk mendapat pekerjaan terutama dalam bidang teknologi maklumat, kejuruteraan, sains, dan sektor perniagaan (Kassim & Ali, 2010; Nadzri, 2005).

Menurut Ting (2003), banyak murid dari kawasan luar bandar lebih dominan menggunakan bahasa Melayu di sekolah dan bukan bahasa Inggeris. Ia adalah disebabkan oleh kebanyakan individu di kawasan itu lebih suka bercakap bahasa Melayu pada kebanyakan masa dan tidak menggunakan bahasa Inggeris dalam pertuturan mereka. Oleh itu penguasaan bahasa Inggeris di kalangan murid terjejas kerana terdapat kekurangan penggunaan bahasa Inggeris. Pada masa ini, mata pelajaran Bahasa Inggeris telah diajar selama 3-5 jam dalam seminggu dan kelas bahasa Inggeris secara bersemuka dijalankan untuk meningkatkan pendedahan murid kepada bahasa Inggeris. Walaupun usaha itu telah dilakukan, masalah kekurangan penguasaan bahasa Inggeris dalam kalangan murid sekolah Melayu berbanding kaum lain di Malaysia masih wujud [rujukan]. Berdasarkan dari fakta ini, kekurangan persekitaran Inggeris dikenal pasti sebagai salah satu faktor yang menyumbang kepada penguasaan bahasa Inggeris yang rendah. Guru perlu mempelbagaikan kaedah pengajaran di dalam kelas bagi menarik minat murid terhadap isi pelajaran yang hendak disampaikan. Namun penggunaan VLE di dalam pengajaran terutamanya bagi mata pelajaran Bahasa Inggeris masih tiada kajian secara empirik.

Penggunaan VLE dalam pengajaran perlu di buat kajian terutamanya dari segi penerimaan VLE dalam kalangan murid. Oleh yang demikian, penyelidik akan membuat kajian ke atas penerimaan VLE sebagai usaha untuk memperkembangkan sebuah model reka bentuk untuk mengukur penerimaan teknologi VLE dalam kalangan murid di mata pelajaran dalam Malaysia. Model ini direka bentuk menjadi alat untuk mengetahui penerimaan dan penggunaan aplikasi VLE dan penyebaran teknologi. Penyelidikan terhadap perkembangan teknologi VLE dijalankan untuk menjelaskan dan menjangkakan penerimaan pengguna terhadap teknologi VLE. Secara keseluruhannya, Teori *Unified Theory of Acceptance and Use of Technology* (UTAUT) dan DeLeon-McLean (DM) dijadikan asas rujukan utama dalam kajian ini. Kebanyakan penelitian dan pemerhatian mendapati bahawa kedua-dua model ini secara konsisten menjelaskan sebahagian varians dalam tingkah laku di antara sesuatu pemboleh ubah teknologi (Venkatesh & Davis, 2000)

2.0 PENYATAAN MASALAH:

Pelaksanaan program ICT di sekolah telah menggalakkan guru dan murid untuk menggunakan perisian pendidikan dalam pengajaran dan pembelajaran (PdP). Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) melalui Bahagian Teknologi Pendidikan telah membekalkan perisian kursus ke sekolah-sekolah. Keadaan ini menjelaskan bahawa KPM telah mula sedar akan kepentingan penggunaan pembelajaran dalam talian ke atas persekitaran pembelajaran dalam bilik darjah. Ini kerana pengajaran dengan berbantuan perisian kursus boleh berubah menjadi panduan atau mentor dengan maklum balas secara interaktif daripada hanya berfungsi sebagai pembekal maklumat asas dan pemahaman sahaja (Lee, Cheung, & Chen, 2005). Dengan adanya teknologi multimedia kemungkinan akan wujud sekolah maya dan sekolah global bagi aplikasi jarak jauh (Saadé & Bahli, 2005).

Walaupun pelbagai usaha telah dilaksanakan untuk meningkatkan peningkatan bahasa Inggeris dalam kalangan murid namun isu sejauh mana usaha ini memberi kesan masih tidak dapat impak yang dimahukan terutamanya murid di luar bandar. Bantuan alat pengajaran menggunakan peralatan dan pengintegrasian ICT masih dipersoalkan. Ini adalah kerana tahap penguasaan murid untuk menggunakan ICT masih lagi lemah. Kajian-kajian oleh Mokhtar, Alias and Abdul Rahman (2006) menunjukkan penerimaan perisian kursus dalam PdP didapati masih berada pada tahap yang rendah. Di samping itu, kajian oleh Hassan, Hassan and Kamisan (2008)

untuk mengenal pasti halangan yang dihadapi dalam penggunaan komputer dan ICT dalam kalangan guru mendapati tahap penggunaan komputer dan ICT berada pada tahap sederhana. Menurut Mastura (1997) pengguna Internet hanyalah 11% bagi sekolah menengah dan satu peratus sahaja bagi sekolah rendah. Kesannya, matlamat penggunaan ICT sebagai alat bantuan Pembelajaran dan Pengajaran (PdP) untuk membolehkan penyampaian sesuatu konsep dengan berkesan dan memudahkan pemahaman isi pengajaran oleh murid tidak tercapai.

Suatu program yang dilaksanakan oleh KPM tidak akan berkesan tanpa adanya kaedah yang sesuai dan menarik minat murid. Kesesuaian kaedah itu perlu diteliti agar ia dapat diterima oleh murid. Oleh itu masalah utama kajian ini ialah untuk melihat tahap kesediaan murid terhadap penerimaan teknologi bagi meningkatkan tahap keberkesanan pembelajaran Bahasa Inggeris mereka. Disebabkan sistem ini agak baru dalam PdP di sekolah, kajian ini cuba menganalisis faktor yang mempengaruhi sikap terhadap penggunaan VLE dalam pengajaran Bahasa Inggeris dari segi sifat sepuluh faktor. Faktor-faktor tersebut ialah Jangkaan Prestasi (PE), Sikap terhadap VLE (ATT) Pengaruh rakan (PI), Kemudahan Teknologi (TF), Kemudahan Sumber (RF), Tanggapan Kepermainan (PP), Kualiti Sistem (SQ), Interaksi guru (TI), Kepuasan Pengguna (US), Penggunaan Sukarela (WTU).

Penerimaan terhadap pembelajaran dalam talian oleh murid ditentukan oleh beberapa faktor. Menurut Stead (2004) kesan teknologi terhadap pendidikan tinggi, kefahaman tentang penggunaan teknologi dalam penyediaan persekitaran dalam talian dan kesan terhadap peluang-peluang pembelajaran masih lagi tidak jelas dan juga tidak berkembang. Persoalan mengapa ada golongan yang boleh menerima teknologi dan ada yang menolak. Mengapa ada murid atau guru memilih untuk menggunakan aplikasi dalam talian dan ada yang memilih untuk menggunakan kaedah tradisional masih belum terjawab. Apakah faktor menentukan seseorang itu dapat menerima teknologi? Penerimaan teknologi dan teori difusi seperti model Teori Bersepadu Penerimaan dan Penggunaan Model Teknologi (UTAUT) dan DM boleh membantu menjawab persoalan tersebut. Walaupun begitu, model UTAUT-DM tidak sepenuhnya dapat menangani masalah tersebut. Wang, Wu and Wang (2009) mencadangkan beberapa kajian lanjutan terhadap penerimaan aplikasi dalam talian dilakukan. Beberapa kajian terhadap penerimaan dalam talian dilaksanakan di luar negara akan tetapi kajian penerimaan aplikasi dalam talian dalam sistem pendidikan di Malaysia menggunakan model UTAUT-DM juga adalah terhad.

Venkatesh, Morris, Davis and Davis (2003) mencadangkan satu kajian masa depan untuk mengetahui hubungan antara penerimaan pengguna dan hasil penggunaan individu atau organisasi dan mengenal pasti dimensi dan digunakan untuk meramalkan niat penggunaan teknologi adalah satu lagi bidang kajian masa depan. Wang et al. (2009) mencadangkan supaya penyelidikan dilakukan terhadap pembelajaran dalam talian termasuk tingkah laku penggunaan, semua pemboleh ubah bebas UTAUT-DM, penggunaan sukarela dan pembelajaran pengurusan sendiri. Ini menunjukkan model UTAUT-DM merupakan satu alternatif untuk menggambarkan penerimaan sesuatu teknologi di samping model-model penerimaan teknologi yang lain.

Berdasarkan cadangan Venkatesh et al. (2003) dan (Wang et al., 2009) supaya kajian lanjutan harus dijalankan bagi mengenal pasti hubungan pengaruh bagi penerimaan sesuatu teknologi. Penyelidikan tentang penggunaan sistem dalam talian perlu menumpu kepada penerimaan terhadap sistem dalam talian (Johnson & Howell, 2005).

Oleh itu, pengkaji merasakan perlunya ada kajian dengan melihat hubungan pemboleh ubah yang mempengaruhi penerimaan pembelajaran persekitaran maya (VLE) dalam pembelajaran Bahasa Inggeris dan menghasilkan satu model baru di mana penyelidik menggunakan model UTAUT dan DeLone-McLean (DM) sebagai asas kajian ini.

3.0 OBJEKTIF KAJIAN.

Terdapat tiga objektif dalam kajian ini. Objektif tersebut adalah;

- i. Memodelkan Model Penerimaan Murid terhadap VLE berasaskan Model UTAUT-DM.
- ii. Menguji model yang dicadangkan menggunakan pendekatan Kuasa Dua Terkecil Separa (PLS)
- iii. Membandingkan model melalui nilai pengubahsuaian R^2 di antara pemboleh ubah di antara Kepuasan Pengguna dan Kesiediaan untuk mengguna

4.0 PERSOALAN DAN HIPOTESIS KAJIAN

Objektif kajian ini ialah untuk mengukur tahap penggunaan murid terhadap VLE di sekolah menengah dalam pembelajaran Bahasa Inggeris. VLE telah disesuaikan dengan kandungan pembelajaran berdasarkan kurikulum sekolah menengah dan guru juga dikehendaki menggunakan VLE ini dalam sesi pengajaran mereka.

Persoalan utama kajian ini ialah:

- i. Adakah murid boleh menerima penggunaan teknologi VLE ?
- ii. Adakah model yang dibangunkan sesuai untuk mengukur tahap penerimaan teknologi dalam pembelajaran Bahasa Inggeris di kalangan murid ?
- iii. Apakah tahap impak konstruk model ke atas penggunaan VLE ?

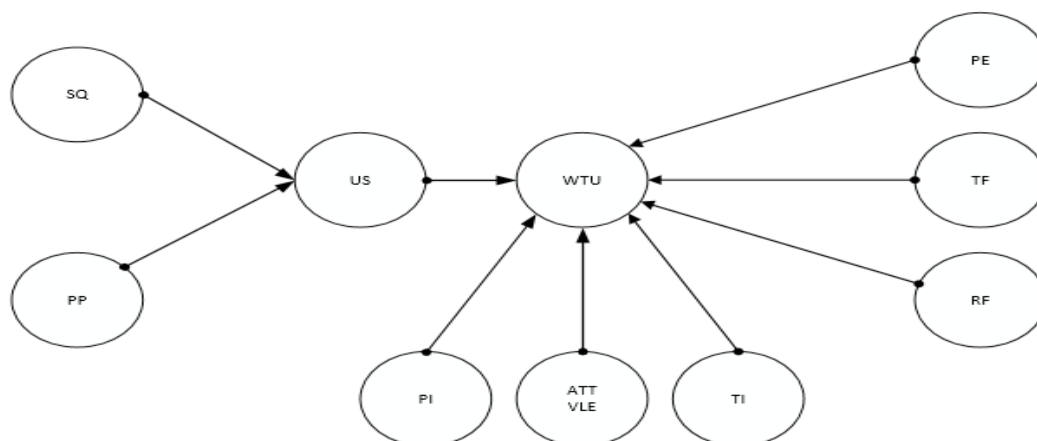
Bagi mengesahkan model kajian, hipotesis yang diuji mengguna pakai hipotesis yang telah diuji oleh pengkaji dalam kajian terdahulu (Donaldson, 2012; Moran, 2006). Hipotesis yang dilakukan adalah seperti di bawah.

- H_{a1}** Terdapat hubungan yang positif antara Tanggapan Kepermainan terhadap Kepuasan Pengguna
- H_{a2}** Terdapat hubungan positif antara sikap terhadap niat untuk penggunaan sukarela.
- H_{a3}** Terdapat hubungan positif di antara Jangkaan Prestasi dan penggunaan sukarela.
- H_{a4}** Terdapat hubungan positif di antara Kepuasan pengguna dan penggunaan sukarela.
- H_{a5}** Terdapat hubungan positif di antara rakan sebaya terhadap penggunaan sukarela.
- H_{a6}** Terdapat hubungan positif di antara Kemudahan Teknologi terhadap Kesiediaan untuk mengguna.
- H_{a7}** Terdapat hubungan positif di antara Kemudahan sumber terhadap kesiediaan untuk mengguna.
- H_{a8}** Terdapat hubungan positif di antara Interaksi Guru dan Kesiediaan untuk mengguna.
- H_{a9}** Terdapat hubungan positif di antara Kualiti Sistem dan Kepuasan Pengguna.

5.0 KERANGKA KONSEPTUAL

Rajah 1.1 menunjukkan kerangka konsep model gabungan UTAUT-DeLone dan McLean (D&M) yang mengandungi pemboleh ubah ramalan bagi mengukur tahap penggunaan VLE dalam kalangan murid sekolah menengah iaitu Jangkaan Prestasi (PE), Sikap terhadap VLE (ATT) Pengaruh rakan (PI), Kemudahan Teknologi (TF), Kemudahan Sumber (RF), Tanggapan Kepermainan (PP), Kualiti Sistem (SQ), Interaksi guru (TI), Kepuasan Pengguna

(US), Penggunaan Sukarela (WTU). dan akhirnya memberikan keputusan terhadap penggunaan VLE dalam pembelajaran Bahasa Inggeris.



Rajah 1: Jangkaan Prestasi (PE), Sikap terhadap VLE (ATT) Pengaruh rakan (PI), Kemudahan Teknologi (TF), Kemudahan Sumber (RF), Tanggapan Kepermainan (PP), Kualiti Sistem (SQ), Interaksi guru (TI), Kepuasan Pengguna (US), Penggunaan Sukarela (WTU).

6.0 METODOLOGI KAJIAN

Kajian ini menggunakan kaedah kuantitatif. Penyelidikan kuantitatif adalah analisis statistik menggunakan data bernombor dan pengukuran objektif bagi menerangkan masalah kajian bersama hubungan, penyebab dan kesan (Ary, Jacobs, Razavieh, & Sorensen). Menurut Ary et al. () kajian kuantitatif mempunyai sorotan penulisan, pembangunan instrumen, pengumpulan data, analisis data dan kesimpulan.

Bagi menjalankan kajian, instrumen kaji selidik dihasilkan hasil adaptasi kajian terdahulu. Data yang di peroleh di analisis dengan menjalankan kaedah pemodelan persamaan struktur (PPS). Analisis SEM menggunakan perisian *SmartPLS* bagi menjalankan analisis, model luaran dan model dalaman.

Populasi merupakan sekumpulan yang mempunyai ciri-ciri yang sama yang mana sampel dipilih secara rawak dari kalangannya (Shuster, 1992) manakala sampel pula ialah sebilangan kecil yang dipilih secara pensampelan mudah (*Stratified*) daripada populasi tersebut. Dalam kajian ini sampel dipilih daripada murid sekolah menengah yang menggunakan VLE dalam pembelajaran mereka. Responden bagi kajian ini dipilih dalam kalangan murid sekolah menengah tingkatan dalam tingkatan satu hingga tingkatan lima. Senarai sekolah-sekolah yang menggunakan VLE adalah dicadangkan oleh Bahagian Teknologi Pendidikan.

Responden kajian ini terdiri daripada 981 orang murid dari sekolah menengah kebangsaan harian biasa daripada sekolah yang telah dicadangkan. Analisis statistik deskriptif berbentuk frekuensi dan peratus digunakan bagi menerangkan profil responden yang merangkumi jantina, umur, dan tingkatan. Kesemua maklumat ditunjukkan dalam dari Jadual 1.1.

Jadual 1.1:
Profil Responden

Pemboleh ubah	Kategori	Kekerapan	Peratus (%)
Jantina	Lelaki	642	65.44
	Perempuan	339	34.56
Umur	13 tahun	141	14.37
	14 tahun	230	23.44
	15 tahun	105	10.70
	16 tahun	323	32.92
Tingkatan	17 tahun	182	18.55
	1	141	14.37
	2	230	23.44
	3	105	10.70
	4	323	32.92
	5	182	18.55

7.0 DAPATAN KAJIAN

Keputusan EFA menunjukkan statistik *Kaiser-Mayer-Olkin* (KMO) adalah mencukupi dan berada di paras minum seperti yang dicadangkan iaitu 0.60 (Kaiser, 1974) bagi kebanyakan konstruk. Sebagai tambahan lagi, nilai signifikan *Bartlett's test of sphericity* terhadap semua konstruk menunjukkan korelasi dalam setiap pengukuran instrumen adalah 0.3 dan sesuai untuk dapatan EFA (Hair et al., 2006). Nilai purata varian teresktrak (AVE) bagi soalan kaji selidik setiap konstruk melebihi nilai 0.60 (Hair et al., 2006). Nilai faktor bebasan bagi semua item dalam semua konstruk menghasilkan nilai melebihi 0.5, Oleh itu, nilai tersebut boleh diterima (Hair et al., 2006). Bagi dapatan hasilan yang lain (Proses pengumpulan data skala penuh) (lihat jadual 1.2).

Jadual 1.2:

Nilai Statistik bagi Setiap Konstruk

Faktor	Bil Item	Cronbach α	AVE	KMO	Ujian Barlett's Sphericity
Jangkaan Prestasi	5	0.844	0.9150	0.679	0.00
Sikap terhadap VLE	5	0.694	0.588	0.762	0.00
Pengaruh rakan	7	0.940	0.9530	0.891	0.00
Kepuasan Pengguna	8	0.941	0.9510	0.889	0.00
Kesediaan untuk mengguna	6	0.925	0.9480	0.893	0.00
Tanggapan Kepermainan	5	0.925	0.9180	0.835	0.00
Interaksi Guru	5	0.856	0.8870	0.737	0.00
Kemudahan teknologi	4	0.733	0.9320	0.682	0.00
Teknologi sumber	4	0.889	0.8550	0.715	0.00

Jadual 1.3 pula memaparkan pekali lintasan bagi setiap hubungan bersebab dalam kajian ini dengan nilai t masing-masing dan varian yang dapat diterangkan oleh setiap pemboleh ubah endogen. Keputusan analisis mendapati bahawa pekali koefisien yang mempunyai $t \geq 1.645$ adalah signifikan pada aras keyakinan 5%.

Jadual 1.3 :

Nilai Statistik Butstrap

Keputusan ujian hipotesis				
Hipotesis	Pemberat (<i>nilai</i> t)	R ²	Keputusan ($p < 0.05$)	
H _{a1} Terdapat hubungan yang positif antara Tanggapan Kepermainan terhadap Kepuasan Pengguna.	0.490 (18.353)	0.7990	signifikan	
H _{a2} Terdapat hubungan positif antara sikap terhadap VLE terhadap niat untuk mengguna.	0.108 (3.700)	0.8330	signifikan	
H _{a3} Terdapat hubungan positif di antara Jangkaan Prestasi dan kesediaan untuk mengguna.	0.146 (6.889)		signifikan	
H _{a4} Terdapat hubungan positif di antara Kepuasan pengguna dan Kesediaan untuk mengguna.	0.268 (6.111)		signifikan	
H _{a5} Terdapat hubungan positif di antara rakan sebaya terhadap kesediaan untuk mengguna.	0.121 (4.077)		signifikan	
H _{a6} Terdapat hubungan positif di antara Kemudahan Teknologi terhadap Kesediaan untuk mengguna.	0.330 (7.207)		signifikan	
H _{a7} Terdapat hubungan positif di antara Kemudahan sumber terhadap Kesediaan untuk mengguna.	-0.221 (5.716)		signifikan	
H _{a8} Terdapat hubungan positif di antara Interaksi Guru dan Kesediaan untuk mengguna.	0.244 (9.372)		signifikan	
H _{a9} Terdapat hubungan positif di antara Kualiti Sistem dan Kepuasan pengguna	0.454 (16.499)		signifikan	

8.0 KESIMPULAN

Penyelidik berminat untuk mengetahui tahap penerimaan murid terhadap penggunaan VLE di dalam pembelajaran mereka. Seperti yang dinyatakan sebelum ini, tahap minat murid terhadap mata pelajaran Bahasa Inggeris adalah sangat rendah dan ini telah menyumbang kepada penurunan prestasi mereka ke atas mata pelajaran tersebut. Oleh yang demikian kajian ini menggunakan elemen penggunaan Teknologi dalam pendidikan mereka. Pembelajaran di atas talian adalah sesuatu perkara baru dalam sistem pendidikan Malaysia.

Daripada dapatan analisis yang diperolehi, kesemua pemboleh ubah yang digunakan melebihi nilai yang dicadangkan iaitu 1.645 melalui bacaan nilai *t*. Ini menunjukkan penggunaan VLE dalam pembelajaran mereka memberikan impak terhadap minat dan motivasi mereka untuk mempelajari Bahasa Inggeris. Menurut dapatan yang diperolehi ini juga, murid merasakan penggunaan VLE membantu mereka untuk mempelajari isi kandungan dengan cara yang menyeronokkan. Ini dibuktikan melalui bacaan nilai *t* bagi tanggapan kepermainan. Unsur-unsur didik-hibur diselitkan di dalam kandungan VLE seperti kuiz dan ciri-ciri permainan sambil menjawab soalan yang diajukan.

Analisis ini juga memberikan petunjuk bahawa kemudahan yang disediakan di sekolah masih di tahap sederhana namun ia tidak membantutkan usaha murid untuk menggunakan VLE. Selain daripada itu, murid masih juga memerlukan interaksi guru dalam pembelajaran mereka. Mereka masih bergantung pada guru semasa pembelajaran mereka sebagaimana dengan kaedah tradisional di dalam kelas. Penggunaan VLE dalam pembelajaran Bahasa Inggeris boleh menyelesaikan masalah ini kerana guru dan murid masih boleh berinteraksi walaupun di luar waktu persekolahan. Kesimpulannya, VLE telah membantu gaya pembelajaran murid dan membantu menaikkan minat mereka untuk belajar Bahasa Inggeris pada amnya.

RUJUKAN

- Ary, D., Jacobs, L. C., Razavieh, A., & Sorensen, C. (2010). *Introduction to research in education* (Vol. 6). Independence, KY: Cengage Learning.
- David, M., & Govindasamy, S. (2005). Negotiating a language policy for Malaysia: Local demand for affirmative action versus challenges from globalization. *Reclaiming the local in language policy and practice*, 123-146.
- Donaldson, R. L. (2012). "Student Acceptance of Mobile Learning". *BiblioBazaar, Treatises and Dissertations*. Retrieved from <http://diginole.lib.fsu.edu/etd/716> (Paper 716)
- Gill, S. K. (1993). Standards and pedagogical norms for teaching English in Malaysia. *World Englishes*, 12 (2), 223-238.
- Hassan, J., Hassan, Z., & Kamisan, S. N. (2008). *Penggunaan komputer dan ICT di dalam pengajaran dan pembelajaran (PdP) di kalangan guru sekolah menengah kebangsaan luar bandar*. Johor: Penerbit UTM.
- Johnson, G., & Howell, A. (2005). Attitude toward instructional technology following required versus optional WebCT usage. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13 (4), 643-654.
- Kassim, H., & Ali, F. (2010). English communicative events and skills needed at the workplace: Feedback from the industry. *English for Specific Purposes*, 29 (3), 168-182.
- Kim, L. S. (2003). Multiple Identities in a Multicultural World: A Malaysian Perspective. *Journal of Language, identity, and Education*, 2 (3), 137-158.
- Lee, M. K., Cheung, C. M., & Chen, Z. (2005). Acceptance of Internet-based learning medium: the role of extrinsic and intrinsic motivation. *Information & management*, 42 (8), 1095-1104.
- Maarof, N., Osman, K., Yamat, H., & Yunus, M. (2003). Keupayaan penguasaan kemahiran Bahasa Inggeris di kalangan pelajar Melayu dalam arus globalisasi. Paper presented at the Dlm. Prosiding Seminar Kebangsaan Arus Perdana.
- Mastura, S. (1997). *Internet dan anda teman untuk melangkah ke dunia siber*. Kuala Lumpur: Federal Publication.
- Mokhtar, S. A., Alias, R. A., & Abdul Rahman, A. (2006). Rubric for Assessing ICT Infrastructure in Malaysia Higher Education.
- Moran, M. (2006). *College Student's Acceptance of Tablet PCs and Application of the Unified Theory of Acceptance Technology (UTAUT) Model*. Ph. D. Thesis. Capella University. Mennnesota, USA.
- Nadzri, S. (2005). Preparing for competitive life, *The News Straits Times*.
- Pillay, H. (1998). Issues in the teaching of English in Malaysia. *Language Teacher Kyoto Jalt*, 22 (1), 41-44.
- Saadé, R., & Bahli, B. (2005). The impact of cognitive absorption on perceived usefulness and perceived ease of use in on-line learning: an extension of the technology acceptance model. *Information & Management*, 42 (2), 317-327.
- Salleh, B. M., Esa, A., Selamat, A., Othman, H., Sulaiman, A., & Suhaimy, K. A. (2010). Computer-mediated communication as a tool for improving the English language among adult learners in TVET programme. *Journal of Technical Education and Training*, 2 (1).
- Shuster, J. J. (1992). *Practical handbook of sample size guidelines for clinical trials*. Florence KY: CRC Press.
- Stead, G. (2004). M-learning: small, engaging and at your leisure. *The Learning Citizen*, No 8 (2004), 10-13.
- Tan, P. K. (2005). The medium-of-instruction debate in Malaysia: English as a Malaysian language? *Language problems & language planning*, 29 (1), 47-66.
- Ting, S.-H. (2003). Impact of language planning on language attitudes: A case study in Sarawak. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 24 (3), 195-210.
- Venkatesh, V., & Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: four longitudinal field studies. *Management science*, 46 (2), 186-204.
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS quarterly*, 27 (3), 425-478.
- Wang, Wu, M. C., & Wang, H. Y. (2009). Investigating the determinants and age and gender differences in the acceptance of mobile learning. *British Journal of Educational Technology*, 40 (1), 92-118.

READING HABITS AND ATTITUDE AMONG MALAYSIAN UPPER SECONDARY SCHOOL STUDENTS TOWARD ACADEMIC PERFORMANCE

MOHAMAD EFFENDY BIN RAHMAT

SK Kampong Batu

ujang1977@yahoo.com

WAN AB KADIR BIN WAN DOLLAH

Universiti Teknologi MARA

wkadir@salam.uitm.edu.my

ABSTRACT

Reading habits play important role to enhance student's academic performance during teaching and learning implemented at the classroom session. In order to achieve successful in academic performance among students, parents must give more attention to their children to monitor education progress at home. This research has revealed the relationship between reading attitude and academic performance among Form 5 students at Sekolah Menengah Kebangsaan Dato'Sedia Raja, Rembau. Moreover, the research had attempted to examine whether reading attitude correlate to the academic performance and to discover thinking process for generating new knowledge through reading aspect. A descriptive survey research technique was used in the study, with the data collected through the use of questionnaire.

Keywords :Academic performance, High-order thinking skills, NILAM program, Reading habits, School library

1.0 INTRODUCTION

In the new millennium, information can be accessed from various sources in both printed and non-printed materials through reading. It is medium for user to locate information more effectively through relevant content of reading material. Reading is most suitable to seek knowledge more effectively. Reading habits must be inculcated from early age to ensure them fulfill several of type knowledge process. The user would be satisfied when school resource center fulfill of equipment of reading material for student especially in learning process. So, in fact of reading habits practice, according to Szarina (et. al) (1995), they proposed that student should have passion and “know-how” to read for enhancing knowledge and skills respectively.

Palani (2012) defined reading habit as an essential and important aspect for creating a literate society in this world. It shapes the personality of individuals and it helps them to develop proper thinking methods, and creates new ideas. However, the developments in the Mass Media, had continued to influence interest in reading hard copy of literatures such as books, magazines and journals among others. In other words, all students especially in secondary school must be integrated their knowledge skills with various source to get new knowledge. It must be made compulsory because the Ministry of Education introduced “Higher Thinking Order Skill” which is platform to develop student process for thinking and solving problem through reading skills at the school.

Annamalai & Muniandy (2013) mentioned that reading is a way to get better knowledge of one's own experiences and it can be an exciting journey to self-discovery. Reading transfers experiences to the individual so that the reader may expand one's horizons, identify, extend and intensify his or her interest and gain deeper understanding of the world (Green, 2002). In simple words, it is a process of interpreting printed and written words. In depth, it is an effective process of conscious learning that influences the accuracy of information, attitudes, morals, beliefs, judgments and action of readers (Panigrahib & Panda, 1996; Eyre, 2005). So, student

must be inculcating moral value through reading consistently through the National Philosophy of Education as below:

“Education in Malaysia is on-going efforts towards further developing the potential of individuals in a holistic and integrated manner, so as to produce individuals who are intellectually, spiritually, emotionally, and physically balanced and harmonic, based on a firm belief in and devotion to God. Such an effort is designed to produce Malaysian citizens who are knowledgeable and competent, who possess high moral standards and who are responsible and capable of achieving high level of personal well-being as well as being able to contribute to the harmony and betterment of the family, the society and the nation of large”

In order to recognize the appreciation among student in school, the Ministry of Education had introduced NILAM program to inculcate positive value through reading. NILAM stands for “Nilai Amalan Minat Membaca” to show that reading is very important among students to help them to improve reading skills towards High Order Thinking Skills activities during learning session at classroom. It can be done when NILAM program held for 30 minutes per week through Malay Language and English Language session by supervising from teacher in library. Reading has also used for leisure time as well as seeking knowledge in school.

According to Covert (2009), leisure reading is the reading students do by choice, whether it is informational or for pleasure (Cullinan, 2000). As students engage in leisure reading, they are spending time with a text because they want to. Students engage in this act of leisure reading on their own accord, not because their teachers assigned it to them (Hughes-Hassell & Lutz, 2006). At the same time, they can spend time on reading based on what they are read and preferred choice of relevant reading materials during learning at the school. In other words, reading habits had contributed on academic performance in school. The school administrator must play their role to equip various source of reading material and also create relevant program to student for enhancing knowledge through reading among students in school.

2.0 Research Questions

The purpose of this study was to explore common factors that may have contributed to secondary school students especially Form 5 students to develop reading as a process to get knowledge. This study attempts to answer the research questions as below:

RQ 1: What is the reading habit among Form 5 students in terms of the following items?

- i. What type of reading material do they read?
- ii. How much time do Form 5 student spend on reading?
- iii. Where do they get the reading material?
- iv. When do they read?

RQ 2: Is there any relationship between reading habits and attitude?

RQ 3: Is there any relationship between reading hours and reading materials in the library?

RQ 4: Is there any relationship between reliability of reading and academic performance among students?

RQ 5: What are the reading interests towards academic performance?

3.0 RESEARCH OBJECTIVES

The research objectives of this research are:

- i. To identify the level of intention reading habits among Form 5 students at SMK Dato' Sedia Raja, Rembau.
- ii. To identify the method of reading activities and choice of reading material that has used by Form 5 students.
- iii. To examine whether there is a significant relationship between school library use and acquired reading.
- iv. To examine whether there is significant relationship between home improvement and acquired reading in the school library.
- v. To examine whether there is significant relationship between reading attitude and acquired reading at school.
- vi. To examine whether there is significant relationship between reading habits towards academic performance at school.

4.0 BACKGROUND OF THE STUDY

Reading habits must inculcate positive value not only for students but also for the people who love to seek knowledge continuously in daily life. For reader, it helps them to identify paradigm shift of knowledge and it will generate new idea for developing reading as basis for seeking information with various aspects in life. In fact on this matter, content of reading material must be relevant to student especially to improve their academic performance in school. In addition, most Form 5 student has attended Sijil Pelajaran Malaysia examination at the end of year. So, they must have an initiative for looking a viewpoint and how to generate idea regarding searching information by using various reading materials in the school library respectively. A review of the previous literature has been made to further explore the determinant that influence author about reading habits in their studies. This is very important so that the student can utilize reading materials at the school library to achieve better performance in their examination.

Hollis (2002) stated that through open-ended question of the survey, the majority of the respondents (84%) shared their thoughts on how adults could get young people interested in reading. Perhaps it is time we started listening. Research has shown that young people need to feel engaged with the texts they are reading. Allowing young adolescents to choose their own texts is one way of ensuring they will choose, and stay with texts that engage their interest. Unfortunately, part of the dilemma that teachers face is that "what some adolescent's find worth reading...is not valued in the curriculum" (Elkins & Luke, 1999, p. 214). While looking to another perspective, Badariah (et al.) (2011) argued that research when reported the views reading motivation and strategy among 245 undergraduate students at MARA University of Technology in Terengganu campus quantitatively. The study found that the data indicated that the students characterized themselves as motivated readers having moderate scores, which reflected that they have a moderate level of self-efficacy. In other words, respondents thought that they would be moderately successful in their reading. Thus if their expectations for the reading tasks is of a moderate mode, then this would show that their willingness to expend efforts is only of average range or level because they believe partially in their success in the task. They tend to have some perseverance in their reading. Thus, when the respondents are faced with difficult texts/ tasks, they would still persist doing the task until the end and they would not stop or evade doing the task. Thus, this would indicate that the students believe that they are competent enough and are efficacious at reading. This would result in them being engaged in any reading tasks, even the difficult ones. They would also not avoid challenging reading activities. For Work-avoidance category, it reflected that the students have some desire to try readings that are difficult. It means

the students unable to find an effort for understanding their reading process. It also makes an impact to differentiate understanding the content of reading towards learning process at the school.

A study by Professor Atan Long in 1984 taken from Haslinda (et al.) (2012) reported that the reading interests and habits of Malaysians are still considered very low. Libraries are not fully utilized. Among the reasons given are: insufficient time (59 percent), the presence of other more important tasks (11 percent) and difficult to get reading material (10 percent). Similar results are also found by Pandian (1997), in a study commission by the National Library of Malaysia, carried out a survey by Frank Small and Associates (1996) with a sample of 60,441 respondents, it was reported that the literacy rate has slightly decreased to 92 percent from 93 percent in 1996. The most challenging must be faced by school administrator is limited finance to purchase new reading materials from supplier. This is a main factor why school student can't be highly achieved in NILAM program with constraint in allocation money to purchase best quality of reading materials in the school library. It has been contributed to teacher librarian for promoting reading program at the school more effectively. In this study some determinants that influence author intention to foster reading habits among secondary school students have been revealed such below:

i. Reading habits and attitude:

Based on the findings, most of them enjoyed reading, they did not think reading as boring and they also felt that reading was important even though they did not read enough and did not consider themselves as good readers. The authors felt most students have good interest in reading aspects for looking good understanding what they have read.

ii. School resource center and reading program:

From the survey, the findings indicated most student knew of the school resource center services from their friends and teachers and also aware the implementation of NILAM program at the school. NILAM program can be achieved through students participative actively with positive involvement from school administrator support.

Based on the previous study it is clearly identified that most students have problem to identify the suitable reading materials towards attitude at the school library. It happened when school administrator unable to equip fully reading sources because lack of allocation money to manage school library more effectively. According to Abeyrathna and Zainab (2004), they indicated that students were not very happy with the library collection especially for leisure reading. There was a discrepancy between what was available and what was actually desired. A suggested approach was to periodically borrow thematic book collections from the public library for teaching and reading needs. This approach would help the financially less able students to obtain a wider selection of reading materials. The main factor why they not happy with reading material allocation at library because:

- i. Few students are able to understand the library classification
- ii. Most students are concerned to read for examination purpose
- iii. The role of teacher librarian to promote reading activities in school curriculum
- iv. Most students are preferred to read newspaper and magazine at the school library

According to their studies, Abeyrathna and Zainab (2004) also identified that only 4% of students visited the school library every day and 35% indicated never using the school library. About 32% indicated visiting the school library regularly 2-3 days a week or once a week. More male students visited the library ever day but more female students visited either between 2-3

days or once per week. Most of the students visited the school library for learning purposes, either to look for reference materials (38%) or do their homework (28%). Only 27% used the library to read magazines and newspapers. Other purposes the students indicated include, to borrow books (23%) and to rest or chat with friends (13%). A small percentage of the students used the school library to borrow books (2-3 books or 1 book per week). Slightly more than half (57%) did not borrow anything from the school library. Nearly all students found the library a good place to study. More females (34%) than male (15.6%) borrowed books.

According to Shaharom & Salasiah (2002), they have indicated that prerequisite for the progress of a civilization is through civilizing science. This is because the cultural knowledge to grow consistently and simultaneously created a glorious society. According to the Islamic scholar Ibn Khaldun through his work "Al-Muqaddimah" he said that the strength of knowledge not only be a complement to the conditions and physical strength but also give meaning to the people and the community at large. Thus, through reading we can explore more in-depth knowledge in accordance with the government's desire to improve the mastery of individual holistically in line with the National Education Philosophy.

Based on this finding, teacher librarian must be creative and initiate to develop relevant reading program among students at school. It has been given added value for them to enhance their knowledge skill towards academic performance more successfully. In addition, students must have critical thinking to give better opinion in any issue regarding what they are acquiring information through reading process. According to Nagaratnam (et al.) (2012), students by Gen Y faced challenge the new evolution through reading habits in higher institution to examine stress factor and reading habits among of them. Based on their finding, most students have preferred used newspaper and online magazine as medium to overcome stress factor and it will be affected on their academic performance at the higher institution. However, this research has only focused on stress factor among students and it also contributed among students attitude to undergone reading habits is the process for getting knowledge.

Instead on the studies, student attitude has inspired positive value to inculcate reading habits as a way of method to acquire knowledge continuously. It can be done through Walberg & Tsai (1985) has taken from Annamalai and Muniandy (2013), they stated that factors contributing to a positive attitude among students as below:

- i. Believing that reading is important
- ii. Enjoying reading
- iii. Having a high self-concept as a reader
- iv. Having a home environment where verbal interaction takes place regularly

In fact of that, reading habits need more patient and sacrifices among student to seek knowledge more systematically in order for them by using "High Order Thinking Skills" to apply process of understanding of reading. The medium of reading has changed from printed into electronic digital materials. Student must fulfill various skills to adapt new technology and it might help them to locate an information more successfully and widely as long as searching material through electronic material is ease of use and flexible among of them. According to Jafre (2013), he stated that the habit of reading is an essential life skill. Reading is not limited to increase in knowledge but it also builds maturity and character, sharpens thinking, and widens awareness in social, economic, political, and environmental issues. Reading is not a process that is inculcated over nightly; it takes effort and hard work. Inculcating a reading habit pays off handsomely in our lives either directly or indirectly. In a nutshell, the review of the previous study has shown us some of the identified factor that will influence reading habits among students, students and selecting reading material as medium towards academic performance. The funding

and article processing charge has become as the main barrier for identifying the reading time, amount of book that they read and also motivation among students.

Libraries have a fundamental role in managing the reading materials through engaged relevant activities for information literacy needs. This is because the library is a warehouse of knowledge where there is a wealth of knowledge that can be found there. In Malaysia there are about 10,000 libraries with different types of functions such as:

- i. Academic library
- ii. Special library
- iii. Public library
- iv. Community library
- v. School library

Overall, the library provided appropriate allocation for the purchase of materials and improves the quality of library service. In addition, the ease of access to information should be provided to enable users for obtaining information more effectively. The library must provide appropriate services through the following methods:

- i. To provide selected reading materials appropriate for the needs of readers through basic and acquisition program designed.
- ii. To organize the library collections and retrieval system provides validity of information more effectively.
- iii. To encourage the use of library materials through library loan service, reference, reprographic, the supply publishing systems, the Internet, by post or clustering loans and other additional service activities from time to time.
- iv. To disseminate the latest information available at the library to a particular user in the latest knowledge in science can be explored through Selective Dissemination of Information (SDI) system.
- v. To hold orientation sessions for library users to guide library users about an easy way to get the material resources in the library.
- vi. To provide physical facilities among readers and researchers to access information based on their fields more systematically. (Shahar Banun Jaafar)

5.0 RESEARCH METHODOLOGY

This study adopted a descriptive design research. A quantitative approach was used to gather the data by distribution of questionnaire to respondents. The samples were form 5 students that studying at Sekolah Menengah Kebangsaan Dato' Sedia Raja, Rembau, Negeri Sembilan. The numbers of form 5 students were 105. In this study, 105 questionnaires had been distributed randomly, completely answered and replied. This study employed a structured questionnaire to obtain the respondent's feedback on the frequency of reading activity by the students in the secondary school. The questionnaire was divided into 4 sections in which each section focus on specific areas. For this study, researcher had decided to use the simple random sampling. This is because this is the most efficient methods for the probability sampling design. Other than that, this method is easily understood and the results are being projected to the whole population. In addition, the number of sample size is more than 100. Quantitative research represented by term "number validators" is aimed at testing the hypothesis with numerical value rather explaining complex phenomena through verbal communication. For data analysis, the researcher will use software known as Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) version 16.

Information in the 5 sections was focus to answer the objectives of the study. Section A focus on the demographic information of the students and Section B on the reading attitudes and home improvement of the students on reading. Whereas, Section C on the school library use among students, Section D focus on the acquired reading habits and interests by the students and finally Section E focusing on reading habits towards academic performance.

6.0 FINDINGS

6.1 Respondents Demographic

From 105 respondents, 41.9% of respondents are male and 58.1% are female. Other than that, table also indicates that 26.7% of the respondents were from science stream and another 73.3% were art stream students. Respondent's guardian occupation shows that the majority of guardian occupation has worked in other sector with weightage 35 (33.3%). Most of them have worked as driver, own worker and also working at industrial area. It has followed by businessman with 19 respondents (18.1%), clerk and officer with same weightage 13 respondents (12.4%), unemployed with 10 respondents (9.5%), pensioner with 8 respondents (7.6%) and officer with 7 respondents (6.7%). Meanwhile, most of the 47 respondents (44.8%) were preferred to use online reading for access information. Then followed by magazine with 21 respondents (20.0%), book with 19 respondents (18.1%) and newspaper with 18 respondents (17.1%).

Table 1:
Demographic Information

No	Item	Frequency	Percent (%)
1	Gender		
	Male	44	41.9
	Female	61	58.1
2	Stream		
	Art	77	73.3
	Science	28	26.7
3	Guardian Occupation		
	Others	35	33.3
	Businessman	19	18.1
	Clerk	13	12.1
	Officer	13	12.1
	Unemployed	10	9.5
	Pensioner	8	7.6
	Teacher	7	6.7
4	Reading Material Preferred		
	Online Reading	47	44.8
	Magazine	21	20.0
	Newspaper	19	18.1
	Book	18	17.1
5	Frequently Hour Spent		
	Less than hour	45	42.9
	1 – 3 hours	45	42.9
	4 – 6 hours	10	9.5
	More than 6 hours	5	4.8

Based on the findings, it shows that among of the 105 respondents, most of the 47 respondents (44.8%) were preferred to use online reading for access information. Then followed by magazine with 21 respondents (20.0%), book with 19 respondents (18.1%) and newspaper with 18 respondents (17.1%). Meanwhile, majority of respondents were spent less than hour from 45 respondents (42.9%) and then followed by 45 respondents (42.9%) were spent 1-3 hours for reading, 10 respondents (9.5%) were spent 4-6 hours reading and another 5 respondents (4.8%) were spent more than 6 hours for reading activities.

6.2 Reading Attitude

The questionnaire consists of questions on reading attitudes towards academic performance among students in secondary school. In this section, questions were asked pertaining to time spent for reading in a day as illustrated in Table 2. Findings shown 59.0% were agreed that they enjoy reading. However, there were students (1%) who disagreed about enjoying reading. The findings also showed that the highest percentages (49.5%) of the respondents agreed that they read daily or almost every day. The findings indicated that (46.7%) of the respondents agreed that they spend not less than 2 hours daily, whereas, students who had moderate spend not less than 2 hours were 21% of respondents. The rest of them were chose disagreed that represented 9.5% of respondents and only 1% strongly disagreed of respondents have not spent not less than 2 hours reading.

Table 2:
Reading Attitude

No	Statement	Strongly Agree	Agree	Quite Agree	Disagree	Strongly Disagree
1	I enjoy reading	29 (27.6%)	62 (59.0%)	13 (12.1%)	0 (0.0%)	1 (1.0%)
2	I read every day or almost every day.	20 (19.0%)	52 (49.5%)	24 (22.9%)	8 (7.6%)	1 (1.0%)
3	I will spend not less than 2 hours for reading in a day.	23 (21.9%)	49 (46.7%)	22 (21.0%)	10 (9.5%)	1 (1.0%)
4	I read enough and I am a good reader.	33 (31.4%)	42 (40.0%)	23 (21.9%)	6 (5.7%)	1 (1.0%)
5	Reading is important.	75 (71.4%)	26 (24.8%)	4 (3.8%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
6	Reading is more for girls than boys.	59 (56.2%)	29 (27.6%)	11 (10.5%)	2 (1.9%)	4 (3.8%)

The above findings show the attitude of the students in Sekolah Menengah Kebangsaan Dato' Sedia Raja towards reading. They enjoy reading and they also feels that reading is important even though they do not read enough and do not consider themselves as a good reader. It can be established that the respondents feels that reading is equally important for both girls and boys.

6.3 Home Improvement

Home improvement plays a very important role in improving reading habits among their children needs in education. It is important that parents must be given positive support to them for enhancing learning process at the school. From the survey, it has been indicated that 45 (42.9%) respondents were agreed that parent had allocated reading material for learning purpose, followed by 37 (35.2%) respondents were strongly agreed, 21 (20.0%) respondents were quite agreed and 2 (1.9%) respondents was strongly disagree to this statement.

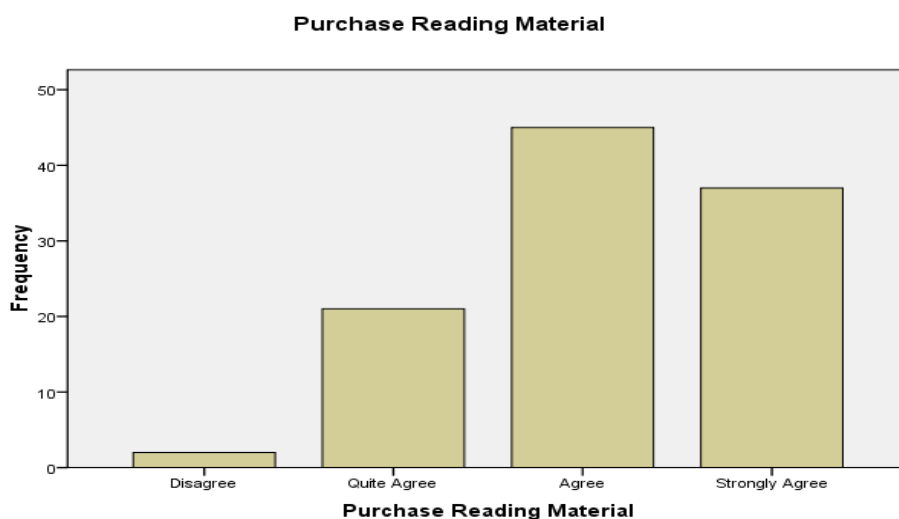


Figure 1: Purchase Reading Material

6.4 School Library Use

Teacher librarian must play their role for promoting and guiding the students for using library more effectively. Based on the findings, it shows that 35 (33.3%) respondents were agreed that library staffs have aware to organized reading materials more effectively, followed by 32 (30.5%) respondents were quite agreed, 29 (27.6%) respondents were strongly agreed, 6 (5.7%) respondents were disagree and 3 (2.9%) respondents was strongly disagree to this statement.

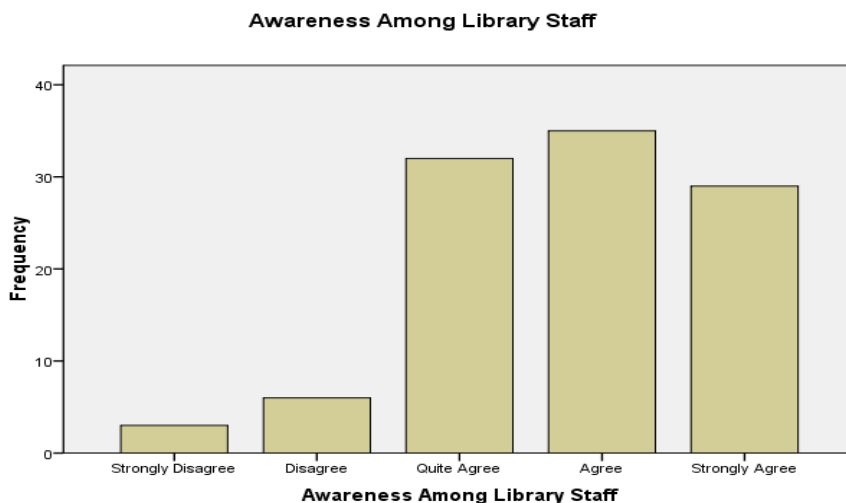


Figure 2: Awareness among Library Staff

6.5 Acquired Reading Habits and Interests

Reading is important among people especially for student at school. Reading is also a part of learning in life. It helps to educate people in many ways as the saying. From reading students can be explored many ways to gain their knowledge respectively. According to the findings, it shows that 49 (46.7%) respondents were agreed that they were preferred to read for gaining new knowledge, followed by 44 (41.9%) respondents were strongly agreed, 10 (9.5%) respondents were quite agreed and 2 (1.9%) respondents were disagree to this statement.

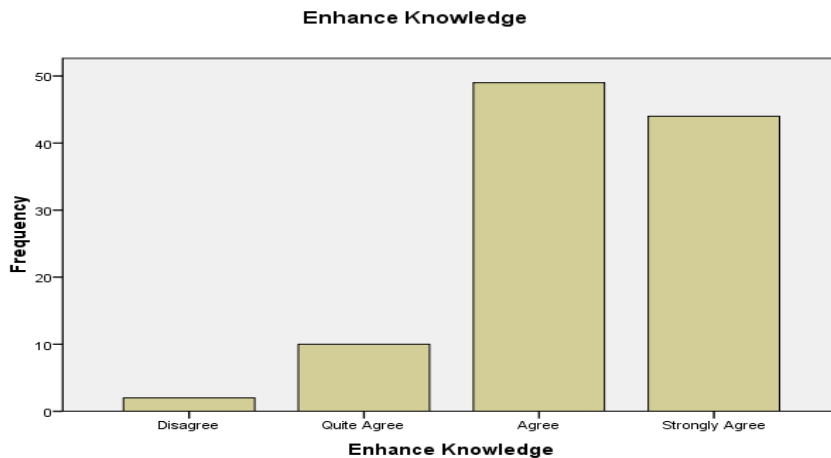


Figure 3: Enhance Knowledge

6.6 Academic Performance

Reading can be contributed towards academic performance among student for enhancing success in examination. It also give positive ways of learning to achieve better performance among students in examination especially for Form 5 students at Sekolah Menengah Kebangsaan Dato' Sedia Raja, Rembau. Based on the findings, it shows that 57 (54.3%) respondents were agreed that they are able to improve better quality performance in examination, followed by 26 (24.8%) respondents were strongly agreed and 21 (21.0%) respondents were quite agreed to this statement.

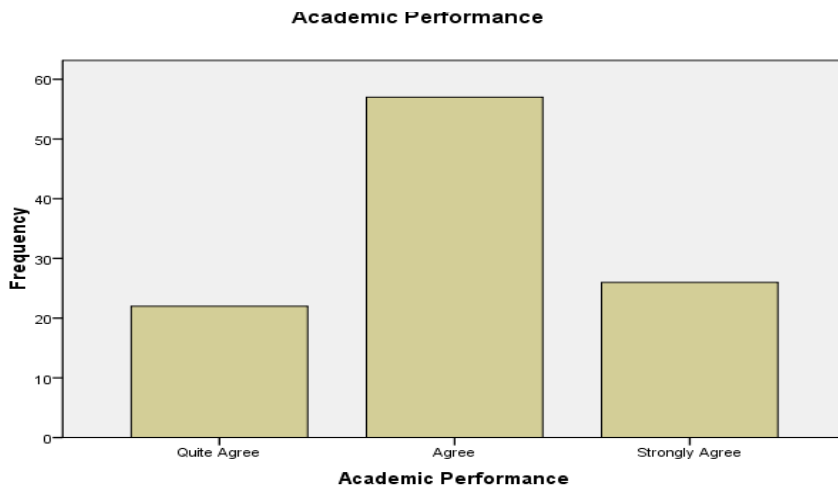


Figure 4: Quality Performance

Based on the figure, it shows that most respondents have awareness and agreed that reading habits can be achieved through participation from all parties such as school administrator and Teachers' and Parents Association (PIBG) to create better program to enhance better quality in academic performance.

7.0 DISCUSSION

The findings revealed that respondents seem to have little aware based on the importance of reading habits which had contributed towards academic performance among of them. Furthermore, the respondents appeared to have relatively lack of reading materials and untrained teacher librarian to manage and organize resource management more systematically. There also seemed to be little in the way of provision of training to assist students in information competence. While some orientation activities were provided for students at the beginning of their school session, these students are still experiencing difficulty finding materials for doing revision and there appear to be no structured approach to the provision of information skills training by teacher librarian at the school resource center. Teacher librarian should be fulfilling his/ her knowledge about library skills and needs to engage more programs to the students. Students need support in evaluating the resources they locate as well as appropriate search and resource discovery skills.

Most school resource center provides information skills training programs for students to enhancing knowledge in information searching. The school library needs to provide an extensive training program for students. Beginning with the orientation and done by teacher librarian as a role to educate students for using all facilities in the library. They include:

- i. Tours
- ii. Training sessions
 - Discovering Library
 - Enhancing book review
 - Mastering information searching
- iii. Information skills for students

Most school library assist students to locate and use appropriate materials and provide links to reading lists through the library catalogues. The Teachers' Activity Center should have an initiative to provide relevant training to all teacher librarian regarding job specification and it also contributed towards teacher specialist who conducted and well-organized at the school library. Liaison officer are frequently appointed to work with particular school to establish points of contact and to ensure appropriate communication about requirements and resource provision. Other than that, parents must give their moral support to inculcate their children makes a reading is good activity not only for academic purpose but also giving new dimension in the world of knowledge respectively.

The school library needs to improve their service to assist their users that range from outlining loan conditions to accessing services remotely. Increasingly, the school library can be done when all parties have involved ensuring library can be managed with relevant task and responsibility. School library require an easily accessible for student closely because library is a center for getting knowledge widely.

8.0 RECOMMENDATION

This section provides several recommendations for further research originated from the findings of this study as follows:

- Although this research employed the survey approach that is sure of principally on quantitative data for statistical generalization, the results could not be generalizable to the entire population as other students who study at the school are not contained within the study. Therefore, it is hoped that a future research could extend beyond

this range to comprise a wide range of students from another schools in order to investigate their interest on reading habits towards academic performance at the school.

- In this research, researcher has chosen Form 5 students to analyze which represented a small sample size due to time limitation and resource problems encountered by the researcher. Hence, it is recommended that a further research could include all students on a larger sample for the purpose of result generalization.
- Study on effectiveness of library activity in school libraries are needed in order to improve the knowledge skills that had been collaborated between Teachers' Activity Center and also participation from Educational Technology Division to identify the information needs in reading aspect more effectively.
- Besides students, teachers and school staff can also be involved in the research. This further research should be carried out to examine the level of reading attitude, usage, effectiveness and perceived information needs of students as well as teachers.

Finally further research is required on reading habits among Form 5 students has conducted at the Sekolah Menengah Kebangsaan Dato' Sedia Raja, Rembau.

9.0 CONCLUSION

The study had shown the impact of reading habits among Form 5 students which has been conducted at Sekolah Menengah Kebangsaan Dato' Sedia Raja, Rembau. The study has revealed limited library experience usage and awareness among the respondents especially on reading activities. The study has contributed to the reading attitude, parent participation on reading to their children and also the role of teacher librarian for implementing relevant program to the students.

Lifelong learning and continuing professional developments are synonymous and a part of today's workplace. Hence, there is a need for school students to increasing reading level according information discovery through high-order thinking skills learning at the classroom. The student must have knowledge to develop information skills that will enable them to identify, evaluate and use information effectively. Wider awareness needs among students to be made of the library's services and resources to them and school staffs. Liaison officer from Teachers' Activity Center and teacher librarians need to acknowledge that they both have a role to play in developing students' information skills activity, but also that difference exist in information needs all students and that their information skills must be developed properly.

The researchers hope that the findings of this study will contribute positively towards excellent for organizing reading activity more effectively. The school library must transform itself to professional librarian. Students must give special program to learn closely how to access information by using the latest technology as well as people mentioned all information can be accessed by clicking mouse. School library should have relevant module to guide students for locating reading material more successfully. This is because school library is a center of knowledge where people can get material easily for the purpose on reading activities at the school.

REFERENCES

- Abeyrathna, P. H. A. S. & Zainab, A. N. (2004). The Status of Reading Habit and Interests among Secondary School Children in Sri Lanka. *Malaysian Journal of Library & Information Science*. 9 (2): 109-123.
- Annamalai, S & Muniandy, B. (2013). Reading Habits and Attitude among Malaysian Polytechnic Students. *International Online Journal of Educational Sciences*. 5 (1): 32-41.
- Atan Long. (1984). *A Survey on Reading Habits and Interests of Malaysian People*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Badariah Sani, et al. (2011). The Reading Motivation and Reading Strategies Used by Undergraduates in University Technology MARA Dungun, Terengganu. *Journal of Language Teaching and Research*. 2 (1): 32-39.
- Covert, K. A. (2009). *An Exploration of the Leisure Reading Habits and Attitude of Eight-Grade Students*. New York: State University of New York.
- Frank Small and Associates (1996). *Reading Profile of Malaysians 1996*. Perpustakaan Negara Malaysia: Kuala Lumpur.
- Hollis, H. A. (2002). *Reading Habits and Choices of Middle School Students: A Study of a Select Group of Grade 7 Students*. Canada: Mount Saint Vincent University.
- Hughes-Hassell, S., & Lutz, C. (Winter 2006). What do you want to tell us about Reading? A survey of the habits and attitudes of urban middle school students toward leisure reading. *Young Adult Library Services*, 39-45.
- Malaysia National Library (2006). *The reading profile of Malaysians 2006*. Unpublished research by the Malaysian National Library, Kuala Lumpur.
- Mohamad Jafre Zainol Abidin, et al. (2011). A Survey of Online Reading Habits of Rural Secondary School Students in Malaysia. Online: <http://dx.doi.org/10.5296/ijl.v3i1.1045>. [28 November 2015]
- Nagaratnam, S., et al. (2012). The Effect of Stress Factors on the Reading Habits among Gen-Y Students. *International Journal of Interscience Management Review*. 2 (2): 1-5.
- Sangkaeo, S. (1999, August). *Reading habit promotion in Asian libraries*. Paper presented at 65th IFLA Council and General Council and General Conference, Bangkok, Thailand.
- Shahar Banun Jaafar (1989). Membaca Sebagai Langkah Melahirkan Siswa Intelek: Antara Realiti dan Mitos. *Sekitar Perpustakaan*. 130: 16 – 22.
- Shaharom TM Sulaiman & Salasiah Abd Wahab (2002). *Keanehan dan Keunggulan Buku*. Kuala Lumpur: Utusan Publication & Distributor Sdn. Bhd.
- Szarina Abdullah, et al. (1995). *Kaji Selidik Mengenai Tabiat Membaca di Kalangan siswa-Siswi Institusi Pengajian Tinggi di Malaysia*. Shah Alam: Institut Teknologi MARA.

THE EFFECTS OF THINKING MAPS ON STUDENTS' USE OF HIGHER ORDER THINKING SKILLS IN ARGUMENTATIVE ESSAYS

MUHAMMAD AIMAN BIN ISMAIL

Pejabat Pendidikan Daerah Kulim Bandar Baharu, Kedah Darul Aman

aimanismail@moe.gov.my

ABSTRACT

Thinking Maps have been introduced to schools in Malaysia to help students express their ideas and thoughts non-linguistically. This study aims to investigate the effects of Thinking Maps on students' use of higher order thinking skills in writing argumentative essays and examine the perceptions of students towards utilising Thinking Maps in the process of writing argumentative essays. This quasi-experimental study was carried out at an urban secondary school in Kulim, Kedah. The findings of the study indicate that there is significant difference in the application of higher order thinking skills between students in the control group and students who are taught Thinking Maps. Moreover, it has been found that students feel that Thinking Maps are beneficial to them.

Keywords : Argumentative essays, higher order thinking skills, perception of students, Thinking Maps, writing

1.0 INTRODUCTION

Writing is an integral component in the process of learning the English language as it reinforces grammatical items, vocabularies and idioms that students have been learning. It is also the common medium by which students establish and present their knowledge (Parilah M. Shah, Wan Hamiah Wan Mahmud, Rosseni Din, Aminuddin Yusof & Khalid Mat Pardi, 2011). Through writing students would be able to express themselves, explore new ideas and communicate with others. In this technology-laden era, it is imperative that one be able to communicate effectively through writing as there are various modes of literary expression which include messaging, email and blogging.

Students who are learning the English language are required to be able to write essays of a variety of text types. One of these is the argumentative essay. In order to produce an excellent piece of argumentative essay, students should be imaginative, creative and also critical. They must also demonstrate their ability to analyse and evaluate in their writing.

In Malaysia, writing is one of the four English language skills taught and evaluated in its education system and students are increasingly required to illustrate the use of higher order thinking skills (HOTS) in their essays. This is to ensure that students will be able to master a range of important cognitive skills, including problem-solving, reasoning, creative thinking, and innovation. The teaching of higher order thinking skills is often associated with various thinking strategies. One of these thinking strategies is the use of Thinking Maps. Hence, this study seeks to discover the effects of Thinking Maps on students' use of higher order thinking skills in writing argumentative essays.

2.0 BACKGROUND OF THE STUDY

The main objective of any education system is to equip its students with the knowledge and skills required to be successful in life. Historically, the Malaysian education system, like others around the world, has emphasised the development of strong content knowledge in subjects such as science, mathematics, and language (Ministry of Education, 2012, p. 6). However, it is no

longer enough for students to leave school having only mastered how to read, write and count. Hence, the emphasis is no longer just on the importance of knowledge, but also on developing higher order thinking skills (Ministry of Education, 2012).

To achieve this, Thinking Maps have been introduced to primary and secondary schools through the i-Think Programme. The Thinking Maps will allow teachers to impart thinking skills to students, allowing them to be lifelong learners and be able to apply, analyse, evaluate and think creatively in and outside the classroom (Lim, 2014). With the i-Think Programme in place, students will be exposed to eight different Thinking Maps with each of the maps demanding students to think at a different cognitive level.

Thinking Maps allow students to express their thoughts and ideas non-linguistically and this enables teachers to actually see the graphic representation of a student's thought process (Holzman, 2004). According to Holzman (2004, as cited in Long & Carlson, 2011), Thinking Maps differ from graphic organizers because they are used to promote more strategic thinking and encourage students to focus on the processes used to produce the correct answer.

3.0 PROBLEM STATEMENT

There have been complaints from stakeholders about the Malaysian education system being exam-oriented. This is said to have greatly reduced creativity and our ability to understand and analyse things (Darshan & Ong, 2003 as cited in Normah Othman, 2006). Students have become accustomed to this exam-oriented system and are forced into rote learning and memorising to answer examination questions. These include writing essays.

According to Chitaravelu, Sithamparam and Teh (2005), writing is the skill most Malaysian students are less proficient in and they do not know how to accomplish the written tasks in satisfactory ways. The analysis of the Malaysian Certificate of Education or *Sijil Pelajaran Malaysia* (SPM) performance by the Examination Division, Malaysian Ministry of Education showed that less than twenty percent of the candidates had obtained distinctions (Grade A) for the standardized national SPM English 1119 paper (Malaysian Examinations Council, 2009 as cited in Nooreiny Maarof & Mazlin Murat, 2013). In part, this weak performance reflects students' inability to apply higher order thinking skills in their essays which carry the majority of marks.

Realising that the situation is rapidly declining, the Ministry of Education has set out to introduce Thinking Maps to schools. However, the effect of Thinking Maps on students' use of higher order thinking skills in writing has not been comprehensively studied. This small scale study is a good way to start exploring the issue.

4.0 PURPOSE OF THE STUDY

This study intends to answer the following research questions.

- i. Do students taught using Thinking Maps score significantly different in the application of higher order thinking skills in their argumentative essays than students in the control group?
- ii. What are the perceptions of students towards using Thinking Maps in writing argumentative essays?

5.0 SIGNIFICANCE OF THE STUDY

The significance of the study is to explore whether or not the use of Thinking Maps help students apply higher order thinking skills in their argumentative essays. It is hoped that from this research the teaching of higher order thinking skills in learning the English language will be improved.

This study hopes that the findings may have implications on the use of Thinking Maps by teachers as well as students in classrooms. The analysis of the data and results should be an indicator of the effectiveness of using Thinking Maps. Hopefully, this study will also help teachers generate new ideas on how best to incorporate higher order thinking skills in their lessons. Besides, this study may also support the ministry's initiative in introducing Thinking Maps in the hope of promoting the use higher order thinking skills among students as well as teachers.

6.0 LITERATURE REVIEW

6.1 Bloom's Taxonomy

In order to create a method that could be applied to classifying instructional objectives, in 1956 Bloom created a taxonomy, or organised hierarchy, of thinking skills (Weis, 2011). The lower level thinking skills or those that require a minimal skill other than memorisation are knowledge and comprehension while higher order thinking skills are application, analysis, synthesis and evaluation (Weis, 2011). Each level in the hierarchy is more sophisticated than the preceding level and requires more cognitive skill to complete (Conklin, 2005). Conklin (2005) believes that a student must be able to know, understand, apply, break information down into component parts and synthesize in order to properly use the intellectual skill of evaluation.

Furthermore, McBain (2011) stated that the taxonomy is a classification system for educational goals that may be used in the construction of test items and in the formulation of instructional objectives by classroom teachers and educational leaders. Later, a group of cognitive psychologists, curriculum and instructional researchers as well as testing and assessment specialists revised the original taxonomy (Anderson et. al., 2001 as cited in Amer, 2006). Amer (2006) found that the revised taxonomy took into consideration the recent developments in the educational and psychological literature. For instance, it incorporated new learner-centred learning paradigms such as constructivism into its structure (Amer, 2006).

Table 1 portrays the difference between the original taxonomy and the revised version (Cochran, Conklin & Modin, 2007). Although both are similar, the revised version modifies the old vocabulary to make each word more consistent with the way it should be by listing the new levels as verbs (Cochran et al., 2007). According to Cochran, Conklin and Modin (2007), although the changes might seem small, they are significant.

Table 1

Difference between Bloom's Taxonomy and Revised Bloom's Taxonomy

Level	Bloom's Taxonomy	Revised Bloom's Taxonomy
1 (low)	Knowledge	Remember
2	Comprehension	Understand
3	Application	Apply
4	Analysis	Analyse
5	Synthesis	Evaluate
6 (high)	Evaluation	Create

The changes made also broadened the old taxonomy to emphasize learners' cognitive processes by including metacognitive, declarative and procedural thought processes (Cochran et al., 2007). Therefore, teachers must take the responsibility to interpret the goals in lessons and tests in order to encourage students to progress through each level to achieve higher order thinking skills (McBain, 2011). Educators should also prepare students for all levels of education and employment, where people are required to think about information that is readily available and constantly changing (Friedman, 2006 as cited in Weis, 2011). This is supported by Notar, Wilson and Montgomey (2005) who believe that the higher levels of the domain are now coming to the forefront as teachers teach how to think and not what to think.

6.2 Higher Order Thinking Skills (HOTS)

Higher order thinking skills or HOTS means thinking that is taking place in the higher-levels of the hierarchy of cognitive processing (Ramos, Dolipas & Vilamor, 2013). The skills consist of three components which are meta-components, performance components and knowledge acquisition components (Sternberg, 1995 as cited in Madhuri, Kantamreddi & Prakash Goteti, 2011). These components include project based learning skills, problem solving skills, transferring knowledge-economy skills and critical thinking skills (Ahmet Mahiroglu, 2007). According to Newman (1990 as cited in Smith & Szymanski, 2013), higher order thinking challenges students to interpret, analyse or manipulate information. Besides, higher order thinking skills also teach students to think critically and this involves logical thinking as well as reasoning skills (Johnson & Lamb, 2011 as cited in McBain, 2011).

There are plenty of reasons that require higher order thinking skills to be taught in schools. One of them is the fact that students with higher order thinking skills are able to learn, improve their performance and reduce their weaknesses (Yee, Widad Binti Othman, Jailani Bin Md Yunos, Tee, Razali Bin Hassan & Mimi Mohaffyza Binti Mohamad, 2011). Furthermore, the findings of Resnick's study have shown that higher order thinking skills are important for a student to solve problems in their learning process thus fostering a competitive student's thought, developing students' intellectual and help to avoid errors in thinking (Yee et al., 2005). Apart from that, higher order thinking skills are valued because they are believed to better prepare students for the challenges of adult work and daily life as well as raise standardised test scores (Pogrow, 2005 as cited in McBain, 2011).

In addition, education reforms worldwide are derived from the constructivist views of teaching and learning (Miri, David & Uri, 2007) and these require teachers to change their teaching strategies by shifting the emphasis from the traditional textbook-based, rote learning, to exploration, inquiry-based learning situated in real-world phenomena (National Research Council, 2007 as cited in Miri, David & Uri, 2007). The reason for this is the constructivist theory recognises that students need to be exposed to learning experiences that enable them to construct their own knowledge and promote their thinking skills (Mortimer & Scott, 1994 as cited in Miri, David & Uri, 2007).

In order to be in tandem with the reforms, teachers must be aware of the differences between lower order thinking skills and higher order thinking skills. Resnick (1987 as cited in Thompson, 2008) found that lower order thinking skills are often characterised by the recall of information or the application of concepts to familiar situations and context. On the other hand, higher order thinking skills are characterised as solving tasks where no algorithm has been taught, where justification or explanation are required and where more than one solution may be possible (Senk, Beckham & Thompson, 1997 as cited in Thompson, 2008).

6.3 Constructivism and Higher Order Thinking Skills

Constructivism and higher order thinking skills go hand in hand. Pogrow (2005 as cited in Weis, 2011) has the same opinion and states that an integral part of a formalised higher order thinking skills programme is constructivism. According to Pogrow, the goal of promoting higher order thinking skills is for students to construct ideas and strategies on their own. Therefore, teachers must learn to guide students without simplifying problems, reducing ambiguity or telling students what to do.

Weis (2011) adds that by having students construct their own ideas in a facilitated manner, students will be lead to develop more connections between ideas and manipulate content using higher order thinking skills. This is in line with constructivist frameworks that challenge teachers to create innovative environments in which they and their students are encouraged to think and explore (Gould, 1996).

6.4 Thinking Maps

Visual tools appear to have enormous implications for helping students make meaning of academic language and content (Hattie, 2009). Scarcella (2003 as cited in Lopez, 2011) states that strong proficiency in academic English coupled with higher-order thinking enable learners to engage academic text critically. Therefore, Thinking Maps are an important strategy for student success as they help students, regardless of whether their primary learning style is kinesthetic, auditory or verbal (Holzman, 2004).

The idea of creating a program of Thinking Maps was first incubated by David Hyerle when he was teaching in an inner-city middle school in Oakland, California in the 1980s and he eventually designed eight Thinking Maps (Leary, 1999). The eight types of Thinking Maps by Hyerle (1995) can be found in Appendix A. The five major characteristics of Thinking Maps, as a visual language for learning, are consistent graphics, flexibility of form, developmental in use, integrative and interdisciplinary, and student and teacher use for reflectiveness, metacognition, and assessment (Hyerle, 2000).

Each Thinking Map corresponds to a single thinking process: circle maps define words or things in context and presents points of view; bubble maps describe emotional, sensory, and logical qualities; double bubble maps compare and contrast; tree maps show the relationships between main ideas and supporting details; flow maps show events as a sequence; multi-flow maps show cause and effect relationships and helps predict outcomes; brace maps show physical structures and part whole relationships; bridge maps help to transfer or form analogies and metaphors (Hyerle, 1995 as cited in Weis, 2011).

Hyerle (2000) states that Thinking Maps facilitate more explicitly the four habits of mind: questioning and posing problems, gathering data through all senses, thinking about thinking and listening with understanding and empathy. Moreover, Hyerle reiterates that Thinking Maps are designed to reflect common patterns of thinking from fundamental cognitive skills such as comparison, classification and cause-effect reasoning to integrated visual languages.

Furthermore, there are stark differences between Thinking Maps and graphic organisers that are commonly used. For instance, graphic organisers are often text or teacher centred, inconsistent and are difficult to transfer across curriculum whereas Thinking Maps are student centred, have consistent graphic language and are based on fundamental thinking skills (Madiri, 2008). In the present study, Thinking Maps are used as the treatment to improve students' capability to use higher order thinking skills in their argumentative essays.

7.0 RESEARCH DESIGN AND METHODOLOGY

7.1 The Research Design

This quasi-experimental study has a pre-test – post-test control group design. The study has two groups which were randomly assigned as the experimental group and the control group. A pre-test was administered to both groups. Then, treatment with Thinking Maps was done with the experimental group only while the control group used the traditional method of ‘chalk and talk’. Following this, a post-test was administered to both groups. According to Creswell (2014), this will allow the researcher to study the differences between the two groups.

7.2 Sampling

The method of sampling that was employed by this study is the convenience sampling method. This method of sampling has been chosen because it would allow the researcher to select participants because they are available to be studied (Creswell, 2014). The researcher used two intact form four classes in the school. One of the classes was randomly assigned as the experimental group while the other was the control group. In order to prove that these two classes are equal, a pre-test was done prior to the treatment. Data acquired from the test was analysed using the Levene’s Test. As for the interview, three students from the experimental group were chosen. They have different levels of proficiency in English and were chosen to represent the three proficiency groups of students in the experimental group.

7.3 Participants

The participants of this study are 40 form four students and two English teachers. The students are of three ethnic groups which are Malay, Chinese and Indian. As for gender, half of the participants are males and the rest are females. These students come from low income families. Their parents are mostly operators at factories around Kulim. The students have been in the education system for nine years but based on the researcher’s experience as a teacher who taught these students, they have very low motivation when it comes to writing English essays. In addition, they are finding it difficult to include elements of higher order thinking skills in their essays.

7.4 Instruments

The instruments that were used in this study are as follows:

7.4.1 Pre-test

The students were asked to sit for a pre-test for 45 minutes. The pre-test contains one argumentative essay question which is ‘Can mobile phones be used in teaching and learning? Do you agree or disagree? Give reasons to support you opinion’. Students were to write an argumentative essay of 350 words. The purpose of this test is to evaluate students’ ability to integrate higher order thinking skills in their argumentative essays. The topic was chosen based on the contents of the English Form Four Textbook.

7.4.2 Post-test

At the end of all the lessons, students again sat for a test. The students attempted the post-test question. The essay title of the post-test is similar to the pre-test. The results for both the tests were analysed to determine if there is significant improvement shown by the experimental group compared to the performance shown by the control group.

7.4.3 Assessment Rubric

An assessment rubric was used to score the students' essays. Unlike, a typical essay assessment rubric, this assessment rubric that will be used in this study assesses students' ability to use higher order thinking while writing argumentative essays. The rubric is adapted from the scoring template used in "The ARC Assignment Profile" (2010). It has four performance elements which are analysing, applying, evaluating and creating. The descriptors for the performance elements are 'Exemplary', 'Proficient', 'Developing', 'Emerging' and 'Not Present'.

7.4.4 Interview Protocol

In this study, an interview was done to collect data to answer the second research question on students' perceptions towards using Thinking Maps in writing argumentative essays. The interview involved eight open-ended questions and was prepared in English and *bahasa Melayu*. An interview protocol adapted from Jamieson (2006) was used to interview three students from the experimental group. The students have different levels of proficiency in English and were chosen to represent similar groups of students in the experimental group. The interview was carried out in the library of the school. Each student was interviewed individually and was asked a set of eight questions. Their responses were recorded using a voice recorder. All interview inputs were then transcribed for analysis.

8.0 FINDINGS

8.1 Research Question One: Do students taught using Thinking Maps score significantly differently in the application of higher order thinking skills in their argumentative essays than students in the control group?

After treatment was done with the experimental group and control group, a post-test was administered to both groups. Using scores from the post-test, an independent samples t-test ($\alpha = .05$) was done. The results indicate that there is significant difference in the application of higher order thinking skills between students who are in the control group and students who are taught Thinking Maps. This can be seen by comparing the mean score of students in the experimental group and control group for post-test. The experimental group has a higher mean, 5.20 ($SD = 2.51$) compared to the mean of the control group, 3.45 ($SD = 2.37$). The independent samples t-test conducted for the post-test also proved that there is a significant difference in the application of higher order thinking skills between the two groups of students.

8.2 Research Question Two: What are the perceptions of students towards using Thinking Maps in writing argumentative essays?

Three students from the experimental group were interviewed. The students have different levels of proficiency in English and were chosen to represent the three proficiency groups of students in the experimental group. In the end, three main themes have been identified. The themes are 'good for studies', 'help make thinking easier' and 'essays have increased in length'.

8.2.1 Good for Studies

From the interviews conducted, it has been found that all of the interviewees find that Thinking Maps are good for their studies. According to Interviewee A, this is due to several reasons.

“Sometimes when the teacher explains, we don’t like to listen and can’t understand. But when we use Thinking Maps, we can think more and deliver. Thinking Maps can also help us to do well in exam.”

(Interviewee A)

These reasons reflect the many uses of Thinking Maps. The maps may help students understand lessons better and be more interested in learning. Besides, the interviewee also thinks that the maps are useful during examinations. Perhaps this is because they allow the interviewee to put forth any ideas and arguments in a more coherent manner. Interviewee A’s statements were also echoed by Interviewee B who stated that:

“The maps can be used for all subjects and can be used to make notes.”

(Interviewee B)

This particular statement by Interviewee B portrays that Thinking Maps are versatile. This is because apart from facilitating higher order thinking skills, Thinking Maps can also be used in preparing notes. Besides, the use of Thinking Maps is not restricted to any particular subject but is suitable for all subjects.

8.2.2 Help Make Thinking Easier

Another theme that had been identified is Thinking Maps help make thinking easier among students. Interviewer A stated the reason for this.

“I feel better when using Thinking Maps. I think when teachers teach me, I feel like sleepy. But when I use Thinking Maps, I can think better and don’t feel sleepy. I can try my best.”

(Interviewee A)

From the statement, it can be said that Thinking Maps may serve as a motivation tool. They are able to keep students interested and motivated throughout a lesson. Moreover, the maps enable students to better perform their task. Interviewee C supported this by stating:

“When we do Thinking Maps in groups, can understand what we are writing.”

(Interviewee C)

This statement by Interviewee C indicates that Thinking Maps can also be used in a group setting. Furthermore, students gain a better understanding of their own work when they utilise Thinking Maps.

8.2.3 Essays Have Increased in Length

The interviewees feel that their essays are longer when using Thinking Maps. This is because they are able to elaborate on their points.

“I can write more now and make less mistakes. I can also elaborate better. I used to write one or two paragraphs but using Thinking Maps I can write more than three or four paragraphs.”

(Interviewee B)

In short, all of the interviewees find Thinking Maps useful and intend to continue using them. Besides, they would recommend Thinking Maps to their friends. They also feel that they have benefitted from using the maps. Apart from that, none of the interviewees voiced any concern or dissatisfaction about Thinking Maps.

9.0 DISCUSSION AND CONCLUSION

The major finding for this study's first research question is that students taught using Thinking Maps performed significantly better in the application of higher order thinking skills than students who were in the control group that did not use Thinking Maps. A number of factors could have caused this. Firstly, the Thinking Maps enable students to provide relevant details and address the questions being asked (Long & Carlson, 2001). As such, students in the experimental group understood what was asked of them and could elaborate on their ideas.

Secondly, Thinking Maps are able to help students organize their comparisons, show the relationship between ideas and also increase their higher order thinking skills (Weis, 2011). Due to these, students in the experimental group were able to demonstrate a better higher order thinking skills after treatment was done. They were able to improve their scores in four performance elements which are analysing, applying, evaluating and creating.

As for the second research question, the major finding is students feel that Thinking Maps are beneficial to them and are helpful in helping them write argumentative essays. This can be attributed to the fact that Thinking Maps help students translate their ideas into the essay format (Weis, 2011). As such, students were appreciative of Thinking Maps in writing argumentative essays for school purposes. Apart from that, the teacher's teaching method also plays a role. According to Ganyaupfu (2013), learning becomes more effective if students are tasked to perform rather than just remembering some information.

In conclusion, Thinking Maps should be utilised as a teaching tool not only in the ESL writing classroom but also in other subjects. This is because the maps may help students increase their higher order thinking skills. Additionally, Thinking Maps can also suit students' various learning styles. However, teachers must use the Thinking Maps the way they are meant to be used. This means the maps ought to be deployed in a student-focused and process-oriented classroom. Doing so is crucial as Thinking Maps were designed to be student centred (Madiri, 2008).

REFERENCES

- Ahmet Mahiroglu. (2007). *Teachers' Opinions on Students' Higher Order Thinking Skills*. Turkey. Gazi University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED500248).
- Aly Amer. (2006). Reflections on Bloom's Revised Taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (1), 213-230.
- Chitravelu, N., Sithamparam, S. & Teh, S. M. (2006). *ELT Methodology: principles and practice*. Shah Alam: Penerbit Fajar Bakti Sdn. Bhd.
- Cochran, D., Conklin, J. & Modin, S. (2007). A new bloom: Transforming Learning. *Learning and Leading with Technology*, 34 (5), 22-25.
- Conklin, J. (2005). A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives. *Educational Horizons*, 83 (3), 154-159.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting and evaluating Quantitative and qualitative research* (4th ed.). Essex: Pearson Education Limited.
- Ganyaupfu, E. M. (2013). Teaching methods and students' academic performance. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 2 (9), 29-35.
- Gould, J. S. (1996). A constructivist perspective on teaching and learning in the language arts. In I. C. T. Fosnot (Ed.). *A constructivist perspective on teaching and learning in the language arts*. (pp.92-102). New York: Teachers College Press.
- Holzman, S. (2004, April). *Thinking Maps: Strategy-Based Learning for English Language Learners (and Others)*. Paper presented at the 13th Annual Administrator Conference, California.
- Hyerle, D. (1995). *Thinking Maps: Tools for Learning*. Cary, NC: Innovative Learning Group.
- Hyerle, D. (2000). Thinking Maps: Visual Tools for Activating Habits of Mind. In A. L. Costa and B. Kallick (Eds), *Activating and Engaging Habits of Mind* (pp. 46-58). Alexandria, VA.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jamieson, S. (2006). *Thinking Maps for G&T learners*. Coventry: The University of Warwick.
- Leary, S. F. Jr. (1999). *The Effect of Thinking Maps® Instruction on the Achievement of Fourth-Grade Students*. Unpublished doctoral thesis, State University, Virginia, United States of America.
- Lim, B. (2014, January 30). Creating knowledgeable students through critical thinking. *New Straits Times*. Retrieved March 21, 2014, from [http:// www.nst.com.my/](http://www.nst.com.my/)
- Long, D. & Carlson, D. (2011). Mind the Map: How Thinking Maps Affect Student Achievement. *Networks*, 13 (2). Retrieved November 7, 2014, from [http:// freepdfs.net/ mind-the-map-how-thinking-maps-affect-student-achievement/ 08c1e7a6d4adc18b273b86a85f3f9452/](http://freepdfs.net/mind-the-map-how-thinking-maps-affect-student-achievement/08c1e7a6d4adc18b273b86a85f3f9452/)
- López, E. (2011). *The Effect of a Cognitive Model, Thinking Maps, on the Academic Language Development of English Language Learners*. Unpublished doctoral thesis, St. John Fisher College.
- Madhuri, G. V., Kantamreddi, V. S. S. N. & Prakash Goteti, L. N. S. (2011). Promoting higher order thinking skills using inquiry-based learning. *European Journal of Engineering Education*, 37 (2), 117-123.
- Madiri, S. S. (2008). *A study on the perceptions and attitudes of teachers and pupils to Thinking Maps*. Unpublished master's thesis, University of Bedfordshire, Bedfordshire, United Kingdom.

- McBain, R. (2011). *How high can students think? A study of students cognitive levels using Blooms Taxonomy in social studies*. Retrieved March 12, 2015, from <http://eric.ed.gov/?id=ED524386>
- Ministry of Education. (2012). *Malaysia Education Blueprint 2013-2015*. Putrajaya: Ministry of Education, Malaysia.
- Miri, B., David, B. & Uri, Z. (2007). Purposely teaching for the promotion of higher order thinking skills: A case of critical thinking. *Res Sci Educ*, 37, 353-369.
- Nooreiny Maarof. & Mazlin Murat. (2013). Writing strategies used by ESL upper secondary school students. *International Education Studies*, 6 (4), 47-55.
- Normah Othman. (2006). *Assessment of Direct Writing in Esl Classrooms in Selected Malaysian Secondary Schools*. Unpublished doctoral thesis, Universiti Putra Malaysia, Selangor, Malaysia.
- Notar, E. C., Wilson, J. D. & Montgomery, M. K. (2005). A Distance Learning Model for Teaching Higher Order Thinking. *College Student Journal* 39 (1), 17-25.
- Parilah M. Shah, Wan Hamiah Wan Mahmud, Rosseni Din, Aminuddin Yusof & Khalid Mat Pardi. (2011). Self-Efficacy in the Writing of Malaysian ESL Learners. *World Applied Sciences Journal* 15, 08-11.
- Ramos, J. L., Dolipas, B. B. & Villamor, B. B. (2013). Higher order thinking skills and academic performance in physics college students: A regression analysis. *International Journal of Innovative Interdisciplinary Research*, 4, 48-60.
- Smith, V. G. & Szymanski, A. (2013). Critical Thinking: More Than Test Scores. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 8 (2), 16-25.
- The ARC assignment profile*. (2010). Retrieved May 9, 2014 from <https://www.spcollege.edu/CriticalThinking/documents/ARC.doc>
- Thompson, T. (2008). Mathematics teachers interpretations of higher-order thinking in Bloom's Taxonomy. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 3 (2), 96-109.
- Weis, L. A. (2011). *The effect of Thinking Maps on students' higher order thinking skills*. Unpublished doctoral thesis, California State University, Northridge.
- Yee, M. H., Widad Binti Othman, Jailani Bin Md Yunos, Tee, T. Z., Razali Bin Hassan & Mimi Mohaffyza Binti Mohamad. (2011). The Level of Marzano Higher Order Thinking Skills among Technical Education Students. *International Journal of Social Science and Humanity*, 1 (2), 121-125.

IMPROVING DESCRIPTIVE WRITING ABILITY USING FACEBOOK IN A BLENDED LEARNING CLASS

ABDUL HAMEED ABDUL MAJID Ph.D

Institute of Teacher Education, Ilmu Khas Campus, Kuala Lumpur Malaysia

abdulhameedmajid@gmail.com

ABSTRACT

Learners today anticipate some form of blended instruction using technology. This study investigated the effectiveness of scaffolding writing using Facebook in a blended learning ESL class. Using a control-experiment design, this study was conducted for 12 weeks. The experimental group (blended learning class) went through face to face instruction and scaffolding using Facebook after school hours. The control group received face to face instruction only. A post-test administered at the end of the study shows marked improvement in the essays written by participants of the experimental group. The implication of this study is that a blended learning class using Facebook would be beneficial in improving writing in the ESL classroom.

Keywords : Online learning, blended learning, descriptive writing, Facebook, descriptive writing

1.0 INTRODUCTION

Online learning whether as a vehicle for writing or other learning areas have been noted to be beneficial (Abdul Hameed 2012a; 2012b; 2015). Nevertheless, there have been negative aspects of online learning programmes. These negative aspects have created failures in online programmes (Driscoll 2008). According to Driscoll (2008), online programmes have had to face several problems such as organizational difficulties, pedagogical problems, technical problems and not to be left out, financial problems. These problems have caused teachers and educators to critique the online programmes. To counter this problem, another mode has been brought about called the blended mode. A blended mode is a learning community comprising both the face-to-face and online learning community (Graham 2005; Buzzetto-More & Sweat-Guy 2006; Abdul Hameed 2015). The blended mode engages students and teachers in active learning by combining online technology with face-to-face instruction. In this study, the researcher used the blended mode i.e. face-to-face class and through Facebook to teach descriptive writing.

1.1 Objective

The objective of this study is to investigate how scaffolding writing using Facebook among learners of a blended learning ESL class affect the use of descriptive language in the written text after 12 weeks of intervention as opposed to a class using face-to-face method only.

2.0 LITERATURE REVIEW

2.1 Blended Learning as an Alternative Learning Approach

The potential of blended learning is exerted by Victoria (2011) and Abdul Hameed (2012; 2015). They mention that educators and learners are provided with new information and communication technologies (ICTs) learning environment that stimulate and enhance the teaching and learning process. In relation to this, Victoria (ibid) points that new educational concepts such as blended learning are being developed and blended learning has a positive effect in minimizing dropout rates and in improving students' grades.

In further explaining blended learning, (Rossett, Douglass, & Frazee 2003) mention that blended learning integrates or blends learning programmes in different formats to achieve a common goal. Most of the time, blended learning programmes merge traditional classroom and online activities. A blended learning programme might present materials needed for the lesson earlier through an asynchronous web-based program (for example, notes on particular learning content on the Facebook wall), then teach newer content of the curriculum in a classroom. Additionally, blended learning can also integrate materials in other formats. An example of blended learning would be presenting prerequisite material in an asynchronous online format and then presenting the next set of content through a virtual classroom. In blended learning, any type of learning can be blended. The blending could comprise classroom and e-learning, two or more types of e-learning, or two or more types of off-line learning (Rossett, Douglass, & Frazee 2003).

In the light of the above, the researcher believes that the blended learning approach mediates between the best of the face-to-face learning and online instruction for the benefit of learners. The blended approach has a distinct benefit over a face-to-face class. It allows class time to be utilised more productively. For example, through the blended approach, the teacher is able to present learning materials related to the lesson prior to class time using the online learning platform (Abdul Hameed, 2015). This saves class time for other activities such as clarifying questions from learners. Additionally, online activities can be completed at any time and any place as long as the learners have Internet access (ibid).

2.2 Definition of Descriptive Writing

In this study, descriptive writing improvement is examined through the blended learning classroom. Thus a brief mention of what descriptive writing entails is worth. According to Chittravellu (2005), descriptive writing is a detailed account of physical attributes as well as qualities of a person, a thing or a place. Descriptive writing is related to the senses, such as sight, hearing, smell, touch, and taste to convey the ideas in the writers mind. Jolly (1984) too defines descriptive writing quite similarly by saying that descriptive writing entails the description of people, places, objects, human scenes, habits and conditions and processes. Dilberto (2004) on the other hand defines descriptive writing as a piece of writing which often has a rich detail based on personal observation (s) and also sensory input. In other words, a descriptive essay is a genre of essay writing that requires the student to describe an object, a place, an experience, emotion or a situation using rich detail. It promotes the ability of the student to write with and artistic freedom.

2.3 Characteristics of Good Descriptive Writing

The next point is characteristics of good descriptive writing. A Good descriptive writing uses precise language. It does not simply use general adjectives, nouns, and passive verbs. It uses specific adjectives and nouns and strong action verbs to give life to the picture one is trying to paint in the reader's mind (Schaeffer 2010). From the definition and characteristics of descriptive writing put forth earlier, it can be concluded that good writers will always **show** and **not only tell**. An example is: **The girl is pretty**. By only telling The girl is pretty, would not be sufficient. Readers will argue about the statement. A good writer will go a step further by showing how the girl is pretty by using specific nouns, verbs and strong action words. With nouns, readers will be able to see and with verbs, they will be able to feel. Thus the same description **The girl is pretty** could be described in this way: **The girl is very pretty. Her dark brown eyes gazed at me incessantly**. The definitions of descriptive writing by Jolly (1984) and Dilberto (2004) and characteristics of good descriptive writing by Schaeffer (2010), form the basis of identifying improved descriptive patterns in the essays of the participants in this study.

3.0 METHODOLOGY

3.1 The Pre-Testing Phase

During the first week of the study, a visit to the school where the study was conducted was done upon obtaining permission from the Ministry of Education, Malaysia. The purpose of this visit was to establish rapport with the management of the school and also to familiarize with facilities available at the site of study. The school management were enlightened on the purpose of the study, its duration and data collection procedures. After getting the consent of the school management, a discussion with the Head of the English Language Panel was held to gather information regarding the number of classes, their level of proficiency as well as the school's achievement in the English language examination in past years. Participants were then selected and they were briefed about the study. The benefits of the study and how the study will help them in improving their second language writing were explained in detail.

Two form four classes (16 years old) that had similar academic achievement were chosen. One group was the experimental group and the other was the control group. The experimental group went through blended teaching where they learned in the face to face classroom and later were scaffolded using Facebook after school hours. This will be explained further during the treatment phase. On the other hand, the participants of the control group only went through face to face learning alone. All the participants were briefed by the researcher on the purpose of the study, how the study would be carried out and the duration of the study.

The study continued with the pre-testing. The pre-testing was carried out to gauge if the participants were of the similar ability. Homogeneity among participants is an indication of internal validity as proposed by (Dimitrov & Rumrill 2003). The researcher and another English language teacher conducted the pre-test for both the experimental and control groups. They were given sixty minutes to write a descriptive essay entitled *The Person Whom I Admire Most*. Participants were not given any prior teaching or input about descriptive writing. The descriptive writing genre was chosen because the researcher was told by the class teacher that students were weak in this genre compared to other essay genres.

After the pre-test, the researcher randomly selected essays from both groups for marker training. Two English language teachers who had more than ten years teaching experience were assigned to blindly mark the scripts. The randomly selected scripts were coded using numbers for anonymity. The scripts were then marked using the validated Jacobs ESL Composition Profile (1981). After the papers were marked by both the markers, an inter-rater reliability test was performed. In order to do this the Pearson's inter-rater reliability test was conducted to ensure that there was agreement or concordance in the degree of agreement among the raters who marked the essays. The results of the Pearson's correlation conducted revealed that both raters had agreement or concordance with each other.

All the 90 scripts from both the experimental and control group were then given to both markers to be marked. The first marker marked all the scripts from the experimental group while the second marker marked the scripts from the control group. The scripts were then exchanged for remarking. When the marking exercise was completed, the researcher processed the marks by tabulating them into a spread-sheet according to individual categories i.e. content, organization, vocabulary, mechanics and overall score. A t-test then was carried out using SPSS (Statistical Package for Social Sciences). The purpose of the t-test is to ascertain whether the participants of both groups are homogenous or otherwise. The result of the t-test performed revealed that both the groups in the study are equivalent in their performance in the pre-test. This is an indication of internal validity of the study. The researcher then continued with the treatment phase as described in detail below.

3.2 The Treatment Phase

The treatment phase lasted for twelve weeks. During this phase, participants of both groups were taught descriptive writing in a face to face classroom. Each class lasted for eighty minutes. Both the experimental and control groups were taught by the researcher himself. The class for both groups were not carried out at the same time during the day but depended on the school's time table. Both the experimental and control groups used the same teaching support materials such as handouts or power-point presentations. The only difference between the two groups was that the experimental group received scaffolding through Facebook after school hours at a predetermined time while the control group did not.

Prior to the treatment, the researcher brought the participants of the experimental group to the school's computer laboratory. Although the researcher found out that most of the participants had already owned a Facebook account, the researcher decided to formally introduce Facebook to all of them. This procedure was fruitful as it helped several participants who did not already have a Facebook account. All the participants were taught how to log on to Facebook and step by step they were guided on how to become a member. They were also taught how to use Facebook to look for friends and also enlightened about the chat function. The researcher then added all the class participants into a closed group called the Scaffolding group.

3.3 Lesson 1 and lesson 2

The researcher gave all the participants training on using the tools in Facebook. They were taught how to use the synchronous chat (real time chat) tool and also the asynchronous (delayed time) messaging tool. They also were taught how to place links, notes, and how to paste on their Facebook wall. Additionally, they were reminded to be polite and cautious with the language they use when chatting with their friends while in the Scaffolding group activities as this group is meant for learning purposes. Participants were strictly told that personal issues are not to be discussed in the Scaffolding group and formal language must be observed at all times

3.4 Lesson 3 and 4 – Introduction to descriptive writing

During the third and fourth lesson, in the face to face classroom, both groups were introduced to the descriptive writing genre. Explanations were made about the characteristics of good descriptive writing and sample descriptive writing essays were distributed. A power-point presentation was also shown in class about descriptive writing. For the experimental group, apart from the face-to-face teaching, the researcher uploaded the sample descriptive essays on the Scaffolding group's wall. The researcher also converted the power-point presentation into a video and linked it to the Scaffolding group's wall so that participants could review the material at their own leisure. At the end of the lesson, the researcher reminded participants to study the materials on the Facebook and post any questions that they might have pertaining to the lesson between 8 to 9 pm when the researcher would be online.

3.5 Expert scaffolding with Facebook for experimental group

The expert scaffolding is when the researcher provided participants with necessary background knowledge for the particular topic. In this case, the researcher had already placed relevant learning materials on the Scaffolding group Facebook wall. Additionally, after school on the same day at 8 pm, the researcher gave expert scaffolding to the participants who were online. The researcher asked participants about what they had learnt earlier in the day and if they had any problems understanding the lesson. The researcher moderated a chat session with the other online participants and answered all queries made by them.

3.6 Lesson 5 – Pre-writing

The study was continued with the fifth lesson. During this lesson, the researcher explained the processes involved in writing. Participants were told that in order to arrive at a good piece of essay, one should go through processes such as conferencing (brainstorming), drafting, editing and finally arrive at the finished product. A brainstorming session was carried out as the pre-writing activity on an essay *entitled My Dream House*. Participants were asked to discuss and come up with ideas in groups. Several mind maps were created and placed in front of the class. Each group had a representative explain their mind map as the teacher moderated the session. At the end of the lesson, the participants were asked to make their own mind map on the topic as a preparation for the next lesson.

3.7 Expert scaffolding with Facebook for experimental group

Similar to the earlier lesson, after class on the same day, the researcher was online between 8 to 9 pm. The researcher moderated a chat session on what the participants had learnt about the processes of writing earlier on in the day. They were also asked to clarify any doubts on the preparations they had made to write the essay.

3.8 Lesson 6 and 7 – Drafting

During the next two lessons, in class, the drafting of the essay began. Participants of both groups started to draft their essay entitled *My Dream House*. The essays were collected at the end of the lesson. Comments were made on the drafts written by participants and handed back to them during the next lesson.

3.9 Expert scaffolding with Facebook for experimental group

The researcher read the essays written by the participants after school in preparation of the Facebook scaffolding later in the day. At 8 pm, the researcher was online moderating discussions about the lesson on that day. The researcher made comments based on the drafts written in class.

3.10 Lesson 8 – Peer reviewing

In this lesson, the researcher gave back the drafts to the participants. The researcher discussed the drafts with participants in view of making improvements. The drafts were also exchanged between students. The researcher told the participants to make suggestions and comments that might help improve their friend's essay. The participants of the experimental group were told to chat with any member of the group about the suggestions for improving their essay through Facebook chat.

3.11 Expert and Reciprocal Scaffolding with Facebook for Experimental Group

After school at 8 pm, the researcher moderated a chat session with the Scaffolding group. The researcher helped the participants with ideas to improve their essay and also discussed the comments made by their friends (Reciprocal scaffolding).

3.12 Lesson 9 and 10 – Revising

During this lesson, participants from both the groups revised their essay based on the feedback given by the researcher and their peers. This exercise was done in class. Participants of the experimental group were told to have a look at the links on descriptive writing in their Scaffolding Facebook page and remember to go online at 8 pm after school.

3.13 Self-scaffolding with Facebook for experimental group

At 8 pm the same day, the researcher was online to assist the participants with their essay writing. Here the researcher tested the ability of the participants to scaffold themselves. In other words, the researcher tested whether the participants could write descriptive essays. However, due to constraints of time, only short paragraphs were written during the chat session.

3.14 Lesson – 11 Grammar and mechanics (editing)

After participants had obtained feedback from the researcher and peers (additional feedback for experimental group through Facebook scaffolding), they revised their essay. Then they were given help to improve their grammar and mechanics. In class, both groups were taught about the technical aspects of writing such as spelling, punctuation, capitalization, etc.

3.15 Expert scaffolding and self-scaffolding with Facebook for experimental group

As usual, after class on the same day, the researcher went online at 8 pm. During this time the researcher scaffolded the participants further about the technical aspects of writing such as spelling, punctuation, capitalization, etc. The chat session was moderated by the researcher answering participants' questions and giving feedback. A link to grammar guide and practice was also posted on the Scaffolding group wall.

3.16 Lesson – 12 Publishing

During this lesson, the participants of both groups were told to write their final essay about their **Dream House**. The best three essays from the control group were placed on the class reading corner wall. This is the final stage where participants of both groups are able to carry out self-scaffolding. The difference between the control and experimental groups is that the experimental group obtained the added scaffolding through Facebook while the control group did not. The three best essays were placed on the Scaffolding group's wall for all the group members to view.

3.17 The Post-testing Phase

On the following lesson, participants from both groups were given a post-test to test their descriptive writing ability. The test for the experimental group was administered by the researcher himself and for the control group the test was administered by another teacher. Participants were given a descriptive essay entitled *An Unforgettable Experience*. They were given sixty minutes to write the essay. The finished essays were collected at the end of the hour. The essays from both groups were marked by two experienced English language teachers using the Jacobs ESL Composition Profile (1981).

4.0 FINDINGS

In order to answer the research question *How does scaffolding writing using Facebook in a blended learning ESL class affect the use of descriptive language in the written text after 12 weeks of intervention?* a content analysis was performed on participants' writing samples. The essays written by participants in the experimental and control groups during the pre and post-tests were analysed and highlighted to identify descriptive patterns by two independent coders. In order to carry out the content analysis of essays in this study, the Mayring (2000) Model of Inductive Category Development was used. According to Mayring (2000), in inductive content analysis, categories or patterns are derived from the data. The essays written by participants of the study formed the data analysed. The definitions of descriptive writing by Jolly (1984) and

Dilberto (2004) together with Schaeffer's (2010) characteristics of good descriptive writing were used as basis to do an inductive analysis on the essays looking for improvement in descriptive patterns.. As mentioned earlier, a good descriptive writing uses precise language (ibid). It does not simply use general adjectives, nouns, and passive verbs. It uses specific adjectives and nouns and strong action verbs to give life to the picture one is trying to paint in the reader's mind.

Based on the definitions of descriptive writing by Jolly (1984) and Dilberto (2004) and Schaeffer's (2010) characteristics of good descriptive writing, the descriptive essays written by participants in this study were put through an inductive content analysis based on the Mayring (2000) Model of Inductive Category Development in order to come up with descriptive patterns that had vivid description using adjectives, nouns and verbs. In order to see the difference in the ability of producing descriptive patterns in the essays written by participants of both groups, all the essays written by them in the pre-test and post-test were examined. The topic given for all the participants during the pre-test was the same i.e. *The Person Whom I Admire Most*. For the post-test, the topic was *An Unforgettable Experience*. An example of analysis comparing descriptive patterns of the experimental and control group is presented in Table 1 and 2 below:

Table 1:

Comparison of Pre and Post-Test Descriptive Patterns: Participant 5 (Experimental Group)

Pre-test The Person Whom I Admire Most	Post-test An Unforgettable Experience
i) He is a responsible father.	i) I think this is the sweetest experience in my life.
ii) My father is a loving person.	ii) It still is fresh in my mind
iii) My father is also a responsible person. He will send me to school at the morning before he go to his work place.	iii) my dad brought my family to a wonderful shopping mall in Putra Jaya.
	iv) he took me to a very beautiful shop.
	v) I was the happiest person in the world.
	vi) I was singing in my heart.
	vii) I selected a pair of pink dress, exquisite, and very beautiful.
	viii) a piece of coloured bracelet that had silver lining.
	ix) a gold necklace which was very fabulous.
	x) The restaurant was a very exotic, luxurious, had fragrant smells like heaven and neat.
	xi) ...my father was also a very romantic person

Table 2

Comparison of Pre and Post-Test Descriptive Patterns: Participant 3 (Control Group)

Pre-test The Person Whom I Admire Most	Post-test An Unforgettable Experience
i) I admire him because he is a very good father.	i) First things I do is swimming on the beach under a blue sky.
ii) He has six children.	ii) The water so cold and refreshing.
iii) He is a kind father.	
iv) He is a strong man.	

5.0 DISCUSSION

The content analyses performed on the post-test essays of participants in the experimental group have proven a marked improvement in the use of descriptive writing patterns compared to those from the control group. This can be seen from the descriptive patterns they produced. This improvement is due the scaffoldings using Facebook. The experimental group outperformed the control group significantly and the reason is none other but due to the treatment. In relation to this, the researcher conquers with Stone (2011) saying that using online tools for learning (ICT, Internet, Social Networking Sites) have practical and pedagogical benefits. The scaffoldings using Facebook by participants of the experimental study enabled them to use vivid descriptions. The analyses too have revealed participants' ability to use precise language to describe. They were able to use specific adjectives and nouns and strong action verbs. These made their descriptive writing livelier and they were able to paint a better picture in the reader's mind.

The participants in the control group however, were not able to come up with as many vivid descriptions compared to those in the experimental group who used blended scaffolding through Facebook. Although some were able to come up with one or two vivid descriptions throughout their essay, most of them were not able to do more than that. Perhaps this was due to the limited learning resources they received through the traditional face-to-face classroom instruction.

6.0 CONCLUSION

Vygotsky's (1978) proposition about ZPD which says that a learner has an actual development level determined by independent problem solving and a potential development level determined by problem solving with the help of an adult or more able peer is depicted in this study. The help from the adult or more able peer to expand the ZPD was given through scaffolding strategies i.e. expert scaffolding, reciprocal scaffolding and self-scaffolding proposed by Holton and Clarke (2006) using Facebook in the blended learning ESL class. The findings of the study has shown an expansion of ZPD in the form of better achievement among the learners in the experimental group in their essay scores and their ability to come up with better descriptions in their essays compared to the learners in the control group.

Taking into account the above, the researcher reiterates that this research has undoubtedly proven the success of scaffolding using Facebook in a blended ESL class to improve descriptive writing performance. It therefore would not be wrong to conclude that inclusion of instruction through social networking sites would be a definite benefit in enhancing ability among ESL learners. The inclusion of instruction through social networking sites along-side face-to-face classroom instruction will be able to solve many writing difficulties faced by learners and be a boon for writing.

REFERENCES

- Abdul Hameed Abdul Majid, Siti Hamin Stapa & Yuen Chee Keong. (2012a). Blended Scaffolding Strategies through Facebook to Aid Learning and Improving the Writing Process and Writing Performance. *IOSR Journal of Humanities and Social Science* 1 (4), 36-40.
- Abdul Hameed Abdul Majid, Siti Hamin Stapa & Yuen Chee Keong. (2012b). Scaffolding through the Blended Approach: Improving the Writing Process and Performance Using Facebook. *American Journal of Social Issues & Humanities* 2 (5), 336-342.
- Abdul Hameed Abdul Majid. 2015. Scaffolding Learning for Undergraduate Action Research Course Participants Using WhatsApp Mobile Application. *IOSR Journal of Humanities and Social Science* 20 (11), 76-81.
- Buzzetto-More, N.A., & Sweat-Guy, R. 2006. Incorporating the hybrid learning model into minority education at a historically Black university. *Journal of Information Technology Education* 5, 153-164.
- Nesamalar, C. (2005). *ELT Methodology: Principles and Practice*. Selangor: Oxford Fajar Sdn. Bhd.
- Diliberto, J. A. (2004). Improving descriptive sentence writing in elementary students. *Preventing School Failure* 48 (4), 34-36.
- Dimitrov, D.M. & Rumrill, P.D. (2003). Speaking of Research. Pretest-Posttest designs and measurement of change. *Speaking of Research* 20, 159-165.
- Graham, C. R. (2005). *Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions*. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Holton, D., & Clarke, D. (2006). Scaffolding and metacognition. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology* 37 (2), 127-143.
- Jacobs, H. L., Zinkgraf, S. A., Wormuth, D. R., Hartfiel, V. F., & Hughey, J. B. (1981). *Testing ESL Composition: A practical approach*. Rowley, MA: Newbury House.
- Jolly, D. (1984). *Writing tasks. An authentic task approach to individual writing needs*. New York: Cambridge University Press.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative content analysis*. *Forum: Qualitative Social Research* 1 (2). Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/02-00mayring-e.htm>
- Rosselt, A. Douglass F., & Frazee, R.V. 2003. Strategies for Building Blended Learning. Retrieved from <http://www.learningcircuits.org/2003/jul2003/rosset.htm>
- Schaeffer, E. M. (2010). *Manipulatives in writing: The analysis of prompted descriptive writing in the fifth grade*. Florida State University College of Education.
- Stone, M.S. and Suzanne, P. (2011). The Benefits of Online Teaching for Traditional Classroom Pedagogy: A Case Study for Improving Face-to-Face Instruction. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching* 7 (3), 393-400.
- Victoria López-Pérez, M., Carmen Pérez-López, M. and Lázaro Rodríguez-Ariza. (2011). Blended learning in higher education: Students' perceptions and their relation to outcomes. *Computers & Education* 56 (3), 818-826.
- Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in Society: The development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

S-V-C TABLE PROGRAMME (MENINGKATKAN KEFAHAMAN DAN KEMAHIRAN MURID DALAM MEMBINA AYAT)

ADIAZRAN BIN AKASAH
SK Sungai Balang Darat
narzaida79@yahoo.com.sg

ABSTRAK

Kajian ini dijalankan untuk mengatasi ataupun sekurang-kurangnya dapat mengurangkan masalah kesukaran membina ayat di dalam subjek Bahasa Inggeris yang dihadapi oleh murid Tahun 6 Cemerlang. Di dalam kajian ini, murid diajar menggunakan Teknik S-V-C Table untuk membantu mereka memahami langkah-langkah di dalam pembinaan ayat bahasa Inggeris. Mereka juga diajar untuk menggunakan kamus Dwi Bahasa serta dibekalkan dengan wordlist HSP (Huraian Sukatan Pelajaran) dan juga JOSAS (Johor Spelling Assessment Standard) untuk digunakan semasa membina ayat. Seramai 7 orang murid Melayu iaitu 3 lelaki dan 4 perempuan terlibat di dalam kajian ini. Penggunaan komputer, Powerpoint, dan LCD projektor juga dapat menarik minat murid dengan lebih berkesan di dalam kajian ini terutama sekali dengan penggunaan Virtual Learning : Frog VLE yang banyak membantu mereka untuk lebih berjaya di dalam membina ayat yang baik.

Kata Kunci : S – V – C, Table, Programme, meningkatkan, kefahaman, kemahiran, membina ayat

1.0 MEREFLEK

Saya mula mengajar di kelas Tahun 6 bagi mata pelajaran Bahasa Inggeris pada tahun 2014. Masalah utama bagi murid saya ialah di dalam membina struktur ayat yang betul, mudah serta berkualiti. Sungguhpun murid telah diberikan latihan yang bertubi-tubi, mereka masih lagi menghadapi masalah di dalam membina ayat terutama sekali di dalam menjawab soalan karangan. Oleh itu, kajian tindakan ini dibuat agar sedikit sebanyak dapat mengatasi masalah tersebut. Murid yang dipilih akan diajar menggunakan ***S-V-C Table***. Seramai 7 orang murid dipilih iaitu 3 lelaki dan 4 murid perempuan.

Pemilihan mereka ini dibuat hasil daripada pemerhatian terhadap *semakan latihan* murid serta *keputusan Ujian Peperiksaan Akhir Tahun* pada tahun 2013 dalam kelas semasa saya mengajar murid tersebut.

Analisis yang didapati daripada **semakan latihan** buku kerja adalah seperti berikut :

- i. Murid kurang perbendaharaan kata bahasa Inggeris
- ii. Murid tidak dapat membina ayat yang betul walaupun ayat mudah (***simple sentence***).
- iii. Murid juga tidak yakin dan tidak berani untuk membina ayat yang lebih baik (***compound*** dan ***complex sentence***).

Berikut analisis dan juga contoh antara kesilapan yang dapat dikesan semasa murid menjawab soalan **Ujian Peperiksaan Akhir Tahun 2013** :

- i. Kurang faham tentang struktur ayat.
- ii. Penggunaan ***Tenses*** yang tidak konsisten
- iii. Kesilapan memilih dan menggunakan perkataan

Masalah ini berlaku di kalangan murid adalah kerana mereka tidak mempunyai kosakata yang banyak serta gagal menguasai dan mengetahui **noun** (kata nama) dan **verb** (kata kerja) dengan baik. Selain daripada itu, saya ada menemuramah guru Bahasa Inggeris mereka semasa mereka belajar di Tahun 2012. Menurut guru tersebut, murid memang menghadapi masalah di dalam membuat ayat.

Masalah ini juga mungkin berlaku berpunca daripada saya kerana tidak mengetahui latarbelakang pendidikan murid dengan baik kerana saya baru sahaja berpindah ke sekolah ini pada pertengahan bulan Mac 2013.

2.0 FOKUS KAJIAN

Daripada refleksi di atas, didapati murid :

- i. tidak mempunyai perbendaharaan kata yang banyak
- ii. tidak menguasai kemahiran membina struktur ayat.

Jika perkara ini tidak ditangani, ia akan menjadi lebih teruk dan kemungkinan besar mereka akan gagal di dalam peperiksaan UPSR kertas Bahasa Inggeris akibat kegagalan mendapat markah yang tinggi di dalam kertas soalan Bahasa Inggeris Kertas 2 soalan 2 dan soalan 3, iaitu soalan membuat karangan.

Satu kajian kes yang bertajuk '*Improve The Sentence – Subject Verb Agreement Through CLSB*' telah dibuat oleh Sofazzara Binti Adam. Menurut Sofazzara (2013), ramai murid menghadapi masalah di dalam mengaplikasikan peraturan berkaitan struktur ayat dan tatabahasa apabila menulis ayat walaupun mereka telah belajar Bahasa Inggeris selama dua belas tahun di sekolah rendah. Menurut beliau, pemahaman berkaitan struktur ayat (*Subject – Verb – Agreement*) amat penting untuk mereka apabila menulis karangan.

Bagi mengatasi masalah ini, saya akan mencuba memperkenalkan ***S-V-C Table Programme***. Ia adalah ***sebuah Program*** yang menggunakan **Jadual** yang mengandungi ***S (subjek), V@Verb (kata kerja), dan C (Complement yang terdiri daripada Object (What, Where, Who, When, Why dan How).*** Selain daripada itu penggunaan *Kamus, Wordlist* daripada *HSP, Program JOSAS* dan juga penggunaan ***Frog – VLE*** di dalam PdPc amat perlu untuk memastikan program ini berjaya.

3.0 OBJEKTIF KAJIAN :

3.1 OBJEKTIF AM:

Pada akhir program ini, murid yang terpilih akan dapat meningkatkan prestasi markah dalam setiap ujian dan peperiksaan Bahasa Inggeris, seterusnya lulus dengan cemerlang di dalam UPSR, dan membantu peningkatan peratus sekolah dengan bantuan keluarga, guru dan rakan sebaya.

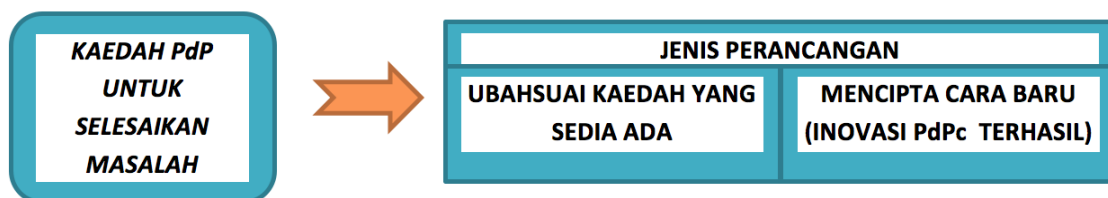
3.2 OBJEKTIF_KHUSUS:

- i. Murid yang cemerlang dan sederhana dapat mempertingkatkan lagi tahap penguasaan di dalam membina ayat yang lebih baik (***compound dan complex sentence***).
- ii. Murid yang lemah dapat memahami dan seterusnya akan berupaya membina ayat mudah (***simple sentence***) dengan baik.

- iii. Guru dapat mempertingkatkan serta mempelbagaikan lagi teknik pembelajaran dan pengajaran yang lebih berkesan untuk memastikan murid dapat menguasai kemahiran membina ayat dengan baik.

Kajian ini melibatkan 7 orang murid daripada kelas Tahun 6, 2014 yang terdiri daripada 3 murid lelaki dan 4 murid perempuan. Kebanyakan daripada mereka ini mendapat keputusan C dan D pada Peperiksaan Akhir Tahun 2013 semasa mereka berada di dalam Tahun 5. Saya berpendapat bahawa murid ini adalah diyakini berpotensi untuk mendapat markah yang lebih baik sekiranya didedahkan dengan teknik *S-V-C Table Programme* ini.

4.0 MERANCANG



Saya merancang akan mendapatkan data bagi tinjauan masalah menggunakan kaedah :

- i. **Soal-selidik** murid bagi mengetahui masalah yang mereka hadapi berkaitan dengan pembinaan ayat mudah serta berkualiti.
- ii. Mengadakan **Ujian-Diagnostik** untuk mengenal pasti kelemahan dan kekuatan murid.

Pelaksanaan tindakan yang akan saya jalankan ialah :

4.1 Aktiviti 1 : Membuat soal-selidik terhadap 7 orang responden murid Tahun 6

Tarikh : 7 Januari 2014

Jadual 1:

Contoh Soalan Soal-Selidik

SOALAN SOAL-SELIDIK	YA	TIDAK
Anda tahu cara buat ayat dengan betul?	29%	71%
Tidak tahu banyak makna perkataan?	86%	14%
Bahasa Inggeris sangat susah?	86%	14%
Bahasa Inggeris sangat penting?	100%	0%

4.1.1 Langkah 1 :

Guru bersemuka dengan murid seorang demi seorang bagi mengenal pasti tahap penguasaan murid serta kebolehan-upayaan murid dalam membina ayat mudah (*simple sentence*) dan ayat yang lebih baik (*compound* dan *complex sentence*).

4.1.2 Langkah 2 :

Murid dikehendaki membuat akujanji untuk belajar bersungguh-sungguh dan berusaha sebaik mungkin terutama sekali di dalam subjek Bahasa Inggeris yang menjadi subjek *killer* di dalam UPSR.

4.2 Aktiviti 2 :_Mengadakan Ujian Diagnostik

Tarikh : 5 Februari 2014

4.2.1 Langkah 1 :

Guru mengadakan Ujian Diagnostik Bahasa Inggeris ke atas kumpulan sasaran yang terdiri daripada 7 orang murid.

4.2.2 Langkah 2 :

Murid in akan menjalani *S-V-C Table Programme* seperti yang telah dirancangkan.

5.0 BERTINDAK



Tindakan yang telah saya jalankan ialah seperti berikut :

5.1 Aktiviti 1 : Memperkenalkan **verb** (kata kerja) dan **noun** (kata nama)

Tarikh : 7 Januari 2014

5.1.1 Langkah 1 :

Guru memberikan murid *word list* yang terdiri daripada verb (kata kerja) dan noun (kata nama) berdasarkan **Word List HSP** (Huraian Sukatan Mata pelajaran) Bahasa Inggeris KBSR dan juga JOSAS (Johor Spelling Assesment Standard) Tahun 4, Tahun 5 dan Tahun 6 bagi membantu murid.

Jadual 2 :

JOSAS (Johor Spelling Assessment Standard) bagi Tahun 6

SK SUNGAI BALANG DARAT JBAS085

SET 1 /Y6		
JOHOR SPELLING ASSESSMENT STANDARD (JOSAS) YEAR 6		
NO	WORD	MEANING
1	abdomen	
2	academic	
3	accelerate	
4	apologize	
5	appearance	
6	application	
7	appreciate	
8	approach	
9	athlete	
10	atmosphere	
11	attraction	
12	awesome	
13	bachelor	
14	bazaar	
15	beast	

5.1.2 Langkah 2 :

Murid dikehendaki mencari makna melalui kamus dan cuba untuk menghafal perkataan-perkataan tersebut.

Pemerhatian yang saya jalankan menunjukkan bahawa aktiviti ini dapat memberikan pendedahan kepada murid betapa banyaknya perbendaharaan kata di dalam Bahasa Inggeris yang perlu diketahui bagi memudahkan mereka membina ayat dengan baik.

Refleksi yang saya boleh nyatakan apabila aktiviti ini dijalankan menunjukkan bahawa penguasaan perbendaharaan dan kosakata 7 orang murid responden ini dapat ditingkatkan dan seterusnya mereka boleh membina ayat dengan lebih baik dan mudah.

Jadual 3 :

Contoh Wordlist daripada Curriculum Specification For English Tahun 6

NAME:

Curriculum Specifications for English
Year 6 SK

WORD LIST

The word list consists of words commonly used in the English language. These are high frequency words which pupils will need even when reading simple texts. These words have been taught from Year 4 and pupils should be able to understand them and use them in speech and in writing. New items have been asterisked and need to be taught. Teachers are encouraged to add to this list according to the maturity level and ability of their pupils as well as when teaching a particular topic.



above	duckling
across	during
almost	number
along	only
also	opened
always	other
animals	outside
any	own
around	paper
asked	park (bird park)
baby	place

5.2 Aktiviti 2 : Memperkenalkan *S-V-C Table* (Subject – Verb – Complement) Tarikh : 13 Januari 2014

5.2.1 Langkah 1 :

Guru memberi penerangan tentang penggunaan *S-V-C Table Programme* kepada murid. Murid diajar mengenali Kata Nama Am (**Common Noun**) dan Kata Nama Khas (**Proper Noun**) serta kata Kerja (**Verb**). Selain daripada itu, penerangan berkaitan Kata Sendi (**Preposition**) dan juga Kata Hubung (**Conjunction**) diajar kepada murid. Kemudian, murid akan mencuba untuk membuat ayat mudah menggunakan *S-V-C Table Programme* melalui bimbingan guru.

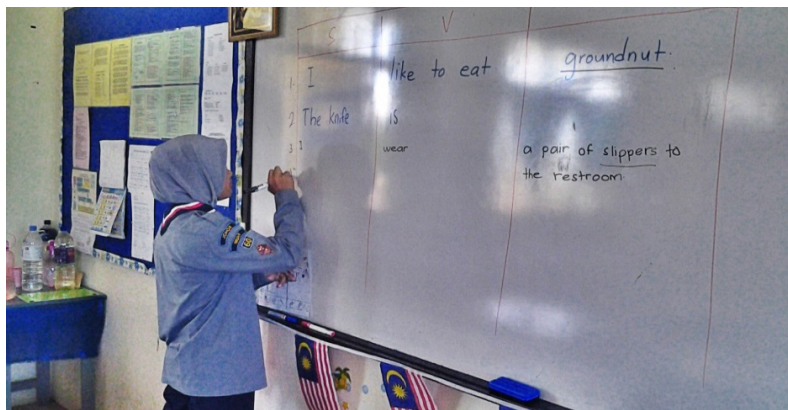
Jadual 4 :

S-V-C Table Programme yang Diperkenalkan kepada Respondan

S – V – C TABLE		
SUBJECT	VERB	COMPLEMENT
Saidatul	eats	at the canteen.
The cats	drink	the milk.
My mother	is cooking	at the kitchen.
Encik Salihin and Puan Dewi	are teaching	Bahasa Melayu.

Jadual 5:

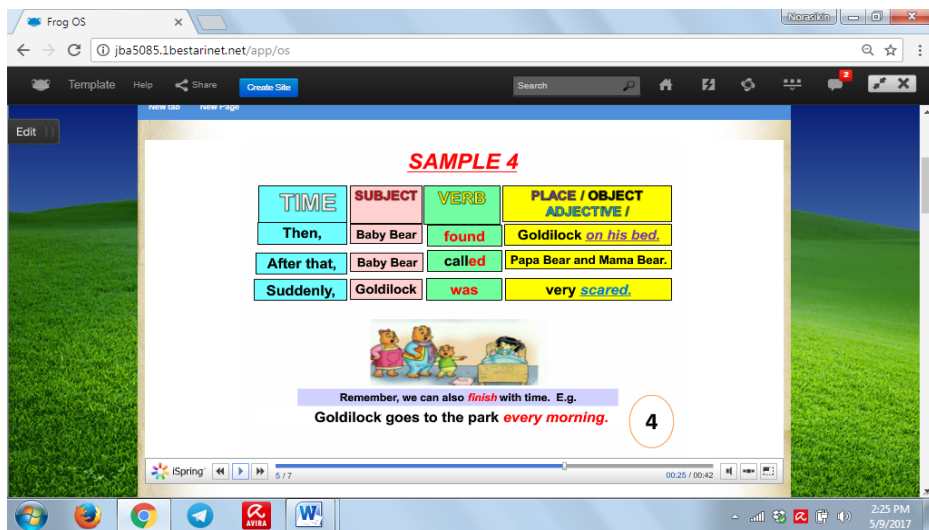
S – V – C Table Programme



Gambar 1 : Murid sedang mencuba S-V-C Table



Gambar 2 : Penggunaan Powerpoint dan LCD projektor di dalam S-V-C Table Programme



Gambar 3 : Penggunaan Frog- VLE di dalam PdPc bagi menarik minat murid.

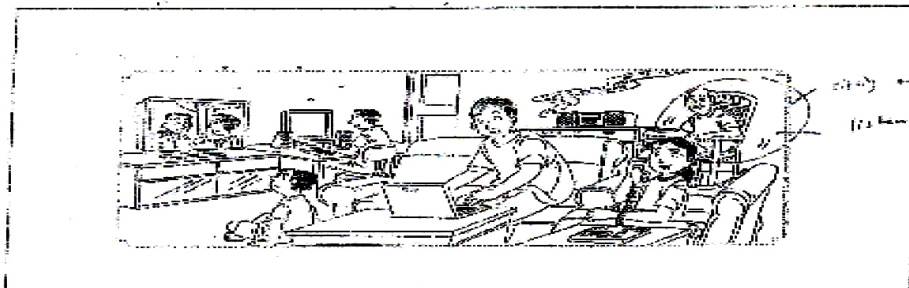
Saifulatul Nazieha bt. Asman

QUESTION 1

WRITING SENTENCES

DATE: 22/11/2014

Look at the picture carefully. Write five sentences about it. You may use the words in the boxes to help you.



relaxing	television	listening	rocking chair	computer games
father	family	laptop	speaking	sofa

SENTENCES:

1. The girl is speaking with her friend on a telephone.
2. The boy who is sitting on the chair is playing computer games on a computer.
3. The grandfather is listening to a radio beside the big table.
4. The boy with short pants is watching television while relaxing at the living room.
5. There is a radio on the big table.

(10 marks)

Rajah 1 : Sampel latihan menggunakan kaedah S-V-C Table Programme

5.2.2 Langkah 2 :

Murid yang cemerlang dan sederhana diberikan galakan untuk membuat ayat yang lebih baik (**compound** dan **complex**), manakala murid yang lemah diminta membuat ayat mudah (**simple**). Penggunaan kad bergambar (picture card) dan kad perkataan (word card) dapat membantu murid yang sangat lemah.

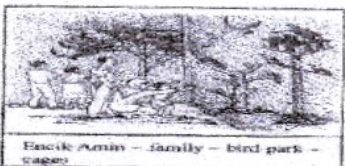
Pemerhatian yang saya jalankan menunjukkan bahawa aktiviti ini dapat membolehkan murid mengenal pasti **words orders** dan peraturan tatabahasa (**grammar**) dengan baik melalui **S-V-C Table**.

Refleksi yang saya boleh nyatakan apabila aktiviti ini dijalankan menunjukkan bahawa 7 orang murid responden ini semakin yakin dan bermotivasi serta berlumba-lumba bersaing untuk mencuba membina ayat yang lebih baik (**compound** dan **complex sentence**). Selain daripada itu, mereka juga boleh mengaplikasikannya di dalam membina karangan.

Sunday 23 February 2014

Based on the pictures, complete the table with suitable words. The first exercise is done for you.

1.



Encik Amin - family - bird park - cages

Time	Subject	Verb	Object / Complement
Last week,	Encik Amin and his family	went	to the bird park.
	The birds	were	in the cages.

Rajah 2 : Menbuat ayat karangan menggunakan S-V-C Table

2.



afternoon - found - place - lunch

Time	Subject	Verb	Object / Complement
In the afternoon	they	found	a place for lunch

Mother brought some nasi lemak and fried chicken for lunch.

Rajah 3 : Menbuat ayat karangan menggunakan S-V-C Table

Sunday 23 February 2014

3.



helped - pack - home - enjoyed

Time	Subject	Verb	Object / Complement
A few hours later,	They	helped	their parents to pack their things.
In the evening,	They	went	home.
	They	enjoyed	their outing very much.

Rajah 4 : Membuat ayat karangan menggunakan S-V-C Table

6.0 MEMERHATI



Berdasarkan keputusan ujian-ujian dan analisis yang dijalankan, saya mendapati bahawa, penggunaan teknik ***S-V-C Table Programme*** yang diperkenalkan kepada murid (7 responden) ini merupakan kaedah yang terbaik dan sesuai bukan sahaja untuk murid cemerlang dan sederhana, malahan kepada murid yang lemah. Dengan tunjuk-ajar dan bimbingan daripada guru, kajian ini diharap dapat membantu untuk menyelesaikan masalah atau mengurangkan sedikit sebanyak kesukaran murid di dalam membina ayat dan juga mengarang karangan esei untuk peperiksaan UPSR bagi Kertas 2 Bahasa Inggeris Penulisan.

Hasil kajian tindakan ini juga telah menunjukkan hasil dan perkembangan yang positif terhadap pandangan murid responden ini terhadap mata pelajaran Bahasa Inggeris. Mereka kini lebih yakin dan berani untuk membina ayat yang lebih baik untuk mendapatkan markah serta gred yang tertinggi di dalam peperiksaan UPSR yang bakal tiba.

Atas kesedaran dan keyakinan yang telah saya peroleh hasil daripada kajian tindakan ini, saya berasa masih perlu melakukan kajian tindakan dalam mengatasi masalah pembelajaran terutamanya dalam tajuk yang sukar difahami oleh murid. Oleh itu, saya bercadang untuk menjalankan kajian yang seterusnya berkaitan menulis karangan dengan menggunakan teknik yang terbukti berkesan dan menyeronokkan serta memudahkan murid membina ayat ini.

RUJUKAN

Curriculum Specification English Year 4, 5 and 6. Integrated Curriculum for Primary Schools. Ministry of Education Malaysia.

JOSAS (Johor Spelling Assessment Standard) Jabatan Pendidikan Johor

Sofazzara Adam. (2013). Improve The Sentence – Subject Verb Agreement Through CLSB :

Jurnal Kajian Tindakan Sekolah Rendah Negeri Johor, Jilid 5/ 2013

KUALITI AKTIVITI DI PRASEKOLAH KPM DARI PERSPEKTIF GURU

AIMI NAJLAA BINTI MUHAMMAD NOOR
Universiti Kebangsaan Malaysia
cgaimi@gmail.com

DR. FARIDAH BINTI YUNUS
Universiti Kebangsaan Malaysia
faridahyunus@ukm.edu.my

ABSTRAK

Kajian ini dijalankan bagi menilai tahap kualiti aktiviti prasekolah berdasarkan persepsi guru prasekolah KPM di Negeri Sembilan. Tahap kualiti aktiviti ditentukan melalui soal selidik yang ditadbirkan secara atas talian berdasarkan dimensi aktiviti di dalam Early Childhood Environment Rating Scale – Revised (ECERS-R) yang telah diadaptasi kepada konteks sosio budaya prasekolah di Malaysia. Kajian ini berbentuk kuantitatif dan sampel kajian melibatkan 30 orang guru prasekolah di bandar dan 30 orang guru prasekolah di luar bandar. Analisis kajian ini menggunakan statistik deskriptif seperti min dan sisihan piawai, manakala statistik inferensi menggunakan Ujian MANOVA sehalu. Dapatan kajian menunjukkan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan tahap kualiti aktiviti antara prasekolah di bandar dan prasekolah di luar bandar terhadap aktiviti muzik/gerakan, main drama, matematik/ nombor, penggunaan TV/ video dan/ atau komputer, dan promosi penerimaan kepelbagaian.

Kata kunci : tahap kualiti, aktiviti prasekolah, perspektif guru

1.0 PENGENALAN

Persekitaran pembelajaran memberi impak kepada perkembangan kanak-kanak kerana faktor perkembangan yang bersifat holistik. Perkembangan fizikal, sosial, emosi, dan bahasa harus seiringan bagi memastikan berlakunya perkembangan kognitif secara optimum (Faridah, 2013). Guru seharusnya memastikan bahawa alatan dan bahan pembelajaran menarik dan pelbagai agar dapat menarik minat kanak-kanak untuk belajar (Pedük et al. 2014). Keperluan untuk memahami kehendak kanak-kanak terhadap persekitaran pembelajaran yang menarik harus dititik beratkan memandangkan perspektif orang dewasa dan kanak-kanak adalah berbeza. Guru akan dapat menyediakan bahan, ruang dan peluang kepada kanak-kanak berdasarkan kehendak mereka apabila wujudnya pemahaman ini (Sahimi & Said, 2012).

Penilaian terhadap kualiti prasekolah penting dalam menentukan tahap kualiti program yang ditawarkan. Standard Kualiti Prasekolah Kebangsaan (SKPK) ialah instrumen penarafan sendiri dalam talian yang digunakan dengan bermatlamat untuk menilai kualiti program prasekolah yang ditawarkan oleh prasekolah berdaftar kelolaan pelbagai agensi di Malaysia. SKPK adalah salah satu program di bawah Anjakan Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013 – 2025 iaitu menyediakan kesamarataan akses kepada pendidikan berkualiti bertaraf antarabangsa. Terdapat 5 dimensi kualiti yang dinilai dalam SKPK iaitu Tadbir Urus; Guru dan Pembantu Guru/ PPM, Kurikulum, Interaksi Prasekolah-Ibu Bapa/ Penjaga dan Kesihatan, Pemakanan dan Keselamatan.

Berdasarkan kajian-kajian terdahulu, kebanyakannya hanya memfokuskan kepada aspek-aspek psikososial bilik darjah (Yusof Abbas et. al, 2010). Tiada kajian yang memfokuskan kepada tahap kualiti aktiviti prasekolah di Malaysia. Perkembangan kanak-kanak perlu disuburkan melalui aktiviti konkrit dan bukannya abstrak serta domain-domain perlu disuburkan

serentak –fizikal, sosial, kognitif, dan komunikasi. Hakikatnya kebanyakan guru prasekolah mengutamakan ujian-ujian standard, gred dan lain-lain yang boleh diukur. Aktiviti menjadi *rigid*, terkongkong, kurang aktiviti sosial, serta berorientasikan akademik (Faridah, 2013). Hal ini mendorong pengkaji untuk mengkaji apakah tahap kualiti aktiviti di prasekolah berdasarkan lokasi dari perspektif guru. Tahap kualiti aktiviti ini akan memberi gambaran sejauh mana pelaksanaan aktiviti di prasekolah dan menentukan apakah jenis aktiviti yang memiliki tahap kualiti yang tinggi dan rendah.

Dalam kajian yang dilaksanakan ini pengkaji hanya memfokuskan kepada dimensi aktiviti dan mendapati bahawa kriteria yang terdapat di dalam instrumen KSPK terlalu umum dan tidak dapat menggambarkan tahap kualiti aktiviti prasekolah. Tiada kriteria yang dapat menentukan tahap kualiti aktiviti pembelajaran dinyatakan di dalam instrumen ini secara jelas. Dimensi Kurikulum di dalam instrumen SKPK ini lebih mengutamakan peraturan kanak-kanak yang menguasai tunjang pembelajaran berdasarkan Kurikulum Prasekolah dan tiada penilaian terhadap aktiviti dinyatakan. Pelaksanaan aktiviti di prasekolah haruslah pelbagai dan guru perlu merancang aktiviti yang bersesuaian dengan tahap perkembangan kanak-kanak agar dapat membantu mereka mengembangkan potensi diri dengan baik (Crowther, 2011). Adalah penting untuk menilai kualiti aktiviti di prasekolah kerana hal ini dapat menentukan sejauh mana pelaksanaan aktiviti dan dapat memastikan apakah kekangan yang dihadapi dalam memastikan kelancaran pelaksanaan aktiviti tersebut.

Oleh yang demikian, pengkaji telah mengadaptasi instrumen persekitaran fizikal dan sosial yang diguna pakai oleh negara membangun seperti Amerika Syarikat, iaitu *Early Childhood Environment Rating Scale – Revised (ECERS-R)* sebagai instrumen untuk menentukan kualiti prasekolah. Instrumen *ECERS-R* merupakan sebuah instrumen pemerhatian yang dapat menilai kualiti persekitaran pembelajaran fizikal dan sosial prasekolah. Instrumen *ECERS* yang asal telah dibangunkan sejak 1980 dan versi semakan semula telah dikeluarkan pada tahun 2005. Terdapat 7 dimensi penilaian di dalam instrumen *ECERS-R* ini iaitu Ruang dan Perkakasan, Rutin Penjagaan Peribadi, Bahasa-Penaakulan, Aktiviti, Interaksi, Struktur Program, serta Ibu Bapa dan Kakitangan. Instrumen ini direka untuk membantu pengamal pendidikan awal kanak-kanak untuk menilai persekitaran pembelajaran fizikal dan sosial justeru membuat perubahan dan peningkatan terhadap keperluan pembelajaran kanak-kanak. Penambahbaikan yang dilihat dalam peralihan dari instrumen *ECERS* kepada *ECERS-R* ialah penggunaan sistem petunjuk yang lebih jelas bagi skala pengukuran.

Dalam kajian ini pengkaji akan memfokuskan kepada dimensi Aktiviti yang mengandungi 10 item seperti aktiviti motor halus; seni; muzik/ pergerakan; bongkah; pasir/ air; main drama; alam semulajadi/ sains; matematik/ nombor; penggunaan TV, video dan/ atau komputer; dan promosi penerimaan kepelbagaian. Adaptasi yang dilaksanakan berfokuskan kepada menentukan kesesuaian kriteria yang digunakan sebagai petunjuk penilaian kualiti bagi dimensi Aktiviti untuk diaplikasikan kepada konteks prasekolah KPM di Malaysia. Instrumen akan diterjemahkan ke bahasa Malaysia bagi memudahkan proses pelaksanaan pemerhatian di prasekolah.

Pengkaji telah menggunakan kaedah tinjauan melalui soal selidik yang ditadbir secara atas talian kepada guru prasekolah yang terlibat. Dapatan akan membantu pihak yang terlibat dalam pendidikan awal kanak-kanak untuk menyediakan persekitaran pembelajaran fizikal dan sosial yang terbaik yang dapat membantu kanak-kanak belajar dan berkembang secara menyeluruh dari pelbagai aspek. Dapatan kajian ini juga boleh diguna pakai untuk menambah baik instrumen penilaian kualiti prasekolah yang sedia ada iaitu SKPK agar penilaian kualiti prasekolah dapat dilaksanakan dengan lebih baik dan berkesan.

2.0 TINJAUAN LITERATUR

Kesedaran terhadap kepentingan program pendidikan awal kanak-kanak telah meningkat dan merupakan isu yang menjadi perhatian besar dalam sistem pendidikan. Hal ini berlaku memandangkan arus perubahan dalam sosial dan struktur ekonomi masyarakat telah meningkat pada masa kini. Sebagai masyarakat yang mempunyai kesedaran tentang kepentingan pendidikan awal kanak-kanak, permintaan untuk kualiti yang lebih baik telah ditunjukkan.

2.1 Kualiti Aktiviti

Tumpuan kepada kepentingan dan keperluan pendidikan awal kanak-kanak telah beralih kepada kualiti program itu sendiri (Kalkan & Akman, 2009). Di pelbagai negara di seluruh dunia, kesedaran tentang kualiti telah mendapat perhatian kerana ianya memberi kesan kepada masa depan kanak-kanak (Anning et. al, 2004). Walaupun adalah sukar untuk membuat definisi yang tepat mengenai prasekolah yang berkualiti, ia seolah-olah menjadi satu konsep yang relatif dan berasaskan nilai, dan secara amnya para penyelidik mendefinisikan kualiti tersebut kepada amalan yang sesuai dengan perkembangan kanak-kanak. Kualiti tinggi terhadap prasekolah digambarkan sebagai amalan secara langsung atau tidak langsung yang mempengaruhi pembangunan sosial, emosi, fizikal dan kognitif kanak-kanak dan keupayaan mereka untuk belajar dengan baik (Lamb, 2000). Bukti menunjukkan bahawa kualiti prasekolah yang baik memberikan hasil yang positif kepada kanak-kanak (Kalkan & Akman, 2009).

2.2 Kajian-kajian Lepas

Kajian ini memberi penekanan kepada kualiti aktiviti motor halus; seni; muzik/ pergerakan; bongkah; pasir/ air; main drama; alam semulajadi/ sains; matematik/ nombor; penggunaan TV, video dan/ atau komputer; dan promosi penerimaan kepelbagaian. Terdapat beberapa kajian lepas yang telah diperolehi yang menyokong pelaksanaan aktiviti-aktiviti ini di prasekolah. Muzik/ pergerakan dapat memberi impak terhadap perkembangan sosial, kognitif dan emosi kanak-kanak (Hallam, 2010). Bahasa dan literasi dapat dipertingkatkan dengan adanya aktiviti berasaskan muzik. Perkembangan motor kasar dan motor halus turut berlaku dengan adanya aktiviti yang melibatkan pergerakan berasaskan muzik (Ehrlin, 2015). Proses pembelajaran akan lebih menyeronokkan dengan adanya pelaksanaan aktiviti muzik dan gerakan ini. Aktiviti yang melibatkan muzik dan gerakan harus dilaksanakan setiap hari kerana ia dapat membantu dalam perkembangan fizikal kanak-kanak (Izumi-taylor et. al, 2012).

Aktiviti matematik/ nombor merupakan salah satu aktiviti penting untuk dilaksanakan kepada kanak-kanak. Penggunaan buku bergambar merupakan salah satu bahan yang dapat membantu kanak-kanak memperoleh konsep dalam matematik. Kanak-kanak dapat mempelajari mengenai konsep mengira nombor, saiz kecil dan besar, panjang dan pendek dan sebagainya melalui gambar-gambar yang dilihat pada buku. Kajian menunjukkan bahawa kanak-kanak dapat memahami konsep menyelesaikan masalah dalam matematik ketika melaksanakan aktiviti bermain (Heuvel-panhuizen & Boogaard, 2009). Setiap prasekolah seharusnya menyediakan aktiviti bermain bongkah kerana banyak faedah dapat diperolehi. Penggunaan bongkah ketika bermain boleh membantu kanak-kanak meneroka bentuk, membandingkan saiz serta mengira (Sarama & Clements, 2009).

Aktiviti seni juga merupakan salah satu aktiviti penting untuk dilaksanakan kepada kanak-kanak. Melalui aktiviti seni, kreativiti kanak-kanak dirangsang serta membantu mereka untuk lebih menghargai seni (Twigg & Garvis, 2010). Kanak-kanak perlu diberi peluang untuk memilih aktiviti seni yang diminati agar mereka dapat membuat ekspresi seni yang baik kepada hasil seni yang mereka sediakan. Sosio emosi kanak-kanak dapat dikembangkan dengan adanya aktiviti berasaskan seni (Menzer, 2015). Bagi aktiviti main drama pula, ia memberi faedah terhadap

emosi, sosial dan kognitif kanak-kanak (Lillard et. al, 2013). Dapatan kajian menunjukkan kreativiti kanak-kanak dirangsang apabila melaksanakan aktiviti main drama. Kanak-kanak berani untuk berkomunikasi dan mempelbagaikan penggunaan props yang disediakan oleh guru ketika main drama. Aktiviti ini harus kerap dilaksanakan kerana penyediaan bahan tidak sukar dan kanak-kanak bebas untuk meneroka bahan tersebut (Stagnitti & Unsworth, 2000).

Kanak-kanak mempelajari sains melalui persekitaran mereka dan pendedahkan awal terhadap proses sains membantu mereka menaakul dan menggalakkan mereka untuk berfikir (Broström, 2015). Aktiviti alam semulajadi/ sains harus dilaksanakan dengan kerap kerana bahan pembelajaran yang digunakan tidak sukar untuk diperolehi. Pembelajaran alam semulajadi/ sains bagi kanak-kanak prasekolah tidak sukar untuk dilaksanakan kerana ianya wujud dalam rutin harian mereka (Conezio & French, 2002). Sebagai contoh, konsep sains dapat dipelajari melalui aktiviti main air (Gross, 2012). Aktiviti main pasir dan air ini seharusnya dilaksanakan di prasekolah kerana ia dapat menggalakkan perkembangan motor halus kanak-kanak disamping memberi peluang kepada kanak-kanak untuk bersosial dan mengembangkan bahasa mereka (Hill & Carolina, 2008).

Adalah penting untuk melaksanakan aktiviti yang dapat mempromosikan penerimaan kepelbagaian. Aktiviti bersifat kolaboratif serta menyediakan bahan yang pelbagai dan tidak mengganggu sensitiviti kaum dan agama adalah perlu (Abdullah, 2009). Apabila kanak-kanak didedahkan dengan aktiviti penerimaan kepelbagaian ini, mereka akan membesar dengan baik dan tidak bersifat prejudis terhadap kaum yang lain (Ponciano, 2012). Selain itu, bilingualisme dalam bahan pembelajaran membantu kanak-kanak meningkatkan perkembangan bahasa kanak-kanak (Cavaluzzi, 2010).

Berdasarkan kajian-kajian lepas yang berkaitan, dapat dirumuskan bahawa adalah penting bagi guru untuk menyediakan persekitaran pembelajaran yang efektif serta aktiviti yang bermakna. Interaksi sosial yang positif akan wujud dikalangan kanak-kanak. Pemilihan bahan dan peralatan yang baik akan membantu peningkatan kognitif kanak-kanak. Perkembangan motor kasar dan motor halus akan berlaku menerusi penggunaan ruang dan peralatan yang mencabar. Kanak-kanak digalakkan berdikari untuk memilih persekitaran pembelajaran dan aktiviti yang mereka sukai (Crowther, 2011). Mereka akan terlibat secara aktif apabila matlamat setiap ruang dan persekitaran serta aktiviti pembelajaran dijelaskan. Melalui penyediaan persekitaran pembelajaran fizikal dan sosial yang efektif, guru akan mengalami suasana persekitaran yang menarik dan kondusif yang dapat memberikan keselesaan kepada guru untuk mengajar. Selain itu, keperluan personal dan profesional dapat dipenuhi justeru membantu guru menyampaikan pengajaran yang bermakna kepada kanak-kanak. Guru seharusnya peka terhadap penyediaan aktiviti pembelajaran di prasekolah dan setiap prasekolah seharusnya menyediakan kemudahan dan infrastuktur yang sebaik mungkin agar dapat menyediakan pekhidmatan yang terbaik bagi kanak-kanak.

3.0 METODOLOGI

Reka bentuk kajian ini merupakan kajian yang menggunakan pendekatan kaedah kuantitatif. Berdasarkan reka bentuk kajian ini, pengkaji menjalankan kajian menggunakan kaedah tinjauan yang menggunakan soal selidik sebagai instrumen utama untuk mengumpul data bagi menilai kualiti aktiviti di prasekolah. Populasi sampel kajian ini merupakan guru prasekolah Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) di Negeri Sembilan. Sampel kajian yang dipilih secara rawak berstrata membolehkan pengkaji membuat generalisasi secara tetap berkenaan dengan sesuatu populasi yang dikaji. Oleh kerana kajian ini ingin membuat perbandingan berdasarkan lokasi, maka pemilihan sampel rawak berstrata tidak mengikut kadar (nisbah) digunakan. Ketidakeimbangan jumlah prasekolah tidak sama banyak berdasarkan lokasi menyebabkan pengkaji menentukan seramai 30 orang sampel bagi prasekolah di bandar dan 30 orang sampel

bagi prasekolah di luar bandar telah diambil secara rawak berstrata tidak mengikut kadar (nisbah) sebenar populasi daripada soal selidik yang ditadbir secara atas talian.

Kajian rintis telah dijalankan kepada 30 orang guru prasekolah dan tidak terlibat sebagai sampel sebenar kajian. Tujuan kajian rintis ini dilakukan adalah untuk menguji sejauh mana kebolehpercayaan instrumen sebelum diedarkan kepada sampel kajian sebenar. Setelah memperoleh data bagi kajian rintis, soal selidik ditadbir kepada guru prasekolah yang lain. Pengkaji memberikan masa selama satu minggu untuk sampel memberi maklum balas terhadap soal selidik yang dijalankan. Analisis dibuat terhadap 30 sampel bagi lokasi bandar dan 30 sampel bagi lokasi luar bandar.

Instrumen bagi kajian ini ialah borang soal selidik yang dibina berpanduan kepada *Early Childhood Environment Rating Scale – Revised (ECERS-R)* bagi dimensi Aktiviti yang telah diadaptasi kepada konteks sosio budaya prasekolah di Malaysia. Sebanyak 10 item telah dibina bagi mengukur tahap persepsi guru terhadap dimensi Aktiviti yang terdiri daripada aktiviti motor halus; seni; muzik/ pergerakan; bongkah; pasir/ air; main drama; alam semulajadi/ sains; matematik/ nombor; penggunaan TV, video dan/ atau komputer; dan promosi penerimaan kepelbagaian. Setiap item dalam borang soal selidik mempunyai pilihan jawapan dengan menggunakan tujuh Skala Likert. Skala 1 dan skala 2 menunjukkan tahap rendah, skala 3 dan skala 4 tahap sederhana, skala 5 dan skala 6 tahap baik dan skala 7 tahap sangat baik. Kebolehpercayaan instrumen yang digunakan merujuk kepada nilai Alpha Cronbach yang diperoleh melalui analisis menggunakan perisian SPSS. Nilai Pekali Alpha Cronbach yang diperoleh ialah 0.906. Berdasarkan Pallant (2010), nilai Pekali Alpha Cronbach yang lebih tinggi daripada 0.7 menunjukkan instrumen mempunyai kebolehpercayaan yang boleh diterima. Ini bermakna instrumen yang digunakan pengkaji mempunyai kebolehpercayaan yang baik dan diterima.

Data yang diperoleh dianalisis secara analisis deskriptif menggunakan perisian *Statistical Package for the Social Science (SPSS)* versi 2.0. Analisis deskriptif digunakan untuk mendapatkan nilai skor min dan juga sisihan piawai. Interpretasi skor min yang digunakan adalah seperti Jadual 1 dibawah. Julat yang ditentukan adalah berdasarkan pengiraan daripada rumus dan seperti yang telah digunakan oleh Azmi (2016). Rumus yang digunakan bagi mendapatkan julat setiap tahap adalah seperti berikut:

$$\begin{aligned}\text{Julat} &= (\text{Maximum} - \text{Minimum}) / \text{Tahap} \\ &= (7 - 1) / 4 \\ &= 1.50\end{aligned}$$

Jadual 1:

Interpretasi Skor Min

Skor Min	Interpretasi Skor Min
1.00 hingga 2.50	Rendah
2.51 hingga 4.00	Sederhana
4.01 hingga 5.50	Baik
5.51 hingga 7.00	Sangat Baik

Analisis inferensi turut dilaksanakan bagi melihat perkaitan antara pemboleh ubah. Ujian MANOVA satu hala dilaksanakan bagi melihat adakah terdapat perbezaan tahap kualiti aktiviti prasekolah berdasarkan lokasi bandar dan luar bandar. Pemboleh ubah tidak bersandar dalam kajian ini ialah faktor demografi iaitu lokasi sekolah manakala pemboleh ubah bersandar pula ialah tahap kualiti aktiviti di prasekolah.

4.0 DAPATAN KAJIAN

Bahagian ini memaparkan hasil analisis data kajian yang meliputi profil responden serta dapatan kajian berdasarkan persoalan-persoalan kajian iaitu tahap kualiti aktiviti prasekolah keseluruhan, tahap kualiti aktiviti prasekolah bandar dan luar bandar, serta perbezaan tahap kualiti aktiviti prasekolah berdasarkan lokasi bandar dan luar bandar.

Ujian normaliti Kolmogorov-Smirnov dilakukan sebelum pengujian hipotesis dijalankan untuk memastikan data-data adalah normal. Berdasarkan keputusan ujian, data bagi kajian ini adalah normal dan analisis data diteruskan dengan menggunakan *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

4.1 Responden

Merujuk kepada Jadual 2, bilangan responden yang terlibat keseluruhannya ialah 60 orang guru prasekolah KPM di Negeri Sembilan. Seramai 2 orang daripadanya adalah guru lelaki (3.34%) dan baki 58 orang (96.66%) adalah guru perempuan. Dari segi lokasi sekolah pula, 30 orang responden daripada sekolah bandar dan 30 orang responden daripada sekolah luar bandar yang mana masing-masing mewakili 50%.

Jadual 2:

Profil Responden

Latar belakang	Responden	N	Peratus
Jantina	Lelaki	2	3.34
	Perempuan	58	96.66
Lokasi sekolah	Bandar	30	50.00
	Luar bandar	30	50.00

4.2 Tahap Kualiti Aktiviti Prasekolah

Berdasarkan jadual 3, tahap kualiti aktiviti bagi prasekolah secara keseluruhannya adalah pada tahap baik ($M=4.91$, $SP=0.94$). Nilai min yang paling tinggi ialah aktiviti matematik/ nombor ($M=5.4$, $SP=0.91$). Manakala nilai min yang paling rendah ialah aktiviti pasir/ air ($M=4.25$, $SP=1.39$). Secara keseluruhannya semua jenis aktiviti prasekolah menunjukkan skor min berada pada tahap baik. Nilai min tahap aktiviti yang paling tinggi bagi prasekolah di bandar ialah pada aktiviti matematik/ nombor ($M=5.77$, $SP=0.68$) dan berada pada tahap sangat baik. Manakala nilai min yang paling rendah ialah pada aktiviti pasir/ air ($M=4.63$, $SP=0.62$) dan berada pada tahap baik. Bagi prasekolah di luar bandar pula, nilai min tahap aktiviti yang paling tinggi ialah pada aktiviti motor halus ($M=5.03$, $SP=0.72$) serta aktiviti matematik/ nombor ($M=5.03$, $SP=0.96$) dan berada pada tahap baik. Manakala nilai min yang paling rendah ialah pada aktiviti main drama ($M=3.83$, $SP=1.23$) dan berada pada tahap sederhana. Nilai sisihan piawai yang kecil menunjukkan taburan data persepsi guru terhadap kualiti aktiviti prasekolah di bandar adalah kecil.

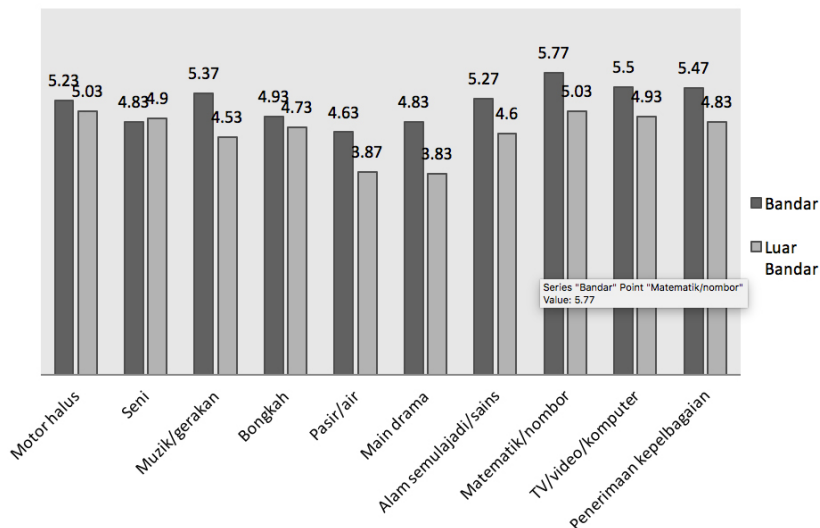
Jadual 3:

Skor Min dan Sisihan Piawai Tahap Kualiti Aktiviti Prasekolah

Bil	Jenis aktiviti prasekolah	Keseluruhan		Bandar		Luar Bandar	
		Min	SP	Min	SP	Min	SP
1	Motor Halus	5.13	0.68	5.23	0.63	5.03	0.72
2	Seni	4.87	0.77	4.83	0.38	4.90	1.03
3	Muzik/ gerakan	4.95	0.95	5.37	0.62	4.53	1.04
4	Bongkah	4.83	1.11	4.93	0.83	4.73	1.34
5	Pasir/ air	4.25	1.39	4.63	0.62	3.87	1.80
6	Main Drama	4.33	1.10	4.83	0.65	3.83	1.23
7	Alam Semulajadi/ Sains	4.93	1.04	5.27	0.74	4.60	1.19
8	Matematik/ nombor	5.40	0.91	5.77	0.68	5.03	0.96
9	TV/ video/ komputer	5.22	0.77	5.50	0.63	4.93	0.79
10	Penerimaan Kepelbagaian	5.15	0.76	5.47	0.51	4.83	0.83
Tahap kualiti aktiviti secara keseluruhan		4.91	0.944	5.18	0.63	4.63	1.09

4.3 Tahap Kualiti Aktiviti Prasekolah di Bandar dan Prasekolah di Luar Bandar

Berdasarkan graf 1, aktiviti motor halus, muzik/ gerakan, bongkah, pasir/ air, main drama, alam semulajadi/ sains, matematik/ nombor, penggunaan TV, video dan/ atau komputer, dan promosi penerimaan kepelbagaian menunjukkan skor min prasekolah di bandar lebih tinggi daripada prasekolah di luar bandar. Manakala bagi aktiviti seni pula menunjukkan skor min prasekolah di luar bandar lebih tinggi daripada prasekolah di bandar.


Graf 1: *Skor Min Setiap Aktiviti Berdasarkan Lokasi*

4.4 Tahap Kualiti Aktiviti Berdasarkan Lokasi

Jadual 4 menunjukkan dapatan ujian MANOVA yang dijalankan bagi mengenal pasti sama ada terdapat perbezaan yang signifikan tahap kualiti aktiviti prasekolah berdasarkan

lokasi. Setelah pengujian ke atas syarat kenormalan, *univariate*, dan *multivariate outlier*, *linearity*, dan *homogeneity of variance-covariances matrices*, terdapat perbezaan yang signifikan antara prasekolah di bandar dan prasekolah di luar bandar terhadap gabungan pemboleh ubah bersandar tahap kualiti aktiviti prasekolah: $F(10,49)=4.94$, $p=0.001$, Wilks' Lambda=0.498, eta square=0.502. Apabila keputusan pemboleh ubah bersandar telah dipertimbangkan secara berasingan, dapatan yang menunjukkan perbezaan yang signifikan berdasarkan lokasi sekolah dengan menggunakan *Bonferroni adjusted alpha level* 0.005 adalah pada pemboleh ubah muzik/gerakan ($p=0.001$), main drama ($p=0.001$), matematik/ nombor ($p=0.001$), penggunaan TV, video dan/ atau komputer ($p=0.003$) dan promosi penerimaan kepelbagaian ($p=0.001$). Pemeriksaan nilai skor min prasekolah di bandar lebih tinggi berbanding skor min prasekolah di luar bandar bagi kelima-lima pemboleh ubah yang menunjukkan perbezaan signifikan tersebut.

Jadual 4:

Analisis MANOVA bagi Mengenal Pasti Perbezaan Berdasarkan Lokasi

Kesan			N	Wilks' Lambda	F	D.K Antara Kumpulan	D.K dalam Kumpulan	P
Lokasi	Bandar	30	0.498	4.94	1	58	0.001	
	Luar Bandar	30						

$p < 0.05$

5.0 PERBINCANGAN

Bahagian ini akan membincangkan dapatan kajian soal selidik dan dapatan ujian MANOVA, perkara ini dikaitkan dengan kajian lepas bagi mengukuhkan dapatan kajian. Pengkaji turut mengemukakan implikasi dan cadangan serta menyimpulkan dapatan kajian.

5.1 Tahap Kualiti Aktiviti Prasekolah

Penilaian kualiti aktiviti prasekolah dari perspektif guru adalah berdasarkan kepada dimensi aktiviti di dalam *Early Childhood Environment Rating Scale – Revised (ECERS-R)* yang telah diadaptasi yang mengandungi 10 item seperti aktiviti motor halus; seni; muzik/ pergerakan; bongkah; pasir/ air; main drama; alam semulajadi/ sains; matematik/ nombor; penggunaan TV, video dan/ atau komputer; dan promosi penerimaan kepelbagaian. Berdasarkan dapatan, didapati bahawa tahap kualiti aktiviti prasekolah secara keseluruhannya berada pada tahap baik. Kualiti aktiviti paling tinggi ialah matematik/ nombor, diikuti oleh aktiviti TV/ video/ komputer, aktiviti promosi penerimaan kepelbagaian, aktiviti motor halus, aktiviti muzik/ gerakan, aktiviti alam semulajadi/ sains, aktiviti seni, aktiviti bongkah, aktiviti main drama, dan yang paling rendah ialah aktiviti pasir/ air. Hal ini menunjukkan bahawa responden yang terlibat dalam kajian ini melaksanakan kesemua jenis aktiviti yang disenaraikan. Adalah penting bagi guru prasekolah untuk melaksanakan aktiviti-aktiviti ini kerana setiap aktiviti memberi faedah dan membantu kanak-kanak untuk berkembang secara menyeluruh.

5.2 Tahap Kualiti Aktiviti Prasekolah di Bandar dan Prasekolah di Luar Bandar

Dapatan menunjukkan bahawa bagi aktiviti motor halus, prasekolah di bandar lebih tinggi kualitinya daripada prasekolah di luar bandar dan kedua-duanya berada pada tahap baik. Nilai perbezaan min yang kecil menunjukkan prasekolah ini dapat mengurus dengan baik bahan motor halus tetapi tidak dapat menyediakan bahan yang pelbagai tahap kesukaran. Seharusnya kedua-dua lokasi prasekolah ini dapat menyediakan dan menguruskan pelbagai bahan berdasarkan minat kanak-kanak serta memiliki tahap kesukaran yang berbeza bagi mencapai tahap kualiti sangat baik. Bagi aktiviti seni pula, didapati bahawa tahap kualiti prasekolah di luar bandar lebih tinggi daripada prasekolah di bandar dan kedua-duanya berada pada tahap baik. Skor

yang diperolehi menunjukkan kedua-dua lokasi prasekolah tidak melaksanakan aktiviti seni sebahagian besar dalam sehari serta kurangnya ekspresi individu dibenarkan pada bahan seni bagi membolehkan kedua-duanya mencapai tahap sangat baik. Seharusnya guru mempelbagaikan bahan seni serta memberi peruntukan masa yang sepatutnya kepada kanak-kanak untuk menyiapkan hasil seni. Apabila kanak-kanak diberi peluang untuk membuat ekspresi terhadap bahan seni, perkembangan kreativiti mereka akan meningkat justeru menggalakkan mereka untuk meneroka.

Aktiviti seterusnya ialah muzik/ gerakan. Didapati bahawa prasekolah di bandar memiliki tahap kualiti yang lebih tinggi daripada prasekolah di luar bandar. Hal ini berkemungkinan kerana kuantiti bahan muzik yang boleh diakses oleh kanak-kanak prasekolah di bandar lebih banyak berbanding prasekolah di luar bandar. Bagi aktiviti bongkah pula, kedua-dua lokasi prasekolah berada pada tahap baik namun tahap kualiti prasekolah di bandar lebih tinggi daripada prasekolah di luar bandar. Hanya sesetengah prasekolah menyediakan ruang khas untuk bermain bongkah serta menyediakan bongkah yang pelbagai jenis dan bentuk. Seharusnya kesemua prasekolah menyediakan ruang bermain bongkah serta bahan yang mudah diakses agar mencapai tahap kualiti sangat baik. Didapati bahawa aktiviti pasir/ air menunjukkan perbezaan tahap kualiti yang ketara antara lokasi bandar dan luar bandar. Dapatan menunjukkan prasekolah di bandar lebih tinggi tahap kualiti dan berada pada tahap baik manakala prasekolah di luar bandar berada pada tahap sederhana. Hal ini berkemungkinan kerana kesukaran prasekolah di luar bandar untuk menyediakan peralatan main pasir/ / air dan pelaksanaan aktiviti ini yang agak terhad. Seharusnya aktiviti ini kerap dilaksanakan kerana ianya dapat membantu perkembangan motor halus dan kognitif kanak-kanak.

Aktiviti main drama turut menunjukkan perbezaan tahap kualiti yang ketara antara lokasi prasekolah di bandar dan prasekolah di luar bandar. Prasekolah di bandar lebih tinggi tahap kualitinya dan berada pada tahap baik manakala prasekolah di luar bandar berada pada tahap sederhana. Kesukaran dalam menyediakan peralatan main drama serta tiadanya ruang khas bagi main drama di dalam kelas menjadi faktor wujudnya keadaan ini. Seharusnya guru mempelbagaikan prop serta kerap melaksanakan aktiviti ini bagi membantu kanak-kanak mengembangkan potensi individu serta daya kreativiti. Dapatan tahap aktiviti alam semulajadi/ sains menunjukkan kedua-dua lokasi prasekolah berada pada tahap baik. Namun begitu, prasekolah di bandar menunjukkan tahap kualiti yang lebih tinggi berbanding prasekolah di luar bandar. Hal ini wujud kerana lebih banyak permainan, bahan dan aktiviti alam semulajadi/ sains boleh diakses oleh kanak-kanak di prasekolah bandar berbanding prasekolah di luar bandar. Seharusnya kedua-dua lokasi prasekolah mempelbagaikan bahan serta melaksanakan aktiviti yang melibatkan lebih input daripada kakitangan seperti eksperimen mudah, lawatan dan sebagainya serta bagi memastikan kualiti aktiviti ini berada pada tahap sangat baik.

Bagi aktiviti matematik/ nombor, didapati bahawa tahap aktiviti ini bagi prasekolah di bandar adalah sangat baik manakala prasekolah di luar bandar berada pada tahap baik. Perbezaan ini berlaku kerana prasekolah di bandar melaksanakan aktiviti ini sebahagian besar dalam sehari dan guru sering mengaitkan aktiviti harian bagi menggalakkan pembelajaran matematik/ nombor kepada kanak-kanak. Bagi prasekolah di luar bandar pula, kemungkinan bahan matematik/ nombor yang boleh diakses setiap hari tidak terlalu banyak berbanding prasekolah bandar menyebabkan prasekolah bagi lokasi ini hanya berada pada tahap baik. Aktiviti penggunaan TV, video dan/ atau komputer menunjukkan kedua-dua lokasi prasekolah berada pada tahap baik namun prasekolah di bandar lebih tinggi tahap kualitinya daripada prasekolah di luar bandar. Hal ini berlaku kerana beberapa prasekolah di luar bandar tidak memiliki komputer untuk diakses oleh kanak-kanak dan penggunaan komputer bagi kanak-kanak adalah terhad dan bukannya salah satu pilihan aktiviti bebas. Aktiviti yang terakhir ialah promosi penerimaan kepelbagaian. Dapatan menunjukkan prasekolah di bandar lebih tinggi tahap kualiti bagi aktiviti ini berbanding prasekolah di luar bandar. Walau bagaimanapun, kedua-dua lokasi prasekolah ini

berada pada tahap baik. Seharusnya kedua-dua lokasi prasekolah ini memperbanyakkan aktiviti yang melibatkan pemahaman dan penerimaan kepelbagaian seperti ibu bapa hadir ke prasekolah untuk berkongsi adat keluarga atau mengadakan sambutan perayaan bagi setiap budaya bagi memastikan tahap kualiti aktiviti ini berada pada tahap sangat baik.

5.3 Tahap Kualiti Aktiviti Berdasarkan Lokasi

Dapatan ujian MANOVA satu hala menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan berdasarkan lokasi. Hal ini menunjukkan bahawa tahap kualiti aktiviti prasekolah di bandar lebih baik berbanding prasekolah di luar bandar. Apabila keputusan pembolehubah bersandar telah dipertimbangkan secara berasingan, didapati bahawa perbezaan yang signifikan wujud berdasarkan lokasi pada aktiviti muzik/ gerakan, main drama, matematik/ nombor, penggunaan TV, video dan/ atau komputer dan promosi penerimaan kepelbagaian. Bagi aktiviti motor halus, seni, bongkah, pasir/ air dan alam semulajadi/ sains pula tidak menunjukkan perbezaan yang signifikan antara prasekolah bandar dan luar bandar.

Faktor yang mempengaruhi dapatan ujian ini ialah penyediaan perkakasan dan peralatan bagi melaksanakan aktiviti. Didapati bahawa kebanyakan kemudahan dan perkakasan bagi prasekolah di bandar adalah lebih baik berbanding prasekolah di luar bandar. Hal ini berkemungkinan kerana prasekolah bandar mudah untuk mendapatkan bekalan dan akses terhadap sumber berbanding prasekolah di luar bandar. Apabila kurangnya perkakasan, aktiviti yang dilaksanakan kepada kanak-kanak adalah terhad. Hal ini disokong oleh Robson (2004) yang menyatakan bahawa persekitaran pembelajaran yang tidak dirancang dengan baik mungkin akan mengakibatkan sekatan ke atas aktiviti kanak-kanak. Robson juga berpendapat kanak-kanak seharusnya dapat membuat pilihan untuk aktiviti yang disukai dan boleh mencapai peralatan dengan mudah bagi memastikan aktiviti dapat dilakukan tanpa halangan. Oleh yang demikian, pihak berwajib seharusnya memantau dari segi peruntukan perkakasan agar kedua-dua prasekolah yang berbeza lokasi ini memiliki perkakasan dan peralatan pembelajaran yang mencukupi.

5.4 Implikasi dan Cadangan

Implikasi daripada kajian menunjukkan bahawa persepsi guru terhadap kualiti aktiviti matematik/ nombor adalah tinggi manakala aktiviti pasir/ air adalah rendah. Keadaan ini menunjukkan bahawa guru banyak melaksanakan aktiviti yang melibatkan pengiraan dan nombor mungkin kerana bahan pengajaran mudah diperolehi. Bagi aktiviti pasir/ air pula, aktiviti ini dipinggirkan dan kurang diberi perhatian. Guru seharusnya melaksanakan aktiviti ini dengan kerap kerana ia dapat membantu dalam meningkatkan kemahiran motor halus dan perkembangan deria kanak-kanak. Kekangan dalam menyediakan peralatan bagi melaksanakan aktiviti ini menjadi faktor tahap kualiti aktiviti ini rendah. Oleh yang demikian, peruntukan harus diberikan bagi memastikan setiap prasekolah memiliki peralatan main pasir/ air. Pelbagai faedah akan diperolehi daripada aktiviti ini dan guru seharusnya melaksanakan aktiviti ini kepada kanak-kanak.

Perbandingan tahap kualiti aktiviti prasekolah menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan berdasarkan lokasi. Keadaan ini membawa implikasi bahawa tahap kualiti aktiviti prasekolah di bandar adalah lebih baik daripada prasekolah di luar bandar. Perkara ini diharapkan dapat memberi maklumat kepada pihak pengurusan prasekolah agar mengambil tindakan yang sewajarnya agar tahap kualiti aktiviti di luar bandar dapat ditingkatkan supaya seimbang dengan prasekolah di bandar.

Berdasarkan kajian yang telah dijalankan, terdapat beberapa cadangan yang boleh dikemukakan. Cadangan yang pertama ialah perkakasan dan peralatan prasekolah harus ditambah baik agar semua aktiviti dapat dilaksanakan. Penyediaan kemudahan ini akan memudahkan guru dan memberi keselesaan kepada kanak-kanak dalam mengikuti proses pengajaran dan pembelajaran di prasekolah. Seterusnya, latihan dan pendedahan dalam melaksanakan aktiviti harus diberikan kepada guru. Hal ini kerana, berkemungkinan terdapat guru yang tidak memahami kepentingan pelaksanaan sesetengah aktiviti kepada kanak-kanak. Ini menyebabkan mereka lebih mementingkan aktiviti berasaskan akademik yang menekankan penguasaan kemahiran menulis, membaca dan mengira. Hakikatnya kanak-kanak seharusnya dibantu dalam memperkembangkan semua aspek secara menyeluruh dan tidak hanya memfokuskan kepada perkembangan kognitif semata-mata. Sekiranya semua guru diberikan latihan mengenai pengendalian pelbagai jenis aktiviti prasekolah, tiada masalah timbul dalam proses pelaksanaan. Guru akan dapat menambah baik strategi pengajaran sekiranya latihan yang mencukupi diberikan. Hal ini disokong oleh kajian Faridah (2013) yang menyatakan bahawa latihan intensif, konsisten dan menyeluruh perlu diberikan kepada para guru agar mereka memperoleh pengetahuan dan kemahiran teori dan praktikal untuk menyediakan rancangan mengajar yang lebih baik serta dapat menentukan aktiviti yang sesuai dengan perkembangan kanak-kanak.

Untuk meningkatkan kualiti aktiviti prasekolah, dicadangkan juga supaya sistem pendidikan prasekolah ditambah baik dan guru mempelbagaikan strategi pengajaran. Guru seharusnya mengambil inisiatif untuk mempelbagaikan strategi pengajaran dengan melaksanakan pelbagai aktiviti kepada kanak-kanak. Hal ini bukan sahaja dapat menarik minat kanak-kanak untuk ke prasekolah malah ia dapat membantu dalam memastikan kanak-kanak dapat berkembang dari segala aspek. Sebagai contoh, kanak-kanak akan dapat meningkatkan kemahiran komunikasi, intelek, motor halus, sosial dan emosi ketika bermain pasir dan air kerana ketika melaksanakan aktiviti ini mereka saling berkomunikasi dan bertukar maklumat dengan rakan. Cadangan yang terakhir ialah instrumen Standard Kualiti Prasekolah kebangsaan (SKPK) haruslah dikaji dan ditambah baik agar ianya benar-benar dapat membantu dalam menentukan kualiti sesebuah prasekolah. Dimensi aktiviti seperti yang diadaptasikan daripada *Early Childhood Environment Rating Scale – Revised (ECERS-R)* boleh diaplikasikan agar penilaian dapat dibuat terhadap pelaksanaan aktiviti di prasekolah.

5.5 Kesimpulan

Perancangan dan pelaksanaan aktiviti-aktiviti prasekolah penting dalam memastikan penyampaian pengajaran yang berkesan kepada kanak-kanak. Guru seharusnya memainkan peranan dalam memastikan setiap aktiviti yang dirancang dapat dilaksanakan dengan baik dan memberi impak yang menyeluruh kepada perkembangan kanak-kanak. Berdasarkan maklumat balas melalui persepsi guru dalam kajian ini, beberapa aspek perlu diberi penekanan bagi meningkatkan tahap kualiti aktiviti prasekolah. Penilaian terhadap kualiti aktiviti prasekolah penting dalam menentukan tahap kualiti program yang ditawarkan. Kerjasama dan usaha dari pelbagai pihak akan dapat membantu dalam merealisasikan matlamat Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 untuk meningkatkan kualiti prasekolah justeru membantu kanak-kanak untuk berkembang secara menyeluruh.

RUJUKAN

- Abdullah, A. C. (2009). Multicultural education in early childhood : issues and challenges. *Journal of International Cooperation in Education*, 12 (1), 159–175.
- Broström, S. (2015). Science in early childhood education. *Journal of Education and Human Development*, 4 (2), 107–124. doi:10.15640/jehd.v4n2
- Cavaluzzi, M. (2010). Promoting cultural & linguistic diversity. *Texas Child Care*, 2–7.
- Conezio, K. & French, L. (2002). Science in the preschool classroom Capitalizing on Children's Fascination with the Everyday World to Foster Young Children. (September), 1–5.
- Ehrlin, A. (2015). The importance of music in preschool education. *Australian Journal of Teacher Education*, 40 (7).
- Faridah Yunus (2013). Pelaksanaan penaksiran autentik dalam konteks pendidikan awal kanak-kanak - satu kajian tindakan. Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Gross, C. M. (2012). Science concepts young children learn through water play. *Dimensions of Early Childhood*, 40 (2), 3–12.
- Hallam, S. (2010). The power of music : its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28 (3), 1–32.
- Heuvel-panhuizen, M. Van Den & Boogaard, S. Van Den. (2009). Picture books stimulate the learning of mathematics. *Australian Journal of Early Childhood*, 34 (3), 30–38.
- Hill, M. & Carolina, N. (2008). Sensory experiences in the early childhood classroom. Oklahoma State University.
- Ingrid Crowther. (2011). *Creating Effective Learning Environments*. Ed. ke-3. Toronto: Nelson Education Ltd.
- Izumi-taylor, S., Morris, V. G., Meredith, C. D. & Hicks, C. (2012). Music and movement for young children 's healthy development. *Dimensions of Early Childhood*, 40 (2), 33–40.
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D. & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children' s development : A Review of the Evidence. *Psychological Bulletin*, 139 (1), 1–34. doi:10.1037/a0029321
- Menzer, M. (2015). The arts in early childhood : social and emotional benefits of arts participation a literature review and gap-analysis (2000-2015). *The Arts in Early Childhood*.
- Pallant, J. (2010). *SPSS Survival Manual. Training*, Ed. ke-4. England: McGraw-hill.
- Pedük, Ş. B., Yıldızbaş, F. & Aygün, A. (2014). Investigation of preschool teachers' opinions about physical/spatial characteristics of preschool classrooms in preschool education institutions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143, 750–757. doi:10.1016/j.sbspro.2014.07.427
- Ponciano, L. (2012). Interculturalism : addressing diversity in early childhood. *Dimensions of Early Childhood*, 40 (1), 23–30.
- Sahimi, N. N. & Said, I. (2012). Young children selections of the physical elements in the preschool environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 38 (December 2010), 176–183. doi:10.1016/j.sbspro.2012.03.338
- Sarama, J. & Clements, D. H. (2009). Building blocks and cognitive building blocks playing to know the world mathematically.
- Stagnitti, K. & Unsworth, C. (2000). The importance of pretend play in child development : an occupational therapy perspective. *British Journal of Occupational Therapy*, 63 (3), 121–127.
- Twigg, D. & Garvis, S. (2010). Exploring art in early childhood education. *The International Journal of the Arts in Society*, 5 (2).
- Yusof Abbas, M., Othman, M. & Puteri Zabariah, M. A. R. (2010). Pre-school children's play behaviour influenced by classroom's. *Asian Journal of Environment-Behaviour Studies*, 1 (1).

INTERVENSI PENGUASAAN MENULIS LITERASI BAHASA MELAYU MURID MENERUSI PENDEKATAN Co-LINUS

MOHD ASNORHISHAM ADAM
Pejabat Pendidikan Daerah Pasir Gudang
asnorhisham@gmail.com

ABDUL RAHIM HAMDAN
Fakulti Pendidikan, Universiti Teknologi Malaysia
p-rahim@utm.my

ABSTRAK

Kajian ini bertujuan untuk meningkatkan tahap penguasaan konstruk menulis literasi Bahasa Melayu (LBM) murid menerusi pendekatan Co-LINUS. Bagi murid yang telah menguasai guru memberikan pengayaan, manakala murid yang belum menguasai guru perlu melaksanakan pemulihan dan pengukuhan mengikut konstruk yang belum dikuasai murid dan selaras dengan Kurikulum Standard Sekolah Rendah (KSSR) Bahasa Melayu. Melaksanakan pemulihan, pengukuhan dan pengayaan bukan perkara yang mudah. Ini demikian kerana, guru perlu mengenal pasti tahap keupayaan penguasaan murid dan mengabungkan dengan aktiviti Kurikulum Standard Sekolah Rendah (KSSR) Bahasa Melayu. Co-LINUS bermaksud saringan literasi dan numerasi secara kolaboratif (Collaborative in Literacy and Numeracy Screening). Co-LINUS merupakan pendekatan secara kolaboratif antara guru dalam melaksanakan pengajaran dan pemudahcaraan (PdPc) dengan sokongan pentadbir dan pegawai pembimbing. Kaedah pengumpulan data yang digunakan dalam kajian ini menerusi ujian pra dan pos, pemerhatian dan analisis dokumen dari 24 orang murid. Hasil kajian mendapati berlaku peningkatan penguasaan menulis literasi Bahasa Melayu murid menerusi pendekatan Co-LINUS sebanyak 66.42%. Peningkatan minat murid dalam menulis juga berlaku selepas intervensi dijalankan. Co-LINUS turut membantu para guru dalam perlaksanaan pemulihan, pengukuhan dan pengayaan serta peningkatan penguasaan menulis literasi Bahasa Melayu dalam program LINUS.

Kata Kunci : Co-LINUS, Penguasaan Konstruk Menulis, Literasi Bahasa Melayu (LBM), Guru LBM (GLBM) dan Guru Pemulihan Khas (GPK)

1.0 PENGENALAN

Istilah literasi lebih dikenali sebagai celik huruf atau kenal huruf. Biasanya terminologi ini bermaksud keupayaan membaca dan menulis atau kemampuan seseorang untuk bertutur, mendengar, membaca, menulis, dan memahami percakapan atau penulisan. Kebolehan ini akan memungkinkan masyarakat untuk berkomunikasi, menyatakan pandangan, mengemukakan pemikiran, malahan meluahkan perasaan dalam pergaulan sehari-harian. Kemampuan ini juga akan melengkapkan kewujudan individu sebagai anggota sesebuah masyarakat kerana dapat berperanan dengan semaksimum mungkin. Literasi membolehkan pembangunan manusia dibuat dengan teratur untuk menyumbang ke arah pembinaan peradaban dan tamadun manusia secara menyeluruh. Menguasai literasi merupakan kunci kepada penguasaan kemahiran abad ke 21 yang menjadi aspirasi murid dalam menghadapi dan persediaan cabaran yang mendatang. Hal ini bermakna kemampuan seseorang menguasai literasi akan sedikit sebanyak menentukan jatuh banggunya sesebuah peradaban (Mohd Sharifudin Yusop, 2014).

Penguasaan asas literasi amat penting agar murid celik huruf dan seterusnya berjaya dalam bidang pendidikan (Diamond & Karen E, 2012). Program Literasi dan Numerasi (LINUS) telah diperkenalkan pada bulan Ogos 2009. Pelaksanaan program LINUS menyasarkan 100% murid tahun 3 menguasai kemahiran literasi dan numerasi sebelum ke tahun empat mulai tahun

2013 kecuali murid berkeperluan khas. Penguasaan sepenuhnya kemahiran asas literasi dan numerasi menjadi asas yang sangat penting dalam usaha menghasilkan modal insan cemerlang yang memiliki pengetahuan, kemahiran berfikir, kemahiran memimpin, kemahiran dwibahasa, etika dan kerohanian serta identiti nasional sebagaimana yang telah digarapkan di dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2015 (Pendidikan Prasekolah hingga Lepas Menengah).

Masalah penguasaan kemahiran asas 3M di kalangan murid masih wujud sama ada di sekolah rendah ataupun di sekolah menengah. Salah satu faktor dikenalpasti ialah guru. Faktor guru merupakan faktor yang paling penting dalam memastikan penguasaan literasi murid. Walaupun proses Pengajaran dan Pembelajaran (PdP) yang berkesan adalah hasil daripada faktor guru, murid, kelas dan sekolah (Dunkin, M.J. & Biddle, B.J., 1974) namun faktor guru mendominasi faktor-faktor lain (Mohd Asnorhisham Adam dan Abdul Rahim Hamdan, 2015).

Pengajaran kolaboratif ialah satu urusan yang biasanya melibatkan dua orang guru yang bekerjasama secara kolaboratif di setiap peringkat pengajaran: merancang dan menyediakan rancangan pengajaran, melaksanakan dan menilai pencapaian aspek yang ditumpukan dalam mata pelajaran (Sturman, 1992). Pengajaran sebenar yang dilaksanakan secara kolaboratif oleh dua orang guru yang sama atau berbeza disiplin kepada sekumpulan murid dalam kelas yang sama pada waktu yang sama. Urusan pengajaran seperti ini menekankan perkongsian bersama agihan kuasa dan membuat keputusan antara guru tersebut (Nunan, 1992). Friend dan Cook (1992) menjelaskan bahawa pengajaran kolaboratif secara umumnya bermaksud bersama-sama membuat perancangan, membuat keputusan serta menyelesaikan masalah bagi mencapai matlamat yang sama. Selain itu, pengajaran kolaboratif ialah satu kaedah pengajaran yang menggabungkan dua orang guru dalam tahap yang sama untuk membina komuniti pembelajaran dengan berkongsi perancangan, pengajaran dan penilaian murid (Bouck, 2007; Crow & Smith, 2005).

Dalam pengajaran kolaboratif, guru saling berkongsi idea atau maklumat, memberi sokongan moral dan galakan apabila menghadapi kesukaran samada secara peribadi atau profesional. Pengajaran kolaboratif meningkatkan keberkesanan dan kreativiti hasil dari penyatuan buah fikiran dua orang yang digembelingkan. Guru tidak bekerja secara bersendirian sebaliknya merujuk kepada satu sama lain untuk mendapatkan idea demi kemajuan atau penambahbaikan.

Menurut (Laila Hairani, 2008) pengajaran kolaboratif menggabungkan kekuatan, keyakinan dan kepakaran guru yang dapat membantu mereka menghadapi cabaran pembaharuan atau arus perubahan dengan lebih baik. Selain itu pengajaran kolaboratif merupakan satu sumber pembelajaran secara profesional melalui rundingan persahabatan dan teguran ikhlas dari rakan sekerja. Kolaboratif antara guru merupakan satu mekanisme yang kuat untuk guru meninjau pandangan dan amalan PdP masing-masing (Bailey, 1996). Perancangan Kolaboratif menggalakkan percambahan pemikiran yang kreatif dan inovatif. Produk yang dihasilkan bersama lebih baik mutunya dari yang dihasilkan sendirian. Kolaboratif di dalam kelas memberi peluang untuk masing-masing memerhatikan 'satu model' yang sedang mengajar. Melalui pendekatan pengajaran kolaboratif ialah salah satu cara terbaik untuk mengintegrasikan murid berkeperluan khas dalam sistem pendidikan arus perdana (Zamri Mahamod 2012). Pengajaran kolaboratif dalam penguasaan menulis literasi Bahasa Melayu bermaksud guru Bahasa Melayu bekerjasama dengan guru lain bagi menjayakan sesuatu aktiviti PdPc.

Hasil kajian yang dilakukan oleh Che Zanariah dan Fadzillah Abd Rahman (2011) mendapati guru bersetuju bahawa mengajar kemahiran menulis merupakan tanggungjawab guru yang mencabar. Dari segi pengaplikasian strategi pengajaran pula, guru bersetuju bahawa mereka mengajarkan murid kemahiran penulisan yang mudah kepada sukar. Strategi sebegini patut dilaksanakan kerana dapat membantu memudahkan pemahaman murid terhadap kemahiran

menulis yang dipelajari. Dapatan kajian juga menunjukkan terdapat permasalahan dalam PdPc Bahasa Melayu iaitu masalah pengetahuan dan kemahiran guru serta masalah kelemahan murid dalam kemahiran menulis (Othman et al. 2011).

Murid yang pelbagai aras keupayaan dan bersifat heterogen memerlukan pembezaan dalam PdPc. Murid yang baru sahaja menguasai kemahiran asas LBM di tahap satu memerlukan pemulihan, pengukuhan dan pengayaan dalam kelas arus perdana. Pelaksanaan pemulihan, pengukuhan dan pengayaan ini merupakan kesinambungan selepas murid ini berjaya menjalani Program Pemulihan Khas dan Program LINUS.

2.0 PERNYATAAN MASALAH

Berdasarkan portal Bidang Keberhasilan Utama Negara (NKRA) seramai 26 orang murid belum menguasai konstruk menulis LBM di tahun satu. Sepanjang membimbing guru literasi Bahasa Melayu (GLBM) di sebuah sekolah kebangsaan didapati guru tidak dapat menjalankan pemulihan, pengukuhan dan pengayaan dalam kelas arus perdana. Ini disebabkan bilangan murid yang ramai yang mana terdiri daripada kepelbagaian aras penguasaan murid. Inilah faktor utama bilangan murid yang belum menguasai ramai di sekolah berkenaan. Selain itu GLBM juga tidak dapat mengurus tingkah laku murid dengan baik. Kepelbagaian aras dan bilangan murid yang ramai dalam kelas menjadikan PdPc guru tidak berfokus. GLBM juga merasa sangat penat dan tertekan kesan daripada masalah ini. Pelaksanaan pembezaan dalam PdPc menerusi aktiviti pemulihan, pengukuhan dan pengayaan yang dicadangkan oleh pihak KPM tidak berlaku dikalangan GLBM yang masih tidak jelas. GLBM yang baharu dilantik, tiada atau kurang latihan dan kawalan kelas lemah merupakan punca pembezaan dalam PdPc untuk murid ini gagal dilaksanakan dengan baik (Mohd Asnorhisham Adam dan Abdul Rahim Hamdan, 2016).

Masalah penguasaan LBM dalam kalangan murid sekolah rendah masih wujud walaupun setelah lima tahun program LINUS dilaksanakan. Selain itu, walaupun murid ini telah menguasai tetapi masih lemah dan ketinggalan dalam kurikulum arus perdana KSSR setelah mengikuti program LINUS selama tiga tahun persekolahan. Menurut Mohd Asnorhisham Adam dan Abdul Rahim Hamdan, (2016) terdapat juga murid yang telah celik huruf tetapi tidak konsisten sehingga terpaksa dipulihkan semula oleh GLBM atau GPK. Menurutny lagi punca masalah ini disebabkan oleh murid tidak dapat bimbingan yang secukupnya oleh GLBM berkenaan. Tiada kesinambungan oleh guru aliran perdana menerusi pembezaan PdPc terhadap murid yang baharu menguasai menyebabkan murid ini juga tidak konsisten dengan penguasaan konstruk LBM sekaligus tercicir penguasaan kandungan KSSR Bahasa Melayu.

Bimbingan GLBM dalam PdPc sangat penting bagi membolehkan kelestarian konstruk LBM murid berlaku. Menurut dapatan penyeliaan oleh pegawai FasiLINUS faktor yang menyukarkan GLBM menjalankan pembezaan dalam kelas disebabkan bilangan murid yang ramai. Bilangan murid yang ramai di dalam satu kelas setelah dikelompokkan melalui *steaming class* menjadi punca kesukaran guru untuk melaksanakan PdPc dan mengusahakan penguasaan konstruk LBM murid secara berfokus. GLBM tidak dapat menjalankan aktiviti pemulihan, pengukuhan dan pengayaan apabila terdapat bilangan murid yang ramai dalam kelas arus perdana sehingga 40 orang murid dalam satu kelas. GLBM sukar menjalankan PdPc apabila berdepan dengan kepelbagaian penguasaan aras murid yang ramai. GLBM juga sukar mengurus tingkah laku murid dengan baik akibat tidak dapat mengenal pasti masalah dan aras penguasaan murid. Di samping itu guru yang memulihkan murid ini seperti GLBM dan GPK langsung tidak berkerjasama, berbincang, berkongsi dan bekerja secara berpasukan bagi mengusahakan murid ini menguasai LBM (Mohd Asnorhisham Adam dan Abdul Rahim Hamdan, 2016).

Implikasi dari faktor tersebut guru merasa beban dan tertekan kerana tidak dapat memulihkan murid dengan baik. Di samping itu guru yang kurang latihan serta tidak jelas dengan pelaksanaan program LINUS menjadi penyumbang kepada tekanan guru. Ditambah lagi tiada perkongsian permasalahan bersama rakan atau perhatian pentadbir. Justeru itu satu pendekatan perlu diusahakan khusus dalam PdPc guru bagi mengatasi masalah dalam kepelbagaian aras keupayaan dan bilangan murid yang ramai dalam satu kelas. Kajian ini bertujuan untuk meningkatkan tahap penguasaan konstruk menulis LBM murid dari tidak menguasai kepada menguasai konstruk 1 hingga 12. Oleh itu pengkaji telah mencadangkan kepada GLBM konsep Co-LINUS berasaskan pengajaran kolaboratif yang diubahsuai daripada model pengajaran kolaboratif (*Co-Teaching*) oleh Friend dan Cook (1992).

3.0 OBJEKTIF

3.1 Objektif Am

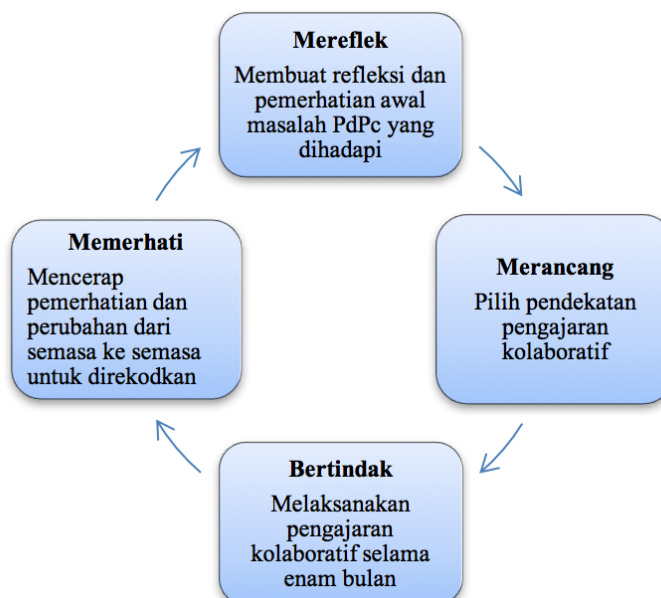
Objektif umum kajian ini adalah untuk meningkatkan penguasaan konstruk menulis literasi Bahasa Melayu murid menerusi pendekatan Co-LINUS.

3.2 Objektif Khusus

- i. Murid berupaya menguasai 12 konstruk menulis literasi Bahasa Melayu.
- ii. Meningkatkan minat murid dalam aktiviti pengajaran dan pemudahcaraan.
- iii. Membantu guru dalam melaksanakan pemulihan, pengukuhan dan pengayaan terhadap penguasaan konstruk LBM dan kandungan KSSR Bahasa Melayu.

4.0 METODOLOGI KAJIAN

Kajian ini ini satu kajian tindakan, yang melibatkan 24 orang murid tahun 1 yang terdiri daripada 15 murid orang lelaki dan 9 orang murid perempuan. Murid ini masih belum menguasai 12 konstruk menulis literasi Bahasa Melayu. Kajian ini telah menggunakan model kajian tindakan Stephen Kemmis dan Mc Taggart (1988). Berdasarkan model ini, terdapat empat langkah dalam melaksanakan kajian iaitu mereflek, merancang, bertindak dan memerhati.



Pengkaji telah meninjau masalah-masalah yang menyebabkan murid tidak boleh menguasai 12 konstruk menulis literasi Bahasa Melayu melalui ujian pra, pemerhatian dan temu bual. Pemerhatian dalam kelas yang berbeza dilakukan terhadap guru dan murid dalam sesi PdPc. Di samping itu semakan dokumen juga dilakukan berdasarkan instrumen saringan LINUS satu (1), tahun 2015 berserta Borang Pelaporan Penguasaan Individu (BPPI) murid. Ujian pra ini berdasarkan keputusan saringan 1 tahun 2015 yang terdiri daripada saringan membaca dan bertulis. Instrumen saringan satu LBM ini disediakan standard untuk semua murid di Malaysia oleh Lembaga Peperiksaan Malaysia, KPM.

Jadual 1:

Analisis Ujian Pra (Menulis)

Responden Tahun 1	Ujian Pra	L	P	Murid Menguasai / Jumlah Murid
Konstruk 1-2	18	11	7	14/ 38
Konstruk 3-12	6	4	2	
Jumlah Murid	24	15	9	(36.84%)

Ujian Pra telah dijalankan menggunakan instrumen saringan satu tahun 2015 yang disediakan oleh Lembaga Peperiksaan Malaysia. Seramai 24 murid yang tidak menguasai konstruk menulis LBM daripada 38 murid yang terdiri daripada 15 murid lelaki dan 9 murid perempuan. Berdasarkan 12 konstruk menulis literasi Bahasa Melayu, 18 murid tidak menguasai konstruk 1 hingga 2 dan seramai 6 murid tidak menguasai konstruk 2 hingga 12.

Berdasarkan 12 konstruk menulis literasi Bahasa Melayu, 18 murid tidak menguasai konstruk 1 hingga 2 (K1-K2) dan seramai enam murid tidak menguasai konstruk 3 hingga 12 (K3-K12). Jadual 2 ialah huraian senarai 12 konstruk membaca dan menulis yang perlu dikuasai murid LINUS. Jadual 3 pula, menunjukkan terdapat 18 orang murid masih tidak menguasai K1 hingga K2 manakala enam orang murid tidak menguasai K3 hingga K12.

Jadual 2:

Senarai Konstruk Literasi Bahasa Melayu

Bil	Konstruk	Keterangan
1.	Konstruk 1	Keupayaan membunyikan dan menulis huruf vokal dan konsonan
2.	Konstruk 2	Keupayaan membunyikan dan menulis suku kata terbuka
3.	Konstruk 3	Keupayaan membaca dan menulis perkataan suku kata terbuka
4.	Konstruk 4	Keupayaan membunyikan dan menulis suku kata tertutup
5.	Konstruk 5	Keupayaan membaca dan menulis perkataan suku kata tertutup
6.	Konstruk 6	Keupayaan membaca dan menulis perkataan yang mengandungi suku kata tertutup 'ng'
7.	Konstruk 7	Keupayaan membaca dan menulis perkataan yang mengandungi suku kata vokal tunggal
8.	Konstruk 8	Keupayaan membaca dan menulis perkataan yang mengandungi diftong dan vokal berganding
9.	Konstruk 9	Keupayaan membaca dan menulis perkataan yang mengandungi digraf dan konsonan berganding
10.	Konstruk 10	Keupayaan membaca dan menulis perkataan berimbuhan awalan dan akhiran
11.	Konstruk 11	Keupayaan membaca dan menulis ayat mudah
12.	Konstruk 12	Keupayaan membaca dan memahami bahan rangsangan secara lisan atau penulisan

Jadual 3:

Analisis Pemerhatian Konstruk Literasi Bahasa Melayu (Menulis)

Jumlah Murid	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12
18												
6												

Kajian ini mengambil masa enam bulan yang melibatkan tiga orang guru yang terdiri dari dua GLBM dan seorang GPK. Pengkaji telah memilih satu kelas tahun satu yang terdiri 15 orang murid lelaki dan 9 orang murid perempuan. Responden dipilih berdasarkan keputusan saringan satu yang dilaksanakan pada bulan Mac. Pengkaji mengenal pasti 24 responden yang belum menguasai konstruk menulis LBM.

Konsep Co-LINUS melibatkan GLBM dan GPK. Dalam pendekatan ini murid diasingkan mengikut konstruk. Murid diagihkan kepada tiga kumpulan iaitu menguasai, tidak menguasai dan pemulihan khas. Guru akan membawa murid ke bilik tertentu mengikut kesesuaian untuk meneruskan sesi PdPc. Dalam pendekatan ini juga murid tidak berada dalam satu kelas yang sama. Pengasingan ini bertujuan untuk meningkatkan fokus guru terhadap penguasaan konstruk dan memudahkan pengurusan tingkah laku murid. Pendekatan ini berbeza dengan model yang diperkenalkan oleh Cook dan Friend (2010) yang mana PdPc berlaku di dalam kelas yang sama.



Rajah 1 : Kerangka Konsep Co-LINUS

Kajian ini mendapat kerjasama dan sokongan daripada Pegawai FasiLINUS (Literasi Bahasa Melayu), Pejabat Pendidikan Daerah yang bertindak sebagai pembimbing. Guru yang terlibat termasuk pentadbir yang memainkan peranan dalam memadamkan guru, jadual waktu dan bertindak sebagai pemantau. Sebelum pelaksanaan pendekatan ini guru akan berbincang bersama pegawai FasiLINUS dan pentadbir dari pelbagai aspek pengurusan dan PdPc seperti status keupayaan murid, analisis data konstruk, isu dan latar belakang murid. Dengan pendekatan Co-LINUS ini GPK dan GLBM dapat menyampaikan isi PdPc Bahasa Melayu dengan lebih menarik dan berkesan. Selain itu pelaksanaan pemulihan, pengukuhan dan pengayaan turut dapat dijayakan. Rajah 1 menunjukkan kerangka konsep pelaksanaan Co-LINUS.

Kumpulan murid dipecahkan dan dikecilkan mengikut konstruk. GPK mengambil murid dari konstruk 1 hingga konstruk 5, manakala dua lagi GLBM masing-masing mengambil konstruk 3 hingga 12 dan murid yang telah menguasai (Perdana). Jadual 4 menunjukkan pecahan murid LINUS dan murid perdana tahun 1.

Jadual 4:

Pecahan Murid LINUS

Guru	Konstruk 1-5	Konstruk 3-12	Perdana (Menguasai)
GPk	14		
GLBM 1		10	
GLBM 2			14
Jumlah Murid	38		

Berdasarkan pemerhatian, kesan daripada pendekatan Co-LINUS ini guru dapat mengurus kelas dan tingkah laku murid dengan baik dalam aktiviti PdPc. Selain itu, guru lebih berfokus dan dapat membimbing murid dengan lebih efektif. Apabila timbul masalah dalam aspek pengurusan dan PdPc guru akan berbincang dan berkongsi secara kolaboratif dalam mendapatkan penyelesaian yang terbaik bagi mencapai matlamat dan sasaran. Murid lebih minat belajar sekaligus dapat memudahkan guru melaksanakan pemulihan, pengukuhan dan pengayaan. Guru yang terlibat dalam kajian ini bersetuju pendekatan Co-LINUS ini berkesan dalam meningkatkan penguasaan menulis literasi Bahasa Melayu murid.

5.0 DAPATAN, PERBINCANGAN DAN CADANGAN

Jadual 4:

Analisis Ujian Pra dan Ujian Pasca (Menulis)

Responden Tahun 1	Ujian Pra	L	P	Murid Menguasai / Jumlah Murid	Ujian Pasca	L	P	Murid Menguasai / Jumlah Murid
Konstruk 1-2	18	11	7		1	0	1	
Konstruk 3-12	6	4	2	14/ 38	10	7	3	26/ 38
Jumlah Murid	24	15	9	(36.84%)	11	7	4	(68.42%)

Berdasarkan hasil analisis data dalam ujian pra dan pasca yang dilaksanakan, terdapat peningkatan dalam tahap penguasaan konstruk LBM. Murid kategori K1-K2 berkurang dari 18 kepada seorang murid. Manakala kategori K3-K12 meningkat dari 6 kepada 10 orang murid. Responden menunjukkan peningkatan dalam ujian pasca (saringan 2) pada bulan september yang dilaksanakan. Bilangan penguasaan murid meningkat dari 14/ 38 kepada 26/ 38 orang. Seramai 12 orang murid menguasai 12 konstruk menulis LBM. Peningkatan ini jelas menunjukkan pendekatan Co-LINUS dalam program LINUS dapat meningkatkan penguasaan menulis LBM murid.

Co-LINUS merupakan inovasi kaedah PdPc yang dapat mengurus kepelbagaian keupayaan murid dalam bidang pendidikan dengan lebih berkesan. Keberkesanan Co-LINUS ini bergantung kepada penglibatan semua pihak secara menyeluruh dan saling berkerjasama dalam pelaksanaannya. Impak daripada itu murid yang pelbagai sama ada untuk penguasaan LBM atau bidang lain dapat mengelakkan mereka tercicir daripada menguasai kandungan KSSR Bahasa Melayu.

Semasa proses Co-LINUS dijalankan, perkongsian maklumat antara semua pihak adalah sangat penting bagi mengelak murid tercicir semasa proses PdPc dilaksanakan. Perbincangan juga penting untuk mendapatkan maklumat yang lebih lanjut dan mengelakkan daripada membuat andaian dalam proses pengumpulan maklumat murid dan segala keputusan adalah dibuat bersama.

Kajian seterusnya pendekatan Co-LINUS ini dilaksanakan dalam ruang kelas yang sama dengan murid tidak diasingkan (*streaming*). Cadangan ini bagi meningkatkan komitmen guru

dalam mengusahakan penguasaan literasi murid yang mana sebelum ini hanya berfokus kepada satu atau dua orang guru sahaja.

6.0 RUMUSAN

Hasil kajian mendapati ketiga-tiga orang guru yang ditemu bual bersetuju bahawa pendekatan Co-LINUS dapat meningkatkan tahap penguasaan menulis literasi Bahasa Melayu murid. Terdapat peningkatan minat murid dalam PdPc sebelum dan selepas intervensi. Selain itu, dengan pendekatan ini juga membantu guru dalam aktiviti pemulihan, pengukuhan dan pengayaan murid dalam PdPc. Justeru itu, pendekatan Co-LINUS adalah berkesan dalam meningkatkan penguasaan konstruk menulis literasi Bahasa Melayu murid dalam program LINUS.

RUJUKAN

- Abdul Jalil Othman, Normarini Norzan, Ghazali Darusalam & Saedah Siraj. Cabaran Guru Program LINUS dalam Pengajaran dan Pembelajaran Bahasa (2011). Universiti Malaya.
- Bahagian Pendidikan Khas, (2012). Garis Panduan Perlaksanaan Program Pemulihan Khas. Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Bahagian Pembangunan Kurikulum (2015). Buku Pengoperasian LINUS2.0. Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Bailey, F.(1996). The role of collaborative dialogue in teacher education. In D. Freeman & J.C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching*. pp. 260 –280. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baroody, Alison E.; Diamond, Karen E. (2012). Links among Home Literacy Environment, Literacy Interest, and Emergent Literacy Skills in Preschoolers at Risk for Reading Difficulties. *Topics in Early Childhood Special Education*. Journal Articles, 32(2).
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28, 1–16.
- Conderman, G., & Hedin, L. R. (2013). Co-Teaching With Strategy Instruction. *Intervention in School and Clinic*, 49, 156–163. doi:10.1177/ 1053451213496158
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1–16. Retrieved from [http:// search.ebscohost.com.ezproxy.lib.purdue.edu/ login.aspx?direct=true&db=aph&AN=9602192589&site=ehost-live](http://search.ebscohost.com.ezproxy.lib.purdue.edu/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=9602192589&site=ehost-live)
- Laila Hairani Abdullah Sanggura (2008). Buku Panduan Kursus Pemantapan Pelaksanaan Kurikulum Pendidikan Islam KBSR. Institut Perguruan Bahasa-Bahasa Antarabangsa
- Mohd Asnorhisham Adam & Abdul Rahim Hamdan (2016). Pendekatan Pengajaran Kolaboratif Terhadap Penguasaan Membaca Literasi Bahasa Melayu Murid Kertas dibentangkan dalam Seminar Penyelidikan Darul Aman (SEDAR) 2016. Kedah, 28 September.
- Mohd Asnorhisham Adam & Abdul Rahim Hamdan (2015). Isu Pendekatan Pengajaran Kolaboratif Terhadap Pemulihan Literasi Bahasa Melayu Kertas dibentangkan dalam Proceeding 2nd International Education Postgraduate Seminar (IEPS2015).
- Mohd Sharifudin Yusop, (2014). Literasi Melestari Budaya. Kertas Kerja dibentangkan Majlis Astaka Minda, Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Nazariyah Sani (2014). Pelaksanaan Program LINUS: Satu Analisis. Tesis Doktor Falsafah. Universiti Malaya
- Nunan, D. (1992). *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pusat Perkembangan Kurikulum (1992). Panduan Guru Kurikulum Baru Sekolah Rendah. Kementerian Pelajaran Malaysia
- Wood, J. W., 2002. *Adapting instruction to accommodate student in inclusive settings*. New York: Pearson Education Inc.
- Zamri Mahamod (2012). Inovasi PdP dalam Pendidikan Bahasa Melayu. Tanjung Malim,Perak: Penerbit UPSI
- Zanariah, C.H.E. & Hassan, C.H.E., (2011). Pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran kemahiran menulis di sekolah rendah. *Malay Language Education Journal (MyLEJ)*, 1(1), pp.67–87.

PERBEZAAN APLIKASI TMK DALAM PENGAJARAN DAN PEMBELAJARAN SEJARAH BERPANDUKAN DEMOGRAFI GURU

AZHAR AHMAD

Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia
asa238@gmail.com

MOHD MAHZAN AWANG

Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia

ABSTRAK

Kertas kerja ini bertujuan mengenal pasti perbezaan kefahaman, kemahiran, dan kreativiti guru Sejarah dalam aplikasi TMK berpandukan kepada jantina, umur dan kekerapan guru menggunakan TMK. Kajian tinjauan ini menggunakan soal selidik yang ditadbirkan kepada 50 orang guru Sejarah dalam Daerah Gombak. Dapatan kajian menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan dalam kefahaman menggunakan TMK antara guru lelaki dengan guru perempuan. Seterusnya perbezaan yang signifikan juga dikenal pasti pada aspek kefahaman dan kemahiran menggunakan TMK mengikut umur guru. Dalam aspek kekerapan menggunakan TMK pula, perbezaan yang signifikan dikenal pasti adalah dalam kemahiran dan kreativiti guru menggunakan TMK. Kesimpulannya, pihak yang berkepentingan perlu mengambil kira faktor demografi guru dalam merangka jenis latihan TMK yang bersesuaian dengan latar belakang guru dalam menggunakan TMK.

Kata Kunci : TMK, Demografi, Kefahaman, Kemahiran, Kreativiti

1.0 PENGENALAN

Pada zaman digital dan globalisasi ini, perkembangan teknologi maklumat dan komunikasi (TMK) menuntut agar perubahan dibuat ke atas kaedah Pengajaran dan Pembelajaran (PdP). Perkembangan terkini menyaksikan TMK menjadi alat pemangkin utama untuk menyebarkan dan menyimpan maklumat dan seterusnya membantu murid membina pengetahuan baru (Lechner & Boli, 2000). Menurut Ab Rahim, (2000) dasar dan polisi pembangunan negara menunjukkan Malaysia amat menitikberatkan TMK dalam pendidikan. Justeru, Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) telah melancarkan Sekolah Bestari pada awal tahun 1999 bertujuan untuk melakukan perubahan sistematik terhadap budaya sekolah dengan menggunakan teknologi sebagai alat pemudah cara dalam PdP.

Kajian menunjukkan PdP berasaskan TMK yang berkesan adalah dipengaruhi oleh teknik yang dibantu oleh komputer dan perisian. Antaranya ialah melalui sistem rangkaian, perisian dan pangkalan data (Hillis, 2008; Andrade, Mercado & Reynoso, 2008). Menurut Khir Jauhari (2000), aplikasi TMK merupakan salah satu alternatif dalam meningkatkan minat belajar kerana tujuan perisian multimedia dibangunkan adalah untuk menjadikan murid bersifat *'thoughtful student'* melalui *'deep learning'* secara interaktif. Dalam konteks PdP Sejarah, TMK menjadikan pengajaran di dalam kelas menarik, mengukuhkan kefahaman murid serta mampu meningkatkan prestasi murid dan seterusnya mencapai objektif pembelajaran seperti yang dirancang. (Abdul Razaq & Isjoni, 2009).

2.0 TINJAUAN LITERATUR

Penggunaan TMK oleh guru dalam kelas secara terancang mampu meningkatkan kecekapan dan keberkesanan hasil pembelajaran. Hal ini kerana guru dapat membuat persiapan dan bersedia dengan lebih awal sebelum proses PdP dijalankan. Melalui teknik ini guru dapat

mencari maklumat berkenaan dengan pengajaran Sejarah dengan lebih baik seterusnya dapat menyampaikan kepada murid dengan lebih berkesan. Menurut Kamarul Azmi dan Ab Halim (2007) seseorang guru perlu berpengetahuan dan mempunyai kemahiran mengajar dengan tujuan dapat menyebarkan ilmu pengetahuan dan kemahiran kepada murid dengan lebih berkesan menggunakan pendekatan, strategi, kaedah dan teknik mengajar berlandaskan teori PdP. Melalui penggunaan TMK, proses PdP menjadi lebih menarik serta menghiburkan. Antara kemudahan TMK yang sering digunakan oleh guru di sekolah ialah laman-laman web, *you tube*, video, *power point*, *flash*, *frog VLE* dan sebagainya. Guru hanya perlu mengaplikasikan alatan tersebut semasa proses PdP dijalankan dalam kelas.

Keberkesanan penggunaan TMK dalam bilik darjah juga memainkan peranan penting dalam pencapaian murid terhadap mata pelajaran sejarah. Menerusi pendapat Rossafri dan Shabariah (2011), PdP secara perbincangan dengan menggunakan laman sosial boleh meningkatkan gaya dan teknik pembelajaran mata pelajaran Sejarah. Hal ini boleh dirujuk kepada pencapaian murid kesan daripada pengajaran yang bersesuaian dengan mod pembelajaran mereka. Oleh itu, penggunaan TMK mampu untuk meningkatkan penguasaan murid terhadap mata pelajaran Sejarah.

Penggunaan TMK bukanlah untuk menggantikan terus peranan guru sebagai tenaga pengajar tetapi adalah sebagai pemudah cara dalam sesi PdP. Penggunaan TMK akan mengelakkan daripada pembelajaran yang hanya berpusatkan guru semata-mata. (Lee Bih Ni, 2013). TMK mampu mengubah PdP tradisional kepada PdP berpusatkan murid dengan cara guru menyediakan suasana pembelajaran dan bahan bantu mengajar berteraskan TMK, terutamanya yang melibatkan multimedia interaktif. Menurut Abdul Razaq dan Isjoni (2009) penggunaan multimedia akan menjadikan pengajaran subjek Sejarah lebih menarik, meningkatkan kefahaman murid dan penglibatan menyeluruh di dalam kelas. Perisian multimedia yang mengandungi elemen audio grafik, rajah, animasi dan gambar berwarna-warni dapat meningkatkan pencapaian kognitif, psikomotor, minat dan perilaku murid. Dengan kecanggihan kemudahan ini memudahkan guru untuk mencapai objektif pengajaran di samping merealisasikan objektif pembelajaran seperti dirancang.

2.1 Kefahaman TMK

Kefahaman dalam penggunaan TMK bermaksud guru boleh menggunakan alatan TMK yang merangkumi aspek perisian dan perkakasan. Selain itu, ia juga bermaksud bahawa guru boleh menggunakan TMK bagi mencapai sesuatu tujuan yang spesifik dalam konteks PdP (Watson, 2006). Hal ini adalah kerana TMK boleh mewujudkan persekitaran pembelajaran yang lebih canggih, futuristik dan sesuai dengan perubahan zaman (Syed Ismail & Ahmad Subkhi, 2010). Selain itu, ia juga menjadikan pengajaran guru menjadi lebih menarik serta mampu meningkatkan keberkesanan dalam PdP (Safuan & Fong, 2003; Jamaludin & Hashimah, 2009). Dari aspek murid pula, mereka yang mengikuti PdP menggunakan TMK dilihat lebih mudah untuk memahami konsep yang diajar oleh guru (Rozhan, 2009). Selain itu, penggunaan TMK mampu untuk meningkatkan kualiti persekitaran pembelajaran (Roblyer, Edwards, & Havriluk, 2004) dan meningkatkan pencapaian murid dalam peperiksaan (Soon, 2003). Berdasarkan kajian yang telah dijalankan menunjukkan bahawa guru yang mempunyai sikap positif terhadap penggunaan TMK dalam PdP mampu untuk menarik minat murid mengikuti subjek yang diajar. Menurut Tezci (2010) guru lelaki dilihat lebih memahami penggunaan TMK dalam PdP berbanding dengan guru perempuan. Perkara ini mungkin disebabkan oleh guru lelaki lebih cenderung kepada aktiviti yang bercorak teknikal. Selain itu pula, guru muda dilihat lebih memahami penggunaan TMK kerana mereka lebih terdedah dengan kepesatan TMK dalam aktiviti seharian.

2.2 Kemahiran TMK

Menurut Watson (2006), kemahiran TMK adalah merujuk kepada kebolehan guru dalam menggunakan teknologi tersebut bagi meningkatkan keberkesanan PdP. Hal ini kerana keberkesanan penggunaan TMK dalam PdP banyak bergantung kepada kemahiran yang dimiliki oleh guru. Selain itu, ia juga berkait dengan sikap guru terhadap penggunaan TMK dalam proses PdP. Sikap guru memainkan peranan yang penting bagi memastikan TMK digunakan secara efektif dan juga mempengaruhi tahap keyakinan guru terhadap penggunaan komputer dalam bilik darjah (Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, Sadik, Sendurur & Sendurur, 2012). Ramai guru yang mengalami perasaan gelisah apabila mereka perlu menggunakan komputer dalam kurikulum (Teo, 2008). Sikap negatif seperti kurang keyakinan diri dan kekurangan berkemahiran menggunakan komputer merupakan halangan serius kepada pengintegrasian komputer dalam PdP. Sekiranya guru tidak rasa cemas menggunakan komputer, maka semakin besar kemungkinan guru mengintegrasikan komputer dalam kurikulum (Sang, Valcke, van Braak, & Tondeur, (2010). Justeru, guru harus mempunyai sikap positif dalam menggunakan TMK dalam PdP kerana ia akan mempengaruhi kesediaan mereka untuk memahirkan diri dalam meningkatkan keberkesanan PdP. Rumusan kajian terdahulu menunjukkan bahawa keengganan guru menggunakan TMK dalam PDP mempunyai pelbagai sebab dan alasan. Antaranya ialah skeptisme tentang keberkesanan komputer dalam meningkatkan hasil pembelajaran, kurang sokongan pentadbiran, masa dan usaha yang diperlukan untuk belajar teknologi dan bagaimana menggunakannya untuk mengajar dan takut kehilangan kuasa mereka di kelas kerana PdP berpusatkan murid (Qing, 2007). Berpanduan DSKP Sejarah Tahun 5 (KPM, 2015), guru perlu mempunyai kemahiran komputer terlebih dahulu sebelum mengintegrasikan TMK dalam PdP. Malah, mereka juga perlu mengikuti perkembangan dan perubahan TMK dalam pendidikan. Guru memainkan peranan penting dalam menentukan keberkesanan penggunaan TMK dalam PdP dan seterusnya memastikan objektif pengajaran tercapai.

2.3 Kreativiti TMK

Menurut Kersting (2003), kreativiti didefinisikan sebagai ketulenan idea yang baharu dan kefungsiannya. Kedua-dua aspek tersebut harus saling wujud dan melengkapi bagi menghasilkan produk atau hasil yang kreatif. Craft (2005) menyatakan bahawa kreativiti merupakan medium kepada pembinaan pengetahuan baharu. Dalam konteks PdP berasaskan TMK, guru harus mengaplikasikan TMK bagi mencipta suasana pembelajaran yang kreatif dan juga meningkatkan keberkesanan dalam pembelajaran. Namun begitu, situasi pembelajaran yang kreatif ini hanya mampu disumbangkan oleh pengetahuan TMK yang dimiliki oleh guru. Hal ini menunjukkan bahawa pengetahuan TMK adalah elemen penting dalam penghasilan PdP yang kreatif (Burke, 2007).

Kajian yang dijalankan oleh Chacia dan Ferrari (2010) mendapati sebahagian besar guru percaya bahawa TMK mampu meningkatkan kreativiti dan keberkesanan PdP, tetapi malangnya elemen kreativiti ini tidak diberi perhatian yang sewajarnya di dalam latihan atau kursus perguruan. Keadaan ini juga dilihat konsisten dengan dapatan kajian yang dilakukan oleh Hussain et al (2011) yang mendapati guru tidak menghadapi masalah menggunakan TMK, namun begitu mereka hanya menggunakannya dalam kerja-kerja pentadbiran dan pembinaan slaid *powerpoint* dan tidak mengaplikasikan TMK dengan lebih kreatif seperti membina perisian pendidikan, animasi dan multimedia. Rumusan kajian terdahulu mendapati bahawa banyak inovasi teknologi yang telah diperkenalkan tetapi tidak digunakan secara kreatif dan efektif (Nor Izzah, 2010 ; Hani Meryliena 2012). Sebaliknya guru dilihat lebih selesa dengan amalan pengajaran secara tradisional (Noraini, 2012). Hal ini jelas apabila didapati sebanyak 81% guru mengaku tidak memanfaatkan kelebihan TMK dalam aktiviti PdP, bahkan dalam kalangan guru yang telah mengikuti Kursus Sekolah Bestari didapati hanya 50% daripada guru tersebut yang melaksanakan PdP berbantuan komputer (Imran, 2000). Kajian juga menunjukkan bahawa faktor demografi seperti jantina, pengalaman dan umur mempengaruhi kreativiti guru dalam

mengaplikasikan TMK (Tezci, 2010; Mwalongo, 2011). Guru muda dikenal pasti mempunyai kelebihan menggunakan TMK berbanding guru senior kerana mereka lebih terdedah kepada penggunaan TMK serta mempunyai kemahiran TMK yang lebih baik. Namun begitu, mereka mungkin menghadapi kesukaran dalam konteks PdP yang kreatif kerana mereka mempunyai pengalaman yang rendah. Hal ini konsisten dengan kajian Msila (2015) yang mendapati guru berpengalaman boleh menghasilkan PdP yang kreatif sekiranya mereka diberikan latihan TMK yang betul dan bersesuaian berdasarkan pengalaman yang mereka miliki.

3.0 OBJEKTIF KAJIAN

Kajian ini bertujuan untuk mengenal pasti perbezaan kefahaman, kemahiran dan kreativiti TMK guru Sejarah berpandukan kepada tiga aspek demografi iaitu jantina, umur dan kekerapan guru menggunakan TMK dalam seminggu.

4.0 METODOLOGI KAJIAN

Kajian ini menggunakan reka bentuk tinjauan dengan menggunakan soal selidik. Menurut Mohd Majid (2001), reka bentuk tinjauan sesuai untuk meneroka persepsi individu terhadap sesuatu perkara dan mendapatkan maklumat awal berkenaan isu dan masalah yang relevan dengan masyarakat. Justeru, reka bentuk kajian ini adalah bertepatan dengan persoalan kajian yang menumpukan kepada persepsi murid terhadap PdP Sejarah dan juga aspek-aspek yang mempengaruhi minat mereka dalam mempelajari subjek Sejarah.

Seramai 50 orang guru Sejarah di sekitar Daerah Gombak yang dipilih dengan menggunakan persampelan rawak bebas. Pemilihan ini melibatkan sebanyak 10 buah sekolah rendah dalam soal selidik yang dijalankan. Kajian ini menggunakan soal selidik yang diadaptasikan daripada kajian yang dijalankan oleh Abd Razak dan Hafizah Akmal (2011).

Soal selidik ini mengandungi dua bahagian yang utama iaitu bahagian A dan bahagian B. Bahagian A bertujuan untuk mengumpul maklumat demografi guru yang terdiri daripada jantina, umur, pengalaman menggunakan komputer dan kekerapan menggunakan komputer. Bahagian B pula mengandungi empat bahagian yang mengukur aspek kefahaman asas Sejarah, kemahiran guru menggunakan TMK, kekerapan guru menggunakan TMK dan kreativiti guru dalam penggunaan TMK. Dalam bahagian B ini, guru diminta untuk menandakan persepsi mereka terhadap item-item soal selidik yang berpandukan skala likert lima pemarkatan. Soal selidik ini telah melalui proses kesahan pakar yang melibatkan guru pakar Bahasa Melayu, guru cemerlang Sejarah dan pensyarah yang mempunyai kepakaran dalam pendidikan Sejarah. Kajian rintis melibatkan seramai dua puluh orang guru. Hasil daripada kajian rintis tersebut, nilai kebolehppercayaan alpha bagi kefahaman terhadap TMK ($\alpha=0.83$), kemahiran guru menggunakan TMK ($\alpha=0.95$), kekerapan guru menggunakan TMK ($\alpha=0.87$) dan kreativiti guru dalam TMK ($\alpha=0.96$). Merujuk kepada panduan nilai kebolehppercayaan DeVellis (1991), nilai kebolehppercayaan bagi pemboleh ubah kajian adalah baik.

Dapatan kajian dianalisis secara diskriptif dengan menumpukan kepada nilai kekerapan dan peratusan. Ujian inferensi adalah melibatkan ujian t sampel bebas dan ujian Anova Sehalu. Proses analisis menggunakan program SPSS *for windows* (Versi 22.0).

4.1 Profil Responden

Jadual 1 menunjukkan perincian latar belakang guru yang terlibat di dalam kajian ini. Sebahagian besar guru merupakan guru perempuan iaitu seramai 33 orang (66.0%) dan hanya 17 orang merupakan guru lelaki (34.%).

Latar belakang guru yang seterusnya menunjukkan umur bagi guru yang terlibat dalam soal selidik. Guru yang berumur di antara 30 hingga 40 tahun merupakan guru yang paling ramai iaitu seramai 31 orang (62%). Seterusnya, guru yang berumur dalam lingkungan umur 41 hingga 45 tahun bilangan kekerapan ialah 7 orang (14%) dan seterusnya guru yang berumur 24 hingga 29 tahun seramai 6 orang (12%) dan 46 tahun ke atas diwakili oleh 6 orang (12%).

Akhir sekali, kekerapan guru menggunakan komputer 5-10 jam seminggu merupakan kekerapan tertinggi iaitu seramai 20 orang (40%). Ini diikuti oleh kekerapan guru menggunakan komputer 10-15 jam seminggu yang mewakili 12 orang guru (24%). Seterusnya seramai 8 orang guru (16%) daripada soalan selidik yang dijalankan menggunakan komputer kurang daripada 5 jam seminggu. Seramai 10 orang guru pula yang mewakili 20% daripada soal selidik lebih kerap menggunakan komputer dalam seminggu.

Jadual 1 :

Latar Belakang Diri Guru

Ciri Demografi	Kekerapan (f)	Peratus (%)
Jantina		
Lelaki	17	34.0
Perempuan	33	66.0
Umur		
24 - 29 tahun	6	12.0
30 - 35 tahun	16	32.0
36 - 40 tahun	15	30.0
41- 45 tahun	7	14.0
46 tahun ke atas	6	12.0
Kekerapan Guna Komputer		
Kurang daripada 5 jam	8	16.0
5 – 10 jam	20	40.0
10 – 15 jam	12	24.0
15 – 20 jam	7	14.0
Lebih daripada 20 jam	3	6.0
Jumlah	50	100

5.0 DAPATAN DAN PERBINCANGAN

5.1 Perbezaan Kefahaman, Kemahiran, dan Kreativiti TMK mengikut jantina guru

Bagi menunjukkan perbezaan kefahaman terhadap TMK antara guru lelaki dengan guru perempuan, analisis ujian- t sampel bebas (Jadual 2) telah dijalankan. Kajian ini mendapati, perbezaan kefahaman TMK antara guru lelaki dan guru perempuan adalah signifikan ($t(48) = 2.27, p = .03$). Dapatan ini menyebabkan hipotesis H_{01} ditolak, iaitu terdapat perbezaan yang signifikan dalam kefahaman TMK dalam kalangan guru lelaki ($\min = 4.13$, sisipan piawai = 0.60) dengan guru perempuan ($\min = 3.74$, sisipan piawai = 0.56). Dapatan ini menunjukkan bahawa guru lelaki lebih memahami TMK berbanding guru perempuan.

Hasil analisis ujian- t sampel bebas (Jadual 2) bagi perbezaan kemahiran TMK mengikut jantina menunjukkan bahawa perbezaan kemahiran tersebut antara guru lelaki dan guru perempuan adalah tidak signifikan ($t(48) = 1.65, p = .10$). Dapatan ini menyebabkan hipotesis H_{02} gagal ditolak yang bermaksud tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam kemahiran TMK antara guru lelaki dengan guru perempuan.

Akhir sekali, kreativiti dalam TMK juga menunjukkan perbezaan yang tidak signifikan. Ini disebabkan oleh hasil analisis sampel bebas ($t(48) = 1.77, p = 0.36$). Dapatan ini membolehkan Ho4 gagal ditolak iaitu tidak terdapat perbezaan kreativiti dalam TMK antara guru lelaki dan guru perempuan.

Perbezaan yang signifikan di dalam kefahaman guna TMK antara guru lelaki dan guru perempuan yang dikenal pasti melalui kajian ini adalah bersamaan dengan kajian Kay (2006) yang mendapati guru lelaki lebih memahami bagaimana menggunakan TMK dengan berkesan kerana mereka lebih kerap menggunakannya. Hal ini juga konsisten dengan pendapat Markauskalte (2006) yang menyatakan bahawa aspek teknikal merupakan faktor yang membezakan kefahaman guru lelaki dengan guru perempuan. Situasi ini bermaksud bahawa guru lelaki dikenal pasti mempunyai kemahiran teknikal yang lebih baik berbanding dengan guru perempuan. Dapatan kajian ini sejajar dengan kajian Volman dan van Eck (2001) yang mendapati guru perempuan kurang menggunakan TMK disebabkan oleh kurang mahir, kurang akses kepada TMK dan dilihat tidak berminat untuk menggunakan TMK di dalam PdP.

Namun begitu, kajian ini juga mendapati aspek kemahiran, dan kreativiti guru lelaki dan guru perempuan adalah hampir sama. Hal ini disebabkan oleh pendedahan kepada TMK semasa menuntut di pusat pengajian. Selain itu, akses TMK adalah semakin mudah dan murah. Situasi ini bertepatan dengan hasil kajian Yuksekturk dan Bulut (2010) yang mendapati bahawa jurang penguasaan TMK antara lelaki dan perempuan semakin mengecil, terutamanya dalam aspek penggunaan internet.

Jadual 2:

Ujian t Sampel Berpandukan kepada Jantina Guru

Pembolehubah	Jantina	Min	Sp	Dk	Nilai t	P
Kefahaman	Lelaki	4.13	0.60	48	2.27	0.03*
	Perempuan	3.74	0.56			
Kemahiran	Lelaki	3.84	0.63	48	1.65	0.10
	Perempuan	3.54	0.57			
Kreativiti	Lelaki	3.10	0.73	48	1.77	0.36
	Perempuan	2.74	0.65			

*Petunjuk: *, signifikan pada $p < 0.05$*

5.2 Perbezaan Kefahaman, Kemahiran, Kekerapan dan Kreativiti Mengikut Umur Guru

Jadual 3 menunjukkan dapatan ujian levene bagi menentukan keseragaman varians antara lima kategori umur guru. Nilai signifikan ujian levene bagi keempat-empat pembolehubah adalah lebih besar daripada nilai signifikan ($p > 0.05$). Dapatan ini menunjukkan bahawa data daripada lima kategori umur guru adalah mematuhi syarat ujian levene. Hal ini bermaksud terdapat keseragaman varians diantara lima kategori umur guru.

Jadual 3:

Ujian Levene Keragaman Varians

	Nilai Levene	P
Kefahaman	1.09	0.37
Kemahiran	0.15	0.96
Kreativiti	0.63	0.18

Petunjuk: dk = (4,45)

Kajian ini menjalankan analisis anova sehalu bagi menentukan perbezaan kefahaman, kemahiran, dan kreativiti (Jadual 4) diantara lima kategori umur guru. Dapatan kajian mendapati terdapat perbezaan signifikan dalam kefahaman guru terhadap TMK ($F(4,45) = 3.56, p = 0.01$). Dapatan ini menyebabkan hipotesis H_{01} ditolak, iaitu terdapat perbezaan yang signifikan dalam kefahaman TMK antara lima kategori umur guru. Seterusnya, kajian ini menjalankan analisis anova sehalu bagi menentukan kemahiran TMK diantara lima kategori umur guru (Jadual 4). Dapatan kajian mendapati terdapat perbezaan signifikan kemahiran terhadap TMK. ($F(4,45) = 3.51, p = 0.01$). Dapatan ini menyebabkan hipotesis H_{02} ditolak, iaitu terdapat perbezaan yang signifikan dalam kemahiran TMK antara lima kategori umur guru. Akhir sekali, hasil analisis anova sehalu bagi menentukan perbezaan kreativiti guru dalam TMK diantara lima kategori umur guru (Jadual 4). Dapatan kajian mendapati terdapat perbezaan signifikan dalam kreativiti guru menggunakan TMK. ($F(4,45) = 3.18, p = 0.02$). Dapatan ini menyebabkan hipotesis H_{03} ditolak, iaitu tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam kreativiti TMK antara lima kategori umur guru.

Jadual 4:

Ujian Anova Sehalu untuk Kefahaman, Kemahiran, Kekerapan dan Kreativiti dalam TMK Mengikut Umur Guru

Pembolehubah	Umur	Min	Sp	Nilai F	P
Kefahaman	24 - 29 tahun	3.95	0.47	3.56	0.01*
	30 - 35 tahun	4.13	0.67		
	36 - 40 tahun	3.83	0.51		
	41- 45 tahun	3.96	0.47		
	46 tahun ke atas	3.14	0.42		
Kemahiran	24 - 29 tahun	3.83	0.46	3.51	0.01*
	30 - 35 tahun	3.89	0.60		
	36 - 40 tahun	3.60	0.56		
	41- 45 tahun	3.63	0.49		
	46 tahun ke atas	2.93	0.56		
Kreativiti	24 - 29 tahun	3.29	0.37	3.18	0.02*
	30 - 35 tahun	3.16	0.73		
	36 - 40 tahun	2.75	0.52		
	41- 45 tahun	2.53	0.71		
	46 tahun ke atas	2.33	0.72		

*Petunjuk: dk = (4, 45), * signifikan pada $p < 0.05$*

Bagi mengenal pasti perbezaan kefahaman TMK antara lima kategori umur guru yang signifikan, kajian ini menjalankan ujian post hoc LSD (Jadual 5). Dapatan kajian mendapati terdapat empat perbandingan kumpulan yang signifikan iaitu diantara guru yang berumur di antara 30 - 35 tahun dengan 46 tahun ke atas, 41- 45 tahun dengan 46 tahun ke atas, 24 - 29 tahun dengan 46 tahun ke atas dan 36 - 40 tahun dengan 46 tahun ke atas. Merujuk kepada nilai perbezaan min terbesar, kajian ini merumuskan bahawa guru yang berumur 46 tahun dan keatas menunjukkan kefahaman TMK yang terendah berbanding tiga kategori umur yang lain. Sementara itu, guru yang berumur di antara 30 hingga 35 tahun dikenal pasti sebagai guru yang mempunyai kefahaman TMK yang paling tinggi.

Jadual 5:

Ujian Post Hoc LSD Perbandingan Kumpulan Umur bagi Kefahaman Menggunakan TMK

Perbandingan Kumpulan	Perbezaan Min	P
30 - 35 tahun dengan 46 tahun ke atas	0.98	0.00*
41- 45 tahun dengan 46 tahun ke atas	0.82	0.01*
24 - 29 tahun dengan 46 tahun ke atas	0.81	0.02*
36 - 40 tahun dengan 46 tahun ke atas	0.69	0.01*

*Petunjuk: * signifikan pada $p < 0.05$*

Perbezaan kefahaman mengikut umur guru yang dikenalpasti dalam kajian ini adalah bersamaan dengan pendapat Schiller (2003) yang menyatakan faktor umur guru mempengaruhi sikap mereka dalam menggunakan TMK semasa PdP. Hal ini bertepatan dengan kajian yang dijalankan oleh Bordbar (2010) yang menyatakan terdapat bukti yang menyokong majoriti guru yang bersikap negatif atau berkecuali dalam integrasi TMK akan kurang menunjukkan minat dalam memahami kemahiran TMK dalam kelas. Situasi ini sejajar dengan pendapat Van Braak, Tondeur dan Valcke, (2004) yang menyatakan sikap yang positif terhadap penggunaan komputer akan meningkatkan penggunaan TMK di dalam kelas.

Bagi mengenal pasti perbezaan kemahiran antara lima kategori umur guru, kajian ini menjalankan ujian post hoc LSD (Jadual 6). Dapatan kajian mendapati terdapat empat perbandingan kumpulan yang signifikan iaitu diantara guru yang berumur di antara 30 - 35 tahun dengan 46 tahun ke atas, 24- 29 tahun dengan 46 tahun ke atas, 41 - 45 tahun dengan 46 tahun ke atas dan 36 - 40 tahun dengan 46 tahun ke atas. Merujuk kepada nilai perbezaan min terbesar, kajian ini merumuskan bahawa guru yang berumur 46 tahun ke atas adalah kurang mahir menggunakan TMK berbanding dengan guru yang lebih muda. Selain itu, guru yang berusia di antara 30 – 35 tahun dikenal pasti lebih mahir menggunakan TMK dalam PdP Sejarah.

Jadual 6:

Ujian Post Hoc LSD Perbandingan Kumpulan Umur bagi Kemahiran Menggunakan TMK

Perbandingan Kumpulan	Perbezaan Min	P
30 - 35 tahun dengan 46 tahun ke atas	0.96	0.00*
24 - 29 tahun dengan 46 tahun ke atas	0.90	0.01*
41- 45 tahun dengan 46 tahun ke atas	0.70	0.03*
36 - 40 tahun dengan 46 tahun ke atas	0.67	0.02*

*Petunjuk: * signifikan pada $p < 0.05$*

Hasil kajian ini disokong oleh Costa (2007) yang mendapati bahawa kemahiran teknikal merupakan faktor utama guru menggunakan TMK. Dalam konteks kajian ini guru yang berusia dilihat menghadapi kesukaran dalam aspek teknikal. Justeru, mereka dilihat kurang mahir menggunakan TMK di dalam kelas. Keadaan ini dijelaskan oleh Jones (2007) yang berpendapat bahawa kemahiran TMK mempengaruhi keyakinan guru menggunakan TMK. Teo (2008) melaporkan bahawa keresahan menggunakan komputer, kurang yakin serta perasaan takut akan mempengaruhi kemahiran guru dalam TMK menggunakan komputer. Ini menyebabkan guru yang lebih berusia lebih selesa dengan cara pengajaran secara tradisional.

Bagi mengenal pasti perbezaan kreativiti antara lima kategori umur guru, kajian ini menjalankan ujian post hoc LSD (Jadual 7). Dapatan kajian mendapati terdapat empat perbandingan kumpulan yang signifikan iaitu diantara guru yang berumur di antara 24 - 29 tahun dengan 46 tahun ke atas, 30 - 35 tahun dengan 46 tahun ke atas, 24 - 29 tahun dengan 36 - 40 dan 30 - 35 tahun dengan 36 - 40 tahun. Merujuk kepada nilai perbezaan min terbesar, kajian ini merumuskan bahawa guru yang berumur 46 tahun ke atas dan 36 – 40 tahun adalah kurang kreatif menggunakan TMK berbanding dengan guru yang lebih muda. Selain itu, guru yang berusia di

antara 24 – 29 tahun dikenal pasti lebih kreatif menggunakan TMK dalam PdP Sejarah.

Jadual 7:

Ujian Post Hoc LSD Perbandingan Kumpulan Umur bagi Kreativiti Menggunakan TMK

Perbandingan Kumpulan	Perbezaan Min	P
24 - 29 tahun dengan 46 tahun ke atas	0.95	0.01*
30 - 35 tahun dengan 46 tahun ke atas	0.83	0.01*
24 - 29 tahun dengan 36 – 40 tahun	0.75	0.04*
30 - 35 tahun dengan 36 – 40 tahun	0.63	0.03*

*Petunjuk: * signifikan pada $p < 0.05$*

Dapatan kajian ini konsisten dengan dapatan daripada kajian Russell, Bebell, O'Dwyer dan O'Connor (2003) yang berpendapat bahawa guru muda adalah lebih mahir menggunakan TMK kerana mereka lebih terdedah kepada penggunaan aplikasi dan teknologi TMK yang terkini. Hal ini menyebabkan mereka lebih kreatif berbanding dengan guru yang lebih berusia. Menurut Baek, Jong dan Kim (2008) guru berpengalaman dan berusia tidak bersedia untuk mengintegrasikan TMK di dalam kelas. Namun begitu, kajian Lau dan Sim (2008) mendapati bahawa guru yang berpengalaman khususnya dalam PdP dilihat lebih bersedia untuk mengaplikasikan TMK dengan kemahiran sedia ada yang mereka miliki dalam pengajaran mereka. Situasi ini menunjukkan bahawa guru yang berpengalaman dan berusia boleh didedahkan bagaimana untuk menggunakan TMK secara kreatif.

5.3 Perbezaan Kefahaman, Kemahiran, dan Kreativiti Mengikut Kekerapan Guru Menggunakan TMK

Jadual 8 menunjukkan dapatan ujian levene bagi menentukan keseragaman varians antara lima kategori kekerapan guru menggunakan TMK. Nilai signifikan ujian levene bagi keempat-empat pembolehubah adalah lebih besar daripada nilai signifikan ($p > 0.05$). Dapatan ini menunjukkan bahawa data daripada lima kategori kekerapan guru menggunakan TMK adalah mematuhi syarat ujian levene. Hal ini bermaksud terdapat keseragaman varians diantara lima kumpulan tersebut.

Jadual 8 :

Ujian Levene Keragaman Varians Lima Kategori Kekerapan

	Nilai Levene	P
Kefahaman	0.27	0.90
Kemahiran	0.59	0.67
Kreativiti	1.30	0.29

Petunjuk; dk = (4,45)

Kajian ini menjalankan analisis anova sehala bagi menentukan perbezaan kefahaman, kemahiran, dan kreativiti (Jadual 9) diantara lima kategori kekerapan guru menggunakan TMK dalam seminggu. Dapatan kajian mendapati tidak terdapat perbezaan signifikan kefahaman terhadap TMK. ($F(4,45) = 1.82, p = 0.14$). Dapatan ini menyebabkan hipotesis H_{04} gagal ditolak, iaitu tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam kefahaman TMK antara lima kategori kekerapan guru menggunakan TMK.

Seterusnya, kajian ini menjalankan analisis anova sehala bagi menentukan kemahiran diantara lima kategori umur guru (Jadual 9). Dapatan kajian mendapati terdapat perbezaan signifikan kefahaman terhadap TMK. ($F(4,45) = 3.99, p = 0.01$). Dapatan ini menyebabkan hipotesis H_{05} ditolak. Ini menunjukkan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan dalam kemahiran TMK antara lima kategori kekerapan guru menggunakan TMK.

Akhir sekali, hasil analisis anova sehalu bagi menentukan perbezaan kreativiti di antara lima kategori umur guru (Jadual 9). Dapatan kajian mendapati terdapat perbezaan signifikan kekerapan terhadap TMK. ($F(4,45) = 2.88, p = 0.03$). Dapatan ini menyebabkan hipotesis H_{O6} ditolak, iaitu tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam kreativiti TMK antara lima kategori kekerapan guru menggunakan TMK.

Jadual 9:

Ujian Anova Sehalu Kefahaman, Kekerapan, Kemahiran dan Kreativiti Berpanduan kepada Kekerapan Guru

Pembolehubah	Kekerapan	Min	Sp	Nilai F	P
Kefahaman	Kurang daripada 5 jam	3.80	0.58	1.82	0.14
	5-10 jam	3.69	0.62		
	10-15 jam	3.87	0.60		
	15-20 jam	4.29	0.44		
	Lebih daripada 20 jam	4.33	0.59		
Kemahiran	Kurang daripada 5 jam	3.45	0.43	3.99	0.01*
	5-10 jam	3.51	0.60		
	10-15 jam	3.51	0.58		
	15-20 jam	4.35	0.44		
	Lebih daripada 20 jam	4.00	0.38		
Kreativiti	Kurang daripada 5 jam	2.64	0.71	2.88	0.03*
	5-10 jam	2.84	0.57		
	10-15 jam	2.61	0.77		
	15-20 jam	3.57	0.59		
	Lebih daripada 20 jam	3.00	0.25		

*Petunjuk: dk = (4,45), * signifikan pada $p < 0.05$*

Bagi mengenal pasti perbezaan kemahiran antara lima kategori kekerapan guru, kajian ini menjalankan ujian post hoc LSD (Jadual 10). Dapatan kajian mendapati terdapat tiga perbandingan kumpulan yang signifikan iaitu diantara guru yang berumur di antara 41 - 45 tahun dengan 24 - 29 tahun, 41- 45 tahun dengan 30 - 35 tahun dan 41 - 45 tahun dengan 36 - 40 tahun.

Berpanduan kepada nilai perbezaan min terbesar, kajian ini merumuskan bahawa guru yang berumur 41 - 45 tahun adalah lebih mahir menggunakan TMK dalam PdP.

Jadual 10:

Ujian Post Hoc LSD Perbandingan Kumpulan Umur bagi Kemahiran Menggunakan TMK

Perbandingan Kumpulan	Perbezaan Min	P
41- 45 tahun dengan 24 - 29 tahun	0.90	0.00*
41- 45 tahun dengan 30 - 35 tahun	0.84	0.00*
41- 45 tahun dengan 36 - 40 tahun	0.83	0.00*

*Petunjuk: * signifikan pada $p < 0.05$*

Dapatan kajian ini konsisten dengan pendapat Ertmer et. al (2012) yang menyatakan bahawa semakin kerap individu menggunakan TMK maka semakin tinggi kemahiran yang dimiliki. Justeru, guru yang berusia 41- 45 tahun dilihat mempunyai kemahiran dalam TMK disebabkan oleh pengalaman mengajar yang mereka miliki. Keadaan ini juga konsisten dengan kajian Lau dan Sim (2008) yang mendapati bahawa guru yang berpengalaman adalah lebih bersedia menggunakan TMK berbanding guru muda. Keadaan ini berlaku disebabkan oleh

guru muda kurang mempunyai pengalaman mengajar. Dapatan kajian ini juga sejajar dengan kajian Wong dan Li (2008) yang menegaskan bahawa pengalaman mengajar mempengaruhi penggunaan TMK di dalam kelas.

Bagi mengenal pasti perbezaan kreativiti antara lima kategori kekerapan guru, kajian ini menjalankan ujian post hoc LSD (Jadual 11). Dapatan kajian mendapati terdapat tiga perbandingan kumpulan yang signifikan iaitu diantara guru yang berumur di antara 41 - 45 tahun dengan 36 - 40 tahun, 41- 45 tahun dengan 24 – 29 tahun dan 41 - 45 tahun dengan 30 - 35 tahun. Berpanduan kepada nilai perbezaan min terbesar, kajian ini merumuskan bahawa guru yang berumur 41 – 45 tahun adalah lebih kreatif menggunakan TMK dalam PdP berbanding dengan guru yang lebih muda.

Jadual 11

Ujian Post Hoc LSD Perbandingan Kumpulan Umur bagi Kreativiti Guru Menggunakan TMK

Perbandingan Kumpulan	Perbezaan Min	P
41- 45 tahun dengan 36 - 40 tahun	0.96	0.00*
41- 45 tahun dengan 24 - 29 tahun	0.92	0.00*
41- 45 tahun dengan 30 - 35 tahun	0.73	0.01*

*Petunjuk: * signifikan pada $p < 0.05$*

Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa guru yang berusia 41- 45 tahun adalah lebih kreatif menggunakan TMK berbanding guru yang lebih muda. Hal ini disebabkan oleh faktor pengalaman mengajar yang dimiliki serta kemahiran PdP guru tersebut. Hasil kajian ini adalah konsisten dengan kajian Lau dan Sim (2008) dimana guru berpengalaman adalah lebih bersedia untuk menggunakan aplikasi TMK di dalam kelas. Hal ini menyebabkan guru yang berpengalaman mempunyai sikap yang lebih positif didalam pengintegrasian TMK di dalam kelas seperti yang dikenal pasti oleh Van Braak, Tondeur dan Valcke (2014). Pendapat ini disokong oleh Schiller (2003) yang merumuskan bahawa sikap positif terhadap penggunaan TMK akan mempengaruhi penggunaan TMK.

6.0 KESIMPULAN

Aplikasi TMK diyakini dapat meningkatkan keberkesanan dalam proses PdP. Hal ini sejajar dengan matlamat KPM untuk menggalakan guru menggunakan TMK seperti yang dinyatakan dalam PPPM. Namun begitu matlamat yang diinginkan oleh KPM tidak mencapai objektif yang telah ditetapkan. Hal ini boleh dikenal pasti pada dapatan kajian ini iaitu terdapat perbezaan dalam penggunaan TMK mengikut demografi guru. Merujuk kepada dapatan kajian, dapatlah dirumuskan bahawa guru senior kurang menggunakan TMK berbanding guru muda. Guru lelaki pula dilihat lebih kerap menggunakan TMK dlm PdP berbanding dengan guru perempuan. Selain itu, guru muda lebih kreatif dan inovatif serta berkemahiran menggunakan TMK bebanding guru berpengalaman. Perbezaan tersebut dilihat mungkin disebabkan oleh persepsi dan pendedahan kepada TMK. Dalam masa yang sama prasarana TMK juga memainkan peranan dalam meningkatkan penguasaan guru menggunakan TMK. Walau bagaimanapun, kajian ini hanya melibatkan bilangan sampel guru yang kecil dan tidak menggambarkan situasi sebenar yang berlaku di Malaysia. Justeru, kajian lanjutan yang melibatkan sampel yang lebih besar adalah dialu-alukan. Kajian ini juga mencadangkan agar guru yang berusia diberikan lebih banyak latihan dan kursus untuk meningkatkan tahap kemahiran menggunakan TMK. Selain itu, kemudahan TMK di sekolah juga perlu dipertingkatkan bagi menarik minat guru menggunakan TMK dan sekaligus menarik minat murid mengikuti subjek Sejarah.

RUJUKAN

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Abdull Sukor Shaari, Abd. Rahim Romle, & Mohamad Yazi Kerya. (2006). *Beban tugas guru sekolah rendah*. Kertas kerja Seminar Kebangsaan Kepimpinan dan Pengurusan Sekolah, Klana Resort, Seremban, 12-14 Februari. Dicapai dari http://repo.uum.edu.my/80/1/beban_tugas.pdf
- Burke, C. (2007). Inspiring spaces: creating creative classrooms, *Curriculum Briefing*, 5(2), 35-39.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools : tensions and dilemmas*. London: Routledge.
- Cachia, R., Compano, R. and Da Costa, O. (2007). Grasping the potential of online social networks for foresight, *Technological Forecasting and Social Change*, 74(8), 1179-1203.
- Che, Y., C. (1996). *Punca ketegangan guru matematik sekolah rendah di Kelantan*. (Tesis Sarjana Sains Pengurusan, Universiti Utara Malaysia, Sintok).
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative research* (2nd ed.). New Jersey: Pearson.
- Esah Sulaiman. (2003). *Asas pedagogi*. Johor Bahru: Penerbit Universiti Teknologi Malaysia.
- Erdoğan Tezci (2010). Attitudes and knowledge level of teachers in ICT use: The case of Turkish teachers *International Journal of Human Sciences*. Volume: 7 Issue: 2
- Fairose Shamsudin. (2006). *Sikap guru-guru Bahasa Melayu terhadap penggunaan teknologi maklumat dan komunikasi (TMK) dalam pengajaran*. (Projek Penyelidikan Sarjana Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi).
- Hamzah Dollah. (2003). Kesediaan guru Bahasa Melayu berbanding guru subjek lain menyediakan persekitaran pembelajaran berasaskan komputer. *Prosiding Seminar Aliran Terkini Teknologi Maklumat dan Komunikasi (ICT) 2003* (hh. 19-23).
- Jimoyiannis, A., & Komis, V. (2006). Factors affecting teachers' views and perceptions of ICT in education. *IADIS International Conference e-Society* (pp. 136-143). Dublin, Ireland: IADIS.
- Kamus Dewan. (2013). *Kamus Dewan*. Kuala Lumpur, Malaysia: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Kementerian Pelajaran Malaysia. (2012). *Laporan Awal Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025*. Kuala Lumpur.
- Kersting (2003). What Exactly is Creativity. *Monitor of Psychology*. Vol 34, No.10.
- Levin, T., & Wadmany, R. (2006). Teachers' beliefs and practices in technology-based classrooms: A developmental view. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(2), 157–181.
- Melvina, C. H. C., & Jamaludin Badusah. (2010). Sikap guru Bahasa Melayu terhadap penggunaan teknologi maklumat dan komunikasi (ICT) dalam pengajaran di sekolah-sekolah rendah di Bintulu, Sarawak. *Jurnal Pendidikan Malaysia*, 35(1), 59-65.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey- Bass.
- Mohd. Jasmy Abd. Rahman, Mohd. Arif Ismail, & Norsiat Razali. (2003). Tahap kesediaan penggunaan perisian kursus dalam kalangan guru Sains dan Matematik. Dalam *Prosiding Konvensyen Teknologi Pendidikan ke 16* (hh. 372-380).

- Mohd Khairuddin Bin Jamaluddin. (2005). *Kesediaan guru Bahasa Melayu menggunakan teknologi berasaskan komputer dalam pengajaran dan pembelajaran*. (Projek penyelidikan Sarjana Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi).
- Nadarajan, M. (2002). *Tahap penggunaan teknologi maklumat di kalangan guru-guru Ekonomi: Satu tinjauan*. (Tesis Sarjana, Universiti Kebangsaan Malaysia).
- P.A Ertmer, A. T. Ottenbreit-Leftwich, O. Sadik, E. Sendurur & P. Sendurur (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education*, p.p 423-435.
- Pelan Induk Pembangunan Pendidikan (PIPP). (2011). *Pelan Induk Pembangunan Pendidikan 2006-2010*. Putrajaya International Convention Centre (PICC), Putrajaya.
- Qing, L. (2007). Student and teacher views about technology: A tale of two cities? *Journal of Research on Technology in Education*, 39(4), 377-397.
- Roblyer, M. D., Edwards, J., & Havriluk, M. A. (2004). Integrating educational technology into teaching (4th Ed.), Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- G. Sang, M. Valcke, J. van Braak, J. Tondeur (2010). Student teachers' thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviours with educational technology. *Computers & Education*., vol. 54, pp. 103-112
- T. Teo (2008) Pre-service teachers' attitudes towards computer use: A Singapore survey. *Australasian Journal of Educational Technology*., vol. 24, pp. 413-424

A PERSPECTIVE INTO MALAYSIAN ESL LEARNERS' VOCABULARY ACQUISITION IN THE 21ST CENTURY

DR. CHANDRAKALA VARATHARAJOO

SMK Orkid Desa, Cheras, KL

vc5010@yahoo.com

ABSTRACT

The current research looks at the reasons why Malaysian ESL learners especially young adults are still weak in vocabulary acquisition despite being in the 21st century. This is a dilemma for all stakeholders. English is in demand in this era of globalization yet our young generations' ability to speak English is alarming. Many issues and matters are found to be the source of this phenomenon in which this article will elaborate thoroughly. Finally, an implication and future recommendations for ESL teachers are proposed to further improve what is lacking in our language classrooms.

Keywords : 21st century, vocabulary, learners, weak

1.0 INTRODUCTION

The Ministry of Education of Malaysia is assertive in developing students who have 21st century skills with focus on thinking skills living and career skills; and to make this happen schools need to adapt and develop new ways of teaching and learning that reflect a changing world. Given the widespread availability of information today, students should know how to find, interpret, and use information. These skills are essential for Malaysian students to compete at the global level. However, not having the adequate language proficiency especially in English makes our young generations fail to master the necessary skills.

Vocabulary plays an indispensable role in learning any languages, especially English. However, according to Nation (2001), one of the biggest obstacles facing many English language learners is acquiring an adequate vocabulary size. Ng and Ng (2013) stated that most Malaysian ESL learners are still having an average knowledge in English language due to their limited vocabulary inventory. Asgari and Mustapha (2011) assert that to achieve competency and proficiency in the English language, learners have to know words not in hundreds but in thousands.

A frequent issue that is raised in a second language (L2) vocabulary acquisition is that the number of words that L2 learners need. Schmitt (2008) asserts that to be an efficient learner, one needed certain amount of vocabulary knowledge. Schmitt claimed that 2000 word families is necessary for oral communication, 3000-5000 words for print materials, 5000-7000 word families for speech and 8000-9000 word families for a learner to read. Meanwhile, around 10000 word families is needed to attain school success and to attain as L1 speakers of English proficiency, a learners needs 15000-20000 words. In short, by knowing adequate vocabulary, students are able to meet the demand of language skills and communication (Schmitt, 2008).

Similarly, Nation (2001) stated that vocabulary size around 3,000 word families is fundamental to tap language skills among learners. Devoid of this threshold, students face difficulties to understand the target language (Alderson & Banerjee, 2002). Likewise, Schmitt (2000) estimated that word families around 3,000 is essential to achieve 96% of every day communication and to achieve comprehension of 83% while reading texts. However, the English vocabulary of most ESL learners is inadequately wide enough to deal with the many particular vocabulary used in textbooks, materials or presentations. Many are incapable to express themselves orally and in writing. Kaur's (2013) finding revealed that learners' word mastery

level is only between 1,000 and 3,000 words, which are far below the minimum level required for their tertiary education. According to Kaur (2013), a student going for tertiary education needs at least the knowledge of 20,000 word families and an ESL needs to cover 1,000 word families yearly if they are aspired to have native-like vocabulary. Kaur too mentioned that even though second language learners acquire vocabulary through explicit and implicit learning techniques in school, they are still incapable to seize adequate word knowledge to master literacy skills and knowledge across disciplines. Thornbury (2002) affirmed that learners who are in the state of deficiency in vocabulary knowledge pointed out that “vocabulary teaching has not always been very responsive to such problems” (p.13).

2.0 CURRENT SITUATION IN MALAYSIAN ESL CLASSROOMS

Various researches carried out in secondary schools and higher learning institutions in the second language settings like Malaysia demonstrated that lack of vocabulary is in an alarming state. Schools are facing constant problems in fostering English vocabulary knowledge among secondary and tertiary learners because learning the language at any of these levels involves the acquisition of thousands of words. Studies by Mathai, Jamian and Nair (2004), Sharif, Noor and Yunus (2008) and Norzanita Othman (2009) revealed that Malaysian ESL students have far below than the required vocabulary threshold at their age and proficiency. A study by Malek (2000) showed that Form Six students who sat for pre-Malaysian University English Test (MUET) did not perform well in their speaking test because they paused, hesitated and repeated same words due to their insufficient knowledge of vocabulary. Additionally, studies by Abdullah (2004) on writing, Baftim (2005) on speaking as well as Kaur and Abdullah (2007) on reading skills, demonstrated low performances among learners due to lack of vocabulary knowledge amongst other reasons such as poor reading habits and lack of grammar knowledge.

According to Ponnudurai and De Rycker (2012), Malaysian students who undergo tertiary education lack vocabulary suitable for academic writing purposes. Likewise Muhammad (2007), Nambiar (2007) and Shaari (2008) proved that students in universities in Malaysia are unable to comprehend lengthy sentences with complex words due to their insufficient vocabulary knowledge. Further finding indicated that many Malaysian students learning subjects related to science at public as well as private colleges and universities encounter problems understanding their technical words and explanation when they are delivered in English language (Asgari and Mustapha, 2011). According to Isa (2012), the condition is worse in the technical and vocational settings because students who take technological and vocational courses basically have minimum qualifications, especially in English language. Students found it further complicated and they experience low level of confidence when they come across resources that are mostly in English medium. Their deficiency in English language due to lack of vocabulary knowledge can gravely influence the students’ overall academic success (Isa, 2012). Mokhtar (2010) found that majority of Malaysian university students fail to achieve passing levels on tests that measure passive vocabulary and active vocabulary. Meanwhile, their free essay-writing tasks were full of high-frequency words. This finding is further supported by Ponnudurai and De Rycker (2012) who mentioned that most Malaysian students who enroll for tertiary education lack vocabulary knowledge that is crucial for academic writing purposes. Thus, it is necessary to probe for explanations on why secondary and tertiary students are lacking in vocabulary knowledge adequate at their age and proficiency levels.

3.0 GROUNDS TO THE VOCABULARY LACKING AMONG MALAYSIAN ESL LEARNERS

This article presents why Malaysian ESL learners are not able to master vocabulary knowledge even though they have been learning the language since early elementary up to their tertiary education.

There are many reasons that lead to the disadvantages of not having adequate vocabulary and its mastery by ESL learners at their age and proficiency levels. Many researches carried out at secondary schools and higher learning institutions in the ESL settings (Kaur, Othman & Abdullah, 2008) showed that vocabulary deficiency mainly contributes to the learners' inability to cope with listening, speaking, reading and writing skills because vocabulary exercises are least favoured activities by the educators as well as the learners. Hassan and Fauzee (2002) assert that vocabulary exercises ranked fourth from the nine frequently used language activities in the ESL classroom. Similarly, students listed vocabulary learning exercises as one of the last activities preferred in their language classrooms (Kaur et.al, 2008). Therefore, "students are in a state of 'vocabulary deficit' in the language class" (Kaur et al., 2008, p.92).

Secondly, according to Croft (1980) as well as Crookall and Oxford (1990) grammar teaching becomes the main focus in many language classrooms and students are left to acquire vocabulary on their own with some or no guidance. This finding is further supported by Nation (1998) that instructions on vocabulary have not been steady and thorough as grammar teachings in the English language classrooms. In a traditional ESL classroom, teaching focused on the rules of grammar and vocabulary was only treated as a secondary concern, but things began to change in the 1970s with a shift towards a more communicative, learner-centered classroom. Nevertheless, in the Malaysian classrooms today, where the communicative approach has a central position in teaching and learning, the teaching of grammar is still given priority than the vocabulary teaching; thus, hindering students' ability to express what they intend to say in communicative activities (Ibadurrahman, 2012). In spite of knowing the underlying principle of communicative approach, explicit vocabulary instruction has not been included in second language classes and students are given sole responsibility for learning new vocabulary (Ibadurrahman, 2012). In fact, the attitudes of teachers and students towards the teaching and learning of vocabulary in a second language have been found to be almost opposite (Coady 1997) where teachers believe that words are easy to learn and can be learnt independently meanwhile students think that words are difficult to learn and need to be taught explicitly. Coady (1997) emphasized that the teaching of vocabulary was regarded by many teachers and scholars as a "low level intellectual activity unworthy of their full attention" (p. 274). For this reason, explicit teaching of vocabulary is found irrelevant and not given priority.

In Malaysian classrooms, students are not directly taught ways to improve their vocabulary (Deni, Zainal & Mohamed, 2007). Instead, it is a common practice among teachers to use indirect or implicit ways to teach vocabulary in their classrooms as they assume students are able to acquire vocabulary automatically. According to Songhao (1997), when learners are left to study vocabulary on their own, they use dictionary skills and contextual clues to acquire the words. This finding is further supported by Asgari and Mustapha (2011), it is a common practice among Malaysian teachers to promote the use of dictionaries so that their students can learn new vocabulary on their own. However, both researchers and educators tend to encourage the guessing strategy and discourage the use of the dictionary because little is known about what learners actually do when they turn to a dictionary. The dictionary skills are taught to students as tools to find the meaning of unknown words but unfortunately not utilized to learn new words. Songhao (1997) advocated that learners looking up for unknown words before attempting to read the text did not generate positive outcomes. Songhao (1997) claims that rushing for a dictionary every time when a learner comes across a difficult word would not give permanent

impact on the learner's skills or resources. Min (2013) on the other hand looked at bilingual learners' perspective who use bilingual dictionary to learn and understand words. It is a practice for learners from different language backgrounds to use bilingual dictionaries while reading or writing in English however Min advocates that constant use of a bilingual dictionary may hold learners back from acquiring a sense or insight for words and paraphrasing skills to make up for vocabulary they hardly know. Min (2013) further argues that when bilingual dictionaries can be a hindrance to learners' writing skills when they are used as the only reference source to vocabulary. This is because the focus of a bilingual dictionary is on the word translation and not the use of the concerned words; and that vocabulary should be learnt not only receptively but also productively (Nation, 2008). Thus, vocabulary still remains as a skill that cannot be fully mastered by the learners in the ESL settings.

4.0 THE SETBACK

According Varatharajoo et al. (2015) and Ali (2003), what is lacking in Malaysia is the conduciveness of English language environment to promote the language itself. Malaysian students are not exposed to a productive English language environment where they are lack of opportunities to utilize English language not only inside and outside of their classrooms but also of their schools. Generally, the students only use the language during the English language lessons which is limited to 200 minutes per week in secondary settings. For primary it is not any better, with only six periods a week (30 minutes each) to carry out teaching and learning activities in the target language. Meanwhile outside the classrooms, Malaysian multiracial and multilingual students do not use English language as their main language to communicate and socialize. These Malay, Chinese and Indian students amongst others prefer to use their mother tongue to interact among them. Only a handful number of students use English to interact but even that is only among the high proficient students. Likewise, English is not extensively used at home, or outside the school vicinity. Especially, if the parents are from the lower educational and income groups, they neither use English language with their children nor teach them due to their lack of knowledge and cultural dilemma.

Additionally, translation method has further deprived the development of vocabulary knowledge among Malaysian ESL learners. Most schools especially in rural areas use first languages such as Bahasa Malaysia generously during English lessons (Ali, 2003). It is a common practice for many ESL teachers to use Bahasa Malaysia or any other first languages through translation technique in their lessons. According to Ali (2003), it is evident that these first languages are being used as much as 70% in the low proficiency classes, and 30% in the high proficiency classes. Nevertheless, it is also a common sight to see 100% usage of mother tongues in the last classes. There are many reasons for this practice. Firstly, the lack of trained ESL teachers in schools has resulted in deploying non-trained ESL teachers to teach English. Secondly, even some trained ESL teachers are not proficient enough and lack of pedagogical knowledge as well as confidence to teach the language. Third, low proficient students struggle to comprehend the content or tasks completely when English is used thoroughly throughout the lesson; and this in return will affect their examination results, formative and summative alike (Ali, 2003).

On top of these reasons, in a bigger picture, there has been a long-running debate about which of these approaches of learning vocabulary is more important, implicit or explicit. An analysis of literature shows that vocabulary learning and teaching research basically talks about two methods: vocabulary is either learned implicitly and incidentally, or taught explicitly and intentionally (Varatharajoo, Asmawi & Abedalaziz, 2014). Learners are expected to acquire vocabulary implicitly through indirect exposure to words or intentionally through explicit instruction in specific words and word-learning strategies. Nevertheless, it is a fact that not all learners are able to receive both types of learning strategies because they have different levels

of proficiency ranging from low to intermediate to high (Varatharajoo et al., 2014). Nagy (1997) argues that only first language learners learn vocabulary best through incidental learning because they read and listen extensively in their everyday life. L2 learners on the other hand may not learn the same because they have fewer exposures to the language. Moreover, Beck, McKeown and Kucan (2002) pointed out that even learning vocabulary through implicit learning such as contextual clues will not be effective as information retrieved by L2 learners is often too limited or misleading due to their language inability.

Deni, Zainal and Mohamed (2007) cautioned teachers who use the strategy of guessing of meaning of unknown words through contextual clues. This is because majority of ESL students are unable to deduce the correct meaning of the vocabulary from context due to their very limited vocabulary (Varatharajoo et al., 2014). Guessing meaning from context, though considered an essential strategy to vocabulary acquisition (Nation, 1990) it brought more confusion than benefits to the students (Deni et al., 2007). This strategy may be relevant for L1 learners but not necessarily for L2 learners who have an inadequate vocabulary size at their age and not able to immerse in a rich-input learning context (Bintz 2011). This finding is further supported by Gu (2003) who asserts that due to an inadequate grasp of the target language skills, ESL learners are less effective incidental learners of English vocabulary and this applies to learners of all levels of proficiencies; especially low proficiency learners who would experience twice the trouble in learning vocabulary implicitly. Hu and Nation (2000) argue that meaning of an unknown word could only be guessed from the context if a student knows about 98% or more of the other words in the text.

On the other hand, several studies have revealed that the combination of implicit and explicit vocabulary instruction is an effective way for acquiring vocabulary (Varatharajoo, et al., 2014). Sokmen (1997) as well as Marzban and Kamalian (2013) demonstrated that vocabulary teaching in a communicative approach emphasizes implicit and incidental learning of vocabulary. The National Reading Panel (2000) highlighted that there is no single research-based method for teaching vocabulary and recommended using a variety of direct and indirect methods of vocabulary instruction. Thus, Baumann, Kame'enui and Ash (2003) propose that vocabulary instruction must therefore also include indirect learning methods, such as exposing learners to lots of new words and having them read a lot. Indirect learning helps learners to develop an appreciation for words and experience enjoyment and satisfaction in their use (Baumann et al., 2003). Kile (2013) maintained that exposing learners vocabulary acquisition strategies “provides them with a lifelong skill that can be used to increase their vocabulary repertoire” even after they leave school (p. 5).

Kitchakarn and Choocheepwattana (2012) argued that it is not enough to employ single approach in language teaching; and they suggest that ESL teachers, besides teaching words form the context; they also should teach vocabulary directly and in sentences rather than a single item because it will help with the contextualization. Thus, researchers such as Kieffer and Lesaux (2007) held the view that explicit instruction is crucial for vocabulary learning while Kitchakarn and Choocheepwattana (2012) maintained that teaching vocabulary directly helps L2 learners to develop their word knowledge because learners can learn the strategy to decode words and infer words meanings. Graves (2006) as well as Stahl and Nagy (2006) made a point that a vocabulary instruction that combines explicit instruction with a limited number of well-chosen words and vocabulary learning strategies can create opportunities for learners to acquire words independently. Likewise, Kieffer and Lesaux (2007) stressed that for successful vocabulary learning to take place teachers need to know which is the most efficient and effective strategy to be used to teach to learners so that in the end they can learn words independently.

5.0 CURRENT RESEARCH ON VOCABULARY ACQUISITION AND MORPHOLOGY

Current studies by the researcher on secondary schools students conclusively revealed that there is an issue that needed urgent attention, that is, secondary school students do not have an extensive awareness of morphology and their morphemic analysis abilities are not up to the their age level and proficiency especially in the synthetic abilities compared to analytic abilities. This is because secondary school students in Malaysia are still lacking the ability to neither decode nor create complex vocabulary that are extremely crucial for their text comprehension and writing skills. Below are the summary findings of seven studies on vocabulary development among secondary schools students from 2013 to 2016.

The study in 2013 investigated the effect of explicit teaching of morphemic analysis on vocabulary development among ESL low proficiency secondary school students (Varatharajoo, Asmawi & Abedalaziz, 2013). The students' morphemic knowledge was assessed based on analytic word formation. The results of this study indicated that the learners' performed poorly in the Morpheme Identification Test during the pretest. However, after an intervention of morphemic analysis instruction the students performed relatively significant. This implies that there should be an instruction of morphological analysis; so that students can benefit from the morphemic analysis instruction to be more analytical.

In 2014, morphemic analysis awareness among secondary school students in an urban setting was investigated (Varatharajoo, Asmawi & Abedalaziz, 2014). The students' morphemic analysis awareness was assessed based on analytic and synthetic aspects of morphemic analysis tasks i.e. to measure their ability to reflect and manipulate morphemic units in English vocabulary. Results indicated that these students have limited awareness in both analytic and synthetic aspects. In fact, these students performed poorly on the synthetic task compared to the analytical task. This finding implicates that there is a need for explicit teaching of morphology units to create morphemic analysis awareness to improve their vocabulary acquisition.

Another study was also done in 2014 (Varatharajoo et al., 2014) which investigated the morphological knowledge among 110 mixed ability (low, mediocre and advanced proficiency) male and female secondary school students. Morphemic Analysis Test was employed to measure the students' ability to decode morphological units in English complex vocabulary. Opinion Survey questionnaire was used to identify whether the students are interested to learn a new strategy that can aid them in learning morphological units to develop their vocabulary. The results indicated that these students have limited knowledge of morphology as they lack the ability to analyze morphologically complex words. However, the students expressed their interest to learn the proposed strategy to learn morphological units. The study thus recommended morphemic analysis strategy for students to acquire vocabulary effectively.

In 2015, three studies were done on morphology and vocabulary acquisition. The first study explored the awareness of morphemic knowledge among young adult learners in the ESL context. Two tests were used to measure the students' ability to reflect and manipulate morphologically complex derived words in English. The results demonstrated that young adult learners have modest ability in both tasks i.e. to reflect and manipulate morphologically complex derived words. In fact, students' performance was poorer in manipulation task compared to the reflective task. The study suggests that explicit instruction on morphology units can be introduced as a strategy to develop morphemic knowledge as well as vocabulary among Malaysian young adult learners (Varatharajoo, Asmawi & Abedalaziz, 2015).

The second study in 2015 examined the impact of inflectional and derivational morphemic analysis awareness on 140 male and female low achieving students. The students' vocabulary

acquisition was assessed through two measures: Morphemic Analysis Test and Vocabulary-Morphemic Test in the pretest and posttest before and after an intervention programme. Results of ANCOVA revealed that both the experimental groups achieved a significant score in Morphemic Analysis Test and Vocabulary-Morphemic Test. However, the inflectional group obtained a fairly higher score than the derivational group. Thus, the results indicated that ESL low proficiency secondary school students performed better on inflectional morphemic awareness as compared to derivatives. The results also showed that the awareness of inflectional morphology contributed more on the vocabulary acquisition. Importantly, inflectional morphemic knowledge could be seen as a unique predictor for both morphemic awareness and vocabulary gain among ESL low proficiency secondary school students (Varatharajoo et al., 2015).

The third investigated whether Morphemic Analysis Awareness can be a boon or bane on ESL students' vocabulary learning strategy (Varatharajoo et al., 2015). The quasi-experimental study was conducted with 106 low proficiency secondary school students in two experimental groups (inflectional and derivational) and one control group. The results indicated that ESL low proficiency secondary school students have improved these students' morphemic analysis awareness; however students' inflectional awareness improved more than derivational awareness. Therefore, they could not achieve a significant score in the vocabulary test. Thus, a major pedagogical implication of the study is that morphemic analysis awareness strategy is a definite boon for ESL secondary school students; and urgent attention must be given to improve student's derivational knowledge so that they can acquire more vocabulary.

Varatharajoo (2016) mentioned that learning vocabulary through morphology seemed ineffective especially among weak learners. Her research revealed that weak upper secondary students were not very successful in acquiring vocabulary through morphology especially through derivational morphemes.

The findings of all the morphological studies indicate that students often had problems matching the right prefixes to appropriate root words. Some had problems differentiating the parts of speech and ended up producing other new words by changing the suffixes. This disability of ESL learners can be attributed to the notion of language transfer. According to Nair (2013) transfer does take place between languages but in second language learning transfer has been considered to bring negative effects. The reason behind this phenomenon of negative transfer is that the interference effects from the native or first language (L1) of a learner who learns a second language (L2). Ellis (1994) pointed out that according to Behaviorist theories in second language context; it is difficult to learn a second language because learners need to put in a lot of effort to acquire the target language pattern. Ellis further demonstrated that the difficulty level to learn the target language depends on the condition or to the extent to which the language is similar to or dissimilar from the learner's first language. Ellis concluded that when the first and second language share some identical characteristics learning takes place easily through positive transfer and if they are of contradict then interference or negative transfer ensues.

According to Carroll et al. (2003), philologists devised a now classic classification of languages according to their morphology in the 19th century. According to this typology, some languages are isolating, and have little to no morphology; others are agglutinative, and their words tend to have lots of easily separable morphemes; while others yet are inflectional or fusional, because their inflectional morphemes are fused together. This leads to one bound morpheme conveying multiple pieces of information (Carroll et al., 2003). In the context of this study an example of isolating language is Chinese; agglutinative languages are Tamil and Malay and English is of fusional language. Malaysia's multiracial and multilingual nature offers a range of diverse languages including various Malay, Chinese and Tamil among other minority languages. These language speakers (Malays, Chinese and Indians) use English as their second, third, fourth and so on (Kachru, 2005). Naturally, the morphology of Chinese, Malay and Tamil differs

substantially both from one other and also from English. For example, Malay and English which are regarded as the first and second language, respectively, in Malaysia have the same alphabetic script; however English has a deep orthography (where graphemes and phonemes do not always have a one to one correspondence) while Malay has a transparent orthography (has almost a one to one correspondence between graphemes and phonemes) (Nair, 2013). The letter 'e' is the only grapheme in Malay that has two different pronunciations namely /ə/ and /e/ like 'ekor' and 'emak' while English has many, for example, the phoneme /f/ has two realizations like 'fish' and 'tough'. Secondly, Malay has little inflectional morphology compared to the English language and richer in derivational affixes however they are generally polysyllabic in nature. Thus, it can be questioned whether or not learners who has a good grounding in their first language can use this knowledge to help them learn a second language.

6.0 THE MISSING PUZZLE

Lai (2005) claimed that most second language learners have been taught by methods that paid insufficient attention to vocabulary and most teachers chose to continually neglect vocabulary teaching in their classrooms. According to Elley and Mangubhai (1981) in Nation (1990), most of language teachers have an idea that "vocabulary learning can be left to take care of itself" (p.1); thus reflecting that vocabulary teaching and learning is gravely underestimated in the second language setting (Zimmerman, 1997). According to Lai (2005) vocabulary instructions are not favoured in many language classrooms and further neglected because in the past teacher themselves grew up in the grammar-mediated classrooms. Lai too noted that teachers are still hanging on to conventional methods whereby students are left to learn vocabulary on their own rather than the teachers putting emphasis on workable vocabulary learning strategies instruction. Vocabulary development was approached as some kind of auxiliary activity and, often through memorizing decontextualized word lists (Jue Xia, 2010). This scenario is very much mirrored locally; albeit vocabulary teaching was introduced since the first English syllabus was revamped but still little emphasis is given to the teaching of vocabulary in Malaysian classrooms today (Deni et al., 2007). It is a reality that students in the local education institutions who have studied English for about a decade or more cannot even produce a simple narrative or put across their views, ideas, thoughts and feelings. They have hard time when writing essays and resort to rote-memorization from their teacher's note or commercial guide-books. Most of the time the classes would totally be authoritative and the exposure of the target language is based on examination purposes, not on practical and real life situations.

According to Deni et.al (2007), vocabulary learning becomes a frustrating process for Malaysian students since it does not focus on exposing the students to workable ways that may result in an increase of vocabulary knowledge. This is because ESL students have different requirements that must be met with appropriate strategies so that they can understand what being taught (Hansen, 2006). Similarly, there is a contradiction between policy, pedagogical knowledge and practice in ESL settings (Ali, 2003). As a result of these mismatches, students are becoming bored, discouraged, becoming inattentive and performing rather poorly in tests and assessments.

It is also imperative to understand numerous variables such as learners' characteristics, learning environment, educational and socioeconomic backgrounds to avoid the occurrence of an instruction that is successful for some and unsuccessful for other learners (Zare, 2012). Ellis (1994) argued that the effectiveness of any language instruction is practically reflected in many factors. Ellis made a distinction between the following two broad categories of factors (pp. 540-545):

- i. individual learner differences, including age and ability level, learning styles;
- ii. situational and social factors, such as the learning setting, social economic status, and gender.

As mentioned by Vygotsky (1978), it is critical to consider what the learners bring to the learning situation. First, gender differences have been found in the way in which learners use the learning strategy. Gu (2002) found gender is often seen as one of the major factors that influence vocabulary learning strategies. Males and females differ significantly with regard to the number of vocabulary strategies used with females being the ones using more different strategies than males. In addition, female learners use vocabulary learning strategies more often to promote their language learning in comparison with male learners (Marttinen, 2008). However, empirical studies also have produced inconsistent results on this factor (Gu, 2002). Thus, gender as a predictor of variation in the knowledge and use of learning strategies deserves a great attention by educators in their classrooms.

Second, the difference in teaching learners with different abilities has important educational implications because teaching low and high proficiency learners has different consequences (Marttinen, 2008). Vygotsky argued that children's learning is most affected by their competency in language, as evidenced by their competence of sign systems such as the alphabet, words, listening, speaking, and writing (Gauvain & Cole, 1997). According to Vygotsky (1978), in the concept of ZPD, neither the task difficulty nor the guidance given to the learners should be too far in advance of their current level of ability. Learners should be presented with tasks that are not challenging enough, or that are too complicated according to their ability and then only they will learn. This is important for English teachers to overcome the challenge of teaching heterogeneous groups and gain insight into the effect of language proficiency (Nemati, 2009).

Third, socio-economic status (SES) forms a rather heterogeneous class, requiring a flexible, adaptive approach in order to support learners optimally (Vygotsky, 1978). It is argued that families of the low and high income provide different support, care and education for their children that lead to different pace in individual learners' language development (Fernald, Marchman & Weisleder, 2012). Parents in high-income families provided the most language stimulation and parents of low-income families provided the least. Fernald et al. (2012) stated that before they entered kindergarten, children in the highest SES-quintile group had scores that were 60% above those in the lowest group in reading achievement. Moreover, the disparities in learners' cognitive performance at kindergarten entry that were attributable to SES differences were significantly greater than those associated with race/ethnicity (Fernald et al., 2012). Therefore it is important for teachers to understand how to assist learners who are different in many factors. It is critical to consider what the individual brings to the learning situation and to offer hope for solutions through appropriate learning strategy.

As a final point, adolescents and adults are no more natural language acquirers because they have passed the age where they can pick up language without conscious learning like children (Subramaniam, 2015). Learners are not able to use their innate language-learning strategies when they reach at a certain age (Subramaniam, 2015). These learners especially low proficiency ones need conscious learning strategy where the right context, support and opportunity must be present so that an effective language acquisition can take place (Subramaniam, 2015).

Due to the less effectiveness of the various approaches to the teaching of English vocabulary and practices in previous Malaysian classrooms and ESL setting as a whole, English teachers must recognize ESL students' requirements; discover the problems and perceive their nature; and they should embark on an alternative vocabulary teaching and learning strategy. The new strategy should enable Malaysian ESL students who grow up in multilingual settings to improve their vocabulary that would empower them to be more autonomous in learning the language. It also should aim at making students to be aware of skill that they can store newly learnt words and use these words productively which are necessary for effective communication in the second language. As Kaur, Othman and Abdullah (2008) asserted, it is necessary for

learners to adopt strategies that work and have a positive attitude in developing their vocabulary knowledge. This is important because learners must assume more responsibility and be in control of their learning processes so that they can become autonomous learners.

7.0 IMPLICATIONS AND RECOMMENDATIONS

Thus, this research proposes that in future, there should be awareness on what is the best for learners who comprise of different backgrounds. Nation (2001) stated that there is a tremendous need for more vocabulary instruction at all grade levels by teachers. He further noted that learners need to learn on average around 2,000 to 3,000 new words a year to improve their reading vocabularies (Beck, McKeown & Kucan, 2002). Consequently, teachers need to engage the best kinds of teaching and learning strategies to promote learners' vocabulary acquisition (Morin, 2003):

Nation (2006) emphasized that vocabulary learning is most effective when learners are able to take control of their learning and be responsible towards it. Therefore teachers' roles and actions can have an impact on the learners' approach towards their learning. Nation (2006) recommended five principles of vocabulary learning and teaching which include:

- i. vocabulary learning should shift from high frequency vocabulary and special purposes vocabulary to low frequency vocabulary.
- ii. high frequency vocabulary and special purposes vocabulary should be a focus across all the fields of teaching and learning vocabulary where the attention is given to their meaning-focused input, meaning-focused output, language-focused learning, and fluency improvement.
- iii. teachers should focus on low frequency vocabulary with strategies such as guessing words from context, using word parts, and/or dictionary.
- iv. learning activities are designed to promote thoughtful processing of vocabulary which can be done through retrieval, generative use, and the use of mnemonic devices where appropriate.
- v. guidance is given to learners to take responsibility for their own vocabulary learning.

It is hoped that the present research can offer a helpful insight into the world of ESL learners' language learning and serve as a tool for the teachers to develop their teaching especially in the field of vocabulary learning and teaching in the ESL context in this 21st century.

REFERENCES:

- Ahmad Mazli Muhammad. (2007). "The effectiveness of an academic reading course in facilitating tertiary students' comprehension of academic text." Unpublished Ph.D.thesis. Faculty of Education, Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi.
- Ali, M.S (2003). English language Teaching in Primary schools: Policy and Implementation Concerns. Retrieved from <http://peoplelearn.homestead.com/Malaysia.English.pdf>
- Asgari, A & Mustapha, G. (2011). The Type of Vocabulary Learning Strategies Used by ESL Students in University Putra Malaysia. English Language Teaching Vol. 4, No. 2; June 2011. ISSN 1916-4742 E-ISSN 1916-4750. www.ccsenet.org/elt
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). Bringing words to life: Robust vocabulary instruction. NY: Guilford Press.
- Bintz, W.P. (2011). Teaching Vocabulary Across the Curriculum. Retrieved from <http://littoolkit.pbworks.com/f/Middle%2520School%2520Vocabulary%2520Strategies.pdf>
- Carroll, J. M., Snowling, M. J., Hulme, C., & Stevenson, J. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. Developmental Psychology.
- Coady, J. (1997). L2 Vocabulary Acquisition through Extensive Reading. In J. Coady, & T. Huckin, (Eds.), Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy, pp. 225-237. Cambridge University Press, Cambridge.
- Croft, K. (1980). Vocabulary. In K. Croft (Ed.), Readings on English as a second language for teachers and teacher trainee. Massachusetts: Winthrop Publishers.
- Crookall, D., & Oxford, R. (1990). Vocabulary learning: a critical analysis of techniques. TESL Canada Journal, 7(2): 9-30.
- Ellis, R. (1994). The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Mathai, E.J., Jamian, L.S. & Nair, S. (2004). Assessing Malaysian university students' English vocabulary knowledge. In W. Khanittanan & P. Sidwell (Eds.), SEALSXIV: Papers from the 14th meeting of the Southeast Asian Linguistics Society (2004), Volume 1 (pp. 219-237). Canberra: Pacific Linguistics
- Fernald, A., Marchman, V.A. & Weisleder, A. (2012). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. Developmental Science (2012), pp 1-13
- Gauvin, M. & Cole, M. (1997). Developmental psychology; Child psychology; Child development. 2nd Ed. ISBN 0716728605. NY. W.H. Freeman .
- Gu, Y. (2002). Gender, academic major, and vocabulary learning strategies of Chinese EFL learners. RELC Journal. Vol. 33 no. 135-54.
- Hansen, L. (2006). Strategies for ELL Success. Science and Children, 43(4), 22-25.
- Hassan, F., & Fauzee, S. N. (2002). Why aren't students proficient in ESL: the teachers' perspective. The English Teacher, 31: 107-123.
- Hu, M. & Nation, I. S. P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language* 13, 1: 403-430.
- Ibadurrahman, I. (2012). Assessing Vocabulary. A paper assignment for Language Testing and Evaluation ENGL 6201 (G1025429). <http://www.slideshare.net/IhsanIbadurrahman/assessing-vocabulary>
- Isa, I. (2012). Strategies Employed by Malay and Non-Malay of Polytechnic Learners in Learning English Language. http://www.polipd.edu.my/v3/sites/default/files/20120412_Izawati.pdf

- Jue Xia (2010). Communicative Language Teaching in Vocabulary Teaching and Learning in a Swedish Comprehensive Class. Retrieved from <http://hkr.divaportal.org/smash/get/diva2:328283/FULLTEXT01.pdf>
- Kachru, B. B. (2005). *Asian Englishes: Beyond the Canon*. Hong Kong University Press
- Kaur, N. & Abdullah, M.K.K. (2007). Autonomy in ESL: To what extent? Paper presented at Literary Conference (LITCON) 2007, Penang, Malaysia
- Kaur, N., Othman, N.H & Kabilan, M.K. (2008). Lexical Competence among Tertiary Students: Teacher-Student Perspectives. *The English Teacher* Vol. XXXVII: 90 – 104. Retrieved from <http://www.melta.org.my/ET/2008/Pages90-104%20Naginder%20et%20al.pdf>
- Kaur, N. (2013). A Case Study of Tertiary Learners' Capability in Lexical Knowledge. *GEMA Online™ Journal of Language Studies* 113 Volume 13(1). <http://ejournal.ukm.my/gema/article/view/2227>
- Lai, Yu-Ling (2005). Teaching Vocabulary Learning Strategies: Awareness, Beliefs, and Practices. A Survey of Taiwanese EFL Senior High School Teachers. Retrieved from http://english.tyhs.edu.tw/epaper/epaper9/thesis_eng.pdf
- Md. Deni, A. R., Zainal, Z. I. & Mohamed, M. (2007). *Vocabulary learning through vocabulary scrapbook*. Faculty of Communication and Modern Languages, Universiti Utara Malaysia, Sintok, pp.1-11. ISBN 978-983-42061-2-3. Retrieved from <http://repo.uum.edu.my/3272/>
- Martinen, M. (2008). Vocabulary learning strategies used by upper secondary school students studying English as a second language. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18447/URN_NBN_fi_jyu200803261288.pdf?sequence=1
- Mokhtar, A.A. (2010). Achieving native-like English lexical knowledge: The non-native story. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(4): 343-352.
- Mohamad Noor, & Harlina Yunus (2008). Vocabulary knowledge: Students' profiling. *Voice of Academia* (Special Edition). Vol 3, 27-39.
- Morin, R. (2003). Derivational morphological analysis as a strategy for vocabulary acquisition in Spanish. *The Modern Language Journal*, 87, 200-221.
- Nair, A.B. (2013). Cross-Language Transfer of Phonological and Morphological Awareness among Young Malay Second Language Learners. http://studentsrepo.um.edu.my/4434/3/Thesis_content.pdf
- Nation, I.S.P. (1998) Helping learners take control of their vocabulary learning. *GRETA*6, 1: 9-18.
- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*: Boston: Heinle & Heinle
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press
- Nation, I.S.P. (2006). Language Education – Vocabulary in *The encyclopedia of language and linguistics*, 2nd edition. Elsevier Ltd., Oxford, 494-499.
- Nemati, A. (2009). Memory vocabulary learning strategies and long-term Retention. *International Journal of Vocational and Technical Education* Vol.1 (2), pp. 014-024.
- Ng, C.F. & Ng, P.K. (2013). Teaching Strategies and Their Impacts on the English Proficiency of Young Malaysian Learners. *Frontiers of Language and Teaching*, Vol. 4, 186-195. Retrieved from http://www.academia.edu/4140338/Teaching_Strategies_and_Their_Impacts_on_the_English_Proficiency_of_Young_Malaysian_Learners
- Norzanita Othman (2009). Measuring the vocabulary size of UUM undergraduate students. Paper presented at 2nd International Conference ILLANS 2009. Issues in Language Teaching and Learning amongst Non-native Speakers: Language Competence and Performance: Shah Alam, Malaysia.

- Oxford, R. (1996). Why is culture important for language learning strategies. Language learning strategies around the world: cross-cultural perspectives. In: R. OXFORD, ed. Language learning strategies around the world: cross-cultural perspectives. Honolulu: University of Hawai'i: second language teaching and curriculum center, IX-XV.
- Ponnudurai, P. & De Rycker, A. (2012). The Journal of the South East Asia Research centre Malaysian Gen Y's Usage of Vocabulary in Academic Essay-Writing 63 for Communications and Humanities. Vol. 4 No. 1, 2012, pp 63-76
- National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development
- Radha M. K. Nambiar (2007). Enhancing academic literacy among tertiary learners: A Malaysian experience. 3L: Language, Linguistics, Literature, The Southeast Asian Journal of English Language Studies. Vol 13, 77-94.
- Saeidah Malek (2000). Problems in speaking English among Malaysian students in Perlis. Unpublished master's thesis, Universiti Putra Malaysia, Serdang, Selangor, Malaysia.
- Sarah Abedi Abdullah (2004). MUET and IELTS preparation: Can one size fit both? In M. E. Vethamani (Series Ed.) & S. A. Abdullah (Vol. Ed.), Preparing students for the Malaysian University English Test (MUET) (pp. 100-127). Petaling Jaya: Sasbadi Sdn. Bhd.
- Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. Language Teaching Research, 12, 329–363.
- Sharifah Sheha Syed Aziz Baftim (2005). Teaching strategies to counter students' problems in MUET-based speaking exam. In M. E. Vethamani (General Ed.) & G. Subramaniam & S. I. Hamdan (Vol. Eds.), Oracy in focus (pp. 87-98). Petaling Jaya: Sasbadi Sdn. Bhd.
- Songhau, L. (1997). Dictionary use as a way of learning vocabulary in SLA : a preliminary study. Journal of Educational Studies. No.36, Vol.19.No.1, p.82-99. <http://www.directions.usp.ac.fj/collect/direct/index/assoc/D770133.dir/doc.pdf>
- Subramaniam, G. (2015). Learn English when young. The Sun, May 13, 2015.
- Tengku Intan Suzila Tengku Sharif, Mohd Yusri Mohamad Noor, & Harlina Yunus (2008). Vocabulary knowledge: Students' profiling. Voice of Academia (Special Edition). Vol 3, 27-39.
- Thornbury, S. (2002). How to Teach Vocabulary. Essex: Pearson Education Limited.
- Varatharajoo, C. (2016). The effectiveness of morphemic analysis instruction towards ESL students' vocabulary development. Unpublished PhD thesis, University Malaya.
- Varatharajoo, C., Asmawi, A. & Abedalaziz, N.A.M. (2013). The effect of morphemic analysis instruction on ESL secondary school students' vocabulary development. <http://malrep.uum.edu.my/rep/Record/um.eprints.13163/Details>
- Varatharajoo, C., Asmawi, A. & Abedalaziz, N.A.M. (2014). Morphemic analysis awareness among ESL low proficiency secondary school students: A strategy for assessing vocabulary development. <http://repository.um.edu.my/40392/1/FULL%20PAPER%20MELTA%202014.pdf>
- Varatharajoo, C., Asmawi, A. & Abedalaziz, N.A.M. (2014). Measuring morphological knowledge among secondary school students: Implications for effective vocabulary acquisition. Malaysian Journal of Languages and Linguistics Vol. (3) 2014: <http://repository.um.edu.my/100473/1/MJLL%20PUBLISHED%202014.pdf>
- Varatharajoo, C., Asmawi, A. & Abedalaziz, N.A.M. (2015). The awareness of morphemic knowledge for young adults' vocabulary learning. The Malaysian Online Journal of Educational Science 2015. Vol 3, Issue 2. <http://www.moj-es.net/volume/volume3-issue2.pdf>

- Varatharajoo, C., Asmawi, A. & Abedalaziz, N.A.M. (2015). Morphemic analysis awareness: Impact on ESL students' vocabulary learning strategy. *International Science Index. World Academy of Science, Engineering and Technology Educational and Pedagogical Sciences* Vol:2, No:7, 2015. <https://www.waset.org/abstracts/30741>
- Varatharajoo, C., Asmawi, A. & Abedalaziz, N.A.M. (2015). Morphemic Analysis Awareness: A Boon or Bane on ESL Students' Vocabulary Learning Strategy. *International Science Index World Academy of Science, Engineering and Technology* Vol:9, No:7, 2015 [waset.org/Publication/1000239](https://www.waset.org/Publication/1000239). <https://www.waset.org/abstracts/30741>
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zaira Abu Hassan Shaari (2008). Peer interaction and meaning construction among ESL learners in comprehending texts in 2nd language context. http://psasir.upm.edu.my/5751/1/a__FPP_2008_42.pdf
- Zare, P. (2012) Language Learning Strategies among EFL/ESL Learners: A Review of Literature *International Journal of Humanities and Social Science* Vol. 2 No. 5; March 2012
- Zimmerman, C. B. (1997). Historical trends in second language vocabulary instruction. In J. Coady, & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition* (pp. 5-19). Cambridge: Cambridge University Press.

COACHING DALAM PELAKSANAAN KAJIAN TINDAKAN OLEH GURU SEKOLAH

CHIA SWEE YEE

Sekolah Menengah Kebangsaan Sacred Heart,

96000 Sibul, Sarawak.

chiasweeyee@moe.edu.my

ABSTRAK

Pelaksanaan kajian tindakan oleh guru dapat menjamin proses pengajaran dan pembelajaran yang berkualiti dan berkesan. Namun, wujudnya situasi ketidak sanggupan guru melaksanakan kajian tindakan atas alasan bebanan tugas, kekangan masa serta kekurangan pengetahuan dan kemahiran mengenai pelaksanaan kajian tindakan. Justeru, artikel ini akan membincangkan tatacara pelaksanaan kaedah coaching dengan penggunaan model GROW untuk mendorong guru dalam pelaksanaan kajian tindakan di sekolah serta meninjau persepsi terhadap pelaksanaannya. Dapatan kajian menunjukkan subjek kajian dapat berjaya melaksanakan kajian tindakan melalui kaedah coaching. Antara faktor penyumbang kejayaan kaedah coaching adalah subjek kajian menunjukkan perasaan yang positif, kesesuaian masa coaching, bimbingan yang berkesan serta pemantauan kemajuan kerja subjek kajian. Kajian ini memberi implikasi kepada pihak berkepentingan dalam usaha membudayakan pelaksanaan kajian tindakan oleh guru di sekolah.

Kata kunci : Coaching, Kajian Tindakan, Model GROW, Pengajaran, Pembelajaran

1.0 PENGENALAN

Dalam ekonomi global masa kini, kejayaan sesebuah negara amat bergantung pada pengetahuan, kemahiran, dan kompetensi warganya. Maka tidak menghairankan sekiranya sesebuah negara yang mempunyai warga berpendidikan tinggi mampu menjana ekonomi dengan pesat demi kemakmuran negara. Secara langsung, pendidikan memainkan peranan penting dalam perkembangan ekonomi dan pembangunan sesebuah negara. Dalam hal ini, guru adalah tunjang kepada penghasilan sistem pendidikan yang berkualiti. Hanya dengan guru yang berkualiti, murid yang berkualiti dapat dilahirkan (Bahagian Pendidikan Guru, 2010).

Justeru tugas guru tidak lagi tertumpu kepada tugas rutin mengajar semata-mata tetapi juga perlu memastikan tugas mengajar itu menarik dan berkesan (Othman 2011). Para guru perlu menjamin keberkesanan setiap sesi pengajaran dan pembelajaran (PdP). Kegagalan guru dalam perancangan aktiviti PdP serta penilaian refleksi sendiri atau kekuatan dan kelemahan murid akan menimbulkan pelbagai masalah. Maka salah satu usaha Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) untuk memastikan agar proses PdP berkualiti, maka digalakkan para guru melaksanakan kajian tindakan. Menurut Volk (2010), kajian tindakan telah dikenali sebagai satu kaedah yang sah untuk memperbaiki amalan pengajaran bagi seseorang guru dalam profesion keguruan.

Kajian tindakan juga merupakan kaedah yang paling berkesan untuk diaplikasikan dalam situasi yang sebenar (Dick 2005). Ini juga disokong oleh Schmuck (2006) menyatakan bahawa kajian tindakan dapat mengkaji situasi sekolah yang sebenar dengan tujuan untuk meningkatkan kualiti bagi sesuatu tindakan. Tambahan, Chow dan Jaizah (2011) menyatakan bahawa melalui kajian tindakan pengkaji dapat mengenal pasti kelemahan dalam amalan pendidikan serta mengambil tindakan segera untuk penambahbaikan amalan tersebut. Melalui kajian tindakan, pengkaji dapat memahami apa sebenarnya yang berlaku dan bagaimana membuat penambahbaikan terhadap situasi tersebut (Johnson 2002).

Dalam hal ini, kajian tindakan bukan sekadar menghuraikan apa yang sedang atau telah berlaku, namun ia juga termasuk perancangan dan pelaksanaan tindakan untuk penambahbaikan sesuatu situasi serta proses refleksi juga dilakukan. Secara ringkasnya, kajian tindakan boleh dikatakan sebagai proses perubahan amalan semasa ke arah amalan yang lebih baik (Mertler 2012). Justeru pelaksanaan kajian tindakan oleh guru memainkan peranan yang penting untuk menjamin proses PdP yang berkualiti dan berkesan.

Walaupun terdapat pelbagai kebaikan dalam melaksanakan kajian tindakan namun wujudnya situasi ketidakanggapan guru melaksanakan kajian tindakan (Jun Zhou 2013; Shamsahhimi 2007; Price & Valli 2005). Selain itu, guru kurang bersedia dalam pelaksanaan kajian tindakan (Shamsahhimi 2007; Nor' Azah 2007). Tambahan, kajian Madzniyah (2006) dan Shasahhimi (2007) mendapati bahawa guru yang menjalankan kajian tindakan bukan atas kehendak mereka sendiri. Sebaliknya mereka melaksanakan kajian tindakan atas arahan pihak pentadbir untuk memenuhi keperluan program anjuran JPN.

Selain itu, antara masalah yang sering diutarakan oleh para guru mengenai kajian tindakan adalah berkaitan dengan masalah kecukupan masa dan beban tugas yang banyak (Jun Zhou 2013; Othman 2011; Volk 2010; Nor' Azah 2007). Bagi guru, pelaksanaan kajian tindakan bukan tugas rasmi mereka malah ia dianggap sebagai satu aktiviti sampingan yang membebankan (Nor' Azah 2007; Mohammad Ali 2009). Tambahan, guru mempunyai persepsi bahawa tugas mereka hanya mengajar sahaja dan aktiviti penyelidikan adalah tugas pensyarah di insititusi pengajian tinggi bukan mereka.

Dapatan kajian Madzniyah (2006) menunjukkan bahawa kajian tindakan merupakan satu aktiviti tambahan yang membebankan seseorang guru. Ini disebabkan para guru terikat dengan pelbagai tugas lain sama ada dalam bidang akademik ataupun bukan akademik. Secara langsung, ini mengakibatkan mereka tidak mengambil berat terhadap pelaksanaan kajian tindakan yang dapat membantu dalam pembangunan profesionalisme keguruan. Ini disokong oleh Woolhouse (2005) yang menyatakan bahawa keadaan persekitaran kerja guru yang tidak kondusif dan sibuk dengan tugas masing-masing menyebabkan mereka sukar mencari masa untuk mereflek dan menjalankan kajian tindakan.

Justeru, ketidakcukupan masa untuk melaksanakan kajian tindakan adalah sebab yang paling biasa diberikan oleh guru (Volk 2010). Dapatan kajian Madzniyah (2006) menunjukkan bahawa guru menghadapi kekangan masa atas sebab mereka perlu menghabiskan sukatan pelajaran secepat mungkin terutamanya kelas peperiksaan. Ini menyebabkan pelaksanaan kajian tindakan di bilik darjah tidak dapat dilakukan kerana ia memperuntuk waktu PdP dan memerlukan masa yang panjang.

Keadaan diburukkan lagi dengan guru tidak mempunyai ilmu pengetahuan dan kemahiran yang mantap berkaitan kajian tindakan. Ini disokong oleh dapatan kajian Nor' Azah (2007) yang menunjukkan bahawa pengetahuan dan kemahiran asas kajian tindakan yang ada pada guru adalah tidak kukuh walaupun mereka bersikap positif terhadap pelaksanaan kajian tindakan. Terutamanya kekurangan pemahaman konsep kajian tindakan (Jun Zhou 2013; Othman 2011; Shamsahhimi 2007) dan kekurangan kemahiran melaksanakan kajian tindakan (Nor' Azah 2007).

Dapatan kajian Madzniyah (2006) menunjukkan bahawa sebahagian guru yang terlibat dalam pelaksanaan kajian tindakan secara kolaboratif, mereka kurang pemahaman tentang kajian tindakan, tidak jelas dengan peranan mereka dan kurang kemahiran untuk melakukan kajian tindakan. Sehubungan itu, guru amat memerlukan bimbingan terhadap kaedah dan teknik-teknik untuk melaksanakan kajian tindakan terutamanya membimbing para guru bagaimana untuk melaksanakan konsep kajian tindakan dalam pengajaran harian mereka (Jun Zhou 2013). Pelaksanaan kajian tindakan juga terbantut kerana kekurangan sokongan daripada pihak pentadbir

(Othman 2011; Madzniyah 2006). Dapatan kajian Rozita (2009) juga menunjukkan bahawa pihak pentadbir tidak memberi sokongan kepada guru melaksanakan kajian tindakan atas sebab mereka kekurangan pemahaman konsep dan proses kajian tindakan. Sehubungan itu, peratusan penglibatan guru dalam pelaksanaan kajian tindakan di sekolah agak rendah (T Subahan & Kamisah 2013).

Justeru, pihak pentadbir perlu berusaha menyediakan persekitaran yang mendorong kepada pelaksanaan kajian tindakan. Pengenalan pelbagai kaedah selain mentoring perlu didedahkan kepada guru agar mereka berupaya memilih kaedah yang bersesuaian dengan mereka. Antara kaedah yang boleh diperkenalkan kepada guru adalah kaedah *coaching*. Di luar negara, kaedah *coaching* merupakan salah satu kaedah untuk meningkatkan prestasi dalam sistem pendidikan terutamanya pengajaran guru dan pembelajaran murid (Neufeld & Roper 2003; National Reading Technical Assistance Center 2010; Lofthouse, Leat & Towler 2010). Oleh itu, pengkaji menggunakan kaedah *coaching* untuk mendorong guru dalam pelaksanaan kajian tindakan di sekolah. Di akhir sesi *coaching*, persepsi guru terhadap kaedah *coaching* ini akan dikaji. Malah, masalah pelaksanaan kajian tindakan yang dihadapi oleh guru juga akan dikaji terlebih dahulu.

2.0 OBJEKTIF KAJIAN

Objektif kajian ini ialah untuk membincangkan tatacara pelaksanaan kaedah *coaching* (Model GROW) dan meninjau persepsi guru terhadap kaedah *coaching* dalam pelaksanaan kajian tindakan di sekolah.

3.0 METODOLOGI KAJIAN

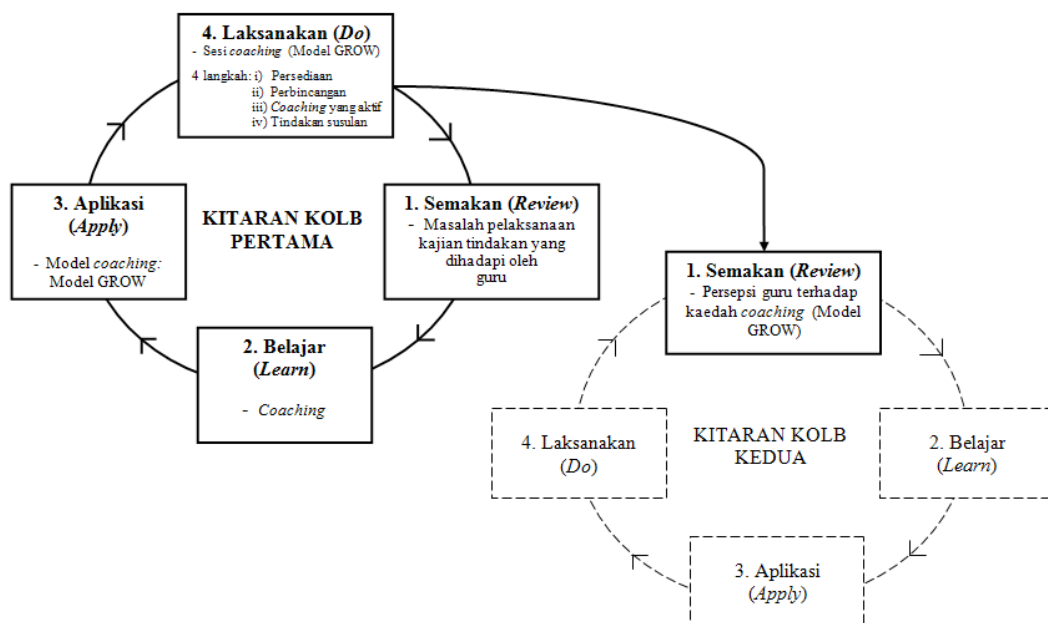
Dalam kajian ini, pengkaji memilih kajian tindakan sebagai reka bentuk kajian dan model kitaran Kolb telah dipilih sebagai metod kajian tindakan. Model kitaran Kolb boleh dijadikan sebagai metod kajian tindakan (Petty 2002). Ini disokong oleh Zuber-Skerritt (1992) yang menyatakan konsep model kitaran Kolb sebagai proses kajian tindakan. Menurut Petty (2002), kitaran Kolb bermula dengan fasa semakan (*Review*) iaitu proses mengkaji kelebihan dan kelemahan sesuatu amalan. Diikuti dengan fasa belajar (*Learn*), mengenal pasti apa tindakan yang ingin dilakukan. Kemudian fasa aplikasi (*Apply*) iaitu merancang bagaimana pelaksanaan bagi tindakan tersebut. Selepas itu fasa laksanakan (*Do*), melaksanakan tindakan tersebut dan fasa semakan (*Review*) lagi untuk memantau kesan pelaksanaannya. Kitaran Kolb ini diulangi sehingga terdapat penambahbaikan sesuatu amalan tercapai.

Justeru, pengkaji mula dengan fasa semakan (*Review*) untuk mengenal pasti masalah pelaksanaan kajian tindakan yang dihadapi oleh guru di sekolah. Dalam fasa belajar (*Learn*), pengkaji mengenal pasti tindakan yang ingin dilaksanakan iaitu penggunaan kaedah *coaching*. Dalam fasa aplikasi (*Apply*), pengkaji merancang penggunaan model GROW sebagai model *coaching* dan cara pelaksanaannya. Dalam fasa laksanakan (*Do*), pengkaji menjalankan sesi *coaching* untuk guru dengan penggunaan model GROW yang diasaskan oleh Whitmore (2009). Sebanyak empat langkah pelaksanaan sesi *coaching* dalam kajian ini iaitu persediaan, perbincangan, *coaching* yang aktif dan tindakan susulan yang disarankan oleh Shaker (2012). Akhir sekali, pengkaji membuat semakan (*Review*) lagi dengan mengumpul dan menganalisis data bagi persepsi guru terhadap kaedah *coaching* (Model GROW) dapat mendorong mereka dalam pelaksanaan kajian tindakan sebagai penilaian keberkesanan tindakan. Kerangka kajian telah dibentuk seperti yang dipaparkan dalam Rajah 1.

Menurut Finch (2003), kajian tindakan merupakan kajian kualitatif dan deskriptif. Sehubungan itu, subjek kajian kualitatif yang terlibat adalah kecil dan pemilihannya adalah secara bertujuan supaya pengkaji dapat memahami fenomena yang dikaji (Merriam 2009). Pengkaji menggunakan kaedah persampelan bertujuan untuk memilih subjek kajian. Seramai empat orang guru dalam kalangan sampel kajian telah dipilih sebagai subjek kajian. Kriteria

pemilihan subjek kajian ini adalah guru yang tidak pernah melaksanakan kajian tindakan tetapi mereka ingin melaksanakan kajian tindakan dan sudi terlibat dalam kajian ini. Kajian tindakan lebih tertumpu kepada mencari penyelesaian masalah atau memperbaiki amalan di suatu tempat yang tunggal seperti satu kelas atau sesebuah sekolah (McMillan 2004). Selain itu, Marshall dan Rossman (2011) menyatakan bahawa terdapat empat kriteria yang dicadangkan dalam pemilihan dan penentuan tempat kajian iaitu (i) tempat kajian mudah dimasuki, (ii) situasinya kaya dengan maklumat yang dikehendaki, (iii) kredibiliti dan kualiti data terjamin, dan (iv) hubungan yang erat boleh terjalin di antara pengkaji dan subjek kajian. Maka, pengkaji memilih sekolah menengah yang pengkaji pernah berkhidmat di daerah Sibuan negeri Sarawak sebagai tempat kajian. Sekolah ini telah menganjurkan Persidangan Inovasi, Kajian Tindakan dan Penyelidikan setiap tahun mulai tahun 2010. Manakala sejak tahun 2013 sehingga kini, sekolah ini bekerjasama dengan JPN Sarawak telah menganjurkan Persidangan Inovasi, Kajian Tindakan dan Penyelidikan secara peringkat negeri. Tambahan, sekolah ini mempunyai seorang guru cemerlang yang merupakan jurulatih kajian tindakan. Sehubungan itu, sekolah ini amat sesuai dipilih sebagai tempat kajian ini. Ini disokong oleh Neuman (1997) yang menyatakan bahawa faktor utama dalam pemilihan tempat kajian adalah mengikut kesesuaian dan peluang memperoleh data yang banyak.

Dalam kajian ini, pengkaji sendiri merupakan instrumen utama dalam proses pengumpulan dan penganalisisan data. Ini adalah kerana pengkaji melaksanakan sesi *coaching* kepada semua subjek kajian. Perkara ini dibenarkan kerana pengkaji mempunyai pengalaman dalam pelaksanaan kajian tindakan serta mempunyai pengetahuan terhadap *coaching*. Menurut Noraini (2010), seorang pengkaji dibenarkan menjadi instrumen utama jika pengkaji tersebut mempunyai pengetahuan, kemahiran dan pengalaman dalam sesuatu projek kerja. Bagaimanapun, pengkaji masih melibatkan empat jenis instrumen yang lain iaitu soal selidik, protokol temu bual, senarai semak pelaksanaan sesi *coaching* dan borang-borang *coaching*. Data yang diperoleh dari soal selidik dianalisis menggunakan statistik deskriptif dengan menggunakan SPSS 18.0; manakala data berbentuk teks dianalisis secara manual. Untuk memastikan kesahan dan kebolehpercayaan dapatan kajian ini, pelbagai kaedah pengumpulan data, penyemakan transkripsi temu bual oleh subjek kajian dan persetujuan pakar terhadap tema kajian juga telah dilakukan.



Rajah 1 : Kerangka Kajian

Sumber: Adaptasi Petty 2002; Whitmore 2009; Shaker 2012

4.0 DAPATAN DAN PERBINCANGAN

Secara keseluruhan, pengkaji meneliti sebanyak 44 set soal selidik yang telah dijawab oleh semua guru untuk mengenal pasti guru yang tidak pernah melaksanakan kajian tindakan dan ingin cuba melaksanakannya di mana mereka telah menulis nama pada bahagian A dalam soal selidik. Dapatan menunjukkan seramai 7 orang guru yang ingin cuba melaksanakan kajian tindakan, namun hanya terdapat seramai 4 orang guru yang sudi menerima sesi *coaching*. Jadual 1 menunjukkan demografi subjek kajian ini.

Jadual 1:

Demografi Subjek Kajian

	Subjek kajian 1 (S1)	Subjek kajian 2 (S2)	Subjek kajian 3 (S3)	Subjek kajian 4 (S4)
Jantina	Perempuan	Perempuan	Perempuan	Lelaki
Pengalaman mengajar	9	10	19	6
Mata pelajaran utama yang diajar	Pendidikan Sivik dan Kewarganegaraan	Sains	Bahasa Inggeris	Bahasa Inggeris
Pengalaman menjalankan penyelidikan	Ya	Tidak	Tidak	Ya
Penyertaan kursus atau latihan dalam perkhidmatan kajian tindakan	Tidak	Tidak	Ya	Ya
Pengalaman melaksanakan kajian tindakan	Tidak	Tidak	Tidak	Tidak

Sebelum memulakan sesi *coaching*, pengkaji telah mengenal pasti masalah pelaksanaan kajian tindakan yang dihadapi oleh subjek kajian berdasarkan analisis statistik deskriptif dan analisis kualitatif ikut tema. Jadual 2 menunjukkan rumusan tahap pengetahuan, kemahiran, sikap dan kekangan pelaksanaan kajian tindakan bagi subjek kajian.

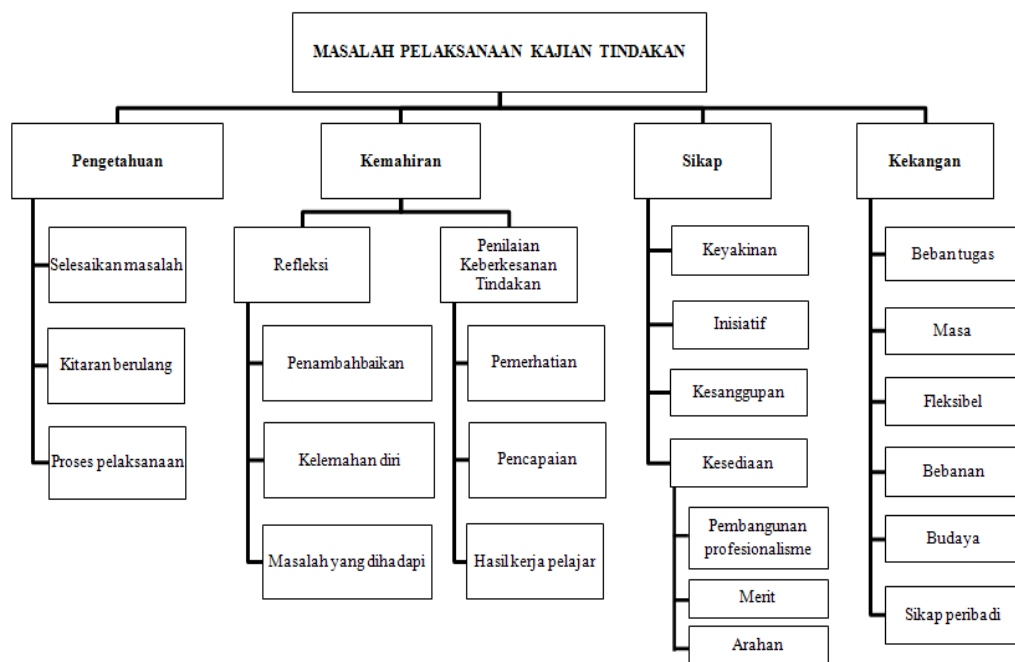
Jadual 2:

Rumusan Tahap Pengetahuan, Kemahiran, Sikap dan Kekangan Pelaksanaan Kajian Tindakan bagi Subjek Kajian

TAHAP	S1	S2	S3	S4
Pengetahuan	Sederhana	Rendah	Rendah	Sederhana
Kemahiran	Rendah	Rendah	Sederhana	Tinggi
Sikap	Sederhana (Positif)	Sederhana (Positif)	Sederhana (Positif)	Tinggi (Positif)
Kekangan	Tinggi	Tinggi	Sederhana	Tinggi

Selain itu, rumusan tema bagi temu bual jelas dipaparkan melalui rajah pokok seperti yang ditunjukkan dalam Rajah 2. Secara ringkas, masalah utama pelaksanaan kajian tindakan yang dihadapi oleh guru adalah pemahaman terhadap kajian tindakan yang tidak mendalam dan kurang menguasai kemahiran pelaksanaannya tambahan dengan beban tugas yang berat dan ketidakcukupan masa. Namun begitu, segala masalah ini boleh diatasi dengan kesediaan dan kesanggupan seseorang guru yang berdedikasi dan berinisiatif. Menurut Spiro (2009), kesediaan dalam sesuatu perkara merujuk kepada kombinasi pengalaman, kemahiran, pengetahuan dan sikap yang sanggup mengambil tanggungjawab. Maka, kesediaan guru yang berada pada tahap

tinggi dapat menjamin kejayaan pelaksanaan kajian tindakan. Ini juga disokong oleh Habib (2005) yang menyatakan bahawa tahap kesediaan merupakan penentu kejayaan atau kegagalan pelaksanaan sesuatu aktiviti.



Rajah 2: Rajah pokok tema temu bual – masalah pelaksanaan kajian tindakan

Sebelum mula sesi *coaching* yang pertama, pengkaji mendapatkan persetujuan daripada subjek kajian untuk menjalankan sesi *coaching* dan mengisi borang-borang *coaching* yang berkaitan dengan menandatangani borang persetujuan. Dalam kajian ini, pengkaji menjalankan sesi *coaching* berasaskan empat langkah pelaksanaan iaitu persediaan, perbincangan, *coaching* yang aktif dan tindakan susulan dengan model GROW untuk mendorong guru dalam pelaksanaan kajian tindakan di sekolah. Fokus bagi sesi *coaching* adalah menuju kepada manfaat yang akan diperoleh oleh guru dan matlamat yang mereka ingin capai.

Dalam langkah persediaan, pemerhatian secara langsung terhadap individu dari segi kekuatan, kelemahan dan keupayaan untuk mencapai matlamat. Sesi *coaching* bermula dengan temu janji yang dibuat oleh subjek kajian. Subjek kajian sendiri yang menentukan agenda yang perlu dibincangkan dalam setiap sesi *coaching*. Jadual 3 menunjukkan rumusan tarikh dan kekerapan pelaksanaan sesi *coaching* mengikut subjek kajian.

Jadual 3:

Rumusan Kekerapan Pelaksanaan Sesi Coaching Mengikut Subjek Kajian

Sesi Coaching	Kekerapan Pelaksanaan			
	S1	S2	S3	S4
Jumlah sesi <i>coaching</i>	5 kali	5 kali	3 kali	4 kali

Diikuti dengan langkah kedua iaitu perbincangan, pengkaji mula perbincangan dengan mengadakan dialog dengan subjek kajian berpanduan contoh soalan *coaching* bagi Model GROW dan penggunaan senarai semak pelaksanaan sesi *coaching*. Senarai semak ini digunakan untuk memastikan sesi *coaching* mengikut setiap peringkat Model GROW (*Goal*-Matlamat; *Realiti*-Kenyataan; *Option*-Pilihan; *Will*-Tindakan). Pengkaji perlu bersedia dan jelas mengenai

tujuan perbincangan supaya dapat mengadakan perbualan dengan individu untuk mengatasi masalah dan membangunkan kemahirannya. Selain itu, perbincangan perlu ke arah mewujudkan pelan *coaching* yang dipersetujui oleh kedua-dua pihak untuk membantu peningkatan pencapaian prestasi pada satu pawai dalam tempoh masa tertentu. Seterusnya, langkah ketiga ialah *coaching* yang aktif.

Pengkaji akan mempraktikkan pendengaran yang aktif dan perlu jelas dengan model *coaching* yang digunakan untuk mengetahui maklumat yang boleh diperolehi daripada subjek kajian dan teliti setiap maklum balas yang diterima. Selepas habis sesi *coaching* yang pertama, subjek kajian diminta mengisi borang *Coaching Session Log Sheet* (COPC 1) sebelum pengkaji beredar. Seterusnya, subjek kajian diminta mengisi borang *Coaching Progress Log Sheet* (COPC 2) sebelum mula pelaksanaan sesi *coaching* yang kedua. Berdasarkan borang COPC 2, pengkaji dapat mengenal pasti kejayaan atau kegagalan tindakan serta perkara yang hendak dibincangkan pada sesi *coaching* yang seterusnya. Selepas itu, langkah yang sama diulangi iaitu pengkaji mula mengadakan dialog tentang agenda yang ingin dibincangkan oleh subjek kajian. Langkah terakhir dalam pelaksanaan *coaching* bagi setiap sesi *coaching* adalah tindakan susulan dan pemantauan kemajuan subjek kajian secara berterusan. Melalui tindakan susulan, pengkaji dapat membantu subjek kajian sentiasa berada dalam laluan yang ditetapkan. Jika subjek kajian terpesong, tindakan susulan memberi peluang kepada mereka untuk kembali ke haluan jalan yang betul. Selain itu, pengubahsuaian pelan tindakan juga boleh dilakukan oleh subjek kajian semasa sesi perjumpaan tindakan susulan.

Akhir sekali, pengkaji mendapatkan maklum balas subjek kajian terhadap kaedah *coaching*. Maka, semua subjek kajian diminta mengisi borang *Evaluation by coachee* selepas habis sesi *coaching* yang kedua dan sesi *coaching* yang terakhir. Analisis kandungan bagi borang ini dibincangkan dengan teliti dalam fasa semakan iaitu mendapatkan persepsi subjek kajian terhadap kaedah *coaching* sama ada dapat mendorong mereka dalam pelaksanaan kajian tindakan. Dapatan kajian menunjukkan semua subjek kajian mempunyai persepsi yang positif terhadap kaedah *coaching* untuk mendorong mereka melaksanakan kajian tindakan. Ini dapat dibuktikan melalui Jadual 4 yang menunjukkan rumusan analisis kandungan borang *Evaluation by Coachee* mengikut subjek kajian dan hasil temu bual dengan semua subjek kajian. Antara perkara yang dinyatakan oleh subjek kajian terdapat beberapa tema yang timbul iaitu perasaan, kesesuaian masa, bimbingan, pemantauan kemajuan kerja, motivasi dan penglibatan *coach*. Ini dapat dibuktikan melalui petikan bagi tema masing-masing.

i. Perasaan

Melalui dapatan temu bual, pengkaji mendapati subjek kajian mempunyai perasaan yang positif terhadap kaedah *coaching*.

“Amat bagus, kerana saya boleh tahu apa yang harus dilakukan selepas setiap sesi *coaching*. Erm...sangat bagus loh. Kerana ada orang sudi *coach* saya...”
(S1)

“Saya rasa macam ada orang yang selalu memantau progress kerja saya... bagus... macam ni, saya lebih bermotivasi.”
(S2)

“Perasaan ah...ok lah.”
(S3)

“Tak percayalah, dapat juga saya siapkan satu kajian tindakan melalui 4 sesi *coaching*.”
(S4)

Ini selari dengan dapatan kajian Rock (2006) yang menunjukkan bahawa *coachee* mempunyai maklum balas yang positif terhadap *coaching* dan mereka lebih sedar diri dengan apa yang diperlukan melalui *coaching*. Kaedah *coaching* memang dapat membawa banyak manfaat kepada *coachee*. Ini disokong oleh dapatan kajian Marber (2007) menunjukkan bahawa *coaching* dapat bermanfaat kepada *coachee* dari pelbagai aspek seperti membangunkan kemahiran yang baru atau penambahbaikan kemahiran yang sedia ada, meningkatkan motivasi diri, membuat *coachee* rasa gembira dan sebagainya. Selain itu, dapatan dari borang *Evaluation by Coachee* juga menunjukkan semua subjek kajian memberi skor antara 8 hingga 10 bagi soalan sejauh mana sesi *coaching* memberi manfaat atau membantu subjek kajian berdasarkan skala 1 hingga 10. Ini jelas menunjukkan subjek kajian bersetuju dengan *coaching* dapat memberi manfaat kepada mereka seperti yang telah dicatatkan dalam borang *Evaluation by Coachee*.

ii. Kesesuaian Masa

Dapatan kajian menunjukkan bahawa tempoh masa untuk sesi *coaching* adalah bersesuaian mengikut keperluan *coachee*. Hal ini dapat dibuktikan melalui pandangan yang diberikan oleh subjek kajian.

“Mmm...cukup ah. Macam ni sudah sangat baik... Buat sesi *coaching* ikut masa lapang saya. Habis bincang, saya lakukan dulu. Ada apa-apa, bincang lagi pada sesi *coaching* akan datang.”

(S1)

“Oh...ya... cukup. Saya rasa ia amat cukup.”

(S2)

“Masa mencukupi.”

(S3)

“Mencukupilah. Bagi saya *still* oklah. Sebab setiap sesi itu terpulanglah kepada elemen mana yang nak dibincangkan. Contohnya, bahagian tindakan ataupun bahagian yang saya kurang tahu *so* sesi *coaching* itu akan panjang sikit.”

(S4)

Jadual 4 :

Rumusan Analisis Kandungan Borang Evaluation By Coachee Mengikut Subjek Kajian

Selepas habis sesi <i>coaching</i> yang ke-	S1		S2		S3		S4	
	2	5	2	5	2	3	2	4
Apakah yang paling mengejutkan anda?	Mula penulisan laporan kajian tindakan	Telah siap penulisan laporan kajian tindakan	Tiada	Melaksanakan kajian tindakan dan siap penulisan laporannya sebelum cuti sekolah	Tiada	Tiada	Teknik menyoal supaya saya mencari jawapan sendiri	Satu kajian tindakan dihasilkan
Apakah yang telah memberi manfaat atau membantu anda?	Memotivasi saya menulis laporan kajian tindakan	Menyiapkan penulisan dalam tempoh masa yang telah ditetapkan	Bimbingan <i>coach</i>	Bimbingan, nasihat dan cadangan yang diberi sepanjang sesi <i>coaching</i>	Galakan dan motivasi yang diberikan oleh <i>coach</i>	Galakan daripada <i>coach</i>	Memikir dan mencari jawapan	Bimbingan <i>coach</i>
Pada skala 1 hingga 10, sejauh mana sesi <i>coaching</i> memberi manfaat atau membantu anda?	10	10	8	9	8	8	9	9
Apakah yang mungkin telah membantu anda?	Memberi motivasi kepada saya untuk menyiapkan penulisan dalam tempoh masa yang telah ditetapkan	Motivasi <i>coach</i> ; penggunaan SPSS untuk analisis data	Penerangan dan penjelasan tentang langkah-langkah kajian tindakan	Cara menulis laporan kajian tindakan	Maklumat tentang proses pelaksanaan kajian tindakan	Galakan, sokongan, motivasi dan nasihat daripada <i>coach</i>	Memahami pelaporan kajian tindakan dan prosedur	Bimbingan <i>coach</i> dan sesi <i>coaching</i> yang telah dikendalikan
Apakah lagi yang anda ingin menambah baik?		Menyediakan <i>handout</i> bagi cara penulisan laporan kajian tindakan	Tiada	Tiada	Tiada	Tiada	<i>Coach</i> menghadiri sesi modul dilaksanakan	Tiada

a. Tempoh masa bagi keseluruhan pelaksanaan sesi *coaching*

Dapatan melalui analisis kandungan borang *coaching* menunjukkan bahawa semua subjek kajian telah mengikuti 3 hingga 5 kali sesi *coaching* dalam tempoh masa 1 hingga 2 bulan. Menurut Wilson (2007), kebanyakan *coachee* mendapati bahawa satu sesi *coaching* sahaja juga akan memberi pencerahan yang baru kepada mereka dan juga berkemungkinan menyebabkan seorang *coachee* bermotivasi tinggi dan meninggalkan tabiat lama itu untuk selama-lamanya. Dapatan kajian Grant, Curtayne dan Burton (2009) telah menunjukkan bahawa dengan hanya 4 sesi *coaching* diadakan dalam tempoh 10 minggu untuk *coachee* juga boleh berkesan. Tambahan melalui kajian kepustakaan ke atas 44 kajian yang berkaitan dengan *coaching*, Isner et al. (2011) mendapati tempoh masa yang paling biasa untuk sesi *coaching* adalah 3 hingga 6 bulan ataupun 6 hingga 1 tahun. Namun juga terdapat tiga kajian mengadakan sesi *coaching* yang kurang daripada 2 bulan. Menurut Norhasni (2006), proses *coaching* biasanya dilakukan dalam jangka masa yang pendek untuk peningkatan prestasi yang serta-merta. Yang penting, matlamat atau perancangan *coachee* dapat dicapai dan diikuti sepanjang tempoh masa ini (Wilson 2007).

b. Tempoh masa antara sesi *coaching*

Dalam kajian ini, tempoh masa antara sesi *coaching* yang diadakan adalah lebih kurang seminggu. Ini disokong oleh Wilson (2007) yang menyatakan bahawa tempoh masa antara sesi *coaching* yang ideal hendaklah tidak lebih daripada satu atau dua minggu. Rein (2013) juga menyatakan bahawa sesi *coaching* biasanya diadakan setiap minggu atau tiga hingga 4 kali sebulan. Menurut beliau, sesi *coaching* secara mingguan dapat memastikan *coachee* berada di landasan yang betul dan terdapat penambahbaikan berlaku pada mereka serta membolehkan *coachee* membincang sebarang isu yang dihadapi dengan *coach*. Namun dalam kajian ini juga mendapati sesi *coaching* kadang-kadang diadakan sebanyak dua kali dalam seminggu. Ini disokong oleh Wilson (2007) yang menyatakan bahawa tempoh masa antara sesi *coaching* ditentukan mengikut masa lapang yang ada pada *coachee* atau berdasarkan isu yang ingin dibincangkan.

c. Tempoh masa bagi satu sesi *coaching*

Secara keseluruhan, tempoh masa bagi satu sesi *coaching* yang diadakan adalah antara 10 minit hingga 45 minit. Secara purata, tempoh masa bagi satu sesi *coaching* yang diadakan untuk setiap subjek kajian adalah antara 12.5 minit hingga 28 minit. Menurut Ridgway *Coaching* (2014), tempoh masa yang diperlukan untuk satu sesi *coaching* yang berkesan adalah bergantung kepada keperluan *coachee*. Dapatan kajian juga menunjukkan S4 pernah menyatakan bahawa tempoh masa bagi satu sesi *coaching* perlu terpulang kepada elemen atau topik yang ingin dibincangkan oleh *coachee*. Selain itu, Wilson (2007) menyatakan bahawa terdapat *coachee* mencapai pemahaman yang luar biasa dalam kehidupan atau kerjayanya melalui sesi *coaching* dengan penggunaan model GROW dalam tempoh masa 15 minit sahaja. Beliau juga menyatakan bahawa jika satu sesi *coaching* tamat dalam waktu yang pendek tidak bermakna kesalahan berlaku pada *coach*. Sebaliknya, mungkin *coachee* telah mencapai matlamatnya atau mendapat manfaat melalui sesi *coaching* dalam tempoh masa yang pendek. Menurut Antonioni (2000), sesi *coaching* yang ringkas dapat memberi impak yang positif kepada *coachee* walaupun tempoh masa sesi *coaching* hanya selama 5 hingga 15 minit.

iii. Bimbingan

Dapatan kajian menunjukkan bahawa bimbingan melalui *coaching* telah membantu subjek kajian jelas dengan tindakan yang perlu dilakukan selepas setiap sesi *coaching* dan menyiapkan laporan kajian tindakan mereka. Ini disokong oleh Stone (1999) yang menyatakan bahawa proses *coaching* membolehkan *coachee* memperoleh pengetahuan dan kemahiran yang

diperlukan untuk membangunkan diri secara profesional dan menjadi lebih berkesan dalam profesionnya. Zuraidah et al. (2004) juga menyatakan bahawa *coaching* dapat mendorong *coachee* mengenal pasti dan mengurangkan halangan dalam pencapaian matlamatnya. Secara langsung, semua subjek kajian berjaya melaksanakan kajian tindakan mereka dengan jayanya dapat menggambarkan sesi *coaching* yang diadakan dalam kajian ini adalah berkesan.

“Kerana saya boleh tahu apa yang harus dilakukan selepas setiap sesi *coaching*. Erm... (fikir)...Apabila menghadapi masalah, dapat membantu selesaikan masalah loh.”
 “Kerana saya telah siap laporan kajian tindakan saya...” “Bantu saya laksanakan apa yang patut...langkah demi langkah.”

(S1)

“Ya.. ia memang membantu. Mmm...dari segi cara melaksanakan kajian tindakan, macam mana *plan*. Selepas bertindak, macam mana menulis laporan kajian tindakan.”

(S2)

“Ok lah...Berjaya. Ia dapat membantu saya mula kajian tindakan. Jika tidak, saya tak akan mula...”

“Ia telah membantu saya dapat idea macam mana nak mula... dan teruskan kajian tindakan saya.”

(S3)

“Segala masalah boleh dirujuk... daripada *Coach* dan boleh diselesaikan walaupun *Coach* tak bagi jawapan terus tapi melalui teknik soal...yang itu membantu sayalah mencari atau mengetahui apa yang sepatutnya saya kena lakukan. Ada seorang yang boleh tolong bantu saya dan saya tahu apa yang kena lakukan untuk langkah-langkah yang seterusnya lah. Maksudnya saya tahulah setiap langkah... Langkah seterusnya ialah apa... Seterusnya ialah apa.” “Sebab tanpa sesi *coaching* ini, mungkin saya tak akan siapkan. Melalui sesi *coaching* ini, saya akan membuat rancangan lah dan memaksa diri...memaksa diri untuk menyiapkan apa yang sepatutnya. Sememangnya membantu sayalah menyiapkan laporanlah. Yang penting, menjalankan tindakan yang saya ingin lakukan, sebab sebelum ini, memang mahu jalankan tapi tidak cubalah. Ada jalankan pun tak masuk dalam bentuk laporan. Cuma kendalikan macam itulah dan penilaian tindakan tidak begitu jelaslah”

(S4)

iv. Pemantauan Kemajuan Kerja

Dapatan kajian menunjukkan bahawa kemajuan progress kerja subjek kajian sentiasa dipantau melalui sesi *coaching*. Ini membolehkan subjek kajian sentiasa bertindak melaksanakan kajian tindakan mengikut tempoh masa yang telah ditetapkan. Dapatan ini disokong oleh Laba (2011) yang menyatakan bahawa *coach* perlu memantau pelaksanaan sesuatu perancangan tindakan dan memantau kesan perubahannya. Melalui tindakan susulan, *coach* dapat membantu *coachee* sentiasa berada di landasan yang ditetapkan. Jika individu terpesong, tindakan susulan memberi peluang kepada mereka untuk kembali ke landasan yang betul serta pengubahsuaian plan tindakan juga boleh dilakukan (Laba 2011; Shaker 2012; Grant et al. 2009). Hal ini dapat dibuktikan melalui pandangan yang diberikan oleh subjek kajian.

“Saya rasa macam ada orang yang selalu memantau progress kerja saya... bagus... macam ni, saya lebih bermotivasi.” “Sebenarnya juga perlu mengikut *plan*. Sekiranya tiada *plan*, tak ada *due date*... tak akan bertindak kerana terlalu banyak *distraction* akan berlaku.”

(S2)

“Ia membantu macam tu lah... saya perlu siapkan tindakan mengikut tarikh yang telah dirancang... (ketawa) tapi saya juga pernah tangguh sebelum ini, tetapi akhirnya juga siap.”

(S4)

5.0 IMPLIKASI KAJIAN

Dapatan kajian menunjukkan masalah pelaksanaan kajian tindakan yang utama dihadapi oleh guru adalah mereka tidak jelas dengan proses pelaksanaan kajian tindakan dan cara pelaksanaannya tambahan dengan beban tugas yang berat dan ketidakcukupan masa. Ini adalah selari dengan kebanyakan dapatan kajian lepas namun sehingga kini masalah yang sama masih dihadapi oleh kebanyakan guru di sekolah. Ini adalah berpunca daripada guru yang masih tidak bersedia dalam pelaksanaan kajian tindakan. Sehubungan itu, kajian ini memberi implikasi penting terhadap latihan dalam perkhidmatan (LDP) yang harus diadakan untuk guru dalam usaha membudayakan pelaksanaan kajian tindakan di sekolah. LDP tentang proses pelaksanaan kajian tindakan perlu diadakan langkah demi langkah untuk memastikan guru jelas terhadap kajian tindakan dan mengikut setiap langkah pelaksanaannya sehingga mereka berjaya melaksanakan satu kajian tindakan masing-masing.

Selain itu, dapatan kajian menunjukkan terdapat guru tidak melaksanakan kajian tindakan atas sebab tiada permintaan daripada mana-mana pihak atau sekolah tidak mempunyai budaya pelaksanaan kajian tindakan. Sebaliknya, dapatan kajian juga menunjukkan bahawa terdapat guru bersedia melaksanakan kajian tindakan atas paksaan atau arahan daripada pihak atasan. Ia memberikan implikasi terhadap dasar pendidikan negara di mana pelaksanaan kajian tindakan seharusnya dijadikan sebahagian tugas rasmi seseorang guru. Negara kita boleh mencontohi negara Thailand yang mewajibkan semua guru perlu melaksanakan kajian tindakan di bawah Akta Pendidikan. Ini kerana pelaksanaan kajian tindakan boleh dijadikan sebagai satu kaedah membangunkan profesionalisme keguruan seseorang guru selain daripada menghadiri kursus, bengkel atau latihan dalam perkhidmatan. Tambahan, pelaksanaan kajian tindakan juga harus dijadikan sebagai salah satu aspek penilaian prestasi kerja tahunan bagi seseorang guru; bukan hanya sebagai merit untuk kriteria pemilihan Guru Cemerlang atau kenaikan pangkat. Dengan penilaian ini, ia dapat memotivasikan guru lebih bersedia untuk melaksanakan kajian tindakan melalui pengurusan masa dengan bijak dan teratur.

Dalam kajian ini, perbincangan langkah-langkah pelaksanaan sesi *coaching* (Model GROW) juga telah memberi satu gambaran yang jelas dan menyeluruh; bagaimana *coaching* dapat mendorong guru melaksanakan kajian tindakan mereka dengan jayanya. Dengan itu, langkah-langkah pelaksanaan sesi *coaching* ini dapat menjadi panduan untuk dikaedahkan dalam aktiviti yang lain. Sebagai contoh, guru juga boleh mengadakan sesi *coaching* untuk memotivasikan pembelajaran pelajarnya dalam bidang akademik atau kokurikulum. Begitu juga bagi pihak pentadbir, mereka boleh mengadakan sesi *coaching* untuk guru yang baru dengan meningkatkan kesedaran mereka untuk mengenal pasti dan mengatasi sebarang masalah yang berlaku di sekolah.

Melalui persepsi guru terhadap kaedah *coaching*, dapatan kajian menunjukkan kaedah *coaching* memberi impak yang positif kepada guru dalam pelaksanaan kajian tindakan mereka. Melalui *coaching*, guru dapat meningkatkan kesedaran diri melalui perancangan tindakan; membangunkan pengetahuan dan kemahiran yang baru atau menambahbaikkan yang sedia ada; lebih yakin diri dan berdikari untuk berhadapan dengan segala masalah yang berlaku padanya. Maka selain mentoring yang biasa digunakan di sekolah, *coaching* juga harus dikaedahkan dalam bidang pendidikan di Malaysia.

Sehubungan itu, implikasi kajian ini memberi pemahaman yang jelas tentang masalah pelaksanaan kajian tindakan yang berlaku di sekolah kepada pihak berkepentingan terutamanya KPM. Selain itu, nilai tambah bagi kajian ini adalah maklumat mengenai kaedah pelaksanaan sesi *coaching* dengan penggunaan Model GROW berjaya mendorong guru melaksanakan kajian tindakan. Secara langsung, dapatan kajian ini dapat digunakan sebagai panduan untuk jurulatih kajian tindakan mendorong guru melaksanakan kajian tindakan di sekolah.

6.0 CADANGAN KAJIAN LANJUTAN

Dalam kajian ini, pengkaji hanya melibatkan empat orang guru yang sedang berkhidmat di sekolah yang sama. Oleh itu, pengkaji ingin mencadangkan kajian lanjutan perlu dilakukan dengan melibatkan lebih ramai guru yang dari pelbagai tempat untuk mendapatkan kesahan dan kebolehppercayaan yang tinggi terhadap kajian ini. Selain itu, dapatan kajian menunjukkan masalah pelaksanaan yang dihadapi oleh guru adalah hampir sama dengan dapatan kajian lepas. Justeru, kajian lanjutan perlu dijalankan dari perspektif yang lain iaitu mengenal pasti faktor kejayaan bagi guru yang berjaya melaksanakan kajian tindakan secara berterusan. Di sini, pengkaji juga mencadangkan kajian lanjutan harus dijalankan untuk meninjau persepsi guru terhadap gabungan kaedah mentoring dan *coaching* dalam mendorong mereka melaksanakan kajian tindakan. Ini adalah penting untuk meneroka sama ada terdapat perbezaan persepsi bagi gabungan kaedah mentoring dan *coaching* dengan kajian ini dan keberkesanannya.

7.0 PENUTUP

Melalui kajian tindakan ini, pengkaji telah berjaya menggunakan kaedah *coaching* untuk mendorong semua subjek kajian berjaya melaksanakan kajian tindakan mereka. Secara keseluruhan, kajian ini memberi pemahaman terhadap masalah pelaksanaan kajian tindakan yang dihadapi oleh guru, bagaimana pelaksanaan sesi *coaching* yang menggunakan model GROW untuk mendorong guru melaksanakan kajian tindakan serta persepsi guru terhadap kaedah *coaching* tersebut. Dapatan kajian ini penting bagi pembuat dasar atau pihak berkepentingan untuk meneruskan usaha dalam pembudayaan pelaksanaan kajian tindakan di sekolah. Sehubungan itu, pelaksanaan kajian tindakan oleh setiap guru yang berterusan pasti dapat menjamin sistem pendidikan berkualiti dan menjadikan sistem pendidikan negara Malaysia bertaraf dunia.

RUJUKAN

- Antonioni, D. (2000). Leading, Managing and Coaching. *Industrial Management*, 42(5), 27- 34
- Bahagian Pendidikan Guru. (2010). *Modul Program Induksi Guru Permulaan*. Kuala Lumpur: Kementerian Pelajaran Malaysia
- Chow Fook Meng & Jaizah Mahamud. (2011). *Kajian tindakan: Konsep & amalan dalam pengajaran*. Selangor: Penerbitan Multimedia Sdn. Bhd
- Dick, B. (2005). Making proses accessible: Processes for learning, change and action research. Retrieved from <http://www.aral.com.au/DLitt/DLitt00pream.pdf>
- Finch, A. (2003). Action research: Empowering the teachers. *English Elementary Education*, 3, 36-51
- Grant, A. M., Curtayne, L. & Burton, G. (2009). Executive coaching enhances goal attainment, resilience and workplace well-being: A randomised controlled study. *The Journal of Positive Psychology*, 4(5), 396-407
- Habib Mat Som. (2005). *Profil kesediaan guru sekolah menengah terhadap pelaksanaan perubahan kurikulum*. Tesis Doktor Falsafah. Universiti Malaya
- Isner, T., Tout, K., Zaslow, M., Soli, M., Quinn, K., Rothenberg, L. & Burkhouse, M. (2011). *Coaching in early care and education programs and quality rating and improvement systems (QRIS): Identifying promising features*. Laporan Children's Services Council of Palm Beach County
- Johnson, A. (2002). *What every teacher should know about action research*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon
- Jun Zhou. (2013). Problems teachers face when doing action research and finding possible solutions. *Chinese Education and Society*, 45(4), 68-80
- Laba, K. (2011). *Coaching for school improvement: A guide for coaches and their supervisors*. Lincoln: Academic Development Institute
- Lofthouse, R., Leat, D. & Towler, C. (2010). *Coaching for teaching and learning: A practical guide for schools*. United Kingdom: CfBT Education Trust
- Madzniyah Md. Jaafar. (2006). *Pelaksanaan kajian tindakan oleh guru di sekolah*. Tesis Dr. Fal. Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi
- Marber, J. (2007). Are there any tangible benefits to coaching: Are there any positive financial returns? Retrieved from <http://www.creative-empowerment.eu/pdf/037WhatarethebenefitsofcoachingSummaryFeb07.pdf>
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2011). *Designing qualitative research* (5th ed.). California: Sage Publications
- McMillan, J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon
- Merriam, S. B. (2009). *Quantitative research: A guide to design and implementation. Revised and expanded from qualitative research and case study application in education*. San Francisco: Jossey Bass
- Mertler, C. A. (2012). *Action research: Improving schools and empowering educators* (3rd ed.). California: Sage Publications
- Mohammad Ali Salmani Nodoushan. (2009). Improving learning and teaching through action research. *The Modern Journal of Applied Linguistics*, 1(3), 211-222
- National Reading Technical Assistance Center. (2010). *How does coaching affect classroom practice?* United States: RMC Research Corporation
- Neufeld, B. and Roper, D. (2003). Coaching: A strategy for developing instructional capacity-Promises & Practicalities. Retrieved from <http://annenberginstitute.org/pdf/coaching.pdf>
- Neuman, W. N. (1997). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Boston: Allyn & Bacon

- Nor' Azah Binti Ahmad Sarfan. (2007). *Kesediaan pengetahuan, kemahiran dan sikap guru perdagangan melaksanakan kajian tindakan dalam amalan pendidikan*. Kertas Projek Sarjana. Universiti Kebangsaan Malaysia
- Noraini Idris. (2010). *Penyelidikan dalam pendidikan*. Kuala Lumpur: McGraw Hill (Malaysia) Sdn. Bhd
- Norhasni Zainal Abiddin. (2006). Effective practices in graduate student supervision using the mentoring and coaching approaches. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 2(1), 159-165
- Othman Lebar. (2011). *Kajian tindakan dalam pendidikan: Teori dan amalan*. Perak: Penerbit Universiti Pendidikan Sultan Idris
- Petty, G. (2002). Improving teaching with action research. Retrieved from <http://geoffpetty.com/wp-content/uploads/2012/12/ActionResearch2.doc>
- Price, J. N. & Valli, L. (2005). Preservice teachers becoming agents of change: Pedagogical implications for action research. *Journal of Teacher Education*, 56(1), 57-72
- Rein, L. (2013). What is executive coaching? Retrieved from <http://www.di.net/articles/what-is-executive-coaching/>
- Ridgway Coaching. (2014). Individual coaching. Retrieved from <http://www.ridgwaycoaching.com/individual-coaching.php>
- Rock, D. (2006). Driving change with internal coaching programs. Retrieved from http://www.davidrock.net/files/Driving_Organisational_Change_with_Internal_Coaching_Programs.pdf
- Rozita, M. K. (2009). *Sikap pengetua dan guru besar terhadap amalan kajian tindakan di sebuah daerah dalam negeri Johor*. Institut Pengajian Kepengetuaan, Universiti Malaya, Kuala Lumpur, Malaysia
- Schmuck, R. A. (2006). *Practical action research for change* (2nd ed.). California: Corwin
- Shaker Mustafa. (2012). *Mudahnya coaching & mentoring: Kaedah transformasi berkesan, minda dan sikap insan cemerlang*. Kuala Lumpur: Inteam Publishing Sdn. Bhd
- Shamsahimi Bin Harun. (2007). *Kesediaan guru melaksanakan kajian tindakan di sebuah sekolah menengah di daerah Kinta, Perak*. Tesis Sarjana. Institut Pengajian Kepengetuaan, Universiti Malaya
- Spiro, J. (2009). Leading change handbook: Concept and tools. Retrieved January from <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/district-policy-and-practice/Documents/leading-change-handbook.pdf>
- Stone, F. M. (1999). *Coaching, counseling & mentoring: How to choose & use the right technique to boost employee performance*. New York: American Management Association
- T. Subahan Mohd. Meerah & Kamisah Othman. (2013). What is 'Action' in action research: A malaysian exposure. *Asian Social Science*, 9(16), 148-153
- Volk, K. S. (2010). Action research as a sustainable endeavor for teachers: Does initial training lead to further action? *Action Research*, 8(3), 315-332
- Whitmore, J. (2009). *Coaching for performance: GROWing human potential and purpose - The principles and practice of coaching and leadership* (4th ed.). London: Nicholas Brealey Publishing
- Wilson, C. (2007). *Best practice in performance coaching: A handbook for leaders, coaches, HR professionals and organizations*. United States: Kogan Page Limited
- Woolhouse, M. (2005). You can't do it on your own: Gardening as an analogy for personel learning from a collaborative action research group. *Educational Action Research*, 13, 27-41
- Zuber-Skerritt, O. (1992). *Action research in higher education*. London: Kogan Page
- Zuraidah Abdul Rahman, Zaiton Hassan, Masniah Marzuki, Jamayah Saili, Sabasiah Husin, Abdul Halim Busari dan Salman Mohd. Yusof. (2004). *Pengenalan mentoring di institusi pengajian tinggi*. Petaling Jaya: Ibs Buku Sdn. Bhd

KEBERKESANAN PELAKSANAAN KOMUNITI PEMBELAJARAN PROFESIONAL DI SEKOLAH RENDAH DAERAH SIBU

DR. LING SONG KAI
Pejabat Pendidikan Daerah Sibu
lingsongkai@hotmail.com

ABSTRAK

Kajian ini melihat keberkesanan amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) atau Profesional Learning Communities (PLC) di sekolah rendah Daerah Sibu. Tujuan kajian ini untuk mengenal pasti tahap amalan KPP dan mengenal pasti lima amalan-amalan KPP yang membentuk keberkesanan sekolah rendah di daerah berkenaan. Sampel kajian terdiri daripada 50 orang guru akademik dari sepuluh buah sekolah di Daerah Sibu. Semua data yang telah dikutip dianalisis dengan perisian Statistical Package Social Science 14 (SPSS 14). Instrumen kajian ini merangkumi soal selidik yang diubahsuai daripada Hord (1997) iaitu soal selidik (School Professional Staff as Learning Community Questionnaire (SPSLCQ)). Hasil kajian mendapati tahap amalan KPP di sekolah kajian kesemuanya berada pada tahap yang tinggi. Lima amalan-amalan KPP yang membentuk keberkesanan sekolah yang dikaji ialah dimensi kepimpinan berkongsi dan menyokong yang berada pada tahap paling tinggi, diikuti kedua tinggi bagi dimensi amalan perkongsian personal, ketiga bagi dimensi Pembelajaran kolektif dan pengaplikasian, keempat bagi dimensi keadaan menyokong dan tahap kelima iaitu paling rendah adalah dimensi amalan perkongsian nilai, matlamat, misi dan visi.

Kata kunci : Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional, keberkesanan sekolah, dimensi KPP

1.0 PENGENALAN

Matlamat pendidikan sesebuah negara dapat dicapai dengan wujudnya sekolah yang berkesan. Begitu juga Malaysia. Dunia pendidikan pada hari ini menghadapi revolusi pembelajaran yang menuntut pembentukan sebuah komuniti sekolah yang berani melakukan perubahan bagi memantapkan sistem pendidikan negara. Perubahan yang berlaku ini kesan daripada tuntutan dan cabaran globalisasi, liberalisasi, perkembangan teknologi maklumat dan komunikasi. Oleh itu, dalam kajian ini, pengkaji telah memperlihatkan bagaimana sekolah-sekolah rendah di Malaysia khasnya Sarawak dalam melaksanakan program dan strategi-strategi penambahbaikan sekolah ke arah sekolah yang lebih berkesan bagi meningkatkan pencapaian pembelajaran murid. Dapatan kajian ini dapat membantu pemimpin-pemimpin sekolah untuk membentuk dan mengekalkan komuniti pembelajaran profesional (KPP) dengan membina perkembangan individu guru melalui pembelajaran dan kapasiti kolektif dalam kalangan guru yang memberi implikasi terhadap pembelajaran murid di sekolah. Komuniti Pembelajaran Profesional akan menjadi simbol usaha secara komprehensif dan cita-cita besar Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) bagi mencabar, memotivasi serta membantu sekolah merealisasikan aspirasi Pelan Pembangunan Pembangunan Malaysia (PPPM) 2013-2025.

2.0 TINJAUAN LITERATUR

KPM memberi perhatian dalam melahirkan rakyat Malaysia yang berilmu, kreatif dan berketrampilan. Setiap warga sekolah harus membangunkan kapasiti individu, terutamanya guru yang terlibat secara langsung dalam melakukan sesuatu perubahan (Zuraidah Abdullah, 2010). Perubahan harus disahut oleh semua warga pendidik untuk memastikan institusi sekolah tidak gagal dalam melahirkan modal insan yang berkeupayaan dalam berinovasi dan meneroka bidang-bidang baru bagi menjana kekayaan dan masa depan negara.

Justeru, dunia memerlukan perubahan dalam sistem pendidikan. Menurut Sashkin dan Egermeier (1992), fenomena perubahan ini meledak semenjak empat dekad yang lalu dan berlaku secara berterusan sama ada secara besar-besaran mahupun secara kecil-kecilan di peringkat sekolah. Bagi memenuhi PPPM 2013-2025, pelbagai perubahan perlu dilaksanakan oleh pihak sekolah yang memerlukan penglibatan guru secara langsung. Penglibatan guru secara menyeluruh ini penting untuk memastikan perubahan sentiasa berlaku di sekolah. Sebagaimana yang dinyatakan oleh DuFour dan Eaker (1998), guru yang bekerja secara individu sudah pasti akan menghadapi kesukaran bagi mencapai matlamat sekolah. Oleh itu, perkara utama ke arah pembangunan kapasiti individu dan staf sekolah untuk penambahbaikan pendidikan bergantung kepada kejayaan pembangunan sekolah ke arah membentuk organisasi sekolah sebagai komuniti pembelajaran profesional (KPP) secara menyeluruh.

KPP telah wujud pada tahun 1960-an dan telah mendapat sambutan positif dari pelbagai negara di seluruh dunia. Oleh yang demikian, untuk memastikan wujudnya senario penambahbaikan, maka perlu bagi pemimpin sekolah memastikan guru sama-sama menerapkan amalan KPP di sekolah serta mengetahui persepsi gurunya terhadap amalan KPP. Sebagai pemimpin yang berkesan guru besar bukan hanya menjadi ketua dan pengurus sesebuah sekolah tetapi juga harus dapat memberi inspirasi kepada guru untuk menjadi seorang pemimpin. Ini merujuk kepada kata Tichy (1997), *"The leader has two jobs: (1) to be the lead learner and (2) to develop other leaders"*. Amalan memberi galakan dan memberi sokongan kepada guru untuk terus belajar ini secara langsung membina keyakinan diri guru untuk menjadi pemimpin pengajaran yang berkesan. Justeru, pengkaji meneroka tahap amalan KPP di sekolah kajian serta meneroka amalan-amalan KPP yang dipraktikkan dalam usaha membentuk sekolah ke arah lebih berkesan.

2.1 Maksud Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP)

Jugyo bermaksud pelajaran atau pengajaran, manakala *kenkyu* bermaksud kajian atau penyelidikan yang disimpulkan sebagai satu kajian atau penelitian terhadap pengajaran guru dalam bilik darjah. KPP telah mula diamalkan di Jepun pada tahun 1960-an. Terdapat pelbagai maksud diberikan tentang KPP oleh pelbagai pengkaji. Ia mengikut fahaman dan perspektif pengkaji. Konsep mudah untuk memahami KPP adalah komuniti di sekolah iaitu manusia, bersama-sama secara kolektif bekerja dan berkongsi kemahiran, kepakaran dan pengetahuan bagi menuju sesuatu pencapaian yang sama. Ia juga merujuk konsep pembelajaran yang berteraskan komuniti yang mempunyai minat yang sama semasa bekerja dengan berkongsi kemahiran, kepakaran dan pengetahuan bagi mencapai tujuan yang sama (Cavanagh, 2001).

Pada sekitar tahun 2008 pula terdapat beberapa orang sarjana telah memberi pandangan berbeza-beza mengenai KPP, seperti menurut Hord & Sommers (2008) KPP digambarkan semua profesional yang terdiri daripada semua guru, kaunselor dan pentadbir sentiasa terlibat dalam KPP yang berterusan. Mereka semua yang terdiri daripada golongan profesional di sekolah saling memantau antara satu sama lain, memberikan maklum balas, melihat setiap latihan murid dan hasil pembelajaran secara bersama-sama, menghadiri seminar untuk berkongsi amalan bersama-sama meneroka kaedah serta pendekatan baru untuk menjadikan kerja-kerja pengajaran dan pembelajaran (PdP) lebih berkesan.

Walau bagaimanapun, Rowden (2008) merumuskan bahawa KPP mempunyai ciri-ciri yang sama iaitu (i) menyediakan peluang pembelajaran berterusan, (ii) menggunakan pembelajaran untuk mencapai matlamat, (iii) memupuk dialog dan inkuiri, membolehkan guru berbincang secara selamat, terbuka dan bersedia mengambil risiko, (iv) mengandungi sumber tenaga dan penambahbaikan dan (v) menyediakan kesedaran yang berterusan dan interaksi dengan persekitaran.

Zuraidah (2010), menakrifkan KPP sebagai melahirkan budaya belajar untuk belajar. Guru dan murid belajar. Seluruh komuniti di sekolah sama-sama belajar. Bagi (Carpenter, Peter & Sundin, 2009) pula, mereka memberi maksud profesional sebagai seseorang yang sentiasa berterusan belajar agar dapat mengadaptasi kepada perubahan yang sentiasa berlak. Waters pula (2009) mendapati guru di sekolah yang mengamalkan KPP dapat membantu mengubah amalan pengajaran dan memberi fokus kepada keperluan pembelajaran murid dan pengajaran yang berkesan.

Dengan ini boleh disimpulkan bahawa KPP berkaitan dengan membangunkan suatu budaya baru di sekolah iaitu budaya belajar dan sentiasa belajar secara berterusan supaya dapat membangun seiring dengan perubahan semasa. Ini bertepatan dengan pandangan Scherer (2009) memetik kata-kata Hord bahawa beliau percaya hari ini KPP merupakan strategi dan struktur yang paling berkuasa dalam usaha menambahbaik dan meningkatkan keberkesanan sekolah.

Pada pendapat Darling-Harmond & Richardson (2009), dewasa ini murid harus dibantu untuk belajar berfikir secara analitikal. Para pendidik harus meningkatkan pembelajaran untuk mengajar dengan menggunakan pendekatan pemikiran berprestasi dan tahap tinggi. Oleh yang demikian, sekolah harus memupuk dan membangunkan amalan KPP yang berkesan. Smith, Wilson & Corbett (2009), pula menyatakan bahawa KPP merupakan platform untuk berforum yang bertujuan untuk perkembangan pembelajaran guru, iaitu apabila guru berpeluang berkongsi idea dan membuat refleksi amalan pengajaran mereka secara jelek, ia akan menjadikan komuniti pembelajaran lebih menarik. Perkara ini bertepatan dengan apa yang dikatakan oleh seorang lagi sarjana iaitu Sergiovanni, (2001a). Kejelekitan ini diertikan sebagai individu tidak mementingkan diri, memberi lebih perhatian terhadap norma dan nilai hubungan yang menyatukan guru sebagai sebuah komuniti pembelajaran yang mempunyai komitmen yang sama.

Oleh yang demikian, guru harus memperkembangkan potensi diri dengan berforum agar kejelekitan sesama diri dapat dieratkan demi kepentingan organisasi. Ini bertepatan dengan hujah Water (2009) yang berpendapat secara tradisinya, guru mengharapkan murid sentiasa meneruskan pembelajaran tetapi tidak melihat dirinya sendiri perlu untuk terus belajar. Oleh itu, guru perlu melibatkan diri dalam perkembangan staf, bengkel profesional, latihan dalam perkhidmatan atau kursus yang dianjurkan oleh sekolah, Jabatan Pendidikan Negeri (JPN), Pejabat Pendidikan Daerah (PPD) ataupun KPM.

Oleh itu, apa yang dikatakan oleh Norhayati Ab Wahab (2009) adalah tepat, guru harus berubah dan tidak boleh berpuas hati dengan hanya membuat persediaan untuk menghabiskan sukatan yang terkandung dalam sukatan pelajaran bagi mata pelajaran pada setiap akhir tahun, tanpa memikirkan hasil sebenar iaitu pembelajaran oleh semua murid dan bagaimana membantu murid yang tidak dapat menguasai pembelajaran di bilik darjah. Jika semua guru menjiwai hasrat negara dan idea KPP ini, sudah pastinya guru tidak akan berdepan dengan kepincangan akibat daripada kecuai untuk memberikan pendidikan yang sempurna kepada semua murid.

2.2 Dimensi-Dimensi Komuniti Pembelajaran Profesional yang digunakan

Hord (2003) telah memperkenalkan Model KPP. Terdapat lima dimensi yang membentuk amalan KPP iaitu (i) kepimpinan berkongsi dan menyokong, (ii) perkongsian nilai, matlamat, misi dan visi, (iii) pembelajaran secara kolektif dan pengaplikasian, (iv) perkongsian amalan personal dan (v) keadaan yang menyokong.

2.2.1 Dimensi Kepimpinan Berkongsi dan Menyokong.

Hord (1997) berpendapat adalah sangat jelas bagi sebuah organisasi sekolah membuat satu perubahan kepada komuniti pembelajaran yang hanya dapat dilakukan oleh pemimpin yang

membuat keputusan untuk berubah dan yang bersedia memupuk pembangunan staf. Banyak kajian mula memberikan perhatian kepada kepemimpinan yang menyokong dan meluaskan penyertaan dalam membuat keputusan secara kolaboratif yang memberi fokus kepada pencapaian murid. Sehubungan dengan itu, faktor kepemimpinan dilihat satu perkara penting dalam usaha penambahbaikan sekolah berasaskan KPP di Malaysia.

Dalam hal ini, Hord & Sommers (2008) berpendapat bahawa guru besar bertanggungjawab dan menghadapi cabaran yang besar untuk menerima, menghargai dan memupuk sebarang perubahan yang berlaku di sekolah. Oleh yang demikian salah satu ciri KPP iaitu kepemimpinan berkongsi dan menyokong. Kepimpinan berkongsi dan menyokong merujuk kepada guru besar bersedia untuk berkongsi kuasa, autoriti dan membuat keputusan bersama-sama dengan kalangan guru di sekolah. Sudah jelas apa yang diperkatakan oleh Hord & Sommers (2008), semua perubahan di sekolah mesti diterima, dihargai dan dibangunkan oleh guru besar sekolah.

Dalam KPP, menerima, menghargai dan membangunkan perubahan menjadi agak sukar kerana memerlukan persefahaman, kesepunyaan dan sokongan dalam menggunakan kuasa, autoriti dan membuat keputusan oleh semua guru. Hal ini berlaku kerana struktur di sekolah adalah pembelajaran dewasa, justeru, kolaborasi yang erat, penyertaan secara demokrasi dan kata sepakat dalam membangunkan persekitaran kondusif dan budaya sekolah secara berterusan sukar dicapai. Dalam amalan sebelum ini, perkongsian kuasa dan autoriti ini akan menjadi sukar kepada guru besar dan guru. Begitu juga penerimaan selama ini bahawa guru besar mempunyai kuasa penuh, penuh kebijaksanaan dan penuh kompeten.

2.2.2 Dimensi Perkongsian Nilai, Matlamat, Misi dan Visi.

Sergiovanni (2001a) memberi penekanan kepada perkongsian nilai, matlamat, misi dan visi akan menjadi pelekat bagi menghubungkan individu dengan cara yang lebih bermakna. Untuk itu, apabila matlamat telah ditetapkan dan perkongsian nilai ditanam ke dalam diri, ini akan menggalakkan guru untuk bertindak balas terhadap perasaan bertanggungjawab.

Norhayati Ab Wahab (2009) berpendapat bahawa nilai dan kepercayaan menjadi panduan kepada tingkah laku individu. Hal ini merupakan perkara asas utama yang menyumbang kepada KPP dan perkongsian misi dan matlamat yang dilihat oleh staf sebagai milik bersama. Selain itu, ia juga berkaitan dengan cara mereka menyepadukan matlamat, bagaimana mereka menerangkan peranan masing-masing dalam menyempurnakan matlamat.

Di samping itu juga, komuniti akan mengkonstruk matlamat sepunya untuk penambahbaikan, dan mereka akan bekerja bersama-sama ke arah meningkatkan pembelajaran murid. Justeru, kesepunyaan matlamat adalah imej pemikiran yang penting kepada individu dan organisasi (Norhayati Ab Wahab, 2009).

2.2.3 Dimensi Pembelajaran Secara Kolektif dan Pengaplikasian.

Amalan KPP di sekolah dan organisasi akan mempamerkan semua guru merentasi semua tugas sama ada pentadbir atau guru, dari tahap jabatan dan bahagian. Berkumpul bersama untuk belajar bekerja secara jelekit dan kolaboratif. Keadaan ini akan membolehkan mereka berterusan belajar bersama-sama dan mengaplikasikan dalam kerja seharian. Penekanan pembelajaran secara kolektif ini menunjukkan bahawa guru akan mendapat lebih manfaat berbanding dengan belajar secara sendirian (Norhayati Ab Wahab, 2009).

Apabila memperkatakan tentang KPP bukan hanya setakat kolaborasi, tetapi ia merupakan pembelajaran secara kolaborasi tentang perkara yang dilihat sangat penting dalam komuniti. Semua guru terlibat dengan KPP akan memberi fokus utama kepada pengajaran yang

berkesan dan meningkatkan pembelajaran murid. KPP yang berjaya di mana-mana jenis sekolah sekalipun lebih mementingkan kepada membangunkan perkongsian berasaskan pengetahuan yang akan menyumbang kepada peningkatan keupayaan ke arah pencapaian matlamat.

2.2.4 Dimensi Perkongsian Amalan Personal.

Amalan ini lebih memberi perhatian terhadap proses yang menggalakkan guru berinteraksi, menyediakan maklum balas, berkongsi keputusan dan pengalaman pembelajaran murid. (Zuraidah, 2010). Antara ciri yang termasuk dalam amalan perkongsian personal seperti memberi perhatian dan galakan, berkongsi amalan-amalan baru dan menyediakan maklum balas serta menganalisis tugas atau kerja murid. Amalan ini memberi peluang kepada guru mempelajari kemahiran dan pengetahuan yang baru daripada rakan sekerja. Guru sama-sama membimbing dan membuat keputusan dan mencari alternatif menyelesaikan masalah.

Perkongsian amalan personal ini merupakan kemuncak kepada pelaksanaan KPP. Ini kerana asas kepada dimensi ini mempunyai ciri-ciri kritikal yang berasaskan keterbukaan, sikap yang positif, saling menghormati dan mengambil berat serta perasaan ingin berkongsi amalan terbaik untuk membantu rakan mempelajari pengetahuan dan kemahiran yang baru. (Norhayati Ab Wahab, 2009). Amalan perkongsian personal ini bertujuan bagi menambahbaik pembelajaran murid. Guru akan bersama-sama membimbing rakan membuat keputusan dan mencari jalan penyelesaian untuk mencari alternatif kepada permasalahan yang dihadapi.

2.2.5 Dimensi Keadaan yang Menyokong.

Kajian tentang KPP menunjukkan bahawa dalam keadaan apa, bila, di mana dan bagaimana guru boleh sering dan sentiasa berada bersama sebagai satu kumpulan untuk membuat refleksi, bersoal jawab dan belajar, menyelesaikan masalah dan membuat keputusan mengenai ciri-ciri matlamat bersama. Bagi sekolah yang jumlah gurunya ramai, guru dipecahkan kepada kumpulan yang kecil. (Norhayati Ab Wahab, 2009). Amalan ini terbahagi kepada dua iaitu dari segi perhubungan manusia dan struktur kejelekitan sesebuah organisasi sekolah. Jalanan perhubungan dan kejelekitan ini merujuk kepada lima ciri iaitu, penyayang, percaya mempercayai, hormat menghormati, pengiktirafan dan meraikan kejayaan, berani mengambil risiko dan melakukan perubahan secara usaha bersama yang tertanam dalam organisasi (Zuraidah Abdullah, 2010). Guru harus saling mempercayai dan menghormati antara satu sama lain. Ini akan memperlicinkan KPP dengan berkesan.

Di samping itu, kepercayaan menjadi perkara penting yang membolehkan guru saling memberi dan menerima maklum balas dalam usaha penambahbaikan sekolah. Guru besar turut menyumbang kepada pembentukan hubungan dan sikap jelek dengan memupuk kapasiti hubungan manusia yang diperlukan oleh KPP dalam budaya kerja. Guru besar berperanan membina jati diri dalam kalangan guru. Memupuk dan mengeratkan perpaduan dalam organisasi demi mencapai matlamat utama organisasi.

3.0 OBJEKTIF KAJIAN

Objektif kajian ini adalah untuk:-

- i. Mengetahui tahap amalan KPP di sekolah kajian di daerah Sibul.
- ii. Mengetahui amalan-amalan KPP yang dijalankan di sekolah kajian di daerah Sibul.

4.0 METODOLOGI KAJIAN

Kajian ini telah menggunakan kaedah kuantitatif dengan penggunaan instrumen soal selidik. Instrumen kajian ini merangkumi sebahagian daripada soal selidik yang diubahsuai daripada Hord (1997) iaitu soal selidik (School Professional Staff as Learning Community Questionnaire (SPSLCQ)). Sampel kajian terdiri daripada 50 orang guru akademik dari sepuluh buah sekolah di Sib. Menurut Gay dan Airasian (2009), kaedah soal selidik adalah cara yang berkesan kerana tidak memerlukan masa dan perbelanjaan yang banyak, malahan membenarkan pengumpulan data dalam jumlah yang besar. Data dianalisis dengan menggunakan perisian SPSS 14 untuk mendapat min dan sisihan piawai.

5.0 DAPATAN KAJIAN

5.1 Mengenal pasti tahap amalan Komuniti Pembelajaran Profesional di sekolah kajian.

Tujuan kajian adalah untuk melihat Keberkesanan KPP di Sib. Sib. mempunyai paling banyak sekolah di Sarawak iaitu 92 buah sekolah. Kajian telah dijalankan ke atas 10 sekolah dengan 50 orang guru menjawab soalan soal selidik pada tahun 2016. Bagi menjawab soalan tahap KPP ini, pengkaji berpegang kepada teori yang diperkenalkan Hord (2007) di mana lima dimensi dalam KPP ini dirujuk.

Pengkaji mengubah suai skala Likert lima mata yang digunakan dalam soal selidik. Interpretasi nilai min yang terdapat pada jadual 1 di bawah telah menentukan tahap KPP di sekolah kajian.

Jadual 1:

Interpretasi Tahap Berdasarkan Nilai Min

Nilai Min	Interpretasi	Tahap
0.00 hingga 1.33	Rendah	1
1.34 hingga 2.66	Sederhana	2
2.67 hingga 4.00	Tinggi	3

Nilai min 0.00 hingga 1.33 adalah tahap rendah dan diberi nilai 1. Nilai min 1.34 hingga 2.66 adalah tahap sederhana dan diberi nilai 2. Nilai min tertinggi iaitu nilai min 2.67 hingga 4.00. Pengkaji telah menetapkan julat skor min kepada tiga tahap serta dikelaskan kepada tiga interpretasi seperti dalam jadual 2. Interpretasi tahap berdasarkan min ini diperolehi daripada kajian Zuraidah (2010) yang meninjau profil KPP sekolah menengah di Malaysia.

Dimensi KPP	Nilai Min	Sisihan Piawai	T	P
Kepimpinan berkongsi dan menyokong	3.62	.68	3	2
Perkongsi nilai, matlamat, misi dan visi	2.61	.90	3	5
Pembelajaran kolektif dan pengaplikasian	3.26	.63	3	1
Amalan perkongsian personal	3.47	.94	3	3
Keadaan menyokong	2.88	.72	3	4

*N=50, T=Tahap dan P=Pangkatan

Kajian jelas menunjukkan amalan kepimpinan berkongsi dan menyokong berada pada tahap tinggi dengan min=3.62 (SP= .68), diikuti oleh dimensi amalan perkongsian personal

dengan nilai min= 3.47 (SP= .94). Dimensi pembelajaran kolektif dan pengaplikasian berada pada pangkatan ketiga dengan min=3.26 (SP= .63) manakala dimensi keadaan menyokong berada pada pangkatan keempat dengan nilai min= 2.88 (SP=.72). Dimensi amalan perkongsian nilai, visi dan misi berada pada pangkatan kelima dengan nilai min= 2.61 (SP= .90).

Soalan kajian pertama telah terjawab di mana tahap komuniti pembelajaran profesional di sekolah kajian kesemuanya berada pada tahap tinggi dengan dimensi kepimpinan berkongsi dan menyokong berada pada tahap paling tinggi, diikuti kedua tinggi bagi dimensi amalan perkongsian personal, ketiga bagi dimensi Pembelajaran kolektif dan pengaplikasian, keempat bagi dimensi keadaan menyokong dan tahap kelima dan paling rendah adalah dimensi amalan perkongsian nilai, matlamat, misi dan visi.

5.2 Mengenal pasti amalan-amalan KPP yang dilaksanakan di sekolah kajian.

Ini menunjukkan bahawa amalan KPP bagi dimensi kepimpinan berkongsi dan menyokong berada pada tahap tinggi. Item 1 dan item 2 juga menunjukkan bacaan min yang tinggi iaitu min 3.63 (SP=.74), min 3.60 (SP=.62) dan min 4.25 (SP=.77). Amalan perkongsian nilai, matlamat, misi dan visi pula berada pada tahap terendah. Manakala dimensi pembelajaran kolektif dan pengaplikasian pula, min menunjukkan setiap item berada pada tahap tinggi kerana bacaan min melebihi 2.67. Min bagi Item 6 ialah 3.40 (SP=.66), min item 7 iaitu 3.26 (SP=.61), min item 8 3.25 (SP=.81), min item 9 iaitu 3.37 (SP=.60) dan min item 10 iaitu 3.01 (SP=.63).

Amalan bagi dimensi keadaan yang menyokong pula berada pada tahap sederhana tinggi. Kadang-kala guru besar memberi sokongan dengan “melibatkan guru dalam membuat keputusan” dan guru besar juga “melibatkan semua guru dalam pengurusan”. Guru besar berbincang bersama untuk penambahbaikan visi sekolah min=2.90, (SP=.93), visi tambahbaik berfokus kepada murid dan pengajaran dan pembelajaran min=2.53, (SP=.89) dan visi tambah baik menyasarkan kepada kualiti pembelajaran murid min=2.41, (SP=.87). Di sekolah sibu kajian menunjukkan terdapat amalan-amalan yang membantu dalam mempertingkatkan keberkesanan sekolah. Amalan-amalan yang wujud adalah seperti dalam jadual 3 di bawah.

Jadual 3:

Amalan-Amalan Dimensi KPP

Bil	Amalan-Amalan	Min	SP
1	PLC melibatkan guru semasa membuat keputusan	3.63	0.74
2	PLC melibatkan semua guru dalam pengurusan	3.60	0.62
3	Berbincang bersama untuk tambahbaik visi sekolah	2.90	0.93
4	Visi ditambah baik dengan berfokus kepada murid dalam Pengajaran dan pembelajaran	2.53	0.89
5	Visi ditambah baik menyasarkan kualiti Pembelajaran murid	2.41	0.87
6	Dalam PLC, Semua staf berjumpa untuk berbincang, kongsi maklumat dan belajar sesama sendiri	3.40	0.66
7	Staf kerap berjumpa selalu berasaskan isu pendidikan murid semasa PLC	3.26	0.61
8	Staf bincang mengenai kualiti pengajaran dan pembelajaran murid selepas PLC	3.25	0.62
9	Melaksanakan pelan pengajaran dan pembelajaran berkesan semasa PLC	3.37	0.60
10	Menilai Keberkesana dan membuat perubahan	3.01	0.64

11	Rakan sekerja kerap kali melawat dan tinjau cara pengajaran di dalam kelas	3.30	0.95
12	Rakan sekerja memberi maklum balas mengenai pengajaran dan pembelajaran mengenai PLC	3.64	0.93
13	Masa diatur dengan komited untuk semua berinteraksi	2.80	0.85
14	Kepercayaan dan sikap terbuka menggambarkan sikap semua staf.	3.11	0.86
15	Sikap hubungan persaudaraan, usahasama dan penyayang wujud di kalangan guru	2.98	0.73
16	Penglibatan guru aktif dalam PLC	2.81	0.66
17	Guru berasa beban terhadap PLC	2.70	0.53

Petunjuk:

Item 1-2 Kepimpinan berkongsi dan menyokong

Item 3-5 Perkongsian nilai, matlamat, misi dan visi

Item 6-10 Pembelajaran kolektif dan Pengaplikasian

Item 11-12 Amalan Perkongsian Personal

Item 13-17 Keadaan yang menyokong

*N=50, SP=Sisihan Piawai

6.0 PERBINCANGAN

Model KPP yang dibangunkan oleh Hord (1997) kemudian ditambah baik oleh Huffman & Hipp (2003) adalah suatu model yang sangat sesuai diimplimentasikan dalam amalan pembelajaran di sekolah kajian di Sib. Dapatan kajian menunjukkan guru di sekolah kajian telah mengamalkan amalan pembelajaran kolektif dan melaksanakan tanggungjawab mereka dengan memastikan murid belajar dan melakukan program-program penambahbaikan. Terdapat lima dimensi yang ditekankan oleh Hord (2007) dan Huffman & Hipp iaitu (i) Kepimpinan berkongsi dan menyokong, (ii) perkongsian nilai, matlamat, misi dan visi, (iii) pembelajaran secara kolektif dan pengaplikasian, (iv) perkongsian amalan personal dan (v) keadaan yang menyokong. Kelima-lima dimensi ini telah digunakan untuk menentukan tahap amalan KPP di sekolah kajian.

Dapatan kajian menunjukkan tahap KPP di sekolah kajian kesemuanya berada pada tahap tinggi dengan pangkatan satu bagi dimensi kepimpinan berkongsi dan menyokong, pangkatan dua bagi dimensi amalan perkongsian personal, pangkatan tiga bagi dimensi kolektif dan pengaplikasian, pangkatan keempat ialah dimensi keadaan menyokong dan tahap ke lima adalah dimensi amalan perkongsian nilai, matlamat, misi dan visi.

Berdasarkan dimensi perkongsian nilai, matlamat, misi dan visi didapati amalan ini paling kurang diamalkan oleh barisan pentadbir dan guru di sekolah kajian. Amalan ini menunjukkan perlu usaha untuk membentuk budaya belajar secara berterusan dalam kalangan guru di sekolah kajian. Misi dan visi sekolah penting dalam mengajak guru bekerjasama untuk mencapai matlamat sekolah. Pembinaan perkongsian visi dan misi sekolah merupakan satu lagi disiplin yang dapat mengekalkan sesebuah komuniti sekolah itu terus belajar. Dengan kata lain, pemimpin-pemimpin yang berkongsi kuasa dan memberi peluang kepada guru membuat keputusan dalam mernbentuk visi dan misi sekolah. Masa depan yang hendak dicapai berkait langsung dengan amalan perkongsian nilai, matlamat, misi dan visi. Sesebuah organisasi yang hendak berjaya sangat bergantung dengan nilai-nilai dalam dalam komuniti itu. Pengkaji mendapati guru di sekolah kajian telah dalam usaha memperincikan misi, dan visi di sekeliling sekolah. Sesebuah sekolah tidak akan berfungsi sebagai KPP, jika semua ahli dalam komunitinya tidak memainkan peranan dan berfungsi untuk mencapai matlamat sekolah.

Kajian ini juga mendapati guru di Sibu bersama-sama melakukan perubahan bagi mencapai kejayaan dan kecemerlangan sekolah melalui perkongsian nilai, matlamat, misi dan visi. Misi dan visi sekolah dipaparkan di sekitar kawasan sekolah agar semua warga sekolah dapat menghayati misi dan visi sekolah bersama. Persoalan mengenal pasti tahap KPP di sekolah kajian telah terjawab. Untuk membuat perubahan dalam organisasi, perkara penting pada peringkat permulaan adalah dengan pembentukan visi dan misi sekolah secara bersama-sama.

Misi dan visi sekolah harus dipegang berasaskan tiga prinsip utama yang mengandungi polisi, program dan amalan. Ketiga-tiga prinsip ini menjadi asas yang kukuh dalam perkongsian visi, misi, nilai dan matlamat yang menentukan seluruh warga sekolah menunjukkan kerjasama dalam satu pasukan untuk mencapai matlamat sekolah secara kolektif.

Selain itu, perlu wujudkan kerjasama yang berfokus kepada pencapaian murid. Penambahbaikan juga hendaklah berlaku secara berterusan. Ini disokong oleh kajian Smith (2001) yang menyenaraikan tiga faktor visi dan matlamat yang baik ialah (i) penyatuan visi, (ii) amalan yang berterusan dan (iii) semangat kekitaan dan berpasukan. Tiga faktor ini dapat mengelakkan sekolah daripada menghadapi masalah rintangan, konflik dan tekanan luar untuk mencapai matlamat. Perkongsian visi telah menghasilkan amalan yang berterusan kerana visi telah dibentuk bersama-sama dan dipersetujui bersama. Misi dan visi yang dibentuk dapat mewujudkan semangat kekitaan dan berpasukan. Ini kerana dalam usaha melahirkan sekolah yang sentiasa melakukan penambahbaikan perlu mendapat sokongan yang mantap daripada semua ahli dalam komuniti. Kajian ini juga mendapati ramai guru yang masih mengatakan guru besar dianggap sebagai pemimpin yang mempunyai autonomi yang dibenarkan membina dan membentuk visi sekolah. Pandangan dan kepercayaan ini telah disangkal oleh Senge (2000), yang mengingatkan bahawa penetapan visi yang dilakukan oleh pemimpin itu sahaja tidak akan bertahan lama. Ini adalah kerana semua orang mempunyai idea masing-masing dan visi setiap ahli dalam sesebuah komuniti sekolah itu adalah untuk menyempurnakan objektif yang mereka ingin capai pada setiap hari.

Dewasa ini, terdapat sarjana tempatan telah menjalankan kajian terhadap tahap KPP di sekolah di Malaysia. Menurut Zuraidah (2010) secara keseluruhannya KPP sekolah menengah di Malaysia berada pada tahap tinggi, dengan nilai min keseluruhannya 3.87. Semua dimensi berada pada tahap tinggi, kecuali dimensi perkongsian personal yang berada pada tahap sederhana.

Begitu juga dengan kajian oleh Nor Hayati (2009) yang menunjukkan tahap KPP di sebuah sekolah di Daerah Sepang, Selangor. Sekolah pada masa ini sudah meluaskan amalan KPP dalam kalangan warga sekolah. Dapatan kajian ini selari dengan dapatan kajian Bolam dan rakan-rakan (2005) yang mengkaji tentang pembentukan dan pengkalan keberkesanan KPP di tadika, sekolah rendah dan sekolah menengah di England. Oleh itu, jelas menunjukkan kajian berkaitan tahap KPP di sesebuah sekolah sudah meluas dari masa ke semasa.

Norhayati (2009) melalui kajian telah menyokong terhadap amalan KPP di sebuah sekolah Daerah Sepang, didapati dimensi perkongsian nilai, matlamat, misi dan visi min 3.84 (SP=3.84) berada pada tahap kedua selepas dimensi pembelajaran kolektif dan pengaplikasian dengan min=3.91 (SP=.63). Ini jelas bahawa pengamalan KPP tidak sama pada semua sekolah. Terdapat pelbagai faktor mempengaruhi amalan KPP di sesebuah sekolah. Faktor penggalak dan faktor halangan akan wujud dalam usaha mempertabatkan KPP di seluruh sekolah di Malaysia. Ini disokong oleh Biddle (2002) yang telah melakukan kajian di 20 buah sekolah tentang pembentukan KPP. Dalam kajian tersebut, pengkaji bersetuju bahawa pembentukan KPP tidak berlaku sekelop mata malah pelbagai isu menjadi persoalan seperti autoriti, kawalan struktur, keadaan dalaman dan luaran yang mungkin mendorong atau menghalang proses pembentukan KPP.

Kajian yang dijalankan oleh Zuraidah (2010), menyatakan bahawa tahap KPP di sesebuah sekolah menengah di Malaysia bergantung kepada latar belakang pengetua, guru dan sekolah yang ingin membentuk budaya pembelajaran secara kolektif. Budaya ini telah menunjukkan setiap individu dalam KPP memainkan peranan mereka dan bertanggungjawab terhadap pembelajaran guru secara individu serta dalam bentuk berpasukan bagi memastikan kesejahteraan semua komuniti sekolah. Kelima-lima dimensi KPP ini telah memupuk amalan pengajaran yang berterusan dalam kalangan guru di sekolah kajian. Menurut Zuraidah (2010) amalan ini juga telah menggambarkan guru sekolah telah terlibat secara langsung dalam (i) membentuk budaya kolaborasi dalam pasukan, (ii) pembangunan visi, misi, nilai dan matlamat di sekolah, (iii) usaha-usaha yang berfokuskan pembelajaran, (iv) kepimpinan, (iv) perancangan untuk penambahbaikan sekolah, (v) meraikan kejayaan dan (iv) melakukan perubahan ke arah memantapkan lagi budaya belajar di sebuah sekolah secara berterusan. Keenam-enam elemen ini digabungkan membentuk satu proses pembangunan dan kemajuan pendidikan yang menggambarkan tentang kesediaan guru untuk belajar meningkatkan potensi diri menghadapi perubahan dalam sistem pendidikan Negara.

Kajian ini juga mendapati kekangan yang dihadapi oleh guru ialah faktor jumlah waktu mengajar dan aktiviti luar. Jumlah waktu mengajar guru dan aktiviti yang banyak dalam seminggu telah menyukarkan guru untuk berinteraksi antara satu sama lain. Oleh itu, perkongsian ilmu secara tidak formal agak sukar direalisasikan.

7.0 PENUTUP

Sebagai kesimpulannya, sekolah yang membentuk komuniti pembelajaran profesional adalah sekolah yang menggalakkan dan mewujudkan nilai-nilai pembelajaran yang melalui satu proses kolaboratif yang mementingkan perbincangan yang dinamik -dalam kalangan guru, murid, guru besar, para ibu bapa dan komuniti sekolah yang lain. Selain itu, amalan terhadap kualiti PdP murid dengan melaksanakan pelan PdP berkesan, menilai keberkesanan dan membuat perubahan, mampu mencetus kepada peningkatan prestasi kerja. Hubungan sesama rakan sekerja seperti rakan sekerja memberi tunjuk ajar semasa pengajaran di kelas serta memberi maklum balas mengenai PdP dapat memberi kesan positif sesama rakan sekerja. Selain itu, usahasama dan sifat penyayang perlu diwujudkan dalam kalangan guru di sekolah. Amalan-amalan KPP mencetus idea kepada barisan pentadbir untuk mengurus sekolah dengan berkesan.

Masyarakat kita mahukan pendidikan yang berkualiti. Justeru, sebagai pentadbir sekolah perlu mampu menyampaikan mesej membentuk keperibadian murid di bawah jagaannya termasuklah semua yang berada dalam komuniti sekolah. Kajian ini telah mengenal pasti tahap serta amalan-amalan yang praktikal di terapkan dalam usaha menyahut transformasi yang dijalankan oleh KPM. Justeru, amalan-amalan KPP seperti melibatkan guru membuat keputusan, melibatkan semua guru dalam pengurusan, berbincang bersama untuk menambah baik visi sekolah yang berfokus kepada murid dan PdP dan visi yang mensasarkan kualiti pembelajaran murid perlu diterapkan. Selain itu, semua staf perlu berjumpa untuk berbincang sebarang masalah, kongsi maklumat dan belajar sesama sendiri di samping membincangkan masalah berkaitan pendidikan murid.

RUJUKAN

- Carla. (2009). Case study: *Teacher perceptions of professional learning Communities in an elementary school setting*. Ed. D. dissertation, Walden University, United States--Minnesota. Retrived Mei 18, 2011. From Dissertation & Thesis: Full Text database (Publication No. AAT 334452)
- Carpenter, Peter & Sundin. (2009). *Professional learning communities: A case study of three elementary schools*. Ed.D. dissertation, Wilmington University (Delaware), United States -Delaware. Retrieved May 18, 2009, from Dissertations & Theses: Full Text database. (Publication No. AAT 3342825).
- Cavanagh, R.F. (2001), "*Secondary school culture and improvement: teacher, student and parent perspectives*", paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Freemantle, WA, December 2-6, .
- Darling-Hammond & Richardson. (2009, Februari).Teacher learning: What matters?. *Educational Leadership*, vol 66, no 5 . Association For Supervision and Curriculum Development (ASCD). hlm 46-53.
- Dufour R., Eaker R.E. (1998). *Professional Learning Communities at Work*. Solution Tree. North Richland Hills, TX, United States.Fechter, W.F., & Horowitz, R.B. (1991). Visionary Leadership Needed by All Managers. *Industrial Management*, 33 (4), 2-5.
- Gay, L.R. & Airasian (2009). *Educational Research. Competencies for analysis and application* (9th ed). New Jersey: Pearson Education International
- Hipp & Huffman. (2000a). *How leadership is shared and visions emerge in the creation of learning communities*. Kertas perbentangan di dalam mesyuarat tahunan American Educational Research Association. New Orleans, April, 24-28
- Hord & Sommers. (2008). Leading professional learning communities; Voices from Research and practice. Thousand Oaks: Crown Press.
- Huffman. (2003), Profesional Learning Community Organizer, in J.B. Huffman and K.K Hipp (eds) *Professional Learning Communities: Initiation to Implementation*. Lanham, MD: Scarecrow Press.
- Norhayati Ab Wahab (2009).*Amalan-amalan komuniti pembelajaran profesional di sebuah sekolah menengah Daerah Sepang*. Institut Pengajian Kepengetuaan, Universiti Malaya.
- Rowden. (1983). *The learning organization and strategic change*.. Dalam Munro, J. H. (Editor), *Educational leadership: Round table viewpoints* (hlm 72-81). New York: McGraw Hill Education.
- Sashkin, M.& Walberg, H.J.(1993).*Educational Leadership and school culture*.Mc Cutchan Publishing Corporation.Berkeley:CA
- Scherer. (2009a). *All teachers can learn*. Educational Leadership, vol 66, no 5, Februari. Association For Supervision and Curriculum Development (ASCD). hlm 7.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of file learning organization*. New York: Doubleday Currency.
- Sergiovanni. (2001a). *The Principalship; A reflective practice perspective*. Needham Hight: Allyn & Bacon.hlm 108.
- Smith (1999). The learning organization ten years on: A case study. *The learning organization* 6 no.5 217-223.
- Zuraidah Abdullah. (2002a), *Kepemimpinan Transformasi: Pembentukan organisasi Pembelajaran di seluruh sekolah di Selangor*. Tesis Master yang tidak diterbitkan. Institut Pengajian Kepengetuaan, Universiti Malaya.
- Zuraidah Abdullah. (2010). *Pembentukan Profil Komuniti Pembelajaran Profesional Sekolah Menengah di Malaysia*. . Tesis Master yang tidak diterbitkan.Institut Pengajian Kepengetuaan, Universiti Malaya.

LAMPIRAN A**Soal Selidik:**

Kajian ini dijalankan untuk mengkaji keberkesanan Pelaksanaan Profesional Learning Communities (PLC) yang dilaksanakan di dalam sekolah.

1. Jantina
 1. Lelaki
 - Perempuan
2. Taraf pendidikan
 1. Menengah/Sekolah tinggi
 2. Diploma
 3. Universiti/Degree
 4. Graduate/Post-Graduate
4. Pekerjaan pasangan
 1. Profesional
 2. Guru/Akademik
 3. Perniagaan
 4. Kakitangan kerajaan.
 5. Pengurus
 6. Operator kilang
 7. Kerja sendiri
 8. Pencen
6. Pendapatan keluarga (Sebulan)
 1. Di bawah RM900
 2. RM 900 – 1,500
 3. RM 1,501 – 2,500
 4. RM 2,501 – 3,500
 5. RM 3,501 ke atas
8. Saiz keluarga (bilangan orang)

1. 1 – 3		Lelaki		Perempuan
2. 4 – 6		Lelaki		Perempuan
3. 7 – 9		Lelaki		Perempuan
4. 10 – ke atas		Lelaki		Perempuan

Sila bulatkan jawapan yang anda pilih

Poin	Tahap pendapat
4	Sentiasa
3	Kerap kali
2	Kadang kala
1	Jarang-jarang
0	Tidak pernah

Bil	Amalan-Amalan	Poin				
1	PLC melibatkan guru semasa membuat keputusan	0	1	2	3	4
2	PLC melibatkan semua guru dalam pengurusan	0	1	2	3	4
3	Berbincang bersama untuk tambahbaik visi sekolah	0	1	2	3	4
4	Visi ditambah baik dengan berfokus kepada murid dalam Pengajaran dan pembelajaran	0	1	2	3	4
5	Visi ditambah baik menyasarkan kualiti Pembelajaran murid	0	1	2	3	4
6	Dalam PLC, Semua staf berjumpa untuk berbincang, kongsi maklumat dan belajar sesama sendiri	0	1	2	3	4
7	Staf kerap berjumpa selalu berasaskan isu pendidikan murid semasa PLC	0	1	2	3	4
8	Staf bincang mengenai kualiti pengajaran dan pembelajaran murid selepas PLC	0	1	2	3	4
9	Melaksanakan pelan pengajaran dan pembelajaran berkesan semasa PLC	0	1	2	3	4
10	Menilai Keberkesana dan membuat Perubahan	0	1	2	3	4
11	Rakan sekerja kerap kali melawat dan tinjau cara pengajaran di dalam kelas	0	1	2	3	4
12	Rakan sekerja memberi maklum balas mengenai pengajaran dan pembelajaran mengenai PLC	0	1	2	3	4
13	Masa diatur dengan komited untuk semua berinteraksi	0	1	2	3	4
14	Kepercayaan dan sikap terbuka menggambarkan sikap semua staf.	0	1	2	3	4
15	Sikap hubungan persaudaraan, usahasama dan penyayang wujud di kalangan guru	0	1	2	3	4
16	Penglibatan guru aktif dalam PLC	0	1	2	3	4
17	Guru berasa beban terhadap PLC	0	1	2	3	4

Komen anda: _____

Sekian Terima Kasih.

Disediakan oleh Dr. Ling Song Kai 2016

KESEDIAAN GURU MENGIMPLEMENTASIKAN KBAT DALAM PEMBELAJARAN DAN PENGAJARAN MATEMATIK SEKOLAH RENDAH

IRMA-AIN BINTI MOHD MD. SOM

SK Taman Jasmin, Kajang

irma_ain@hotmail.com

EN. ZOLKEPELI BIN HARON

Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia

zol@ukm.my

ABSTRAK

Kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT) merupakan satu transformasi pendidikan yang penting dalam era pendidikan kini. Dalam dunia pendidikan, guru berperanan besar bagi menjayakan suatu transformasi pendidikan. Atas alasan ini, kesediaan guru dalam menghadapi perubahan perlu dititik beratkan. Kajian ini bertujuan untuk melihat tahap kesediaan guru Matematik di daerah Hulu Langat mengimplementasikan KBAT dalam PdP. Kajian ini menggunakan pendekatan kuantitatif yang melibatkan 169 orang sampel yang terdiri daripada guru yang mengajar Matematik di sekolah rendah sekitar daerah Hulu Langat. Borang soal selidik dijadikan sebagai instrumen kajian. Dapatan deskriptif menunjukkan tahap kemahiran guru adalah sederhana. Ujian t-Test menunjukkan tiada perbezaan yang signifikan tahap kesediaan guru berdasarkan jantina. Kajian ini menyarankan agar penyelidikan terhadap kesediaan guru dilakukan dari semasa ke semasa bagi memastikan guru sentiasa bersedia menghadapi setiap transformasi yang bakal dilakukan.

Kata kunci : kemahiran berfikir aras tinggi, tahap kesediaan guru, implementasi KBAT dalam PdP

1.0 PENGENALAN

Pendidikan dan kehidupan saling berkait rapat ini kerana, pendidikan menentukan corak serta hala tuju kehidupan seseorang. Pendidikan yang utuh akan mampu melahirkan insan dan bangsa yang kuat dan mulia. Sebaliknya, pendidikan yang rapuh mengakibatkan manusia dan bangsa itu menjadi lemah dan hina. Kekuatan sesuatu bangsa itu tidak bergantung semata-mata kepada kebendaan dan teknologi. Ilmu pengetahuan, jiwa yang luhur dan keyakinan diri yang kental perlu dijadikan landasan dalam menghadapi cabaran dan terus mara untuk meraih kejayaan dan kemuliaan. Bagi menjamin pendidikan berupaya untuk melahirkan insan dan bangsa yang kuat, ia perlu dibangunkan dan dikembangkan di atas landasan yang kukuh.

Sistem pendidikan memainkan peranan yang sangat penting sebagai kekuatan sebenar sesebuah bangsa dan negara. Menurut Rajendren (2001), kekuatan sebenar sebuah negara terletak pada tahap ilmu dan kemahiran yang dikuasai oleh rakyat negara tersebut. Menurut beliau lagi, jika sistem pendidikan sesebuah negara itu kurang berkesan ataupun gagal memberikan ilmu dan kemahiran kepada rakyatnya, maka negara tersebut akan ketinggalan. Oleh itu, kemahiran berfikir dilihat sebagai salah satu kemahiran yang amat penting yang perlu ada bagi setiap pendidik dan murid bagi melahirkan generasi yang mampu berdaya saing di peringkat global.

Sistem pendidikan di Malaysia telah melalui beberapa fasa perubahan seiring dengan perkembangan ekonomi Malaysia. Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) sentiasa memantau sebarang keperluan untuk penambah baikkan bagi sesuatu kurikulum. Perkembangan kurikulum tidak berlaku dengan sendiri tanpa faktor yang mempengaruhinya. Hal ini berlaku seiring dengan perkembangan dan kemajuan ekonomi negara dan dianggap sebagai suatu proses yang dinamik

dan seimbang. Ia juga selaras dengan perubahan globalisasi yang berkehendakkan modal insan yang berdaya saing dan mempunyai kemahiran berfikir yang tinggi.

Justeru, Pelan Induk Pembangunan Pendidikan 2006-2010 (PIPP), Kementerian Pelajaran Malaysia (KPM 2006) telah menetapkan objektif pembangunan modal insan dengan memberi fokus dan strategi meningkatkan keupayaan dan penguasaan ilmu pengetahuan, iaitu dengan mengkaji pelaksanaan KBSM supaya lebih menekankan kemahiran berfikir aras tinggi. Ke arah mencapai objektif ini, perubahan dan pembaharuan dilaksanakan melalui penyerapan Kemahiran Berfikir Kritis dan Kreatif (KBKK) dalam kurikulum sekolah bagi semua mata pelajaran dan merentas kurikulum.

Kemahiran berfikir dilihat semakin penting dari hari ke hari. Kemahiran berfikir ini mesti ada dan perlu diterapkan kepada guru dan murid itu sendiri. Masyarakat kita yang tidak seiring dengan perubahan pendidikan menyebabkan murid kita ketinggalan dalam aspek ini. Ini dapat dilihat melalui ujian PISA dan TIMSS yang telah membuka mata kita terhadap keperluan yang semakin menekan ini. Apa itu berfikir? Berfikir merupakan satu proses mental atau aktiviti mental untuk mencari makna. Menurut McGregor (2007), pengajaran dan pembelajaran (PdP) yang menekankan kemahiran berfikir ialah teras kepada pembelajaran. Dalam konteks pendidikan di Malaysia, penerapan KBKK dikaitkan dengan satu proses menggunakan minda sama ada mencari makna dan pemahaman terhadap sesuatu, membuat pertimbangan dan keputusan, atau menyelesaikan masalah.

Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT) merupakan salah satu komponen utama dalam kemahiran berfikir secara kreatif dan kritis dan ia merupakan aras yang paling tinggi dalam hierarki proses kognitif. KBAT itu berlaku apabila seseorang itu mendapat maklumat baru, menyimpan, menyusun serta mengaitkannya dengan pengetahuan sedia ada dan akan memanjangkan maklumat itu untuk mencapai sesuatu tujuan atau penyelesaian situasi rumit. Oleh yang demikian, guru sebagai agen perubahan perlulah bersedia memikul amanah ini dalam melahirkan murid yang berdaya saing dan mempunyai pemikiran aras tinggi setaraf dengan murid di negara-negara maju lain. Justeru, kesediaan guru sebagai peneraju tranformasi KPM perlulah dilihat dan dikaji agar objektif dan matlamat yang dikehendaki tercapai dengan jayanya.

2.0 LATAR BELAKANG KAJIAN

Pelbagai transformasi kurikulum telah dirancang untuk dilaksanakan ke arah melengkapkan murid dengan keupayaan, kemahiran, pengetahuan dan nilai serta semangat kesedaran yang diperlukan untuk membolehkan mereka menangani cabaran kehidupan masa hadapan. Kurikulum persekolahan di Malaysia telah disemak semula dan diberi nilai tambah supaya kurikulum terus relevan dan berupaya untuk menyediakan murid menghadapi persekitaran global setelah mereka melepasi alam persekolahan.

Tuntutan kehidupan yang lebih kompleks dalam abad ke-21 memerlukan kita mempunyai pemikiran yang kritis, kreatif dan inovatif kerana kebanyakan keperluan harian telah dipermudahkan yang membuat kita kurang berfikir dan kreatif. Tambahan lagi akses kepada internet telah membuat kita hidup tanpa sempadan di mana maklumat dapat dicapai pada bila-bila masa dan di mana-mana sahaja. Oleh itu, kita perlu bijak menyelesaikan masalah dan mampu membuat keputusan yang tepat.

Kesemua ini memerlukan kita mempunyai KBAT. KBAT dalam bahasa Inggeris adalah *Higher Order Thinking Skills* (HOTS). KBAT membawa maksud keupayaan untuk mengaplikasikan pengetahuan, kemahiran dan nilai dalam membuat penaaakulan dan refleksi bagi menyelesaikan masalah, membuat keputusan, berinovasi dan berupaya mencipta sesuatu.

Oleh yang demikian, KPM telah menambah baik kurikulum yang sedia ada, melalui 6 aspirasi murid yang salah satunya merupakan kemahiran berfikir. Berdasarkan Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (2015-2025), kemahiran berfikir merupakan salah satu aspirasi murid yang amat ditekankan dalam melahirkan bakal murid yang kompeten. Justeru itu, lahirlah KBAT yang perlu dikuasai oleh murid.

Bagi melaksanakan KBAT di sekolah terdapat 7 elemen iaitu Kurikulum, Pedagogi, Pentaksiran, Sumber, Sokongan Masyarakat, Kokurikulum dan Bina Upaya Guru. Standard kandungan dan standard pembelajaran yang digariskan dalam dokumen standard kurikulum memberi penekanan kepada keupayaan murid mengaplikasi, menganalisis, menilai dan mencipta dalam aktiviti pembelajaran mereka.

Pendekatan PdP KBAT yang efektif perlu menggunakan pelbagai alat berfikir dan penyolaan aras tinggi. KBAT di dalam bilik darjah boleh diperkukuhkan melalui Program i-THINK. Program i-THINK merupakan satu program untuk mempertingkatkan dan membudayakan kemahiran berfikir dalam proses PdP ke arah menghasilkan murid berfikiran kreatif dan kritis.

Konsep item KBAT merupakan item-item yang mentaksir kemahiran kognitif yang diaplikasikan dalam situasi baru untuk menyelesaikan masalah kehidupan seharian. Oleh itu item-item KBAT menguji keupayaan murid untuk mengaplikasikan pengetahuan, kemahiran dan nilai dalam membuat penaaakulan dan refleksi bagi menyelesaikan masalah, membuat keputusan, berinovasi dan berupaya mencipta sesuatu.

Perubahan kurikulum atau lebih dikenali sebagai satu tranformasi kurikulum adalah suatu perkara yang memang dijangka akan berlaku. Sejajar dengan perubahan arus permodenan negara yang menuju ke arah sebuah negara maju serta mempunyai rakyat yang berpendapatan tinggi, sudah pasti sokongan yang amat kuat diperlukan dalam sistem pendidikan. Ini kerana bagi melahirkan modal insan yang benar-benar berilmu pengetahuan dan berketrampilan memacu kemajuan negara, mereka haruslah melalui satu sistem pendidikan yang benar-benar mantap dari semua aspek kehidupan.

Namun begitu, dalam merangka perubahan kurikulum, pelbagai aspek harus dilihat dan dipertimbangkan sebelum sesuatu keputusan itu dibuat dan dapat dilaksanakan dengan baik. Peranan semua pihak amat penting terutama mereka yang secara terus berhadapan dengan kurikulum serta sentiasa bersedia menerima sesuatu perubahan.

3.0 PERNYATAAN MASALAH

Usaha menyusun semula dan menambah baik kurikulum sedia ada bagi memastikan murid dibekalkan dengan pengetahuan, kemahiran dan nilai yang relevan dengan keperluan semasa bagi menghadapi abad ke 21, merupakan satu transformasi kurikulum persekolahan. Dalam proses transformasi ini, KPM telah membuat penandaarasan dengan kurikulum negara maju bagi memastikan kurikulum persekolahan kebangsaan setanding dengan pendidikan global.

Namun timbul kekusaran kepada para pelaksana iaitu guru terhadap perubahan kurikulum yang jelas mempengaruhi bagaimana mereka melaksanakan transformasi dalam pengisian kurikulum. Keadaan ini menyebabkan transformasi yang ingin dilaksanakan tidak akan tercapai jika tidak ditangani. Malah kajian terhadap pelaksanaan transformasi kurikulum telah menunjukkan guru sebagai pelaksana telah mengubah inovasi sehingga terdapat banyak perbezaan antara perkara yang diamalkan di dalam bilik darjah dengan perkara yang dikehendaki oleh kurikulum.

Dalam hal ini, guru merupakan individu terpenting yang akan menjalankan visi dan menyampaikan ilmu dan kemahiran. Oleh itu, bagi memastikan matlamat dan objektif pelaksanaan suatu PdP tercapai, pengajaran guru amat memainkan peranan. Jadi, guru ini telah dihantar mengikuti kursus dan bengkel bagi mendapatkan tatacara menjalankan pembelajaran mengikut standard.

Menurut Fullan (1993), guru memainkan peranan utama dalam menentukan kualiti implementasi mana-mana dasar polisi pendidikan yang baharu. Sering kali perubahan dalam pendidikan telah gagal disebabkan kurangnya perhatian diberikan kepada aspek pelaksanaan, khususnya keperluan para pelaksana (Wearmouth, Edwards & 14 Richmond, 2000). Oleh yang demikian, usaha untuk menyelidiki kesediaan para guru dalam mengimplementasikan mana-mana program pendidikan yang baharu perlu dilakukan kerana ia boleh menentukan kejayaan sesuatu program baharu itu. Oleh itu, jelaslah bahawa kejayaan mengimplementasikan KBAT dalam PdP bergantung kepada kesediaan guru di sekolah. Tujuan kajian ini dijalankan adalah untuk melihat kesediaan guru Matematik di daerah Hulu Langat mengimplementasikan KBAT dalam PdP Matematik SR.

4.0 OBJEKTIF KAJIAN

Antara objektif kajian ini ialah:

- i. Untuk mengenal pasti tahap kesediaan guru di daerah Hulu Langat dari aspek kemahiran pedagogi terhadap pelaksanaan KBAT dalam PdP Matematik SR.
- ii. Untuk mengenal pasti samada terdapat perbezaan yang signifikan antara tahap kesediaan guru di daerah Hulu Langat terhadap pelaksanaan KBAT dalam PdP Matematik SR mengikut jantina.

5.0 TINJAUAN LITERATUR

Guru memainkan peranan penting dalam memastikan KBAT dapat dilaksanakan dalam PdP. Oleh itu guru harus memastikan murid aktif dalam PdP mereka. Guru juga harus memberi peluang kepada murid untuk memberi pendapat, berbincang dan bertanya. Di samping itu, guru hendaklah mempelbagaikan strategi dalam PdP. Guru juga perlu mengubah teknik pengajaran secara '*chalk and talk*' kepada kaedah yang lebih menjurus murid untuk berfikir. Guru juga mesti merancang soalan, tugas dan aktiviti yang menuntut murid berfikir secara berterusan dan menilai pemikiran mereka dan pemikiran individu lain.

Guru juga merupakan agen perubahan berperanan penting menyebarkan kurikulum kepada murid di sekolah. Guru sangat berpotensi mengubah sikap dan status murid terhadap sesuatu kurikulum itu. Guru bertindak sebagai penyambung antara teori dan amalan dalam pendidikan. Guru mendidik berpandukan pukal kurikulum bersulam dengan kepercayaan, nilai dan sikap yang dianuti. Kepercayaan, nilai dan sikap yang dipegang oleh guru akan menjelaskan persekitaran pendidikan dan bagaimana guru member makna dan mengadaptasi kurikulum di sekolah kepada murid. Tahap pemikiran guru akan menentukan dan memainkan peranan penting yang konstruktif dalam pendidikan guru dan murid pada masa hadapan.

Kajian-kajian terhadap kesediaan guru untuk melaksanakan sesuatu program pendidikan telah banyak dijalankan di dalam dan luar negara. Antaranya Nixon (1974) dan Fraser (1982) dipetik Saharudin (1996) mendapati guru yang berpengetahuan menunjukkan kesediaan yang tinggi berasaskan pencapaiannya dan kejayaan sesuatu pengajaran bergantung kepada kemahiran serta kebolehan guru menguasai pengetahuan untuk menerangkan dengan jelas dan dapat difahami.

Badrul Hisham (1998) dalam kajiannya mengenai tahap kesediaan guru dalam PdP matematik berbantuan komputer di sekolah menengah mendapati sebilangan besar guru matematik kurang didedahkan dengan penggunaan komputer tetapi mereka bersikap positif dan bersedia menggunakan komputer dalam membantu tugas mereka. Kajian ini menunjukkan tahap kesediaan guru masih belum mencapai apa yang diharapkan ke arah membentuk masyarakat yang saintifik kerana kekurangan pemahaman dan kemahiran untuk melaksanakan pengajaran tersebut.

Berdasarkan kajian Mohd Rasdi (2003), mendapati guru akan lebih bersedia sekiranya mereka dibekalkan dengan modul yang sesuai dan mudah difahami. Manakala, menurut Rajendran (2001), kesediaan guru dalam mengendalikan proses PdP (PdP) bergantung kepada beberapa aspek. Antaranya ialah ilmu pengetahuan tentang mata pelajaran yang diajar, kemahiran untuk mengajar kandungan mata pelajaran tersebut dan sikap yang sesuai yang perlu dimiliki untuk mengajar kemahiran berfikir dalam sesuatu mata pelajaran.

Kesediaan guru dalam mengaplikasikan KBAT memerlukan komitmen dan usaha yang berterusan. Seperti yang diketahui umum, seorang pendidik perlu mempunyai kesediaan dari segi mental dan fizikal sebelum memulakan sesuatu pengajaran. Oleh itu, bukan sahaja ilmu pengetahuan, kemahiran guru juga perlu ditingkatkan dalam menyediakan guru ke arah mendidik murid menyelesaikan masalah melibatkan KBAT. Mempelbagaikan kemahiran pedagogi semasa PdP boleh menarik minat murid untuk lebih menyesuaikan diri mereka dalam menjawab soalan aras tinggi. Antaranya, guru boleh menggunakan ICT semasa sesi PdP dan juga peta pemikiran.

Kesediaan guru dari segi kemahiran amat mempengaruhi dalam mengaplikasikan KBAT dalam PdP mereka. Kemahiran penting dalam kesediaan guru untuk berubah ke arah pendidikan yang lebih berkualiti. Secara kesimpulannya, guru merupakan pencetus dalam menerapkan KBAT di kalangan murid. Oleh itu, guru perlulah berusaha dalam menjadikan pendidikan negara kita lebih berkualiti seiring dengan penekanan KBAT dalam PdP. Justeru itu, kesediaan guru perlu dititik beratkan sebelum sesuatu transformasi dijalankan.

6.0 METADOLOGI

Kajian ini menggunakan pendekatan kuantitatif yang berbentuk deskriptif dengan tujuan mencari kebenaran yang berkaitan dengan persoalan kajian. Mohd Majid (2009), menjelaskan penyelidikan deskriptif merupakan penyelidikan yang bermatlamat untuk menerangkan sesuatu fenomena yang sedang berlaku dan menerokai sesuatu bidang yang belum atau kurang dikaji.

Bagi kajian ini, penyelidik telah memilih guru yang mengajar mata pelajaran Matematik sekolah rendah kebangsaan di daerah Hulu Langat sebagai populasi kajian. Terdapat sebanyak 66 buah sekolah rendah kebangsaan di daerah Hulu Langat yang terdiri daripada lima zon iaitu zon Semenyih, zon Kajang, zon Bangi, zon Cheras dan Zon Ampang. Namun, bagi memilih sampel kajian, pengkaji hanya menetapkan guru daripada zon Semenyih, zon Kajang dan zon Bangi. Iaitu seramai 169 orang guru dipilih secara rawak sebagai responden kajian.

Satu set instrumen telah dibina untuk tujuan kajian ini. Penyelidik telah mengadaptasi dan mengubah suai soalan untuk mendapat maklum balas (*feedback*) tentang kesediaan guru dari segi kemahiran dalam melaksanakan KBAT dalam PdP Matematik SR. Item-item yang terdapat dalam soal selidik ini dibahagikan kepada dua bahagian iaitu bahagian A berkaitan maklumat latar belakang responden, manakala bahagian B untuk mendapatkan maklumat tentang persoalan kajian.

Responden dikehendaki menyatakan peringkat persetujuan terhadap soalan-soalan yang dikemukakan. Tanggapan responden dalam bahagian ini diukur dengan menggunakan skala Likert. Skala Likert didapati berguna untuk mengukur kebolehan selain dari sikap, ia juga sesuai untuk mengukur persepsi dan pandangan murid berhubung isu atau sesuatu perkara (Azizi, 2007). Skala Likert tersebut adalah seperti yang ditunjukkan di dalam Jadual .1.

Jadual 6.1:

Markat Skala Likert 4 Mata

Skor	Keterangan
1	Sangat Tidak Setuju
2	Tidak Setuju
3	Setuju
4	Sangat Setuju

7.0 ANALISIS DAN DAPATAN KAJIAN

7.1 Data Demografi Kajian

Sampel kajian terdiri daripada 169 orang guru yang mengajar Matematik di sekitar daerah Hulu Langat pada tahun 2016. Maklumat demografi yang dikumpulkan adalah berdasarkan jantina, opsyen, bilangan tahun mengajar, pengalaman mengajar mata pelajaran Matematik dan samada responden pernah mengikuti kursus KBAT Matematik atau tidak. Profil demografi kajian dihuraikan secara terperinci seperti Jadual 7.1.

Jadual 7.1:

Profil Demografi Kajian

Faktor Demografi	Kategori	Kekerapan	Peratus
Jantina	Lelaki	38	22.5
	Perempuan	131	77.5
Opsyen Pengajian	Matematik	141	83.4
	Bukan Matematik	28	16.6
Bil. Tahun Mengajar	< 10	52	30.8
	11 - 20	101	59.8
	21 - 30	13	7.7
	> 31	3	1.8
Pengalaman Mengajar Matematik	< 10	63	37.3
	11 - 20	95	56.2
	21 - 30	9	5.3
	> 31	2	1.2
Kursus KBAT	Ya	73	43.2
	Tidak	96	56.8

Berdasarkan Jadual 7.1, seramai 38 orang atau 22.5% adalah guru lelaki manakala 131 orang atau 77.5% adalah guru perempuan. Ini menunjukkan bilangan responden dalam kalangan guru perempuan adalah lebih tinggi berbanding guru lelaki. Bagi opsyen pengajian pula, majoriti responden adalah dalam opsyen Matematik iaitu sebanyak 83.4%. Manakala 16.6% lagi adalah opsyen bukan Matematik.

Dari segi bilangan tahun mengajar, sebanyak 59.8% atau 101 orang responden daripada 169 sampel, mempunyai bilangan tahun mengajar dalam lingkungan 11 hingga 20 tahun, diikuti dengan bilangan tahun mengajar kurang daripada 10 tahun, iaitu 30.8% atau 52 orang responden. Manakala bagi responden yang mempunyai bilangan tahun mengajar di antara 21 hingga 30 tahun dan lebih daripada 31 tahun masing-masing sebanyak 13 dan 3 orang atau 7.7% dan 1.8%.

Bagi pengalaman mengajar mata pelajaran Matematik, sebanyak 56.2% responden mempunyai pengalaman mengajar Matematik dalam tempoh 11 hingga 20 tahun ia merupakan peratusan tertinggi. Manakala peratusan terendah iaitu 1.2% responden mempunyai pengalaman mengajar lebih daripada 31 tahun. Daripada 169 orang responden, sebanyak 43.2% orang pernah mengikuti kursus KBAT Matematik sebaliknya, 56.8% responden tidak pernah mengikuti kursus KBAT Matematik.

7.2 Penilaian Tahap Kesiediaan Guru

Analisis deskriptif yang melibatkan min dan sisihan piawai dijalankan untuk menginterpretasi tahap kesiediaan guru mengimplementasikan KBAT dalam PdP Matematik SR. Tahap kesiediaan guru ini dinilai berdasarkan konstruk kemahiran.

Bagi menjawab persoalan kajian pertama iaitu sejauhmanakah tahap kesiediaan guru mengimplementasikan KBAT dalam PdP Matematik SR dari segi kemahiran akan dianalisis dan diinterpretasikan dalam bahagian ini. Untuk menjawab persoalan kajian tersebut, skala skor min seperti Jadual 7.2 digunakan.

Jadual 7.2:

Skala Skor Min dan Interpretasi

Skor Min	Interpretasi
1.00 – 2.00	Rendah
2.01 – 3.00	Sederhana
3.01 – 4.00	Tinggi

Berdasarkan Jadual 7.2, nilai min di antara 1.00 hingga 2.00 menunjukkan tahap interpretasi yang rendah, nilai min 2.01 hingga 3.00 pula berada pada tahap sederhana. Manakala nilai min 3.01 hingga 4.00 menunjukkan nilai min pada tahap tinggi.

7.3 Tahap Kemahiran

Kesiediaan guru dari segi kemahiran diukur melalui sejauhmanakah guru mempunyai kemahiran berkaitan dengan KBAT. Ini termasuklah persediaan guru dalam PdP dan kemahiran guru dalam mengaplikasikan KBAT semasa di dalam kelas.

Min keseluruhan bagi kesiediaan guru dari aspek pengetahuan berada pada 2.98 dan sisihan piawai 0.35 ($n=169$), iaitu pada tahap sederhana. Terdapat 12 item yang diukur dalam konstruk kemahiran. Jadual 7.3 memperincikan lagi item-item yang terdapat dalam konstruk kemahiran.

Jadual 7.3

Tahap Kesiediaan Guru dari Segi Kemahiran

Bil	Item	Min	SP	Interpretasi
1.	Saya membuat persediaan awal sebelum menggunakan KBAT dalam PdP.	3.11	0.47	Tinggi
2.	Saya mempunyai kemahiran dalam mengaplikasikan strategi pembelajaran KBAT dalam kelas.	2.89	0.52	Sederhana
3.	Saya boleh mempelbagaikan strategi penggunaan KBAT untuk menggalakan proses PdP.	2.92	0.51	Sederhana
4.	Saya mengaplikasikan taksonomi objektif pendidikan Bloom sebagai panduan dalam penyediaan aras yang berbeza.	2.95	0.45	Sederhana
5.	Saya akan menitik beratkan soalan KBAT sewaktu PdP dijalankan.	2.96	0.45	Sederhana
6.	Saya memastikan saya sendiri mempunyai pengetahuan yang cukup tentang jawapan KBAT dalam tajuk yang saya ajar.	3.10	0.52	Tinggi
7.	Saya menggunakan Peta Pemikiran (i-THINK) dalam PdP.	2.95	0.53	Sederhana
8.	Saya mahir dalam mengaplikasikan i-THINK dalam PdP.	2.84	0.56	Sederhana
9.	Saya boleh membina item KBAT.	2.78	0.59	Sederhana
10.	Saya membina soalan yang mempunyai pelbagai cara penyelesaian.	3.05	0.53	Tinggi
11.	Saya menggunakan pelbagai teknik yang melibatkan situasi harian bagi membolehkan murid menyelesaikan soalan berbentuk penyelesaian masalah.	3.13	0.47	Tinggi
12.	Saya menggunakan maklumat yang relevan dalam interaksi dan perbincangan semasa PdP.	3.13	0.40	Tinggi
Min keseluruhan konstruk kemahiran		2.98	0.35	Sederhana

Berdasarkan Jadual 7.3, didapati item ‘saya menggunakan pelbagai teknik yang melibatkan situasi harian bagi membolehkan murid menyelesaikan soalan berbentuk penyelesaian masalah’ (item no.11) dan item ‘saya menggunakan maklumat yang relevan dalam interaksi dan perbincangan semasa PdP’, (item no. 12) mempunyai nilai min tertinggi iaitu 3.13, manakala sisihan piawai masing-masing adalah 0.47 dan 0.40.

Daripada 12 item dalam konstruk kemahiran hanya 5 konstruk yang diinterpretasikan pada tahap tinggi selebihnya pada tahap sederhana. Ini bermakna 7 item berada pada tahap sederhana dalam konstruk kemahiran. Oleh yang demikian, dapatlah dinyatakan bahawa tahap kesiediaan guru yang mengajar mata pelajaran Matematik di daerah Hulu Langat berada pada tahap sederhana dalam mengimplementasikan KBAT dalam PdP Matematik SR.

Melalui analisis yang telah dijalankan, didapati guru kurang bersedia dalam mengimplementasikan KBAT dari segi kemahiran. Berdasarkan soal selidik yang diterima, kebanyakan responden kurang mahir dalam mengaplikasikan strategi penggunaan dan pembelajaran KBAT di dalam kelas. Selain itu, responden juga kurang mahir dalam penggunaan peta pemikiran (i-THINK).

Jadual 7.3 juga menunjukkan item nombor 9 iaitu soalan ‘saya boleh membina item KBAT’, mempunyai nilai min yang paling rendah (min = 2.78, sp = 0.59). Berdasarkan nilai ini dapatlah dinyatakan bahawa responden kurang mahir dalam pembinaan item KBAT. Secara keseluruhannya, konstruk kemahiran ini menyatakan bahawa kesiediaan guru dari segi kemahiran berada pada tahap yang rendah.

7.4 Pengujian Hipotesis

Dalam kajian ini, tahap kesediaan guru dikenalpasti sebagai pemboleh ubah bersandar manakala jantina guru adalah pemboleh ubah bebas yang mempunyai dua kumpulan iaitu lelaki dan perempuan. Analisis t-Test digunakan bagi menjawab persoalan kajian di bawah.

7.4.1 Persoalan Kajian:

Adakah terdapat perbezaan yang signifikan tahap kesediaan guru di daerah Hulu Langat terhadap pelaksanaan KBAT dalam PdP Matematik SR mengikut jantina?

H_{01} : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan tahap kesediaan guru di daerah Hulu Langat terhadap pelaksanaan KBAT dalam PdP Matematik SR mengikut jantina.

Jadual 7.4

Tahap Kesediaan Guru terhadap Pelaksanaan KBAT dalam PdP Matematik SR Mengikut Jantina.

Jantina	N	Min	Sisihan Piawai	Nilai-t	df	Tahap Signifikan
Lelaki	38	3.157	0.390	1.343	167	0.186
Perempuan	131	3.066	0.290			

Ujian t-Test tidak bersandar telah dijalankan untuk membandingkan tahap kesediaan guru berdasarkan jantina. Berdasarkan Jadual 7.4 didapati tidak terdapat perbezaan yang signifikan tahap kesediaan guru lelaki (min = 3.157, sp = 0.390) dan guru perempuan (min = 3.066, sp = 0.290); $t(167) = 1.343$, $p = 0.186$. Magnitud perbezaan min (perbezaan min = 0.091, 95% ci: -0.045 – 0.228) adalah kecil (eta squared = 0.011).

Berdasarkan skor min, didapati tahap kesediaan guru lelaki (min=3.157) lebih tinggi berbanding guru perempuan (min=3.066). Namun, perbezaan tersebut tidak signifikan. Ini menunjukkan hipotesis nol (H_{01}) diterima, di mana tidak terdapat perbezaan yang signifikan tahap kesediaan guru lelaki dan perempuan terhadap pelaksanaan KBAT dalam PdP Matematik SR.

Perisian SPSS tidak menyediakan kemudahan untuk mengira *effect size*, namun nilai eta squared dapat dikira dengan menggantikan nilai yang diperolehi daripada output SPSS menggunakan rumus berikut;

$$\begin{aligned}
 \text{Eta Squared} &= \frac{t^2}{t^2 + (N_1 + N_2 - 2)} \\
 &= \frac{1.34^2}{1.34^2 + (38 + 131 - 2)} \\
 &= 0.011
 \end{aligned}$$

Menurut Cohen (1988), nilai bagi eta squared (*effect size*) diinterpretasikan seperti berikut;

0.01	=	kecil
0.06	=	sederhana
0.14	=	besar

Oleh kerana nilai eta squared dalam kajian ini adalah 0.011, maka *effect size* adalah kecil.

8.0 PERBINCANGAN

8.1 Tahap Kesediaan Guru dari Segi Kemahiran

Perbincangan ini adalah bagi menjawab soalan pertama kajian ini iaitu sejauhmanakah tahap kesediaan guru mengimplementasikan KBAT dalam PdP Matematik dari segi kemahiran. Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa tahap kesediaan guru mengimplementasikan KBAT dalam PdP Matematik berada pada tahap sederhana. Di mana julat min bagi konstruk kemahiran adalah di antara 2.78 hingga 3.13. Dapatan menunjukkan item nombor 9 iaitu soalan 'saya boleh membina item KBAT', mempunyai nilai min yang paling rendah ($\text{min} = 2.78$, $\text{sp} = 0.59$). Manakala item yang mempunyai min tertinggi adalah item nombor 11 dan item nombor 12 iaitu item 'saya menggunakan pelbagai teknik yang melibatkan situasi harian bagi membolehkan murid menyelesaikan soalan berbentuk penyelesaian masalah' dan item 'saya menggunakan maklumat yang relevan dalam interaksi dan perbincangan semasa PdP' dengan min 3.13, manakala sisihan piawai masing-masing adalah 0.47 dan 0.40.

Berdasarkan maklum balas yang diterima daripada responden, kebanyakan responden didapati kurang mahir dalam mengaplikasikan strategi penggunaan dan pembelajaran KBAT di dalam kelas (item no. 2) ($\text{min} = 2.89$, $\text{sp} = 0.52$), selain daripada item 'saya boleh membina item KBAT' (item no. 9), yang mempunyai nilai min paling rendah ($\text{min} = 2.78$, $\text{sp} = 0.59$). Responden juga didapati kurang mahir dalam penggunaan peta pemikiran (*i-Think*). Walaupun dapatan sebelum ini (dalam konstruk pengetahuan), didapati tahap pengetahuan guru mengenai jenis-jenis peta pemikiran (*i-Think*) berada pada tahap tinggi.

Secara keseluruhan, konstruk kemahiran berada pada tahap sederhana ($\text{min} = 2.98$, $\text{sp} = 0.35$). Daripada 12 item dalam konstruk kemahiran hanya 5 konstruk yang diinterpretasikan pada tahap tinggi selebihnya pada tahap sederhana. Ini bermakna 7 item berada pada tahap sederhana dalam konstruk kemahiran. Oleh yang demikian, dapatlah dinyatakan bahawa tahap kesediaan guru mengimplementasikan KBAT dalam PdP Matematik SR berada pada tahap sederhana.

Dapatan ini disokong oleh Rajendren (2001) dalam kajiannya, di mana guru lebih yakin mengajar menggunakan kemahiran sediada mereka berbanding mengajar KBAT. Kajian Rosnani & Suhailah (2003) juga menyatakan kemahiran guru adalah salah satu faktor ketidaksediaan guru dalam melaksanakan pengajaran menggunakan KBAT selain dari faktor ilmu pengetahuan. Selain itu, Nooriza & Effandi (2015), turut menyatakan guru masih belum bersedia mengajar KBAT berbanding KBAR. Menurutnya lagi, guru didapati menghadapi kesukaran dalam membina soalan-soalan beraras tinggi. Supramani (2006) dalam kajiannya juga mendapati sebahagian besar guru menggunakan soalan-soalan beraras rendah berbanding dengan soalan-soalan beraras tinggi.

Berdasarkan kajian ini, kebanyakan responden kurang mahir dalam mengimplementasikan KBAT dalam PdP. Ini jelas dapat dilihat berdasarkan respon yang diberi oleh responden mengenai soalan berkaitan dengan penggunaan peta pemikiran dan pembinaan item KBAT. Walaupun terdapat kajian-kajian lepas yang menunjukkan dari segi pengetahuan respon yang diberi berada pada tahap tinggi tetapi dari aspek kemahiran, pengaplikasiannya masih berada pada tahap sederhana. Di sini pihak-pihak yang terlibat dalam memberikan kursus atau latihan berkaitan dengan KBAT perlu mengambil langkah yang proaktif bagi menangani permasalahan ini. Guru perlu dibekalkan dengan kemahiran yang mencukupi dan aktiviti yang dapat memberikan pengalaman sebenar dalam mengaplikasikan kemahiran KBAT agar dapat terus diaplikasikan dalam kelas masing-masing.

Namun demikian, menurut Sukiman, Noor Shah Saad & Mohd Uzi Dollah (2012), guru mempunyai kemahiran yang cukup untuk mengembangkan kemahiran berfikir murid, mempunyai kefahaman yang cukup untuk mengajar kemahiran berfikir, berkebolehan mengajar

murid untuk berfikir dengan baik dan percaya serta yakin bahawa objektif kemahiran berfikir boleh dicapai melalui subjek yang diajar. Dapatan Sukiman et al. (2012) ini, memberi maksud bahawa dari aspek kemahiran guru sudah bersedia adalah bertentangan dengan hasil kajian ini.

Kesimpulannya, dapat dinyatakan bahawa kesediaan guru dari aspek kemahiran masih berada pada tahap sederhana. Ini menggambarkan bahawa pengetahuan sahaja tidak mencukupi tanpa disusuli dengan pengaplikasian yang betul kerana ia tidak akan memberi kesan dalam PdP. Secara tidak langsung, ini menunjukkan kursus-kursus yang telah dihadiri oleh guru ini kurang berjaya dalam menerapkan kemahiran yang berkesan untuk mengajar KBAT. Walaupun terdapat kajian-kajian yang bercanggah dengan dapatan ini, diharap kajian yang akan datang dapat memberikan keputusan yang positif. Pihak-pihak yang terlibat perlu mengambil berat berkaitan permasalahan ini, kerana kita tidak mahu diakhir nanti tranformasi yang dicanang berakhir dengan kegagalan. Guru juga harus mencari jalan bagaimana mengatasi kelemahan dan kekurangan dalam pengaplikasian kemahiran KBAT ini agar dapat diatasi dan seterusnya dapat melahirkan murid yang mampu menggunakan KBAT dalam kehidupan harian.

8.2 Perbezaan Tahap Kesediaan Guru Mengimplementasikan KBAT dalam PdP Mengikut Jantina

Kajian ini mendapati tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam tahap kesediaan guru mengimplementasikan KBAT dalam PdP Matematik SR berdasarkan jantina. Dapatan kajian dianalisis menggunakan analisis inferensi iaitu analisis t-Test. Di mana, tahap kesediaan guru dikenalpasti sebagai pemboleh ubah bersandar manakala jantina guru adalah pemboleh ubah bebas yang mempunyai dua kumpulan iaitu lelaki dan perempuan. Berdasarkan dapatan kajian ini, tahap kesediaan guru dari segi jantina tidak ada beza, ini bermaksud tahap kesediaan mereka adalah sama. Namun demikian, sekiranya dilihat dari nilai min didapati guru lelaki lebih bersedia berbanding dengan guru perempuan di mana min guru lelaki adalah 3.157 berbanding min guru perempuan iaitu 3.066. Seperti mana yang telah dinyatakan sebelum ini, walaupun terdapat perbezaan berdasarkan min, perbezaan itu adalah tidak signifikan.

9.0 CADANGAN PELAKSANAAN

Berdasarkan dapatan kajian kesediaan guru mengimplementasikan KBAT dari segi kemahiran pengkaji mengemukakan cadangan penambahbaikan seperti berikut:

9.1 Kursus berkala

Kursus berkala perlu diadakan bagi memastikan guru mendapat ilmu dan kemahiran dalam melaksanakan suatu transformasi. Guru perlu dibekalkan bukan sahaja dengan pengetahuan tetapi juga kemahiran. Ini perlu dititik beratkan kerana tanpa kemahiran, ilmu pengetahuan yang ada tidak akan dapat difahami dengan mudah. Kemahiran guru dalam mengimplementasikan KBAT penting agar ilmu yang hendak disampaikan kepada murid dapat difahami tanpa salah tafsir.

9.2 Peranan pihak pentadbir

Pihak pentadbir perlu mengambil langkah seperti mengadakan perjumpaan bersama guru terlibat dari semasa ke semasa bagi mengetahui masalah yang wujud semasa pelaksanaan KBAT dalam PdP. Selain itu, perbincangan dua mata dapat dilakukan dan ini akan memberi impak yang positif kepada kedua-dua pihak. Pihak pentadbir yang mengetahui masalah yang dihadapi oleh guru mereka dapat mengambil tindakan yang sewajarnya bagi mengatasi permasalahan yang timbul seterusnya guru dapat melaksanakan transformasi dengan jayanya. Akhirnya, transformasi pendidikan akan berjaya dilaksanakan.

10.0 CADANGAN KAJIAN LANJUTAN

- 10.1. Kajian ini telah menilai kesediaan guru dari segi kemahiran terhadap pelaksanaan KBAT dalam PdP Matematik. Fokus kajian ini adalah untuk melihat kesediaan guru dari aspek kemahiran sahaja. Adalah diharapkan bagi kajian kesediaan guru selanjutnya pengkaji menambah aspek-aspek lain seperti kefahaman guru, amalan guru seterusnya, sokongan dari pihak pentadbir dan pihak lain yang berkaitan dan bertanggungjawab di peringkat sekolah.
- 10.2. Kajian kesediaan guru selanjutnya juga boleh dijalankan dengan menggunakan pendekatan secara kualitatif sebagai kaedah reka bentuk kajian. Kajian secara kualitatif ini membenarkan pengkaji menerokai dengan lebih mendalam sejauhmanakah kesediaan guru bagi setiap konstruk-konstruk dalam aspek yang hendak dikaji. Ini kerana sesetengah perkara memerlukan penilaian secara terperinci dan ini sukar diperoleh dengan menggunakan pendekatan secara kuantitatif.
- 10.3. Kajian masa depan untuk membangunkan instrumen penilaian kesediaan guru yang lebih terperinci dan komprehensif perlu dijalankan. Ini adalah kerana instrumen yang dihasilkan untuk kajian ini agak terbatas dari segi konstruk-konstruk yang dinilai dan item-item yang dibina. Ini bermakna, instrumen kajian ini berpotensi untuk dibuat penambahbaikan dengan memasukkan konstruk-konstruk baru yang boleh meningkatkan dapatan kajian kesediaan ini.
- 10.4. Kajian yang akan datang perlu mengambil kira kursus-kursus yang dihadiri atau tidak dihadiri oleh responden, samada ia memberi kesan terhadap kesediaan guru atau tidak. Ini dapat membantu pihak-pihak tertentu dalam menambahbaik program atau kursus sedia ada bagi membantu guru agar lebih bersedia terhadap tranformasi yang akan dilakukan.

11.0 PENUTUP

Dalam keghairahan merealisasikan sesuatu transformasi pendidikan, elemen kesediaan guru perlu dititikberatkan oleh KPM dan institusi pendidikan di bawahnya. Kajian in telah menilai tahap kesediaan guru dari aspek kemahiran guru Matematik SR melaksanakan KBAT dalam PdP Matematik. Kajian ini telah merumuskan bahawa secara keseluruhan, tahap kesediaan guru mengimplementasikan KBAT dalam PdP berada pada tahap sederhana dengan min keseluruhan adalah 2.98. Dapatan ini akan dapat membantu pihak yang terlibat dengan institusi pendidikan guru dan KPM khususnya dalam membuat penambahbaikan terhadap isu yang timbul hasil daripada kajian yang telah dijalankan. Kesediaan guru perlu dijadikan keutamaan dalam setiap tranformasi pendidikan yang hendak dilakukan. Justeru itu, kajian-kajian seperti ini perlu diteruskan dengan penambahbaikan dan seterusnya diperluaskan kepada mata pelajaran lain.

RUJUKAN

- Alias Baba. (1992). *Statistik untuk Penyelidikan dalam Pendidikan dan Sains Sosial*. Bangi: Penerbit Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Rath, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Azizi Yahaya. (2007). *Menguasai penyelidikan dalam pendidikan*. Kuala Lumpur: PTS Professional Publishing Sdn Bhd.
- Badrul Hisham Hj. Alang Osman. (1998). *Kesediaan Guru dalam Pengajaran dan Pembelajaran Matematik Berbantuan Komputer (PPBK) di Sekolah Menengah*. Diperoleh pada 20 November 2014 daripada <http://motivasiutusan4mg.com/kerja1.html>
- Bahagian Perkembangan. (2012). *Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT) dalam Matematik*. Putrajaya: Bahagian Pembangunan Kurikulum, Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Bakry, Md Nor Bakar & Firdaus. (2013). Kemahiran Berpikir Aras Tinggi di Kalangan Guru Matematik Sekolah Menengah Pertama di Kota Makassar. *2nd International Seminar on Quality and Affordable Education (ISQAE 2013)*.
- Barathimalar Krishnan. (2014). *The Acceptance and Problems Faced by Teachers in Conducting Higher Order Thinking Skills*. Tesis Sarjana, Universiti Teknologi Malaysia, Skudai, Malaysia. (Tidak diterbitkan).
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *An Attainable Version of High Literacy: Approaches to Teaching High Order Skills in Reading and Writing, Curriculum Inquiry*. 17(1), 9-30.
- Beyer, B. K. (1991). *Practical Strategies for the Teaching of Thinking*. USA: Allyn and Bacon.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals – Handbook 1: Cognitive Domain*. New York: McKay.
- Chua Y.P. (2006). *Kaedah dan Statistik Penyelidikan: Kaedah Penyelidikan*. Malaysia: McGraw-Hill.
- Cohen, E. G., Lotan, R. A., Whitcomb, J. A., Balderrama, M. V., Cossey, R., & Swanson, P. E. (1994). Complex Instruction: Higher-Order Thinking in Heterogeneous Classrooms. *Handbook of Cooperative Learning Methods*. (82- 96).
- Cohen, J. W. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* Ed. Second. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational Research - Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (3rd Ed.). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Dewey, J. (1944). *Democracy and Education*. New York: MacMillan.
- Edward de Bono. (1976). *Teaching Thinking*. England: Penguin Books.
- Fraenkel, J. R. (1980). *Decision-Making in American Government*. USA: Allyn and Bacon.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. G. (1993). Why Teachers Must Become Change Agents. *Educational Leadership*. 50(6), 1-13.
- Hasmori, A. A., et al. (2011). Pendidikan, Kurikulum dan Masyarakat: Satu Integrasi. *Journal of Edupres, Volume 1*, 350-356. Diperoleh pada 10 Oktober 2014 daripada <http://eprints.utm.my/17084/1/JOE-1-2011-042.pdf>
- Kamus Dewan* (Edisi Keempat). (2005). Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

- Kementerian Pelajaran Malaysia. (2012). *Laporan Awal Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013 – 2025*. Diperoleh pada 16 Disember 2014, daripada [http://www.moe.edu.my/btp/wpcontent/uploads/2012/Blueprint/Preliminary Blue print - BM.pdf](http://www.moe.edu.my/btp/wpcontent/uploads/2012/Blueprint/Preliminary%20Blue%20print%20-%20BM.pdf).
- Kementerian Pelajaran Malaysia. (2006). (Edisi pelancaran). *Pelan induk Pembangunan Pendidikan 2006-2010*. Putrajaya: Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan, KPM.
- Kementerian Pelajaran Malaysia. (2012). *Buku Panduan Program i-THINK*. Putrajaya: Bahagian Pembangunan Kurikulum, KPM.
- Kementerian Pelajaran Malaysia. (2012). *Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013- 2025*. Putrajaya: Kementerian Pelajaran Malaysia.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2001). *Kemahiran Berfikir dalam Pengajaran dan Pembelajaran*. Kuala Lumpur: Pusat Perkembangan Kurikulum.
- Krejcie, R.V. dan Morgan, D.W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*. 30, 607-610.
- Mayer. R. E. (1977). Different Rule Systems for Counting Behavior Acquired in Meaningful and Rote Contexts. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 69.
- McGregor, Debra. (2007). *Developing thinking; developing learning*. UK: McGraw- Hill Education.
- Mohd Najib Abdul Ghafar. (1999). *Penyelidikan Pendidikan*. Skudai. Penerbit: Universiti Teknologi Malaysia.
- Mohd Najib, A. G. (2003). *Design of Survey Questionnaires (Reka bentuk Tinjauan Soal Selidik Pendidikan)* Johor: Penerbit Universiti Teknologi Malaysia.
- Mohd Rasdi Saamah. (2003). Kesediaan Guru-guru Sekolah Rendah Melaksanakan Perubahan bahasa Pengantar Mata Pelajaran Sains dan Matematik. *Kolokium Penyelidikan Siswazah ke 7*. Fakulti Pendidikan UKM di Hotel Empress Sepang, Selangor pada 28-30 Mac 2003.
- Mohd Yusri Ibrahim. (2010). *Bimbingan Cepat Analisis Data Penyelidikan untuk Pendidikan & Sains Sosial*. Kuantan, Pahang: Bandar Ilmu.
- Mohd. Majid Konting, Ph.D. (2009). *Kaedah Penyelidikan Pendidikan*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Mohd. Majid Konting. (2005). *Kaedah Penyelidikan Pendidikan*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Mort G. S & Weerawarden, (2006). Networking Capibility and International Entrepreneurship. *International Marketing Review* 23 (5), 549-572.
- Mueller, R., Husband, T., Christou, C. & Sun. A. (1991). Preservice Teacher Attitudes towards Computer Technology: A Log-Linear Analysis. *Midwestern Educational Researcher*. 4(2), 23-27.
- Nickerson, Perkins & Smith. (1985). *The Teaching of Thinking*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Inc.
- Nor Azlina Ahmad. (2015). *Kesediaan Guru dalam Pendidikan Integrasi Science, Engineering, Technology and Mathematics (Stem)*. Universiti Sains Malaysia Pulau Pinang.
- Nordin Tahir. *Pelan Induk Pembangunan Pendidikan. Rancangan Malaysia ke-9 2006 - 2010*. (PIPP)
- Onosko, J.J & Newmann, F.M. (1994). *Creating More Thoughtful Learning Environment*, in J.N.Mangieri & C. C. Block (Eds.). *Creating Powerful Thinking in Teachers and Students: Diverse Perspectives*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- Pallant, J. (2011). *SPSS Survival Manual 4th Edition. A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS*. Allen & Unwin. Australia.

- Rajendran, N. S. (1998). *Teaching Higher Order Thinking Skills in Language Classrooms: The Need for Transformation of Teaching Practice*. Doctoral dissertation, Michigan State University, East Lansing, USA. (Tidak diterbitkan).
- Rajendran, N. S. (2010). Teaching Thinking Skills at Institutions of Higher Learning: Lesson Learned. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*. 18, 1- 14.
- Rajendren, N. S. (2001). Pengajaran Kemahiran Berfikir Aras Tinggi: Kesediaan Guru Mengendalikan Proses Pengajaran dan Pembelajaran. *Kertas Kerja Dibentang pada Seminar Projek KBKK: Poster Warisan-Pendidikan-Wawasan 2001*.
- Resnick, L. B. (1987). *Education and Learning to Think*. Washington, DC: National Academy.
- Roscoe, J.T. (1975). *Fundamental Research Statistics for the Behavioral Science*. New York: Holt, Rinchart and Winton.
- Rosnani Hashim & Suhailah Hussein. (2003). *The Teaching of Thinking in Malaysia (1st Ed.)*. Kuala Lumpur: Research Centre, International Islamic University Malaysia.
- Saharudin Suhadi. (1996). *Kesediaan Guru-guru Kemahiran Hidup terhadap Pengajaran Komponen Teras Kemahiran Hidup di Sekolah-Sekolah Menengah Negeri Selangor Darul Ehsan*. Kertas Projek Sarjana Pendidikan. Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Schmalz, R. S. (1973). Categorization of Questions that Mathematics Teachers Ask. *Mathematics Teacher*. 66(7), 619-626.
- Senk, S. L., Beckmann, C. E., & Thompson, D. R. (1997). Assessment and Grading in High School Mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*. 28(2), 187-215.
- Som Nor dan Mohd Dahlan Mohd Ramli. (1998). *Kemahiran Berfikir Secara Kritis & Kreatif (KBKK)*. Petaling Jaya: Pearson Education
- Stein, M. K., & Lane, S. (1996). Instructional Tasks and the Development of Student Capacity to Think and Reason: An Analysis of the Relationship Between Teaching and Learning in a Reform Mathematics Project. *Educational Research and Evaluation*. 2(1), 50-80.
- Sukiman Saad, Noor Shah Saad, & Mohd Uzi Dollah. (2012). Pengajaran Kemahiran Berfikir Aras Tinggi: Persepsi dan Amalan Guru Matematik Semasa Pengajaran dan Pembelajaran di Bilik Darjah. *Jurnal Pendidikan Sains & Matematik Malaysia*. 2(1), 18-36.
- Supramani. S. (2006). Penyoalan Guru: Pemangkin Pemikiran Aras Tinggi Murid. *Jurnal Pendidikan Universiti Malaya*. Kuala Lumpur. Universiti Malaya
- Thomson, Tony. (2008). Mathematics Teacher Interpretation of Higher Order Thinking in Bloom's Taxonomy. *Journal: IEJME*. 3(2), 96-109.
- Thuaiabah@Suaibah Binti Abu Bakar, Azlah Binti Md Ali, Hishamuddin Md Som, Rozeyta Omar dan Syarizatul Noorizwan Mukhtar. (2007). *Penglibatan Kaum Wanita dalam Aktiviti Keusahawanan di Negeri Johor: Kajian Terhadap Faktor-faktor Kritikal Kejayaan dan Kegagalan Pengendalian Perniagaan*. Kajian Penyelidikan Fakulti Pengurusan dan Pembangunan Sumber Manusia. Universiti Teknologi Malaysia. Johor.
- Wearmouth J, Edwards G & Richmond R. (2000). Teachers' Professional Development to Support Inclusive Practices. *Journal of in-Service Education*. 26, 37-48.
- Zevin, J. (1995). *A Guide on Classroom Testing (With Emphasis on Higher Order Questioning)*. UNESCO Participation Programme (Project No: 8152). Kuala Lumpur: Kementerian Pendidikan Malaysia.

PENGUNAAN PERISIAN ‘TUX PAINT’ DI DALAM AKTIVITI MENGGAMBAR PENDIDIKAN SENI VISUAL DI SEKOLAH RENDAH

MOHD AIZAT ABU HASSAN
SK Batu Muda, Kuala Lumpur
mohd100444@yes.my

ABSTRAK

Kajian ini bertujuan mengenal pasti bagaimana guru Pendidikan Seni Visual (PSV) dapat menggunakan pengajaran pembelajaran berbantuan komputer (PPBK) iaitu perisian “Tux Paint” untuk membantu meningkatkan kemahiran, minat dan motivasi murid dalam Pendidikan Seni Visual berbanding kaedah konvensional di dalam bilik PSV terutamanya aktiviti menggambar. Kajian akan dilakukan menggunakan kaedah kajian kuasi eksperimen. Murid dibahagikan kepada dua kumpulan. Murid dalam kumpulan eksperimen didedahkan dengan pengajaran pembelajaran berbantuan komputer (PPBK) manakala murid dalam kumpulan kawalan akan diajar dengan menggunakan kaedah konvensional. Seramai 60 orang murid Sekolah Kebangsaan Batu Muda, Kuala Lumpur terlibat dengan kajian ini. Tiga instrumen telah digunakan dalam kajian ini iaitu analisis dokumen, pemerhatian dan soal selidik. Analisis dokumen digunakan untuk menilai dan melihat perbezaan pencapaian kumpulan eksperimen dan kumpulan kawalan dalam aktiviti menggambar. Manakala pemerhatian digunakan untuk melihat perubahan tingkah laku responden kajian. Borang soal selidik pula digunakan untuk mengumpul data untuk menilai minat dan motivasi responden.

Kata Kunci : Pendidikan Seni Visual, “Tux Paint”, Aktiviti Menggambar.

1.0 PENGENALAN

Pendidikan Seni Visual merupakan sebuah mata pelajaran yang diajar dari tahun satu hingga tahun enam di sekolah rendah yang mengaplikasikan pelbagai strategi pengajaran dan pembelajaran (PdP). Antara strategi PdP yang digunakan ialah Teknologi Maklumat dan Komunikasi (ICT), Teori Kecerdasan Pelbagai, Pembelajaran Kontekstual, Konstruktivisme, Pembelajaran Masteri dan lain-lain strategi yang selaras dengan Falsafah Pendidikan Negara (FPN). Pelaksanaan strategi-strategi ini diharapkan dapat memupuk minat dan kreativiti dalam kalangan diri murid.

Selain kaedah PdP secara konvensional yang diajar di dalam kelas atau bengkel seni visual, penggunaan teknologi terkini iaitu komputer amat digalakkan. Ini bersesuaian dengan peredaran masa yang menggalakkan kemahiran komputer dan teknologi maklumat dalam kalangan murid. Ini membuktikan kepentingan Pengajaran dan Pembelajaran Berbantuan Komputer yang sesuai dengan Pendidikan Seni Visual di alaf baharu ini.

Kaedah PdP yang bagus, menarik, interaktif dan mengikut perkembangan teknologi semasa serta menggalakkan perkembangan idea dan penerokaan adalah sangat digalakkan. PdP Pendidikan Seni Visual tidak seharusnya hanya tertumpu di dalam bilik seni sahaja, ia perlulah dikembangkan dan divariasikan dengan kepelbagaian aktiviti yang mampu menarik minat dan motivasi murid terutamanya mereka yang berada di sekolah rendah. Ini kerana pada usia mudalah kanak-kanak perlu digandingkan dengan kreativiti dan imajinasi yang sesuai dengan fitrah mereka dan ini akan menggalakkan perkembangan yang positif pada mereka. Pemilihan dan penentuan kaedah pengajaran yang pelbagai perlu selaras dengan kesediaan, kemampuan, kebolehan, penumpuan, pengalaman dan pemerhatian murid. (BPK, 2014).

2.0 PENYATAAN MASALAH

Antara tujuan pembelajaran Pendidikan Seni Visual (PSV) adalah untuk meningkatkan persepsi (pengamatan) murid. Semua pembelajaran PSV di sekolah menekankan kepada proses mendapat pengetahuan, menzahirkan perasaan dan pernyataan semuanya berlaku menerusi deria murid. Kaedah yang sesuai untuk mengembangkan keupayaan pengamatan murid perlu dikenal pasti dan digunakan. Kaedah yang bagus dapat membantu murid untuk meningkatkan pengamatan dan kematangan deria perlu disediakan. Jika pembelajaran guru mudah dipelajari dan murid dapat belajar maka pencapaian murid akan meningkat (Hattie, 2012). Perbezaan kemahiran antara murid menyebabkan kegiatan PSV akan menjadi membosankan. Akhir sekali, pencapaian yang menurun dan kehilangan minat akan terjadi. Mohd Aizat (2016), menyatakan 102 daripada 244 guru mempunyai murid yang tidak meminati PSV.

Oleh itu, kemajuan teknologi yang pesat membolehkan Pembelajaran dan Pengajaran Berbantuan Komputer (PPBK) dijalankan untuk PSV. PPBK merupakan kaedah yang sesuai untuk digunakan oleh guru PSV bagi mengatasi masalah pembelajaran di mana murid mempunyai kebolehan dan potensi yang pelbagai. Menurut Yakop di dalam Zaari (2013), murid yang cerdas boleh belajar dan menyelesaikan latihan dengan secepat mungkin mengikut tahap pemahaman mereka. Murid yang lemah pula dapat mempelajari topik yang sukar dengan berulang-ulang kali sehingga mereka faham. Ini dapat memotivasikan murid yang lemah untuk meningkatkan prestasi mereka.

Kaedah PPBK ini dapat membantu guru dalam mengatasi masalah mengajar murid yang mempunyai kebolehan pelbagai dalam PSV. PPBK dapat memberikan peluang kepada murid belajar dan membantu meningkatkan kemahiran seni visual mereka terutamanya dalam aktiviti menggambar. PPBK ini dapat mewujudkan suasana pembelajaran yang interaktif dan menyeronokkan untuk murid. Oleh yang demikian kaedah PPBK ini sesuai diguna pakai bagi melihat keberkesanannya dalam proses pengajaran dan pembelajaran PSV. Menurut Fraser di dalam Che Nidzam Che Ahmad, Noraini Mohamed Noh, Mazlini Adnan, Marzita Putih, & Mohd Hairry Ibrahim (2013), persekitaran pembelajaran adalah tempat pembelajaran berlaku sama ada dalam konteks sosial, psikologikal dan pedagogikal yang boleh mempengaruhi pencapaian dan sikap murid.

Pengkaji akan menggunakan perisian “Tux Paint” yang boleh dimuat turun secara percuma di laman sesawang <http://www.tuxpaint.org/>. “Tux Paint” digunakan di sekolah-sekolah di seluruh dunia untuk aktiviti melukis dan literasi komputer. Ia menggabungkan antara muka yang mudah untuk digunakan, kesan bunyi yang menyeronokkan, dan maskot kartun yang menggalakkan kanak-kanak untuk menggunakan perisian ini. Kajian ini juga akan menjadi petunjuk yang berguna untuk mengenal pasti keberkesanan PPBK dalam PSV.

3.0 OBJEKTIF KAJIAN

Terdapat empat objektif dalam kajian ini.

- i. Mengetahui sama ada Pengajaran dan Pembelajaran Berbantuan Komputer (PPBK) iaitu perisian “Tux Paint” boleh menjadi kaedah pengajaran dan pembelajaran (PdP) yang berkesan.
- ii. Mengetahui sama ada Pengajaran dan Pembelajaran Berbantuan Komputer (PPBK) iaitu perisian “Tux Paint” ini lebih sesuai dalam pengajaran dalam aktiviti menggambar berbanding kaedah konvensional.
- iii. Mengetahui sama ada Pengajaran dan Pembelajaran Berbantuan Komputer (PPBK) iaitu perisian “Tux Paint” boleh meningkatkan minat dan motivasi murid terhadap pelajaran Pendidikan Seni Visual (PSV).

- iv. Mengenal pasti sama ada terdapat perbezaan pencapaian di antara murid yang didedahkan dengan Pengajaran dan Pembelajaran Berbantuan Komputer (PPBK) dan murid yang diajar dengan kaedah konvensional

4.0 PERSOALAN KAJIAN

Terdapat empat soalan telah dikenalpasti dalam kajian ini, iaitu:

- i. Adakah Pengajaran dan Pembelajaran Berbantuan Komputer (PPBK) iaitu perisian “Tux Paint” boleh menjadi kaedah pengajaran dan pembelajaran (PdP) yang berkesan?
- ii. Adakah Pengajaran dan Pembelajaran Berbantuan Komputer (PPBK) iaitu perisian “Tux Paint” ini lebih sesuai dalam pengajaran dalam aktiviti menggambar berbanding kaedah konvensional?
- iii. Adakah Pengajaran dan Pembelajaran Berbantuan Komputer (PPBK) iaitu perisian “Tux Paint” boleh meningkatkan minat dan motivasi murid terhadap pelajaran Pendidikan Seni Visual (PSV)?
- iv. Adakah terdapat perbezaan pencapaian di antara murid yang didedahkan dengan Pengajaran dan Pembelajaran Berbantuan Komputer (PPBK) dan murid yang diajar dengan kaedah konvensional?

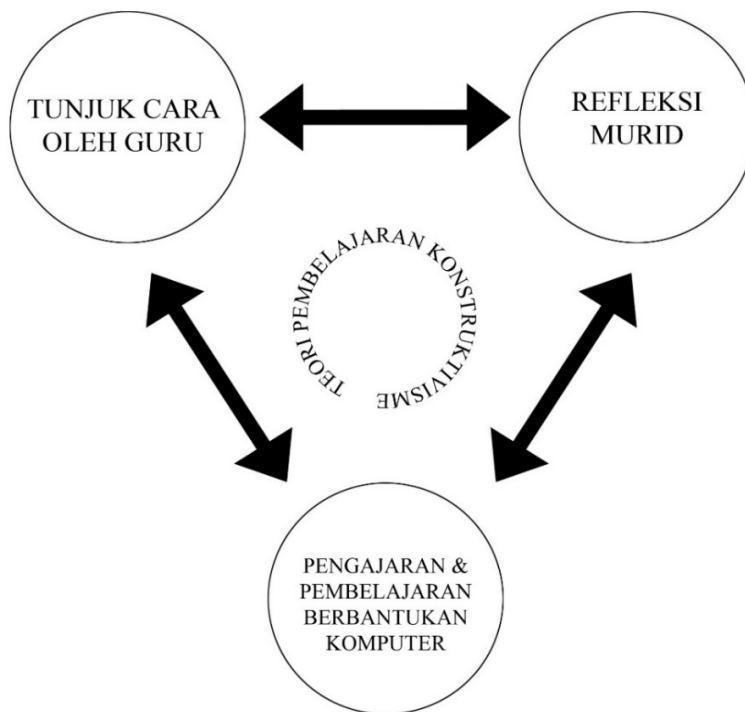
5.0 HIPOTESIS KAJIAN

Dalam kajian ini terdapat beberapa hipotesis yang ingin dikaji:

- i. Terdapat perbezaan keberkesanan pengajaran dan pembelajaran antara Pengajaran dan Pembelajaran Berbantuan Komputer dengan kaedah konvensional.
- ii. Terdapat perbezaan penguasaan kemahiran menggambar yang signifikan di antara di antara murid yang didedahkan dengan Pengajaran dan Pembelajaran Berbantuan Komputer (PPBK) berbanding murid yang diajar dengan kaedah konvensional.
- iii. Terdapat peningkatan minat murid yang signifikan terhadap aktiviti menggambar dalam kalangan murid yang didedahkan dengan Pengajaran dan Pembelajaran Berbantuan Komputer (PPBK).
- iv. Terdapat perbezaan pencapaian yang signifikan dalam kalangan murid yang didedahkan dengan Pengajaran dan Pembelajaran Berbantuan Komputer (PPBK) dan murid yang diajar dengan kaedah konvensional.

6.0 KERANGKA KONSEPTUAL KAJIAN

Kajian ini bertujuan untuk melihat keberkesanan pengajaran dan pembelajaran berbantuan komputer (PPBK) dengan menggunakan perisian “Tux Paint” dalam aktiviti menggambar terhadap murid tahun 5. Berikut merupakan kerangka konseptual kajian ini.



Rajah 1- Kerangka Konseptual

Objektif utama kajian ialah untuk melihat sama ada kaedah PPBK ini dapat meningkatkan kemahiran, minat dan motivasi murid atau tidak. Pengkaji menggunakan Teori Pembelajaran Konstruktivisme sebagai asas kajian. Setiap kali sesi PPBK Pendidikan Seni Visual (PSV), guru akan membuat tunjuk cara di dalam kelas untuk memberikan pengetahuan mengenai aktiviti menggambar dan penggunaan perisian. Apabila murid selesai melaksanakan aktiviti seperti mana di dalam objektif PdP, mereka akan membuat refleksi bagi mengaitkan pembelajaran dengan pengalaman baharu dan lama. Proses ini akan sentiasa berulang setiap kali proses PdP. Konstruktivisme menegaskan pengetahuan dibina secara aktif melalui proses saling pengaruh antara maklumat dahulu dan maklumat terbaru (Piaget di dalam Hairiah, 2012).

7.0 KEPENTINGAN KAJIAN

Setiap kajian mempunyai beberapa kepentingan sama ada kepada pengkaji atau pihak-pihak yang berkaitan. Kepentingan kajian ini memberikan kesan yang besar dalam memperbaiki sesuatu masalah atau keadaan untuk kajian yang dijalankan. Oleh itu, kajian ini juga mempunyai beberapa kepentingan yang boleh diaplikasikan dan digunakan pakai oleh pihak-pihak tertentu dalam meningkatkan tahap pembangunan Pendidikan Seni Visual (PSV).

7.1 Kepentingan Terhadap Guru

Kajian ini dapat menjadi permulaan kepada para guru mata pelajaran Pendidikan Seni Visual dalam mengalakkan para guru menggunakan kaedah pembelajaran berbantuan komputer dalam proses PdP dan ini secara tidak langsung meningkatkan kemahiran dan pengetahuan guru dalam menggunakan perisian dan komputer.

7.2 Kepentingan Terhadap Murid

Kajian ini juga dijalankan bertujuan untuk mengatasi masalah yang sering dihadapi murid untuk menjalankan aktiviti Pendidikan Seni Visual (PSV) terutamanya dalam bidang menggambar. Kajian ini juga bertujuan untuk melihat keberkesanan Pengajaran dan Pembelajaran Berbantuan Komputer (PPBK) dapat meningkatkan kemahiran murid dalam melaksanakan aktiviti bidang menggambar.

8.0 BATASAN KAJIAN

Ketepatan dapatan kajian bergantung kepada tindak balas responden kajian dari aspek kesungguhan melaksanakan aktiviti menggambar menggunakan kaedah PdP berbantuan komputer (PPBK) dan kaedah tradisional. Kajian ini mempunyai batasan seperti berikut:

- i. Kajian hanya melibatkan dua kelas murid tahun lima di Sekolah Kebangsaan Batu Muda, Kuala Lumpur sebagai sampel kajian. Oleh yang demikian dapatan kajian tidak boleh digeneralisasikan kepada semua murid tahun lima.
- ii. Kajian hanya terhad untuk satu bidang PdP iaitu bidang menggambar bagi mata pelajaran Pendidikan Seni Visual tahun lima dan bukannya untuk keseluruhan sukatan Pendidikan Seni Visual tahun lima.
- iii. Kajian ini hanya dijalankan sebanyak empat kali sesi PdP Pendidikan Seni Visual. Ini mungkin mempengaruhi hasil kajian kerana mungkin terdapat responden yang mempunyai kurang kemahiran menggunakan komputer dan perisian

9.0 TINJAUAN LITERATUR

Menurut Boyd (2004) dalam kajian beliau "*Myths, Misconceptions, Problems and Issues in Arts Education*", apabila peruntukan kewangan yang berkurangan memberikan kesan kepada Pendidikan Seni Visual. Ini disebabkan berlaku ketidakseimbangan dan menyebabkan kekurangan bekalan, infrastruktur, alatan, guru dan pakar dalam bidang seni visual.

Menurut Nor Ilyani Harun et al. (2012) menunjukkan murid yang didedahkan dengan penggunaan komputer secara signifikan lebih baik min skor ujian pasca berbanding kumpulan kawalan. Dari segi gender, murid lelaki secara signifikan lebih baik min skor bagi ujian pasca berbanding murid perempuan bagi kumpulan rawatan. Sebagai tambahan, murid lelaki daripada kumpulan rawatan secara signifikan lebih tinggi min skor bagi ujian pasca berbanding dengan murid dalam kumpulan kawalan. Pada masa yang sama, murid perempuan daripada kumpulan rawatan memperoleh min skor lebih tinggi bagi ujian pasca berbanding murid perempuan daripada kumpulan kawalan. Hasil kajian ini menunjukkan bahawa penggunaan komputer dalam PdP Penjodoh Bilangan memberi kesan positif kepada murid.

Menurut Auzar (2012) mendapati bahawa penggunaan komputer dalam pembelajaran membaca menunjukkan keberkesanan yang signifikan berbanding dengan pembelajaran membaca secara tradisional. Penggunaan perisian dalam pembelajaran membaca juga berjaya meningkatkan kemahiran membaca murid secara signifikan. Dapatan kajian ini juga mempunyai implikasi kepada murid, guru dan strategi pembelajaran membaca.

9.1 Teori Berkaitan dengan Pendidikan Seni Visual

9.1.1 Teori Konstruktivisme

Teori Konstruktivisme mempunyai perkaitan dengan Pendidikan Seni Visual adalah melalui aktiviti yang dijalankan dalam mata pelajaran ini, murid akan menggunakan pengetahuan sedia ada dengan pengetahuan yang baru dipelajari. Biasanya guru akan bertindak sebagai pemudah cara dalam melaksanakan aktiviti seni visual manakala murid akan melaksanakan aktiviti-aktiviti ini dengan cara mereka sendiri. Oleh itu, apabila murid diberi kebebasan untuk melaksanakan aktiviti mengikut kehendak sendiri dan ini akan memberi kesan positif kepada murid

Menurut Zurainu Mat Jasin & Abdull Sukor Shaari (2012), teori Konstruktivisme menekankan peranan murid dan guru sebagai pembimbing sahaja dan konsep-konsep yang dibina pada struktur kognitif seseorang akan berkembang dan berubah apabila ia mendapat pengetahuan atau pengalaman baru. Pendekatan konstruktivisme memberi kesan yang positif kepada akademik murid berdasarkan kajian yang dilaksanakan oleh Peter, Abiadun dan Jonathan (2010).

9.1.2 Teori Kecerdasan Pelbagai

Seorang guru mengetahui bahawa setiap murid mereka mempunyai tahap yang berbeza dan pelbagai kecerdasan. Jadi guru perlu menilai hasil aktiviti yang dijalankan oleh murid berdasarkan pelbagai kaedah dan penilaian. Oleh itu setiap murid dinilai dan diadili mengikut potensi sendiri.

Menurut Ikhsan Othman & Rohizani Yaakub (2010), teori Kecerdasan Pelbagai adalah memperkatakan tentang setiap individu mempunyai sekurang-kurangnya lapan kecerdasan iaitu kecerdasan verbal-linguistik, kecerdasan logik-matematik, kecerdasan visual-ruang, kecerdasan kinestetik, kecerdasan muzik, kecerdasan interpersonal, kecerdasan intrapersonal dan kecerdasan naturalis. Jadi setiap murid atau individu mempunyai potensi kecerdasan yang berbeza.

10.0 METODOLOGI

10.1 Reka Bentuk Kajian

Kajian akan dilakukan menggunakan kaedah kajian kuasi eksperimen. Murid akan dibahagikan kepada dua kumpulan. Murid dalam kumpulan eksperimen akan didedahkan dengan PdP berbantuan komputer (PPBK) manakala murid dalam kumpulan kawalan akan diajar dengan menggunakan kaedah konvensional. Kajian yang dilakukan ke atas murid akan melibatkan sesi pengajaran selama empat sesi pengajaran. Sebelum eksperimen dijalankan, murid akan melakukan satu aktiviti menggambar dengan kaedah konvensional untuk mengetahui tahap kemahiran mereka dan untuk menentukan kedua-dua kumpulan mempunyai tahap kemahiran yang sama.

Kumpulan kawalan dan kumpulan eksperimen terbentuk daripada murid dari dua kelas yang berbeza tetap mempunyai pencapaian dan kemahiran yang lebih kurang sama. Kumpulan kawalan akan diajar oleh pengkaji dengan kaedah tradisional tersebut manakala kelas eksperimen akan diajar oleh pengkaji dengan menggunakan kaedah pengajaran dan PPBK untuk tajuk yang sama dengan kelas kawalan.

Pengkaji akan menilai hasil atau karya murid untuk kedua-dua kumpulan kawalan dan kumpulan eksperimen. Penilaian ini bertujuan untuk melihat keberkesanan penggunaan kaedah pembelajaran berbantuan komputer yang telah dijalankan ke atas murid.

10.2 Populasi dan Sampel Kajian

Populasi kajian ini terdiri daripada murid sekolah rendah tahun lima seramai 60 orang yang belajar di Sekolah Kebangsaan Batu Muda, Sentul, Kuala Lumpur. Sampel dipilih kerana pengkaji merupakan guru seni tahun lima di sekolah tersebut. Bilangan responden berdasarkan bilangan murid dari dua buah kelas yang mempunyai kemahiran seni visual yang lebih kurang sama. Kedua-dua kelas ini dipilih untuk melihat jika terdapat perbezaan yang signifikan terhadap kaedah pengajaran sama ada PdP berbantuan komputer dan kaedah konvensional. Kajian dilaksanakan di sekolah tersebut kerana terdapat kekangan untuk menjalankan kajian di sekolah lain.

10.3 Instrumen Kajian

Tiga instrumen telah digunakan dalam kajian ini. Penerangan mengenai instrumen-instrumen tersebut adalah seperti tersebut:

10.3.1 Analisis Dokumen

Pengkaji juga menggunakan analisis dokumen melalui lembaran kerja soalan struktur yang berkaitan dengan kemahiran memerhati. Proses mengumpul data kajian melalui penyelidikan, penyiasatan, pemeriksaan, pencerakinan dan penganalisisan terperinci yang dibuat terhadap bahan bertulis yang berkaitan dengan perkara yang dikaji. Dokumen adalah sumber data yang paling mudah, murah dan cepat untuk diperoleh kerana ia telah ada. Contoh dokumen adalah diari, jurnal, sukatan pelajaran, Buku Rancangan Mengajar Harian, kertas peperiksaan, ujian bulanan, buku kedatangan, gambar, carta dan sebagainya. Penyelidik hanya perlu menyaring maklumat yang perlu diperoleh. Untuk kajian ini, pengkaji akan menganalisis karya yang dihasilkan oleh responden.

10.3.2 Pemerhatian

Pengkaji memilih untuk menggunakan pemerhatian dalam kajian ini kerana jumlah responden yang sedikit memudahkan pengkaji membuat pemerhatian secara menyeluruh. Pemerhatian sesuai digunakan bagi mengamati tingkah laku murid berdasarkan pembolehubah atau aspek yang dikenal pasti. Pemerhatian perlu dijalankan secara sistematik. Pemerhatian boleh dilaksanakan dengan mencatat nota tentang apa yang berlaku di bilik darjah semasa proses PdP. Misalnya bagaimana guru mengajar dan bagaimana reaksi murid semasa pengajaran. Pemerhatian boleh dilakukan melalui dua cara iaitu pemerhatian berstruktur dan tidak berstruktur.

Pengkaji menggunakan teknik pemerhatian berstruktur untuk mendapatkan data berkaitan dengan perkembangan tingkah laku responden. Bagi pemerhatian berstruktur ini, pengkaji menggunakan senarai semak untuk mendapatkan data tersebut.

10.3.3 Soal Selidik

Satu soal selidik berkenaan minat dan motivasi murid sekolah rendah terhadap aktiviti menggambar menggunakan pengajaran dan pembelajaran berbantuan komputer (PPBK). Soal selidik ini daripada soal selidik “Intrinsic Motivation Inventory” (IMI) Ryan, Mims & Koestner, (1983) yang digunakan sebagai instrumen mengkaji minat murid terhadap aktiviti menggambar menggunakan PPBK. Bilangan item diubah suai daripada soal selidik asal bagi memfokuskan pada bahagian minat. Soal selidik ini mengandungi 21 item.

Kajian ini dianalisis menggunakan perisian “IBM SPSS Statistics” (SPSS) untuk menganalisis minat dan motivasi murid terhadap aktiviti menggambar menggunakan PPBK. Soal selidik merupakan instrumen kajian yang digunakan untuk mengumpul data daripada responden

mengenai diri mereka sendiri, atau maklumat sosial seperti isi rumah atau sekolah. Soal selidik dikatakan seragam apabila setiap responden akan didedahkan dengan soalan yang sama dan sistem yang sama untuk merekod jawapan. Tujuannya soal selidik adalah untuk memastikan bahawa terdapat perbezaan dalam jawapan terhadap soalan-soalan yang boleh ditafsirkan untuk menggambarkan perbezaan di kalangan responden, dan bukannya perbezaan dalam proses untuk mendapatkan jawapan (Postlethwaite, 2005)

11.0 DAPATAN KAJIAN

11.1 Analisis Data Ujian Pra dan Ujian Pos

Analisis data dilakukan adalah bertujuan mengkaji keberkesanan PdP berbantuan komputer menggunakan perisian “Tux Paint” dalam peningkatan prestasi dan pencapaian aktiviti menggambar kumpulan kawalan dan kumpulan eksperimen sebelum dan selepas kajian berbanding kaedah konvensional dan kaedah PPBK.

11.1.1 Analisis bagi Ujian Pra

Pengkaji menggunakan dua kelas yang berbeza tetapi mempunyai kemahiran yang lebih kurang sama dalam melaksanakan aktiviti menggambar di dalam Pendidikan Seni Visual. Pengkaji menggunakan kaedah ini untuk menjadi pengukur sama ada kaedah PdP berbantuan komputer yang pengkaji gunakan bagi mengatasi masalah ini berkesan ataupun tidak. Ujian pra ini dilakukan sebelum intervensi dijalankan kepada responden. Ujian pra juga bertujuan untuk membuktikan kedua-dua kelas kawalan dan kelas eksperimen mempunyai tahap yang sama.

Jadual 1:

Taburan Band Responden untuk Ujian Pra

Band	Kumpulan Kawalan		Kumpulan Eksperimen	
	Bilangan Responden	Peratus (%)	Bilangan Responden	Peratus (%)
1	0	0.0	0	0.0
2	6	20.0	6	20.0
3	17	56.7	18	60.0
4	7	23.3	6	20.0
5	0	0.0	0	0.0
6	0	0.0	0	0.0

Jadual 1 menunjukkan taburan band responden untuk ujian pra bagi kumpulan kawalan dan kumpulan Eksperimen. Tiada responden yang mendapat band 1, band 5 dan band 6 untuk ujian pra. Untuk band 2, terdapat enam responden bersamaan 20.0% untuk kumpulan kawalan dan enam responden bersamaan 20.0% untuk kumpulan eksperimen. Untuk band 3, terdapat 17 responden bersamaan 56.7% untuk kumpulan kawalan dan 18 responden bersamaan 60.0% untuk kumpulan eksperimen. Untuk band 4, terdapat tujuh responden bersamaan 23.3% untuk kumpulan kawalan dan enam responden bersamaan 20.0% untuk kumpulan eksperimen.

Jadual 2:

Keputusan Ujian-t untuk Ujian Pra

	Kumpulan	N	Min	Sisihan Piawai	t	Sig 2 hujung
Pra Ujian	Kawalan	30	3.03	.669	.205	.839
	Eksperimen	30	3.00	.643		

Signifikan pada tahap $p < 0.05$

Berdasarkan jadual 2 di atas, statistik deskriptif skor min bagi kumpulan kawalan ialah 3.03, manakala skor min bagi kumpulan eksperimen ialah 3.00. Nilai sisihan piawai bagi kumpulan kawalan ialah .669 dan nilai sisihan piawai bagi kumpulan eksperimen pula ialah .205. Nilai-t ialah .205 pada tahap signifikasi 0.01. Ujian-t menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan di antara kedua-dua kumpulan iaitu kumpulan kawalan dan kumpulan eksperimen dimana $p < 0.05$ dan berbezaan min ialah 0.03. Ini menunjukkan kumpulan kawalan dan kumpulan eksperimen mempunyai kemahiran yang sama dalam aktiviti menggambar.

11.1.2 Analisis bagi Ujian Pasca

Pengkaji telah menggunakan dua kumpulan iaitu kumpulan kawalan dan kumpulan Eksperimen yang mempunyai kemahiran yang sama. Pengkaji menjalankan tiga kali sesi PdP bagi menggunakan perisian “Tux Paint” ke atas kumpulan eksperimen. Pada sesi pembelajaran keempat, pengkaji menjalankan ujian pasca Kumpulan kawalan akan menggunakan kaedah konvensional manakala kumpulan Eksperimen akan menggunakan kaedah PdP berbantuan komputer (PPBK) iaitu perisian “Tux Paint”.

Jadual 3:

Taburan Band Responden untuk Ujian Pasca

Band	Kumpulan Kawalan		Kumpulan Eksperimen	
	Bilangan Responden	Peratus (%)	Bilangan Responden	Peratus (%)
1	0	0.0	0	0.0
2	4	13.3	0	20.0
3	19	63.3	5	16.7
4	7	23.3	20	66.7
5	0	0.0	5	16.7
6	0	0.0	0	0.0

Jadual 3 menunjukkan taburan band responden untuk ujian pra bagi kumpulan kawalan dan kumpulan Eksperimen. Tiada responden yang mendapat band 1, band 5 dan band 6 untuk ujian pra. Untuk band 2, terdapat enam responden bersamaan 20.0% untuk kumpulan kawalan dan enam responden bersamaan 20.0% untuk kumpulan eksperimen. Untuk band 3, terdapat 17 responden bersamaan 56.7% untuk kumpulan kawalan dan 18 responden bersamaan 60.0% untuk kumpulan eksperimen. Untuk band 4, terdapat tujuh responden bersamaan 23.3% untuk kumpulan kawalan dan enam responden bersamaan 20.0% untuk kumpulan eksperimen.

Jadual 4:

Keputusan Ujian-T untuk Ujian Pasca

Pra Ujian	Kumpulan	N	Min	Sisihan Piawai	t	Sig 2 hujung
Pra Ujian	Kawalan	30	3.10	.607	-5.835	.000
	Eksperimen	30	4.00	.587		

Signifikan pada tahap $p < 0.05$

Pada peringkat ujian pra, dapatan kajian mendapati tidak terdapat perbezaan yang signifikan bagi kumpulan eksperimen dan kumpulan kawalan. Hasil ujian-t yang dijalankan ditunjukkan dalam jadual 4.

11.2 Dapatan daripada Borang Soal Selidik

Pengkaji menggunakan borang soal selidik bagi melihat minat responden kumpulan eksperimen setelah menggunakan PdP Berbantuan Komputer (PPBK) dalam aktiviti menggambar.

Jadual 5:

Keputusan Min dan Sisihan Piawai Soal Selidik

Nombor Item	Min	Sisihan Piawai	Respon
Item 1	4.07	.740	Positif
Item 2	3.87	.730	Positif
Item 3	3.70	.651	Positif
Item 4	4.23	.626	Positif
Item 5	4.17	.747	Positif
Item 6	3.70	.702	Positif
Item 7	3.87	.571	Positif
Item 8	4.13	.681	Positif
Item 9	3.93	.828	Positif
Item 10	4.37	.718	Positif
Item 11	3.67	.661	Positif
Item 12	4.37	.490	Positif
Item 13	3.73	.691	Positif
Item 14	4.00	.830	Positif
Item 15	4.00	.643	Positif
Item 16	4.03	.765	Positif
Item 17	3.63	.556	Positif
Item 18	3.97	.669	Positif
Item 19	3.67	.661	Positif
Item 20	4.37	.556	Positif
Item 21	3.77	.774	Positif

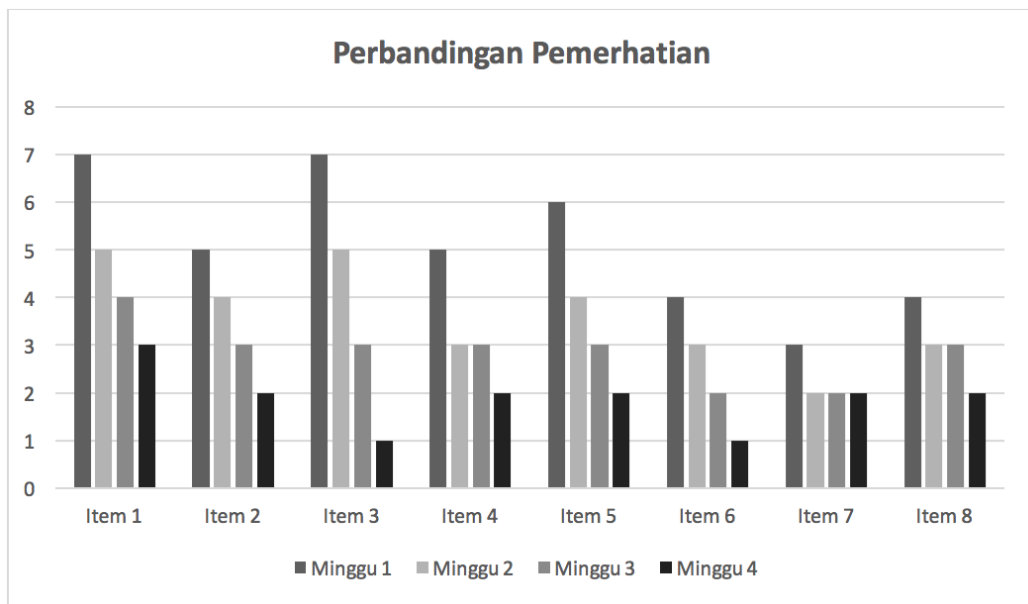
11.3 Dapatan daripada Pemerhatian

Pengkaji menjalankan empat kali sesi pemerhatian sewaktu proses PdP untuk melihat perubahan tingkah laku murid semasa melaksanakan pembelajaran berbantuan komputer iaitu perisian “Tux Paint” ke atas kumpulan eksperimen.

Jadual 6:

Item-item Perkara yang Diperhatikan

Item	Perkara yang Diperhatikan
1	Bercakap yang tiada kaitan dengan tugas yang diberi
2	Pemikiran ditempat lain sambil melakukan perkara lain
3	Berangan-angan
4	Berjalan dari satu tempat ke tempat lain
5	Membuat kerja lain
6	Mengganggu murid lain secara fizikal
7	Mencuba untuk menarik perhatian
8	Keluar bilik darjah



Rajah 2: Carta Perbandingan Pemerhatian

Berdasarkan pemerhatian minggu 1 dan minggu 4 terdapat perubahan yang positif iaitu bercakap yang tiada kaitan dengan tugas yang diberi (item 1) dari tujuh kali berkurang kepada tiga, pemikiran ditempat lain sambil melakukan perkara lain (item 2) dari lima kali berkurang kepada dua, berangan-angan (item 3) dari tujuh kali berkurang kepada satu, berjalan dari satu tempat ke tempat lain (item 4) dari lima kali berkurang kepada dua, membuat kerja lain (item 5) dari enam kali berkurang kepada dua, mengganggu murid lain secara fizikal (item 6) dari empat kali berkurang kepada satu, mencuba untuk menarik perhatian (item 7) dari tiga kali berkurang kepada dua dan keluar bilik darjah (item 8) dari empat kali berkurang kepada dua. Ini menunjukkan kaedah Pengajaran dan Pembelajaran Berbantuan Komputer (PPBK) telah menyediakan persekitaran pembelajaran yang kondusif dan menunjukkan kesan yang positif dalam tingkah laku responden. Ini menunjukkan peningkatan minat responden (murid) dalam aktiviti menggambar menggunakan kaedah PPBK. Che Nidzam Che Ahmad et al. (2013), persekitaran pembelajaran adalah tempat pembelajaran berlaku sama ada dalam konteks sosial, psikologikal dan pedagogikal yang boleh mempengaruhi pencapaian dan sikap murid.

12.0 RUMUSAN

Berdasarkan ujian pra, responden kumpulan kawalan dan responden kumpulan eksperimen mempunyai kemahiran dan pencapaian yang sama di dalam aktiviti menggambar di dalam Pendidikan Seni Visual. Ini merupakan faktor yang penting, kerana kajian ini bertujuan untuk melihat sama ada terdapat perbezaan di antara PdP berbantuan komputer (PPBK) dan PdP secara konvensional.

Bagi melihat peningkatan atau penurunan minat dan motivasi, pengkaji menggunakan borang soal selidik dan pemerhatian terhadap kumpulan eksperimen. Skor min yang ditunjukkan untuk item-item soalan menunjukkan skor min yang tinggi iaitu di antara 3.67 hingga 4.37 berdasarkan jadual 5. Ini menunjukkan minat dan motivasi murid meningkat seiring dengan pencapaian murid. Tingkah laku yang mengganggu PdP semakin berkurang seiring dengan sesi PdP seperti di dalam rajah 2. Ini membuktikan bahawa PdP berbantuan komputer (PPBK) sebenarnya mampu membantu murid meningkatkan minat dan motivasi mereka kerana penggunaan perisian “Tux Paint” yang seronok dan ditambah lagi dengan grafik yang menarik

serta bunyi-bunyian berbanding PdP konvensional.

Pengajaran dan pembelajaran berbantuan komputer (PPBK) merupakan salah satu kaedah pengajaran yang sesuai di jalankan untuk membantu murid menghasilkan pencapaian yang memberangsangkan. Ia banyak mengalakkan murid untuk meneroka pembelajaran mereka secara meluas dan menyeronokkan. Sesuai dengan zaman teknologi, penggunaan PPBK dilihat banyak membantu murid dan guru dan ini akan meningkatkan minat dan motivasi murid. PPBK dilihat memberikan atmosfera baharu dan berbeza kepada murid. PPBK turut mampu menyampaikan isi PdP Pendidikan Seni Visual (PSV) dengan lebih mudah dan berkesan.

RUJUKAN

- Auzar (2012). *Keberkesanan penggunaan perisian asas membaca*. GEMA Online® Journal of Language Studies (Volume 12, No. 2, 2012, Pages 629 to 644).
- Bahagian Pembangunan Kurikulum (BPK) (2014). *Dokumen standard kurikulum dan pentaksiran pendidikan seni visual tahun 5*. Putrajaya: Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Bamford, A. & Wimmer, M. (2012). *The Role of Arts Education in Enhancing School Attractiveness: A Literature Review*. European Expert Network on Culture (EENC) Paper, February 2012.
- Billingham, S.A., Whitehead, A.L. & Julious, S.A. (2013). *An audit of sample sizes for pilot and feasibility trials being undertaken in the United Kingdom registered in the United Kingdom Clinical Research Network database*. BMC Medical Research Methodology. DOI: 10.1186/1471-2288-13-104.
- Boyd, J. (2004). *Myths, misconceptions, problems and issues in arts education*. Brisbane: Griffith University.
- Che Nidzam Che Ahmad, Noraini Mohamed Noh, Mazlini Adnan, Marzita Putih, & Mohd Hairry Ibrahim. (2013). *Pengaruh persekitaran fizikal bilik darjah terhadap tahap keselesaan pengajaran dan pembelajaran*. Tanjong Malim: Universiti Pendidikan Sultan Idris.
- Chow, F.M & Jaizah Mahamud. (2011). *Kajian tindakan : konsep & amalan dalam pengajaran*. Puchong: Universiti Kebangsaan Malaysia
- Council of the European Union (2011). *Council conclusions on cultural and creative competences and their role in building intellectual capital of europe*. 3128th Education, Youth, Culture and Sport Council meeting Brussels, 28 and 29 November 2011.
- Emeliana Elias, Hussin Sarju, Mohd Izyan Zuhaili Zainudin, Shamsul Kamarudin & Azizi Yahaya (2012). *Hubungan antara gaya pembelajaran dengan pencapaian akademik pelajar tingkatan 4 sekolah menengah teknik perdagangan Johor Bahru*. Journal of Educational Psychology & Counseling, Volume 5 March 2012, Pages 58-70.
- Hairiah Munip (2012). *Aplikasi pendekatan konstruktivisme dalam reka bentuk pengajaran berasaskan komputer: pengaruhnya terhadap pencapaian berdasarkan aras kognitif pelajar*. Bukit Mertajam: Institut Pendidikan Guru, Kampus Tuanku Bainun.
- Harris, A. (2012). *6 Essentials to Inspire Your Young Artist: The Old Schoolhouse*. Tennessee: The Old Schoolhouse.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. United Kingdom: Routledge.
- Hazzi, O.A. & Maldaon, I.S. (2014). *A Pilot Study: Vital Methodological Issues*. Damascus: Damascus University.

- Ikhsan Othman & Rohizani Yaakub. (2010). *Aplikasi teori kecerdasan pelbagai dalam pelaksanaan kurikulum*. Asia Pacific Journal of Educators and Education, Vol. 25, 21–32, 2010.
- Jacobs, N. & Reupert, A. (2014). *The effectiveness of Supportive Counselling, based on Rogerian principles: A systematic review of recent international and Australian research*. Melbourne: PACFA.
- Li, M. P. & Lam, B. H (2013). *Cooperative learning: The active classroom*. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education.
- Mohd Aizat Abu Hassan. (2016). *Masalah guru dalam pengajaran dan pembelajaran pendidikan seni visual*. Kuala Lumpur: Sekolah Kebangsaan Batu Muda.
- Mohd. Koharuddin Mohd. Balwi, & Rozita Sanapi. (2012). *Perkembangan, pembangunan dan penerimaan pembelajaran di institusi pengajian tinggi Malaysia*. Jurnal Teknologi, 41(1), 55-72.
- Nor Ilyani Harun, Ahmad Fauzi Mohd. Ayub & Fadzilah Ab. Rahman (2012). *Keberkesanan penggunaan komputer dalam pengajaran dan pembelajaran tatabahasa*. Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu (Malay Language Education Journal) (Volume 2, No. 1, 2012, Pages 31 to 42).
- Nor Ilyani Harun, Ahmad Fauzi Mohd. Ayub & Fadzilah Ab. Rahman. (2012). *Keberkesanan penggunaan komputer dalam pengajaran dan pembelajaran tatabahasa*. Serdang: Universiti Putra Malaysia.
- Peppler, K.A., Powell, C.W., Thompson, N., & Catterall, J. (2014). *Positive impact of arts integration on student academic achievement in English language arts*. The Educational Forum, 78:4, 364-377, DOI: 10.1080/00131725.2014.941124
- Peter, O. I., Abiodun, A. P. & Jonathan, O. O. (2010). *Effect of constructivism instructional approach on teaching practical skills to mechanical related trade students in western nigerian technical colleges*. International NGO Journals, 5 (3): 59-64.
- Podobnik, U. (2014). *Preschool child's researching interests and role of visual art's expressing media*. June 2014, Volume 4, Number 6, 563-572
- Postlethwaite, T.N. (2005). *Educational research: some basic concepts and terminology*. UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Risnita. (2012). *Pengembangan Skala Model Likert: Edu-Bio; Vol. 3*. Jambi: Institut Agama Islam Negeri Sulthan Thaha Saifuddin Jambi.
- Ryan, R. M., Mims, V., & Koestner, R. (1983). *Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory*. Journal of Personality and Social Psychology, 45, 736-750.
- Saffigna, M., Franklin, D., Church, A., & Tayler, C. (2011). *Victorian early years learning and development framework*. Victoria: University of Melbourne.
- Tavakol, M & Dennick, R. (2011). Making Sense of Cronbach's Alpha. International Journal of Medical Education. 2011; 2:53-55 Editorial.
- Terreni, L. (2011). *Interactive whiteboards, art and young children*. Computers in New Zealand Schools: Learning, teaching, Technology. Vol 23 No.1. pp 78-100.
- The College Board (2012). *Child development and arts education: A review of recent research and best practices*. New York: National Coalition for Core Arts Standards.
- Zaari Mohamad. (2013). *Keberkesanan kajian pembelajaran berbantu komputer (penggunaan internet – virtual field trips) terhadap penguasaan konsep sains – siratan makanan*. Pahang: Universiti Terbuka Malaysia.
- Zuraini Mat Jasin, and Abdull Sukor Shaari, (2012) *Keberkesanan model konstruktivisme lima fasa needham dalam pengajaran komsas bahasa Melayu*. Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu ;Malay Language Education (MyLEJ), 2 (1). pp. 79-92. ISSN 2180-4842.

KAJIAN TAHAP KESUKARAN ITEM PEPERIKSAAN PERKHIDMATAN AWAM PEMBANTU MAKMAL GRED C19 KEMENTERIAN PENDIDIKAN MALAYSIA

**HAFIDZRI FIDYATULNAIM HAMZAH, MOHAMMAD TAIB, MAZLAN
MOHD**

Bahagian Pembangunan dan Penilaian Kompetensi, KPM

DR. ISMAIL MOHAMED
Institut Pendidikan Guru Malaysia, KPM

MOHD KASHFI MOHD JAILANI, NORHIZA MOHD SALLEH
Institut Pendidikan Guru Kampus Pendidikan Teknik

ABD. HALIM MD. SALLEH, AZMI AYUB
Institut Pendidikan Guru Kampus Raja Melewar

ABSTRAK

Calon yang baharu dilantik dalam Skim Perkhidmatan Pembantu Makmal diwajibkan lulus dalam Peperiksaan Perkhidmatan Awam Pembantu Makmal Gred C19 sebagai syarat untuk pengesahan jawatan. Kegagalan pembantu makmal dalam mana-mana bahagian peperiksaan ini akan menyukarkan pembantu makmal yang baru dilantik untuk disahkan jawatan. Satu kajian ke atas satu keputusan peperiksaan yang mana terlampau ramai pembantu makmal gagal dalam dua bahagian peperiksaan telah dijalankan untuk mengenal pasti punca kegagalan tersebut dari segi kesahan dan kebolehpercayaan kertas peperiksaan tersebut. Kajian kes ke atas keputusan kertas peperiksaan ini menggunakan kaedah pelbagai yang menggabungkan analisis data peperiksaan menggunakan perisian Winstep berasaskan Model Rasch, Teknik Delphi dan rujukan pakar. Data jawapan calon bagi kertas peperiksaan bahagian dua diperoleh daripada 599 calon peperiksaan manakala data jawapan calon bagi kertas peperiksaan bahagian tiga diperoleh daripada 120 calon. Set soalan peperiksaan pula diubah suai menjadi instrumen kajian. Dapatan kajian ini dapat menunjukkan bahawa kegagalan calon yang ramai terutama dalam kertas peperiksaan bahagian tiga mungkin disebabkan oleh kualiti item yang rendah. Dapatan kajian ini telah memberi implikasi kepada BPPK, KPM. Bahagian ini telah menambah baik proses penggubalan kertas-kertas Peperiksaan Perkhidmatan Awam bukan sahaja untuk perkhidmatan Pembantu Makmal Gred C19, malah juga untuk lain-lain perkhidmatan. Untuk meningkatkan nilai kesahan kertas soalan peperiksaan, Jadual Spesifikasi Ujian (JSU) atau sukatan peperiksaan dikaji semula dan digubal agar selari dengan Huraian Tugas pembantu makmal. Panel penggubal item soalan peperiksaan juga seharusnya terdiri daripada orang yang mahir dari segi kurikulum, skop tugas, dan pelaksana dalam bidang yang berkaitan supaya item yang digubal lebih tinggi kesahannya. Pembangunan bank item adalah idea yang paling baik untuk menyimpan item-item yang telah digubal dan diuji kualitinya.

Kata kunci : Analisis item, Model Rasch, Peperiksaan Perkhidmatan Awam, Pembantu Makmal.

1.0 PENGENALAN

Selaras dengan pelaksanaan Sistem Saran Malaysia (SSM) pada tahun 2003, Skim Perkhidmatan Atendan Makmal telah digantikan dengan Skim Perkhidmatan Pembantu Makmal yang mempunyai prospek kerjaya lebih menarik. Menyedari kepentingan dan sumbangan pembantu makmal dalam menyokong Dasar Pendidikan Negara khususnya dasar 60:40 (sains:sastera) dalam kalangan murid sekolah, Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) telah

melaksanakan penambahbaikan bagi memantapkan mutu penyampaian perkhidmatan yang diberikan oleh pembantu makmal. Pada tahun 2008, Jabatan Perkhidmatan Awam (JPA) telah meluluskan penambahbaikan norma perjawatan pembantu makmal daripada 0.5n kepada 1n (n adalah bilangan makmal).

Lanjutan daripada keputusan tersebut, bilangan dan jumlah pengambilan pembantu makmal telah meningkat bagi menampung keperluan di sekolah, Kolej Matrikulasi dan Institut Pendidikan Guru Malaysia (IPGM). Laluan kerjaya Pembantu Makmal Gred C22 (hakiki) dan Gred C26 berdasarkan kepada norma perjawatan baharu yang telah digunakan di sekolah, Kolej Matrikulasi dan IPGM. Sehingga 31 Januari 2017, terdapat seramai 10,288 orang pembantu makmal di KPM berbanding 10,749 perjawatan (BPSM, KPM).

Skop dan fungsi bidang tugas Pembantu Makmal Gred C19 ialah pengurusan makmal sains, penyediaan dan pengendalian bahan dan radas peralatan sains, penyelenggaraan peralatan sains, pengendalian amali sains, pengurusan aset/stor makmal sains, pelaksanaan pelupusan aset dan bahan sisa berkuat kuasa pada 2 Mei 2013 (Buku Penghuraian Tugas Pembantu Makmal KPM Tahun 2013).

Skop tugas pembantu makmal tidak seragam antara satu sama lain sebelum berkuat kuasa huraian tugas tersebut. Malahan, terdapat pembantu makmal melaksanakan tugas selain daripada pengurusan makmal disebabkan pihak pentadbir tidak mempunyai rujukan yang jelas mengenai senarai tugas pembantu makmal.

Oleh yang demikian, KPM telah mengadakan beberapa siri perbincangan bersama wakil-wakil pembantu makmal dan Kesatuan Sekerja Kakitangan Makmal (KSKM) untuk menyediakan dokumen mengenai penghuraian tugas pembantu makmal yang seragam agar boleh difahami dan diguna pakai oleh semua pihak berkaitan (Bahagian Pengurusan Sumber Manusia KPM, 2013) selaras dengan *Government Transformation Programme 2.0 (GTP)* dan *Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013-2025* berasaskan Tugas dan Tempat Bertugas (*Job-Based and Workplace*).

Peperiksaan Perkhidmatan Awam meliputi dua subjek, iaitu Bidang Umum oleh JPA dan Bidang Jabatan yang dikendalikan oleh KPM. Peperiksaan dijalankan dua kali setahun iaitu bulan Februari (Sesi 1) dan bulan Ogos (Sesi 2). Sukatan Peperiksaan Perkhidmatan Awam bagi Pembantu Makmal Gred C19 meliputi tiga (3) bahagian iaitu bahagian satu (1) dikendalikan oleh JPA, bahagian dua (2) berbentuk soalan objektif aneka pilihan dan bahagian tiga (3) berbentuk soalan esei pendek. Perubahan Sukatan Peperiksaan Perkhidmatan Awam Pembantu Makmal Gred C19 dalam bahagian tiga (3) daripada Ujian Amali digantikan dengan pelaksanaan ujian bertulis (soalan esei pendek) mulai 1 Julai 2012.

Calon yang baharu dilantik dalam Skim Perkhidmatan Pembantu Makmal diwajibkan lulus dalam peperiksaan perkhidmatan sebagai syarat untuk pengesahan jawatan (Surat Pekeliling Perkhidmatan Bilangan 5 Tahun 2011, JPA, 2011).

2.0 PERNYATAAN MASALAH

Berdasarkan analisis Peperiksaan Perkhidmatan Awam Pembantu Makmal Gred C19 KPM Sesi 1 tahun 2014 yang diperoleh daripada Bahagian Pembangunan dan Penilaian Kompetensi (BPPK), KPM, peratusan calon yang gagal tinggi iaitu seramai 311 orang (52.8%) bagi kertas bahagian tiga (3) dan seramai 25 orang (10.9%) bagi kertas bahagian dua (2) hingga menyebabkan kesukaran kepada pembantu makmal yang baharu dilantik untuk disahkan jawatan.

Keputusan kertas peperiksaan seperti ini telah menimbulkan persoalan tentang kesahan

dan kebolehppercayaan item peperiksaan serta prestasi calon dalam peperiksaan tersebut. Oleh yang demikian, satu kajian telah dilaksanakan untuk mengenal pasti kebolehppercayaan dan kesahan item Peperiksaan Perkhidmatan Awam Pembantu Makmal Gred C19 bahagian dua dan bahagian tiga KPM Sesi 1 Tahun 2014.

3.0 OBJEKTIF KAJIAN

Secara khususnya objektif kajian ini adalah seperti berikut:

- i. Menenal pasti kebolehppercayaan item Peperiksaan Perkhidmatan Awam Pembantu Makmal Gred C19.
- ii. Menenal pasti tahap kesukaran item dan aras kognitif Peperiksaan Perkhidmatan Awam Pembantu Makmal Gred C19 Sesi 1 Tahun 2014.
- iii. Menenal pasti kesahan item Peperiksaan Perkhidmatan Awam Pembantu Makmal Gred C19.

4.0 METODOLOGI

4.1 Reka Bentuk Kajian

Kajian ini adalah merupakan satu kajian kes ke atas keputusan Peperiksaan Perkhidmatan Awam Pembantu Makmal Gred C19 pada sesi 1 tahun 2014. Reka bentuk kajian ini adalah berbentuk kajian pelbagai kaedah. Beberapa teknik digunakan untuk mendapatkan maklumat daripada sampel kajian bagi menjawab persoalan kajian. Kaedah kuantitatif digunakan untuk menentukan aras kesukaran item peperiksaan dan kaedah kualitatif digunakan untuk mengkaji aras kognitif item dan kategori deskripsi tugas pembantu makmal.

Analisis item berdasarkan Model Rasch, menggunakan perisian Winstep dilakukan untuk menentukan aras kesukaran item dan kebolehan calon bagi peperiksaan sesi 1 tahun 2014. Analisis item berdasarkan Model Rasch adalah merupakan satu proses analisis item berdasarkan teori respon item (*Item Response Theory – IRT*) yang telah lama digunakan selain daripada analisis item berdasarkan teori ujian klasikal (*Classical Test Theory – CTT*).

Model Rasch (1960) merupakan salah satu model dalam IRT. Ini merupakan satu model kebarangkalian yang menunjukkan perhubungan antara kebolehan individu, kesukaran item dan kebarangkalian individu menjawab item dengan betul. Model tersebut mentransformasikan markah mentah ujian menganggarkan kebolehan individu dan kesukaran item serta memetakan individu dan item pada skala interval yang sama dalam unit logit. Terdapat dua premis dalam Model Rasch; pertama ialah individu yang berkebolehan tinggi mempunyai kebarangkalian yang lebih tinggi untuk menjawab semua item dengan betul. Kedua, bagi item yang mudah, semua individu mempunyai kebarangkalian yang tinggi untuk menjawab item tersebut dengan betul.

Manakala Teknik Delphi digunakan untuk menentukan aras kognitif item dan kategori deskripsi tugas pembantu makmal bagi setiap item. Menurut Becker & Roberts (2009), Teknik Delphi digunakan berdasarkan andaian bahawa idea yang datangnya daripada beberapa orang adalah lebih tepat berbanding idea seorang. Kesimpulan boleh ditingkatkan apabila dibuat berdasar pendapat beberapa orang yang berpengetahuan dan berminat dalam bidang yang dikaji. Teknik Delphi menyelesaikan masalah untuk mengumpulkan pakar-pakar dalam bidang di tempat dan masa yang sama untuk berbincang dan mendapatkan konsensus tentang sesuatu idea yang dikaji.

4.2 Sampel Kajian

Kajian ini dilaksanakan ke atas kertas peperiksaan bahagian 2 dan bahagian 3 dalam sesi 1 tahun 2014. Analisis item menggunakan perisian Winstep dijalankan ke atas data sebanyak 599 calon bagi bahagian 2 dan 120 calon bagi bahagian 3. Data ini diperoleh daripada BPPK, KPM.

Penilaian aras kognitif item Peperiksaan Perkhidmatan Awam Pembantu Makmal Gred C19 ini dikaji menggunakan Teknik Delphi. Seramai 30 pakar penentuan aras kognitif item yang terdiri daripada para pensyarah di empat buah Institut Pendidikan Guru (IPG) telah dikenal pasti untuk menilai dan menentukan aras kognitif bagi 40 item yang terdapat dalam kertas peperiksaan bahagian 2. Manakala lima orang pakar telah menilai dan menentukan kategori deskripsi tugas dan aras kognitif yang diukur bagi setiap pecahan item dalam bahagian 3.

4.3 Data Kajian

Set soalan Peperiksaan Perkhidmatan Awam Pembantu Makmal Gred C19 dan data jawapan calon sesi 1 tahun 2014 merupakan data utama kajian. Kertas soalan bahagian dua mengandungi 40 soalan item objektif aneka pilihan manakala bahagian tiga mengandungi lapan soalan berbentuk soalan esei pendek. Soalan-soalan di bahagian tiga mengandungi beberapa pecahan kecil dan setiap pecahan dianalisis secara berasingan.

Data jawapan calon bagi kertas peperiksaan bahagian dua diperoleh daripada 599 calon peperiksaan manakala data jawapan calon bagi kertas peperiksaan bahagian tiga diperoleh daripada 120 calon. Bilangan calon adalah berbeza bagi kedua-dua bahagian kerana terdapat calon yang mengulang kertas peperiksaan bahagian dua dan/atau bahagian tiga akibat gagal dalam peperiksaan yang lepas. Sehubungan itu, hasil analisis bahagian dua tidak sesuai dihubungkan secara langsung dengan hasil analisis bahagian tiga.

Set soalan peperiksaan diubah suai menjadi instrumen kajian dengan memasukkan ruangan untuk menilai aras kognitif setiap item bagi bahagian dua, manakala bagi bahagian tiga, setiap item dinilai berdasarkan aras kognitif dan kesepadanan dengan deskripsi tugas pembantu makmal di sekolah, Kolej Matrikulasi dan IPG.

4.3 Kaedah Pengumpulan dan Analisis Data

Data jawapan calon bagi kertas peperiksaan bahagian dua dan bahagian tiga dianalisis dengan menggunakan perisian Excel dan *Winsteps Version 3.68.1* berdasarkan Model Rasch untuk mengenal pasti kebolehpercayaan item dan calon. Fail data dicipta dengan perisian Excel, selepas itu ditukar ke format *text*. Beberapa fail *output* yang bersesuaian untuk dilaporkan sebagai dapatan kajian, dipilih dan dimasukkan dalam laporan ini.

Instrumen kajian untuk mengumpul maklumat tentang aras kognitif item (kertas peperiksaan bahagian dua) telah diedarkan kepada 30 orang pakar oleh beberapa orang penyelidik. Penentuan aras kognitif berdasarkan Taksonomi Bloom yang diubah suai (Anderson, 2001) bagi setiap item dibuat dengan mengira mod jawapan yang diberikan oleh pakar-pakar.

Setiap item dalam bahagian 3 dinilai oleh panel yang terdiri daripada lima pakar dengan menentukan aras kognitif dan kesepadanan dengan deskripsi tugas pembantu makmal di sekolah, Kolej Matrikulasi dan IPG. Data penilaian setiap item dibandingkan dengan hasil analisis item menggunakan perisian *Winstep* berdasarkan Model Rasch untuk menentukan kesahan setiap item.

5.0 DAPATAN KAJIAN

5.1 Analisis Kebolehpercayaan Kertas Peperiksaan Sesi 1 Tahun 2014

Kebolehpercayaan bagi sesuatu ujian menunjukkan sejauh mana skor yang diperoleh dalam ujian dapat dipercayai. Kebolehpercayaan ini lazimnya diungkapkan dalam bentuk kestabilan dan kekonsistenan (*homogeneity*) skor ujian itu dan dijadikan sebagai pertimbangan untuk menentukan sesuatu set ujian itu boleh dipercayai. Sax (1980) menerangkan dengan lebih jelas lagi definisi kebolehpercayaan sebagai kestabilan skor ujian yang didapati oleh seseorang individu walaupun diberi beberapa kali dalam tempoh tertentu. Ini bermakna pekali kebolehpercayaan ujian tinggi jika seseorang calon itu mendapat skor yang sama untuk beberapa kali ujian. Kebolehpercayaan juga bermaksud mengenal pasti kecukupan taburan item sepanjang satu skala linear berbanding keserataan taburan individu sepanjang satu skala linear yang sama. Indeks kebolehpercayaan terbahagi kepada dua, iaitu indeks kebolehpercayaan individu dan indeks kebolehpercayaan item (Bond dan Fox 2001). Indeks kebolehpercayaan individu bermaksud andaian kebolehan individu dalam sampel ini tekal jika diberi set item yang lain yang mengukur konstruk yang sama. (Wright & Marsters 1982). Nilai indeks kebolehpercayaan adalah +1. Nilai pekali menghampiri 1 menunjukkan kebolehpercayaan yang tinggi.

5.1.1 Kebolehpercayaan calon dan item

Kebolehpercayaan calon dan item menunjukkan sejauh mana keserasian item kepada (*conform to fix*) Model Rasch dan indeks pemisahan item dan individu. Berdasarkan rumusan statistik bagi kertas peperiksaan bahagian dua, nilai kebolehpercayaan item ialah 0.99 dan kebolehpercayaan calon ialah 0.56. Ini menunjukkan nilai kebolehpercayaan item bagi kertas peperiksaan ini adalah tinggi manakala nilai kebolehpercayaan calon adalah lemah. Manakala rumusan statistik bagi kertas peperiksaan bahagian tiga pula menunjukkan nilai kebolehpercayaan item ialah 0.97 dan kebolehpercayaan calon ialah 0.55. Ini menunjukkan nilai kebolehpercayaan item bagi kertas peperiksaan ini adalah tinggi manakala nilai kebolehpercayaan calon adalah lemah. Menurut Bond & Fox (2007), nilai kebolehpercayaan >0.8 adalah nilai kebolehpercayaan yang boleh diterima dan kuat, manakala nilai <0.8 dianggap lemah.

Kebolehpercayaan item yang tinggi menunjukkan susunan kedudukan kesukaran item tekal sekiranya set item ini dijawab oleh kumpulan calon lain yang mempunyai kebolehan yang setara manakala kebolehpercayaan calon yang lemah menunjukkan andaian kebolehan calon dalam sampel ini adalah kurang tekal jika diberi set item yang lain bagi mengukur konstruk yang sama (Wright & Masters 1982).

5.1.2 Indeks Pengasingan Item dan calon (Separation Index)

Wright dan Master (1982) mendefinisikan indeks pengasingan item adalah bagaimana prestasi calon dapat mengasingkan item mengikut tahap kesukaran yang berbeza. Nilai indeks pengasingan item merujuk bilangan strata kesukaran item pada 2 ralat piawai (*Standard error* - S.E) yang diperoleh pada set ujian yang digunakan. Dalam kes ini, nilai indeks pengasingan item bagi kertas peperiksaan bahagian dua ialah 12.05, menunjukkan 40 item boleh dipecahkan kepada 12 kumpulan strata item pada 2 S.E. Nilai ini menunjukkan item-item telah membentuk satu *variable* yang tersebar dengan baik dan kedudukan item pada skala logit mempunyai kebolehpercayaan yang tinggi. Manakala nilai indeks pengasingan calon adalah 1.12 menunjukkan keupayaan item dalam ujian ini untuk mengasingkan calon kepada kumpulan kebolehan yang berbeza adalah kurang baik, bermaksud 599 calon yang menduduki ujian ini dibahagikan kepada hanya satu strata kebolehan calon pada 2 S.E. Hal ini selaras dengan cadangan Linarce (2005) yang menyatakan nilai pengasingan >2 adalah baik.

Pemetaan taburan calon – item dalam Rajah 1 menunjukkan item paling sukar ialah item 37 manakala item paling mudah ialah item 2. Semua item bertabur di sepanjang kontinum pada julat nilai logit di antara -3.06 sehingga 2.73. Taburan item di sepanjang 5.79 nilai logit memenuhi hampir keseluruhan skala. Taburan ini menunjukkan item sangat mencukupi dan dapat menguji keseluruhan kebolehan calon. Manakala tahap kebolehan calon pula bertabur di sepanjang kontinum pada julat nilai logit di antara -2.65 hingga 2.10. Taburannya di sepanjang 4.75 nilai logit memenuhi hampir keseluruhan skala. Kebolehan calon bertumpu pada nilai 1.19 sehingga -1.46. Manakala min kebolehan calon, iaitu 0.63 adalah lebih tinggi daripada min kesukaran item. Ini menunjukkan kertas peperiksaan berkenaan adalah mudah bagi purata calon.

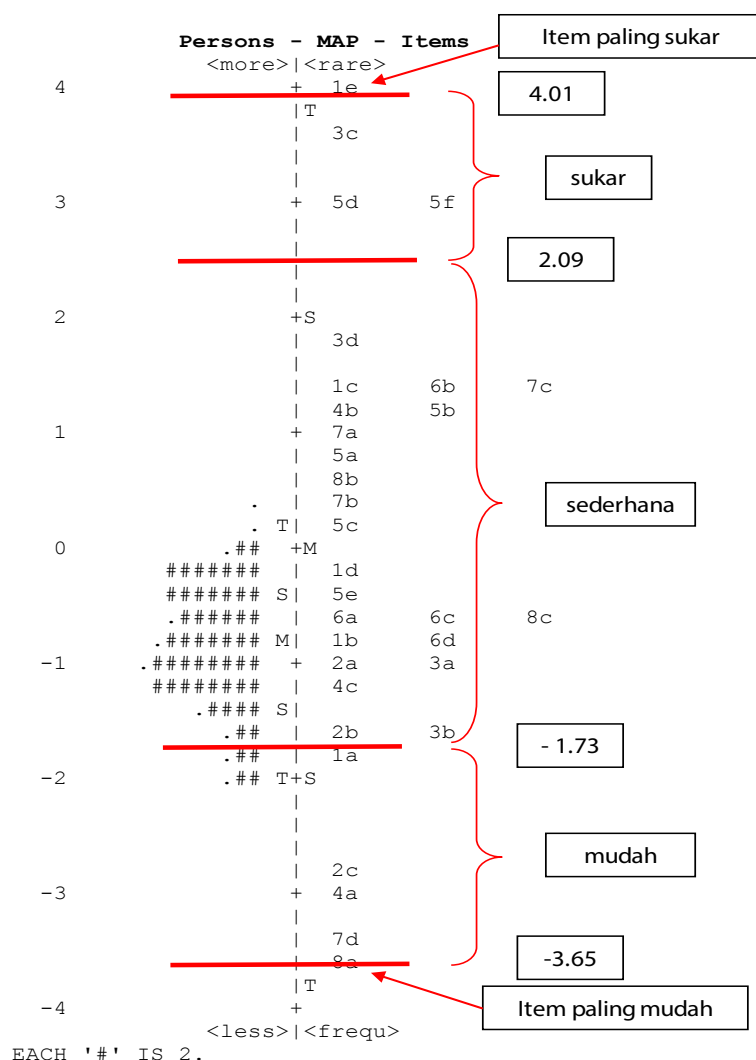
Berdasarkan Rajah 1, didapati item 37, 31, 38, 29, 39, 35, 40, 26 dan 16 termasuk dalam kategori item sukar manakala item 1, 6, 2 dan 12 pula termasuk dalam kategori item mudah. Item-item lain termasuk dalam kelompok item sederhana. Jika dirujuk pada Jadual 1, daripada 9 item dalam kategori sukar, hanya 2 item aras kognitif 2 manakala 7 item lagi ialah item aras kognitif 1. Walau bagaimanapun, purata calon tidak dapat menjawab soalan tersebut walaupun soalan pada aras kognitif 1. Ini bermaksud item aras kognitif 1 yang dikemukakan ini ialah soalan bertahap sukar. Manakala, bagi 4 item dalam kategori item mudah, 3 item ialah item aras kognitif 2 dan 1 item aras kognitif 1. Purata calon mudah menjawab soalan aras kognitif 2 ini kerana soalan tersebut ialah soalan tahap mudah.

Jadual 1:

Aras Kognitif Item Bahagian Dua

No. Item	Aras Kognitif	Nilai Kesukaran (Logit)	INFIT		OUTFIT		PT-MEASURE	
			MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD	CORR.	EXP
37	1	2.73	.99	-.1	.94	-.5	.25	.22
31	1	2.06	1.03	.6	1.06	.7	.32	.25
38	2	1.98	1.04	.8	1.09	1.2	.32	.19
39	1	1.83	1.03	.7	1.09	1.3	.22	.17
29	1	1.81	1.04	.8	1.06	.8	.14	.26
35	1	1.67	.99	-.3	1.02	.4	.31	.23
40	1	1.53	1.07	1.9	1.09	1.7	.31	.17
26	2	1.48	.99	-.3	1.11	2.0	.26	.26
16	1	1.42	1.00	.0	1.40	7.4	.18	.26
27	2	1.26	1.06	1.9	1.28	6.0	.31	.26
8	1	0.89	.96	-2.1	.94	-1.8	.1	.22
19	2	0.77	.98	-.8	1.02	.6	.21	.26
24	1	0.72	1.04	2.0	1.16	5.2	.29	.26
14	2	0.62	1.07	3.3	1.06	2.2	.15	.25
34	2	0.48	1.05	2.2	1.05	1.6	.41	.24
30	2	0.45	1.03	1.6	1.03	1.1	.28	.25
20	2	0.36	1.03	1.3	1.03	.9	.25	.26
5	2	0.27	1.03	1.4	1.02	.8	.14	.21
21	2	0.11	1.01	.2	1.01	.2	.21	.26
25	1	0.09	1.03	.9	1.05	1.3	.35	.26
17	3	0.05	.98	-.8	.95	-1.2	.20	.26
11	2	0.01	1.00	.2	1.00	.1	.32	.25
3	2	-0.08	.98	-.5	.97	-.7	.11	.20
23	1	-0.21	.95	-1.3	.91	-2.0	.25	.26
15	1	-0.22	.99	-.1	1.01	.2	.18	.26
10	2	-0.29	.97	-.7	.96	-.9	.17	.23

32	1	-0.29	.95	-1.2	.92	-1.7	.30	.25
9	2	-0.42	1.07	1.5	1.10	1.8	.23	.22
13	2	-0.55	.98	-.3	.98	-.2	.16	.25
4	2	-0.65	.96	-.7	.94	-.9	.14	.21
33	2	-0.9	.98	-.3	.92	-1.1	.46	.25
7	1	-0.98	.88	-1.7	.77	-3.0	.23	.22
36	2	-1.3	.90	-1.2	.81	-1.9	.38	.23
22	3	-1.57	.94	-.6	.92	-.7	.31	.26
18	3	-1.63	.91	-.9	.80	-1.6	.21	.26
28	1	-1.83	.99	.0	.93	-.5	.34	.26
1	2	-2.66	.87	-.7	.89	-.4	.18	.16
6	2	-2.89	.95	-.2	.94	-.2	.23	.22
2	1	-3.06	.90	-.4	.75	-.9	.13	.19
12	2	-3.06	.93	-.2	.85	-.5	.27	.25



Rajah 2: Pemetaan Kesukaran Item dan Kebolehan Calon Bahagian Tiga

5.2.2 Kesukaran Item dan Kebolehan Calon: Kertas Peperiksaan Bahagian Tiga

Rajah 2 menunjukkan pemetaan taburan kesukaran item dan kebolehan calon pada skala yang sama bagi peperiksaan bahagian tiga. Julat taburan kesukaran item adalah lebih besar daripada julat taburan kebolehan calon, iaitu masing-masing berada pada nilai logit di antara 4.01 hingga - 3.65 dan di antara nilai logit 0.43 hingga -2.04. Item 1e adalah item yang paling sukar dengan nilai logit 4.01 manakala item 8a adalah item yang paling mudah dengan nilai logit - 3.65. Taburan item di sepanjang 7.65 nilai logit memenuhi hampir keseluruhan skala. Taburan ini menunjukkan item sangat mencukupi dan dapat menguji keseluruhan kebolehan calon.

Jadual 2:

Aras Kognitif Item Bahagian Tiga

Item	Aras Kognitif	Nilai Kesukaran (Logit)	INFIT		OUTFIT		PT-MEASURE	
			MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD	CORR.	EXP
1e	3	4.01	.95	.0	.74	-.6	.25	.12
3c	1	3.61	1.67	2.1	1.22	.7	.25	.12
5d	2	2.99	1.08	.3	1.23	.6	.23	.15
5f	2	2.99	.99	.1	.97	.1	.23	.25
3d	3	1.74	.98	-.2	1.01	.1	.23	.25
1c	2	1.49	.99	-.1	1.00	.0	.22	.25
6b	2	1.47	.94	-.6	.96	-.4	.29	.25
7c	1	1.40	1.64	2.3	1.64	2.1	.18	.25
4b	3	1.28	1.12	.9	1.13	.9	.38	.40
5b	1	1.11	.93	.0	.86	-.2	.32	.23
7a	2	1.09	1.37	1.4	1.32	1.2	.51	.25
5a	1	.76	.80	-.1	.80	-.1	.22	.16
8b	2	.56	5.08	6.7	5.19	7.6	.20	.26
7b	1	.33	.63	-.9	.66	-.6	.42	.39
5c	2	.15	.37	-.4	.31	-.7	-.38	.18
1d	2	-.10	.22	-3.7	.28	-3.2	.23	.33
5e	3	-.49	.48	-3.5	.47	-3.4	.42	.28
8c	2	-.52	2.35	6.7	2.29	6.3	.47	.48
6c	1	-.58	.87	-.9	.90	-.6	.21	.38
6a	2	-.62	.96	-.2	.88	-.7	.51	.38
1b	1	-.72	1.24	2.7	1.27	2.5	.32	.40
6d	1	-.89	.93	-.4	1.01	.1	.40	.34
3a	1	-.95	.74	-2.1	.73	-2.2	.39	.47
2a	1	-1.00	.56	-4.0	.59	-3.5	.58	.46
4c	2	-1.18	.89	-1.1	.84	-1.3	.49	.39
3b	2	-1.57	.85	-1.0	.87	-.8	.44	.42
2b	2	-1.61	.75	-1.8	.74	-1.9	.57	.41
1a	1	-1.89	.69	-1.9	.79	-1.2	.28	.42
2c	1	-2.76	.76	-.7	1.17	.5	-.02	.21
4a	1	-3.07	1.52	2.3	1.21	1.1	.46	.28
7d	1	-3.38	1.17	.5	1.03	.2	.56	.29
8a	3	-3.65	2.52	4.4	1.87	2.8	.34	.25

Manakala tahap kebolehan calon pula bertabur di sepanjang kontinum pada julat nilai logit di antara 0.43 hingga - 2.08. Taburan di sepanjang 2.51 nilai logit ini memenuhi hampir keseluruhan skala. Kebolehan calon pula bertumpu pada nilai 0.33 sehingga -2.0. Manakala min kebolehan calon, iaitu - 0.86 adalah lebih rendah daripada min kesukaran item. Ini menunjukkan kertas peperiksaan tersebut adalah sukar bagi purata calon.

Berdasarkan Rajah 2, didapati item 1e, 3c, 5d dan 5f termasuk dalam kategori item sukar. Manakala item 8a, 7d, 4a dan 2c pula termasuk dalam kategori item mudah. Item-item lain termasuk dalam kelompok item sederhana. Berdasarkan Jadual 2, daripada empat item dalam kategori sukar, satu item berada dalam aras kognitif 1, dua item berada dalam aras kognitif 2 dan satu item berada dalam aras kognitif 3. Manakala bagi lima item dalam kategori item mudah, empat item berada dalam aras kognitif 1 dan hanya satu item aras kognitif 3. Purata calon mudah menjawab satu item aras kognitif 3 walaupun aras soalan tersebut merupakan aras kognitif tertinggi dalam kertas peperiksaan ini.

5.3 Kesahan Item - Penilaian Item Secara Terperinci

Penilaian item secara terperinci dilihat dari beberapa aspek seperti item fit, ukuran item “*point measure correlations (PTMEA CORR)*” dan distraktor. Tujuan item dinilai adalah untuk mengenal pasti kualiti item. Item yang baik boleh disimpan ke dalam bank item. Item yang kurang baik akan diperbaiki dan item yang tidak berfungsi perlu dibuang. Nilai “*INFIT MNSQ*” dan “*OUTFIT MNSQ*” yang diterima untuk item dikotomus adalah antara 0.70 – 1.30. Manakala item yang mempunyai nilai *PTMEA CORR* positif akan diterima. Item yang mempunyai *PTMEA CORR* negatif akan dipertimbangkan untuk diperbaiki atau dibuang.

5.3.1 Analisis Item Secara Terperinci Bahagian Dua

Jadual 1 menunjukkan juga hasil analisis item yang disusun berdasarkan nilai kesukaran item (*Measure*). Menurut Bond & Fox (2007) nilai *PTMEA CORR* yang positif menunjukkan item mengukur konstruk yang ingin diukur. Analisis ini adalah langkah asas bagi mengukur kesahan konstruk. Bagi data yang digunakan ini tiada item yang perlu diberi perhatian untuk diperbaiki atau digugurkan kerana nilai *PTMEA CORR* adalah positif.

Walau bagaimanapun, terdapat 12 item mempunyai nilai *PTMEA CORR* kurang daripada 0.20 yang menunjukkan bahawa item-item tersebut tidak dapat membezakan dengan baik calon berkebolehan tinggi dan berkebolehan rendah. Kemungkinan terjadinya keadaan ini kerana pengganggu yang disediakan kurang berfungsi dengan baik sebagaimana yang diharapkan.

Item nombor 37, 31, 38, 29, 39, 35, 40, 26 dan 16 merupakan item yang sukar, namun demikian nilai *INFIT* dan *OUTFIT* masih berada dalam julat fit yang dibenarkan, iaitu antara 0.70 – 1.30. Ini bermakna item tersebut perlu dikekalkan. Semua item berada dalam keadaan fit, namun begitu 11 item perlu disemak semula kerana pengganggu mempunyai potensi sebagai jawapan iaitu item 30, 19, 28, 36, 18, 6, 34, 35, 11, 3 dan 14.

5.3.2 Analisis Item Secara Terperinci Bahagian Tiga

Jadual 2 menunjukkan hasil analisis item yang disusun berdasarkan nilai kesukaran item (*Measure*) bagi item-item dalam kertas soalan peperiksaan bahagian tiga. Menurut Bond & Fox (2007) nilai *PTMEA* yang positif menunjukkan item mengukur konstruk yang ingin diukur. Analisis ini adalah langkah asas bagi mengukur kesahan konstruk. Semua item kecuali item 5d, 5c dan 2c mempunyai *PTMEA CORR* yang positif. Ini bermaksud item-item tersebut sesuai kecuali item 5d, 5c dan 2c yang perlu diberi perhatian untuk diperbaiki atau digugurkan kerana nilai *PTMEA CORR* adalah negatif.

Jadual 2 juga menunjukkan kesesuaian item berdasarkan keperluan unidimensi Model Rasch. Item yang berada dalam julat 0.80-1.20 (Bond and Fox, 2007) menerusi statistik *INFIT MNSQ* dan *OUTFIT MNSQ* menunjukkan item itu diterima sebagai item yang baik dan sesuai. Nilai *INFIT* dan *OUTFIT* di luar julat tersebut dianggap tidak memenuhi statistik kesesuaian Model Rasch. 14 item diterima sebagai item yang baik iaitu item 5f, 3d, 6b, 4b, 5b, 5a, 6a, 6c, 6d, 4c, 3b, 7d, dan 1c. Manakala 18 item tidak fit iaitu item 1e, 3c, 5d, 7c, 7a, 8b, 7b, 5c, 1d, 5e, 1b, 3a, 2a, 2b, 1a, 2c, 4a dan 8a kerana berada di luar julat antara 0.80 – 1.20. Item berkenaan dicadangkan agar disemak semula.

6.0 PERBINCANGAN DAN RUMUSAN

Dapatan menunjukkan kegagalan calon yang ramai terutama dalam kertas peperiksaan bahagian tiga mungkin disebabkan oleh kualiti item yang rendah. Analisis item bagi kertas-kertas peperiksaan ini dijalankan sekali sahaja kerana tujuan kajian ini adalah untuk mengkaji prestasi calon berbanding kesukaran kertas peperiksaan dan bukannya untuk menguji item untuk dimasukkan ke dalam bank item.

Kebolehpercayaan calon yang rendah bagi kedua-dua kertas peperiksaan menunjukkan bahawa kebolehpercayaan kertas peperiksaan ini adalah rendah. Hal ini disebabkan beberapa faktor; antara sebab utama ialah calon-calon tidak memberikan respons berdasarkan kebolehan mereka yang sebenar akibat nilai kesahan peperiksaan ini yang rendah. Antara petunjuk utama nilai kesahan item dalam peperiksaan ini rendah ialah apabila item-item pada aras kognitif 1 menjadi terlalu sukar dan terdapat item-item pada aras kognitif 2 dan 3 menjadi terlalu mudah untuk dijawab oleh calon-calon.

Secara umum, dunia pendidikan mengambil andaian bahawa item yang beraras kognitif rendah adalah lebih mudah dijawab berbanding aras kognitif yang lebih tinggi. Walau bagaimanapun, kajian ini menunjukkan sebaliknya. Dapatan ini bersesuaian dengan pemerhatian yang dibuat oleh Marzano & Kendall (2006) bahawa ramai pendidik sentiasa menghadapi masalah untuk mengenal pasti soalan beraras kognitif tinggi berbanding soalan-soalan yang beraras kognitif rendah dalam Taksonomi Bloom. Walau bagaimanapun, kajian ini tidak boleh digunakan untuk mengesahkan dapatan tersebut kerana calon-calon yang *misfit* tidak dibuang sebelum dianalisis kali kedua bagi mendapat hasil analisis item berdasarkan Model Rasch dengan lebih baik.

Penjelasan lain yang agak munasabah ialah item-item dalam peperiksaan ini mempunyai nilai kesahan yang rendah kerana calon-calon diuji tentang perkara-perkara yang tidak sepatutnya mereka tahu contohnya mengenal nama-nama bahan kimia yang jarang digunakan atau menghafal persamaan bagi sesuatu tindak balas kimia. Soalan-soalan beraras kognitif 3 (aplikasi) menjadi mudah kerana mereka melaksanakan tugas tersebut semasa membantu guru menyediakan makmal untuk sesi amali murid.

Dapatan kajian ini telah memberi implikasi kepada BPPK, KPM yang mana mereka telah menambah baik proses penggubalan item peperiksaan bukan sahaja untuk Perkhidmatan Pembantu Makmal Gred C19, malah untuk lain-lain perkhidmatan. BPPK, KPM telah menambah baik proses meningkatkan kesahan item dengan menjemput panel dalam kalangan mereka yang berpengalaman dalam jawatan tersebut untuk menghasilkan item yang lebih bermutu. BPPK, KPM juga telah melaksanakan kajian rintisan dan menjalankan analisis item berdasarkan Model Rasch sebelum dijadikan set-set kertas peperiksaan untuk ditadbirkan.

7.0 KESIMPULAN

Untuk meningkatkan nilai kesahan item peperiksaan, Jadual Spesifikasi Ujian (JSU) atau sukatan peperiksaan perlu dikaji semula dan digubal agar selari dengan penghuraian tugas pembantu makmal. Tahap pendidikan pembantu makmal yang dilantik adalah rendah dan tugas mereka juga tidak memerlukan pengetahuan yang sangat tinggi dalam bidang sains. Oleh itu soalan-soalan yang dikemukakan seharusnya meliputi bidang tugas yang mereka laksanakan sahaja. Buku Penghuraian Tugas Pembantu Makmal (Bahagian Pengurusan Sumber Manusia KPM, 2013) sepatutnya digunakan sebagai asas untuk membina JSU atau sukatan peperiksaan bagi pembantu makmal.

Panel penggubal item peperiksaan juga seharusnya terdiri daripada orang yang mahir dari segi kurikulum, skop tugas, dan juga pelaksana dalam bidang yang berkaitan supaya item digubal lebih tinggi kesahannya serta mengambil kira *job-based and workplace*.

Pemurnian item peperiksaan juga perlu melalui proses yang lebih teliti dengan menggunakan kriteria-kriteria yang lebih jelas untuk menjaga kesahan item. Contohnya BPPK, KPM boleh menggunakan sistem *Nine Point* yang telah diguna pakai oleh Lembaga Peperiksaan Malaysia dalam menghasilkan item peperiksaan berpusat KPM.

Pembangunan bank item adalah idea yang paling baik untuk menyimpan item-item yang telah digubal dan diuji kualitinya. Oleh itu amalan mengadakan ujian rintis adalah sangat baik agar setiap item dapat dianalisis dan ditentukan nilai emperikalnya sebelum disimpan dalam bank item untuk dipasangkan menjadi set-set kertas peperiksaan.

RUJUKAN

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D.R., et al (2001) *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman
- Bond, T.B., & Fox, C.M. (2007). *Applying the Rasch model, Fundamental measurement in the human sciences* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bahagian Pengurusan Sumber Manusia KPM. (2013). *Penghuraian tugas pembantu makmal C19, C22 dan C26 KPM*. Putrajaya: Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Becker, G. E., & Roberts, T. (2009). Do we agree? Using a Delphi technique to develop consensus on skills of hand expression. *Journal of Human Lactation*, 25, 220-225.
- J.Marzano, R., & S.Kendall, J. (2006). *The new taxonomy of educational objectives*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Jabatan Perkhidmatan Awam. (2011). *Surat Pekeliling Perkhidmatan Bilangan 5 Tahun 2011:Peperiksaan Perkhidmatan Awam*. Putrajaya: Jabatan Perkhidmatan Awam.
- Rasch, G. (1960). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Copenhagen: Danish Institue of Educational Research.

TAHAP KEPUASAN KERJA GURU: ASPEK BEBAN KERJA, PENGIKTIRAFAN DAN PENGLIBATAN DALAM PENGURUSAN

MUHAMMAD HISHAM ADNAN

Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia
muhammadhishamp83109@gmail.com

JAMALUL LAIL ABDUL WAHAB

Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia
jamalullail@ukm.edu.my

AZLIN NORHAINI MANSOR

Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia
azlinmansor@ukm.edu.my

ABSTRAK

Tujuan kajian ini ialah mengenal pasti tahap kepuasan kerja guru dalam aspek beban kerja, pengiktirafan dan penglibatan dalam pengurusan di sekolah. Kajian tinjauan ini dilakukan ke atas 123 orang guru di Negeri Selangor yang dipilih secara rawak berstrata. Penganalisan data adalah secara deskriptif dan inferensi menggunakan perisian Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Dapatan kajian menunjukkan bahawa guru berpuas hati dalam semua aspek yang dikaji. Hasil dapatan juga menunjukkan bahawa terdapat perbezaan min yang signifikan tahap kepuasan kerja guru mengikut jantina dan tahap pendidikan guru. Hasil kajian ini dapat membantu pihak pentadbir sekolah terutamanya guru besar dan pengetua agar memberikan tumpuan dalam memenuhi keperluan dan kehendak guru di sekolah masing-masing demi meningkatkan tahap kepuasan kerja guru di masa akan datang.

Kata Kunci : Kepuasan Kerja, Beban Kerja, Pengiktirafan, Penglibatan dalam Pengurusan, Guru Sekolah.

1.0 PENGENALAN

Isu tentang komitmen dan prestasi kebanyakan guru pada hari ini hangat diperkatakan (Muhammad Bazlan, Ahmad Jazimin, Syed Sofian, Mohammad Nasir & Mohammad, 2014; Dana, 2013; Nur Hafizoh & Rohana, 2012). Kebanyakan guru seolah-olah tidak mempunyai kualiti yang sepatutnya perlu ada sebagai seorang pendidik (Rohani, Hazril & Nordin, 2010). Mereka malas, tidak kreatif, tidak bersemangat dan banyak lagi sikap-sikap negatif yang dilemparkan kepada guru terutamanya oleh ibu bapa murid itu sendiri (Ololube). Menerusi Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013-2025 telah menetapkan Anjakan Ke-4 untuk memartabatkan profesion keguruan. Anjakan ini sangat penting untuk diberi perhatian kerana ramai yang memilih kerjaya sebagai guru ini bukan di atas minat tetapi sekadar untuk mendapat pekerjaan, paksaan ibu bapa, pilihan terakhir dan macam-macam lagi alasan-alasan yang negatif dapat didengari (KPM, 2012). Tanpa minat dan komitmen maka hasilnya lahirlah murid yang lemah dan tidak berkualiti (Goh, 2011).

Kecemerlangan dan keberhasilan murid sebenarnya sangat bergantung kepada kualiti dan komitmen guru (Mohd Ridhuan, Shariza & Mohd Ibrahim, 2014; Rohani et al., 2010). Kualiti dan komitmen guru pula sangat dipengaruhi oleh pengaruh budaya organisasi sekolah (Abdul Jaleel, Opore & Yarquah, 2014). Kepimpinan sekolah sangat penting dalam menentukan kecemerlangan sekolah itu sendiri. Seorang Pengetua atau Guru Besar (PGB) seharusnya bijak dalam menguruskan sekolahnya dengan berkesan. Mereka bukan sahaja diberi kuasa untuk mentadbir malah mereka seharusnya telah dilengkapi dengan pelbagai pengetahuan,

kemahiran dan kompetensi dalam menguruskan sumber manusia, gaya kepimpinan, kewangan, infrastruktur, hubungan interpersonal, hubungan dengan komuniti setempat dan lain-lain lagi dalam memastikan kepuasan kerja guru sentiasa diutamakan (Nik & Mastura, 2015).

2.0 PENYATAAN MASALAH

Kebanyakan guru pada hari ini sering mengeluh rasa tidak puas hati dalam urusan pekerjaannya (Raziah & Ahmad, 2009; Zulkafli, 2007). Ketidakpuasan hati ini berlaku disebabkan keperluan seseorang itu gagal dipenuhi (Maslow, 1954). Berdasarkan kepada Maslow (1954), keperluan manusia ini boleh dibahagikan kepada lima peringkat (hierarki) iaitu fisiologi, keselamatan, sosial, penghargaan diri dan hasrat diri. Setiap manusia ini berbeza-beza keperluannya namun apa yang pasti, setiap manusia inginkan sesuatu dalam kehidupan sehariannya. Sekiranya berjaya dicapai maka akan membawa kepada kesan yang positif namun sekiranya tidak dapat dicapai akan membawa kepada kesan yang negatif. Herzberg (1959) pula membahagikan keperluan manusia kepada dua faktor iaitu faktor *motivator* dan *hygiene*. Tahap *motivator* yang tinggi akan memberikan kepuasan yang tinggi kepada seseorang manakala faktor *hygiene* yang tinggi pula akan menafikan ketidakpuasan hati dalam kalangan pekerja. Isu kepuasan kerja adalah suatu isu yang hangat diperkatakan baik di kalangan pekerja industri mahu pun para pendidik terutamanya golongan guru di sekolah rendah dan menengah.

Berdasarkan kepada keputusan TIMMS dan PISA jelas menunjukkan bahawa kualiti murid di negara kita masih rendah tahap pemikirannya di peringkat antarabangsa (KPM, 2012). Walaupun pencapaian dalam peperiksaan utama negara seperti UPSR, PT3, SPM dan STPM sering mencatatkan peningkatan di peringkat kebangsaan namun realitinya di peringkat antarabangsa, murid di Malaysia masih jauh ketinggalan (KPM, 2012). Di mana silapnya? Apakah puncanya yang menyebabkan hal seperti ini boleh terjadi? Jawapannya adalah kerana kualiti gurunya yang rendah. Tahap kualiti seseorang guru sangat bergantung kepada tahap motivasi guru itu sendiri (Dana, 2013).

3.0 TUJUAN KAJIAN

Tujuan kajian ini adalah untuk mengenal pasti tahap kepuasan kerja guru di beberapa buah sekolah rendah dan menengah di sekitar Negeri Selangor dalam aspek beban kerja, pengiktirafan dan penglibatan dalam pengurusan di sekolah.

4.0 OBJEKTIF KAJIAN

Antara objektif-objektif yang akan dibincangkan dalam kajian ini ialah:

- i. Mengetahui tahap kepuasan kerja guru dalam aspek beban kerja, pengiktirafan dan penglibatan dalam pengurusan di sekolah.
- ii. Mengetahui tahap perbezaan min tahap kepuasan kerja guru mengikut jantina, tahap pendidikan dan tempoh mengajar guru.
- iii. Mengetahui hubungan antara tahap kepuasan kerja guru dengan tahap pendidikan dan tempoh mengajar guru.

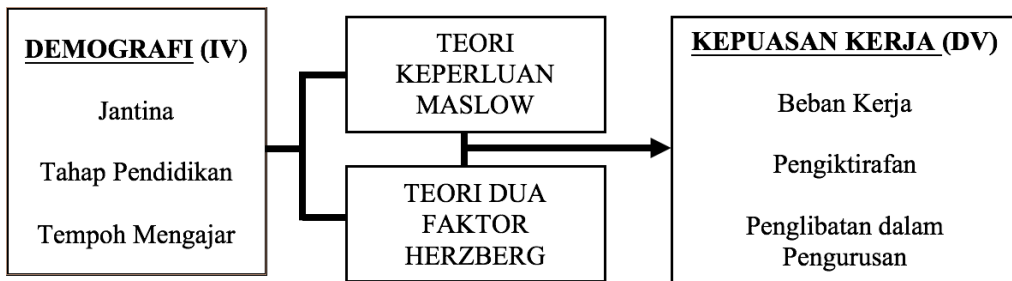
5.0 HIPOTESIS KAJIAN

- H₀1 Tidak terdapat perbezaan min yang signifikan tahap kepuasan kerja guru mengikut jantina guru.
- H₀2 Tidak terdapat perbezaan min yang signifikan tahap kepuasan kerja guru mengikut tahap pendidikan guru.

- H₀₃ Tidak terdapat perbezaan min yang signifikan tahap kepuasan kerja guru mengikut tempoh mengajar guru.
- H₀₄ Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara tahap kepuasan kerja guru dengan tahap pendidikan dan tempoh mengajar guru.

6.0 KERANGKA KONSEP KAJIAN

Rajah di bawah menunjukkan kerangka konsep kajian yang dilakukan.



Rajah 1: Kerangka Konseptual Kajian Diubahsuai daripada Maslow (1954) dan Herzberg (1959).

Berdasarkan kepada kerangka konseptual kajian, kajian ini mempunyai dua pembolehubah iaitu pembolehubah bebas (IV) dan pembolehubah bersandar (DV). Pembolehubah bebas ialah faktor demografi responden manakala pembolehubah bersandar ialah tahap kepuasan kerja bagi guru di beberapa buah sekolah rendah dan menengah harian di sekitar Negeri Selangor dalam aspek beban kerja, pengiktirafan dan penglibatan dalam pengurusan. Aspek dalam pembolehubah bersandar adalah berdasarkan kepada Teori Keperluan Maslow dan Teori Dua Faktor Herzberg.

7.0 TINJAUAN LITERATUR

7.1 Teori Kepuasan Kerja

Kepuasan kerja ialah merupakan salah satu faktor utama dalam menentukan serta mempengaruhi sikap individu terhadap kerjayanya (Raziah & Ahmad, 2009; Herzberg, 1959). Menurut Ishak (2004), kepuasan kerja ialah merupakan suatu tindak balas emosi sama ada positif atau negatif atau dengan kata lain suatu perasaan suka atau tidak seseorang individu terhadap pekerjaan yang dilakukannya. Menurut Maslow (1954), apabila sesuatu keinginan dan keperluan seseorang itu di penuhi maka hal ini akan memberi kepuasan kepada seseorang individu berkenaan namun hal yang sebaliknya akan berlaku sekiranya keperluan dan keinginan tersebut tidak dipenuhi. Menurut Herzberg (1959) pula, kepuasan kerja seseorang individu ditentukan oleh faktor dalaman yang dipanggil pendorong seperti mendapat pengiktirafan dan kerja itu sendiri dan juga faktor luaran seperti hubungan personal (Raziah & Ahmad, 2009). Kepuasan kerja guru juga merujuk kepada tahap keseronokan yang diperolehi hasil daripada tugas atau kerja seseorang guru dan melibatkan perasaan positif atau negatif seseorang terhadap pekerjaannya (Fatimah 2014). Maka dalam operasi kajian ini, kepuasan kerja merujuk kepada tahap kepuasan pekerja dalam kalangan organisasi ini terhadap pekerjaan dan persekitaran kerja mereka. Dalam kajian ini, kepuasan kerja diukur berdasarkan kepada tiga dimensi pekerjaan berdasarkan Teori Keperluan Maslow dan Teori Dua Faktor Herzberg iaitu Beban Kerja, Pengiktirafan dan Penglibatan dalam Pengurusan.

7.2 Teori Keperluan Maslow

Abraham H. Maslow (1954) telah memperkenalkan Teori Keperluan dengan menyatakan bahawa setiap manusia mempunyai keperluan yang perlu dipenuhi bagi mencapai kepuasan diri. Keperluan ini boleh dibahagikan kepada lima peringkat (hierarki) iaitu aspek fisiologi, aspek keselamatan, aspek hubungan sosial, aspek penghargaan diri dan aspek hasrat diri. Apabila keperluan suatu tahap bawah telah dipuaskan, maka keperluan lain pula akan muncul. Aspek beban kerja, pengiktirafan, penglibatan dalam pengurusan di sekolah merupakan aspek yang terkandung dalam Teori Keperluan Maslow dan sekiranya semua aspek ini dipehuhi maka akan memberikan kepuasan dan motivasi kepada guru terutamanya yang berkaitan dengan bidang pekerjaannya. Faktor motivasi akan meningkatkan komitmen dan kualiti seseorang manusia dalam pekerjaannya (Dana, 2013; Lee & Pang, 2013). Namun, sekiranya semua aspek tersebut tidak dipenuhi maka guru akan merasa kurang bermotivasi dan tidak berpuas hati terhadap pekerjaan yang dilakukannya.

7.4 Teori Dua Faktor Herzberg

Teori dua faktor Herzberg atau *two-factor theory* yang diperkenalkan oleh Frederick Herzberg (1959) terbahagi kepada dua iaitu faktor *hygiene* dan *motivator*. Herzberg menyatakan bahawa kedua-dua faktor ini saling tidak berkaitan antara satu sama lain. Beliau juga menyatakan bahawa faktor *motivator* yang tinggi akan memberikan kepuasan hati yang tinggi. Faktor *motivator* ini juga dikenali sebagai faktor perangsang atau dikenali juga sebagai faktor dalaman. Manakala faktor *hygiene* pula adalah sebagai faktor luaran. Faktor *hygiene* yang tinggi akan mengelakkan timbulnya rasa ketidakpuasan hati dalam kalangan pekerja (Herzberg, 1959). Frederick Herzberg lebih menekankan kerja sebagai perkara yang mempunyai potensi untuk menimbulkan motivasi dan kepuasan kerja.

7.5 Beban Kerja

Beban kerja bermaksud tugas atau tanggungjawab yang diamanahkan kepada pekerja sama ada dilaksanakan secara berkumpulan atau pun secara individu. Dalam konteks organisasi, beban tugas yang diberikan kepada pekerja itu adalah berbeza mengikut kebolehan atau status jawatan yang disandangnya (Hussaini). Manakala definisi operasional bagi kajian ini merujuk kepada pandangan guru mengenai pembahagian tugas akademik, ko-kurikulum, aktiviti tambahan, perkeranian dan tugas *ad hoc* secara adil oleh pihak pentadbiran sekolah.

7.6 Pengiktirafan

Pengiktirafan bermaksud mengakui kemampuan seseorang dalam melaksanakan tugas dengan sangat baik dan berkesan. Pengiktirafan ini boleh dilakukan secara lisan atau pun melalui perbuatan (Hussaini). Pengiktirafan yang diberikan ini seharusnya adil dan tidak ada unsur-unsur pilih kasih kerana sekiranya ketidakadilan berlaku maka hal ini akan menimbulkan rasa tidak puas hati di kalangan pekerja. Dalam sistem pendidikan terutamanya yang berada di sekolah, pengiktirafan yang paling bermakna ialah Anugerah Perkhidmatan Cemerlang (APC). Anugerah ini seharusnya diberikan kepada guru atau staf yang menunjukkan prestasi kerja yang cemerlang sepanjang tahun penilaiannya. Definisi operasional kajian ini merujuk kepada penilaian prestasi, pemberian APC, pemberian hadiah atau sijil penghargaan dan pujian yang diberikan pihak pentadbir sekolah kepada guru mereka.

7.7 Penglibatan dalam Pengurusan

Pentadbir sekolah yang seringkali melibatkan guru di sekolahnya dalam pengurusan sekolah merupakan satu amalan yang rasional memandangkan konteks pengurusan sekolah yang kini menjadi semakin kompleks dan mencabar. Selama ini sistem pengurusan sekolah hanyalah dikongkong oleh corak pengurusan yang bersifat birokratik dan berhierarki. Guru besar atau

pengetua ialah merupakan orang yang seringkali membuat keputusan secara individu dalam konteks pengurusan sekolah tanpa melibatkan guru di bawah pimpinannya (Zulkifli, 2007). Seseorang Guru besar atau pengetua haruslah membina hubungan kemanusiaan dengan guru demi menggalakkan berlakunya penglibatan sebenar para guru dalam pengurusan di sekolah. Hal ini bukan sahaja akan memudahkan pihak pentadbiran malah secara tidak langsung membuka peluang kepada para guru untuk merasai pengalaman menguruskan sekolah di samping meningkatkan motivasi dan semangat mereka. Definisi operasional kajian ini merujuk kepada pemberian pengupayaan, autonomi, membuat keputusan, kepercayaan kepada guru mereka dalam melaksanakan tugas dan aktiviti baik dalam sekolah mahu pun di luar sekolah.

8.0 METODOLOGI KAJIAN

8.1 Reka Bentuk Kajian

Dalam penyelidikan ini, kaedah kuantitatif digunakan dengan memilih reka bentuk tinjauan dan menggunakan borang soal selidik secara manual dan juga atas talian. Borang soal selidik manual digunakan ke atas sampel kajian sebenar manakala borang atas talian digunakan ke atas sampel kajian rintis.

8.2 Populasi dan Sampel Kajian

Dalam penyelidikan ini populasi kajian ialah guru yang bertugas di enam buah sekolah rendah dan tiga buah sekolah menengah di sekitar Negeri Selangor. Pemilihan sampel kajian dilakukan secara rawak berkelompok bagi memastikan bilangan sampel bagi setiap kategori dalam demografi melebihi 30 orang. Asas penetapan jumlah sampel kajian ini adalah berdasarkan pandangan Scheaffer, Mendenhall III, Ott dan Gerow (2013) yang mengatakan had saiz minimum peserta kajian bagi kajian tinjauan adalah seramai 30 orang berdasarkan taburan normal. Sebanyak 210 borang soal selidik telah diedarkan iaitu 120 borang ke sekolah rendah dan 90 borang ke sekolah menengah tetapi pengkaji hanya berjaya mengumpul balik sebanyak 123 borang sahaja. Maka seramai 123 orang sampel telah terlibat dalam kajian ini.

8.3 Instrumen Kajian

Bagi menjawab persoalan kajian yang dikaji borang soal selidik digunakan sebagai instrumen penyelidikan. Borang soal selidik yang digunakan adalah terbahagi kepada dua bahagian iaitu Bahagian A dan Bahagian B. Bahagian A adalah bahagian maklumat demografik responden iaitu jantina, bangsa, tahap pendidikan, pengalaman mengajar dan jenis sekolah. Manakala soal selidik di bagi Bahagian B pula adalah digunakan untuk mengukur tahap kepuasan kerja guru di beberapa buah sekolah di sekitar Negeri Selangor. Item- item yang digunakan adalah dibangunkan sendiri bersama rakan kursus Asas Teori Pendidikan dan kesahan pakar instrumen oleh pensyarah kanan yang merupakan pakar dalam bidang pengurusan, kepimpinan dan pentadbiran pendidikan. Bahagian B soal selidik ini menggunakan kaedah Skala Likert Lima Mata.

Jadual 1:

Skala Likert Lima Mata yang Digunakan dalam Kajian Ini.

Skala	Nilai
Sangat Tidak Setuju (STS)	1
Tidak Setuju (TS)	2
Kurang Setuju (KS)	3
Setuju (S)	4
Sangat Setuju (SS)	5

8.4 Kesahan, Kebolehpercayaan, Kajian Rintis dan Analisis Data

Bagi menguji kesahan dan kebolehpercayaan borang soal selidik, dua orang pakar dalam bidang kepimpinan, pengurusan dan pentadbiran pendidikan telah dipilih untuk menyemak kesahan borang soal selidik yang digunakan dalam kajian. Seterusnya, kajian rintis telah dijalankan kepada 30 orang guru yang mengajar di sekolah rendah dan menengah di sekitar Selangor dan sedang menyambung pelajaran di peringkat sarjana di Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia. Sampel kajian rintis ini juga dipilih secara kaedah persampelan rawak berstrata. Berdasarkan kajian rintis tersebut, nilai *alpha cronbach* (α) bagi soal selidik Bahagian B ialah $\alpha = 0.973$.

8.5 Statistik Deskriptif

Analisis statistik deskriptif dijalankan untuk mendapatkan bilangan dan peratusan bagi bahagian demografi. Manakala kekerapan, min dan peratusan tahap kepuasan kerja diperolehi daripada bahagian B. Bagi tujuan menganalisis pandangan guru terhadap tahap kepuasan kerja guru, tahap pengukuran seperti mana dalam jadual 2 telah digunakan hasil pengubahsuaian pandangan Izani & Yahya (2014).

Jadual 2:

Interpretasi Skor Min

Skor Min	Interpretasi Tahap Kepuasan Kerja Guru
1.00 – 1.89	Sangat Tidak Berpuas Hati
1.90 – 2.69	Tidak Berpuas Hati
2.70 – 3.49	Kurang Berpuas Hati
3.50 – 4.29	Berpuas Hati
4.30 – 5.00	Sangat Berpuas Hati

Sumber: Izani & Yahya (2014)

8.6 Statistik Inferensi

Bagi mengenal pasti perbezaan tahap kepuasan kerja guru mengikut faktor demografi, Ujian- t dijalankan bagi menguji hipotesis perbezaan tahap kepuasan kerja guru mengikut jantina bagi mendapatkan nilai perbezaan (t) dan aras signifikan. Seterusnya, Ujian ANOVA Sehalu dijalankan bagi menguji hipotesis perbezaan di antara tahap kepuasan kerja guru mengikut tahap pendidikan dan tempoh mengajar guru bagi mendapatkan nilai perbezaan (F) dan aras signifikan. Akhir sekali, bagi menguji hubungan di antara tahap kepuasan guru dengan faktor demografi iaitu tahap pendidikan dan tempoh mengajar guru, Ujian Korelasi *Spearman Rho* dijalankan bagi mendapatkan nilai korelasi (r) dan aras signifikan.

Bagi menentukan tahap kekuatan perkaitan antara pembolehubah yang telah digunapakai dalam kajian ini, pandangan Cohen (1988) dan Guilford dan Fruchter (1978) dalam meletakkan anggaran kekuatan hubungan ditunjukkan dalam jadual 5.

Jadual 3:

Skor Julat bagi Kekuatan Perkaitan.

Skor Min	Interpretasi Skor Min
0.00	Tiada Hubungan
< 0.19	Sangat Lemah
0.20 - 0.39	Lemah
0.40 - 0.69	Sederhana
0.70 - 0.89	Tinggi
> 0.90	Sangat Tinggi

Sumber: Faizal et al. (2015)

3.0 DAPATAN KAJIAN DAN PERBINCANGAN

3.1 Profil Responden

Jadual 4:

Profil Responden

Demografi	Kekerapan	Peratus(%)
Jantina		
Lelaki	50	40.7
Perempuan	73	59.3
Tahap Pendidikan		
Diploma	19	15.4
Sarjana Muda	89	72.4
Sarjana/Masters	15	12.2
Tempoh Mengajar		
< 8 tahun	79	64.2
8 hingga 16 tahun	36	29.3
> 16 tahun	8	6.5
Jenis Sekolah		
Sekolah Rendah	89	72.40
Sekolah Menengah	34	27.60

Berdasarkan Jadual 4, didapati bahawa guru wanita merupakan responden paling ramai dalam kajian ini iaitu 73 orang (59.3%) berbanding guru lelaki hanya seramai 50 orang (40.7%). Bagi tahap pendidikan responden pula, seramai 19 (15.4%) orang responden yang mempunyai tahap diploma, manakala tahap sarjana muda pula adalah seramai 89 orang (72.4%) dan seramai 15 orang responden yang mempunyai tahap pendidikan sarjana (12.2%). Bilangan sampel bagi pemegang diploma dan sarjana kurang daripada 30 orang kerana ramai responden dalam kategori ini tidak memulangkan semula borang soal selidik. Manakala bagi demografi tempoh mengajar pula, responden yang mempunyai tempoh mengajar bagi 8 tahun kebawah adalah seramai 79 orang (64.2%), responden yang mempunyai pengalaman mengajar di antara 8 tahun hingga 16 tahun adalah seramai 36 orang (29.3%) dan jumlah responden yang telah mengajar lebih 16 tahun pula adalah seramai 8 orang (6.5%). Bilangan sampel bagi guru yang berkhidmat lebih 16 tahun kurang daripada 30 orang kerana kebanyakan responden yang berkhidmat lebih daripada 16 tahun tidak memulangkan semula borang soal selidik. Seterusnya, responden yang mengajar di sekolah rendah adalah seramai 89 orang (72.4%) dan responden yang mengajar di sekolah menengah pula adalah seramai 34 orang (27.6%).

3.2 Objektif 1 : Tahap Kepuasan Kerja Guru dalam Aspek Beban Kerja, Pengiktirafan dan Penglibatan dalam Pengurusan di Sekolah Rendah dan Menengah di Negeri Selangor.

Jadual 5:

Tahap Kepuasan Kerja Guru dalam Aspek Hubungan Interpersonal, Pengiktirafan dan Penglibatan dalam Pengurusan.

Aspek	Skor Min	INTERPRETASI
Beban Kerja	3.80	Berpuas Hati
Pengiktirafan	3.98	Berpuas Hati
Penglibatan dalam pengurusan	3.87	Berpuas Hati

Jadual 5 menunjukkan skor min yang menggambarkan tahap kepuasan kerja guru dalam aspek beban kerja, pengiktirafan dan penglibatan dalam pengurusan di sekolah. Skor min bagi aspek beban kerja adalah yang paling rendah iaitu 3.80 namun masih menunjukkan bahawa guru berpuas hati dengan aspek ini di sekolah. Manakala, skor min aspek pengiktirafan pula ialah 3.98 yang mana juga menunjukkan bahawa guru berpuas hati dengan aspek ini di sekolah. Seterusnya, skor min penglibatan dalam pengurusan pula ialah 3.87 juga menunjukkan guru berpuas hati dengan aspek ini di sekolah. Secara keseluruhannya, purata min skor bagi tahap kepuasan kerja guru ialah 3.88 yang menunjukkan bahawa guru sebenarnya berpuas hati dengan semua aspek ini di sekolah.

Dapatan ini menyokong kajian yang dilakukan oleh Hong & Aziah (2015) di mana hasil dapatannya menyatakan bahawa guru tidak ada masalah dalam beban kerja di sekolah. Selain itu, dapatan kajian ini juga menunjukkan bahawa kebanyakan guru turut berpuas hati terhadap aspek pengiktirafan. Namun, dapatan ini tidak menyokong dapatan kajian oleh Abdul Ghani et al. (2008) di mana pihak pentadbir sekolah sebenarnya tidak memberikan pengiktirafan yang seadilnya kepada guru. Hal ini berlaku disebabkan mereka sendiri belum benar-benar memahami konsep pengiktirafan berdasarkan kompetensi (Noryati 2013). Hal ini telah menyebabkan timbul rasa tidak puas hati guru terhadap kepuasan kerja mereka. Hasil dapatan ini juga tidak menyokong dapatan kajian yang dilakukan oleh Zulkafli (2008) dan Ho (1997) di mana hasil dapatan kajiannya menyatakan penglibatan guru dalam pengurusan adalah rendah sebaliknya hasil dapatan ini menunjukkan bahawa kebanyakan guru berpuas hati dengan penglibatan mereka dalam pengurusan di sekolah.

3.3 Objektif 2(a) : Perbezaan Min Tahap Kepuasan Kerja Guru Mengikut Jantina.

Jadual 6:

Analisis Ujian-t Tidak Bersandar Perbezaan Min Tahap Kepuasan Kerja Guru Mengikut Jantina

Jantina	N	Min	Sisihan Piawai	t	Sig
Lelaki	50	3.9920	.35035	3.137	0.002
Perempuan	73	3.8128	.28146		

Hasil dapatan analisis dalam Jadual 6 menunjukkan terdapat perbezaan min yang signifikan tahap kepuasan kerja guru mengikut jantina guru ($t = 3.137$; $p < 0.01$). Tahap kepuasan kerja guru lelaki (min=3.9920) adalah tidak sama dengan tahap kepuasan kerja guru perempuan (min=3.8128). Oleh yang demikian, hipotesis null (H_0) bahawa tidak terdapat perbezaan min yang signifikan terhadap tahap kepuasan kerja guru mengikut jantina guru adalah berjaya ditolak. Justeru, hasil dapatan menunjukkan bahawa terdapat perbezaan min yang signifikan tahap kepuasan kerja guru mengikut jantina guru.

Dapatan ini tidak menyokong kajian Junaidah dan Nik Rosila (2013) yang mengatakan bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam kepuasan bekerja dalam kalangan guru lelaki dan perempuan. Hal ini berlaku mungkin disebabkan fokus kajian yang berbeza di mana Junaidah dan Nik Rosila hanya menggunakan guru pendidikan khas sebagai responden kajian dan hanya mengkaji terhadap tiga aspek iaitu imbuhan, tugas dan persekitaran kerja.

3.4 Objektif 2(b): Perbezaan Min Tahap Kepuasan Kerja Guru Mengikut Tahap Pendidikan.

Jadual 7:

Analisis Taburan Tahap Kepuasan Kerja Guru Mengikut Tahap Pendidikan Guru

Tahap Pendidikan	N	Min	Sisihan Piawai
Diploma	19	3.6316	.08131
Sarjana Muda	89	3.9625	.03126
Sarjana	15	3.7511	.05908

Jadual 8:

Analisis Ujian ANOVA Sehalu Perbezaan Min Tahap Kepuasan Kerja Guru Mengikut Tahap Pendidikan Guru.

Kepuasan Kerja Mengikut Tahap Pendidikan Guru	Jumlah kuasa dua	Dk	Min kuasa dua	F	Sig
Antara kumpulan	2.024	2	1.012		
Dalam kumpulan	10.647	120	.089		
Jumlah	12.671	122		11.408	.000

Merujuk kepada Jadual 8, hasil analisis menunjukkan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan tahap kepuasan kerja guru mengikut tahap pendidikan ($F(2,120)=11.408$; $p<0.01$). Ini menunjukkan bahawa Hipotesis null (H_0) iaitu tidak terdapat perbezaan min yang signifikan tahap kepuasan kerja guru mengikut tahap pendidikan adalah berjaya ditolak.

Dapatan ini tidak menyokong kajian Junaidah & Nik Rosila (2013) di mana terdapat perbezaan yang signifikan tahap kepuasan kerja guru mengikut tahap pendidikan guru. Dapatan ini berbeza mungkin disebabkan ketidakseimbangan bilangan sampel bagi kategori diploma dan sarjana yang mempunyai kurang daripada 30 sampel.

Untuk melihat perbezaan yang lebih terperinci, ujian Post Hoc Scheffe telah dijalankan. Analisis ujian ini adalah seperti dalam Jadual 9.

Jadual 9:

Analisis Post Hoc Scheffe Perbezaan Min Tahap Kepuasan Kerja Guru Mengikut Tahap Pendidikan Guru

Tahap Pendidikan	Perbezaan Min	Selisihan piawai	Sig.
Diploma Sarjana Muda	-0.33097*	0.07528	.000
Diploma Sarjana	-0.11953	0.10288	.511
Sarjana Muda Sarjana	0.21144*	0.08314	.043

Tahap kepuasan kerja bagi guru yang berpendidikan sarjana ($M=3.7511$, $SP=0.05908$) dan sarjana muda ($M=3.9625$, $SP=0.03126$) lebih tinggi berbanding guru yang berpendidikan diploma ($M=3.6316$, $SP=0.08131$). Walau bagaimanapun, skor min tahap kepuasan kerja guru berpendidikan diploma dan guru berpendidikan sarjana tidak berbeza secara signifikan. Walaupun keputusan ujian Anova Sehalu tersebut adalah signifikan secara statistik, perbezaan sebenar dalam skor min antara kumpulan agak besar kerana kesan saiz yang dikira menggunakan Eta kuasa dua adalah 0.160 (Cohen, 1988).

3.5 Objektif 2(c): Perbezaan tahap kepuasan kerja guru mengikut tempoh mengajar.

Jadual 10:

Analisis Taburan Tahap Kepuasan Kerja Guru Mengikut Tempoh Mengajar Guru.

Tempoh Mengajar	N	Min	Sisihan Piawai
< 8 Tahun	79	3.9013	.03790
8 hingga 16 Tahun	36	3.8407	.05020
> 16 Tahun	8	3.9333	.09759

Jadual 11:

Analisis Ujian ANOVA Sehalu Perbezaan Min Tahap Kepuasan Kerja Guru Mengikut Tempoh Mengajar Guru.

Kepuasan Kerja	Jumlah kuasa dua	Dk	Min kuasa dua	F	Sig
Antara kumpulan	.110	2	.055	.526	.592
Dalam kumpulan	12.561	120	.105		
Jumlah	12.671	122			

Merujuk kepada Jadual 11, hasil analisis menunjukkan bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan tahap kepuasan kerja guru mengikut tempoh mengajar guru ($F(2,120)=0.526$; $p>0.05$). Ini menunjukkan bahawa Hipotesis null (H_{03}) bahawa tidak terdapat perbezaan min yang signifikan tahap kepuasan kerja guru mengikut tempoh mengajar guru adalah gagal ditolak.

Dapatan ini menyokong kajian Junaidah & Nik Rosila (2013) di mana tidak terdapat perbezaan yang signifikan tahap kepuasan kerja guru mengikut tempoh mengajar guru. Memandangkan dapatan Ujian ANOVA ini menunjukkan tiada perbezaan yang signifikan untuk kepuasan bekerja mengikut tempoh pengalaman mengajar, maka Ujian Post-Hoc tidak dijalankan.

3.6 Objektif 3: Hubungan faktor demografi terhadap tahap kepuasan kerja guru.

Jadual 12:

Analisis Korelasi Spearman Rho bagi Hubungan Faktor Demografi dengan Kepuasan Kerja Guru.

Hubungan	r	Kepuasan Kerja Sig.	Interpretasi
Tahap Pendidikan	0.130	0.151	
Tempoh Mengajar	-0.034	0.708	

Hasil analisis dalam jadual 12 menunjukkan bahawa tidak terdapat hubungan yang signifikan antara faktor demografi dengan kepuasan kerja guru dengan nilai r adalah 0.130 (tahap pendidikan) dan -0.034 (tempoh mengajar) serta nilai signifikan adalah 0.151 dan 0.708, ($p>0.05$). Oleh itu, hipotesis null (H_{04}), tidak terdapat hubungan yang signifikan di antara tahap pendidikan dan tempoh mengajar dengan kepuasan kerja guru adalah gagal ditolak.

4.0 IMPLIKASI DAN CADANGAN

Berdasarkan kepada dapatan kajian, terdapat beberapa implikasi penting terhadap pengurusan organisasi pendidikan dalam usaha meningkatkan dan mengekalkan tahap kepuasan bekerja dalam kalangan guru serta beberapa cadangan untuk pertimbangan guru besar, pengetua, dan pihak– pihak lain yang berminat untuk meningkatkan lagi tahap kepuasan kerja guru di sekolah. Antara implikasi dan cadangannya ialah:-

- i. Guru berpuas hati dalam aspek beban kerja namun tahap kepuasan kerja guru ini boleh dipertingkatkan lagi. Guru besar dan pengetua disarankan agar lebih adil dan rasional dalam membahagikan beban kerja kepada guru di sekolah masing-masing agar dapat meningkatkan lagi tahap kepuasan kerja guru mereka di sekolah dalam aspek beban kerja.
- ii. Guru berpuas hati dalam aspek pengiktirafan namun tahap kepuasan kerja guru ini boleh dipertingkatkan lagi. Guru besar dan pengetua juga disarankan agar memberikan pengiktirafan yang lebih adil dan telus kepada guru di sekolah masing-masing agar tahap kepuasan kerja guru dalam aspek pengiktirafan dapat dipertingkatkan lagi.
- iii. Guru berpuas hati dalam aspek penglibatan dalam pengurusan namun tahap kepuasan kerja guru ini boleh dipertingkatkan lagi. Guru besar dan pengetua juga disarankan agar melibatkan guru mereka dengan lebih kerap dalam bidang pengurusan sekolah terutamanya dalam membuat keputusan agar tahap kepuasan kerja guru dalam aspek penglibatan dalam pengurusan sekolah dapat dipertingkatkan lagi di sekolah masing-masing.
- iv. Tahap kepuasan kerja guru lelaki lebih tinggi berbanding guru perempuan dan perbezaan ini adalah signifikan. Oleh itu, guru besar dan pengetua perlu meluangkan masa yang lebih dalam memahami keperluan dan kehendak guru perempuan di sekolah masing-masing terutamanya dalam tiga aspek yang dikaji ini agar tahap kepuasan kerja guru perempuan di sekolah masing-masing dapat dipertingkatkan.
- v. Tahap kepuasan kerja guru sarjana muda adalah lebih tinggi berbanding guru Diploma dan sarjana dan perbezaan ini adalah signifikan. Oleh itu, guru besar dan pengetua perlu meluangkan masa yang lebih dalam memahami keperluan dan kehendak guru Diploma dan sarjana di sekolah masing-masing terutamanya dalam tiga aspek yang dikaji ini agar tahap kepuasan kerja guru di sekolah masing-masing dapat dipertingkatkan.

5.0 KESIMPULAN

Secara kesimpulannya, guru berpuas hati dengan aspek beban kerja, pengiktirafan dan penglibatan dalam pengurusan di sekolah masing-masing. Namun, guru besar dan pengetua sekolah disarankan agar dapat meningkatkan lagi tahap kepuasan kerja guru terutamanya dalam aspek beban kerja, pengiktirafan dan penglibatan dalam pengurusan di sekolah masing-masing. Guru besar dan pengetua juga disarankan agar memberikan lebih tumpuan terhadap guru perempuan di sekolah masing-masing dalam memenuhi keperluan dan kehendak mereka dalam memastikan tahap kepuasan kerja mereka lebih tinggi di masa akan datang.

RUJUKAN

- Abdul Ghani Abdullah, Abd Rahman Abd Aziz & Tang, K. N. (2008). Pincang laku kepimpinan pengetua menurut perspektif guru: satu kajian kes. *Jurnal Pendidikan (UKM)*, 33, 47–60.
- Abdul-Jaleel Saani*, Opare, J. A. & Yarquah, J. A. (2014). The complex influence of school organizational culture on teachers' commitment to the teaching profession. *Jurnal Pendidikan Malaysia*, 39(2), 101–107.
- Bahren Osman. (1997). Kepuasan kerja ketua panitia satu perbandingan antara sekolah-sekolah terbaik setiap Daerah di Negeri Johor dan hubungannya dengan prestasi akademik pelajar Sarawak: Universiti Malaysia Sarawak.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dana J. P. (2013). Effective teaching and motivation: application of self-determination theory. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 3(2), 31–37.
- Fatimah Affendi. (2014). Tahap kepuasan kerja dan komitmen organisasi dalam kalangan guru Kolej Vokasional: Pendekatan Structural Equation Model. *Kertas projek sarjana*. Batu Pahat, UTHM.
- Garza, J. (2015). *What skills are necessary to maintain a good relationship with your Board?* Leadership Magazines.
- Goh, S. C. (2011). Improving teacher competence through the new Malaysian Teacher Standards : exploring the challenges for teacher educators. *Journal of Research, Policy & Practice of Teachers & Teacher Education*, 1(1), 88–99.
- Guilford, J. P., & Fruchter, B. (1978). *Fundamental statistics in psychology and education*. New York: McGraw Hill.
- Herzberg, F. M. (1959). *The Motivation to Work. (2nd . Ed)*. New York: John Wiley and Sons.
- Herzberg, F, Mausner, B and Synderman, B. (1959). *The motivation to work*. New York: John Wiley and Son Inc.
- Ho Beng Tat. (1997). Teacher empowerment: An empirical analysis of the relationship between participation in decision making and job satisfaction. *Tesis sarjana*. Gombak: Universiti Islam Malaysia.
- Hong, O. C. & Aziah Ismail. (2013). Sokongan pihak pengurusan sekolah terhadap tekanan kerja guru di Sekolah Kebangsaan dan Sekolah Jenis Kebangsaan Cina. *Jurnal Kepimpinan Pendidikan*, 2(2).
- Hulin, C. L. and Smith, P. C. (1964). Sex difference in job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*. 48(1): 88-92.
- Hussaini Husin. (t.t). Kepuasan kerja di kalangan guru sekolah rendah: Kajian kes di SRK Tabuan dan SRK Encik Buyong, Kuching Sarawak.
- Ishak Mad Shah. (2004). *Pengenalan psikologi industri & organisasi. Jilid II*. Skudai: Universiti Teknologi Malaysia.
- Izani Ibrahim, & Yahya Don. (2014). Kepimpinan servant dan pengaruhnya terhadap pengurusan perubahan di sekolah. *Jurnal Pendidikan Malaysia*, 39(1), 19-26.
- Junaidah Mohamad & Nik Rosila Nik Yaacob. (2013). Kajian tentang kepuasan bekerja dalam kalangan guru-guru pendidikan khas. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 28, 103–115.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2012). *Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025*.

- Lee, P. L. & Pang, V. (2013). Motivational factors in continuing education an academic achievement of adult learners. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 10, 57–77.
- Maslow, A. H. (1954). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Mohamad Fuad Ishak, Sapie Sabilan, Suhana Mohamed Lip, Mohamad Amin Azwin Bin Jaafar, Mohd Shahril Ahmad Razimi & Mohd Zam Zam Saroni. (t.t). Artikel kepuasan kerja guru-guru agama Sekolah Rendah Agama (SRA) Jabatan Agama Islam Selangor.
- Mohd Ridhuan Mohd Jamil, Shariza Said & Mohd Ibrahim K. Azeez. (2014). Kompetensi guru terhadap pengurusan pengajaran dan pembelajaran: suatu pendekatan teknik fuzzy delphi. *Jurnal kepimpinan pendidikan*, 1(3), 77–88.
- Muhammad Bazlan Mustafa, Ahmad Jazimin Jusoh, Syed Sofian Syed Salim, Mohammad Nasir Bistaman & Mohammad Aziz Shah Mohamed Arip. (2014). Personaliti pelajar program pendidikan. *JPBU*, 7, 68–76.
- Muhammad Faizal A. Ghani; Abd Khalil Adnan; Suriah Jemaat; Maszuria A. Ghani; Amalina Ayub; Mohammad Seman & Shamsul Mohamed Yusak. (2015). Kepimpinan moral pengetua sekolah berasrama penuh dan maktab rendah sains mara: satu perbandingan. *Jurnal Kepimpinan Pendidikan*, 2(3), 15.
- Nik Badrul Hisham Bin Nik Ismail & Mastura Mahfar. (2015). Hubungan antara gaya kepimpinan pengetua dengan motivasi. *Jurnal Sains Humanika*, 5(1), 9–18.
- Noryati Unos. (2013). Pengurusan penilaian prestasi guru di sekolah kebangsaan daerah kota tinggi. *Tesis sarjana*. Skudai: UTM.
- Nur Hafizoh Idris & Rohana Hamzah. (2013). Nilai profesionalisme bakal guru berteraskan indikator Standard Guru Malaysia. *Jurnal Teknologi*, 60(2013), 31-37.
- Ololube, N. P. (t.t). *Teachers job satisfaction and motivation for school effectiveness: an assessment*. Finland: University of Helsinki.
- Raziah Mansor & Ahmad Esa. (2009). Hubungan gaya kepimpinan guru besar dengan kepuasan kerja guru di tiga buah sekolah rendah di seremban. *Seminar Kebangsaan Pengurusan Pendidikan PKPGB*.
- Rohani Arbaa, Hazri Jamil & Nordin Abd Razak. (2010). Hubungan guru-pelajar dan kaitannya dengan komitmen belajar pelajar : Adakah guru berkualiti menghasilkan perbezaan pembelajaran antara jantina pelajar ? *Jurnal Pendidikan Malaysia*, 35(2), 61–69.
- Scheaffer, R. L., Mendenhall III, W., Ott, R. L. & Gerow, K. (2013). *Elementary survey sampling. 8th edition*. Boston: Brooks/Cole Cengage Learning.
- Zulkafli Kamarudin. (2007). Penglibatan guru dalam membuat keputusan, sokongan organisasi dan komitmen kerja. *Tesis Sarjana*. Pulau Pinang: USM.

HUBUNGAN GAYA KEPIMPINAN GURU BESAR DAN MOTIVASI GURU SEKOLAH RENDAH DI DAERAH BAU, SARAWAK.

MUYAN ALU

SK Suba Buan, Bau, Sarawak

muyan2407@gmail.com

RAMLI BASRI

Universiti Putra Malaysia, 43400 UPM Serdang, Selangor Darul Ehsan

ramlibasri@upm.edu.my

ABSTRAK

Kajian ini adalah bertujuan untuk mengenal pasti hubungan gaya kepimpinan guru besar dan motivasi guru sekolah rendah di daerah Bau, Sarawak. Responden kajian terdiri daripada 248 orang guru sekolah rendah yang telah dipilih secara rawak. Gaya kepimpinan guru besar telah diukur menggunakan instrumen 'The Leadership Behavior Description Questionnaire' (LBDQ). Manakala motivasi guru diukur menggunakan instrumen A Questionnaire Measure of Individual Differences in Achieving Tendency (QMAT). Data yang diperolehi dianalisis menggunakan perisian Pakej Statistik Untuk Sains Sosial (SPSS) 17.0. Data dianalisis dengan menggunakan statistik deskriptif (kekerapan, peratusan, min dan sisihan piawai), ANOVA sehala dan analisis inferensi. Kajian rintis telah dijalankan ke atas 30 orang responden di SJK(C) Chung Hua Simanggang dan SK Suba Buan, Bau dan nilai pekali alfa Cronbach diperolehi bagi LBDQ ialah 0.91 dan bagi QMAT ialah 0.88. Analisis statistik deskriptif iaitu kekerapan dan peratusan serta statistik inferensi dalam bentuk pekali Kolerasi Pearson telah digunakan untuk menguji hipotesis kajian pada aras signifikan 0.05. Dapatan kajian ini telah menunjukkan bahawa tahap kepimpinan guru besar adalah pada tahap yang tinggi dan gaya kepimpinan guru besar yang paling dominan berdasarkan persepsi guru sekolah rendah daerah Bau, Sarawak adalah gaya kepimpinan berorientasikan kejayaan. Manakala tahap motivasi guru pula berada pada tahap tinggi. Keputusan kajian menunjukkan bahawa terdapat hubungan positif yang signifikan antara gaya kepimpinan guru besar dengan motivasi guru ($r = 0.478, p < .05$). Hasil daripada kajian ini juga dapat memberi gambaran kepada pentadbir sekolah agar lebih peka terhadap motivasi guru dan amalan gaya kepimpinan yang sesuai berdasarkan kepada situasi semasa.

Kata Kunci : Gaya Kepimpinan, Motivasi Guru, Gaya kepimpinan berorientasikan kejayaan

1.0 PENGENALAN

Pendidikan merupakan nadi utama kepada pembangunan sesebuah negara. Bagi mencapai status sesebuah negara yang berpendapatan tinggi, sudah pasti kita perlu memantapkan taraf pendidikan negara kita agar dapat bersaing di peringkat globalisasi. Bagi memantapkan taraf pendidikan negara sudah pasti kita memerlukan seorang pemimpin yang berkebolehan dan berkaliber.

Wawasan 2020 merupakan cetusan idea Tun Dr Mahathir Mohamad. Ia bertujuan untuk menjadikan sebuah negara maju pada tahun 2020 dengan acuan tersendiri. Dasar Pendidikan Kebangsaan telah ditetapkan sebagai salah satu dasar utama ke arah mencapai Wawasan 2020. Dasar ini bertujuan untuk membentuk satu sistem pendidikan yang dapat memenuhi keperluan negara dan menggalakkan perkembangan kebudayaan, sosial, ekonomi dan politik.

Pendidikan amatlah penting untuk melahirkan rakyat yang mempunyai minda kelas pertama serta mampu membangunkan negara untuk menjadikan sebuah negara yang unggul dan mampu bersaing dengan negara-negara maju di mata dunia. Pendidikan awal bermula pada peringkat sekolah ataupun institusi pendidikan. Oleh itu, pihak pengurusan sekolah memainkan peranan yang amat penting dalam melaksanakan sistem pendidikan yang berkesan di samping usaha meningkatkan kualiti pendidikan negara. Sistem pendidikan negara akan menjadi lebih berkualiti dan dapat dipertingkatkan dengan adanya para pentadbir yang berprestasi tinggi dari segi gaya kepimpinan. Pentadbir yang berkaliber serta mempunyai komitmen yang tinggi nescaya dapat membentuk modal insan yang sejajar dengan perkembangan pembangunan yang kian pesat.

Anjakan ke 5 dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013 – 2025 (KPM, 2012) adalah bertujuan untuk memastikan kepimpinan berprestasi tinggi ditempatkan di setiap sekolah. Kualiti pengetua serta guru besar merupakan faktor berasaskan sekolah yang kedua terpenting dalam menentukan keberhasilan murid. Kajian antarabangsa tentang kepimpinan sekolah menunjukkan bahawa pengetua atau guru besar yang cemerlang, iaitu yang memberi tumpuan kepada kepimpinan instruksional dan bukannya kepimpinan pentadbiran, dapat meningkatkan keberhasilan murid sebanyak 20% (KPM, 2012). Bagi meningkatkan keberhasilan murid ini sudah pasti memerlukan komitmen yang tinggi dalam kalangan guru. Seseorang yang mempunyai motivasi tinggi mampu menghasilkan produktiviti dan kualiti yang baik (Zatilarumah Deraman, 2004).

Kejayaan sesebuah organisasi itu adalah mempunyai hubungan dengan tahap motivasi yang dimiliki oleh kakitangannya. Pekerja akan mendapat kepuasan bekerja apabila keperluannya dipenuhi. Di samping itu, kejayaan sesebuah sekolah juga bergantung kepada bagaimana pengetua dapat mengamalkan gaya kepimpinan yang berwibawa (Norhannan Ramli & Jamaliah Abdul Hamid, 2006). Ini menunjukkan bahawa gaya kepimpinan seseorang guru besar itu mampu mempengaruhi motivasi seseorang guru itu sekiranya kena pada tempatnya. Oleh sebab itu, motivasi merupakan perkara penting yang perlu diberi perhatian sewajarnya bagi meningkatkan kualiti dan kecemerlangan sesebuah organisasi (Shambani Binti Ahmad, 2013).

2.0 PERNYATAAN MASALAH

Menurut Jaafar, M. N., & Md. Isa, J. (2006) terdapat beberapa kajian berkaitan gaya atau tingkah laku kepemimpinan yang diamalkan oleh pemimpin sekolah yang mempunyai pengaruh yang besar terhadap kepuasan kerja seseorang guru. Selain itu, pemimpin sekolah yang mempunyai hubungan baik dengan guru mampu mendapatkan kerjasama yang baik daripada guru untuk membantu mencapai matlamat organisasi (Owens 1995; Hoy & Miskel 1996; Lunenberg & Ornstein, 2000). Kepimpinan memainkan peranan yang penting serta menjadi kunci utama kepada pentadbiran sesebuah sekolah. Manakala gaya kepimpinan seseorang guru besar adalah amat sukar diramalkan kerana sentiasa berhadapan dengan pihak berkepentingan seperti pihak Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM), Jabatan Pendidikan Negeri (JPN), Pejabat Pendidikan Daerah (PPD) serta masyarakat. Oleh sebab itu, guru hanya dapat menilai gaya kepimpinan guru besar melalui pemerhatian, pengamatan serta tafsiran pancaindera mereka.

Semasa memimpin sekolah, guru besar dituntut untuk mengamalkan gaya kepemimpinan yang pelbagai kerana setiap model kepemimpinan didapati mempunyai kelemahannya tersendiri. Hutchings *et al.* (2000) mendapati hampir 40 peratus guru di London adalah tidak komited dan bermotivasi rendah malah menyalahkan kepemimpinan sekolah yang dianggap lemah dan tidak prihatin kepada guru sebagai punca utama masalah komitmen guru. Ini menunjukkan bahawa peranan seorang pemimpin dalam memimpin sesebuah organisasi adalah sangat penting. Gaya kepimpinan pengetua amat penting dalam menentukan kejayaan sesebuah sekolah. Kerjasama guru akan diperoleh jika pengetua mengamalkan gaya kepimpinan yang sesuai dan dapat

meningkatkan motivasi guru dalam melaksanakan tugas mereka (Norhannan Ramli & Jamaliah Abdul Hamid, 2006). Ramai pengkaji mengakui stail kepimpinan dan pandangan tentang ciri-ciri pemimpin sekolah adalah berbeza-beza. Satu persoalan yang boleh dibangkitkan iaitu apakah ciri-ciri dan amalan kepimpinan pemimpin yang terbaik bagi membantu pemimpin-pemimpin dan warga pendidik di Malaysia (Jamilah Ahmad, Yusof Boon, Ahmad, & Boon, 2011)

Kajian Raziah bte Mansor dan Ahmad bin Esa (2009) mendapati bahawa memang terdapat hubungan antara gaya kepimpinan guru besar dengan kepuasan kerja guru kerana jika guru puas hati dengan gaya kepimpinan guru besar, mereka sanggup berkorban masa dan tenaga untuk meningkatkan pencapaian organisasi. Ini bererti guru yang mempunyai motivasi tinggi mampu menyumbangkan sesuatu yang cemerlang kepada bidang pendidikan. Gaya kepimpinan merupakan kunci utama kepada kejayaan sesebuah organisasi, pengurusan dan pentadbiran pendidikan di seluruh dunia. Pemimpin organisasi pendidikan perlu mengenali gaya kepimpinan yang bersesuaian untuk membolehkan mereka menguruskan orang bawahan dalam menangani isu-isu yang timbul (Ahmad Bin Esa, 2008)

Merujuk kepada kajian-kajian yang telah dijalankan oleh pengkaji di atas, kajian ini dijalankan bagi melihat hubungan antara gaya kepimpinan seorang guru besar dan motivasi guru di sekolah rendah di daerah Bau, Sarawak.

3.0 TUJUAN KAJIAN

Kajian ini dijalankan dengan tujuan untuk mengenal pasti hubungan gaya kepimpinan guru besar terhadap motivasi kerja guru sekolah rendah di Daerah Bau, Sarawak. Objektif khusus kajian ini ialah untuk:

- i. Mengetahui pasti persepsi guru terhadap gaya kepimpinan guru besar.
- ii. Mengetahui pasti perbezaan persepsi guru terhadap gaya kepimpinan guru besar berdasarkan faktor demografi.
- iii. Mengetahui pasti tahap motivasi guru.
- iv. Mengetahui pasti perbezaan tahap motivasi guru berdasarkan faktor demografi
- v. Mengetahui pasti perhubungan antara gaya kepimpinan guru besar dan tahap motivasi guru.

4.0 TINJAUAN LITERATUR

Terdapat banyak kajian yang dilakukan tentang hubungan gaya kepimpinan guru besar terhadap motivasi kerja guru. Antara gaya kepimpinan yang dikaji adalah gaya kepimpinan demokratik, autokratik dan laissez-faire. Menurut Raziah Mansor dan Ahmad Bin Esa (2009) dalam kajian mereka mendapati bahawa ketiga-tiga gaya kepimpinan tersebut adalah berada pada tahap yang tinggi. Ini bermakna seseorang guru besar itu bijak dalam menggunakan gaya kepimpinan berdasarkan kepada keadaan semasa. Dalam kajian mereka juga mendapati bahawa tahap kepuasan kerja guru berada pada tahap yang tinggi terhadap ketiga-tiga gaya kepimpinan tersebut. Ini menunjukkan bahawa gaya kepimpinan seseorang guru besar boleh mempengaruhi motivasi kerja seseorang guru tersebut. Seseorang pemimpin yang menggunakan gaya kepimpinannya ke atas dan di dalam struktur perancangan serta sistem akan dapat melonjakkan komitmen subordinat terhadap tugasnya. Seorang pemimpin berupaya untuk menggerakkan semangat orang bawahannya melalui sumber visi dan gambaran idealistik mereka. Tetapi sebaliknya sekiranya pemimpin tersebut kurang mempunyai kemahiran mentadbir. Ini bermakna amat penting bagi seorang pemimpin itu mempunyai kemahiran untuk mentadbir sesebuah organisasi.

Menurut Lokman Mohd Tahir. & Aini Kaman., (2011) dalam kajian mereka mendapati bahawa gaya kepimpinan utama yang dimiliki oleh guru besar di kawasan kajian mereka adalah lebih kepada mengarah diikuti dengan menyokong, membimbing dan mendelegasi. Ini menunjukkan bahawa guru besar tersebut adalah seorang guru besar yang tegas dalam menjalankan tugasnya. Tetapi, pada masa yang sama beliau seorang terbuka serta mudah dibawa berbincang. Mereka juga mendapati bahawa stail kepimpinan guru besar adalah dipengaruhi oleh pengalaman dan kursus yang diikuti oleh guru besar. Setiap pemimpin perlu memiliki kemahiran bagi menggunakan pelbagai stail kepimpinan mengikut keperluan situasi. Ini kerana prestasi guru merupakan indikator terhadap kejayaan atau kegagalan guru besar sebagai pemimpin sekolah. Oleh sebab itu menjadi tanggung jawab kepada seseorang guru besar untuk mewujudkan budaya kerja yang positif, dan komitmen guru yang dapat digarapkan melalui stail kepimpinan yang diamalkan. Dapatan ini di sokong oleh Aziz Yahaya, Halimah Maalip, Noordin Yahaya dan Lim Ting Theng (2011). Mereka mendapati bahawa guru besar haruslah cekap dalam mengamalkan gaya kepimpinannya mengikut keperluan situasi.

Hasil kajian Shambani Bt Mahamad (2013) mendapati bahawa gaya kepimpinan guru besar di dua buah sekolah rendah luar bandar Kota Tinggi yang meliputi kepimpinan menyokong, kepimpinan penglibatan dan kepimpinan mengarah serta kepimpinan berorientasikan kejayaan berada pada tahap tinggi. Daripada analisa tersebut juga mendapati bahawa tahap motivasi guru juga berada di tahap yang tinggi. Hasil daripada kajian ini, didapati bahawa terdapat hubungan antara gaya kepimpinan guru besar dengan tahap motivasi guru. Menurut Baharom Mohamad, Ahmad Esa, Mohd Yusop Ab Hadi, Jamaluddin Hashim dan Mimi Mohayfiza Mohamad (2009) gaya kepimpinan yang fleksibel berupaya menyumbang kepada pencapaian sekolah yang cemerlang. Ini kerana gaya kepimpinan ini berkait rapat dengan peranan guru besar dalam sesebuah sekolah tersebut.

Faktor utama yang mendorong kepada pencapaian kejayaan ini adalah kepimpinan pengetua atau guru besar. Kepimpinan adalah satu proses dan tingkah laku di mana seseorang pemimpin itu mengambil tindakan-tindakan tertentu untuk mempengaruhi individu lain supaya berusaha secara sukarela dan bekerjasama untuk mencapai visi organisasi tanpa mementingkan kepentingan peribadi (Jamilah Ahmad et al., 2011).

5.0 METODOLOGI

Kajian ini dijalankan menggunakan kaedah tinjauan ke atas 291 orang guru di 17 buah sekolah rendah di daerah Bau, Sarawak. Responden dipilih menggunakan teknik pensampelan rawak mudah yang mana setiap guru di dalam sekolah tersebut berpeluang menjadi sampel kajian. Instrumen kajian yang digunakan adalah soal selidik terdiri daripada tiga bahagian dengan jumlah item sebanyak 39 item. Bahagian A adalah berkaitan dengan demografi responden yang mengandungi lima item. Bahagian B adalah berkaitan dengan gaya kepimpinan guru besar terdiri daripada 24 item. Manakala bahagian C pula adalah berkaitan dengan tahap motivasi guru terdiri daripada 15 item. Item bagi bahagian B dan C menggunakan skala likert-type 5 mata.

Bagi mengukur gaya kepimpinan guru besar, instrumen yang digunakan adalah *Leadership Behavior Description Questionnaire (LBDQ)* oleh Hemphill dan Coon (1957) yang telah diterjemahkan oleh Rahimah binti Ahmad (1981) di mana ada empat gaya kepimpinan iaitu iaitu gaya kepimpinan mengarah (6 item), menyokong (6 item), penglibatan atau partisipatif (6 item) dan gaya kepimpinan berorientasikan kejayaan (6 item). Instrumen kajian ini juga pernah digunakan oleh Azman Husin (1999), Yahaya et al., (2011) dan Abdul Majid (2008) semasa membuat kajian mereka. Manakala tahap motivasi guru diukur menggunakan instrumen *Questionnaire Measure of Individual Differences in Achieving Tendency (QMAT)* yang diadaptasi dari kajian penentuan tahap motivasi oleh Jamallulail Abdul Wahab et al. (2013). Tahap motivasi yang diukur adalah berdasarkan kepada tiga dimensi iaitu keperluan (5 item), dorongan (5 item) dan tujuan (5 item).

Kajian rintis yang dilaksanakan dalam kalangan 30 guru sekolah rendah mendapati nilai Alpha Cronbach bagi keseluruhan instrumen LBDQ dan QMAT adalah 0.91. Best dan Khan (1986) menyatakan bahawa nilai pekali *Cronbach Alpha* yang melebihi 0.6 boleh dianggap mencukupi untuk menerima kebolehpercayaan-item tersebut instrumen yang digunakan. Maka instrumen kajian ini sesuai digunakan kerana nilai pekali Alpha Cronbach yang perolehi adalah melebihi 0.6. Kesemua data yang diperolehi dianalisis menggunakan perisian SPSS 17.0 yang mana menggunakan kaedah analisis statistik deskriptif dan statistik inferensi. Analisis statistik inferensi ini merujuk kepada ujian kolerasi Pearson bagi menentukan sama ada terdapat hubungan yang signifikan antara dua pemboleh ubah yang dikaji.

6.0 DAPATAN KAJIAN

6.1 Persepsi Guru Terhadap Gaya Kepimpinan Guru Besar

Dalam kajian ini persepsi guru terhadap gaya kepimpinan guru besar diukur berdasarkan kepada empat gaya kepimpinan iaitu gaya kepimpinan mengarah, menyokong, penglibatan atau partisipatif dan berorientasikan kejayaan. Analisis deskriptif adalah melibatkan kekerapan, peratus, min dan sisihan piawai telah dijalankan bagi menentukan persepsi guru terhadap gaya kepimpinan guru besar di sekolah rendah di daerah Bau, Sarawak (rujuk Jadual 1).

Jadual 1:

Persepsi Guru Terhadap Gaya Kepimpinan Guru Besar

Bil.	Gaya kepimpinan guru besar	Min	SP	Tahap
1	Mengarah	3.92	0.46	Tinggi
2	Menyokong	4.07	0.62	Tinggi
3	Partisipatif	4.05	0.57	Tinggi
4	Berorientasikan Kejayaan	4.22	0.40	Tinggi
Keseluruhan		4.06	0.40	Tinggi

Rendah = 1.00 – 2.33; Sederhana = 2.34 – 3.66; Tinggi = 3.67 – 5.00

Jadual 1 menunjukkan bahawa secara keseluruhannya dapat dirumuskan gaya kepimpinan guru besar berada pada tahap tinggi (min 4.06, SP = 0.48). Gaya kepimpinan yang mempunyai min yang paling tinggi ialah gaya kepimpinan berorientasikan kejayaan (min = 4.22, SP = 0.40). Seterusnya diikuti oleh gaya kepimpinan menyokong (min = 4.07, SP = 0.62), partisipatif (min = 4.05, SP = 0.57) dan mengarah (min = 0.92, SP = 0.46). Dapatan menunjukkan bahawa setiap gaya kepimpinan guru besar berada pada tahap tinggi. Gaya kepimpinan yang paling tinggi ialah gaya kepimpinan berorientasikan kejayaan dan gaya kepimpinan yang paling rendah ialah mengarah. Ini menunjukkan bahawa guru besar telah melaksanakan gaya kepimpinan berasaskan kepada empat gaya kepimpinan iaitu gaya kepimpinan mengarah, menyokong, partisipatif dan berorientasikan kejayaan.

6.2 Perbezaan Persepsi Guru Berdasarkan Faktor Demografi Guru

Hasil daripada ujian Anova Sehala pada Jadual 2 menunjukkan bahawa nilai $F = 1.952$ dan $p = .103$ bagi persepsi guru terhadap gaya kepimpinan guru besar berdasarkan faktor umur melebihi nilai $p > 0.05$. Ini bermakna tidak terdapat perbezaan persepsi yang signifikan antara guru yang berlainan umur dengan gaya kepimpinan guru besar. Bagi persepsi guru terhadap gaya kepimpinan guru besar berdasarkan kepada faktor tahap akademik pula, ujian Anova Sehala menunjukkan bahawa nilai $F = .610$ dan nilai $p = .656$, melebihi nilai $p > 0.05$. Ini bermakna tidak ada perbezaan persepsi yang signifikan antara tahap akademik terhadap gaya kepimpinan guru besar. Seterusnya persepsi guru terhadap gaya kepimpinan guru besar berdasarkan faktor pengalaman mengajar guru, ujian Anova Sehala menunjukkan bahawa nilai $F = 1.290$ dan p

= .274 melebihi nilai $p > 0.05$. Ini menunjukkan bahawa tidak ada perbezaan persepsi yang signifikan antara pengalaman mengajar guru terhadap gaya kepimpinan guru besar. Bagi persepsi guru terhadap gaya kepimpinan guru besar berdasarkan faktor gred jawatan pula, dapatan analisis Anova Sehala menunjukkan bahawa nilai $F = .920$ dan nilai $p = .480$, melebihi nilai $p > 0.05$. Ini menunjukkan bahawa tidak ada perbezaan persepsi yang signifikan antara gred jawatan terhadap gaya kepimpinan guru besar. Berdasarkan kepada keputusan ini, dapat dibuktikan bahawa persepsi guru terhadap gaya kepimpinan guru besar itu adalah sama walaupun berbeza dari aspek demografi.

Jadual 2:

Perbezaan Persepsi Guru Berdasarkan Faktor-Faktor Demografi.

Demografi Guru	SS	df	MS	F	p
Umur :					
Antara Kumpulan	1.003	4	.251	1.952	.103
Dalam Kumpulan	31.203	243	.128		
Jumlah	32.206	247			
Tahap Akademik:					
Antara Kumpulan	.320	4	.080	.610	.656
Dalam Kumpulan	31.886	243	.131		
Jumlah	32.206	247			
Pengalaman Mengajar :					
Antara Kumpulan	.670	4	.167	1.290	.274
Dalam Kumpulan	31.536	243	.130		
Jumlah	32.206	247			
Gred Jawatan :					
Antara Kumpulan	.722	6	.120	.922	.480
Dalam Kumpulan	31.483	241	.131		
Jumlah	32.206	247			

Petunjuk : $SS = \text{Jumlah kuasa dua}$ $df = \text{darjah kebebasan}$ $MS = \text{min kuasa dua}$

Nota : * signifikan pada aras keertian .05

6.3 Tahap Motivasi Guru

Dalam kajian ini, tahap motivasi guru telah diukur berdasarkan kepada tiga dimensi iaitu dorongan, tujuan dan keperluan. Analisis deskriptif adalah melibatkan kekerapan, peratus, min dan sisihan piawai telah dijalankan bagi menentukan tahap motivasi guru. Hasil analisis tersebut boleh dirujuk pada Jadual 3.

Jadual 3:

Tahap Motivasi Guru

Bil.	Dimensi Motivasi	Min	SP	Tahap
	Keperluan	4.27	0.40	Tinggi
	Dorongan	4.15	0.49	Tinggi
	Tujuan	3.79	0.58	Tinggi
	Keseluruhan	4.11	0.38	Tinggi

Rendah = 1.00 – 2.33; Sederhana = 2.34 – 3.66; Tinggi = 3.67 – 5.00

Jadual 3 menunjukkan tahap motivasi guru berdasarkan tiga dimensi secara keseluruhannya. Dapatan kajian menunjukkan bahawa tahap motivasi guru berdasarkan dimensi keperluan mencatatkan nilai min tertinggi dengan skor min 4.27 dan sisihan piawai 0.40 (tahap tinggi). Manakala tahap motivasi berdasarkan dimensi tujuan pula menunjukkan nilai min yang

terendah dengan nilainya 3.79 (SP = 0.58). Secara keseluruhannya, tahap motivasi guru sekolah di daerah Bau, Sarawak adalah berada pada tahap yang tinggi dengan nilai skor min 4.11 dan sisihan piawai 0.38.

6.4 Perbezaan Tahap Motivasi Guru Berdasarkan Faktor Demografi Guru

Jadual 4 menunjukkan dapatan hasil daripada ujian Anova Sehalah bagi melihat adakah guru yang berlainan demografi mempunyai persepsi tahap motivasi yang berbeza. Dapatan menunjukkan bahawa nilai $F = 2.220$ dan $p = 0.067$, $p > 0.05$ bagi tahap motivasi berdasarkan kepada umur. Ini bermakna tidak ada perbezaan yang signifikan antara tahap motivasi dengan guru yang berlainan umur.

Bagi tahap motivasi berdasarkan tahap akademik pula, dapatan ujian Anova Sehalah menunjukkan bahawa nilai $F = 3.171$ dan $p = 0.015$, $p < 0.05$. Ini bermakna terdapat perbezaan yang signifikan antara tahap motivasi guru dengan berdasarkan tahap kelulusan tertinggi akademik guru. Ujian *Post Hoc Scheffe* pada Jadual 5 menunjukkan guru berkelulusan ijazah sarjana muda mempunyai tahap motivasi yang lebih tinggi dan ketara berbanding guru berkelulusan SPM/MCE.

Manakala tahap motivasi guru berdasarkan pengalaman mengajar pula, analisis Anova Sehalah menunjukkan bahawa nilai $F = 1.336$ dan $p = 0.257$, $p > 0.05$. Ini menunjukkan bahawa tidak ada perbezaan yang signifikan antara tahap motivasi guru dengan pengalaman mengajar guru.

Hasil ujian Anova sehalah menunjukkan bahawa $F = 2.471$ dan $p = .024$, $p < 0.05$ bagi tahap motivasi guru berdasarkan gred jawatan guru. Ini bermakna terdapat perbezaan yang signifikan antara tahap motivasi guru dengan gred jawatan yang dimiliki oleh guru tersebut. Ujian *Post Hoc Scheffe* pada Jadual 6 menunjukkan guru gred DG 41 mempunyai tahap motivasi yang lebih tinggi dan ketara berbanding guru DG 34.

Jadual 4:

Perbezaan Tahap Motivasi Guru Berdasarkan Faktor Demografi Guru

Demografi Guru	SS	df	MS	F	p
Umur :					
Antara Kumpulan	1.242	4	.311	2.220	.067
Dalam Kumpulan	34.004	243	.140		
Jumlah	35.246	247			
Tahap Akademik:					
Antara Kumpulan	1.748	4	.437	3.171	.015
Dalam Kumpulan	33.498	243	.138		
Jumlah	35.246	247			
Pengalaman Mengajar :					
Antara Kumpulan	.758	4	.190	1.336	.257
Dalam Kumpulan	34.488	243	.142		
Jumlah	35.246	247			
Gred Jawatan :					
Antara Kumpulan	2.043	6	.340	2.471	.024
Dalam Kumpulan	33.204	241	.138		
Jumlah	35.246	247			

Petunjuk : SS = Jumlah kuasa dua df = darjah kebebasan MS = min kuasa dua

Nota : * signifikan pada aras keertian 0 .05

Jadual 5:

Ujian Post Hoc Scheffe bagi Perbezaan Tahap Motivasi Guru Berdasarkan Tahap Akademik.

Tahap Akademik	SPM/ MCE	STPM	Diploma	Ijazah Sarjana Muda	Ijazah
Min	3.98	4.06	4.13	4.17	4.09
SPM / MCE	3.98	-	-0.08	-0.15	-0.20*
STPM	4.06	0.08	-	-0.12	-0.03
Diploma	4.13	0.15	0.08	-	0.04
Ijazah Sarjana Muda	4.17	0.20*	0.12	0.04	-
Ijazah	4.09	0.11	0.03	-0.04	-0.09

*Nota: *signifikan pada aras keertian 0.05*

Jadual 6:

Ujian Post Hoc Scheffe bagi Perbezaan Tahap Motivasi Guru Berdasarkan Tahap Gred Jawatan.

Gred Jawatan	DG 29	DG 32	DG 34	DG 38	DG 41	DG 44	Lain - Lain
Min	4.13	4.12	3.98	4.08	4.19	4.18	4.09
DG 29	4.13	-	0.01	0.15	0.05	-0.06	-0.05
DG 32	4.12	-0.01	-	0.14	0.04	-0.07	-0.06
DG 34	3.98	-0.15	-0.14	-	-0.10	-0.21*	-0.20
DG 38	4.08	-0.05	-0.04	0.10	-	-0.11	-0.10
DG 41	4.19	0.05	0.07	0.21*	0.11	-	0.01
DG 44	4.18	0.05	0.06	0.20	0.10	-0.01	-
Lain Lain	4.09	-0.04	-0.03	0.11	0.01	-0.10	-0.09

*Nota: *signifikan pada aras keertian 0.05*

6.5 Hubungan Gaya Kepimpinan Guru Besar dengan Motivasi Guru

Dalam kajian ini, gaya kepimpinan guru besar telah diukur berdasarkan kepada empat gaya kepimpinan iaitu gaya kepimpinan mengarah, menyokong, partisipatif dan berorientasikan kepada kejayaan. Manakala motivasi guru diukur berdasarkan kepada tiga dimensi iaitu keperluan, dorongan dan tujuan. Analisis kolerasi pearson telah dijalankan bagi menentukan hubungan gaya kepimpinan guru besar dan motivasi guru. Hasil dapatan boleh dirujuk pada Jadual 7.

Jadual 7:

Analisis Kolerasi Pearson Terhadap Gaya Kepimpinan Guru Besar Terhadap Motivasi Guru

Tahap Motivasi Guru	Gaya Kepimpinan Guru Besar
Kolerasi Pearson	.478**
Signifikan (2- ekor)	.000
N	248

*Kolerasi adalah signifikan pada tahap $\alpha = 0.05$

Berdasarkan kepada dapatan kajian sepertimana yang ditunjukkan pada Jadual 3 mendapati $r = 0.478$ dengan nilai $p < 0.05$. Ini menunjukkan terdapat hubungan positif yang signifikan pada tahap sederhana antara gaya kepimpinan guru besar dengan tahap motivasi guru. Keputusan ini bermakna tahap kepimpinan guru besar mempunyai hubungan yang selari dengan tahap motivasi guru dan jika tahap kepimpinan guru besar meningkat, motivasi guru juga meningkat dan begitulah sebaliknya.

7.0 PERBINCANGAN

7.1 Persepsi Guru Terhadap Gaya Kepimpinan Guru Besar

Dapatan kajian menunjukkan min keseluruhan bagi tahap kepimpinan guru besar di daerah Bau ialah 4.06 dengan sisihan piawai 4.05. Ini menunjukkan bahawa tahap kepimpinan guru besar adalah berada di tahap tinggi. Berdasarkan kepada empat gaya kepimpinan yang dikaji, kebanyakan responden kajian berpendapat bahawa gaya kepimpinan yang paling dominan diamalkan oleh guru besar di daerah Bau ialah gaya kepimpinan berorientasikan kejayaan dengan skor min 4.22 dan sisihan piawai 0.40. Walau bagaimanapun, keempat-empat gaya kepimpinan mengarah, menyokong, partisipatif dan berorientasikan kejayaan menunjukkan berada di tahap tinggi. Dapatan ini dalam kajian ini menyokong dapatan kajian lepas dari pengkaji lain iaitu Azizi Yahaya, Halimah Maalip, Nordin Yahaya dan Lim Ting Theng (2011); Hassan Bin Hushin & Ab.Majid Bin Salleh (2011) yang mendapati bahawa gaya kepimpinan yang paling dominan diamalkan oleh guru besar ialah gaya kepimpinan berorientasikan kejayaan.

Berkenaan perbezaan persepsi guru terhadap gaya kepimpinan guru besar dari segi demografi yang berlainan pula, dapatan kajian menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap persepsi guru terhadap gaya kepimpinan guru besar berdasarkan faktor demografi guru. Dapatan ini adalah selari dengan kajian yang telah dibuat oleh Norhannan Ramli & Jamaliah Abdul Hamid (2006); Azizi Yahaya, Halimah Maalip, Nordin Yahaya dan Lim Ting Theng (2011).

7.2 Tahap Motivasi Guru

Hasil dapatan keseluruhan menunjukkan bahawa min skor keseluruhan tahap motivasi guru sekolah rendah di daerah Bau ialah 4.11 dan sisihan piawai 0.38. Ini bermakna tahap motivasi guru berada tahap yang tinggi. Hasil dapatan ini adalah bertentangan dengan hasil kajian Norhannan Ramli dan Jamaliah Abdul Hamid (2006) yang menunjukkan bahawa tahap motivasi guru adalah sederhana serta kajian hasil kajian Nik Badrul Hisham Bin Nik Ismail dan Mastura Mahfar (2015) yang menunjukkan bahawa tahap motivasi guru adalah sederhana. Dalam kajian ini, terdapat tiga dimensi motivasi yang di kaji iaitu dimensi keperluan, dimensi dorongan dan dimensi tujuan. Dapat menunjukkan dimensi keperluan dan dimensi dorongan berada pada tahap yang tinggi. Manakala dimensi tujuan pula berada pada tahap tinggi tetapi minnya lebih rendah berbanding dengan dimensi keperluan dan dorongan. Ini bermakna, guru besar di daerah Bau masih kurang menitikberatkan tujuan kakitangan dibawah jagaan. Kadang-kadang sesetengah orang memang dahagakan pengiktirafan terhadap apa yang telah mereka lakukan.

Analisis Anova sehalu menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara tahap motivasi berdasarkan faktor umur dan pengalaman guru. Dapatan kajian juga menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan antara tahap motivasi guru berdasarkan gred dan jawatan yang disandang oleh guru. Dapatan ini adalah bercanggah dengan hasil kajian yang dibuat oleh Norhannan Ramli & Jamaliah Abdul Hamid (2006) yang mendapati bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap motivasi guru berdasarkan faktor demografi guru kecuali faktor umur.

7.3 Hubungan Gaya Kepimpinan Guru Besar Terhadap Tahap Motivasi Guru

Berdasarkan kepada analisis kolerasi yang dilakukan, dapatan menunjukkan terdapat hubungan positif yang signifikan antara gaya kepimpinan guru besar dengan tahap motivasi guru. Ini bermakna tahap motivasi guru semakin meningkat sekiranya persepsi guru terhadap gaya kepimpinan guru besar meningkat. Dapatan kajian ini adalah selari dengan hasil kajian Norhannan Ramli & Jamaliah Abdul Hamid (2006) yang menunjukkan bahawa semakin tinggi persepsi guru terhadap gaya kepimpinan pengetua wanita, maka semakin meningkat tahap

motivasi guru. Dapatan ini juga selaras dengan hasil kajian Nik Badrul Hisham Bin Nik Ismail dan Mastura Mahfar (2015) yang menunjukkan bahawa terdapat hubungan signifikan antara gaya kepimpinan pengetua berdasarkan persepsi guru dengan motivasi. Oleh sebab itu, adalah amat penting bagi seseorang guru besar memilih gaya kepimpinan yang sesuai diamalkan di sekolah agar motivasi seseorang guru itu sentiasa berada pada tahap yang sangat memuaskan.

8.0 KESIMPULAN

Berdasarkan kepada dapatan kajian, gaya kepimpinan yang paling dominan berdasarkan persepsi guru adalah berbentuk berorientasikan kejayaan. Secara terperinci, dapatan kajian menunjukkan bahawa gaya kepimpinan guru besar persepsi guru berdasarkan persepsi guru adalah berbeza-beza. Gaya kepimpinan guru besar berdasarkan persepsi guru mengarah, menyokong dan partisipatif juga turut diamalkan oleh guru besar di sekolah. Ini membuktikan bahawa dapatan ini selaras dengan Teori Laluan Matlamat (House, 1971) mengenai penggunaan pelbagai gaya kepimpinan mengikut kesesuaian situasi dalam mewujudkan suasana yang mesra.

Diharapkan hasil daripada kajian ini dapat memberi gambar kepada pihak pentadbir sekolah rendah, khususnya di daerah Bau agar lebih peka terhadap motivasi guru dan mengamalkan gaya kepimpinan yang sesuai berdasarkan kepada keadaan situasi semasa. Walaupun hasil dapatan menunjukkan bahawa tahap motivasi berada pada tahap yang sangat memuaskan, pihak pentadbir haruslah sentiasa peka dari masa ke semasa terhadap keperluan guru di sekolah. Hasil daripada kajian ini juga, diharapkan ia dapat memberikan kesedaran kepada guru agar lebih memahami gaya kepimpinan guru besar dan seterusnya mengekalkan tahap motivasi guru dalam melaksanakan tugas dengan lebih cemerlang.

Hasil dapatan juga menunjukkan bahawa terdapat hubungan positif yang signifikan antara gaya kepimpinan guru besar dan tahap motivasi guru sekolah rendah di daerah Bau. Ini bermakna, guru besar harusnya peka terhadap gaya kepimpinan yang sesuai diamalkan agar tahap motivasi guru sentiasa berada pada tahap yang sangat memuaskan.

RUJUKAN

- Abu-Hussain, Jamal. (2014). *Leadership Styles and Value Systems of School Principals*. American Journal of Educational Research, 2014, Vol. 2, No. 12, 1267-1276.
- Ahmad Bin Esa. (2008). Keterangan : Seminar Kebangsaan Pengurusan Pendidikan PKPGB 2008 , 16. *Seminar Kebangsaan Pengurusan Pendidikan PKPGB 2008, 16 Oktober 2008, UTHM*.
- Archer, L. Hutchings, M. and Ross, A.(2003) (eds) *Higher Education and Social Class: issues of exclusion and inclusion*. London: Routledge/Falmer
- Azizi Yahaya, Halimah Maalip, Noordin Yahaya & Lim, T. (2011). *Hubungan Gaya Kepimpinan Guru Besar dengan Faktor-Faktor Kepimpinan di Sekolah Cemerlang*. Journal of Educational Management, Volume 1 March 2011, Pages 48-70 / ISSN: 2231-7341.
- Baharom Mohamad, Ahmad Esa, Mohd Yusop Ab Hadi, Jamaluddin Hashim dan Mimi Mohayfiza Mohamad. (2009). *Teori Kepemimpinan Fleksible Sebagai Alternatif kepada Pencapaian Cemerlang Sekolah Pada Dekad 2020: Satu Model Konsep*. Seminar Kebangsaan Pengurusan Pendidikan PKPGB 2009,7 Mei 2009. Universiti Tun Hussein Onn Malaysia.
- Berson, Y., Shamir, B., Avolio, B. J., & Popper, M. (2001). *The relationship between vision strength, leadership style, and context* *. *Leadership Quarterly*, 12(1), 53–73.
- Brooks, D. W., & Shell, D. F. (2006). *Working memory, motivation, and teacher-initiated learning*. Journal of Science Education and Technology, 15(1), 17–30.
- Cal P. Hauserman&Sheldon L. Stick. (2013). *The Leadership Teachers Want from Principals*. Canadian Journal of Education.
- Chen, J.-C., & Silverthorne, C. (2005). *Leadership effectiveness, leadership style and employee readiness*. Leadership & Organization Development Journal, 26(4), 280–288.
- Czubaj, C. A. (1996). *Maintaining teacher motivation*. Education
- Davis, J., & Wilson, S. M. (2000). *Principals' Efforts to Empower Teachers: Effects on Teacher Motivation and Job Satisfaction and Stress*. *Clearing House*, 73(6), 349–353.
- Dr. Figen Eres. (2011). *Relationship between Teacher Motivation and Transformational Leadership Characteristics of School Principals*. International Journal of Education ISSN 1948-5476. Vol. 3, No. 2: E4. Faculty of Education. Gazi University Ankara, Turkey.
- Firestone, W. A. (2014). *Teacher evaluation policy and conflicting theories of motivation*. Educational Researcher, 43(2), 100–107.
- Girard, D. (1977). *Motivation: Responsibility of the teacher*. *ELT Journal*, 31(3), 97–102.
- Harper, S. (2012). *The Leader Coach: A Model of Multi-Style Leadership*. Journal of Practical Consulting, 4(1), 22–31
- Heba AlFahad, Dr. Salem AlHajri and Dr. Abdulmuhsen Alqahtani, 2013.*The Relationship between School Principals' Leadership Styles and Teachers' Achievement Motivation*.Proceedings of 3rd Asia-Pacific Business Research Conference 25 - 26 February 2013.
- Heba AlFahad, Dr. Salem AlHajri and Dr. Abdulmuhsen Alqahtani. (2013). *The Relationship between School Principals' Leadership Styles and Teachers' Achievement Motivation*. Proceedings of 3rd Asia-Pacific Business Research Conference 25 - 26 February 2013, Kuala Lumpur, Malaysia. ISBN: 9 78-1-922069-19-1
- Hemphill, J. K., & Coons, A. E. (1957). *Development of the leader behavior description questionnaire*. In Leader behavior: Its description and measurement (pp. 6–38).
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1982). *Leadership Style: Attitudes and Behaviors*. Training & Development Journal, 36(5), 50–52.
- Holmes, J., & Marra, M. (2006). *Humor and leadership style*. Humor, 19(2), 119–138.

- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (1996). *Educational administration: Theory research, and practice*. New York, NY: McGraw Hill, Inc.
- Hui Zhang. (2014). *Teachers' Leadership Styles in China's Higher Vocational Colleges*. International Forum of Teaching and Studies. Vol. 10 No. 2. Qingdao Harbor Vocational and Technical College, Qingdao, Shandong, China.
- Hushin, H. Bin, Majid, A., & Salleh, B. (2011). *Persepsi Guru-Guru Terhadap Gaya Kepimpinan Guru Besar di Empat Buah Sekolah Rendah di Daerah Hulu Terengganu*. Fakulti Pendidikan. Universiti Teknologi Malaysia.
- Jaafar, M. N., & Md. Isa, J. (2006). *Gaya Kepemimpinan Pengetua dan Kepuasan Kerja Guru : Kajian Perbandingan Antara SMKA dengan SMK*. Pusat Pengajian Pendidikan dan Bahasa Moden. Universiti Utara Malaysia.
- Jamilah Ahmad & Yusof Boon.(2011). *Amalan Kepimpinan Sekolah Berprestasi Tinggi (SBT) di Malaysia*. Journal of Edupres, Volume 1 September 2011, Pages 323-335. Universiti Teknologi Malaysia.
- Jayasingam, S. (2009). *Leadership Style and Perception of Effectiveness : Enlightening Malaysian Managers*. Asian Social Science, 5(2), 54–65.
- Justin Bateh&Wilton Heyliger. (2014). *Academic Administrator Leadership Styles and the Impact on Faculty Job Satisfaction*. Journal of Leadership Education.
- Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM). (2012). *Pelan Induk Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025*. KPM: Putrajaya
- Khora, S. (2008). *Teacher motivation*. Indian Journal of Social Work, 69(1), 33–44.
- Lam, S. fong, Cheng, R. W. yi, & Choy, H. C. (2010). *School support and teacher motivation to implement project-based learning*. Learning and Instruction, 20(6), 487–497.
- Lokman Mohd Tahir & Aini Kaman. (2011). *Kepimpinan Situasi dalam Kalangan Guru Besar Daerah Johor Bahru*. Journal of Educational Management. Volume 1: Pages 121-144 / ISSN: 2231-7341. Fakulti Pendidikan, Universiti Teknologi Malaysia.
- Lokman Mohd. Tahir & Robiah Sidin. (2008). *Orientasi Kepemimpinan Pengetua Sekolah Menengah di Johor*. Jurnal Teknologi, 48(E) Jun 2008: 85–97. Universiti Teknologi Malaysia.
- Lunenberg, F.C. & Ornstein, A.C. (2000). *Educational administration concepts and Practices*, 3rd edition. Belmont, CA: Wadsworth Thomson Learning
- Lyons, J. B., & Schneider, T. R. (2009). *The effects of leadership style on stress outcomes*. Leadership Quarterly, 20(5), 737–748.
- Mansfield, C. F., & Beltman, S. (2014). *Teacher motivation from a goal content perspective: Beginning teachers' goals for teaching*. International Journal of Educational Research, 65, 54–64.
- McCarthy, D. J., Puffer, S. M., & Darda, S. V. (2010). *Leadership Style*. California Management Review, 52, 48–72.
- Nik Badrul Hisham Bin Nik Ismail dan Mastura Mahfar (2015). *Hubungan Antara Gaya Kepimpinan Pengetua dengan Motivasi dalam Kalangan Guru SMK Harian Daerah Kluang, Johor*. Sains Humanika 5:1 (2015) 9–18.
- Norhannan Ramli & Jamaliah Abdul Hamid. *Gaya Kepimpinan Pengetua Wanita dan Hubungannya dengan Tahap Motivasi Guru Sekolah Menengah*. Jurnal Pendidikan 31 (2006) 53 – 69.
- Obiwuru, T. C., Okwu, A. T., Akpa, V. O., & Nwankwere, I. a. (2011). *Effects of Leadership Style on Organizational Performance*. Australian Journal of Business and Management Research, 1(7), 100–111.
- Owens, R.G. (1995). *Organizational Behaviour in Education*, 5th edition. Needham Heights. MA : Allyn and Bacon.
- Pendidikan, F. (2005). *Teori-teori motivasi*.

- Rahim, A., Rahman, A., & Daud, K. (2014). *Sains Humanika Hubungan Pengurusan Sistem Sekolah Kualiti dengan Produktiviti Guru*, 4, 169–178.
- Ramli, N., & Jamaliah Abdul Hamid. (2006). *Gaya Kepimpinan Pengetua Wanita dan Hubungannya dengan Tahap Motivasi Guru Sekolah Menengah*. *Jurnal Pendidikan*, 31, 53–69.
- Raziah bte Mansor dan Ahmad bin Esa. *Hubungan Gaya Kepimpinan Guru Besar dengan Kepuasan Kerja Guru di Tiga Buah Sekolah Rendah di Seremban*. Seminar Kebangsaan Pengurusan Pendidikan PKPGB 2009, 7 Mei 2009, UTHM
- Rotemberg, J. J., & Saloner, G. (1993). *Leadership Style and Incentives*. *Management Science*, 39(11), 1299–1318.
- Ruggieri, S., & Abbate, C. S. (2013). *Leadership Style, Self-Sacrifice, and Team Identification*. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 41(7), 1171–1178.
- Shaari, A. S., Yusof, A. A., Khan, M. K. J., Mei, T. S., & Teong, L. K. (2008). *Keadilan penilaian prestasi dalam kalangan guru dan hubungannya dengan motivasi kerja dan prestasi akademik sekolah*. *International ...*, 15, 159–176
- Shambani Bt Mahamad. (2013). *Gaya Kepimpinan Guru Besar dan Motivasi Guru: Kajian di Dua buah Sekolah Rendah Luar Bandar Kota Tinggi*. Tesis Sarjana Pendidikan. Fakulti Pendidikan. Universiti Teknologi Malaysia.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion*. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038.
- Siti Faedah Hashim, & Mohd zuri Ghani. (2012). *Persepsi Guru Terhadap Tahap Kecerdasan Emosi Pengetua dan Hubungan dengan Motivasi Kerja Guru*. *The Malaysian Education Deans' Council (MEDC) Journal*, 10, 90–96.
- Somech, A. (2006). *The Effects of Leadership Style and Team Process on Performance and Innovation in Functionally Heterogeneous Teams*. *Journal of Management*, 32(1), 132–157.
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D., & Geijsel, F. P. (2011). *How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices*. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496–536.
- Wahab, J. A., Hamid, A. H. A., Zainal, S., & Rafik, M. F. M. (2013). *The relationship between headteachers' distributed leadership practices and teachers' motivation in national primary schools*. *Asian Social Science*, 9(16 SPL), 161–167.
- Wan Razab, W. N., & Othman, N. (2011). *Tahap motivasi dan punca tekanan guru yang melanjutkan pengajian*. *Jurnal Kemasyarakatan*, 17, 97–114.
- Weinberger, L. a. (2009). *Emotional Intelligence, Leadership Style, and Perceived Leadership Effectiveness*. *Advances in Developing Human Resources*, 11(6), 747–772.
- Williams, S. R., & Baxter, J. a. (1996). Copyright © 1996. All rights reserved. *The Elementary School Journal*, 97, 21–38.
- Yahaya, a, Maalip, H., Yahaya, N., & Lim, T. (2011). *Hubungan gaya kepimpinan guru besar dengan faktor-faktor kepimpinan di sekolah cemerlang*. *Journal of Educational ...*, 1(March), 48–70.
- Yahaya, P. M. D. A. H. (2007). *Leadership Behavior Description Questionnaire (LBDQ). Tingkah Laku Kepimpinan Pengetua dan Hubungannya dengan Tekanan Kerja dan Keberkesanan Organisasi, di Beberapa Buah Sekolah Terpilih di Negeri Sembilan*.
- Yasin, M., & Mahmood, N. (2011). *Amalan kepimpinan transformasi guru besar dan pengetua dua buah sekolah di daerah Batu Pahat, Johor*.
- Zatilarumah Deraman. (2004). *Faktor-faktor yang Mempengaruhi Motivasi Kerja Pekerja Kakitangan Sokongan di Jabatan Pendidikan Negeri Sarawak*. Tesis Ijazah Sarjana Muda. Fakulti Sains Kognitif dan Pembangunan Manusia. Universiti Malaysia Sarawak.
- Zon, S. K., & Barat, K. (2007). *Leadership Behavior Description Questionnaire (LBDQ)*.

PENILAIAN REKA BENTUK APLIKASI PEMBELAJARAN MUDAH ALIH (m-KBAT App) DALAM PENDIDIKAN SAINS UNTUK GURU PRA PERKHIDMATAN

PAJUZI AWANG

Jabatan Sains, IPG Kampus Dato' Razali Ismail, Kuala Nerus, 21030, Terengganu
pajuzi@ipgm.edu.my

NORAZAH MOHD NORDIN, PHD

Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi, 43600, Selangor
drnmn@ukm.edu.my

ABSTRAK

Kemajuan pesat teknologi aplikasi mudah alih pada hari ini telah memberi peluang kepada pendidik terutamanya tenaga pengajar di Institut Pendidikan Guru dalam menambahbaik sistem pembelajaran selaras dengan anjakan yang ke 7 dalam 'Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (2013-2025) iaitu 'Memanfaatkan TMK bagi Meningkatkan Kualiti Pembelajaran di Malaysia'. Pembangunan dan pengaplikasian m-kandungan secara aplikasi mudah alih masih baharu dalam sistem pendidikan guru di Malaysia. Justeru itu kajian ini bertujuan untuk melihat potensi pembangunan dan pengaplikasian m-kandungan secara aplikasi mudah alih (mobile app) dalam pendidikan Sains berasaskan strategi pembelajaran teradun untuk guru pra perkhidmatan di Institut Pendidikan Guru. Pembangunan aplikasi mudah alih ini menggunakan model reka bentuk instruksional ADDIE (Analyze, Design, Development, Implement & Evaluation). Aplikasi m-kandungan yang dibangunkan juga mengintegrasikan kemudahan aplikasi web 2.0 yang sedia ada. Pemilihan sampel kajian menggunakan teknik persampelan bertujuan dan melibatkan 100 orang guru pra perkhidmatan dan 40 orang tenaga pengajar untuk melihat potensi pembangunan dan pengaplikasian m-kandungan secara aplikasi mudah alih dalam pendidikan sains di Institut Pendidikan Guru dari aspek kebolehgunaan aplikasi yang dibangunkan. Analisis dijalankan secara statistik deskriptif. Berdasarkan dapatan kajian ini, ianya menunjukkan m-kandungan mempunyai tahap kebolehgunaan yang tinggi, mudah digunakan, menepati kehendak hasil pembelajaran dan kurikulum dalam pendidikan sains di Institut Pendidikan Guru.

Kata Kunci : Kandungan Mudah Alih (m-Kandungan), Aplikasi Mudah Alih, Strategi Pembelajaran Teradun, Guru Pra Perkhidmatan

1.0 PENGENALAN

Kemajuan teknologi maklumat dan komunikasi (TMK) di seluruh dunia menjadi penjana kepada pembentukan masyarakat berilmu dan bermaklumat. Menurut Peeraer dan Van Petegerm (2009) kebanyakan negara-negara membangun mengintegrasikan TMK sebagai komponen utama dalam reformasi pendidikan. Menurut Mohd Nazri (2017) terdapat beberapa penemuan dan pembangunan teknologi yang melibatkan multimedia dan komunikasi pada tahun 2016 secara langsung mempengaruhi aktiviti harian masyarakat hari ini. Antaranya teknologi *live streaming*, *virtual and augmented reality*, *artificial intelligence*, *the internet-of-thing (IOT)*, *Big Data* dan *App Streaming*. Kesemua teknologi ini juga mempengaruhi corak dan gaya pembelajaran pelajar pada hari ini. Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (2013-2025) telah menggariskan sebelas anjakan dalam mentransformasi sistem pendidikan negara dan anjakan yang ke 7 ialah 'Memanfaatkan TMK Bagi Meningkatkan Kualiti Pembelajaran di Malaysia'. Pembelajaran secara elektronik (e-pembelajaran) atau pembelajaran berasaskan web kini menjadi semakin popular sebagai salah satu cara yang dapat membantu pelaksanaan proses pengajaran dan pembelajaran (PdP) (Pollard & Hillage 2001, Waddill 2004) Pengenalan

pembelajaran berasaskan aplikasi mudah alih atau lebih dikenali sebagai pembelajaran mobile atau m-pembelajaran dilihat semakin popular pada masa sekarang dan mampu menggantikan pembelajaran berasaskan web pada masa akan datang (Alif Nawawi et al, 2014).

Mobile pembelajaran atau m-pembelajaran merupakan satu kaedah pembelajaran yang menggunakan alat mudah alih dalam PdP (Yong & Shengnan, 2010). Menurut Hayes, Joyce dan Pathak (2004), m-pembelajaran merujuk kepada penggunaan peranti mudah alih dalam PdP. Manakala ramai beranggapan bahawa m-pembelajaran adalah lanjutan kepada e-pembelajaran dan merupakan satu pendekatan baharu dalam e-pembelajaran (Caudill, 2007). Melalui penggunaan m-pembelajaran dalam dunia pendidikan hari ini, sesiapa sahaja dapat mengakses maklumat dari mana-mana dan pada bila-bila masa. Perkembangan teknologi aplikasi mudah alih juga mencetuskan pembangunan inovasi kepada sektor pendidikan dimana teknologi ini boleh dimanfaatkan untuk pembelajaran secara jarak jauh berasaskan web dan aplikasi mudah alih. Kajian awal telah menunjukkan bahawa m-pembelajaran mempunyai potensi untuk meningkatkan interaksi pelajar dalam pembelajaran (Neyema et al, 2012), menawarkan lebih banyak fleksibiliti dan akses yang lebih luas kepada bahan pembelajaran dan menggalakkan pembelajaran aktif pelajar (Aubusson et al., 2009). Kemajuan teknologi telefon pintar yang berteraskan pelantar Android, iOS, Windows Phone dan Blackberry OS telah menjadikan alat komunikasi ini satu keperluan kepada pelajar di pusat pengajian tinggi (Rodrigues et al, 2015). Pembangunan aplikasi mudah alih dilihat semakin bertambah dari semasa ke semasa dan malah ribuan aplikasi baharu dihasilkan setiap hari oleh pembangun perisian di seluruh dunia yang melibatkan kegunaan peribadi, pendidikan dan juga pengurusan (Mohd Nazri, 2017). Pembangunan aplikasi mudah alih dalam bidang pendidikan guru dilihat mempunyai potensi untuk dimajukan pada masa akan datang kerana teknologi mudah alih memberi impak dan menjadi penting bagi sesuatu institusi pendidikan dalam meningkatkan kualiti PdP sebagai satu cara untuk kekal dan berdaya saing dalam dunia pendidikan pada masa akan datang (Pavlik, 2015).

2.0 LATAR BELAKANG KAJIAN

Kemahiran berfikir aras tinggi merupakan salah satu kemahiran penting yang perlu dikuasai oleh guru pra perkhidmatan semasa mengikuti latihan perguruan di Institut Pendidikan Guru. Pengajaran kemahiran berfikir amat perlu untuk menggalakkan pelajar menggunakan akal dan merupakan satu cabaran utama kepada guru untuk masa akan datang kerana terdapat permintaan yang berterusan untuk meningkatkan kemahiran berfikir pelajar dalam PdP. Guru perlu membina keupayaan pelajar dalam menganalisis, mensintesis, dan menilai fakta-fakta dan maklumat, dan menggunakan kemahiran berfikir untuk menyelesaikan masalah dan membuat keputusan (Rajendran, 2008).

Berdasarkan kepada analisis dokumen yang dijalankan terhadap pencapaian guru pra perkhidmatan yang sedang mengikuti kursus di Institut Pendidikan Guru (IPG) Kampus Dato' Razali Ismail, didapati 60% daripada mereka sukar menyelesaikan masalah berkaitan aspek pentaksiran kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT). Terdapat 30% soalan peperiksaan akhir adalah soalan yang menguji kemahiran guru pra perkhidmatan tentang aspek kemahiran berfikir aras tinggi. Menurut *Global Digital Citizen Foundation* (2015) kemahiran berfikir aras tinggi merupakan salah satu kemahiran abad ke-21 yang perlu dikuasai oleh pelajar untuk membolehkan pelajar mampu bersaing dalam dunia akan datang. Pada masa kini kemahiran berfikir hanya diajar melalui penggunaan modul dan buku rujukan sahaja di IPG. Justeru itu perlu ada alternatif dalam mengaplikasikan kaedah dan strategi pengajaran yang bersesuaian untuk mengajar kemahiran berfikir aras tinggi kepada pelajar.

Penggunaan teknologi mudah alih dan multimedia dilihat mempunyai pontensi yang baik untuk membolehkan bahan pembelajaran dipersembahkan dengan lebih menarik dan berkesan dalam membentuk serta maklumat untuk tempoh yang panjang dan ia boleh dicapai kembali dalam masa yang lebih pantas berbanding kaedah pengajaran tradisional (Ahmad Fkrudin, Mohd Isa, & Wan Norina, 2014). Keupayaan teknologi mudah alih untuk menghasilkan warna, animasi, grafik, bunyi, memberi maklum balas dengan cepat serta keupayaan untuk memproses data dengan pantas melalui teknologi sentuh dan seterusnya dapat meningkatkan keberkesanan pembelajaran pelajar dan memudahkan pengajaran guru. Sehubungan itu, senario permasalahan di atas telah menarik minat pengkaji untuk membangunkan aplikasi pembelajaran mudah alih bagi menangani keperluan dalam PdP sains di IPG.

3.0 OBJEKTIF KAJIAN

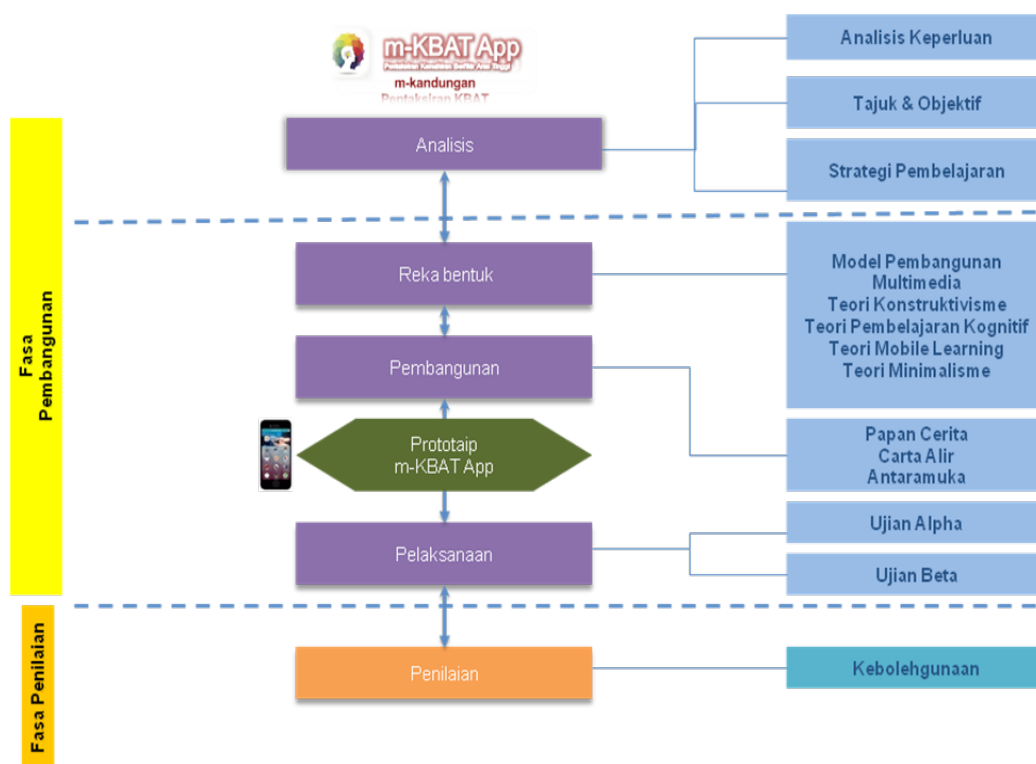
Objektif kajian ini adalah untuk membangun dan menilai reka bentuk aplikasi mudah alih m-kandungan (m-KBAT App) bagi elemen pentaksiran kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT) berasaskan strategi pembelajaran teradun (blended learning) di IPG. Kandungan utama dalam aplikasi tersebut adalah berdasarkan kepada Ringkasan Maklumat Kursus (RMK) bagi Program Ijazah Sarjana Muda Pendidikan (Sains Rendah) di IPG.

4.0 PERSOALAN KAJIAN

Persoalan utama kajian ini ialah bagaimanakah aplikasi mudah alih m-kandungan (m-KBAT App) bagi Kursus Pengajaran Sains Abad Ke-21 untuk penerapan aspek pentaksiran kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT) direka bentuk dan dibangunkan?

5.0 METODOLOGI KAJIAN

Dalam metodologi kajian ini beberapa perkara yang dibincangkan ialah termasuk populasi dan sampel kajian, instrumen kajian, kajian rintis, kesahan dan kebolehpercayaan dan analisis data. Terdapat pelbagai model yang boleh diterapkan dalam suatu aplikasi yang ingin dibina. Model ASSURE, Model Orientasi Produk, Model Reka Bentuk Pengajaran Dick dan Carrey dan Model ADDIE adalah di antara contoh model yang boleh diaplikasikan dalam pembangunan sesuatu aplikasi. Untuk penghasilan aplikasi mudah alih ini, pengkaji telah memilih model reka bentuk ADDIE sebagai panduan bagi memastikan proses pembangunan berjalan secara sistematik dan terarah. Model ADDIE dipilih kerana ia adalah antara model reka bentuk instruksional yang menjadi asas kepada model-model reka bentuk instruksi yang lain (Jamaluddin & Zaidatun, 2003). ADDIE adalah singkatan daripada *Analysis* (analisis), *Design* (reka bentuk), *Development* (pembangunan), *Implementation* (perlaksanaan) dan *Evaluation* (penilaian). Setiap fasa yang terlibat dalam model ADDIE mempunyai langkah dan prosedur tertentu. Analisis pada peringkat pertama melibatkan analisis keperluan, analisis konteks dan kandungan dan analisis strategi pembelajaran. Hasil output bagi fasa analisis dijadikan input dalam fasa reka bentuk m-kandungan yang dibangunkan (Aliff Nawi et al 2014). Rajah 1 menunjukkan carta aliran proses pembangunan aplikasi pembelajaran mudah alih m-kandungan (m-KBAT App). Setelah melalui fasa pembangunan aplikasi, proses seterusnya ialah fasa penilaian yang dijalankan untuk melihat bagaimanakah aplikasi mudah alih m-kandungan (m-KBAT App) bagi Kursus Pengajaran Sains Abad Ke-21 untuk penerapan aspek pentaksiran kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT) direka bentuk dan dibangunkan.



Rajah 1: Proses Pembangunan m-Kandungan (m-KBAT App)

6.0 POPULASI DAN SAMPEL KAJIAN

Populasi bagi kajian keperluan dalam pembangunan aplikasi mudah alih ini adalah terdiri daripada 100 orang guru pra perkhidmatan yang sedang mengikuti program Ijazah Sarjana Muda Perguruan (PISMP) di IPG Kampus Dato' Razali Ismail. Seramai 100 orang pelajar yang dipilih adalah terdiri daripada 45 orang pelajar lelaki dan 55 orang pelajar perempuan daripada 135 orang pelajar (35 orang pelajar dipilih sebagai sampel untuk kajian rintis). Pemilihan sampel kajian dijalankan mengikut prosedur persampelan rawak. Menurut Chua (2011), prosedur persampelan rawak mudah digunakan untuk memastikan setiap unit atau subjek dalam populasi mempunyai peluang yang sama untuk dipilih sebagai responden kajian. Dalam kajian ini, sampel yang dipilih ialah sebanyak 74% daripada populasi pelajar semester 8 di IPG Kampus Dato' Razali Ismail.

Manakala populasi kajian bagi kajian bagaimanakah aplikasi mudah alih m-kandungan (m-KBAT App) bagi Kursus Pengajaran Sains Abad Ke-21 untuk penerapan aspek pentaksiran kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT) direka bentuk dan dibangunkan adalah terdiri daripada 40 orang guru pra perkhidmatan yang sedang mengikuti program Ijazah Sarjana Muda Perguruan (PISMP). Seramai 40 orang guru pra perkhidmatan yang terdiri daripada 22 orang pelajar lelaki dan 18 orang pelajar perempuan telah dipilih mengikut prosedur persampelan rawak.

7.0 INSTRUMEN KAJIAN

Instrumen yang digunakan dalam kajian ini merupakan soal selidik yang direka bentuk bagi memenuhi objektif keseluruhan kajian. Soal selidik dalam kajian ini adalah adaptasi dan pengubahsuaian soal selidik dalam kajian oleh Rashidah et al (2011), Tamil Selvan (2014) dan Norhapizah (2016). Dalam kajian ini, soal selidik terdiri daripada tiga bahagian iaitu bahagian A mengandungi maklumat demografi responden manakala bahagian B mengandungi 40 item mengenai keperluan komponen dalam pembangunan m-kandungan secara aplikasi mudah

alih (mobile app) dan bahagian C mengandungi 4 bahagian mengenai penilaian iaitu penilaian terhadap reka bentuk antara muka, reka bentuk interaktiviti, reka bentuk unsur multimedia dan reka bentuk interaksi.

7.1 Kajian Rintis, Kesahan dan Kebolehpercayaan

Kajian rintis (*pilot study*) merupakan kajian sejarah kecil-kecilan yang dilaksanakan sebelum kajian sebenar dilakukan (Chua, 2011). Dalam kajian ini, pengkaji menjalankan kajian rintis yang bertujuan untuk mendapatkan maklumat awal berhubung kesahan dan kebolehpercayaan instrumen yang dibina. Item-item ini dalam soal selidik telah diuji bagi memastikan sama ada terdapat kekeliruan, kesukaran menjawab, ketidakjelasan, salah faham, dan lain-lain interpretasi yang tidak jelas. Sampel yang terlibat dalam ujian ini terdiri daripada 35 orang pelajar (yang tidak terlibat dalam kajian ini) dipilih dalam kajian rintis. Analisis kebolehpercayaan instrumen kajian ini menunjukkan nilai Cronbach Alpha 0.84. Nilai di atas 0.80 mempunyai kebolehpercayaan yang tinggi (Chua, 2011). Untuk memastikan kesahan dan kebolehpercayaan item soal selidik dibina, pensyarah pakar dan berpengalaman telah dirujuk untuk memberi maklum balas kepada kandungan soal selidik. Selain itu, beberapa pelajar diminta untuk menilai kesesuaian item tersebut dengan objektif kajian

7.2 Analisis Data

Pengkaji menganalisis data dengan menggunakan statistik deskriptif bagi menjawab soalan-soalan kajian. Data daripada borang soal selidik akan dianalisis menggunakan program *SPSS for windows* version 19.0 untuk mendapatkan kekerapan (frekuensi) dan peratusan bagi setiap soalan kajian. Data kajian diwakilkan dalam bentuk jadual serta dibuat tafsiran umum. Manakala analisis data dibuat dengan membandingkan peratusan tertinggi dan terendah serta nilai skor min dan skor piawai bagi setiap soalan kajian. Dalam kajian ini, terdapat empat tahap persetujuan pelajar dalam penilaian ini berdasarkan nilai skor min iaitu tahap rendah (1.00-1.99), sederhana rendah (2.00-2.99), sederhana tinggi (3.00-3.99) dan tinggi (4.00-5.00).

8.0 DAPATAN KAJIAN

8.1 Prototaip Pembangunan m-KBAT

Prototaip dalam penghasilan aplikasi instruksional adalah merujuk kepada produk yang dibangunkan menghampiri reka bentuk produk sebenar dan mempunyai ciri-ciri yang seakan sama dengan produk akhir. Setelah analisis keperluan ke atas 100 orang guru pra perkhidmatan dalam reka bentuk dikenalpasti, pembangunan prototaip aplikasi dengan menggunakan kandungan bahan akan dihasilkan. Prototaip tersebut dibangunkan mengikut perancangan melalui penggunaan papan cerita dan perkakasan serta alat pengarangan yang telah dikenalpasti. Selain itu, penggunaan elemen multimedia seperti teks, audio, video dan grafik diintegrasikan bersama bagi menjadikan aplikasi mudah alih lebih menarik dan interaktif. Elemen teori dan prinsip pembelajaran seperti teori konstruktivisme, teori pembelajaran kognitif dan teori minimalisme dijadikan komponen penting dalam pembangunan aplikasi tersebut agar penghasilan aplikasi dapat memenuhi aspek pedagogi dan objektifnya. Gambaran prototaip dalam bentuk grafik antara muka dalam aplikasi m-kandungan mudah alih (m-KBAT App) ditunjukkan seperti Rajah 2 di bawah.



Rajah 2: Aplikasi m-Kandungan (m-KBAT App)

8.2 Analisa Kajian Penilaian Reka Bentuk dan Pembangunan Aplikasi

Laporan analisis kajian penilaian reka bentuk dan pembangunan aplikasi m-kandungan yang dibangunkan oleh penyelidik ditunjukkan seperti dalam Jadual 1 hingga 4 dan digunakan bagi menjawab persoalan bagaimanakah aplikasi mudah alih m-kandungan (m-KBAT App) bagi Kursus Pengajaran Sains Abad Ke-21 untuk penerapan aspek pentaksiran kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT) direka bentuk dan dibangunkan.

Jadual 1 di bawah menunjukkan nilai skor min tahap persetujuan pelajar terhadap reka bentuk antara muka adalah tinggi dengan nilai skor min keseluruhan ialah 4.0. Didapati kebanyakan item yang diukur mencatatkan tahap persetujuan yang tinggi kecuali item A3, A4, A5, A7, A8 dan A12 yang mana mempunyai skor min kurang daripada 4.0. Nilai skor min yang tinggi menunjukkan pelajar berpuas hati terhadap reka bentuk antara muka yang dibangunkan.

Jadual 1:
Penilaian Terhadap Reka Bentuk Antara Muka

No	Item	Skor Min	Interpretasi
A1	Reka bentuk antara muka mobile apps (m-KBAT) jelas	4.2	Tinggi
A2	Reka bentuk antara muka membantu menarik perhatian pengguna	4.3	Tinggi
A3	Teks jelas dan mudah dibaca	3.9	Sederhana
A4	Mobile apps (m-KBAT) tiada sebarang kesalahan dari sudut ejaan	3.8	Sederhana
A5	Grafik atau imej yang digunakan menarik	3.9	Sederhana
A6	Pemilihan warna adalah sesuai	4.3	Tinggi
A7	Audio yang digunakan adalah sesuai	3.8	Sederhana
A8	Audio yang digunakan tidak mengganggu tumpuan pengguna terhadap isi pelajaran	3.5	Sederhana
A9	Video yang digunakan adalah sesuai	4.0	Tinggi
A10	Video yang digunakan dapat membantu pengguna memahami maklumat yang hendak disampaikan	4.1	Tinggi
A11	Masa tindak balas sesuai dengan keperluan pengguna	4.0	Tinggi
A12	Antara muka pengguna (user interface) mudah dikendalikan	3.9	Sederhana
Keseluruhan		4.0	Tinggi

Jadual 2 di bawah menunjukkan nilai skor min tahap persetujuan pelajar terhadap aspek reka bentuk unsur interaktiviti penggunaan aplikasi m-kandungan (m-KBAT App) secara aplikasi mudah alih. Secara keseluruhannya pelajar menyatakan tahap persetujuan tinggi dengan nilai skor min keseluruhan ialah 4.0. Didapati kebanyakan item yang diukur mencatatkan tahap persetujuan yang tinggi. Nilai skor min yang paling tinggi bagi aspek reka bentuk unsur interaktiviti ialah pada item B8 (skor min 4.5) dan skor yang paling rendah ialah pada item B3 dan B1.

Jadual 2:

Penilaian Terhadap Reka bentuk Unsur Interaktiviti

No	Item	Skor Min	Interpretasi
B1	Pengguna boleh mengawal kelajuan persembahan isi kandungan mobile apps (m-KBAT)	4.2	Tinggi
B2	Penggunaan teks membantu pengguna memahami maklumat yang dipaparkan	3.9	Sederhana
B3	Penggunaan grafik atau imej membantu pengguna memahami maklumat yang dipaparkan	3.7	Sederhana
B4	Penggunaan animasi membantu pengguna memahami maklumat yang dipaparkan	3.8	Sederhana
B5	Penggunaan video membantu pengguna memahami maklumat yang dipaparkan	3.9	Sederhana
B6	Penggunaan audio membantu pengguna memahami maklumat yang dipaparkan	4.1	Tinggi
B7	Capaian dalam mobile apps (m-KBAT) membantu pengguna memahami maklumat yang disampaikan	3.8	Sederhana
B8	Menu secara grafik bersama teks yang disediakan membantu pengguna supaya tidak sesat semasa meneroka mobile apps (m-KBAT)	4.4	Tinggi
B9	Perjalanan persembahan isi kandungan mudah diikuti oleh pengguna	4.0	Tinggi
B10	Pengguna mudah untuk mencapai maklumat yang diperlukan	4.1	Tinggi
B11	Pengguna boleh keluar dari mobile apps (m-KBAT) pada bila-bila masa mengikut keperluan	3.7	Sederhana
B12	Butang navigasi membantu pengguna meneroka keseluruhan mobile apps (m-KBAT)	3.8	Sederhana
Keseluruhan		4.0	Tinggi

Berdasarkan Jadual 3 di bawah menunjukkan nilai skor min tahap persetujuan pelajar terhadap aspek reka bentuk unsur multimedia bagi penggunaan aplikasi m-kandungan (m-KBAT App) secara aplikasi mudah alih adalah di tahap sederhana dengan nilai skor min keseluruhan ialah 3.9. Didapati kebanyakan item yang diukur mencatatkan tahap persetujuan yang sederhana kecuali item C1, C8 dan C9 yang mana mempunyai skor min melebihi daripada 4.0. Nilai skor min yang sederhana tinggi menunjukkan pelajar bersetuju dengan elemen seperti audio, video, grafik, navigasi, animasi dan menu sesuai digunakan dalam aplikasi mudah m-kandungan (m-KBAT App) yang dibangunkan.

Jadual 3:

Penilaian Terhadap Reka Bentuk Unsur Multimedia

No	Item	Skor Min	Interpretasi
C1	Antara muka mempunyai arahan yang jelas	4.2	Tinggi
C2	Gabungan teks, grafik atau imej atau audio yang digunakan sesuai	3.8	Sederhana
C3	Gabungan teks, grafik atau imej atau audio yang digunakan menarik	3.9	Sederhana
C4	Gabungan teks, grafik atau imej atau audio yang digunakan membantu pembelajaran pengguna	3.8	Sederhana
C5	Bentuk huruf yang digunakan adalah sesuai	3.9	Sederhana
C6	Bentuk huruf yang digunakan mudah dibaca	3.9	Sederhana
C7	Saiz huruf yang digunakan adalah sesuai	3.8	Sederhana
C8	Saiz huruf yang digunakan mudah dibaca	4.0	Tinggi
C9	Video yang boleh dikawal memudahkan pengguna mengendalikan persembahan	4.0	Tinggi
C10	Cara dan gaya persembahan yang konsisten membantu pemahaman pengguna	3.9	Sederhana
Keseluruhan		3.9	Sederhana

Berdasarkan Jadual 4 di bawah menunjukkan nilai skor min tahap persetujuan pelajar terhadap aspek reka bentuk interaksi m-kandungan (m-KBAT App) adalah tinggi dengan nilai skor min keseluruhan ialah 4.0. Didapati kebanyakan item yang diukur mencatatkan tahap persetujuan yang tinggi kecuali item D3, D4, D5, D7 dan D8 yang mana mempunyai skor min kurang daripada 4.0. Nilai skor min yang tinggi menunjukkan pelajar bersetuju supaya elemen reka bentuk interaksi seperti kemudahan memberi maklum balas, capaian maklumat, panduan pengguna dan kemudahan memuat turun bahan sesuai digunakan dalam pembangunan m-kandungan pentaksiran dalam sains bagi elemen pentaksiran KBAT secara aplikasi mudah alih (m-KBAT App).

Jadual 4:

Penilaian Terhadap Unsur Interaksi

No	Item	Skor Min	Interpretasi
D1	Mobile apps (m-KBAT) membolehkan pengguna untuk memberi maklum balas	4.1	Tinggi
D2	Maklum balas boleh disampaikan dalam pelbagai bentuk (menaip jawapan, klik pilihan dan sebagainya)	4.1	Tinggi
D3	Mobile apps (m-KBAT) menyediakan pautan (link) ke laman web lain dan mobile apps yang berkaitan	3.8	Sederhana
D4	Struktur kandungan mobile apps (m-KBAT) membolehkan pengguna memberi tumpuan terhadap apa yang ingin dicapai dalam proses pembelajaran	3.8	Sederhana
D5	Struktur kandungan mobile apps (m-KBAT) tidak menyebabkan pengguna sesat semasa menerokainya	3.9	Sederhana
D6	Perjalanan persembahan maklumat dalam mobile apps (m-KBAT) senang diikuti	4.3	Tinggi
D7	Terdapat lebih daripada satu bentuk capaian maklumat yang disediakan oleh mobile apps (m-KBAT)	3.8	Sederhana
D8	Pengguna mudah untuk mencapai maklumat yang diperlukan semasa menggunakan mobile apps (m-KBAT)	3.9	Sederhana

D9	Mobile apps (m-KBAT) menyediakan peluang kepada pengguna untuk berinteraksi (Whatsapp, email dan forum)	4.0	Tinggi
D10	Kemudahan komunikasi secara maya (seperti forum, email dan whatsapp) juga disediakan dalam mobile apps (m-KBAT)	4.1	Sederhana
Keseluruhan		4.0	Tinggi

9.0 PERBINCANGAN

Kajian menunjukkan bahawa pembangunan m-kandungan (m-KBAT App) secara aplikasi mudah alih merupakan satu trend pembelajaran terkini yang membolehkan semua bahan pembelajaran dicapai oleh pelajar melalui penggunaan telefon pintar. Penggunaan telefon pintar yang membolehkan capaian internet dilakukan dimana sahaja dan pada bila-bila masa sahaja mampu mengubah cara pembelajaran pelajar selari dengan perkembangan teknologi pada masa kini (Mohamed Amin, 2016). Negara kita mempunyai infrastruktur yang baik, kemudahan TMK setanding dengan negara Asia maju lain seperti Korea dan Jepun. Penggunaan kemudahan Wi-Fi yang meluas sama ada di sekolah, institusi pengajian tinggi atau tempat awam membolehkan akses internet dicapai pada bila-bila masa. Ini akan membolehkan pelajar untuk melaksanakan pelbagai aktiviti dengan peranti mudah alih, terutamanya telefon bimbit mereka, komputer dan tablet (Ahmad Sabri & Muhammad Nidzam, 2015).

Sebelum pembangunan m-kandungan dilaksanakan, kajian keperluan perlu dijalankan terlebih dahulu supaya tahap kesediaan pelajar seperti penggunaan telefon pintar dan aplikasi yang sering dimuat turun oleh pelajar dapat dikenal pasti. Hasil kajian juga mendapati bahawa pelajar mempunyai tahap kesediaan yang tinggi dalam menggunakan telefon pintar sebagai sumber untuk menjalankan aktiviti PdP pada masa akan datang. Melalui kajian yang telah dijalankan juga, komponen yang diperlukan oleh pelajar dalam pembangunan m-kandungan (m-KBAT App) secara aplikasi mudah alih dapat dikenal pasti. Secara keseluruhan, kajian ini menunjukkan persepsi positif di kalangan pelajar bagi tahap persetujuan penilaian reka bentuk m-kandungan secara aplikasi mudah alih (m-KBAT App) yang dibangunkan. Mereka menunjukkan tindak balas yang positif dalam menggunakan peranti mudah alih mereka untuk belajar. Ini menjadikan pembelajaran pada masa akan datang lebih bersifat dinamik selari dengan Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (2013-2025) dan Pembelajaran Abad Ke-2.

10.0 KESIMPULAN

Pembangunan m-kandungan melalui aplikasi mudah alih bagi tujuan pembelajaran di IPG adalah masih lagi diperingkat permulaan dan dilihat mempunyai potensi diaplikasi dalam PdP pada masa akan datang. Pelbagai faktor perlu diambil kira dalam membangunkan m-kandungan secara aplikasi mudah alih supaya aplikasi mudah alih yang dibangunkan dapat menepati hasil pembelajaran yang telah ditetapkan dalam ringkasan maklumat kursus. Kemahiran pembangun aplikasi dan model yang sesuai dalam pembangunan aplikasi juga perlu diambil kira supaya aplikasi yang dibangunkan lebih bersifat efektif dan mampu menyokong pembelajaran teradun (*blended learning*). Beberapa bahan dan aktiviti pembelajaran mestilah sesuai dengan pelajar dan penggunaan aplikasi Web 2.0 mampu menyokong aktiviti yang dilaksanakan dalam m-kandungan secara aplikasi mudah alih. Pembangunan m-kandungan melalui aplikasi mudah alih dapat memberi peluang kepada pensyarah untuk meningkatkan kualiti PdP mereka pada masa akan datang. Kajian lepas telah membuktikan bahawa penggunaan aplikasi mudah alih yang dinamik mempunyai impak yang lebih baik berbanding pembelajaran cara konvensional. Reka bentuk dan pembangunan aplikasi mudah alih yang menerapkan elemen multimedia, animasi, unsur-unsur motivasi, reka bentuk yang dinamik dan interaktif ternyata dapat menjadikan aktiviti PdP sains di IPG lebih menarik, bermakna dan berpotensi untuk diaplikasikan dalam pendidikan pada masa kini.

RUJUKAN

- Ahmad Fakrudin, M. Y., Mohd Isa, H., & Wan Norina, W. H. (2014). Pembangunan Perisian Pengajaran dan Pembelajaran Multimedia Interaktif Pegurusan Jenazah Politeknik Malaysia. *Journal of Islamic and Arabic Education*, 5(2), 25– 42. Retrieved from <http://journalarticle.ukm.my/7829/1/57.pdf>
- Ahmad Sobri & Muhammad Nidzam (2015). Perception and Readiness of Pre-service Teachers on Mobile Learning, *The International Journal on Open and Distance e-Learning (IJODEL) Vol 1:41:53*
- Aliff Nawi, Ahmad Fkhrudin Mohamed Yusoff, Hafit Hidayah Ajmain & Mohamad Raffie Ghalil Abbas. (2014). Engaging student through ICT: strategies and challenges for using website in teaching and learning. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 16(1): 49-56. <http://www.ilshs.pl/wp-content/uploads/2013/10/ILSHS-161-2014-49-56.pdf>
- Aubussona, P., Schucka, S & Burdenb, K. (2009). Mobile learning for teacher professional learning: Benefits, Obstacles and Issues. *Research in Learning Technology*, 17(3): 233-247. <http://www.researchinlearningtechnology.net/index.php/rlt/article/view/10879>
- Caudill, J. G. (2007). The growth of m-learning and the growth of mobile computing: Parallel developments. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 8(2). Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/348/873>
- Chua, Y.P. (2011). Kaedah dan statistik penyelidikan: kaedah penyelidikan. McGraw-Hill Education. Kuala Lumpur
- Hayes, P., Joyce, D., & Pathak, P. (2004). *Ubiquitous learning – An application of mobile technology in education*. World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (EDMEDIA) 2004, Lugano.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2012). Pelan Induk Pembangunan Pendidikan (2013-2025). Retrieved from <http://www.moe.gov.my>.
- Mohamed Amin Embi (2016). Pemikiran dan Reka Bentuk Semula Pengajaran dan Pembelajaran Abad Ke-21, UKM Bangi Selangor. Retrieved from <http://www.youblisher.com/p/1530964-Pemikiran-dan-Reka-Bentuk-Semula-Pengajaran-dan-Pembelajaran-Abad-ke-21/>
- Mohd Nazri Md Saad (2017), Perkembangan Media, Multimedia dan Teknologi Maklumat Masa Kini, *The International Conference on Development of Education*, Environment, Tourism, Economics, Politics, Arts and Heritage (ICDETAH2017), Universiti Pendidikan Sultan Idris
- Neyema, A., Ochoa, S. F., Pino, J. A. & Franco, R. D. (2012). A reusable structural design for mobile collaborative applications. *The Journal of Systems and Software*, 85: 511–524. Retrieved from <http://www.captura.uchile.cl/bitstream/handle/2250/16429/>
- Norhapizah Mohd Burhan (2016). Pembangunan dan Penilaian Modul Kursus Tamadun Islam dan Tamadun Asia (e-CITAC) Berasaskan Strategi *Blended Learning*. Tesis Dr. Fal, Fakulti Pendidikan UKM
- Pavlik, J. V. (2015). Fueling a Third Paradigm of Education: The Pedagogical Implications of Digital, Social and Mobile Media. *Contemporary Educational Technology*, 6(2), 113–125.
- Pollard E. & Hillage J (2001). Exploring e-learning IES Report 37 (ERIC Document Reproduction Service No. ED452399)
- Peeraer J & Van Petegem P (2009). The Use of ICT in Teaching Practise in Teacher Education in Vietnam: Baseline Situation at the Start of 'The Year of Scientific Unpublished.Paper, University of Antwerp
- Rajendran, N.S. (2008). *Teaching and Acquiring Higher-Order Thinking Skills Theory and Practise*. Perak: Sultan Idris Education University Publisher.

- Rashidah Rahamat, Parilah M. Shah, Rosseni Din & Juhaida Abd Aziz (2011). Students' Readiness and Perceptions Towards Using Mobile Technologies for Learning the EnglishLanguage Literature Component. *The English Teacher Vol. XL*: 69-84.
- Rodrigues, André, Montague, Kyle, Nicolau, Hugo, & Guerreiro, Tiago. (2015). Getting smartphones to talkback: understanding the smartphone adoption process of blind users. *Proceedings of ASSETS'15*.
- Tamil Selvan a/l Subramaniam (2014). Pembangunan dan Penilaian Perisian e-PBL Rec untuk Pelajar Kejuruteraan Bagi Kursus Electrical Circuits. Tesis Dr. Fal, Fakulti Pendidikan UKM
- Waddill D.D (2004). Action e-learning: The impact of action learning on the effectiveness of a management level web instruction course. *Dissertation Abstracts Intenational* .65 (03) (UMI No. 3126204)
- Yong, L. & Shengnan, H. (2010). Understanding the factors driving m-learning adoption: A literature review. *Campus-Wide Information Systems*. 27 (4): 210-226. Retrieved from <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=1881561>

KESAN PENGGUNAAN MOOCs TERHADAP PEMBANGUNAN PROESIONALISME GURU SECARA BERTERUSAN DI SEKOLAH RENDAH TAMIL

DR. VIMALA A/P MUNIANDY

Universiti Sains Malaysia

vimala311@yahoo.com.my

ABSTRAK

Kajian ini mengkaji kesan penggunaan MOOCs terbimbing dan MOOCs tidak terbimbing terhadap pembangunan profesionalisme guru secara berterusan di Sekolah Jenis Kebangsaan Tamil (SJKT). Kajian ini berasaskan teori connectivism, teori regulasi sendiri dan sosial konstruktivisme. Eksperimen kuasi digunakan untuk menilai kesan penggunaan MOOCs terhadap pengetahuan, kesediaan dan minat guru. Pembolehubah bersandar dalam kajian ini adalah pengetahuan, kesediaan dan minat guru manakala pembolehubah bebas ialah jenis MOOCs. Pembolehubah moderator kajian ini ialah umur guru. Sampel kajian terdiri daripada 206 guru di Pulau Pinang. Analisis ANCOVA menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan bagi pengetahuan, kesediaan dan minat guru yang mengikuti kursus menerusi MOOCs terbimbing berbanding MOOCs tidak terbimbing. Dapatan juga menunjukkan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan bagi pengetahuan, kesediaan dan minat guru kumpulan digital natives yang mengikuti kursus menerusi MOOCs terbimbing dan MOOCs tidak terbimbing berbanding guru kumpulan digital immigrants. Kesimpulannya, kajian ini membuktikan bahawa MOOCs terbimbing lebih berkesan berbanding MOOCs tidak terbimbing dalam menyokong dasar Pelan Pembangunan Profesionalisme Berterusan.

Kata kunci : MOOCs, pengetahuan, kesediaan, Minat, umur

1.0 PENGENALAN

Pembangunan Profesionalisme Berterusan (PPB) adalah agenda utama Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) kerana guru berkualiti merupakan nadi kepada kejayaan pelaksanaan Dasar Pendidikan Negara yang mempunyai kaitan secara langsung dengan keberhasilan murid. Guru perlu secara berterusan sepanjang tempoh perkhidmatan melengkapkan dan dilengkapi dengan ciri-ciri pendidik profesional abad ke-21 bagi memastikan mereka kekal relevan dan efektif dalam ekosistem pendidikan yang dinamik, mencabar dan sentiasa menuntut keberhasilan murid yang holistik serta menepati kualiti global (Dato' Sri Dr. Khair Mohamad Yusof, Ketua Pengarah Pelajaran Malaysia, 2014).

Pelan Pembangunan Profesionalisme Berterusan (PPP) dibangunkan bagi melengkapkan usaha-usaha pembangunan profesionalisme kepada guru dan pemimpin sekolah. Aktiviti pembangunan profesionalisme sedia ada yang dikenali sebagai Latihan Dalam Perkhidmatan (LADAP/LDP) dan Latihan Pembangunan Staf (LPS) telah dimantapkan seiring dengan amalan Pembangunan Profesionalisme Berterusan (PPB). Pelan PPB bertujuan mentransformasikan amalan ini bagi meningkatkan kualiti guru dan pemimpin sekolah serta memperkasa profesion keguruan (PPP, 2014). Guru dan pemimpin sekolah yang kompeten dan berkualiti adalah faktor penentu kepada keberhasilan murid. Kompetensi dan kualiti guru dan pemimpin sekolah dapat ditingkatkan melalui penglibatan secara formal dan tidak formal dalam aktiviti PPB (PPP, 2014).

Dalam konteks negara kita, amalan PPB merangkumi inisiatif sendiri dan inisiatif KPM. KPM berhasrat untuk mentransformasikan amalan PPB dengan meningkatkan PPB inisiatif sendiri (PPP, 2014). Inisiatif sendiri merujuk kepada aktiviti PPB yang dihadiri oleh guru dan pemimpin sekolah atas inisiatif dan keperluan professional individu atau inisiatif sekolah. Pada peringkat antarabangsa, amalan inisiatif sendiri diberi keutamaan khususnya di

negara *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD). Negara-negara seperti Finland, Australia, Amerika Syarikat, United Kingdom, Korea Selatan dan Jepun lebih menekankan PPB berasaskan inisiatif sendiri (OECD, 2008).

Menjelang tahun 2025, KPM mensasarkan inisiatif sendiri berasaskan sekolah dapat ditingkatkan sehingga 60 peratus dimana kini ia adalah 16 peratus (KPM, 2014). Perubahan pesat dalam bidang pendidikan serta gelombang globalisasi menuntut guru dan pemimpin sekolah secara berterusan melengkapkan diri dengan nilai profesional, pengetahuan dan kemahiran terkini. Latihan asas dan kelayakan akademik serta pengalaman kerja sedia ada masih tidak mencukupi untuk menyediakan kompetensi yang bersesuaian bagi menghadapi dan mendepani cabaran pendidikan abad ke-21. Pembangunan profesional setiap guru dan pemimpin sekolah mengikut peranan dan pengalaman merupakan pemangkin utama untuk membangunkan profesionalisme sendiri secara berfokus (PPPB, 2014).

Perkembangan pesat dalam teknologi telah membawa perubahan yang besar dalam bidang pendidikan pada abad ke-21. MOOCs merupakan teknologi terkini yang menawarkan pendidikan sepanjang hayat bersifat terbuka dan besar-besaran (Sanchez-Vera & Prendes-Espinosa, 2015). Oleh itu, MOOCs telah dijadikan salah satu platform untuk pembangunan profesionalisme berterusan pada era digital ini. MOOCs ditawarkan secara percuma dan pelajar daripada mana-mana kumpulan umur boleh mengambil bahagian dalam program ini. Ia berfungsi pada model pembelajaran rangkaian terbuka.

2.0 PERNYATAAN MASALAH

Pembangunan profesionalisme bermaksud pendidik dibebaskan dari pengajaran atau pentadbiran dan diwajibkan untuk menghadiri kursus atau bengkel sekurang-kurangnya tujuh hari dalam setahun (PPPB, 2014). Namun demikian, guru menghadapi berbagai masalah untuk mengikuti pembangunan profesionalisme keguruan sedia ada.

Dalam pendidikan abad ke-21, beban tugas guru semakin bertambah dan lebih mencabar. Selain tugas mengajar, guru dibebani dengan tugas perkeranian, fasilitator, motivator, perancang, penasihat kokurikulum, pemimpin kelab, persatuan, unit beruniform, jurulatih sukan dan banyak lagi (Che Yaakob, 2003). Menurut Phillips (2008) perubahan dalam perkembangan pembangunan profesionalisme keguruan tidak harus meminggirkan tanggungjawab guru di sekolah. Selain itu, guru menghadapi kekangan masa untuk mengikuti kursus secara bersemuka serta murid akan ketinggalan di dalam kelas sekiranya guru menghadiri kursus atau bengkel (Norashid, 2014).

Kebanyakan latihan yang ditawarkan kepada guru dalam perkhidmatan adalah berbentuk generik, latihan yang sama dibekalkan kepada semua guru tanpa mengambil kira bidang mereka (Bismilah Khatoon, 2007). Kursus atau latihan yang dikendalikan dalam pembangunan profesionalisme adalah berdasarkan inisiatif KPM. Ini mungkin merupakan punca program latihan dalam perkhidmatan yang dianjurkan menghadapi cabaran dan halangan untuk mencapai apa yang diharapkan oleh guru. Pernyataan ini telah ditekankan dalam PPPB 2013-2025 iaitu meningkatkan inisiatif sendiri dalam kalangan guru untuk memilih kursus berdasarkan inisiatif sendiri mereka (PPPB, 2014).

Tambahan pula, kerajaan terpaksa menanggung perbelanjaan yang tinggi untuk kemudahan penginapan, makanan, pengangkutan kepada guru yang mengikuti kursus. Kebanyakan aktiviti atau kursus dirancang dikendalikan oleh pakar daripada luar dan kerajaan terpaksa membayar untuk fasilitator jemputan mereka. Menurut Johnson & Diana (2013) pendekatan pembangunan profesionalisme kaedah tradisional adalah terlalu mahal dan keberkesanan pula terhad. Oleh itu, kerajaan telah memperkenalkan Pelan Pembangunan Profesionalisme Berterusan untuk meningkatkan keberkesanan dan kualiti pembangunan profesionalisme keguruan yang sedia ada

(PPPB, 2014).

Kajian luar negara Vivian et al. (2014); Ferdig & Pytash (2014); Alina et al. (2015) telah membuktikan bahawa MOOCs telah digunakan dalam pembangunan profesionalisme perguruan dan memberi impak yang positif kepada guru. Namun demikian, tidak bukti yang menunjukkan kajian telah dijalankan di Malaysia dalam pembangunan profesionalisme guru terhadap MOOCs.

MOOCs terbahagi kepada dua jenis iaitu MOOCs terbimbing dan MOOCs tidak terbimbing. xMOOCs atau bMOOCs dikenali sebagai MOOCs terbimbing manakala cMOOCs dikenali sebagai MOOCs tidak terbimbing. MOOCs terbimbing bermaksud guru akan dibimbing oleh fasilitator atau individu lain semasa mengikuti kursus pembangunan profesionalisme berterusan. MOOCs tidak terbimbing bermaksud guru tidak akan dibimbing semasa mengikuti kursus pembangunan profesionalisme berterusan dan mengikut kursus mengikut kadar pembelajaran masing-masing.

Pelbagai kajian telah dijalankan di luar negara Bruff et al. (2013); Bulfin al. (2014) telah membuktikan kesan penggunaan MOOCs terbimbing dan MOOCs tidak terbimbing dalam pembangunan profesionalisme guru mahupun dalam bidang lain. Hasil kajian telah membuktikan penggunaan MOOCs terbimbing lebih berkesan daripada MOOCs tidak terbimbing (Israel, 2015). Tiada bukti yang menunjukkan kajian telah dijalankan di Malaysia untuk membandingkan kesan penggunaan MOOCs terbimbing dan MOOCs tidak terbimbing dalam pembangunan profesionalisme.

Justeru, kajian ini dijalankan bagi mengatasi kepincangan ini. Maka kajian dijalankan untuk mengkaji kesan MOOCs terbimbing dan MOOCs tidak terbimbing dan pengaruh umur guru ke atas pengetahuan, kesediaan dan minat guru SJKT yang mengikuti kursus pembangunan profesionalisme guru secara berterusan.

3.0 OBJEKTIF KAJIAN

Matlamat kajian ini adalah untuk mengkaji perbezaan kesan penggunaan MOOCs terbimbing dan MOOCs tidak terbimbing dalam pembangunan profesionalisme berterusan. Berdasarkan kepada matlamat kajian ini, maka objektif-objektif kajian secara terperinci adalah seperti berikut:

- i. Untuk mengkaji sama ada terdapat perbezaan yang signifikan dalam pengetahuan, kesediaan dan minat guru yang mengikuti kursus pembangunan profesionalisme berterusan dalam persekitaran pembelajaran MOOCs terbimbing dan MOOCs tidak terbimbing.
- ii. Untuk mengkaji sama ada terdapat perbezaan yang signifikan dalam pengetahuan, kesediaan dan minat guru yang berbeza umur (*digital immigrants* dan *digital natives*) yang mengikuti kursus pembangunan profesionalisme berterusan menerusi MOOCs terbimbing?
- iii. Untuk mengkaji sama ada terdapat perbezaan yang signifikan dalam pengetahuan, kesediaan dan minat guru yang berbeza umur (*digital immigrants* dan *digital natives*) yang mengikuti kursus pembangunan profesionalisme berterusan menerusi MOOCs tidak terbimbing?

4.0 PERSOALAN KAJIAN

Berdasarkan kepada objektif kajian yang telah dibincangkan, maka persoalan kajian dikemukakan seperti berikut:-

- i. Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam pengetahuan, kesediaan dan minat guru yang mengikuti kursus pembangunan profesionalisme berterusan dalam persekitaraan pembelajaran MOOCs terbimbing dengan MOOCs tidak terbimbing?
- ii. Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam pengetahuan, kesediaan dan minat guru yang berbeza umur (*digital immigrants* dan *digital natives*) yang mengikuti kursus pembangunan profesionalisme berterusan menerusi MOOCs terbimbing?
- iii. Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam pengetahuan, kesediaan dan minat guru yang berbeza umur (*digital immigrants* dan *digital natives*) yang mengikuti kursus pembangunan profesionalisme berterusan menerusi MOOCs tidak terbimbing?

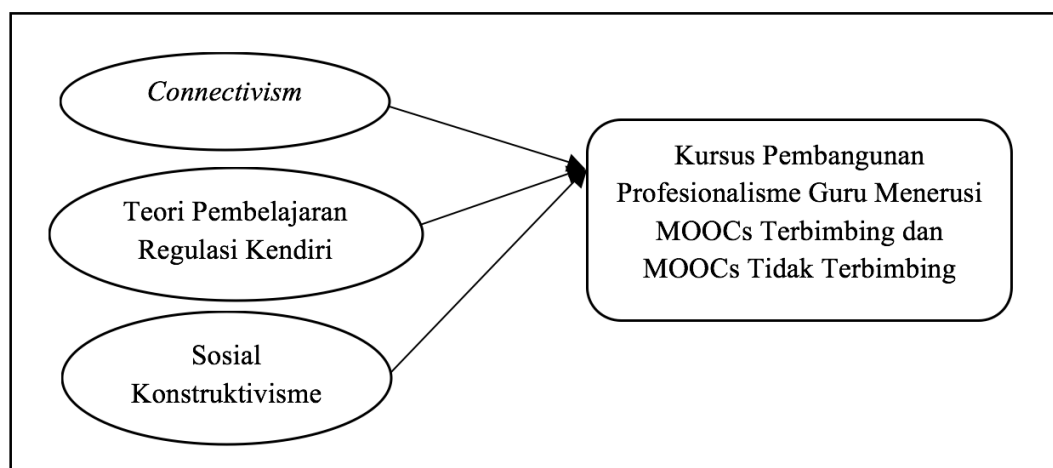
5.0 HIPOTESIS KAJIAN

Berpanduan kepada persoalan-persoalan kajian di atas, maka berikut adalah hipotesis yang dicadangkan dalam kajian ini.

- Ho1 : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam pengetahuan guru yang mengikuti kursus pembangunan profesionalisme berterusan dalam persekitaraan pembelajaran MOOCs terbimbing dengan MOOCs tidak terbimbing.
- Ho2 : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam kesediaan guru yang mengikuti kursus pembangunan profesionalisme berterusan dalam persekitaraan pembelajaran MOOCs terbimbing dengan MOOCs tidak terbimbing.
- Ho3 : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam minat guru yang mengikuti kursus pembangunan profesionalisme berterusan dalam persekitaraan pembelajaran MOOCs terbimbing dengan MOOCs tidak terbimbing.
- Ho4 : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam pengetahuan guru yang berbeza umur (*digital immigrants* dan *digital natives*) yang mengikuti kursus pembangunan profesionalisme berterusan menerusi MOOCs terbimbing.
- Ho5 : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam kesediaan guru yang berbeza umur (*digital immigrants* dan *digital natives*) yang mengikuti kursus pembangunan profesionalisme berterusan menerusi MOOCs terbimbing.
- Ho6 : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam minat guru yang berbeza umur (*digital immigrants* dan *digital natives*) yang mengikuti kursus pembangunan profesionalisme berterusan menerusi MOOCs terbimbing.
- Ho7 : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam pengetahuan guru yang berbeza umur (*digital immigrants* dan *digital natives*) yang mengikuti kursus pembangunan profesionalisme berterusan menerusi MOOCs tidak terbimbing.
- Ho8 : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam kesediaan guru yang berbeza umur (*digital immigrants* dan *digital natives*) yang mengikuti kursus pembangunan profesionalisme berterusan menerusi MOOCs tidak terbimbing.
- Ho9 : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam minat guru yang berbeza umur (*digital immigrants* dan *digital natives*) yang mengikuti kursus pembangunan profesionalisme berterusan menerusi MOOCs tidak terbimbing.

5.0 KERANGKA TEORI KAJIAN

Teori *connectivism*, teori pembelajaran regulasi sendiri dan teori sosial konstruktivisme telah digunakan dalam kajian ini bagi menghuraikan kesan penggunaan MOOCs terbimbing dan MOOCs tidak terbimbing dalam kursus pembangunan profesionalisme guru secara berterusan.



6.0 TINJAUAN LITERATUR

Meg S.Bates, Phalen & Moran (2006) menyatakan bahawa pembangunan profesionalisme dalam talian untuk guru terus berkembang disebabkan pihak sekolah dan pendidik mencari kursus yang murah untuk memenuhi keperluan semasa. Pembangunan profesionalisme dalam talian boleh menjadi pilihan yang baik kerana ia memberi manfaat kepada guru. Kini, MOOCs menjadi pilihan popular untuk pembangunan profesionalisme guru (Coursera, 2013; Ferdig Vice 2013; McCully, 2012). Menurut mereka kebanyakan topik dalam MOOCs adalah berkaitan dengan pengajaran, sains kognitif dan teknologi tetapi berbeza dari segi kualiti dan interaktiviti. Kajian telah membuktikan bahawa MOOCs telah menjadi pendorong untuk pembangunan profesionalisme berterusan tanpa kos atau kos yang agak rendah. Kursus-kursus MOOCs ditambah dengan kerap dalam platform *Coursera* untuk pembangunan profesionalisme perguruan (Coursera, 2013; Ferdig Vice 2013; McCully, 2012).

Program pembangunan profesionalisme guru dalam mod pembelajaran talian teradun mempunyai potensi untuk membina keyakinan dan kesedaran dalam strategi pembelajaran dan pengajaran yang fleksibel dan berkesan (Atkinson et al., 2009). Ia boleh memberikan pengalaman fleksibel, reflektif, peluang untuk mewujudkan komuniti dalam talian yang boleh menggalakkan akses berterusan pada sumber, sokongan dan perkongsian ilmu (Glitz, 2013). Tambahan pula, tenaga pengajar mempunyai autonomi dalam memilih kursus program pembangunan profesionalisme tertentu dan cenderung untuk mendapatkan manfaat yang lebih serta mempunyai kepuasan yang lebih tinggi (Berry et al., 2010). Secara khusus, reka bentuk program pembangunan profesionalisme dalam talian perlu berakar umbi dari teori pembelajaran sosial konstruktivisme, tenaga pengajar digalakkan untuk berkongsi pengalaman mereka dengan satu sama lain dengan menggunakan teknologi dalam talian. Interaksi ini membolehkan mereka meluaskan pengetahuan mereka, interaksi sosial dalam persekitaran talian membantu orang ramai untuk berkongsi pengetahuan (Garrison & Vaughan, 2011).

Alina et al. (2015) dalam kajiannya membincangkan tentang kaedah baru dalam pembangunan profesionalisme menerusi platform MOOCs. Dapatan kajian membuktikan bahawa dalam dunia digital, talian memainkan peranan penting dalam pembangunan

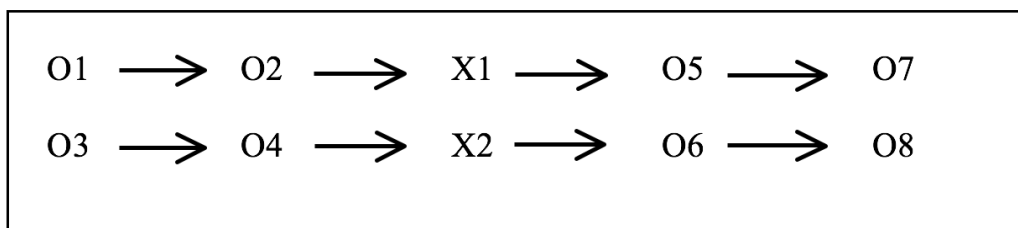
profesionalisme seseorang individu. Kajian ini membentangkan pendekatan dan perbandingan mengenai beberapa platform MOOCs untuk mengenal pasti manfaat dan cabaran yang dihadapi oleh guru di Romania. Hasil dapatan menunjukkan bahawa peserta menunjukkan kesediaan yang tinggi walaupun peserta kurang pengetahuan dalam MOOCs. Menurut peserta halangan tidak membatasi mereka untuk mengikuti kursus pembangunan menerusi MOOCs.

Vivian et al. (2014) telah membincangkan tentang MOOCs dalam pembangunan profesionalisme perguruan di Australia. Kajian dilakukan terhadap pengalaman dan penglibatan peserta. Hasil kajian membuktikan bahawa guru perempuan yang berumur antara 40-50 tahun lebih minat mengikuti kursus pembangunan profesionalisme menerusi MOOCs berbanding guru lelaki walaupun tiada pengalaman terhadap MOOCs. Kesimpulannya, guru perempuan dalam kalangan *digital immigrants* gemar mengikuti kursus pembangunan profesionalisme berterusan menerusi MOOCs. Namun demikian, Erdem (2015) telah menjalankan kajian untuk meninjau minat peserta terhadap MOOCs dalam kalangan pakar, pelajar dan pentadbir dalam bidang perkomputeran di Turkish. Dapatan kajian menunjukkan bahawa peserta lelaki antara umur 17-24 tahun iaitu *digital natives* menunjukkan minat yang lebih tinggi untuk mengikuti kursus menerusi MOOCs. Pernyataan ini disokong oleh kajian (Gaebel, 2013; Wang & Baker, 2015) melaporkan bahawa di negara-negara membangun, pelajar lelaki lebih berminat daripada pelajar perempuan.

Presiden Barack Obama menyokong penggunaan MOOCs dalam pembangunan profesionalisme keguruan. Beliau telah meluluskan skim pembangunan profesionalisme keguruan bagi lima puluh kursus untuk guru Institut Pendidikan UCL, Universiti London. Program ini terbuka kepada lebih tiga juta guru di Amerika Syarikat dan kerajaan Amerika Syarikat menyokong pensijilan setelah tamat kursus yang diiktiraf (Blower, 2014).

7.0 METODOLOGI KAJIAN

Kajian ini menggunakan pendekatan eksperimen kuasi dengan menggunakan ujian pra dan ujian pos untuk membandingkan kesan antara MOOCs terbimbing dan MOOCs tidak terbimbing (Creswell, 2008; Ary, Jacob, Razaeih & Sorensen, 2006). Kaedah eksperimen kuasi dipilih berbanding kaedah eksperimen sepenuhnya kerana faktor kekangan untuk membahagikan responden secara rawak mengikut kumpulan rawatan Creswell (2008). Dalam kajian ini seperti yang dipaparkan pada Rajah 1.1, guru sedia ada dibahagikan kepada kumpulan rawatan dengan MOOCs terbimbing dan MOOCs tidak terbimbing. Pembolehubah bersandar kajian ini adalah tahap pengetahuan, kesediaan dan minat guru manakala pembolehubah tak bersandar ialah jenis MOOCs iaitu MOOCs terbimbing dan MOOCs tidak terbimbing. Pembolehubah moderator kajian ini ialah umur guru iaitu guru kumpulan *digital natives* dan *digital immigrants*. Ujian pra dan soal selidik kesediaan serta minat guru ditadbir pada kedua-dua kumpulan sebelum rawatan diberi. Selepas itu, guru dalam kedua-dua kumpulan menerima rawatan untuk MOOCs terbimbing dan MOOCs tidak terbimbing selama lapan minggu.



Rajah 3.1: Reka Bentuk Kajian Eksperimen Kuasi
Rajah 1.1: Reka bentuk Kuasi Eksperimen

- O1, O3 : Ujian Pra
- O2, O4 : Soal Selidik
- X1 : Rawatan MOOCs Terbimbing
- X2 : Rawatan MOOCs Tidak Terbimbing
- O5, O6 : Ujian Pos
- O7, O8 : Soal Selidik

Bagi kumpulan pertama, pengkaji memberi ujian pra dan instrumen soal selidik kepada guru untuk mengetahui tahap pengetahuan, kesediaan dan minat guru terhadap platform MOOCs. Kemudian pengkaji mengutip balik ujian pra dan soal selidik lalu memberi taklimat ringkas tentang MOOCs kepada guru. Pengkaji melatih setiausaha LDP sekolah untuk membimbing guru kumpulan pertama berdasarkan modul yang disediakan oleh pengkaji. Guru mengikuti kursus dalam platform *OpenLearning* berdasarkan tajuk “*Intro the Future with MOOCs*” yang telah ditentukan oleh pengkaji. Guru mengikuti kursus ini selama lapan minggu dengan bimbingan setiausaha LDP sekolah yang telah dilatih oleh pengkaji. Pada akhir kursus ini, pengkaji memberi ujian pos untuk menilai tahap pengetahuan guru tentang MOOCs. Kemudian, pengkaji memberi instrumen soal selidik kepada guru untuk mengetahui tahap kesediaan dan minat guru terhadap MOOCs dalam pembangunan profesionalisme berterusan setelah mengikuti kursus selama lapan minggu dengan bimbingan setiausaha LDP sekolah.

Bagi kumpulan kedua pula pengkaji memberi ujian pra kepada guru untuk mengetahui tahap pengetahuan guru terhadap platform MOOCs. Selepas itu, instrumen kesediaan dan minat diberi kepada guru untuk mengetahui tahap kesediaan dan minat guru terhadap penggunaan platform MOOCs. Kemudian pengkaji mengutip balik ujian pra dan instrumen soal selidik lalu memberi taklimat ringkas tentang MOOCs kepada guru. Pengkaji menyuruh guru kumpulan kedua mengikuti kursus MOOCs dalam platform *OpenLearning* berdasarkan tajuk “*Intro the Future with MOOCs*” yang telah ditentukan oleh pengkaji. Guru mengikuti kursus MOOCs ini selama lapan minggu tanpa sebarang bimbingan. Pada akhir kursus tersebut, pengkaji memberi ujian pos untuk menilai tahap pengetahuan guru terhadap MOOCs. Kemudian, pengkaji memberi instrumen soal selidik kepada guru untuk mengetahui tahap kesediaan dan minat guru terhadap MOOCs dalam pembangunan profesionalisme berterusan setelah mengikuti kursus selama lapan minggu.

7.1 Teknik Pensampelan dan Populasi Kajian

Kajian ini menggunakan persampelan mudah (Fraenkel & Wallen, 2006; Creswell, 2009). Populasi sasaran kajian ini ialah guru SJKT yang sedang mengajar di SJKT di negeri Pulau Pinang. Tujuan pengkaji memilih guru SJKT kerana tidak ada bukti yang menunjukkan kajian terhadap penggunaan MOOCs dalam pembangunan profesionalisme guru secara berterusan yang telah dilaksanakan di SJKT dan setakat ini, kajian hanya dilaksanakan di peringkat insititut pengajian tinggi awam di Malaysia. Selain itu, pengkaji ingin memberi pendedahan baru kepada guru SJKT terhadap penggunaan MOOCs dalam kursus pembangunan profesonalisme guru secara berterusan.

Oleh itu, sampel kajian terdiri daripada 206 orang guru dari lapan buah SJKT. Guru dari empat buah sekolah mengikuti kursus menerusi MOOCs terbimbing dan empat buah sekolah lagi mengikuti kursus menerusi MOOCs tidak terbimbing. Seramai 101 orang guru telah mengikuti kursus menerusi MOOCs terbimbing dengan menentukan 50 orang guru adalah dalam kumpulan *digital immigrants* dan 51 orang guru dalam kumpulan *digital natives*. Manakala 105 orang guru pula mengikuti kursus menerusi MOOCs tidak terbimbing dengan 55 orang guru dalam kumpulan *digital immigrants* dan 50 orang guru dalam kumpulan *digital natives*. Pembahagian

guru dalam kumpulan *digital immigrants* dan *digital natives* dilaksanakan berdasarkan cadangan Fraenkel & Wallen (2006) yang menyatakan jumlah minimum sampel yang diperlukan untuk kajian eksperimen kuasi ialah 30 orang.

7.2 Instrumen Kajian

Instrumen yang digunakan dalam kajian ini ialah ujian pra dan ujian pos serta instrumen soal selidik. Instrumen untuk mengukur tahap pengetahuan responden terhadap MOOCs adalah berbentuk ujian pra dan ujian pos. Sebanyak dua puluh soalan aneka pilihan dengan pilihan jawapan A, B, C dan D digubal oleh pengkaji untuk menguji tahap pengetahuan guru terhadap platform MOOCs. Kandungan soalan ujian pra dan ujian pos adalah sama dari segi aras kesukaran, jenis soalan dan bilangan item. Perbezaan antara soalan ujian pra dan ujian pos ialah dari segi kedudukan soalan-soalan berkenaan. Masa yang diperuntukkan untuk guru menjawab soalan ialah selama tiga puluh minit.

Instrumen soal selidik dalam kajian ini mengandungi tiga bahagian iaitu bahagian A, bahagian B dan bahagian C. Bahagian A merupakan bahagian yang mengandungi soalan-soalan demografi. Manakala bahagian B dan bahagian C mengandungi item-item yang berkaitan dengan tahap kesediaan dan minat guru terhadap MOOCs. Bagi soalan berkaitan kesediaan guru terhadap MOOCs pengkaji menggunakan dua puluh item soalan yang telah digunakan oleh pengkaji Mohd Ery Johaizal, (2009) dalam kajiannya. Sebanyak dua belas item soalan untuk menilai tahap minat guru terhadap MOOCs pula diadaptasi dari kajian Noraini (2008). Item-item soalan dalam bahagian B dan bahagian C menggunakan format skor 5 skala likert, dimana skala 1 = Amat Tidak Setuju (ATS), 2 = Tidak Setuju (TS), 3 = Setuju (S), 4 = Sangat Setuju (SS), 5 = Amat Sangat Setuju (AST) digunakan untuk mengukur darjah persetujuan responden terhadap setiap item yang terdapat dalam instrumen kesediaan dan minat.

Kesahan instrumen soal selidik dan ujian pra serta ujian pos telah ditentukan oleh dua orang pakar dari USM. Kesahan isi kandungan dilakukan bagi memastikan item-item yang dimasukkan sebagai instrumen kajian dapat mengukur isi kandungan yang hendak dikaji. Kebolehpercayaan instrumen soal selidik dan ujian pra serta ujian pos ini ditentukan melalui kajian rintis. Kajian rintis dijalankan secara rawak ke atas empat puluh dua orang guru yang sedang mengajar di dua buah SJKT dari daerah Timur Laut, Pulau Pinang yang bukan sampel kajian. Hasil daripada kajian rintis nilai kebolehpercayaan bagi instrumen kesediaan yang diperolehi ialah $\alpha = 0.934$ manakala nilai kebolehpercayaan bagi instrumen minat adalah $\alpha = 0.954$. Nilai kebolehpercayaan bagi kedua instrumen ini berada dalam julat yang boleh diterima (Ho, 2006; Pallant, 2007).

7.3 Teknik Analisis Data

Bagi menganalisis data yang diperolehi daripada responden melalui instrumen soal selidik, ujian pra dan ujian pos perisian SPSS 22.0 (*Statistical Package for the Social Sciences*) digunakan. Dua jenis statistik yang digunakan dalam kajian ini adalah statistik deskriptif dan statistik inferensi. Analisis deskriptif melibatkan statistik frekuensi, peratus, skor min dan perubahan skor. Statistik inferensi yang digunakan bagi menguji hipotesis-hipotesis kajian ujian ialah ANCOVA.

Statistik inferensi digunakan untuk melihat kesan penggunaan MOOCs terbimbing dan MOOCs tidak terbimbing terhadap pembolehubah bersandar iaitu pengetahuan, kesediaan dan minat guru. Kajian ini menggunakan kaedah *analysis of covariate* (ANCOVA) dengan skor ujian pra dijadikan sebagai kovariat (Hays, 1994). Kaedah ANCOVA dipilih kerana kajian ini melibatkan tiga pembolehubah bersandar (Hair, Black, Babin & Anderson, 2010). Dalam konteks kajian ini, pembolehubah bersandar adalah tahap pengetahuan, kesediaan dan minat guru. Kaedah kovariat dipilih bertujuan memastikan dua kumpulan ini adalah setara dari segi

pengetahuan sedia ada mereka. Ini juga bagi memastikan hanya kesan rawatan oleh MOOCs terbimbing dan MOOCs tidak terbimbing mempengaruhi pembolehubah bersandar. Analisis data dilakukan dengan aras keertian ditetapkan pada $\alpha = 0.05$.

Oleh kerana kajian kesan rawatan melibatkan manusia, maka kemungkinan wujud kepelbagaian respons dari satu individu ke individu yang lain terhadap rawatan yang serupa (Douglass, 2005). Oleh kerana perbezaan individu dalam kumpulan merupakan penyebab utama kepada kewujudan ralat varians, pengalihan sepenuhnya perbezaan individu dalam kumpulan sebelum dan selepas rawatan membolehkan ujian statistik inferensi menjadi sensitif dan berkuasa pada tahap maksimum (Stevens, 2002). Oleh itu, ujian ANCOVA digunakan dengan tujuan untuk mengawal dan mengalihkan perbezaan individu dalam kumpulan (Douglas, 2005). Dengan cara ini, tafsiran tentang kesan rawatan terhadap pembolehubah-pembolehubah bersandar dalam kajian dilakukan dengan lebih tepat dan menyakinkan.

8.0 BATASAN KAJIAN

Kajian ini dilaksanakan bertujuan untuk membandingkan kesan penggunaan MOOCs terbimbing dan MOOCs tidak terbimbing dalam pembangunan profesionalisme guru secara berterusan. Kajian telah dijalankan secara eksperimen kuasi. Beberapa batasan kajian telah dikenalpasti dan perlu dipertimbangkan semasa membuat generalisasi kepada hasil kajian ini.

Sampel kajian ini adalah kecil iaitu 206 orang guru dan terhad kepada guru SJKT di Pulau Pinang sahaja. Oleh itu, dapatan kajian ini tidak boleh digeneralisasikan kepada semua guru. Tambahan pula, guru mengikuti kursus pembangunan profesionalisme dalam platform *OpenLearning* dan guru tidak berpeluang mengikuti kursus dalam platform lain seperti *Coursera*, *FutureLearn* dan sebagainya.

Selain itu, guru telah mengikuti kursus MOOCs berdasarkan tajuk yang ditentukan oleh pengkaji dan guru tidak berpeluang mengikuti kursus yang lain mengikut kehendak mereka. Kajian ini mengkaji kesan penggunaan MOOCs terbimbing dan MOOCs tidak terbimbing ke atas pengetahuan, kesediaan dan minat guru SJKT yang mengikuti kursus pembangunan profesionalisme guru secara berterusan.

Kajian ini juga mengkaji pengaruh umur guru sebagai pembolehubah moderator yang memberi kesan ke atas pengetahuan, kesediaan dan minat guru SJKT yang mengikuti kursus pembangunan profesionalisme berterusan. Akhir sekali, pelaksanaan kajian ini adalah terhad kepada perbandingan kesan penggunaan MOOCs terbimbing dengan MOOCs tidak terbimbing.

9.0 DAPATAN KAJIAN

Hasil analisis data menunjukkan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan antara jenis MOOCs terhadap pengetahuan, kesediaan dan minat guru dimana nilai $p < 0.05$. Dapatan menunjukkan bahawa min skor ujian pos pengetahuan, kesediaan dan minat guru yang mengikuti MOOCs terbimbing adalah lebih tinggi daripada min skor ujian pos pengetahuan, kesediaan dan minat guru yang mengikuti MOOCs tidak terbimbing. Kesimpulannya, dapatan menunjukkan bahawa MOOCs terbimbing memberi kesan yang signifikan dalam meningkatkan pengetahuan, kesediaan dan minat guru berbanding MOOCs tidak terbimbing.

Dapatan kajian ini selaras dengan dapatan kajian Mirriahi et al. (2015) yang telah membuktikan bahawa MOOCs terbimbing dapat meningkatkan kefahaman dan pengalaman pembelajaran talian dalam kalangan tenaga pengajar di Universiti Australia. Dalam kajian ini, pengkaji menggunakan modul sebagai scaffolding kepada guru yang mengikuti MOOCs terbimbing. Kaedah scaffolding dalam MOOCs terbimbing ini telah membantu mengembangkan

potensi guru untuk mencapai kejayaan dalam kursus ini. Yousef et.al., (2015) menyatakan bahawa peserta menunjukkan kepuasan tinggi dalam MOOCs terbimbing dari segi kebolegunaan dan keberkesanan serta menangi batasan yang terdapat dalam MOOCs tidak terbimbing.

Dapatan kajian ini juga menunjukkan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan antara kumpulan umur guru terhadap pengetahuan, kesediaan dan minat guru dalam MOOCs terbimbing dimana nilai $p < 0.05$. Dapatan menunjukkan bahawa min skor ujian pos pengetahuan, kesediaan dan minat guru kumpulan *digital natives* yang mengikuti MOOCs terbimbing adalah lebih tinggi daripada min skor ujian pos pengetahuan, kesediaan dan minat guru kumpulan *digital immigrants* yang mengikuti MOOCs terbimbing. Kesimpulannya, dapatan menunjukkan bahawa MOOCs terbimbing memberi kesan yang signifikan dalam meningkatkan pengetahuan, kesediaan dan minat guru kumpulan *digital natives* berbanding kumpulan *digital immigrants*.

Dapatan ini disokong dengan kenyataan Najafi et al., (2015) yang menyatakan bahawa peserta *digital natives* lebih aktif dalam MOOCs terbimbing berbanding MOOCs tidak terbimbing manakala Bruff et al. (2013) tahap penglibatan peserta lebih tinggi dalam MOOCs terbimbing. Dalam kajian Jessica Thornton & Roger Barr (2013), golongan *digital natives* menunjukkan kesan positif terhadap MOOCs terbimbing dalam pembelajaran mereka.

Analisis kajian menunjukkan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan antara kumpulan umur guru terhadap pengetahuan, kesediaan dan minat guru dalam MOOCs tidak terbimbing dimana nilai $p < 0.05$. Dapatan juga menunjukkan bahawa min skor ujian pos pengetahuan, kesediaan dan minat guru kumpulan *digital natives* yang mengikuti MOOCs tidak terbimbing adalah lebih tinggi daripada min skor ujian pos pengetahuan, kesediaan dan minat guru kumpulan *digital immigrants* yang mengikuti MOOCs tidak terbimbing. Kesimpulannya, dapatan menunjukkan bahawa MOOCs tidak terbimbing memberi kesan yang signifikan dalam meningkatkan pengetahuan, kesediaan dan minat guru kumpulan *digital natives* berbanding kumpulan *digital immigrants*.

Kenyataan ini selaras dengan kajian Erdem (2015) yang membuktikan bahawa peserta lelaki *digital natives* menunjukkan minat yang lebih tinggi berbanding *digital immigrants* untuk mengikuti kursus menerusi MOOCs disebabkan rasa ingin tahu. Hasil dapatan ini juga adalah selaras dengan dapatan kajian (Gaebel, 2013; Wong & Baker, 2015) yang menyatakan bahawa di negara-negara membangun peserta *digital natives* terutama peserta lelaki lebih berminat daripada peserta perempuan untuk mengikuti kursus dalam MOOCs disebabkan rasa ingin tahu.

10.0 CADANGAN KAJIAN LANJUTAN

Kajian ini dilakukan terhadap guru SJKT di Pulau Pinang untuk melihat kesan penggunaan MOOCs terhadap pembangunan profesionalisme guru secara berterusan. Bilangan sampel kajian ini adalah kecil dan terhad kepada guru SJKT di Pulau Pinang. Oleh yang demikian kajian ini wajar diulangi dengan bilangan sampel yang lebih besar serta merangkumi jumlah lokasi yang lebih meluas. Selain daripada SJKT, kajian ini boleh dijalankan di Sekolah Kebangsaan dan Sekolah Jenis Kebangsaan Cina (SJKC) di Pulau Pinang mahupun di negeri-negeri lain.

Kajian ini dilaksanakan dalam platform *OpenLearning* iaitu platform rasmi Malaysia. Kajian lanjutan boleh dijalankan dalam platform lain seperti *Coursera*, *Udacity* dan sebagainya. Dalam kajian ini, pengkaji yang menentukan topik untuk kursus pembangunan profesionalisme. Untuk kajian lanjutan, pengkaji boleh memberi peluang kepada guru untuk mengikuti kursus berdasarkan kehendak masing-masing. Kajian ini mengkaji kesan MOOCs terbimbing dan MOOCs tidak terbimbing terhadap pembangunan profesionalisme guru dalam pengetahuan, kesediaan dan minat guru. Kajian lanjutan boleh dijalankan dalam pembolehubah bersandar yang lain seperti motivasi, cabaran, sikap, pencapaian guru dan sebagainya.

Dalam kajian ini hanya umur guru dikaji sebagai pembolehubah moderator. Oleh demikian, kajian lanjutan boleh dikaji terhadap pembolehubah moderator yang lain seperti pengalaman mengajar guru, jantina guru dan sebagainya. Kajian ini dijalankan terhadap kursus pembangunan profesionalisme guru sekolah rendah. Kajian selanjutnya boleh dijalankan dalam bidang pembangunan profesionalisme yang lain.

11.0 KESIMPULAN

Tujuan kajian ini dijalankan ialah untuk mengkaji perbezaan kesan antara MOOCs terbimbing dan MOOCs tidak terbimbing terhadap kursus pembangunan profesionalisme guru secara berterusan di SJKT. Pembolehubah bersandar ialah tahap pengetahuan, kesediaan dan minat guru manakala pembolehubah moderator ialah umur guru iaitu kumpulan *digital immigrants* dan *digital natives*.

Hasil daripada kajian eksperimen kuasi yang telah dijalankan menunjukkan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan bagi pengetahuan, kesediaan dan minat guru yang mengikuti MOOCs terbimbing berbanding MOOCs tidak terbimbing. Selain itu, kajian juga dijalankan untuk mengkaji pengaruh umur guru yang memberi kesan ke atas pengetahuan, kesediaan dan minat guru yang mengikuti kursus menerusi MOOCs terbimbing dan MOOCs tidak terbimbing. Dapatan kajian juga menunjukkan bahawa MOOCs terbimbing dan MOOCs tidak terbimbing memberi kesan yang signifikan dalam pengetahuan, kesediaan dan minat guru kumpulan *digital natives* berbanding guru kumpulan *digital immigrants* yang mengikuti kursus pembangunan profesionalisme.

Kesimpulannya, hasil kajian menunjukkan bahawa MOOCs terbimbing adalah lebih berkesan berbanding dengan MOOCs tidak terbimbing dalam pembangunan profesionalisme guru SJKT. Selanjutnya kajian ini juga membuktikan bahawa guru kumpulan *digital natives* menunjukkan tahap pengetahuan, kesediaan dan minat yang tinggi berbanding guru kumpulan *digital immigrants* yang mengikuti kursus pembangunan profesionalisme menerusi MOOCs terbimbing dan MOOCs tidak terbimbing. Maka, MOOCs terbimbing sesuai digunakan dalam pembangunan profesionalisme guru.

MOOCs merupakan suatu wahana penting dan percuma yang boleh digunakan untuk pembangunan profesionalisme guru. MOOCs juga merupakan suatu platform yang baru kepada guru maka pada mulanya mereka memerlukan bimbingan untuk mengikuti kursus pembangunan profesionalisme. Setelah guru mendapat pendedahan terhadap MOOCs maka bimbingan boleh dikurangkan. Lama-kelamaan guru akan bersedia untuk menggunakan MOOCs tanpa sebarang bimbingan. Sekiranya, guru peka terhadap PPPB dan kepentingan pembelajaran sepanjang hayat maka penggunaan MOOCs dalam kalangan guru turut akan meningkat.

Kajian ini juga memberi sumbangan penting yang boleh dijadikan asas dan panduan bagi kajian-kajian akan datang berkaitan dengan pembangunan profesionalisme guru secara berterusan. Hasil kajian ini adalah diharap dapat memberi sokongan secara empirikal kepada kajian-kajian yang berkaitan dengan MOOCs.

RUJUKAN

- Alina, C., & ENACHE, R. (2015). The 11 th International Scientific Conference eLearning and software for Education. The Role of Internet in Education – Change and Transformation, 199–205. Diakses pada 22 Dis 2016, diperolehi daripada <http://doi.org/10.12753/2066-026X-13-131>
- Anders, A. (2015). Theories and Applications of Massive Online Open Courses (MOOCs): The Case for Hybrid Design. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(6), 39–61. Diakses pada 13 Mac 2016, diperolehi daripada <http://doi.org/10.19173/irrodl.v16i6.2185>.
- Blower, C., & Programmes, I. (2014). President backs UCL IoE and University of London teacher development courses, (220).
- Bruff, D. O., Fisher, D. H., McEwen, K. E., & Smith, B. E. (2013). Wrapping a MOOC: Student Perceptions of an Experiment in Blended Learning. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 9(2), 187–199.
- Bulfin, S., Pangrazio, L., & Selwyn, N. (2014). Making “MOOCs”: The Construction of a New Digital Higher Education within News Media Discourse. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(5), 290–305. Diakses pada 8 Sep 2016, diperolehi daripada <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1045997&site=ehost-live>
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). Experimental and quasi-experimental design for research. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Castellano, S. (2013). MOOCs in the Workplace. *BizEd*, 12(5), 56–57. Diakses pada 22 Jun 2016, diperolehi daripada <http://ezproxy.shsu.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=90262506&site=ehost-live&scope=site>
- Christensen, G., Steinmetz, A., Alcorn, B., Bennett, A., Woods, D., & Emanuel, E. J. (2013). The MOOC Phenomenon : Who Takes Massive Open Online Courses and Why ? *University of Pennsylvania, Nd Web*, 6, 1–14. Diakses pada 30 Jun 2016, diperolehi daripada <http://doi.org/10.2139/ssm.2350964>
- Cole, A. W., & Ph, D. (2015). What Do Current College Students Think about MOOCs ? *Journal of Online Learning and Teaching*, 11(2), 188–202.
- Creswell, J. W. (2009). Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Approaches (3rd Edition). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. Diakses pada 5 Jun 2016, diperolehi <http://doi.org/10.2307/1523157>
- DeWaard, I. (2015). MOOC factors influencing teachers in formal education. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 13. Diakses pada 4 April 2016, diperolehi daripada <http://bdistancia.ecoesad.org.mx/?abstract=factores-mooc-que-influyen-en-profesores-de-educacion-formal>
- Douglas C.M. (2005). *Introduction to statistical quality control*. (Edisi kelima). New York: John Wiley and Sons Publisher.
- Erdem-Aydin, İ. (2015). Preferences and willingness for participating MOOCs in Turkish. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(3), 88–96.
- Ferdig, R. & Pytash, K. (2014). Massive Open Online Courses in Teacher Education and Professional Development. In M. Searson & M. Ochoa (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2014* (pp. 2494-2495). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Diakses pada 24 Dis 2016, diperolehi <https://www.learntechlib.org/p/131158>.
- Fraenkel, J., & Wallen, N. (1996). *How to design and evaluate research in education*. (Edisi kedua). San Francisco, CA: McGraw-Hill.
- Gitlin, B. L. N., & Hodgson, N. (2016). Online Training — Can it Prepare an Eldercare Workforce ?, 40(1), 71–82.
- Hair, J., R.E. Anderson, R.L. Tatham, & W.C. Black. (1998). Multivariate data analysis (Edisi kelima). New Jersey: Prentice-Hall.

- Israel, M. J. (2015). Effectiveness of integrating MOOCs in traditional classrooms for undergraduate students. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 16(5), 102–118.
- James, K.P. & Christian I.E. (2016) Learners' Readiness For xMOOCs : Inequality in Nigeria Academic Planning, Research and Control Unit; Vice- Chancellor's Office, University of Port Harcourt; Nigeria, 4(3), 16–46.
- Jobe, W., Östlund, C., & Svensson, L. (2014). MOOCs for Professional Teacher Development. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 1580–1586. Diakses pada 7 Ogos 2016, diperolehi daripada [https://oerknowledgecloud.org/sites/oerknowledgecloud.org/files/proceeding_130997\(3\).pdf](https://oerknowledgecloud.org/sites/oerknowledgecloud.org/files/proceeding_130997(3).pdf)
- Johanson, G. A., & Brooks, G. P. (2010). Initial Scale Development: Sample Size for Pilot Studies. *Educational and Psychological Measurement*, 70(3), 394–400. Diakses pada 17 Ogos 2016, diperolehi daripada <http://doi.org/10.1177/0013164409355692>
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2014). Pelan Pembangunan Profesionalisme Berterusan, 1–71. Diakses pada 5 Mac 2016, diperolehi daripada [https://abpg.moe.gov.my/bpg/PPP/](https://abpg.moe.gov.my/bpg/PPP/PPP/)
- Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM). (2015). Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2015-2025 (Pendidikan Tinggi), 2025, 1–12. Diakses pada 21 Feb 2016, diperolehi daripada <http://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Kharbach, M. (2012) The 21st Century skills teachers should have. *Educational Technology and Mobile Learning*.
- Kleiman, G., & Wolf, M. A. (2015). Going to scale with online professional development: The Friday Institute MOOCs for Educators (MOOC-Ed) Initiative. Diakses pada 18 Jun 2016, diperolehi daripada <http://www.mooc-ed.org/wp-content/uploads/2015/02/going-to-scale-with-oTPD.pdf>
- Manning, C., Morrison, B. R., & McIlroy, T. (2014). MOOCs in Language Education and Professional Teacher Development: Possibilities and Potential. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 5(3), 294–308
- Mat-jizat, J. E., Samsudin, N., & Yahaya, R. (2014). Higher Education Institutions (Hei) Students Take on Mooc: Case of Malaysia. *Proceedings of the IADIS International Conference on Cognition & Exploratory Learning in Digital Age*, (CELDA), 261–264. Diakses pada 7 Mac 2016, diperolehi daripada <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=111552224&site=ehost-live>
- McAuley, A., Stewart, B., Siemens, G., & Cormier, D. (2010). The MOOC model for digital practice. Diakses pada 13 Julai 2016, diperolehi daripada http://www.davecormier.com/edblog/wp-content/uploads/MOOC_Final.pdf
- McCully, Alan and Smith, Ron (2013) Organisational self-evaluation and teacher education for community relations in a transforming society?. *European Journal of Teacher Education*, online.
- Miftahul, S., & Azizul, J. (2015). Platform-platform untuk Massive Open Online Course (MOOC), 140–155.
- Miller, S. L. (2015). Teaching an Online Pedagogy MOOC. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 11(1), 104–119.
- Mirriahi, N., Alonzo, D., McIntyre, S., Kilgite, G., & Fox, B. (2015). Blended learning innovations : Leadership and change in one Australian institution Negin Mirriahi , Dennis Alonzo , Simon McIntyre , Giedre Kligyte and Bob Fox. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 11(1), 4–16.
- Mohd Ery Johaizal Bin Ramli. (2009). Hubungan antara tahap kesediaan pembelajaran arahan sendiri dengan tahap penggunaan e-pembelajaran di kalangan pelajar di universiti Tun Hussein Onn, Batu Pahat. (Tesis Ijazah Sarjana Sains (Pembangunan Sumber Manusia). Fakulti Pengurusan dan Pembangunan Sumber Manusia. Universiti Teknologi Malaysia). Diakses pada 11 April 2016, diperolehi daripada <http://www.slideshare.net/tembuakar1/hubungan-antara-tahap-kesediaan-pembelajaran-arahan-kendiri-dengan-tahap-penggunaan-epembelajaran>
- Najafi, H., Evans, R., & Federico, C. (2015). November – 2014 MOOC Integration into Secondary School Courses, 15(5), 1–8.

- Noraini Omar (2008). Faktor-faktor yang Mempengaruhi Pencapaian Pelajar dalam Mata Pelajaran Pendidikan Islam Tingkatan Lima. *Jurnal Pendidikan*, Institut Perguruan Tun Abdul Razak, Sarawak
- Norashid Bin Othman, & Hamzah Bin Md.Omar. (2014). Beban Tugas dan Motivasi Pengajaran Guru di Sekolah Menengah Daerah Ranau. *Jurnal Pemikir Pendidikan (Journal for Educational Thinkers)*, 5, 33–57. Diakses pada 6 Mei 2016, diperoleh dari <http://doi.org/ISSN 1985-3637>
- Pallant, J. F. (2009). How to present your paper in correct APA style. *Publication Manual of the American Psychological Association*, 1–15.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. Dlm m.Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, (ms.451-501). San Diego, CA: Academic Press.
- Plonsey, R., & Barr, R. C. (2007). Bioelectricity: A quantitative approach. *Bioelectricity: A Quantitative Approach*, 1–528. Diakses pada 2 Mei 2016, diperoleh dari <http://doi.org/10.1007/978-0-387-48865-3>
- Power, A., & Coulson, K. (2015). What are OERs and MOOCs and what have they got to do with prep? *British Journal of Midwifery*, 23(4), 282–284. Diakses pada 22 Jun 2016, diperoleh dari <http://doi.org/10.12968/bjom.2015.23.4.282>
- Radford, A. W., Robles, J., Cataylo, S., Horn, L., Thornton, J., & Whitfield, K. E. (2014). The Employer Potential of MOOCs: A Mixed-Methods Study of Human Resource Professionals' Thinking on MOOCs. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(5), 1–25. Diakses pada 4 Mac 2016, diperoleh dari <http://eric.ed.gov/?q=Mooc&id=EJ1045984> <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1045984.pdf>
- Rajabi, H., & Virkus, S. (2013). The Potential and Readiness of Tallinn University to Establish Massive Open Online Courses (MOOCs). *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries (QQML)*, 4, 431–439.
- Salmon, G., Gregory, J., Dona, K. L., & Ross, B. (2015). Experiential online development for educators: The example of the Carpe Diem MOOC. *British Journal of Educational Technology*, 46(3), 542–556. Diakses pada 12 Mac 2016, diperoleh dari <http://doi.org/10.1111/bjet.12256>
- Stevens, J. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences* 4th ed. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Viswanathan, R. (2012). Teaching and Learning through MOOC. *Frontiers of Language and Teaching*, 3, 32–40.
- Vivian, R., Falkner, K., & Falkner, N. (2014). Addressing the challenges of a new digital technologies curriculum: MOOCs as a scalable solution for teacher professional development. *Research in Learning Technology*, 22(1063519). Diakses pada 21 Feb 2016, diperoleh dari <http://doi.org/10.3402/rlt.v22.24691>
- Yousef, A. M. F., Chatti, M. A., Ahmad, I., Schroeder, U., & Wosnitza, M. (2015). An Evaluation of Learning Analytics in a Blended MOOC Environment. *The European MOOC Stakeholder Summit, 16(MAY)*, 122–129. Diakses pada 6 April 2016, diperoleh dari http://www.researchgate.net/profile/Ahmed_Mohamed_Fahmy_Yousef/publication/279203093_An_Evaluation_of_Learning_Analytics_in_a_Blended_MOOC_Environment/links/55901df708ae47a3490ec1c0.pdf
- Zahari Hamidon. (2014). Tahap Pengekalan , Enrolmen dan Proses Pembelajaran dalam Kursus MOOC: Satu Tinjauan Awal. *Seminar Kebangsaan Pembelajaran Sepanjang Hayat*, 277–291.
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of educational Psychology*. 81 (3), ms.3-17.

MUET SPEAKING MADE EASY: AN ACTION RESEARCH

YEK SIEW KING

SMK Sacred Heart, Sibul, Sarawak

siewking2010@gmail.com

ABSTRACT

This action research has determined the success of Project-Based Learning (PBL) for 3-Cohort low proficient Muet Students (totalled 59), mostly Chinese students, aged 18 and 19. The participants learnt Muet speaking skills while involving in doing Task A (speech presentation) projects. They went through individual similar process writing of different Task A presentation texts and practiced in a group before presenting the speeches orally. After successful presentations, the participants (Cohort 1) were surveyed through an instrument and interviews were carried out to gain qualitative data. The quantitative data from 3 cohorts were analyzed by means of IBM SPSS (V.22). Paired sample T Test results showed that majority of participants scored higher in their post test and there was a significant difference between Pre and Post tests ($t=-3.706$, $sig.=.002$, Cohort 1; $t=-7.148$, $sig.=.000$, Cohort 2; $t=-6.865$, $sig.=.000$, Cohort 3). Overall, Cohort 1 students showed high positive attitude towards PBL (means= 3.6181). Interview findings from 5 students showed that PBL through group project helped solve many of their learning problems. It is thus recommended to apply PBL in the teaching and learning of MUET speaking.

Key words: Project-Based Learning, MUET, speaking, mixed-methods, Action Research.

1.0 INTRODUCTION

According to the Buck Institute for Education (BIE) (2016), with reference to ideas by John Dewey, project-based learning has been established as a recent theory for learning.

Coffey (2016) has recommended that the neuroscientific and psychological research on behavioral learning supports the relationship between knowledge, thinking, doing, and the learning situation. Successful learning happens when the teacher's teaching methodology greatly arouses students' understandings based on their own life and culture. PBL allows such learning criteria to be met for successful teaching and learning in class.

In this era of globalization, students truly need high creativity and latest information to win over their daily tasks. These globalization practices have made PBL even more widely accepted lately, partly due to global technological development.

It has been recognized in the educational arena of the world, and is becoming more important in Malaysia as the nation moves towards a developed nation with greatly transformed education. "...this will require an entirely new perspective, so that students develop skills needed for the 21st century (Ministry of Education, Malaysia, 2013, p.7)." These skills include critical thinking skills, communication skills, and language skills. To develop these skills, PBL is recommended. It is one of the most recommended pedagogical approaches in Malaysian Education Blueprint as it is one of the most effective ways to engage learners, alongside with student-centered learning, active learning, and inquiry-based learning (Ministry of Education, Malaysia, 2013).

MUET (Malaysian University English Test) is a subject offered to Malaysian Pre-U secondary or college students in preparation for their tertiary education after the Pre-U program. A certain achievement in the test, ranging from Band 1 (the lowest) to Band 6 (the highest) is required when applying for any course in the local Public Higher Education Institute as well

as Private Higher Education Institute. Speaking is the second paper of the test, feared by most students.

2.0 PROBLEM STATEMENT

Most students in Malaysia learn English as their second language. Thus, they generally find difficulty in mastering the language. While speaking was tested in levels lower than Pre-U, merely assessed on a Pass or Fail basis, or through School-Based Speaking Test, the skill is formally tested in Paper 2 of MUET.

Hassan and Selamat (2017) have found more factors contributing to the problem. Based on the opinions of 58 KBSM teachers, the authors found the negligence of speaking skills instruction due to focus of writing, reading, grammar skills only in syllabus and examination design, especially national examination, like PMR and SPM.

Thus, to perform well in Muet speaking test is obviously a great challenge to many Pre-U students after their completion of secondary school education at Form 5. Learning well in speaking is therefore important for the students. Does project based learning have any impact on the students' performance in MUET speaking test? It seems to be necessitous to determine the value of PBL for MUET speaking.

With the belief that PBL matches English teaching and learning needs (Poonpon, 2017), this research aims to determine the value of PBL for Pre-U Muet speaking students, by measuring their scores in speaking test before and after doing their project in speaking.

3.0 RESEARCH GOAL

The general goal of this research is to observe the effectiveness of PBL for MUET speaking.

4.0 RESEARCH OBJECTIVES

This study wishes to achieve the following more specific objectives:

- i. To determine whether there is any significant difference in MUET speaking test scores before and after following the PBL lessons.
- ii. To determine the level of students' positive attitude towards PBL for MUET speaking.
- iii. To understand the impact of PBL on learning of Muet speaking

5.0 LIMITATIONS OF THE RESEARCH

This research was carried out on Pre-U students in one secondary school. Thus, it may not be generalizable to all schools. There are many aspects of the PBL. This study focuses on the value of PBL for MUET speaking only. On top of this, this research is also limited by the disadvantages of the instruments employed, including the questionnaire.

6.0 DEFINITIONS

BIE (2016) delineates few characteristics of project-based learning: that it is systematic, engaging students, with knowledge and skills taught by means of inquiries into multifaceted and authentic questions to exhibit well-designed products and tasks. It is meant for activities with unfixed durations in different subject matters. Bender (2012) has perhaps best summed up the

fundamental meaning of PBL: working cooperatively to solve a problem.

Effectiveness is the capability of producing a desired result. When something is deemed effective, it means it has an intended or expected outcome, or produces a deep, vivid impression. In this study, PBL is deemed effective in helping students learn speaking when individual students were able to improve in their Post Muet Speaking test scores within research period of 3 months and their level of positive attitude after learning is of median high or better. Collectively, the measurement of PBL effectiveness is determined by the significant difference between pre and post test scores.

7.0 LITERATURE REVIEW

Why is PBL important in education? It does carry some key unique features as suggested by Schneider (2013): that it is interdisciplinary and central to curriculum, employed for a long term, having a driving question that is challenging and constructive, student-centered, based on collaborative or cooperative group learning, integrated with real world issues and practices, demanding productive outcomes, having an impact on “life skills” like self-management, group process, and problem-solving skills, and it employs technology-based cognitive tools. These features help their students meet the 21st century challenges.

Teachthought (2016) suggests 11 steps for Project-Based Learning: Define the problem and identify the information needed and find collaborative partners, identify Information Seeking Strategies, find the most appropriate source(s), locate and access information, extract the relevant information, synthesize all information, evaluate the results of research, communicate the information, take appropriate action, present program to teacher and classmates, present program to identify collaborative partners, and assess action taken. Having gone through these steps, and with their hands-on experience, learners gain mastery of the intended skills and knowledge.

Having its unique features and procedure, PBL allows students to gain a deeper understanding of the concepts and standards at the heart of a project. Projects also build vital skills and lifelong habits of learning. Projects do allow students to address community issues, explore careers, interact with adult mentors, use technology, and present their work to audiences beyond the classroom. PBL can motivate students who might otherwise find school boring or meaningless.

According to Marx, Blumenfeld, Krajcik, Blunk, Crawford, Kelley, & Meyer (1994), project-based instruction often has a ‘driving question’ that covers (1) a meaningful and authentic problem which requires students to do investigations, (2) artifacts allowing them to study concepts, employ information, and present their leaning, (3) teamwork among students, teachers, as well as community, and (4) cognitive tools for students to present ideas by using technological gadgets.

Similar to BIE (2016), Thomas (2000) explains that project-based learning requires complex tasks that are related to demanding questions or problems, requiring students to design, solve problems, make decisions, or do investigation. The author believes that PBL engages students well to work on authentic products in extensive time frame. Mohr (2017) has found evidences of increased student engagement in the form of numeric and written course evaluation when involving students through PBL.

Ravitz (2008) presents initial results from a survey of project based learning conducted across a dozen strata of high schools including several major reform networks. The author concluded that this approach to instruction appears to be central to progressive reforms in small high schools. He found relationships to various reforms such as teaching across the curriculum, student personalization and community engagement.

In addition, study of Gómez-Pablos, del Pozo, & Muñoz-Repiso (2017) found a majority of teachers who agreed that the projects promoted active participation by students (95%), motivated them to learn (96%) and helped them to acquire various curricular skills (90%). Thus, the most professionally engaged teachers were more frequent users of project based learning and related practices (Ravitz, 2008).

Ravitz and Blazeovski's (2010) paper explored how online technologies contributed to teacher use of project-based learning. It was found that there was a greater amount of PBL use and teachers reported fewer challenges and a greater sense of preparedness when they use more online technologies to support their practice. There were correlations between the use of PBL by Math, social science, and English teachers, and online feature use.

Thus, in conclusion, PBL shows a combination of two learning theories: Cognitive Constructivism and Social Constructivism. Through PBL, knowledge is actively constructed by learners based on pre-existing cognitive structures (Cognitive Constructivism). Knowledge is also constructed within social situations, especially through group social interactions. It is a teaching approach that has been found effective in helping students to learn their language.

8.0 RESEARCH METHODOLOGY

There were 3 major phases in PBL for Muet Speaking (Refer Figure 1). It started off with the exposure to Muet Speaking Tasks, test settings and requirements, and the skills involved through viewing of a video recording of a full test section. Then they were asked to prepare for a 2-minute presentation. They were guided to write a speech based on a given Task A with an individual situation and task. Each group consisted of 4 members, with 4 different but related Tasks As. One example of Task A is given below:

- Situation : You family is having a discussion on the important elements to ensure happiness in life.
- Task A : You believe that **a loving family** will ensure happiness in life. Why do you say so?
(Member 1)
- Task A : You believe that **good health** will ensure happiness in life. Why do you say so?
(Member 2)
- Task A : You believe that **wealth** will ensure happiness in life. Why do you say so?
(Member 3)
- Task A : You believe that **loyal friends** will ensure happiness in life. Why do you say so?
(Member 4)

They were taught a standard speech format and sample presentation text. Through guided process writing procedure, the students wrote and improved 3-5 drafts for their presentation texts through peer coaching and face-to-face conference with teacher before typewriting their accepted presentation texts of 150-200 words. Helping students improve presentation texts through face-to-face consultations to do corrections of grammar and contents was the most challenging and time consuming process. This individual task has ensured every group member's contribution and prevented all students from "slacking off" while others do the work. Moreover, it has also enhanced self-directed learning, to reach their personal goal while collaborating with other group

members when in need of inspiration and suggestions to complete tasks.

The word-processed texts were later compiled by the class monitor before emailing to the teacher for final editing and printing into a booklet. Once the booklets were photocopied for all students, the project moved into the final phase of oral presentation in class. The presentations were assessed by other invited teachers and competed for a prize given to the best speaker. The students were later given more task-based exercises before the post test.

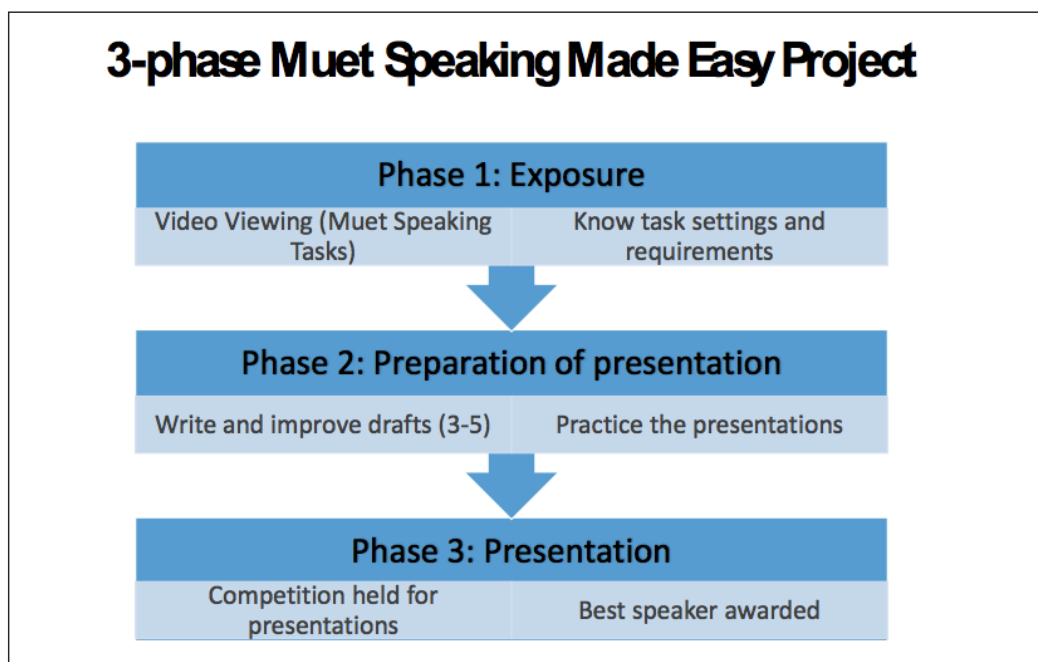


Figure 1: 3 major steps in Muet Speaking Project

The research design was that of triangulation where both quantitative and qualitative approaches were employed. Turner, Cardinal, & Burton (2017) strongly recommend mixed methods to mitigate limitations of all methods that are flawed individually. The authors believe that a combination of quantitative and qualitative methodologies provides better answers to research questions.

First, the methodology used in this research was a quantitative survey to research on the value of Project Based Learning. The data were analyzed by using cross tabulations, percentages & frequencies.

The survey was conducted during class time and recess time, with the help of teachers and the data were computerized and analyzed by IBM SPSS (V22). The software was used to analyze the frequency, means, standard deviation, and T-test.

Second, in the qualitative approach, interviews of 5 students were held too to seek in-depth opinion of the issue.

The participants included Chinese, Malay and Iban Pre-U students. There were more girls than boys. The ages of the target population were between 18 and 19 years old. The total number of students involving in this study was 59 persons from 3 cohorts. With the scores mainly in Band 1 and 2 in the Pre-test, they were considered lowly proficient in the language.

The instrument that was used to study the effectiveness of Project Based Learning was the PBL Questionnaire (adapted from Larmer and Mergendoller, 2010). The questionnaires consist of two parts. Part A (Demography Data), Part B (Statements).

The questionnaires can be categorized as the following:

- i. Part A (Demography Data)
Part A comprised of 4 questions about the students' demography data including gender, age, race and religion.
- ii. Part B (Statements) – comprising of the seven essentials for PBL according to Larmer and Mergendoller (2010).

The questionnaires were given to participants during class time. A pilot test was carried out to determine whether the questionnaire was applicable or not. The interpretations of Cronbach's Alpha Value were made according to George and Mallery (2003). A reliability analysis of Cronbach Alpha was done by means of SPSS to determine the internal consistency. According to Laerd Statistics (2013), Cronbach Alpha is the most common measure of internal consistency ("reliability") especially when the research employs multiple Likert questions in a survey / questionnaire that form a scale and it is wished to determine if the scale is reliable. The value of Cronbach Alpha ranges from 0 to 1. The Cronbach Alpha was found to be .898, showing a high internal consistency. Such an Alpha coefficient is considered 'good' by George and Mallery (2003).

For the 28 statement-questionnaire, a 5-point Likert scale was used. It ranged from 1 to 5. (Strongly disagree, disagree, neutral, agree, and strongly agree), taken as ordinal values. To determine the level of attitude towards PBL, descriptive statistics including frequencies and means were employed in analyzing data from Part 1-7. To interpret the means obtained from these parts, the following table (Table 1) was referred to.

Table 1:

Interpretations of Means/ Level of Positive Attitude Towards PBL

Mean	Interpretation
1.00-1.79	Very Low
1.80-2.59	Low
2.60-3.39	Median
3.40-4.19	High
4.20-5.00	Very High

8.1 Respondents' Profile

A total of 59 students (Cohort 1-19, Cohort 2-18, and Cohort 3-22) were involved in this action research, with overall more females (52.5%, 31/59) than males (47.5%, 28/59). Most of them were Chinese students (71.2%, 42/59), the rest were Iban students (27.1%, 16/59) and 1 Malay student, aged between 18 (86.4%, 51/59) and 19 (13.6%, 8/59).

9.0 SIGNIFICANCE OF RESEARCH

This study is significant in showing how students were able to demonstrate orally specific contents after taking part in PBL, and they were able to produce a public speech after going through an extended process of inquiry in response to a complex question or problem. This research has generally shown that PBL helps students improve English oral presentation skills

through teamwork in a project-based learning environment. Students gain a deeper understanding of the concepts and standards at the heart of a project.

10.0 FINDINGS

10.1 Level of Positive Attitude

a. Larmer and Mergendoller's (2010) Seven Essentials

The findings below about the participants' positive attitude PBL were divided according to Larmer and Mergendoller's (2010) seven essentials for PBL. These findings reflected how well PBL was received by the participants.

i. A Need to Know

According to Larmer and Mergendoller (2010), the first essential for PBL is "A Need To Know" for the project at hand. From the survey of MUET, 61.1% (mean= 3.50 median high) of participants agreed that they knew of the need to do this project. 61.1% (mean= 3.67 high) of participants were motivated to do this MUET speaking project. About 94.5% (mean= 4.50 high) of participants knew that learning English is very important for their future and 72.2% (mean= 4.00 high) of participants knew the purpose of doing this speaking project. Overall, the students knew why they had to do this project.

ii. A Driving Question

The second essential "A Driving Question" enquired on students' knowledge of their project. 38.9% of participants liked the situation and task chosen by their group (mean=3.11) and they fully understood the situation and task for this project (55.5%). 61.1% (mean=3.72) of participants knew the purpose and challenge of the situation and task. It is shown that the participants were positive towards the question or task given though some did not like the situation chosen.

iii. Student Voice and Choice

Essential 3 shows "Student Voice and Choice." 38.9% (mean=3.27) agreed and 11.1% of them strongly agreed that they were told clearly what they need to do in this project. Most of the participants (55.5%) agreed that they have freedom to choose the way to present their project when doing this project. 66.6% (mean=3.72) of participants could choose their own resources. Overall, the students were given much voice and many choices over their project.

iv. 21st Century Skills

Essential 4 shows the "21st Century Skills" needed for the project. Most of the participants (88.9%) learnt to communicate well with their group members. 38.9% (mean=3.22) of participants agreed that they could elaborate well with their group members and learnt how to think critically while about half did not respond about their agreement or disagreement towards this item. More than half (55.5%) could think critically while 61.1% elaborated well with other group members. Moreover, 50.0% (mean=3.61) of them knew how to convert and save Word document as Portable Document File (pdf). There were also half of the participants could use "Adobe Reader" to learn how to pronounce English words correctly (mean=3.44). As a whole, the students have learnt 6 key skills among the many 21st Century Skills. PBL promotes learning and reinforcing 21st Century skills (All of these traits are important 21st century skills that can be learned and reinforced with PBL).

v. Inquiry and Innovation

The fifth essential shows “Inquiry and Innovation”. 72.3% (mean=3.83 high) of participants learnt the standard of MUET speaking from the video show on MUET speaking test while half of them got the key points for their task through other resources (mean=3.27). In addition, 77.7% (mean=3.78) of them worked with their teams to get new ideas to accomplish their project. They have learnt different ways to make enquires and innovations.

vi. Feedback and Revision

Essential 6 shows “Feedback and Revision” of this speaking project. More than half of participants agreed that the teacher coached them clearly how to write drafts (mean=3.50) and 77.7% agreed that their friends helped them improve their presentation (mean=4.11). 64.6% (mean=3.55, median high) of them learned how to give feedback to their friend’s work.

vii. A Publicly Presented Product

The last essential shows “A Publicly Presented Product” of this speaking project. 44.4% of participants were excited to have a chance to present their speech in public (mean=3.22). After presenting their speech, 61.1% of them felt more confident in speaking English (mean=3.16). Moreover, half of the participants agreed that the speech presentation was meaningful to them as it resembled their future speeches in university or workplace (mean=3.38).

Summary of findings based on Larmer and Mergendoller (2010)

No	Essentials	Findings
1	A Need to know	Mean=3.92 (high), know project objectives, importance of English
2	A Driving Question	Mean = 3.46 (Median High), participants were positive towards the question or task given
3	Student Voice and Choice	Mean = 3.51 (Median High), students were given much voice and many choices over their project
4	21st Century Skills	Mean = , PBL promotes learning and reinforcing 21 st Century skills
5	Inquiry and Innovation	Gained ideas from video shown and friends
6	Feedback and Revision	Obtained coaching and help from teacher and friends
7	A Publicly Presented Product	Mean= 3.25 (Median), excited, confident, and found meaning in English speaking

10.2 Level of Positive Attitude Towards PBL

Table 2 illustrates SPSS output of the overall level of positive attitude towards Project Based Learning (PBL).

Table 2:

Descriptive Statistics (Cohort 1)

Variable names	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Level
Essential 1	18	1.00	5.00	3.9167	.93148	High
Essential 2	18	2.00	5.00	3.4630	.90126	High
Essential 3	18	2.00	5.00	3.5185	.71604	High
Essential 4	18	2.83	5.00	3.6389	.51529	High
Essential 5	18	2.00	5.00	3.6296	.64564	High
Essential 6	18	3.00	5.00	3.7222	.52705	High
Essential 7	18	1.00	5.00	3.2593	1.03883	Median
overall mean	18	2.96	4.67	3.6181	.44654	High
Valid N (listwise)	18					

Overall, the means of Cohort 1 participants' positive attitude towards PBL was found to be 3.6181 and it means a high positive attitude. All parts show high positive attitude except Part 7 (A Publicly Presented Product) at 3.2593 (Median Level), and a standard deviation of 1.03883 and the mixture of participants' attitude ranged from the minimum of 1 to the highest 5. The highest mean was found in Essential 1 (A Need to Know) with a standard deviation of .93146 (high) and a range of the minimum at 1 to the maximum of 5. Essential 2 (A Driving Question) shows the means of 3.4630, a high positive attitude, a very close means to Essential 3 (Student Voice and Choice) at 3.5185 as well as Essential 4 (21st Century Skills) at 3.6389. Essential 5 (Inquiry and Innovation), with a means of 3.6296 is very close to means of Essential 6 (Feedback and Revision) 3.7222 which is the second highest among all parts.

Table 3 illustrates the individual levels of Cohort 1 students' positive attitude towards PBL interpreted based on their overall means of the seven essentials.

Table 3:

Individual Levels of Positive Attitude

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	median	7	38.9	38.9	38.9
	high	9	50.0	50.0	88.9
	very high	2	11.1	11.1	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

It was found that 11/18 (61.1%) showed high or very high positive attitude towards PBL for Muet Speaking with regards to the seven essentials measured while 7/18 (38.9%) of the students demonstrated median level of positive attitude.

10.3 Normality Tests

Normality tests on the differences between pre and posts were carried out. The SPSS Normality Tests (Shapiro-wilks) have produced the following probabilities

Cohort	Overall differences	Task A differences	Task B Differences
1	.224	.531	.726
2	.402	.913	.433
3	.165	.692	.021

With Shapiro-Wilks statistics (p-values) more than .05, it is concluded that the distribution of the differences were normal (except for Cohort 3 Task B differences). Thus, the assumption of normality has been made.

10.4 T-test Results

A dependent T-test (paired samples) was performed to compare means of the participants' overall speaking test scores before (M1) and after (M2) doing PBL. The students' performance was tested (based on similar assessment criteria) with maximum exam score of 45 (Noted as M in Table 4). The Test comprised of Task A (2-minute personal presentation) and Task B (10-minute group discussion). For each task, the candidates were examined and given scores on Task Fulfillment, Language and Communicative Ability, with the maximum mark of 20 for each component, totaling to overall 60 (before conversion of scores to M=45).

Table 4:
Muet Speaking Scores (Overall)

		Mean	N	Std. Deviation	Improvement	Normality test
Cohort 1	M1	12.171	19	5.6529	15/19 (78.9%)	p>.05
	M2	16.711	19	4.8090		p>.05
Cohort 2	M1	9.3889	18	5.76132	17/18 (94.4%)	p>.05
	M2	16.1667	18	7.83093		p>.05
Cohort 3	M1	11.3182	22	6.24413	19/22 (86.4%)	p>.05
	M2	19.9545	22	5.69442		p>.05

Table 4 shows the scores of the three Cohort students' speaking test performance before and after doing the PBL. For Cohort 1, 15/19 (78.9%) of individual participants scored higher in post test. The collective average score before PBL was found to be 12.171 (Band 1), increased to 16.711 marks (Band 2) after the PBL. Similar increasing trend (showing upskilling) was found in Cohort 2: An increase from Band 1 (9.3889) to Band 2 (16.1667), with 17/18 (94.4%) getting higher score. Likewise, Cohort 3 increased from 11.3182 (Band 1) to 19.9545 (Band 2), and 86.4% (19/22) of them scored higher than pre test.

Table 5:
Paired Samples Test (T- tests)

		Paired Differences							Sig. (2-tailed)
		95% Confidence Interval of the Difference					t	df	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower	Upper			
Cohort 1	M1-M2	-4.5395	5.3394	1.2249	-7.1130	-1.9660	-3.706	18	.002
Cohort 2	M1-M2	-6.77778	4.02281	.94819	-8.77827	-4.77728	-7.148	17	.000
Cohort 3	M1-M2	-8.63636	5.90033	1.25795	-11.25242	-6.02031	-6.865	21	.000

The results of the three T-tests are shown in Table 5. Comparison of means before and after the project showed significant differences since the level of significance generated by SPSS was .002 (Cohort 1), and .000 (Cohort 2 and 3, less than threshold value .05), with t value at -3.706 and df=18 (Cohort 1), t value at -7.148 (Cohort 2), df=17, and for Cohort 3, t value -6.865, df=21. The M score differences at 3.5395 (Cohort 1), 6.77778 (Cohort 2) and 8.63636 (Cohort 3) were significant when tested by IBM SPSS (v.22).

A further T-test was done to look into the different scores of Task A (presentation) by the students before and after doing PBL.

Table 6:
Muet Speaking Scores (Task A)

		Mean	N	Std. Deviation
Cohort 1	Prtetaska	13.6842	19	7.98647
	Posttaska	19.0000	19	7.28011
Cohort 2	Prtetaska	10.1111	18	6.94422
	posttaska	21.9444	18	10.87616
Cohort 3	Prtetaska	13.2273	22	8.27464
	Posttaska	25.9545	22	8.11511

Table 6 tells of the participants' scores of Task A - personal presentation. For Cohort 1, their average score before the treatment of this action research was at 13.6842 (Band 1), increased to post test 19.00 (Band 2). For Cohort 2, the scores doubled from 10.1111 (Band 1) to 21.9444 (Band 3), while Cohort 3 also almost doubled from 13.2273 (Band 1) to 25.9545 (Band 3). Almost similar standard deviation was found, 7.98647 (Pre) as compared to 7.28011 (Post) in Cohort 1, and for Cohort 3 - 8.27465 (Pre) compared to 8.11511 (Post). However, the standard deviation for Cohort 2 differed (Pre Test 6.94422 as compared to Post test 10.87616).

Table 7:
Paired Samples Test

		Paired Differences			95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper			
Cohort 1	Pre test – post test	-5.31579	8.64775	-7.1130	-1.9660	-1.14771	-2.679	18	.015
Cohort 2	Pre test – post test	-11.83333	7.04815	-8.77827	-4.77728	-8.32837	-7.123	17	.000
Cohort 3	Pre test – post test	-10.18182	7.99784	-11.25242	-6.02031	-6.63578	-5.971	21	.000

For Cohort 1, having tested the marks by SPSS, the difference of 5.31579 for Task A before and after the PBL was found to be significant, with sig. (2-tailed) at .015 (less than .05), $t=-2.679$ and $df=18$ (refer Table 7). Similar results were obtained from Cohort 2. The difference 11.8333 was found significant at sig. level of .000 (1 df less than Cohort 1). Cohort 3 showed no surprise. The difference of 12.72727 was significant at .000 ($t = -7.002$ and $df=21$).

It sounded necessary for the researcher to compare the scores in Task B as well since group discussion was also one of the main foci of PBL.

Table 8 reveals that Task B scores were generally higher than Task A. Cohort 1 Pre Test Task B (group discussion) mean score of the candidates was at 15.5263 (Band 2) before participating in the project. They scored higher at 21.1053 (Band 3) after learning the speaking skills due to PBL. For Cohort 2, the increase was from 12.61111 (Band 1) to 20.8333 (Band 3) while Cohort 3 similarly increased from 17.0455 (Band 2) to 27.2273 (Band 4).

Table 8:
Muet Speaking Scores (Task B)

		Mean	N	Std. Deviation
Cohort 1	prettaskb	15.5263	19	5.95696
	posttaskb	21.1053	19	5.16285
Cohort 2	prettaskb	12.6111	18	7.15492
	posttaskb	20.8333	18	10.31988
Cohort 3	prettaskb	17.0455	22	8.96277
	posttaskb	27.2273	22	7.11760

Cohort 1 students' Task B score difference of 5.57895 was found to be significant by the Paired-sample T Test of SPSS. The level of significance generated by SPSS was at .000 (2-tailed) with standard deviation 5.51076 and t-value -4.413 and degree of freedom 18 (Refer Table 9). Cohort 2 again showed similar pattern: The difference 8.2222 was tested significant at .000 (2-tailed) with a greater standard deviation of 5.81875. Cohort 3 showed a significant difference of 10.18182 (Refer Table 10), non-parametric Wilcon Test produced mean rank=9.50, Asymp. Sig. (2-tailed) = .000, signifying a significant difference. (Due to non-normal distribution of mean differences of Task B for Cohort 3, non-parametric Wilcon Test was applied.)

Table 9:
Paired Samples Test

		Paired Differences				95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean		Lower	Upper			
Cohort 1	Pre test – post test	5.51076	1.26425	-8.23505		-2.92285	-4.413	18	.000	.015
Cohort 2	Pre test – post test	4.83316	1.13919	-10.62570		-5.81875	-7.218	17	.000	.000

Table 10:
Wilcoxon Signed Ranks Test Results

		Test Statistics ^a
		Pre test total TB - Post test total TB
Z		-3.727 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)		.000
a. Wilcoxon Signed Ranks Test		
b. Based on positive ranks.		

10.5 Interview Findings

There were 5 students (Cohort 1) being interviewed to further investigate the issue. The interview sections were carried out individually by the researcher. Below is the summary of responses to all the interview questions.

The students initially faced some problems. Their main problem was their lack of confidence in speaking initially due to low proficiency in the language. Some of them gave excuses that they had not enough time to do the task. They also had no ideas when doing the task due to lack of general knowledge to deal with the situation and task given.

However, they knew that the purpose of doing this speaking project was to learn to understand the situation and task, elaborate it and explain their ideas to others verbally. Most of the participants were helped by their group members who gave them new ideas. By helping each other in groups, they planned their own progress and were motivated to finish their project in the stipulated time. PBL has given students autonomy and a sense of responsibility, and thus they are motivated (Clark, 2017).

They have learnt that teamwork is important. As they worked together, they could help each other to reduce some stress when doing the task while building up their confidence in English speaking. There were some participants who claimed that they have experienced enrichment of knowledge after doing the project. Overall, they had higher and more positive perception of their language ability. Like in Park & Hiver's (2017) study, collaboration in PBL could have actually sustained and consolidated learners' L2 self-efficacy in learning.

11.0 CONCLUSIONS

Generally, similar pattern of upskilling of the students in 3 cohorts were shown, similar to the research findings by Poonpon (2017), Simpson (2011), and Srikrai (2008) that PBL improved students' language skills, including English speaking skill. It has determined significant differences in MUET speaking test marks (Task A and Task B) before and after following the PBL speaking lessons, with no exception of any cohort. Similar research result in improving achievement scores through PBL has also been observed by Bender (2012).

The students showed high level of positive attitude towards PBL as suggested by the descriptive statistics of the survey (Cohort 1). When broken down to 7 aspects, the students manifested high positive attitude towards all aspects of PBL except Aspect 7 (A Publicly Published Product) which was at median level. Generally, most individual students demonstrated higher individual scores in their post tests.

Qualitatively, echoing to quantitative data, the researcher has found that lack of confidence was the major problem in learning English speaking. However, similar to Simpson's (2011) study, the students gained confidence in English speaking through PBL. They could actually solve some of their learning difficulties through PBL by means of group collaboration. Their motivation to learn has increased too.

Thus, the research has determined the value of project based learning (PBL) for low proficient Pre-U Muet students and the significant difference in MUET speaking test marks before and after following the PBL lessons. Moreover, the study has also determined the high level of Pre-U students' positive attitude towards PBL for MUET speaking. Generally, the researcher has reflected and concluded that PBL has enhanced the students' confidence and motivation in learning speaking skills due to group collaboration.

It is thus strongly recommended to teach Muet Speaking using PBL approach, to equip especially low proficient Muet students with the 21st Century Skills and prepare them to meet the challenges requiring the need to speak in English, the world's Lingua franca.

REFERENCES

- Bender, W. N. (2012). *Project-based Learning : Differentiating Instruction for the 21st Century*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Buck Institute for Education (BIE). (2016). Why Project Based Learning (PBL)? Retrieved from <http://bie.org/> on 20 May 2017.
- Clark, B. A. (2017). Project Based Learning: Assessing and Measuring Student Participation. Retrieved on 21 May 2017 from <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1041&context=cehsgpirw>
- Coffey, H. (2008). Project-based learning. Retrieved on 20 May 2017 from <http://www.learnnc.org/lp/pages/4753>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon
- Gómez-Pablos, V. B., del Pozo, M. M., & Muñoz-Repiso, A. G. V. (2017). Project-based learning (PBL) through the incorporation of digital technologies: An evaluation based on the experience of serving teachers. *Computers in Human Behavior*, 68, 501-512.
- Hassan, F., & Selamat, F. (2017). Why Aren't Students Proficient in ESL: The Teachers' perspective. *The English Teacher*, 17.
- Laerd Statistics. (2013). Cronbach's Alpha (α) using SPSS Statistics. Retrieved from <https://statistics.laerd.com/spss-tutorials/cronbachs-alpha-using-spss-statistics.php> on 20 May 2017
- Larmer, J., & Mergendoller, J. R. (2010). Seven essentials for project-based learning. *Educational leadership*, 68(1), 34-37.
- Marx, R. W., Blumenfeld, P. C., Krajcik, J. S., Blunk, M., Crawford, B., Kelley, B., & Meyer, K. M. (1994). Enacting project-based science: Experiences of four middle grade teachers. *Elementary School Journal*, 94, 517-538.
- Ministry of Education, Malaysia (2013). Malaysia Education Blueprint 2013 – 2025.
- Mohr, T. A. (2017). Enhancing Student Engagement in an Electrical Engineering Course for Non-majors Using Project-Based Homework. Retrieved on 21 May 2017 from <http://zone2.asee.org/sessions/program/3/79.pdf>
- Park, H., & Hiver, P., Profiling and tracing motivational change in project-based L2 learning, System (2017), <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2017.04.013>
- Poonpon, K. (2017). Enhancing English skills through project-based learning. *The English Teacher*, 10.
- Ravitz, J. (2008). Project Based Learning as a Catalyst in Reforming High Schools. Paper presented at Annual Meetings of the American Educational Research Association. New York, NY: March 27, 2008.
- Ravitz, J. & Blazeviski, J. (2010). Assessing the impact of online technologies on PBL use in US high schools. Retrieved on 20 May 2017 from <http://bie.org/images/uploads/general/8e4c7685f4d8c5cce96a452793d9f980.pdf>
- Schneider, D.K. (2013). Project-based learning. Retrieved on 20 May 2017 from http://edutechwiki.unige.ch/en/Project-based_learning
- Simpson, J. (2011). *Integrating project-based learning in an English language tourism classroom in a Thai university institution*. Doctoral Thesis, Australian Catholic University.
- Srikrai, P. (2008). Project-based learning in an EFL classroom. *Journal of Humanities and Social Sciences, Khon Kean University*, 25, 85 – 111.
- Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. Retrieved from http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf on 20 May 2017.
- Turner, S. F., Cardinal, L. B., & Burton, R. M. (2017). Research design for mixed methods: A triangulation-based framework and roadmap. *Organizational Research Methods*, 20(2), 243-267.

PENERAPAN TEKNIK ANALISIS KONTRASTIF DALAM PENGAJARAN DAN PEMBELAJARAN NAHU UNTUK MENINGKATKAN KEMAHIRAN PELAJAR MEMBINA AYAT NAFI TUNGGAL DALAM BAHASA ARAB: KAJIAN TERHADAP PELAJAR PISMP PENDIDIKAN ISLAM IPG KAMPUS IPOH

YUSOFF BIN YAACOB, PH.D

IPG Kampus Ipoh

ucuk76@hotmail.com

ABSTRAK

Bahasa Arab semakin mendapat tempat di kalangan warga pendidikan Malaysia sama ada diperingkat rendah, menengah mahupun pengajian tinggi. Statusnya sebagai bahasa al-Quran dan al-Sunnah menjadikannya dipandang tinggi oleh orang Islam. Walau bagaimanapun kelemahan pelajar Bahasa Arab semakin ketara terutamanya dalam aspek pembinaan ayat. Hal ini menuntut para pendidik bahasa Arab meneroka pendekatan, strategi, kaedah dan teknik baru dalam pengajaran dan pembelajaran Bahasa Arab. Kajian tindakan ini bertujuan menilai tahap keberkesanan teknik analisis kontrastif dalam meningkatkan kemahiran pelajar membina ayat nafi. Pengkaji menggunakan ujian pra dan pos untuk mengukur keberkesanan teknik ini selain analisis dokumen untuk meninjau permasalahan kajian. Dapatan kajian menunjukkan pelajar dapat membina ayat nafi dengan baik selepas diajar menggunakan teknik ini. Ini membuktikan keberkesanannya dalam membantu pelajar membina ayat nafi.

Kata kunci : *kontrastif, nahu, ayat nafi, Bahasa Arab*

1.0 PENGENALAN

Kepentingan dan kedudukan bahasa Arab (BA) di kalangan umat Islam di Malaysia bukan lagi satu isu. Ia sudah diiktiraf dan diletakkan pada kedudukan sepatutnya. Sambutan terhadap Pendidikan Islam secara amnya dan BA secara khususnya juga semakin hari semakin bertambah. Ini dibuktikan dengan penubuhan sekolah-sekolah agama yang menawarkan BA sama ada oleh pihak kerajaan atau swasta. Bilangan sekolah ini bertambah setiap tahun. Selaian itu, BA juga telah dijadikan salah satu subjek elektif di universiti di samping sebagai subjek wajib di beberapa fakulti. Malah bilangan institut pengajian tinggi (IPT) yang menawarkan pengkhususan BA sama ada peringkat ijazah mahupun diploma juga bertambah.

Namun, ketika sambutan terhadap BA dilihat semakin menggalakkan setiap hari, pencapaian pelajar BA dilihat semakin merosot. Ini dibuktikan melalui dapatan kajian banyak pengkaji. Chee Pee (1993) dalam kajiannya mendakwa walaupun BA sudah lama bertapak dan kini memasuki abad ke-21, namun pencapaian pelajar dalam subjek ini masih mendukacitakan. Ahmad Ismail (2002) pula menyifatkan '*ada suatu yang tidak kena*' yang berlaku kepada keputusan pencapaian pelajar dalam mata pelajaran BA. Manakala Kamarulzaman Abdul Ghani dan rakan-rakan (2002) pula mendapati Pengajaran dan Pembelajaran (PdP) BA di Malaysia masih belum mampu mencapai matlamat dan objektif yang sebenar. Semua kajian mereka adalah mengenai kelemahan pelajar-pelajar sekolah menengah.

Namun, kelemahan ini tidak sekadar melanda sekolah menengah sahaja, malah telah turut dikesan di peringkat pengajian tinggi. Khazri Osman dan Ku Siti Esah Ku Ibrahim (2012) semasa mengkaji kesalahan 22 orang pelajar Fakulti Pengajian Islam Universiti Kebangsaan Malaysia dalam kemahiran menulis telah mendapati lapan aspek kesalahan yang telah dilakukan iaitu ejaan, pemilihan kata tunggal, dua dan jamak, pemilihan *isytiqaq*, baris, semantik, pemilihan gender, penentuan transitif dan intransitif, dan tatabahasa. Dapatan ini agak mengejutkan kerana

tajuk karangan yang ditulis oleh mereka hanya tajuk yang agak mudah iaitu Kehidupan Pelajar, Keluarga Saya dan Doa Senjata Mukmin. Noor Anida dan rakan-rakan (2014) yang turut mengkaji kelemahan dalam kemahiran menulis BA juga melahirkan rasa kecewa apabila mendapati pelajar berada pada tahap kurang memuaskan walaupun telah mempelajari BA lebih dari lima tahun di peringkat sekolah. Lebih mengecewakan ada sebilangan pelajar yang menunjukkan tahap penguasaan yang sangat lemah seolah-olah mereka baru mengenali BA di peringkat pengajian tinggi. Perkara yang sama ditegaskan oleh Ku Fatahiyah dan rakan-rakan (2014) yang mendapati penguasaan BA dalam kalangan mahasiswa amat mendukacitakan.

Jika dipandang dari sudut lain pula, objektif PdP BA di Malaysia secara umumnya seperti yang ditetapkan oleh Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM), pertama untuk membolehkan pelajar menguasai empat kemahiran berbahasa dan mempraktisya dengan penekanan utama diberikan kepada kemahiran bertutur. Kedua, membekalkan pelajar dengan penguasaan kosa kata yang banyak serta mempertingkatkan kemampuan mereka dalam penggunaan BA yang betul. Selain itu KPM juga telah menggariskan lapan objektif khusus antaranya ialah bertutur dalam BA dengan baik dalam situasi tertentu, dan menulis dalam pelbagai bidang dan berbincang tentangnya.

Jika diteliti objektif-objektif am dan khusus di atas, ternyata pencapaian objektif-objektif tersebut memerlukan penguasaan kemahiran membina ayat. Ini kerana pelajar BA tidak akan mampu bertutur dan menulis dengan baik jika tidak mampu membina ayat dalam BA dengan betul. Kemahiran ini berkait rapat dengan penguasaan ilmu nahu. Penguasaan ilmu ini bukan sahaja diukur melalui kemampuan mengingat dan menghafaz kaedah-kaedah nahu serta kemampuan menjawab soalan peperiksaan subjek nahu dengan baik. Sebaliknya ia diukur berdasarkan kemampuan mengaplikasi kaedah-kaedah tersebut dalam pelbagai kemahiran bahasa.

Namun demikian, kajian yang dijalankan oleh Yusoff dan Abdullah (2015) di IPG Kampus Pendidikan Islam mendapati kemampuan pelajar mengaplikasi pengetahuan nahu dalam kemahiran membaca tidak begitu memberansangkan. Dapatan kajian menunjukkan semua responden tidak menguasai ilmu nahu dengan baik secara teori lalu tidak dapat mengaplikasinya dengan baik dalam kemahiran membaca. Selain itu, Yusoff (2014) dalam kajiannya mengenai kemampuan pelajar menyatakan sebab dalam ayat dengan menggunakan lafaz *li* dan *li anna* menemui dapatan yang mengecewakan. Beliau juga menyimpulkan bahawa pelajar tidak menghadapi masalah dalam membina ayat mudah atau tunggal tetapi bermasalah apabila diminta mengembangkan ayat tersebut dengan idea-idea baru.

Kelemahan ini berkait rapat dengan keberkesanan PdP dan kaedah pengajaran. Kaedah yang berkesan akan dapat membantu kelancaran proses pengajaran dan input positif dalam mencapai matlamatnya di samping menarik minat pelajar (Rosni, 2009). Rosni (2009) juga telah menyenaraikan dalam kajian beliau beberapa isu berkaitan PdP BA di sekolah yang membayangkan kelemahan kaedah PdP yang diamalkan. Antaranya pengajaran berpusatkan guru, pengajaran yang berteraskan terjemahan teks, kurang latihan dan soalan, kurang alat bantuan mengajar dan lain-lain.

Kemerosotan penguasaan BA dalam kalangan pelajar BA sama ada di peringkat menengah mahupun pengajian tinggi menuntut para pengajar BA meneroka pendekatan, strategi, kaedah, dan teknik baru dalam PdP. Mereka juga tidak perlu merasa gusar dan ragu-ragu untuk memanfaatkan hasil kajian pakar-pakar pendidikan bahasa dari seluruh dunia sama ada di Barat atau di Timur demi kebaikan anak didik mereka dalam BA. Antara teknik yang boleh dimanfaatkan ialah teknik analisis kontrastif iaitu perbandingan antara kaedah dua bahasa yang berlainan yang mana salah satu bahasa tersebut adalah bahasa yang telah dikuasai oleh pelajar. Manakala bahasa kedua pula ialah bahasa sasaran, iaitu dalam konteks kajian ini adalah BA.

2.0 PERMASALAHAN KAJIAN

Kemahiran membina ayat adalah kemahiran terpenting dalam pengajaran mana-mana bahasa. Tanpa ayat yang betul sesuatu idea tidak akan sampai kepada pendengar atau pembaca. Seseorang itu juga tidak dapat berkomunikasi sama ada secara lisan atau bertulis jika tidak mampu membina ayat yang betul. Kemahiran membina pelbagai ragam ayat juga menjadi asas kepada kemahiran bertutur dan menulis.

Walaupun pelajar sentiasa diminta membina ayat-ayat contoh dalam PdP nahu, namun ayat-ayat yang dibina sekadar ayat mudah atau ayat tunggal yang lazimnya terdiri daripada dua komponen utama sesuatu ayat. Ayat-ayat mudah ini tidak mampu menyampaikan idea penutur dengan jelas dalam situasi sebenar. Situasi sebenar menuntut seseorang itu menggunakan pelbagai ragam ayat sama ada ayat tunggal, ayat majmuk, ayat penyata, ayat nafi dan lain-lain.

Antara laras ayat yang sering menimbulkan masalah kepada pelajar ialah ayat nafi. Ini kerana terdapat perbezaan yang sangat jauh antara ayat nafi dalam bahasa ibunda pelajar dengan BA terutamanya dari segi bilangan dan fungsi kata tugas nafi. Kecenderungan pelajar memindahkan sistem bahasa ibundanya kepada bahasa yang dipelajari melalui proses terjemahan dan perbezaan yang sangat jauh antara kedua-duanya dalam pembentukan ayat nafi memburukkan lagi keadaan. Untuk mengatasi masalah ini pengkaji mengambil pendekatan analisis kontrastif seperti yang dicadangkan oleh beberapa pengkaji seperti Che Radiah (2010).

3.0 OBJEKTIF KAJIAN

Secara umumnya kajian ini bertujuan meningkatkan kemahiran responden dalam membina pelbagai ragam ayat dalam BA. Manakala objektif khususnya pula ialah seperti berikut:

- i. Meningkatkan kemahiran responden dalam membina ayat nafi dalam BA menggunakan pelbagai kata tugas nafi
- ii. Menilai keberkesanan pendekatan analisis kontrastif dalam meningkatkan kemahiran membina ayat nafi

4.0 PERSOALAN KAJIAN

Kajian ini berkisar dalam dua persoalan utama iaitu:

- i. Adakah responden semakin mahir dalam membina ayat nafi dalam BA menggunakan pelbagai kata tugas nafi selepas belajar dengan pendekatan analisis kontrastif?
- ii. Adakah pendekatan analisis kontrastif berkesan dalam meningkatkan kemahiran membina ayat nafi?

5.0 KEPENTINGAN KAJIAN

Tidak dapat dinafikan bahawa ayat nafi sering digunakan dalam aktiviti harian sama ada secara verbal atau bertulis. Oleh yang demikian pelajar BA perlu menguasai gaya bahasa ini supaya dapat berkomunikasi dengan baik.

Dari sudut lain pula, terdapat keperluan untuk pengajar-pengajar BA untuk meneroka pendekatan dan kaedah baru dalam PdP BA. Mereka tidak boleh lagi bergantung kepada pendekatan dan kaedah lama yang telah ketinggalan zaman. Pada pandangan pengkaji jika pendekatan ini berjaya meningkatkan kemahiran pelajar membina ayat nafi maka ia boleh

diaplikasikan juga dalam PdP tajuk-tajuk lain demi meningkatkan penguasaan BA dikalangan rakyat negara kita.

6.0 BATASAN KAJIAN

Kajian ini dijalankan terhadap 17 orang pelajar Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan (PISMP) Pendidikan Islam di Institut Pendidikan Guru (IPG) Kampus Ipoh. Bahasa Arab merupakan pengkhususan elektif mereka. Walaupun kajian ini melibatkan 17 pelajar yang dinyatakan, pengkaji percaya masalah ini dihadapi oleh sebahagian besar pelajar yang belajar Bahasa Arab di negara ini.

Kajian ini juga hanya memfokuskan kepada ayat tunggal sahaja. Ini kerana responden yang terlibat mempunyai kemampuan yang terhad dalam membina ayat kompleks. Di samping itu, pengkaji hanya memilih ayat-ayat nafi yang sering digunakan sahaja sama ada dalam BA mahupun dalam BM.

7.0 TINJAUAN LITERATUR

7.1 Analisis Kontrastif

Analisis kontrastif adalah salah satu bidang kajian perbandingan antara bahasa. Walau bagaimanapun ia dikhususkan untuk perbandingan sesuatu kaedah secara spesifik seperti perbandingan antara kata pelaku (*ism fa'il*) dalam bahasa Melayu (BM) dan BA, gaya bahasa penegasan (*tawkid*) dalam BM dan BA dan sebagainya. Sedangkan linguistik perbandingan (*comparative linguistics*) pula membandingkan ciri-ciri umum antara dua bahasa atau lebih. Teknik menganalisis secara terancang ini merupakan teori yang diasaskan oleh Bloomfield dan dikembangkan oleh ahli linguistik lain seperti Fries dan Lado pada tahun 50-an (Naimah, 2010). Menurut Azid Zainuri (2014), pendekatan ini menjadi popular setelah muncul karya Lado berjudul "*Linguistics Across Culture*" pada tahun 1959 yang menghuraikan secara panjang lebar mengenai cara-cara mengkontraskan dua bahasa. Analisis kontrastif juga umpama "*buah yang ranum*" yang dihasilkan oleh linguistik moden dan lahir daripada metodologi kajian deskriptif. Pada hari ini bidang ini telah memberi sumbangan besar dalam pelbagai bidang terutamanya terjemahan.

Kaedah ini muncul setelah pelbagai masalah dihadapi pengajar-pengajar bahasa asing untuk memberi kefahaman yang jelas kepada pelajar mereka mengenai kaedah bahasa yang dipelajari. Hambatan utama dalam proses menguasai bahasa asing atau kedua ialah tercampurnya sistem bahasa ibunda dengan sistem bahasa asing. Analisis kontrastif cuba menangani kesulitan tersebut dengan mengkontraskan kedua sistem bahasa tersebut untuk meramalkan kesulitan-kesulitan yang terjadi (Azid, 2014). Walaupun pada dasarnya seorang pelajar bahasa asing yang berjaya, menurut al-Rajihi (2007), menganggap bahasa yang dipelajarinya berbeza dengan bahasa ibundanya, dan dia mesti berusaha sebaik mungkin untuk mempelajarinya, tetapi dia menemui – ketika proses pembelajaran – fenomena yang menyerupai fenomena dalam bahasa ibundanya.

Percampuran sistem bahasa ibunda dengan sistem bahasa asing ini seperti yang ditegaskan oleh Azid di atas disebabkan oleh kecenderungan pelajar bahasa asing memindahkan unsur-unsur dalam bahasa ibunda ke dalam bahasa asing yang dipelajari. Dalam konteks pengajaran BA di Malaysia, pengaruh atau lebih tepat lagi gangguan bahasa ibunda dianggap antara punca kelemahan pelajar dalam BA. Che Radiah (2010) sebagai contoh mendapati mana-mana pelajar yang cenderung menterjemahkan unsur-unsur bahasa ibunda ke dalam BA sukar untuk menggunakan partikel yang tepat dalam BA.

Faktor pengaruh bahasa ibunda dalam pembelajaran bahasa asing ini telah lama disentuh oleh Corder (1964) yang menjelaskan bahawa gangguan bahasa ibunda wujud apabila tabiat (bentuk, sistem atau hukum) bahasa pertama pelajar mengganggu atau menghalangnya daripada memperoleh bentuk, sistem atau hukum dalam bahasa kedua. Dalam konteks pembelajara BA di Malaysia pula, Mohd. Azidan (2004) berpendapat gangguan BM sebagai bahasa ibunda dalam pemerolehan BA sebagai bahasa kedua sebenarnya bermaksud pemindahan dan penggunaan beberapa sistem bahasa ibunda dalam BA sedangkan sistem tersebut tidak ada sama sekali dalam BA. Pemindahan negatif yang berlaku akan melambatkan proses pemerolehan bahasa kedua dan mencacatkan penggunaannya (Normila Norudin & rakan-rakan, 2014).

Pengaruh bahasa ibunda juga antara punca kelemahan pelajar dalam kemahiran menulis. Ini kerana terdapat beberapa elemen dalam BA tidak terdapat dalam BM seperti *i'irab*, ayat kerjaan dan sebagainya (Noor Anida & rakan-rakan, 2014). Dalam proses pembelajaran BA, pengaruh BM sebagai bahasa ibunda ini menimbulkan kesukaran bagi pelajar terutamanya dalam memahami dan menguasai konsep pembentukan dan penstrukturan asas ayat-ayat BA (Normila Norudin & rakan-rakan, 2014).

Menurut al-Amin (2011) pula, dalam membina ayat BA sama ada melalui penulisan mahupun percakapan, pelajar lebih cenderung untuk menulis ayat dalam bahasa Melayu terlebih dahulu, kemudian menterjemahkannya ke dalam BA. Ini menyebabkan struktur ayat BA yang betul telah hilang kerana terpengaruh dengan struktur ayat BM. Sedangkan dalam membina ayat BA pelajar perlu mengambil kira beberapa aspek utama dalam membina struktur ayat yang betul, dan aspek-aspek ini tidak terdapat di dalam pembinaan ayat BM (Normila Norudin & rakan-rakan, 2014).

Isu gangguan bahasa ibunda ini juga turut disentuh oleh Che Radiah Mezah (2009) yang berpendapat ada dua faktor yang mempengaruhi kesilapan pelajar semasa menggunakan BA iaitu faktor interlingual dan faktor intralingual. Faktor pertama merupakan gangguan bahasa ibunda pelajar yang menyebabkan berlaku pemindahan negatif pelbagai unsur atau item leksikal dalam ayat BM ke dalam BA. Faktor kedua pula berlaku kerana pelajar masih belum memahami peraturan dan aplikasi BA itu sendiri.

Sebagai jalan keluar, pakar-pakar pendidikan BA mencadangkan kaedah analisis kontrastif. Ini kerana pada pandangan mereka persamaan ciri-ciri bahasa ibunda dan bahasa sasaran akan memudahkan proses pembelajaran. Sebaliknya ciri bahasa yang dipelajari yang tidak terdapat dalam bahasa pertama pelajar akan menyukarkan proses pembelajaran. Dengan itu teknik perbandingan ini didapati boleh membantu pelajar memahami secara lebih berkesan (Naimah, 2010). Perkara yang sama turut disuarakan oleh Zahran (2008) yang menyatakan bahawa unsur-unsur yang mempunyai persamaan dengan bahasa ibunda mudah dipelajari, dan sebaliknya bagi unsur-unsur yang berbeza. Selain itu, analisis kontrastif juga boleh membantu dalam meramal masalah yang akan dihadapi oleh pelajar dan seterusnya boleh diberi penekanan dalam proses PdP. Ghazali (2000) pula dalam kajiannya mendapati perbandingan ini turut menambah minat pelajar dalam mempelajari bahasa asing kerana ia mengaitkan proses pembelajaran bahasa tersebut dengan bahasa ibunda yang telah mereka kuasai. Perkara ini secara langsung membantu mempercepatkan penguasaan bahasa asing yang dipelajari.

7.2 Kemahiran Membina Ayat

Menurut Rosni (2012), membina ayat merupakan peringkat permulaan dalam proses membina kemahiran menulis dalam mempelajari bahasa asing. Ia merupakan langkah awal mengenali penulisan. Pelajar yang dapat melepasi tahap kemahiran membina ayat sudah tentu mereka mempelajari kemahiran menulis dengan baik.

Kemahiran membina ayat memerlukan penguasaan ilmu nahu. Ini kerana nahu seperti yang ditakrifkan oleh Rosdi (2002) adalah merupakan kaedah-kaedah yang dipegang oleh penutur bahasa Arab dalam membentuk ayat dan ia mempunyai peranan yang besar dalam menyampaikan sesuatu makna. Tanpa penguasaan nahu yang kukuh seseorang itu tidak mampu membina ayat dengan betul. Namun, pada hari ini sudah acap kali kelemahan penguasaan nahu dikalangan pelajar BA ditimbulkan. Siti Khatijah dan Hakim (2013) sebagai contoh dalam kajian mereka telah memetik dapatan kajian Abdul Aziz Musa yang mendapati penguasaan BA khususnya tatabahasa di kalangan pelajar amat lemah. Perkara ini juga diakui oleh pengkaji-pengkaji lain seperti Ab Halim (2009), Kamarulzaman (2002), Mat Taib (2008) dan Zainul Rijal (2006).

Kelemahan penguasaan nahu ini telah menyebabkan pelbagai implikasi negatif dalam pengajaran dan pembelajaran BA. Mastura dan Kaseh (2012) dalam kajian mereka mendapati sebahagian besar pelajar IPT khususnya dalam aliran Pendidikan Islam masih belum mampu menguasai kemahiran bertutur walaupun telah mendapat pendedahan yang luas dalam BA sejak berada di sekolah menengah. Manakala kajian Muhamad Hanan (2011) terhadap 30 pelajar Akademi Pengajian Islam Universiti Malaya mendapati 60% pelajar bersetuju dengan pernyataan bahawa mereka takut bercakap dalam BA kerana berlaku kesalahan bahasa dalam membina ayat yang merupakan objektif utama pembelajaran nahu.

Sama ada bertutur atau menulis, kedua-duanya memerlukan seseorang itu membina ayat yang betul untuk menyampaikan ideanya. Namun kajian Rosni Samah (2012) terhadap 200 orang pelajar lepasan sekolah menengah agama di Malaysia yang sedang mengikuti pengajian di USIM mendapati bahawa pelajar kurang berkemampuan untuk membina ayat BA dengan menggunakan frasa kerja.

Walaupun terdapat banyak faktor yang menyumbang kepada kelemahan penguasaan kemahiran membina ayat, namun Normila dan rakan-rakan (2014) menyimpulkan dalam kajian mereka bahawa punca utama kesalahan pelajar dalam membina ayat ialah pengaruh bahasa ibunda. Bersandarkan kepada alasan inilah pendekatan kontrastif patut digunakan dalam pengajaran dan PdP nahu.

7.3 Penerapan Teknik Analisis Kontrastif dalam PdP Nahu

Penerapan dalam konteks kajian ini bermaksud bahawa teknik analisis kontrastif hanya diselitkan dalam proses PdP apabila guru berdepan masalah gangguan bahasa ibunda dalam pengajaran bahasa asing. Ia bukan kaedah yang digunakan dalam PdP secara keseluruhan. Kaedah PdP masih lagi sama iaitu sama ada induktif atau deduktif. Walau bagaimanapun, untuk mengatasi masalah gangguan bahasa ibunda pelajar serta menghapuskan pengaruhnya dalam pembinaan ayat bahasa Arab, pendidik membuat perbandingan antara struktur ayat BA dan BM. Dalam perbandingan tersebut, pendidik menerangkan aspek persamaan dan perbezaan. Namun, aspek perbezaan diberi lebih fokus kerana ia sering menjadi punca kesalahan pelajar dalam membina ayat. Untuk melaksanakan teknik ini, PdP nahu perlulah dilaksanakan berdasarkan jenis dan ragam ayat. Pengajarannya juga perlu bersifat konstruktif iaitu membimbing pelajar cara membina ayat dengan betul, bukan bersifat analitik iaitu bertujuan menganalisa setiap patah perkataan dalam ayat yang sedia ada bagi menentukan situasi akhirnya.

Dalam kajian ini pengkaji telah terlebih dahulu memperkenalkan pelbagai ragam ayat nafi dalam BA sebelum menerangkan cara membinanya berdasarkan jenis ayat. kemudian pengkaji membuat perbandingan antara ayat nafi dalam BA dan BM. Seterusnya pengkaji mengkontras antara ayat nafi dalam BA dan BM. Untuk memastikan responden dapat menguasai kaedah bina ayat nafi dalam BA latih tubi dilaksanakan. Tempoh pelaksanaannya adalah dua minggu.

Walaupun terdapat banyak kata nafi dalam BA, namun dalam kajian ini pengkaji hanya memilih beberapa sahaja yang pada pendapat pengkaji sering digunakan.

8.0 METODOLOGI KAJIAN

8.1 Reka bentuk Kajian

Kajian ini merupakan kajian tindakan berasaskan model Kurt Lewin seperti yang ditunjukkan dalam gambarajah di bawah:



Model Kajian Tindakan Lewin

Rajah 1 : Model Kajian Tindakan Kurt Lewin

Kitaran ini berterusan sehingga ke kitaran seterusnya yang melibatkan rancang semula, bertindak semula, memerhati semula dan refleksi semula jika kitaran pertama tidak menunjukkan kejayaan.

8.2 Kaedah Pengumpulan dan Analisis Data

Data-data kajian dikumpul melalui tiga cara iaitu analisis dokumen, ujian pra dan ujian pos.

8.2.1 Analisis Dokumen

Analisis dokumen dilakukan setelah pengkaji sering menemui kesalahan yang dilakukan oleh pelajar dalam penulisan mereka sama ada dalam kerja kursus mahupun jawapan peperiksaan. Melaluinya juga pengkaji dapat mengesahkan tanggapan awal mengenai kelemahan pelajar. Dokumen yang dianalisis ialah kerja kursus mereka sepanjang pengajian di IPG Kampus Ipoh. Melalui penelitian ini pengkaji dapat mengenal pasti jenis-jenis kesalahan yang sering berlaku dalam pembinaan ayat nafi iaitu:

- Penggunaan kata nafi yang tidak sesuai dengan jenis kata kerja seperti menggunakan “la” (لا) pada kata kerja *madhi*.
- Penggunaan kata nafi yang tidak sesuai dengan jenis ayat seperti menggunakan “la” (لا) pada ayat namaan yang bukan bermaksud *nafy al-jins*.
- Meletakkan kata nafi pada posisi yang salah seperti meletakkan “ma” (ما) sebelum *khavar* dalam ayat namaan.
- Menggunakan “la” (لا) pada semua jenis ayat.

Semua kesalahan ini menunjukkan pelajar tidak mempunyai kemahiran yang cukup untuk membina ayat nafi.

8.2.2 Ujian Pra dan Pos

Setelah analisis dokumen mengesahkan kewujudan kelemahan pelajar dalam masalah yang dikaji, ujian pra dilaksanakan untuk menilai tahap kemampuan pelajar dalam masalah tersebut. Soalan ujian terbahagi kepada dua bahagian. Dalam bahagian pertama responden diminta menukarkan ayat penyata kepada ayat nafi. Dalam bahagian kedua pula responden diminta menterjemahkan pelbagai bentuk ayat nafi dalam BM ke BA. Kaedah terjemahan sengaja dipilih kerana responden masih belum mencapai tahap kemampuan berfikir dalam bahasa sasaran iaitu BA, sebaliknya mereka masih lagi cenderung untuk berfikir dalam bahasa ibunda kemudian menterjemahkan idea mereka dalam bahasa yang sedang dipelajari iaitu BA.

Ujian pos pula dijalankan selepas proses intervensi dijalankan. Soalan yang sama yang digunakan dalam soalan ujian pra telah digunakan. Ujian ini bertujuan untuk menilai keberkesanan pendekatan yang diambil untuk meningkatkan kemahiran responden dalam topik kajian.

Dalam menentukan salah atau betul ayat yang dibina dalam kedua-dua ujian, pengkaji mengabaikan beberapa aspek nahu seperti tanda *i'irab* dan masalah *nakirah* atau *ma'arifah*. Begitu juga kesalahan ejaan. Pengkaji hanya fokus kepada struktur ayat sahaja. Berikut merupakan keputusan ujian pra dan pos yang telah dijalankan:

Jadual 8:

Keputusan Ujian Pra dan Pos

Pelajar	Keputusan Ujian (%)		Perbezaan
	Pra	Pos	
P1	20	68	+48
P2	28	60	+32
P3	52	76	+24
P4	52	80	+38
P5	36	60	+24
P6	36	76	+40
P7	56	80	+24
P8	28	80	+52
P9	40	88	+48
P10	36	72	+36
P11	32	68	+36
P12	8	76	+68
P13	4	88	+82
P14	0	60	+60
P15	48	72	+24
P16	28	76	+48
P17	36	76	+40

Keputusan ujian pra telah mengesahkan dapatan daripada analisis dokumen. Malah ia agak mengejutkan apabila terdapat seorang pelajar yang gagal membina walau satu pun ayat nafi dengan betul. Walaupun terdapat beberapa orang pelajar yang mendapat markah melebihi 50% namun pengkaji tidak menganggap ia sesuatu yang baik kerana ayat yang diminta dalam soalan adalah ayat tunggal sahaja. Di samping itu, kemahiran membina ayat nafi juga adalah kemahiran

asas yang sewajarnya dikuasai oleh pelajar BA peringkat pengajian tinggi.

Keputusan ujian pos pula menunjukkan peningkatan ketara. Peningkatan yang paling tinggi ialah sebanyak 82 markah manakala yang paling rendah pula ialah 24 markah. Secara keseluruhannya, semua responden telah menunjukkan peningkatan prestasi pada tahap yang membanggakan.

9.0 DAPATAN KAJIAN

Perbandingan antara keputusan ujian pra dan ujian pos menunjukkan perubahan yang sangat positif apabila rata-rata responden menunjukkan peningkatan markah yang memberangsangkan. Ini menunjukkan bahawa mereka berjaya memperbaiki kelemahan mereka dan meningkatkan kemahiran mereka dalam membina ayat nafi.

Selain itu, analisis data di atas juga membuktikan bahawa teknik kontrastif berkesan dalam meningkatkan kemahiran para pelajar dalam membina ayat nafi. Pengkaji yakin jika teknik pengajaran ini diteruskan, di samping latihan dan praktik berterusan keupayaan mereka dalam membina ayat nafi boleh ditingkatkan lagi kepada membina ayat nafi lebih kompleks.

10.0 RUMUSAN

Kelemahan utama para pelajar BA pada masa kini ialah ketidakupayaan membina pelbagai ragam ayat dengan betul. Faktor utama kepada permasalahan ini, pada pandangan pengkaji, ialah corak pengajaran nahu yang tidak menjurus kepada membina kemahiran pelajar membina ayat dengan betul. Fokus pengajaran nahu sangat terarah kepada isu "*i'rab*". Malah, masih ramai pendidik BA yang menganggap seorang pelajar itu telah menguasai nahu jika dia tahu selok belok "*i'rab*". Walhal, nahu adalah satu ilmu mengenai pembinaan ayat, dan *i'rab* adalah sebahagian daripada ilmu itu. Oleh yang demikian, penguasaan nahu sepatutnya diukur berdasarkan kemampuan membina pelbagai ragam ayat dengan betul.

Selain itu, gangguan bahasa ibunda, dan kadang-kadang bahasa kedua seperti bahasa Inggeris, juga faktor kepada permasalahan ini. Hal ini dapat dilihat apabila terdapat kesan-kesan terjemahan langsung yang jelas dalam ayat-ayat yang dibina oleh pelajar BA. Ini kerana mereka belum sampai kepada tahap berfikir dalam bahasa sasaran iaitu BA. Sebaliknya mereka berfikir dalam bahasa ibunda (BM), dan menterjemahkan pemikiran mereka dalam bahasa sasaran (BA) dalam bentuk penulisan atau percakapan. Atas dasar inilah teknik analisis kontrastif patut dianjurkan sebagai satu teknik pengajaran dan pembelajaran nahu.

Dapatan kajian ini secara tidak langsung menyokong pendapat pengkaji-pengkaji sebelum ini yang telah membahaskan secara teori kebaikan analisis kontrastif dalam pengajaran bahasa asing khususnya BA. Namun pengkaji masih belum menemui pendidik BA yang mempraktikkan teori ini dalam PdP BA umumnya dan nahu khususnya. Sudah sampai masanya pendekatan ini dipraktikkan secara amali dalam pengajaran BA di pelbagai peringkat.

RUJUKAN

- Al-Amin, Sumayyah Dhafallah Ahmad. 2011. *Musykilat Ta'alim Al-Lughah al-Arabiyyah Li al-Natigin Bi Ghairiha Ma'a Iqitirah Ba'adh al-Hulul Laha*, dalam *al-Mu'tamar al-Alami Li Ta'alim al-Lughah al-Arabiyyah 2011: al-Tatallu'aat Wa al-Tahaddiyat Li Maliziya – al-Sin*. UKM.
- Al-Badrawi, Zahran. 2008. *Fi Ilm al-Lughah al-Taqaubuliy: Dirasat Nazariyyah*. al-Qahirah, Misr: Dar al-Afaq al-Arabiyyah.
- Al-Rajihi, Abdul. 1995. *Ilm al-Lughah al-Tatbiqiy Wa Ta'alim al-Arabiyyah*. Iskandariyyah, Misr: Dar al-Ma'arif al-Jamiyyah
- Azid Zainuri. 2014. *Kajian Bahasa Analisis Kontrastif*. <http://azid-zainuri.blogspot.my/2014/05/kajian-bahasa-analisis-kontrastif.html>
- Che Radiah Mezah. 2010. *Pengajaran Bahasa Arab: Himpunan Pedoman Buat Guru dan Bakal Guru*. Serdang, Selangor, Malaysia: Penerbit Universiti Putra Malaysia.
- Kamarulzaman Abdul Ghani & Nik Mohd Rahimi Nik Yusoff. 2002. *Pengaruh Bahasa Melayu ke atas Sebutan Bahasa Arab dan Kemahiran Tilawah al-Quran*. Jurnal Alam dan Tamadun Melayu, 18 (7): 20-30
- Kementerian Pelajaran Malaysia. 2012. *Dokumen Standard Prestasi Bahasa Arab Tingkatan 1*
- Khazri Osman & Ku Siti Esah Ku Ibrahim. 2012. *Analisa Kesalahan Pelajar dalam Penulisan Bahasa Arab: Kajian Kursus Maharat Al-Kitabah* dalam Persidangan Kebangsaan Pengajaran dan Pembelajaran Bahasa Arab 2012 (PKEBAR'12)
- Ku Fatahiyah Ku Azizan, Awatif Abd. Rahman, Hairun Najuwah Jamali. 2014. *Tahap Kemahiran Asas Bahasa Arab di IPT Malaysia*. GSE E-Journal of Education, Vol 1 No. 2 2014.
- Mastura Arshad & Kaseh Abu Bakar. *Penggunaan Strategi Pembelajaran Kemahiran Bertutur Bahasa Arab: Kajian di Pusat Asasi UIAM* dalam Persidangan Kebangsaan Pengajaran dan Pembelajaran Bahasa Arab 2012 (PKEBAR'12)
- Mohd. Azidan Abdul Jabar. 2004. *Gangguan Bunyi Melayu dalam Sebutan Arab: Satu Analisis Ringkas* dalam Pertanika Journal of Social Science & Humanity, 12(2): 101-110.
- Muhammad Hanan. 2011. *Asbab al-Khauf Laday Talabah Jami'ah Malaya Fi Kulliyah al-Islamiyyah Fi al-Muhadathah*. Nilai, maliziya: Jamiah al-Ulum al-Islamiyyah al-Maliziyyah.
- Naimah Abdullah. 2010. Analisis Perbandingan Bahasa Sebagai Strategi Pengajaran yang Berkesan, dalam *Pengajaran Bahasa Arab*, disunting oleh Che Radiah Mezah, 1-11. Serdang, Selangor, Malaysia: Penerbit Universiti Putra Malaysia
- Noor Anida & rakan-rakan. 2014. *Analisa Kelemahan Kemahiran Menulis Bahasa Arab dalam Kalangan Pelajar Unisza* dalam Prosiding Seminar Pengajaran & Pembelajaran Bahasa Arab 2014, Universiti Kebangsaan Malaysia
- Normila Norudin, Nik Murshidah Nik Din, Raja Hazirah Raja Sulaiman & Zaiton Mustafa. 2014. *Pengaruh Bahasa Ibunda Terhadap Pembinaan Struktur Ayat Bahasa Arab dalam Kalangan Pelajar Unisza* dalam Prosiding Seminar Pengajaran & Pembelajaran Bahasa Arab 2014, Universiti Kebangsaan Malaysia
- Rosni Samah. 2009. *Isu Pembelajaran Bahasa Arab di Malaysia*. Nilai, Negeri Sembilan, Malaysia: Penerbit USIM
- Rosni Samah. 2012. *Pembinaan Ayat Bahasa Arab dalam Kalangan Lepas Sekolah Menengah Agama* dalam GEMA Online™ Journal of Language Studies 555 Volume 12(2)

- Rusydi Ismail. 2002. *Ilm al-Nahw al-Wazhifiy*. Kota Bharu, Kelantan, Maliziya: al-Arabiyyah li al-Tijarah Wal al-Istisyarah.
- Siti Khatijah Mat Rashid & Hakim Zainal. 2013. *Kajian Kontrastif Terhadap Gaya Bahasa Al-Tawkid Antara Bahasa Melayu dan Bahasa Arab* dalam *Islamiyyat* 35 (2), 2015
- Yusoff Yaacob & Abdullah Hamzah. 2015. *Tahap Penguasaan Nahu di Kalangan Pelajar PISMP Bahasa Arab di IPG Kampus Pendidikan Islam: Antara Teori dan Praktikal (Kemahiran Membaca)*. Persidangan Bahasa Arab Kebangsaan 2015, Institut Pendidikan Guru Kampus Pendidikan Islam, Bangi, Selangor
- Yusoff Yaacob. 2014. *Penguasaan Pelajar dalam Penggunaan Lafaz “Li” (لـ) dan “Li Anna” (لأن) dalam Pernyataan Sebab Atau Alasan: Kajian Terhadap Pelajar Pismmp Pendidikan Islam di IPG Kampus Ipoh*. Seminar Penyelidikan Pendidikan Institut Pendidikan Guru Malaysia Peringkat Kebangsaan 2014
- Zainur Rijal Abdul Razak, & Rosni Samah. (2006). *Cabaran dan halangan penguasaan bahasa Arab di kalangan pelajar*. Prosiding Wacana Pendidikan Islam Siri 5, 357-362.

PEMBINAAN INSTRUMEN RUBRIK DUA LAPIS (*DOUBLE LAYER RUBRIC*): SATU KAJIAN RINTIS BAGI PROGRAM KUMPULAN BELAJAR (KUMBE) DALAM KALANGAN PELAJAR KOLEJ MATRIKULASI MELAKA

ZAIDATUL HUSNA BINTI JOHARI

Kolej Matrikulasi Melaka
zaidatulhusna@kmm.matrik.edu.my

NOORZELIANA BINTI IDRIS

Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan
elly3011@yahoo.com

HAYATUL MURSHIDA BINTI MOHD KHAIRUDDIN

Kolej Matrikulasi Melaka
hayatul@kmm.matrik.edu.my

ABSTRAK

Kajian ini merupakan satu kajian rintis bagi pembinaan instrumen rubrik dua lapis bagi menilai pelaksanaan Program Kumpulan Belajar (KumBe) dalam kalangan pelajar Kolej Matrikulasi Melaka. Kajian ini melibatkan 50 orang pelajar Kolej Matrikulasi Melaka. Kajian ini akan membincangkan langkah-langkah pembinaan instrumen dalam bentuk rubrik dua lapis bagi mengenal pasti sejauh mana pelaksanaan KumBe dalam kalangan pelajar Kolej Matrikulasi Melaka. Jadual Penentuan Instrumen (JPI) dibangunkan bagi memuatkan elemen-elemen yang berkaitan sehingga menghasilkan item yang berupaya mengukur sesuatu konstruk atau sub-konstruk. Setelah proses validasi daripada dua orang penilai dilakukan, satu kajian rintis telah dijalankan. Perbincangan tertumpu pada isu serta prosedur bagaimana kesahan dan kebolehpercayaan instrumen tersebut dibina menerusi kesahan dua orang penilai dan keseragaman dalaman melalui Cronbach Alpha. Adalah diharapkan instrumen rubrik ini akan dapat digunakan dengan lebih berkesan dan mengukur apa yang sepatutnya diukur di dalam kajian pelaksanaan KumBe dalam kalangan pelajar Kolej Matrikulasi Melaka.

Kata Kunci : Kumpulan Belajar (KumBe), Rubrik Dua Lapis

1.0 PENGENALAN

Pendidikan merupakan salah satu bidang yang amat penting dalam menyumbang kepada pembangunan negara. Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) telah menjalankan dan merancang pelbagai usaha untuk meningkatkan sistem pendidikan di Malaysia, di mana KPM menyarankan agar program pendidikan boleh melatih dan melahirkan sumber manusia yang mempunyai kebolehpasaran yang tinggi dan mahir dalam pelbagai bidang (Othman & Buntat, 2008). Oleh itu, timbulnya kesedaran bahawa strategi pengajaran dan pemudahcaraan (PdP) perlu mengalami perubahan terutamanya di institusi pengajian tinggi (IPT) dengan harapan dapat meningkatkan keberkesanannya. Pendekatan PdP yang digunakan dalam sistem pendidikan perlulah seiring dengan matlamat KPM dan boleh menyediakan pelajar dengan nilai tambah dan kemahiran yang menyeluruh yang mana, salah satu daripadanya adalah melibatkan pendekatan berpusatkan pelajar (Ibrahim, 2004).

Kolej Matrikulasi Melaka (KMM) juga tidak ketinggalan dalam meningkatkan kualiti pelajar dengan melaksanakan program yang berpusatkan pelajar iaitu program Kumpulan Belajar (KumBe). Program ini dijalankan secara berkumpulan yang bermatlamat untuk membudayakan pembelajaran yang berpusatkan pelajar berasaskan prinsip saling bantu membantu dalam kalangan pelajar. Program ini juga diharap dapat memberikan pengalaman kepada pelajar

untuk berorganisasi dan berinteraksi secara kolektif dalam menyelesaikan sesuatu tugas yang diberikan. Di samping itu, pembelajaran berkumpulan ini juga dapat melatih ahli-ahli kumpulan menggunakan kemahiran bercakap, mendengar, berfikir dan komunikasi interpersonal secara maksimum (Lynda, 2004; Neufeld & Barrows, 1974). Begitu juga dengan pelaksanaan program KumBe, waktu pelajar dapat diisi dengan perbincangan yang dapat membantu mereka mengukuhkan penguasaan dalam sesuatu topik.

Berdasarkan kajian ini, penyelidik melakukan pembangunan instrumen kajian dengan menggunakan skala rubrik dua lapis. Pendekatan ini memberi input yang lebih terperinci di mana bukan sekadar status skala skor tetapi penyelidik mampu menerangkan tahap mengikut tahap skor rubrik. Kekuatan penggunaan instrumen ini bagi setiap item atau pernyataan bukan hanya diketengahkan status skor min akan tetapi dapat memperincikan lagi pada tahap lemah atau sederhana atau baik dengan huraian deskriptif yang lebih jelas. Dapatan ini juga mudah dibaca pada laporan, dan senang dicari penyelesaian dan mencatat saranan dengan lebih tepat dan bermakna.

2.0 PENYATAAN MASALAH

Program KumBe yang dilaksanakan di Kolej Matrikulasi Melaka dilihat kurang berkesan mutakhir ini. Ini kerana prestasi Ketua KumBe dilihat semakin merosot dalam peperiksaan. Berdasarkan kajian yang dilakukan oleh penyelaras KumBe Unit Matematik, hanya 58.6 peratus pelajar yang menjadi Ketua KumBe mendapat gred A dalam mata pelajaran Matematik bagi Peperiksaan Semester Program Matrikulasi Semester I Sesi 2016/2017. Instrumen sedia ada yang digunakan sebelum ini tidak dapat memberikan gambaran yang jelas dan tepat tentang pelaksanaan Program KumBe yang dijalankan.

3.0 OBJEKTIF KAJIAN

Objektif kajian ini adalah untuk membina item dan mengesahkan item-item yang dibina. Pembinaan instrumen rubrik dua lapis dilaksanakan dalam kajian ini bagi menilai pelaksanaan Program Kumpulan Belajar (KumBe) dalam kalangan pelajar Kolej Matrikulasi Melaka.

4.0 KUMPULAN BELAJAR (KUMBE)

Keperluan untuk menyediakan pelajar bagi menghadapi tuntutan pembelajaran di universiti yang memerlukan mereka berinteraksi dan bekerja secara berpasukan. Aspek ini dilihat sebagai satu perkara yang perlu diberi perhatian yang serius. Maka menerusi pelaksanaan Program KumBe yang berorientasikan semangat bertoleransi ke arah kejayaan bersama adalah salah satu dari inisiatif yang diharapkan mampu menyuntik kemahiran berinteraksi di antara individu yang berbeza keupayaan, cara berfikir dan cara bertindak (Hamzan, 2015).

KumBe merupakan program yang telah lama dijalankan di KMM bertujuan untuk mewujudkan semangat kerjasama dalam kalangan pelajar bagi meningkatkan penguasaan dalam sesuatu topik yang dipelajari. Selain itu, KumBe diharap dapat memberi pengalaman kepada pelajar untuk berorganisasi, menguruskan masa dan memupuk ciri-ciri kepimpinan. Ketua-ketua KumBe yang dipilih juga diharapkan mampu mendapat gred A dalam Peperiksaan Semester Program Matrikulasi (PSPM).

Program KumBe perlu dilaksanakan oleh semua pelajar bagi memenuhi keperluan ke universiti. Ini adalah kerana pembelajaran berkumpulan mampu membuatkan mereka bertanggungjawab ke atas pembelajaran sendiri dan kumpulan (Gokhale, 1995). Dengan itu, setiap ahli kumpulan bertanggungjawab sepenuhnya untuk memastikan dan komited dalam pembahagian tugas bagi memastikan tercapainya objektif pembelajaran. Elemen-elemen di

dalam pembelajaran berkumpulan berupaya menjadikan pelajar lebih bermotivasi untuk belajar. Merujuk kepada teori perkembangan kognitif, Slavin (1996) berpendapat melalui perbincangan dan bertukar-tukar pendapat di dalam kumpulan pelajar dapat membantu mereka untuk menguasai konsep-konsep penting. Woolfolk (1995) mencadangkan situasi interaksi sesama pelajar adalah perlu untuk membantu proses berfikir pelajar. Menurut Panitz (1996) apabila pelajar diberi tanggungjawab untuk memastikan kejayaan kumpulan, mereka lebih berminat untuk melibatkan diri dalam proses pembelajaran dan berakhir dengan memikul lebih banyak tanggungjawab.

5.0 PERKEMBANGAN PEMBINAAN INSTRUMEN RUBRIK DUA LAPIS

Instrumen analisis pelaksanaan KumBe dalam kalangan pelajar ini dibina adalah berdasarkan literatur dan dapatan kajian lepas. Terdapat 42 item dengan 192 rubrik yang kemudiannya dikategorikan kepada tiga konstruk yang terdiri daripada;

- i. Perancangan KumBe dalam kalangan pelajar : kesediaan rakan kumpulan dan bahan
- ii. Pelaksanaan KumBe dalam kalangan pelajar : perbincangan, bahan rujukan, pementoran dan pemantauan
- iii. Penerimaan KumBe dalam kalangan pelajar: kepercayaan, sikap dan komitmen

Dalam kajian ini, pembinaan instrumen dua lapis telah melalui enam peringkat iaitu pertama, konstruk pelaksanaan KumBe dalam kalangan pelajar disemak melalui analisis literatur yang berkaitan dengan pelaksanaan KumBe dalam kalangan pelajar. Kedua, untuk mengenal pasti ketepatan konstruk pelaksanaan KumBe dalam kalangan pelajar, satu temu bual tidak berstruktur telah dirancang. Dalam menjayakannya, penyelaras Program KumBe Unit Matematik ditemu ramah bagi mengemas kini item-item dan rubrik yang dibina. Langkah ketiga melibatkan semakan dua orang penilai dalam bidang kurikulum ke atas item-item dan rubrik untuk semakan dan memberi cadangan penambahbaikan. Langkah keempat melibatkan penyemakan semula item berdasarkan komen dan input yang diperoleh dari penilai-penilai tersebut. Langkah kelima melibatkan pembinaan Jadual Penentuan Instrumen (JPI) terdiri daripada proses perancangan dan penentuan set lengkap dengan mengambil kira skala dan skor rubrik. Konstruk, item dan rubrik yang ditentukan disokong dengan literatur manakala reka bentuk trait dan item berkaitan dengan subjek dan predikat dikawal oleh silabus dan prinsip pengukuran dan pentaksiran seperti yang ditunjukkan dalam Jadual 2 (contoh rubrik hanya ditunjukkan pada konstruk perancangan). Langkah terakhir dalam pembinaan item melibatkan pengujian item melalui kajian rintis bagi melihat kebolehbacaan, kejelasan dan ketepatan item. Dengan melakukannya, arahan serta pernyataan mana-mana item yang tidak jelas dapat dikenal pasti dan seterusnya perubahan yang sesuai boleh dilakukan.

Versi terakhir instrumen yang telah berjaya dihasilkan mengandungi tiga konstruk, 42 item dengan 192 rubrik yang mana setiap item mengandungi empat rubrik yang mewakili skala-skala penilaian tertentu seperti dalam Jadual 1.

Jadual 1:

Skala Penilaian

Skor Rubrik		Pernyataan		
0	Tidak	Tiada	Tidak Setuju	Tidak
1	Kadang-kadang	Sebahagian	Setuju	Ya
2	Ya	Sepenuhnya	Sangat Setuju	

Jadual 2:

Jadual Penentuan Ujian

Konstruk	Item	Skala
A1. Perancangan : Kesediaan Rakan Kumpulan	A1a Perancangan semasa melaksanakan KumBe <u>Soalan</u> : Saya membuat perancangan semasa melaksanakan KumBe	<u>Skor rubrik</u> 0- Tidak 1- Kadang-kadang 2- Ya
	A1b Persediaan sebelum melaksanakan KumBe <u>Soalan</u> : Sebelum melaksanakan KumBe, kumpulan saya memastikan rakan-rakan lain <u>Rubrik</u> :	<u>Skor rubrik</u> 0- Tidak 1- Ya
	A1b1 bersedia sebelum sesi perbincangan	
	A1b2 tahu topik yang akan dibincangkan	
	A1b3 tahu objektif yang akan dicapai selepas sesi perbincangan	
	A1b4 sudah mempunyai soalan KumBe yang akan dibincangkan	
	A1b5 maklum tentang tempat perjumpaan	
	A1c Tindakan perancangan KumBe <u>Soalan</u> : Dalam melaksanakan KumBe, kumpulan saya telah merancang <u>Rubrik</u> :	
	A1c1 melantik ahli jawatankuasa KumBe	
	A1c2 menetapkan masa pertemuan KumBe akan diadakan	
	A1c3 membuat Jadual Perjumpaan KumBe	
	A1c4 menetapkan tempat perjumpaan KumBe	
	A1c5 menetapkan ujian KumBe	
	A1d Memastikan pelaksanaan KumBe berjalan lancar <u>Soalan</u> : Untuk memastikan pelaksanaan KUMBE berjalan lancar, kumpulan saya pastikan <u>Rubrik</u> :	
	A1d1 AJK KumBe tahu tugas masing-masing	
	A1d2 Pensyarah memantau aktiviti KumBe	
	A1d3 Mesyuarat KumBe diadakan setiap bulan	
	A1d4 Sistem fail bagi tugas yang sistematik	
	A1d5 Jadual penyerahan tugas KumBe ada diberi kepada semua ahli kumpulan	
	A1e Maklumat daripada pensyarah <u>Soalan</u> : Pensyarah sudah memberi maklumat kepada kumpulan saya tentang <u>Rubrik</u> :	
	A1e1 konsep KumBe	
	A1e2 cara pelaksanaan KumBe	
	A1e3 peraturan-peraturan am pelaksanaan KumBe	
	A1e4 dokumen-dokumen yang diperlukan dalam pelaksanaan KumBe	

A2. Perancangan : Bahan	A2a Perancangan pensyarah A2b Persediaan pensyarah A2c Dokumen KumBe yang dibekalkan A2d Pemantauan pensyarah terhadap ketua KumBe	<u>Skor rubrik</u> 0- Tidak 1- Ya
B1. Pelaksanaan : Perbincangan	B1a Penglibatan pelajar dalam perbincangan B1b Tindakan sepanjang perbincangan KumBe B1c Amalan kumpulan KumBe B1d Tindakan bagi rakan yang belum menguasai sesuatu topik B1e Tindakan semasa sesi perbincangan B1f Usaha dalam proses perbincangan B1g Perkara dilakukan dalam perbincangan B1h Tindakan rakan kumpulan semasa perbincangan B1i Tindakan rakan kumpulan semasa melaksanakan perbincangan B1j Tindakan hasil perbincangan	<u>Skor rubrik</u> 0- Tidak 1- Ya
B2. Pelaksanaan : Bahan Rujukan	B2a Pelajar merujuk bahan rujukan bagi menyempurnakan pelaksanaan KumBe B2b Tindakan pelajar dalam menyediakan bahan rujukan B2c Jenis-jenis bahan rujukan B2d Bahan rujukan tambahan	<u>Skor rubrik</u> 0- Tidak/Tidak 1- Ya/Kadang-kadang 2- Ya
B3. Pelaksanaan : Pementoran	B3a Penglibatan pelajar dalam aktiviti pementoran B3b Mentor yang membantu pelajar B3c Perkara yang dirujuk kepada mentor B3d Tindakan mentor B3e Kesan pementoran terhadap pelajar	<u>Skor rubrik</u> 0- Tiada/Tidak 1- Sebahagian/Ya 2- Sepenuhnya
B4. Pelaksanaan : Pemantauan	B4a Pelajar dipantau semasa menjalankan KumBe B4b Pihak yang memantau B4c Perkara yang dipantau B4d Tujuan pemantauan dilaksanakan	<u>Skor rubrik</u> 0- Tidak 1- Ya
C1. Penerimaan: Kepercayaan Pelajar Terhadap Kepentingan Pelaksanaan KumBe	C1a Kelebihan program KumBe C1b Dapatan pelajar sepanjang melaksanakan KumBe C1c Skop pemarkahan tugas KumBe C1d Amalan yang baik dalam KumBe	<u>Skor rubrik</u> 0- Tidak 1- Ya
C2. Sikap Pelajar Terhadap Pelaksanaan KumBe	C2a Tindakan penyelesaian masalah pelajar C2b Perasaan pelajar dalam melaksanakan KumBe C2c Tindakan pelajar sepanjang pelaksanaan KumBe	<u>Skor rubrik</u> 0- Tidak 1- Ya
C3. Komitmen Pelajar Terhadap Pelaksanaan KumBe	C3a Kesan pelaksanaan KumBe terhadap pelajar C3b Keupayaan KumBe terhadap pelajar C3c Penambahbaikan KumBe	<u>Skor rubrik</u> 0- Tidak/Tidak Setuju 1- Sebahagian/ Setuju 2- Sepenuhnya/ Sangat Setuju

Skala lima markat (5 poin) dikirakan oleh penyelidik hasil daripada penilaian responden mengikut jumlah lima rubrik. Setiap rubrik membawa skor antara 0 hingga 2 dan 0 hingga 1. Jumlah skor rubrik bagi 0 hingga 2 adalah sepuluh poin. Skor ini penyelidik akan pindahkan kepada skala ordinal seperti Jadual 3.

Jadual 3:
Pindahan Skor Rubrik Sepuluh Poin

Skor Rubrik		Skala Ordinal
0-2	————→	1
3-4	————→	2
5-6	————→	3
7-8	————→	4
9-10	————→	5

Manakala untuk skala dikotomi, jumlah skor rubrik adalah lima poin. Skor ini penyelidik akan pindah kepada skala ordinal seperti Jadual 4.

Jadual 4:
Pindahan Skor Rubrik Lima Poin

Skor Rubrik		Skala Ordinal
0-1	————→	1
2	————→	2
3	————→	3
4	————→	4
5	————→	5

6.0 VALIDASI INSTRUMEN

Instrumen divalidasiikan bagi setiap item oleh dua orang pakar penilai yang terdiri daripada Pensyarah Pakar Matematik DG54 dan salah seorang daripadanya merupakan Penyelaras Program KumBe. Kedua-dua pakar penilai yang menentukan item tersebut sama ada sesuai atau sebaliknya dengan konstruk yang dinilai. Salah satu prinsip yang diguna pakai dalam membuat validasi ke atas instrumen dengan merujuk item demi item yang perlu dipersetujui oleh dua pakar penilai.

7.0 KAJIAN RINTIS

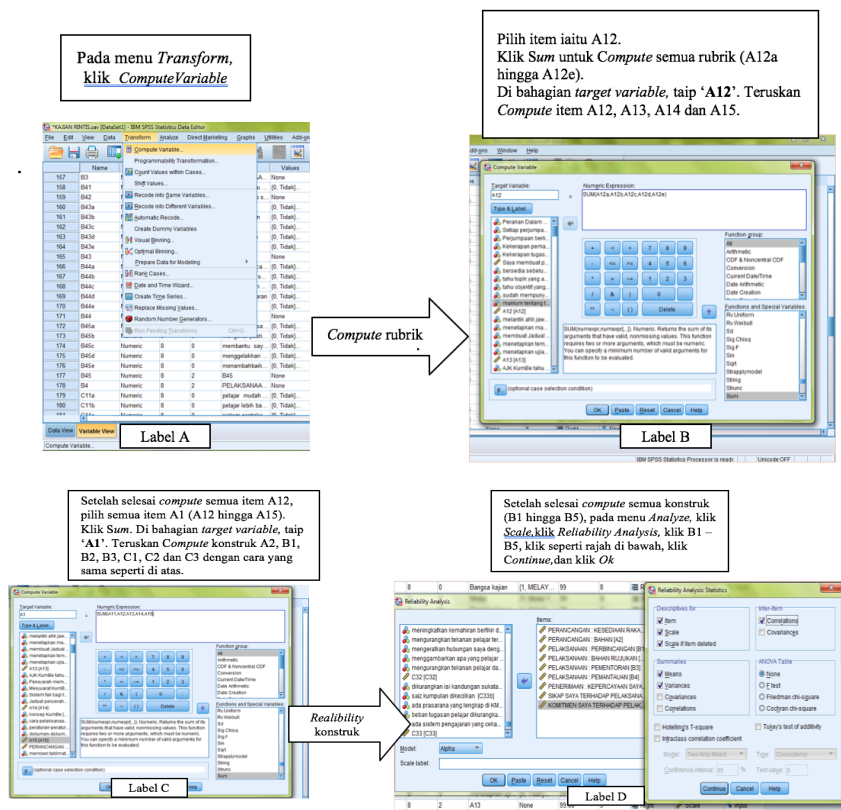
Penyelidik menjalankan kajian rintis terdahulu untuk memastikan kebolehpercayaan instrumen mencatat indeks yang tidak kurang daripada 0.67 (Nunnally, 1982) bagi instrumen yang baru dibina. Ia juga bertujuan mempertahankan kejutuan instrumen. Kajian rintis ini dijalankan ke atas 50 orang yang terdiri daripada pelajar Program Satu Tahun Sains dan Perakaunan. Instrumen kajian yang dirintis melalui pendekatan '*interaction survey method*' di mana pelajar dikumpul dalam tiga kumpulan dan penyelidik membaca dan menerangkan item demi item bagi mendapatkan kefahaman yang sama dalam kalangan responden. Walau bagaimanapun respon bagi setiap item tidak dipandukan oleh penyelidik.

8.0 KEBOLEHPERCAYAAN

Kesahan sesuatu ujian bergantung pada kebolehpercayaan ujian itu. Oleh sebab itu alat ukur yang boleh memberi bacaan yang konsisten sahaja akan dapat membantu alat tersebut memberi ukuran yang sah. Kebolehpercayaan dikaitkan dengan darjah konsisten antara dua ukuran bagi perkara yang sama (Cresswell & Plano, 2007). Kebolehpercayaan juga merupakan darjah yang menunjukkan pengukuran yang dijalankan adalah bebas daripada kesilapan dan seterusnya menjalankan keputusan yang konsisten. Menurut Sekaran (1992) kebolehpercayaan merujuk kepada kestabilan dan ketekalan dalaman instrumen dalam mengukur sesuatu konsep.

Ujian yang popular dan sering digunakan dalam mengukur ketekalan dalaman sesuatu konsep ialah kaedah ‘Cronbach Alpha’ (Cronbach 1949; Norusis 2005). Nilai pekali Alfa yang menghampiri 1.00 menandakan item-item dalam skala itu mengukur perkara yang sama dan menunjukkan item-item tersebut mempunyai kebolehpercayaan yang tinggi. Menurut Majid Konting (2005), nilai 0.6 adalah indeks kebolehpercayaan yang paling minimum bagi penggunaan instrumen ini. Ini bermakna nilai Alfa kurang daripada 0.6 dianggap rendah dan tidak boleh diterima, nilai Alfa 0.60 hingga 0.80 adalah diterima manakala nilai Alfa yang melebihi 0.80 adalah dianggap baik dan mempunyai kebolehpercayaan yang tinggi. Nilai Alfa melebihi 0.6 sering diguna pakai sebagai indeks kebolehpercayaan dalam penyelidikan (Majid Konting, 2005).

Dalam kajian ini, analisis data dijalankan dengan menggunakan program SPSS versi 22 ((*Statistic Package of Social Science*). Langkah-langkah yang digunakan untuk mencari kebolehpercayaan adalah seperti Carta Alir 1. Keputusan kebolehpercayaan item yang diproses ditunjukkan pada Jadual 5.



Jadual 5:
Koefisien Kebolehpercayaan Cronbach Alpha

Aspek Input	Jumlah Item	Korelasi Item dan Jumlah skor	Nilai Cronbach Alpha
Perancangan : Kesiediaan Rakan Kumpulan	5	0.680	0.825
Perancangan : Bahan	4	0.590	0.835
Pelaksanaan : Perbincangan	10	0.717	0.826
Pelaksanaan : Bahan Rujukan	4	0.596	0.838
Pelaksanaan : Pementoran	5	0.689	0.823

Pelaksanaan : Pemantauan	4	0.351	0.853
Penerimaan : Kepercayaan Pelajar Terhadap Kepentingan Pelaksanaan KumBe	4	0.683	0.833
Penerimaan : Sikap Pelajar Terhadap Pelaksanaan KumBe	3	0.593	0.837
Penerimaan : Komitmen Pelajar Terhadap Pelaksanaan KumBe	3	0.584	0.833

Jadual 5 meringkaskan koefisien kebolehppercayaan yang telah diperoleh bagi kesemua konstruk pelaksanaan KumBe dalam kalangan pelajar. Berdasarkan Jadual 5, didapati bahawa nilai Cronbach Alpha adalah dalam julat 0.823 hingga 0.853. Berdasarkan Jadual 3 juga, didapati bahawa bilangan item bagi setiap komponen tidak memberikan kesan yang ketara ke atas indeks kebolehppercayaan yang diperoleh, iaitu bagi dimensi pelaksanaan perbincanganKumBe ($n = 10$), meskipun mempunyai bilangan item yang lebih berbanding dimensi kesediaan rakan kumpulan dalam melaksanakan KumBe ($n = 5$), tetapi menghasilkan nilai alfa yang hampir sama. Daripada nilai alfa yang diperoleh, dapatlah disimpulkan bahawa kepelbagaian skor yang diperoleh adalah tinggi. Ringkasnya, nilai indeks kebolehppercayaan yang agak tinggi berjaya dicapai kerana wujudnya kepelbagaian maklum balas pelaksanaan KumBe dalam kalangan pelajar yang diperoleh.

9.0 ANALISIS ITEM

Berdasarkan arahan analisis SPSS dalam bahagian deskriptif dengan mengikut langkah dan prosedur yang bermula klik pada ikon analisis, dan kemudiannya memilih, deskriptif statistik dan item yang terlibat. Keputusannya ditunjukkan pada Jadual 6.

Jadual 6:
Skor Min Item

	N	Min	SP
Perancangan : Kesediaan Rakan Kumpulan	50	2.78	0.81
Perancangan : Bahan	50	2.77	0.88
Pelaksanaan : Perbincangan	50	3.33	0.76
Pelaksanaan : Bahan Rujukan	50	3.09	0.72
Pelaksanaan : Pementoran	50	3.82	1.33049
Pelaksanaan : Pemantauan	50	1.43	1.04
Penerimaan : Kepercayaan Pelajar Terhadap Kepentingan Pelaksanaan KumBe	49	4.00	0.93
Penerimaan : Sikap Pelajar Terhadap Pelaksanaan KumBe	49	4.04	1.05
Penerimaan : Komitmen Pelajar Terhadap Pelaksanaan KumBe	49	4.94	1.84

Berdasarkan Jadual 6, perangkaan menunjukkan skor min dan sisihan piawai bagi item daripada 50 responden yang diproses. Interpretasi ke atas item menunjukkan responden mempunyai penerimaan pada tahap tinggi berbanding dengan perancangan bahan dan pelaksanaan bahan rujukan KumBe pada tahap sederhana. Responden juga mengakui bahawa mereka mempunyai pementoran yang tinggi dalam melaksanakan KumBe berbanding peyediaan bahan rujukan.

10.0 DAPATAN KAJIAN

Pembinaan instrumen rubrik dua lapis telah berjaya manakala item-item telah dibina dan disahkan. Meskipun instrumen dalam kajian ini mempunyai kebolehpercayaan yang tinggi, namun pemurnian susulan perlu dilakukan ke arah penambahbaikan item pelaksanaan KumBe dalam kalangan pelajar seperti mana instrumen yang telah berjaya dibina dalam kajian ini. Perbincangan ditumpukan bagi menetapkan kesahan dan kebolehpercayaan instrumen kajian dengan mendapatkan kesahan penilai dan ketekalan dalaman (*Cronbach Alpha*). Kedua-dua teknik ini merupakan suatu alternatif yang tekal atau stabil untuk diguna pakai dalam menjustifikasikan kesahan dan kebolehpercayaan item yang telah dihasilkan. Seperti yang telah dinyatakan, beberapa siri pemurnian item perlu dilakukan melalui beberapa siri kajian replikasi khususnya melibatkan responden yang lebih ramai.

Potensi penggunaan instrumen rubrik dua lapis ini yang dihasilkan diguna pakai dalam kajian yang bertujuan mengenal pasti sejauh mana pelaksanaan KumBe dalam kalangan pelajar dan seterusnya membandingkan keperluan tersebut berdasarkan ciri-ciri demografi yang memperihalkan responden kajian. Tidak dapat dinafikan bahawa keunikan instrumen rubrik dua lapis ini bukan hanya bergantung pada isu kesahan dan kebolehpercayaannya sepertimana yang telah dibincangkan tetapi turut bergantung pada kreativiti penyelidik untuk mengaplikasikannya dalam sesuatu reka bentuk kajian.

Dengan mempertimbangkan prosedur-prosedur yang terlibat dalam pembinaan item yang telah dibincangkan, tidak keterlaluan disimpulkan bahawa informasi yang bakal dijana daripadanya mampu memberikan maklumat yang amat berharga, khususnya kepada perancang dan pelaksana program kecemerlangan pelajar di Kolej Matrikulasi Melaka. Tegasnya, potensi instrumen yang dihasilkan tidak hanya diukur berasaskan tahap pelaksanaan tetapi juga impak serta keputusan yang bakal dijana. Penyelidik berharap instrumen rubrik dua lapis bagi yang berjaya dihasilkan dan dibuktikan kesahan dan kebolehpercayaannya akan menjadi instrumen rujukan dan seterusnya diguna pakai secara meluas, khususnya untuk mengenal pasti keberkesanan pelaksanaan KumBe dalam kalangan pelajar.

11.0 RUMUSAN

Pelaksanaan KumBe dalam kalangan pelajar tidak boleh dipandang mudah memandangkan KumBe merupakan salah satu program kecemerlangan kolej yang mengharapakan kejayaan di akhir pelaksanaannya. Maka satu analisis sejauh mana pelaksanaan dalam kalangan pelajar itu perlu supaya menjadi panduan untuk ditambah baik dari segi pelaksanaannya dari semasa kesemasa. Satu instrumen yang berkualiti perlu untuk mengukur keberkesanan pelaksanaan KumBe dalam kalangan pelajar kerana instrumen penyelidikan pendidikan merupakan sesuatu mekanisme yang mampu mengukur apa yang hendak diukur. Sehubungan ini analisis dapatan dapat menjelaskan informasi kandungan item instrumen secara tepat. Ini bermakna status item mampu menghurai dan menjelaskan pernyataan item.

Transformasi dalam pembinaan item instrumen ini melibatkan algorithma berdasarkan prinsip dan langkah yang betul. Semua konstruk dan pemboleh ubah direncanakan menyokong tajuk penyelidikan yang dicadangkan. Rangka Jadual Penentuan Instrumen (JPI) dibangunkan dengan mengambil kira konstruk, pemboleh ubah dan cara penyolaan bagi menghuraikan item bersama rubrik. Semua elemen ini dipandu dan disokong dengan literatur yang relevan. Di samping itu proses validasi dan penentuan kebolehpercayaan ditentukan setelah kajian rintis dijalankan. Kekuatan hasil daripada proses pembinaan item ini di mana setiap konstruk atau pemboleh ubah atau item yang ditunjukkan skor min boleh dihuraikan pula secara kualitatif dalam bentuk rubrik.

RUJUKAN

- Creswell, J.W. (2003). *Educational reseach: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, New Jersey Pearson Education. Inc.
- Cronbach , L.J (1949). *Essentials of Psychological Testing* :New York . Harper & Brothers.
- Gokhale, A.A (1945). *Collaborative Learning Enhances Critical Thinking*. Journal of Technology Education.
- Hamzan Ahmad (2015) *Pelan Operasi KumBe* : Kolej Matrikulasi Melaka.
- Ibrahim, A. (2004). Pembelajaran Berpusatkan Pelajar dan Kaitannya dengan Pembangunan Diri dan Peluang Pekerjaan. *Seminar Penyelidikan Pendidikan Guru Peringkat Kebangsaan*. 8 – 9 September. Pahang, Malaysia: Universiti Malaysia Pahang.
- Lynda Wee. (2004). *Jump Start Authentic Problem Based Learning*. Singapore: *Prentice Hall*.
- Mohd Majid Konting (2005). *Kaedah Penyelidikan Pendidikan*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka
- Norusis, MJ, (2005). *SPSS 13.0 Guide to Data Analysis*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Nunnally, J. C. (1982). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill Inc.
- Othman, H. dan Buntat (2008). Y. Model Penerapan Kemahiran Employability IPTA Berkonsepkan PBM. *Seminar Penyelidikan Pendidikan Pasca Ijazah*. Johor, Malaysia: Universiti Teknologi Malaysia. ms 25 – 27.
- Panitz, (1996). *67 Benefits of Cooperative Learning*. [http://home.capercod.net/~tpanitz/tedarticles/cooperative.htm\(27/02/02\)](http://home.capercod.net/~tpanitz/tedarticles/cooperative.htm(27/02/02)).
- Slavin, R., & And, O. (1996). *Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know*. *Contemporary Educational Psychology*, 21(1), 43-69.
- Sekaran, U. (1992). *Research methods for business: a skill-building approach*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Woolfolk, A. E. (1995). *Educational Psychology* (6th Edition). Boston: Allyn & Bacon

Diterbitkan oleh

Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan
Kementerian Pendidikan Malaysia