KONFERENS KEBANGSAAN PENDIDIKAN ABAD KE-21 2016

Mendepani CABARAN PENDIDIKAN ABAD KE-21

PROSIDING

PROSIDING

KONFERENS KEBANGSAAN
PENDIDIKAN ABAD KE-21

PROSIDING

KONFERENS KEBANGSAAN PENDIDIKAN ABAD KE-21

6 – 7 OGOS 2016

PEJABAT PENDIDIKAN DAERAH LARUT MATANG DAN SELAMA

Diterbitkan oleh:
Pejabat Pendidikan Daerah
Larut Matang dan Selama
Jalan Taming Sari
34000 Taiping
Perak Darul Ridzuan
Tel: 05-808 4119
Faks: 05-808 0660

All right reserved © 2016 PPD Larut Matang dan Selama

No parts of this book may be reproduced in any form
by any electronic or mechanical means (including recording
or information storage and retrieval) without permission
in writing from the Director of Pejabat Pendidikan Daerah
Larut Matang dan Selama.

All papers in this proceedings were presented in
Konferens Kebangsaan Pendidikan Abad Ke-21
on 6 August – 7 August 2016
at Hotel Taiping Perdana, Taiping Perak.

National Library of Malaysia
Cataloguing Data-In-Publication

ISBN 978-967-14309-0-3

First Printing 2016 (e-Book)

Printed by:
Pejabat Pendidikan Daerah, Larut Matang dan Selama
http://jpnperak.moe.gov.my/ppdlms/

JAWATANKUASA PENERBITAN PROSIDING
KONFERENS KEBANGSAAN PENDIDIKAN ABAD KE-21

Penaung

Haji Aminudin Bin Mhd Nor, AMP., PPT
Pegawai Pendidikan Daerah
Larut Matang dan Selama

Haji Mohd Sabri Bin Haji Md. Daud
Timbalan Pegawai Pendidikan Daerah
Larut Matang dan Selama

Penasihat

Dr. Thiyagarajan a/l Annamalai
Pegawai School Improvement Partners (SIPartner +)

Pasukan Editor

Encik Auzan Syauqi Bin Abdul Lateh
Encik Amir Sayuti Bin Abdul Hanip
Cik Masitah Binti Khalid
Cik Noor Mahaza Binti Mahmood
Pn. Latifah Hanam Bt. Ibrahim
Dr. Thiyagarajan Annamalai
En. Razuan B. Majid
Pn. Haton Bt. Idris
Pn. Ruslinda Bt. Shari
Pn. Marsitah Bt. Abu Bakar
En. Mutharasan A/l S.Sellaya @Sellaiah
En. Thesok Kumar A/l Nagaratennam
Pn. Vemala A/p Ganapathy
En. Khairul Anuar B. Yang Ahmad
En. Ahmad B. Awang Long
En. Veera Vijayan A/l Saminathan
En. Mad Zahudi B. Mohamad Nor
Pn. Nur Hamidah Bt. Radzali
Pn. Zarina Bt. Mohamed Yusuf
En. Raman B. Nusi
Pn. Aida Bt. Abdul
Hj. Zainal Arifin B. Mat Rejab
En. Maniappan A/l Kandan

Grafik dan Rekaan

Encik Auzan Syauqi Bin Abdul Lateh
Encik Mohd Hafiz Bin Jamaluddin

Pengurus Penerbitan

Encik Auzan Syauqi Bin Abdul Lateh

DARI MEJA EDITOR

Assalamualaikum Warahmatullahi Wabarakatuh.
Salam Sejahtera, Salam 1Malaysia dan Salam Sehati Sejiwa.

“Mendepani Cabaran Abad Ke-21” merupakan tema yang dipilih bagi konferens yang julung-julung kalinya diadakan. Tujuan utama konferens ini adalah untuk berkongsi dan membincangkan tentang isu-isu dan cabaran semasa bagi menghadapi bentuk dan corak pendidikan yang sesuai dengan generasi abad ke-21. Penerbitan buku prosiding ini mengumpulkan hasil-hasil penulisan dan perkongsian ilmu secara ilmiah untuk dijadikan bahan rujukan serta panduan bagi keperluan masa kini. Pembentangan kertas kerja ini dikelaskan kepada tujuh sub-tema yang utama berkaitan dengan pendidikan abad ke-21.

Kami mengucapkan terima kasih terutamanya kepada Tuan Haji Aminudin Bin Mhd Nor, Pegawai Pendidikan Daerah Larut Matang dan Selama kerana memberi kepercayaan sepenuhnya kepada pasukan kami yang merupakan salah satu tenaga bagi menjayakan konferens ini. Penghargaan juga diberikan kepada penganjur bersama konferens ini iaitu Majlis Kebajikan dan Pembangunan Masyarakat (MAYANG) Parlimen Taiping serta Institut Darul Ridzuan Perak. Kami juga merakamkan ucapan terima kasih yang tidak terhingga kepada semua ahli jawatankuasa utama yang terlibat serta para peserta dan pembentang yang memberikan kerjasama jitu bagi menerbitkan buku prosiding ini.

Akhir kata, kami daripada jawatankuasa prosiding Konferens Kebangsaan Pendidikan Abad ke-21 memohon maaf sekiranya terdapat sebarang kesilapan dan kelemahan semasa buku prosiding ini dihasilkan. Segala kekurangan yang berlaku akan dijadikan iktibar serta pengalaman yang bermakna untuk penambahbaikan pada masa hadapan.

Auzan Syauqi Abdul Lateh
Pengurus Penerbitan
Konferens Kebangsaan Pendidikan Abad ke-21

KANDUNGAN

Kata Pengantar

- Pegawai Pendidikan Daerah Larut Matang dan Selama xvii

Ucapan Konferens

- Menteri Pendidikan Malaysia xviii
- Pengarah Pendidikan Negeri Perak xix
- Pengerusi Majlis Kebajikan Dan Pembangunan Masyarakat (MAYANG) Negeri Perak xx
- Ketua Pegawai Eksekutif Institut Darul Ridzuan Perak xxi

BAHAGIAN 1

KERTAS PEMBENTANGAN

Sub-Tema 1: Kepimpinan Dan Pengurusan Pendidikan

Kertas 1 **1**

Amalan Kepimpinan Instruksional Maya Dalam Kalangan Pengetua Di Malaysia

Kertas 2 **10**

Hubungan Antara Kecerdasan Emosi Pengetua Dan Efikasi Kendiri Guru Sekolah Menengah Di Malaysia

Kertas 3 **31**

Hubungan Antara Kepimpinan Transformasional Guru Besar Dengan Komitmen Guru Pendidikan Khas Integrasi Model Tingkah Laku

Kertas 4 **50**

Mengurus Perubahan: Kepimpinan Intruskional Pengetua Dalam Pelaksanaan Pentaksiran Berasaskan Sekolah (PBS) Di Sebuah Sekolah Menengah Daerah Larut Matang Dan Selama: Satu Kajian Kes

Kertas 5 **71**

Pengaruh Kapasiti Kepimpinan Guru Terhadap Komitmen Kualiti Pengajaran Guru-Guru Sekolah Berautonomi Di Malaysia

Kertas 6 **83**

Pengaruh Kepimpinan Lestari Terhadap Tingkah Laku Inovatif Pengajaran Guru

Kertas 7 **96**

Perundangan Dalam Pendidikan: Kajian Kes Tentang Pengetahuan Guru Besar Dan Pengetua Dalam Aspek Kecuaian Di Sekolah

Kertas 8 **106**

Pengaruh Kepemimpinan Instruksional Ke Atas Pembangunan Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (Kbat) : Satu Kajian Di Daerah Hulu Perak

Kertas 9 **127**

Tanggapan Politik Organisasi Dan Impaknya Terhadap Sikap Kerja Guru

BAHAGIAN 2

KERTAS PEMBENTANGAN

Sub-Tema 2: Pembelajaran Abad Ke-21

Kertas 1 **140**

Amalan Penggunaan Bahan Bantu Mengajar (BBM) Di Kalangan Guru Pendidikan Islam Sekolah Rendah Berdasarkan Pengajaran Dan Pembelajaran Berasaskan Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT)

Kertas 2 **157**

Aplikasi Teknik *Flipped Classroom* Sebagai Pemangkin Pembelajaran Abad Ke-21

Kertas 3 **172**

Change In Action: Pelaksanaan Pengajaran Dan Pembelajaran (P&P) Abad Ke-21

Kertas 4 **180**

Design Thinking: Innovating For 21st Century Learning In Malaysia

Kertas 5 **195**

Jigsaw Dalam Pengurusan Kelas

Kertas 6 **203**

Keberkesanan Pembelajaran Koperatif Dan Kolaboratif Untuk Meningkatkan Kecerdasan Pelbagai Murid Dalam Pembelajaran Dan Pembelajaran Bahasa Melayu

Kertas 7 **214**

Learning English In 21st Century: Cubing Technique Enhancing Pupils' 4cs Skill

Kertas 8 **225**

Menggunakan Pendekatan Pembelajaran Berasaskan Projek Untuk Mengajar Kemahiran Abad Ke-21

Kertas 9 **243**

Penggunaan *Flipped Classroom* Untuk Meningkatkan Prestasi Pelajar Melalui *Professional Learning Community* (PLC) Dengan Kerjasama *School Improvement Specialist Coaches Plus* (SISC+) Bagi Mata Pelajaran Matematik Sekolah Menengah

Kertas 10 **251**

Pembangunan Modul Kemahiran Berfikir Aras Tinggi Di Dalam Mata Pelajaran Sains Sekolah Rendah: Analisis Keperluan Guru

Kertas 11 **267**

Pembudayaan Plc Di Smk Sungai Ara: Perkongsian Strategi Dan Petua Pengurusan Program Oleh Penyelaras Plc

Kertas 12 **279**

Program Sentuh Hatinya- PA 21

Kertas 13 **315**

Sorotan Kajian Kaedah Pembelajaran Dan Pengajaran (PdP) Mata Pelajaran Sejarah Di Abad Ke-21

Kertas 14 **326**

Tahap Keprihatinan Guru Dalam Pelaksanaan Pendidikan Abad Ke-21, Menggunakan CBAM

Kertas 15 **350**

Teknik 12 *Secrets Of Creativity Dan Scamper*: Ke Arah Inovasi Media Pengajaran Dan Interaksi Dalam Bilik Darjah Abad Ke-21

BAHAGIAN 3

KERTAS PEMBENTANGAN

Sub-Tema 3: Polisi Pendidikan

Kertas 1 **367**

Persepsi Pelajar Tentang Pengajaran Dan Pembelajaran Matematik Dalam Program Dwisijil (SPMRSM IGCSE)

BAHAGIAN 4

KERTAS PEMBENTANGAN

Sub-Tema 4: Kurikulum

Kertas 1 **382**

Analisis Makna Leksis “Bagaton” Menggunakan Pendekatan Semantik Ranah Bersumberkan Data Korpus Bahasa Melayu

Kertas 2

398

Effects Of E-Signnet On Learning Malaysian Sign Language Among Hearing Impaired Students

Kertas 3 **411**

Pendekatan Projek Dan Pembelajaran Sains Kanak-Kanak

Kertas 4 **426**

Faktor Yang Mempengaruhi Peningkatan Prestasi Pelajar Dalam Mata Pelajaran Ekonomi Asas

Kertas 5 **435**

From Pixar Shorts To Writing: Taking A Shot At Motivating The Struggling Writers

Kertas 6 **448**

Hands On Visual" And 4cs To Increase The Proficiency Level On Prepositions

Kertas 7 **460**

Kadbifir : Inovasi Sifir Dan Aplikasi Pendaraban

Kertas 8 **467**

Kaedah Kad Sifir Jawi Dalam Meningkatkan Kemahiran Membaca Perkataan Yang Mengandungi Suku Kata KVK Dalam Kalangan Murid Pemulihan Jawi

Kertas 9 **476**

Keberkesanan Pembelajaran Berasaskan Projek Berintegrasikan Pendekatan Model Stad Terhadap Pencapaian Murid Dalam Pepejal Geometri

Kertas 10 **488**

Keberkesanan Penggunaan *Maths Drawing Kit* (MDK) Dalam Penyelesaian Masalah Matematik Berayat Dalam Kalangan Murid Tingkatan 3

Kertas 11 **508**

Tahap Pengetahuan Guru Terhadap Aplikasi Pedagogi Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (Kbat) Dalam Pengajaran Dan Pembelajaran Bahasa Melayu

Kertas 12 **521**

Kesan Pengajaran Berbantukan Origami Dalam Pencapaian Geometri Dan Sikap Terhadap Pembelajaran Topik Ruang Murid-Murid Tahun 3

Kertas 13 **542**

Learning Trigonometry Using GeoGebra Learning Module: Are Under Achiever Pupils Motivated?

Kertas 14 **551**

Masalah Penyesuaian Tingkah Laku Murid Prasekolah

Kertas 15 **567**

Meningkatkan Kemahiran Menjawab Soalan Berjadual Dalam Pengajian Am STPM Melalui Kaedah “Pecah Ikut Perintah” Bagi Pelajar 6 Atas Batutta

Kertas 16 **581**

Meningkatkan Kemahiran Menolak Pecahan Wajar Yang Berbeza Penyebutnya Sehingga 10 Melalui Kaedah Geolight

Kertas 17 **596**

Meningkatkan Kemahiran Menyambung Huruf-Huruf Jawi Dalam Kalangan Murid Tahun 4 Bestari SK Taman Desaminium Menggunakan Kad ‘Jawi -Senang Ingat’ (J-Si)

Kertas 18 **613**

Meningkatkan Penguasaan Murid Dalam Bacaan Tahiyyat Akhir

Kertas 19 **631**

Pembangunan Modal Insan Melalui Pelaksanaan Sistem Pengurusan Pembelajaran Berasaskan Permainan

Kertas 20 **640**

Pemikiran Visual Dari Permainan Jengket Berasaskan Sistem Sosial Budaya

Kertas 21 **660**

Pendidikan Informal Dalam Kemahiran Melukis 'Seni Kolam' Mempengaruhi Perilaku Murid

Kertas 22 **678**

Pengajaran Dan Pembelajaran Subjek Matematik Berbantukan Program Persekitaran Pengajaran Maya Frog (Frog Vle)

Kertas 23 **697**

Pengajaran Nyanyian Lagu Bertemakan Kebersihan Tahap 1 Mata Pelajaran Dunia Muzik

Kertas 24 **717**

Pengajaran Puisi Tradisional Dalam Pendidikan Abad 21

Kertas 25 **738**

Pengaruh Gaya Asuhan Ibu Bapa Terhadap Pembelajaran Regulasi Kendiri Murid Sekolah Rendah

Kertas 26 **752**

Pengaruh Kebudayaan Dalam Pembentukan Karya Seni Murid Penan Di Sarawak

Kertas 27 **759**

Pengaruh Persepsi Diri Dan Sokongan Sosial Terhadap Determinasi Kendiri Pelajar Dalam Mata Pelajaran Vokasional (MPV)

Kertas 28 **776**

Penggunaan Bahan Manipulatif *Magic Math* Bagi Meningkatkan Kemahiran Penambahan Dengan Mengumpul Semula Dalam Kalangan Murid Tahun 2

Kertas 29 **792**

Penggunaan Kaedah *Box Out* Untuk Meningkatkan Kemahiran Menyelesaikan Masalah Matematik Bercerita Melibatkan Operasi Penambahan Dan Penolakan

Kertas 30 **808**

Penilaian Pelaksanaan Program I-Think Oleh Guru-Guru Dalam Pengajaran Dan Pembelajaran Bahasa Melayu: Satu Tinjauan Awal

Kertas 31 **816**

Peningkatan Dalam Penglibatan Murid Semasa Pembelajaran Dan Pengajaran Matematik Memberi Impak Positif Kepada Kemahiran Berfikir Murid

Kertas 32 **827**

Program Quantum Learning – Tiga Bulan Dapat Membaca

Kertas 33 **860**

Proses Reka Bentuk Model Pentaksiran Pembelajaran bagi Permainan Kategori Serangan Dalam Pendidikan Jasmani Tahun 4

Kertas 34 **875**

Strategi Pembentukan Simpulan Bahasa Besar Kepala Mengikut Acuan Teori Blending

Kertas 35 **886**

The Effectiveness Of Using Illustration In Enhancing The Understanding Of Poems Among Year 5 Pupils

Kertas 36 **903**

Variasi Aliran Tematik Dalam Unit Pendahuluan Penulisan Karangan

Kertas 37 **919**

Visualisasi Penjanaan Kendiri Pelajar Sains Terhadap Konsep Abstrak Kitar Karbon

BAHAGIAN 5

KERTAS PEMBENTANGAN

Sub-Tema 5: Pentaksiran

Kertas 1 **939**

Kesahan Dan Kebolehpercayaan Instrumen Keberhasilan Program Pendidikan Luar Pusat Kokurikulum Kementerian Pendidikan Malaysia

Kertas 2 **953**

Kesahan Dan Kebolehpercayaan Instrumen Pembinaan Kerangka Model Kesediaan Guru Pendidikan Kesihatan-Seksualiti Pendidikan Khas Program Integrasi Murid Bermasalah Pembelajaran Sekolah Rendah Di Malaysia

Kertas 3 **973**

Penilaian Pelaksanaan KSSR Modul Teras Tema Dunia Sains & Teknologi (DST) Tahun 2

BAHAGIAN 6

KERTAS PEMBENTANGAN

Sub-Tema 6: Pendidikan Guru

Kertas 1 **995**

Kajian Keberkesanan Kursus Unit Berunifom Di Salah Sebuah Institut Pendidikan Guru Zon Utara: Tinjauan Dari Perspektif Guru Permulaan

Kertas 2 **1010**

Kompetensi Pengajaran Guru Di Sebuah Sekolah Di Negeri Perak

Kertas 3 **1017**

Modul Strategi Daya Tindak Kerohanian (MSDTK) : Satu Pendekatan Dalam Menangani Kebimbangan Dalam Kalangan Guru Pelatih

Kertas 4 **1032**

Peluang Dan Kesediaan Terhadap Penggunaan Persekitaran Pembelajaran Maya (Edmodo) Dalam Kalangan Pensyarah IPG: Satu Analisis Fuzzy Delphi

Kertas 5 **1048**

Pendidikan Abad Ke-21: Peranan Bina Insan Guru (BIG) Dalam Menyediakan Guru Beraras Tinggi

BAHAGIAN 7

KERTAS PEMBENTANGAN

Sub-Tema 7: Coaching Dan Mentoring

Kertas 1 **1067**

Amalan Dan Pendekatan Bimbingan Mentoring Dalam Program Bina Insan Guru Serta Impaknya Terhadap Kualiti Siswa Guru

Kertas 2 **1081**

Bimbingan Sipartner Terhadap Kepimpinan Pengetua Di Negeri Sabah

Kertas 3 **1097**

Persepsi Guru Dibimbing (Gdb) Terhadap 'Coaching & Mentoring' Oleh School Improvement Specialist Coaches+ (Sisc+)

Kertas 4 **1114**

Refleksi Guru Terhadap Bimbingan Sisc+ Dalam Usaha Meningkatkan Kualiti Pembelajaran Dan Pengajaran

Kertas 5 **1126**

Telementoring "E-Dashboard": Suatu Pendekatan "Coaching & Mentoring" Abad Ke-21

Kertas 6 **1139**

Tinjauan Tanggapan Pemimpin Sekolah Terhadap Coaching Kepimpinan Dan Impaknya Oleh Sipartner+ Ppd Tampin, Negeri Sembilan

BAHAGIAN 8

RUJUKAN

Jawatankuasa Induk **1155**

Jawatankuasa Penganjur **1156**

Assalamualaikum Warahmatullahi Wabarakatuh.

Salam Sejahtera, Salam 1Malaysia dan Salam Sehati Sejiwa.

Terlebih dahulu marilah kita merakamkan kesyukuran ke hadrat Allah s.w,t kerana dengan izinnya Konferens Kebangsaan Pendidikan abad 21 dapat dijalankan dengan baik dan seterusnya memberi laluan kepada saya untuk menyampaikan intipati Konferens Kebangsaan Pendidikan Abad ke 21 .

Konferens Kebangsaan Pendidikan Abad ke 21 ini adalah anjuran bersama MAYANG dan Pejabat Pendidikan Daerah Taiping. Tema konferens iaitu Mendepani Pendidikan Abad ke-21 dipilih kerana perkembangan pendidikan masa kini menuntut para pemimpin dan pendidik bertindak lebih imaginatif, proaktif dan kreatif dalam memimpin dan mendidik anak murid dalam abad ke-21.

Penganjuran konferens ini akan membolehkan para pemimpin dan pendidik dari seluruh Malaysia membentangkan kajian dan amalan terbaik mereka dalam memimpin dan mendidik anak murid dalam abad ke 21. Dengan cara ini, mereka boleh berkongsi hasil kajian dan amalan terbaik mereka dengan rakan sekerja dari sekolah lain dan seterusnya meningkatkan kepimpinan dan pembelajaran murid di semua sekolah terutamanya di daerah LMS. Melalui konferens seperti ini juga diharapkan peserta akan memperoleh ilmu terkini yang relevan dengan tugas dan tanggungjawab mereka. Tema yang dipilih untuk konferens ini ialah **Mendepani Cabaran Pendidikan Abad ke-21.** Konferens ini diharapkan menjadi medan perkongsian dan percambahan ilmu, maklumat, pengalaman dan amalan terbaik antara pendidik dan penyelidik dari Malaysia.

Di harapkan tuan-tuan dan puan-puan dapat memberikan kerjasama yang jitu bagi menjayakan konferens ini. Lakukan yang terbaik agar ia membawa impak yang bermakna kepada usaha murni ini.

Selamat Maju Jaya

HJ. AMINUDIN BIN MHD NOR
Pegawai Pendidikan Daerah
Larut Matang dan Selama

Assalamualaikum Warahmatullahi Wabarakatuh.

Salam Sejahtera, Salam 1Malaysia dan Salam Sehati Sejiwa

Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013-2025 kini memasuki Gelombang Kedua (2016-2020) dengan memberi penekanan kepada memacu peningkatan sistem. Bagi memastikan keberkesanan dan kelestarian transformasi pendidikan ini, inisiatif yang diambil oleh Pejabat Pendidikan Daerah Larut Matang dan Selama (PPD LMS) untuk mengadakan konferens ini adalah satu usaha yang tepat dan patut dipuji. Melalui persidangan ini diharap dapat menerbitkan amalan-amalan terbaik yang boleh dikongsi bersama setelah terungkainya isu-isu yang menghalang kelicinan dan keberkesanan atau keberhasilan dalam usaha melonjakkan kecemerlangan sekolah.

Sejajar dengan tema konferens pendidikan iaitu **"Mendepani Cabaran Pendidikan Abad Ke-21",** semua warga pendidik baik dalam kalangan pentadbir maupun guru-guru amat dituntut supaya dapat berkolaborasi dalam menangani sebarang isu pendidikan dan sentiasa membudayakan amalan terbaik dalam kepimpinan dan juga pembelajaran. Untuk melahirkan **`A Great School',** pemimpin sekolah perlu mengamalkan strategi dan gaya kepimpinan terbaik dalam mengurus sekolah di samping mampu menjalin hubungan yang baik dengan subordinat, murid, ibu bapa dan masyarakat. Saya yakin apabila semua pihak faham dan melaksanakan peranan dan tanggungjawab masing-masing dengan baik, usaha menyediakan generasi muda secukupnya bagi menghadapi cabaran abad ke-21 akan menjadi kenyataan.

Akhir kata, bagi pihak Kementerian Pendidikan Malaysia, setinggi-tinggi syabas dan tahniah saya ucapkan kepada PPD LMS dan juga kepada semua pihak yang telah menunjukkan komitmen yang tinggi bagi menzahirkan Konferens Kebangsaan Pendidikan Abad 21 ini.

Selamat Maju Jaya.

YB DATO' SERI MAHDZIR BIN KHALID
Menteri Pendidikan Malaysia

Assalamualikum Warahmatullahi Wabarakatuh,

Salam Sejahtera, Salam 1Malaysia dan Salam Sehati Sejiwa.

Setinggi-tinggi ucapan tahniah dan syabas saya tujukan kepada Jawatankuasa Pengelola Konferens Kebangsaan Pendidikan Abad Ke-21 atas penganjuran konferens ini. Saya amat menghargai dan berterima kasih kepada semua pihak yang telah menunjukkan komitmen yang tinggi dalam pelaksanaan penganjuran konferens ini.

Pelaksanaan Pendidikan Abad Ke-21 dibentuk supaya relevan dan koheran dengan keadaan pada masa ini dan boleh memenuhi matlamat-matlamat yang ditentukan berdasarkan senario yang dapat dilihat dari aliran pembangunan dan kemajuan teknologi dunia.

Pengisian Pendidikan Abad Ke-21 adalah bersifat futuristik, fleksibel dan dinamik supaya dapat menentukan corak masyarakat dan profil bangsa warganegara Malaysia. Modal insan abad ke-21 yang kita lahirkan mestilah dapat menangani cabaran yang akan dibawa oleh arus globalisasi, ledakan ilmu dan maklumat serta berupaya merancang masa depan mereka dan mampu membuat pilihan yang bijak dan tepat sesuai dengan budaya dan nilai-nilai semasa.

Akhir kata, saya mendoakan kesejahteraan semua warga pendidik untuk terus merealisasikan hasrat kerajaan dalam pelaksanaan Pendidikan Abad Ke-21 di Malaysia.

Sekian, terima kasih.

SELAMAT MAJU JAYA

HAJI ROZI BIN PUTEH ISMAIL
Pengarah Pendidikan Negeri Perak

Assalamualikum Warahmatullahi Wabarakatuh,

Salam Sejahtera, Salam 1Malaysia dan Salam Sehati Sejiwa.

Dalam kesempatan ini, saya ingin mengucapkan setinggi-tinggi terima kasih kepada Jawatankuasa Pelaksana Majlis Konferens Pendidikan Abad 21 kerana memberikan ruang kepada saya untuk menyampaikan sepatah dua kata dalam buku program ini.

Sesuai dengan objektif konferens, iaitu untuk menggalakkan perkongsian idea atau amalan baru dalam dunia pendidikan di abad ke 21 dalam kalangan warga pendidik, pihak kerajaan amat berkeyakinan tinggi bahawa usaha murni ini amat penting dalam membantu kerajaan ke arah pembangunan masyarakat berilmu dalam menjayakan transformasi pendidikan negara kita.

Pada hari ini, peranan guru dalam masyarakat maju begitu mencabar dan sentiasa terbuka kepada pelbagai kritikan. Peranan guru tradisional yang tertumpu kepada menyampaikan maklumat atau pengetahuan dilihat kurang sesuai dalam mendepani arus globalisasi Negara Malaysia yang bercita-cita menjadi negara berpendapatan tinggi menjelang tahun 2020 memerlukan modal insan yang benar-benar berkualiti dan kompeten.

Oleh itu, peranan guru amat vital dan penting dalam mengembleng tenaga untuk membentuk masyarakat yang berilmu, progresif, saintifik, berakhlak dan berdaya saing. Bidang pendidikan sebagai satu rangka dalam membentuk sebuah negara madani amat perlu dititkberatkan. Di sini, golongan guru perlu meningkatkan karisma masing-masing melalui pengetahuan dan keilmuannya yang berkembang pesat, di samping mengangkat martabat dirinya sebagai golongan intelek yang dihormati dalam masyarakat.

Akhir kata, bagi pihak kerajaan Malaysia saya mengharapkan barisan pendidik di negara kita akan sentiasa meneruskan azam, tekad dan iltizam yang jitu dalam mendidik anak bangsa kita. Kualiti anak didik pada hari ini menjadi penentu kepada corak pentadbiran negara pada masa hadapan.

Selamat Maju Jaya.

DATO' HAJI AHMAD SHALIMIN BIN AHMAD SHAFFIE
Pengerusi Majlis Kebajikan Dan Pembangunan Masyarakat (MAYANG)
Parlimen Taiping

Assalamualikum Warahmatullahi Wabarakatuh,

Salam Sejahtera, Salam 1Malaysia dan Salam Sehati Sejiwa.

Perkembangan pendidikan masa kini menuntut para pendidik bertindak lebih imaginatif, proaktif dan kreatif berasaskan murid menerusi pembelajaran kolaboratif terarah perkongsian idea atau amalan baru. Guru merupakan sasaran utama dalam usaha meningkatkan kualiti instruksional melalui kaedah pembangunan Professional Learning Community (PLC) dan profesionalime guru yang lebih kontekstual.

Pelancaran Pelan Pembangunan Pendidikan atau PPPM 2013-2025 merupakan pernyataan jelas tekad kerajaan ke arah matlamat Malaysia pada alaf baru. Melalui transformasi pendidikan, kita harap dapat melahirkan generasi muda modal insan yang utuh pegangan agama beretika,mahir dan cekap dalam pelbagai kerjaya, pengamal IT dalam segala urusan kerja dan komunikasi,berfikiran kreatif dan inovatif,tegas dan efektif dalam kepimpinan dan membuat keputusan serta bersifat patriotik terhadap negara kita Malaysia.

Dalam konteks ini, Persidangan Konferens Kebangsaan Pendidikan Abad ke-21 yang bertemakan **Mendepani Cabaran Pendidikan Abad ke-21** amat bertepatan dengan hasrat kerajaan dan menjadi platfom terbaik para pendidik membedah dan memeriksa PPPM tersebut supaya dapat memperkemas dan memastikan pelaksanaannya lebih berkesan.

Harapan saya agar semua kertas kerja yang dibentangkan kelak akan menghasilkan dapatan dan idea baru yang mampu membantu secara efisyen melonjak transformasi pendidikan negara sebagaimana termaktub dalam PPPM tersebut.

Akhir sekali, saya mengucapkan tahniah dan syabas kepada penganjur persidangan ini dan selamat bersidang kepada pembentang kertas kerja serta para peserta sekalian.

Terima Kasih.

DR MAZALAN BIN KAMIS
Ketua Pegawai Eksekutif
Institut Darul Ridzuan Perak

BAHAGIAN 1
KERTAS PEMBENTANGAN

SUB-TEMA 1
Kepimpinan Dan Pengurusan Pendidikan

KONFERENS KEBANGSAAN PENDIDIKAN ABAD KE-21 2016

Mendepani CABARAN PENDIDIKAN ABAD KE-21

AMALAN KEPIMPINAN INSTRUKSIONAL MAYA DALAM KALANGAN PENGETUA DI MALAYSIA

Mat Rahimi Yusof
matrahimiy@gmail.com

Zahari Ahmad
zahari.ahmad65@gmail.com
SMK Penarek, Setiu, Terengganu

Mohd Yusri Ibrahim
yusri@umt.edu.my
Pusat Pendidikan Asas dan Liberal Universiti Malaysia Terengganu

ABSTRAK

Aspirasi kerajaan dalam PPPM (2013-2025) antaranya adalah menempatkan pemimpin sekolah yang berprestasi tinggi di setiap sekolah. Pengintegrasian ICT dan teknologi mudah alih dalam menjalankan fungsi kepimpinan di sekolah menjadikan tugas dan tanggungjawab pengetua abad ke-21 semakin mencabar. Justeru, kajian ini dijalankan untuk melihat tahap amalan kepimpinan instruksional maya dalam kalangan pengetua di Malaysia. Kajian tinjauan secara rentasan ini melibatkan 352 responden dalam kalangan guru-guru dan pentadbir sekolah. Data kajian dikumpul menggunakan pendekatan kuantitatif melalui soal selidik dan dianalisis menggunakan perisian AMOS versi 22. Dapatan kajian menunjukkan secara keseluruhan persepsi guru menunjukkan amalan kepimpinan instruksional maya berada pada tahap yang tinggi (min=3.78, sp=0.06). Dapatan juga menunjukkan semua fungsi kepimpinan instruksional maya yang dicadangkan boleh diterima dengan nilai outer loading iaitu (OL = 0.67 hingga 0.85, CR = 0.92, AVE = 0.60).

Kata kunci : kepimpinan sekolah, kepimpinan instruksional maya, teknologi mudah alih

PENDAHULUAN

Kerajaan telah meletakkan hala tuju yang jelas agar sistem pendidikan negara kita bertaraf dunia 2025 (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2013a) di samping berhasrat untuk menjadikan Malaysia sebuah negara maju menjelang tahun 2020 (Unit Perancang Ekonomi, 2012). Hasrat ini berjaya sekiranya negara berjaya melahirkan modal insan yang cemerlang dan berkualiti. Bagi merealisasikannya, sekolah, pemimpin sekolah dan guru berperanan dalam melahirkan modal insan yang cemerlang (Muhyiddin, 2013). Oleh itu, pengetua berperanan sebagai pemimpin instruksional yang berkesan di sekolah (P. Hallinger, 2011; Rome & Hallinger, 2012). Ini adalah kerana banyak kajian berkaitan kepimpinan mendapati pengaruh kepimpinan adalah amat penting dalam menentukan kejayaan sesebuah organisasi termasuk organisasi sekolah (Stogdil, 1974, Edmond, 1979, Glickman, Gordon, Rose Gordon, Christie, 2004 ; Marzeno, Water, Mc Nulty, 2005; Suhaimi, Zaidatol ,2007; Bitty, Ahmad, Ramlee, Mohammad Sani, 2008; Nor Asikin, 2009;Glickman, Gordon, Rose Gordon, 2009; Hollinger, 2008, 2011, Yusri 2012; Yusri, 2014b). Kini, dengan teknologi maklumat dan komunikasi (ICT) peranan pemimpin instruksional menjadi semakin mudah. Teknologi membolehkan pengetua dapat mengintegrasikan penggunaan telefon pintar dalam menjalankan fungsi kepimpinan instruksional. Oleh itu, kajian ini bertujuan untuk melihat tahap amalan kepimpinan instruksional secara maya dalam kalangan pengetua di Malaysia.

Definisi Kepimpinan Instruksional Maya

Perbahasan mengenai kepimpinan instruksional sejak tahun 1970-an hingga kini masih tidak berkesudahan sama ada dalam kalangan penyelidik barat (Glasman , 1984; Hollinger, 1985; Murphy, 1985; Hollinger dan Murphy, 1985; Bas, 2012) atau penyelidik tempatan (Yusri,2012,2013,2014; James dan Balasandran, 2009; Nor Azni, 2013;2014). Namun dapat dirumuskan, kepimpinan instruksional boleh didefinisikan sebagai tingkah laku atau perbuatan pengetua yang bertujuan untuk menambah baik amalan pengajaran dan pembelajaran (PdP), meningkatkan kompetensi pengajaran guru dan meningkatkan pencapaian akademik.

Kini, perkembangan pesat teknologi ICT telah mempengaruhi para sarjana dalam mendefinisikan kepimpinan instruksional. Kepimpinan instruksional bukan sahaja menetapkan matlamat sekolah, menyediakan sumber untuk pembelajaran, mengurus kurikulum, mengawal rancangan pengajaran serta membuat penilaian guru. Bahkan kepimpinan instruksional perlu diaplikasikan dengan menggunakan teknologi terkini dalam tingkah laku kepimpinan instruksional mereka (Lashway, 2002). Berasaskan definisi kepimpinan instruksional abad ini, kepimpinan instruksional maya dalam kajian ini bermaksud tingkah laku pengetua yang mengintegrasikan teknologi mudah alih dalam menjalankan fungsi kepimpinan instruksional.

Isu-isu Dalam Kepimpinan Instruksional

Kepelbagaian dalam definisi, teori dan konsep kepimpinan instruksional menyebabkan lahir model kepimpinan instruksional yang berbeza seperti model Hallinger dan Murphy

(1985,1987), model Murphy (1990) dan model Weber (1996). Impaknya pengetua menghadapi kekangan dalam mempraktikkan sepenuhnya fungsi kepimpinan instruksional (James & Balasandran, 2013; Rahimi & Yusri, 2014;Yusri & Aziz, 2015; Yusri, 2014b). Selain itu, isu berkaitan lambakan tugas pentadbiran yang berlarutan sehingga kini juga menjadi kekangan dalam menjalankan fungsi kepimpinan instruksional sepenuhnya. Dengan pelbagai komitmen terhadap tugas pentadbiran (Bity, Ahmad, Ramle, &Sani Ibrahim, 2010; Jamelaa& Jainabee, 2011; Yusri & Aziz, 2013; Yusri, 2012; Suhaimi & Mazlan, 2013) menyebabkan pengetua kekurangan masa untuk menjalankan fungsi kepimpinan instruksional, meluangkan sedikit masa untuk mengajar, menyelia dan mencerap pengajaran (Abdul Ghani, Abd. Rahman , & Ngang, 2008; Aniza & Zaidatol, 2013; Azlin et al., 2013; Yusri, Aziz, & Shaladin, 2012; Yusri , 2014a,Shahril & Faizal, 2010).

Kajian penyelidik era ini menunjukkan 60 hingga 68 peratus masa pengetua digunakan untuk tugas-tugas pentadbiran (Azlin, Jamalullail, Izham, & Norhayati, 2011;2013; Hamzah, Wei, Ahmad, & Mansor, 2013) seperti menghadiri mesyuarat, seminar, melayan tetamu dan tugas pentadbiran lain (Bity, Ahmad, Ramle, &Sani Ibrahim, 2010; Jamelaa& Jainabee, 2011; Yusri & Aziz, 2013; Yusri, 2012; Suhaimi & Mazlan, 2013). kesibukan ini menjejaskan komunikasi yang efektif pengetua dan guru yang boleh meningkatkan kompetensi pengajaran guru (Ariffin & Robiah, 2002; Mohd Sani, Zabidi Abdul, 2013; Sathiamoorthy, 2012; Supyan, 2014; T.Teviana, 2011). Pengetua jarang berbincang dan memberi bimbingan kepada guru berkaitan pengajaran (Arsaythamby & Komuji, 2013). Pengetua perlu dengan memberi bimbingan, nasihat, bantuan, sokongan dan dorongan kepada guru (Bas, 2012; Norashikin, Ramli, 2013).

Kajian juga menunjukkan pengetua atau guru besar yang lebih menumpukan kepimpinan instruksional berbanding pentadbiran dapat meningkatkan pencapaian murid sehingga 20 peratus (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2013b). Oleh sebab itu pengetua dicadangkan agar menjalankan fungsi kepimpinan instruksional secara maya terutamanya ketika mereka tidak berada di sekolah.

TUJUAN KAJIAN

Secara umumnya kajian ini adalah bertujuan untuk melihat persepsi guru terhadap amalan kepimpinan instruksional maya dalam kalangan pengetua di Malaysia.

METODOLOGI KAJIAN

Kajian kuantitatif ini menggunakan reka bentuk kajian secara rentasan. Populasi kajian ini adalah guru-guru sekolah menengah harian biasa, sekolah menengah agama bantuan kerajaan (SABK), sekolah menegah teknik (SM TEKNIK) dan sekolah berasrama penuh (SBP) di Malaysia. Sampel kajian terdiri daripada. Dengan menggunakan soal selidik *Principles Instructional Management Rating Scales* (PIMRS) oleh Hallinger dan Murphy (Philip Hallinger, 1985) yang kemudiannya diubah suai oleh (Yusri dan Wan Aziz, 2011;Yusri, 2012) Data dikumpul daripada 352 orang guru yang ditentukan menggunakan teknik persampelan rawak berstrata dan formula penentuan saiz sampel Krejcie dan Morgan (1970).

Data dianalisis menggunakan Model Persamaan Struktur (SEM) berbantukan program AMOS 22. Bagi mengesahkan faktor yang dicadangkan, *Comfirmatory Factor Analys*is (CFA) dilakukan. Faktor yang dicadangkan boleh diterima sekiranya nilai *outer loading* > 0.708 (Hair,2012). Namun begitu, nilai *outer loading* ≥ 0.4 boleh diterima sekiranya nilai AVE mencapai nilai yang dicadangkan iaitu > 0.5 (Hair, 2012). Nilai *composite realibility* > 0.708 adalah diterima (Hair et. al, 2012), nilai *Average Variance Extracted* (AVE) yang diterima dalam kesahan menumpu *(convergent validity*) pula adalah > 0.5 (Hair et. al, 2012; Zainuddin, 2014). Apabila nilai CR ±1.96 dan nilai signifikan p < 0.5, ia menunjukkan faktor yang dicadangkan menyumbang secara signifikan.

DAPATAN KAJIAN

Responden terdiri daripada 110 orang atau 31.3% adalah guru lelaki dan 242 orang atau 68% adalah guru perempuan sekolah menengah di Malaysia. Daripada segi kelayakan akademik pula, majoriti responden adalah pegang ijazah sarjana muda iaitu seramai 292 orang atau 83% diikuti ijazah sarjana seramai 47 orang atau 13.4%.Selebihnya adalah pemegang ijazah doktor falsafah (PhD) dan sijil atau diploma. Manakala dalam aspek amalan komunikasi maya di sekolah, semua sekolah yang dikaji mempunyai akaun rasmi kumpulan *WhatsApp* dan *Telegram.* Berbeza dengan penggunaan *facebook*, laman web atau portal hanya 96.3% penggunaannya di sekolah.

Bagi mengesahkan fungsi atau dimensi yang disumbangkan oleh item-item seperti yang dicadangkan analisis pengesahan faktor (*CFA*) dilakukan. Dapatan menunjukkan semua fungsi kepimpinan instruksional maya yang dicadangkan boleh diterima dengan nilai *factor loading* iaitu (FL = 0.67 hingga 0.85, CR = 0.92, AVE = 0.60). Begitu juga dengan dimensi yang dicadangkan boleh diterima dengan nilai *factor loading (0.80-0.91).*Fungsi mengintegrasikan teknologi mudah alih diterima sebagai fungsi baharu dalam kepimpinan instruksional maya. Dapatan juga menunjukkan pengetua mengamalkan 41tingkah laku kepimpinan instruksional maya .

Dalam konteks amalan kepimpinan instruksional maya pula, secara keseluruhannya persepsi guru menunjukkan pengetua mengamalkan kepimpinan instruksional maya pada tahap yang tinggi dengan nilai (min=3.78, sp=0.06). Jadual 1berikut memaparkan tahap amalan kepimpinan instruksional maya pengetua di Malaysia.

Jadual 1: Tahap amalan kepimpinan instruksional maya

Fungsi	N	Min	SP	Tahap
Menetapkan Matlamat Sekolah	352	3.64	0.05	Sederhana
Menjelaskan Matlamat Sekolah	352	3.68	0.06	Tinggi
Menyelia dan Menilai Pengajaran	352	3.62	0.06	Sederhana
Memantau Kemajuan Murid	352	3.76	0.05	Tinggi
Mengintegrasikan Penggunaan Teknologi Mudah Alih	352	3.97	0.06	Tinggi
Memberi Insentif Kepada Guru	352	3.93	0.06	Tinggi
Memberi Insentif Kepada Murid	352	3.99	0.05	Tinggi
Melibatkan Sokongan Komuniti	352	3.64	0.06	Sederhana
Keseluruhan		**3.78**	**0.6**	**Tinggi**

Petunjuk penetapan tahap: min 1.00 - 2.33rendah, min 2.34 - 3.67 sederhana, min 3.68 - 5.00 tinggi.

Sumber: Modifikasi daripada Bahagian perancangan pendidikan dan dasar pendidikan, 2006.

Berdasarkan jadual 3 di atas, persepsi guru juga menunjukkan fungsi memberi insentif kepada murid (min=3.99, sp=0.06) mencatat min tertinggi diikuti oleh fungsi mengintegrasikan penggunaan teknologi mudah alih (min=3.97, sp=0.06),memberi insentif kepada guru (min=3.95, sp=0.06), memantau kemajuan murid (min = 3.71, sp = 0.05) dan menjelaskan matlamat sekolah (min = 3.68, sp = 0.06). Manakala fungsi-fungsi, menetapkan matlamat sekolah (min=3.64, sp=0.05), melibatkan sokongan komuniti (min=3.64, sp=0.06) serta menyelia dan menilai pengajaran (min=3.62, sp=0.06) berada pada tahap yang sederhana.

Perbincangan

Secara keseluruhannya dapatan menunjukkan pengetua mengamalkan lapan fungsi dan 41 tingkah laku kepimpinan instruksional maya .pada tahap yang tinggi. Dapatan ini bermaksud pengetua melaksanakan fungsi kepimpinan instruksional maya secara kerap dan sangat kerap. Kesibukan pengetua dengan tugas pentadbiran bukan lagi isu yang menghalang mereka daripada menjalankan fungsi sebagai pemimpin instruksional di sekolah. Penerimaan fungsi mengintegrasikan teknologi mudah alih (MiTM) yang turut mendapat min tertinggi memberi isyarat yang jelas bahawa amalan kepimpinan instruksional sudah pun diaplikasikan secara maya.

Dalam konteks kajian ini, fungsi MiTM bermaksud pengetua menekankan amalan komunikasi maya seperti *whatsApp* dan *telegram,* penggunaan portal dan laman web sekolah, menggalakkan guru-guru berkongsi maklumat secara atas talian seperti menggunakan *google drive* atau *dropbox,* menggalakkan guru-guru menggunakan telefon pintar untuk mengakses bahan pengejaran, menggalakkan guru-guru menggunakan perisian interaktif untuk membantu proses pengajaran dan pembelajaran dan melengkapkan teknologi internet dan teknologi tanpa wayar di sekolah. Dapatan ini sekali gus membenarkan dapatan penyelidik sebelum ini yang mendapati pengetua mengintegrasikan ICT dalam pengurasan kurikulum, pengajaran dan pembelajaran (Mohd Yusri 2012), mengamalkan kepimpinan teknologi (Jamil, 2011, Leong, 2010; Nordin & Norazah, 2011) dan menggunakan komunikasi digital seperti e-mel, mms dan sms antara warga sekolah dan pihak luar pada tahap yang tinggi(Zaiton & Hamidon, 2014)

Bagi dimensi membentuk iklim sekolah yang positif, persepsi guru menunjukkan pengetua mengamalkannya pada tahap yang lebih tinggi berbanding dengan dimensi dan mengurus program instruksional dan mendefinisikan matlamat sekolah Dapatan ini menunjukkan bahawa pengetua mementingkan iklim sekolah yang kondusif dan mengurus program instruksional secara berkesan di samping memperkasakan matlamat sekolah. Fungsi memberi insentif kepada murid mencatat min tertinggi berbanding memberi insentif kepada guru dan melibatkan sokongan komuniti. Dapatan ini memberi isyarat yang jelas kepada kita, walaupun pengetua sibuk dengan pelbagai komitmen namun dengan komunikasi maya pengetua masih dapat melaksanakan fungsi kepimpinan instruksional.

Pengetua menunjukkan tingkah laku dengan mengiktiraf secara rasmi pencapaian murid, memaklumkan kemajuan atau prestasi cemerlang murid kepada ibu bapa dan

penjaga, menggalakkan guru-guru memberi sumbangan kepada murid atas sumbangan dan pencapaian mereka dan menghebahkan kecemerlangan murid. Pengetua juga tidak melupakan guru dalam tindak-tanduk kepimpinan instruksional maya. Ini dibuktikan apabila guru memberi isyarat positif apabila fungsi memberi insentif kepada guru juga berada pada tahap amalan yang tinggi. Melalui fungsi ini, amalan kepimpinan instruksional maya pengetua dapat dilihat dengan jelas apabila tingkah laku memberi pujian kepada guru atas usaha dan prestasi mereka melalui sistem pesanan ringkas, *whatsApp* dan *telegram* mendapat min paling tinggi.

Seterusnya bagi fungsi menyelia dan menilai pengajaran, persepsi guru menunjukkan pengetua mengamalkannya pada tahap yang sederhana. Dapatan ini membuktikan dalam kesibukan dengan tugas pentadbiran (Bitty Salwana, Ahmad Basri, Ramlee, & Mohammed Sani, 2010; James & Balasandran, 2013; Mohd Yusri, 2012) fungsi menyelia dan menilai pengajaran dapat dilakukan dengan kepimpinan instruksional maya. Berbeza dengan kepimpinan instruksional tradisional, kebiasaannya tugas menyelia dan menilai pengajaran didelegasikan kepada penolong kanan dan ketua bidang (Hallinger, 2005; Nor Azni, 2015). Walaupun penyeliaan secara maya melalui aplikasi seperti *whatsApp* atau *telegram* namun pengetua masih berkemampuan untuk membimbing, memberi sokongan dan tunjuk ajar kepada guru dalam meningkatkan kompetensi pengajaran mereka. Ini selaras dengan dapatan kajian Nor Azni (2015) yang mendapati tugas penyeliaan pengajaran dilaksanakan oleh pengetua yang mengamalkan kepimpinan instruksional. Selain itu, amalan ini menggalakkan komunikasi yang efektif antara pengetua dan guru setiap masa dan ketika

RUMUSAN

Berasaskan kepada perbincangan di atas, selain menyokong dapatan kajian penyelidik-penyelidik sebelum ini, dapatan kajian ini secara jelas menunjukkan pengetua di Malaysia telah mengamalkan kepimpinan instruksional secara maya. Amalan ini dapat dibuktikan apabila dapatan kajian menunjukkan semua sekolah yang dikaji mempunyai kumpulan *whatsApp* atau *telegram* dan *facebook* rasmi sekolah.

Selain itu dapatan ini juga menunjukkan berlaku penambahbaikan terhadap teori kepimpinan instruksional yang sedia ada. Persepsi guru yang mengiktiraf fungsi kepimpinan instruksional maya adalah bertepatan dengan hasrat kerajaan dalam PPPM 2013-2025 untuk menempatkan pemimpin sekolah yang berprestasi tinggi di setiap sekolah dapat direalisasikan. Penerimaan amalan MiTM juga selari dengan anjakan ketujuh PPPM 2013-2025 iaitu memanfaatkan ICT bagi meningkatkan kualiti pembelajaran di Malaysia.

Sehubungan dengan itu, fungsi MiTM perlu dihayati sepenuhnya oleh pemimpin sekolah. Dalam erti kata lain pengetua dan guru besar sewajarnya menguasai teknologi ICT bagi memudahkan mereka mengaplikasikan kepimpinan instruksional maya. Selain itu peranan utama pengetua atau guru besar adalah untuk mengurus teknologi dan persekitaran digital yang berkesan dan menyebar luas penggunaan teknologi. Oleh itu amalan kepimpinan instruksional maya adalah wadah untuk pengetua mengaplikasikan dan menyebar luas teknologi dan mengurus teknologi digital dengan berkesan.

RUJUKAN

Abdul Gani, A., Abd. Rahman, A. A., & Ngang, T. K. (2008). Pincang Laku Kepimpinan Pengetua Menurut Perspektif Guru: Satu Kajian Kes. *Jurnal Pendidikan (UKM)*, *33*, 47–60. Retrieved from http://www.ukm.my/jurfpend

Aniza, B., & Zaidatol Akmaliah, L. P. (2013). Amalan kepimpinan pengajaran mengikut kumpulan prestasi sekolah. In *Seminar Pasca Siswazah Dalam Pendidikan (GREDUC 2013)* (pp. 346–353).

Ariffin Baa'da, & Robiah Sidin. (2002). Komunikasi Pengetua -Guru :Satu Analisis. *Jurnal Teknologi, 37(E)*, 71 – 79.

Arsaythamby Veloo, & Komuji, M. M. A. (2013). Kesan Penyeliaan Klinikal Terhadap Prestasi Pengajaran Guru Sekolah Menengah. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, *Vol. 28*, 81–102.

Azlin Norhaini, M., Jamalullail, A. W., Hamzah, M. I. M., & Norhayati, Y. (2013). Aktiviti Kepimpinan di Rantau Asia : Analisis Data Kajian TIMSS 2011. In *Seminar Nasional Pengurusan danKepimpinan Pendidikan ke- 20*. Genting Highlands: Institut Aminuddin Baki.

Azlin Norhaini, M., Jamalullail, A. W., Mohd Izham, M., & Norhayati, Y. (2011). Aktiviti Kepimpinan Pengetua di Asia Tenggara : Analisis Data Kajian TIMSS 2011. Bangi: Fakulti Pendidikan UKM.

Bas, G. (2012). Correlation between School Principals' Instructional Leadership Behaviours and Teachers' Organisational Trust Perceptions. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, (1).

Bitty Salwana, A., Ahmad Basri, M. Y., Ramlee, M., & Mohammed Sani, I. (2010). Analisis kompetensi pengetua berdasarkan kualiti peribadi, pengetahuan, kemahiran dan qamalan pengurusan sekolah menengah Malaysia. *Jurnal Pendidikan Malaysia*, *35*(2), 31 – 41.

Hallinger, P. (1985). Pricipal Instructional Magement Rating Scale, 0–6.

Hallinger, P. (2011). A Review of Three Decades of Doctoral Studies Using the Principal Instructional Management Rating Scale: A Lens on Methodological Progress in Educational Leadership. *Educational Administration Quarterly*, *47*(2), 271–306.

Hamzah, M. I. M., Wei, Y., Ahmad, J., Hamid, A. H. A., & Mansor, A. N. (2013). Supervision Practices and Teachers' Satisfaction in Public Secondary Schools: Malaysia and China. *International Education Studies*, *6*. Retrieved from http://pitt.summon.serialssolutions.com

Jamelaa Bibi, A., & Jainabee, M. K. (2011). Amalan Kepimpinan Instruksional dalam Kalangan Pengetua Sekolah Menengah di Negeri Pahang : Satu Kajian Kualitatif. *Journal of Edupres, 1*, 323–335. Retrieved from http://eprints.utm.my/17080/1/JOE-1-2011-039.pdf

Kannan, S., Sharma, S., & Zuraidah, A. (2012). Principal's Strategies for Leading ICT Integration: The Malaysian Perspective. *Creative Education*, *3*(December), 111–115. doi:10.4236/ce.2012.38b023

Kementerian Pendidikan Malaysia. (2013a). *Pelan Pembangunan Pendidikan Malayisia 2013 - 2025 (Pendidikan Pra Sekolah hingga Lepas Menengah)*. Putrajaya: Kementerian Pendidikan Malaysia.

Kementerian Pendidikan Malaysia. (2013b). *Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013 - 2025 (Pendidikan Prasekolah hingga Lepas Menengah)*. Putrajaya: Kementerian Pendidikan Malaysia.

Mohd Sani, I., & Ahmad Zabidi, Abdul Razak, Husaina Banu, K. (2013). Smart Principals and Smart School. *13th International Educational Technology Conference*, *103*(826-836).

Mohd Yusri, I. (2012). *Model KepimpinanPengajaran Pengetua Efikasi dan Kompetensi Pengajaran*. Universiti Malaysia Terengganu.

Mohd Yusri, I. (2014). Model kepemimpinan pengajaran pengetua dan kompetensi pengajaran guru. *Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik*, *2*(1), 11 – 25.

Mohd Yusri, I., & Aziz, A. (2014). Model Kepimpinan Maya Dan Prestasi Kerja Pemimpin Sekolah Malaysia: Perantaraan Oleh Komunikasi Dalam Kumpulan. In *2ND International Seminar Teaching Excellence And Innovation* (Vol. 2, pp. 1–10). Kuala Lumpur: Universiti Malaya.

Mohd Yusri, I., Aziz, A., & Mohd Shaladin, M. (2012). Kepemimpinan Pengajaran dan Kompetensi Pengajaran: Perantaraan Efikasi Pengajaran Guru. *Journal of Tehnology*.

Mohd Yusri, I., & Wan Abdul Aziz, W. M. A. (2013). Membangunkan model modifikasi kepimpinan pengajaranpPengetua. *Trend of Busines and Social*, *2*, 94–109.

Muhamad, S. T., & Mazlan, M. (2013). Pengaruh dimensi kepimpinan instruksional pengetua terhadap komitmen kerja guru di sabah. In *Seminar Kebangsaan Kali ke IV Majlis Dekan IPTA 2013* (pp. 449–457). Gombak: Universiti Islam Antarabangsa.

Muhyiddin, M. Y. (2013). Teks ucapan sambutan hari guru kali ke 42. Retrieved from http://www.moe.gov.my/cms/upload_files/articlefile/2013/articlefile_file_002966.pdf

Norashikin, A. B., Ramli, B., & Nurnazahiah, A. (2013). Kepimpinan pengajaran pengetua dan kepimpinan guru. In *Seminar Pasca Siswazah Dalam Pendidikan (GREDUC 2013)* (pp. 419 – 430).

Rome, E., & Hallinger, P. (2012). Lessons from 30 Years of International Research Ministry of Education Asia Pacific Centre for Leadership and Change Leadership for 21st Century Schools : From Instructional Leadership to.

Supyan, H. (2014). *Kelestarian Insan Dan Bahasa Dalam Arus Telekomunikasi Global*. Batu Pahat. Retrieved from http://supyanhussin.files.wordpress.com/2014/04/kelestarian insan-dan-bahasa-supyan2.pdf

T.Teviana. (2011). Pengaruh Gaya Kepemimpinan Dan Komunikasi Intern Terhadap Efektivitas Kerja Pegawai Pada RS. Estomihi Medan. *Jurnal Keuangan & Bisnis*, *3*(3), 200–2011.

Zainuddin, A. (2014). *A Handbook on SEM For Academicians and Practioners*. Bandar Baru Bangi: MPWS Rich Resources.

Zaiton, I., & Hamidon, A. R. (2014). Amalan Kepimpinan Teknologi dan Kemahiran Teknologi Maklumat dan Komunikasi (TMK) dalam Kalangan Pentadbir Sekolah. In *Seminar Nasional Pengurasan dan Kepimpinan Pendidikan ke - 201* (pp. 79 – 92). Genting Highlands: Institut Aminuddin Baki.

HUBUNGAN ANTARA KECERDASAN EMOSI PENGETUA DAN EFIKASI KENDIRI GURU SEKOLAH MENENGAH DI MALAYSIA

Shafinaz A. Maulod
finazmaulod@gmail.com
Chua Yan Piaw
Hussein Ahmad
Shahrin Alias
Institut Kepimpinan Pendidikan, Universiti Malaya

ABSTRAK

Pengetua merupakan penggerak utama dalam menjamin mutu kecemerlangan sekolah. Keupayaan pengetua mempengaruhi guru melaksanakan proses pengajaran dengan berkesan mampu menghasilkan pelajar yang cemerlang bagi mencapai matlamat sekolah. Sehubungan itu, kajian ini bertujuan untuk mengkaji peranan kecerdasan emosi pengetua dalam mempengaruhi efikasi kendiri guru. Kecerdasan emosi pemimpin sekolah pada masa kini sangat diperlukan memandangkan perubahan pesat yang berlaku dalam sistem pendidikan yang memerlukan sekolah dipimpin oleh pengetua yang mampu mengawal dan mengurus emosi dengan berkesan. Selain itu, pengetua perlu berperanan sebagai pemimpin instruksional untuk memotivasikan guru supaya proses pengajaran dan pembelajaran berkesan dilaksanakan dalam bilik darjah. Kajian ini menggunakan pendekatan kuantitatif melalui kaedah tinjauan yang melibatkan seramai 396 orang guru sekolah menengah kebangsaan. Soal selidik digunakan sebagai instrumen utama bagi mengumpul data kajian. Seterusnya, data dianalisis berdasarkan statistik deskriptif dan inferensi menggunakan SPSS. Dapatan kajian menunjukkan bahawa kecerdasan emosi dan efikasi kendiri guru berada pada tahap yang tinggi secara keseluruhan serta bagi setiap dimensi yang diukur. Selain itu, terdapat perbezaan yang signifikan secara statistik bagi efikasi kendiri guru berdasarkan faktor jantina dan umur manakala bagi faktor pengalaman mengajar guru tidak terdapat perbezaan yang signifikan secara statistik diperolehi. Kajian juga menunjukkan bahawa terdapat hubungan yang signifikan secara statistik, positif dan sederhana antara kecerdasan emosi pengetua dengan efikasi kendiri guru. Peramal utama yang menggalakkan peningkatan efikasi kendiri guru adalah dimensi pengurusan kendiri pengetua (kecerdasan emosi pengetua). Pada keseluruhannya, implikasi kajian ini adalah penting bagi membantu melengkapkan guru serta pemimpin sekolah dengan pengetahuan berkaitan aspek psikologi, personaliti, kemahiran dan membina perhubungan positif bersama ahli dalam organisasi untuk berhadapan dengan pelbagai pihak bagi menghasilkan pelajar yang cemerlang serta membentuk budaya sekolah berkesan dan terbilang.

Kata kunci*: kecerdasan emosi, efikasi kendiri, kepimpinan*

PENDAHULUAN

Pendidikan merupakan salah satu aspek yang paling penting dalam memainkan peranan ke arah melahirkan generasi akan datang bagi mendukung dan mentadbir negara dari segi intelek, emosi, rohani dan jasmani yang stabil. Oleh itu, proses pengajaran dan pembelajaran yang berlaku dalam bilik darjah merupakan petunjuk utama yang dapat mengukur dengan tepat kemajuan masa hadapan negara. Ini telah dijelaskan di dalam Falsafah Pendidikan Negara di mana asas kepada titik permulaan dalam proses ini bermula dari sekolah dan untuk merealisasikan hasrat murni ini, kesemua ahli dalam organisasi sekolah merupakan sumber tenaga yang amat penting. Apabila bidang pendidikan dilihat sebagai salah satu faktor yang menentukan kejayaan bagi merealisasikan Malaysia sebagai sebuah negara maju, Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) sentiasa melakukan penambahbaikan dalam sistem pendidikan negara. Penambahbaikan yang telah dilakukan termasuklah pelaksanaan Pelan Induk Pembangunan Pendidikan (PIPP, 2006-2010) dan Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM 2013-2025) yang bertujuan untuk meningkatkan kualiti serta mutu pendidikan Malaysia agar seiring dengan kehendak pendidikan global bagi melahirkan sumber manusia yang berdaya saing dan mempunyai nilai pasaran yang tinggi disamping berjaya menghadapi cabaran abad ke 21.

Sekolah dipimpin oleh seorang pengetua dan mempunyai ahli yang terdiri daripada guru serta pelajar. Guru memerlukan seorang pemimpin yang mampu menyuntik semangat dan motivasi untuk lebih efektif dalam pengajaran. Pelajar pula amat bergantung kepada guru bagi memperoleh pengetahuan dan kemahiran. Sebelum seseorang guru itu komited dan bertindak beliau seharusnya mempunyai efikasi kendiri yang tinggi. Melalui kajian empirikal (Dibapile, 2012; Magno & Sembrano, 2008; Mohd Yusri dan Aziz, 2014; Richardson, 2011; You, Kim, & Lim, 2015; Yu-Liang, 2009;) telah berjaya membuktikan yang efikasi kendiri mempunyai hubungan yang positif dengan komitmen dan kejayaan guru di dalam mendidik pelajar dan seterusnya menghasilkan pencapaian sekolah cemerlang yang menjurus kepada keberkesanan sekolah.

Selain guru, pengetua juga merupakan pemimpin yang memainkan peranan penting dalam pencapaian kecemerlangan atau kejayaan sesebuah sekolah (Fullan, 2007; Hallinger, 2009). Kepimpinan selalunya berkaitan dengan kemahiran dan gaya kepimpinan yang dimiliki oleh seseorang pemimpin. Di antara kemahiran tersebut ialah kemahiran mengawal serta mengurus emosi yang membolehkan seseorang pengetua itu mempengaruhi guru melaksanakan tugasan pengajaran dengan berkesan disamping mempunyai efikasi kendiri yang tinggi. Sehubungan itu, kecerdasan emosi pengetua dan gaya kepimpinan pengetua yang berkesan sangat penting dalam menentukan tahap efikasi kendiri guru (Cagle & Hopkins, 2009). Keberkesanan sesebuah sekolah amat bergantung kepada guru yang dipimpin oleh pengetua yang mengamalkan gaya kepimpinan yang berkesan (Hussein Ahmad, 2007; Hussein Mahmood. 2008; Mazlan, 2000; Zaidatol Aklamiah, 2007) kerana sikap mereka adalah penentu kepada keberkesanan pelaksanaan sesuatu program.

PERNYATAAN MASALAH

Aset dan sumber yang terpenting dalam bidang pendidikan adalah para guru. Oleh itu, jika asset ini tidak diuruskan dengan bijak sektor pendidikan terutamanya dalam usaha

melahirkan modal insan minda kelas pertama turut terjejas (PPPM 2013-2025). Ekoran dari pelbagai perubahan dalam sistem pendidikan negara melalui reformasi dan transformasi pendidikan telah mengakibatkan tugas serta beban kerja mereka berbeza dari sebelumnya (PPPM 2013-2025). Perubahan peranan ini menyebabkan guru berfungsi bukan hanya sebagai tenaga pengajar dalam bilik darjah sahaja tetapi turut berperanan dalam hal berkaitan sekolah secara menyeluruh. Justeru itu guru perlu lebih cekap mengimbangi masa untuk mengajar dan melaksanakan tugasan tersebut selari dengan kehendak sistem pendidikan negara. Di sinilah perlunya seseorang guru itu untuk melengkapkan diri mereka dari segi mental dan fizikal agar akur dengan tuntutan tugasan mereka. Didapati juga, hanya 12% pengajaran guru disampaikan pada standard yang tinggi, manakala 38% lagi berada pada standard memuaskan dan 50% pengajaran guru disampaikan pada tahap tidak memuaskan (PPPM 2013-2025). Apakah yang menyebabkan masalah ini berlaku? Atas keperluan dan permasalahan inilah pengkaji ingin mengetahui apakah yang mempengaruhi tahap efikasi kendiri guru dalam melaksanakan tugasan mereka agar dapat memenuhi kehendak dan harapan bagi menghasilkan mutu pengajaran yang berkualiti. Menurut Ahearn (2000) dan Karen (2005) kebanyakkan guru merasakan mereka perlu bertindak balas terhadap usaha serta gaya mereka mengajar, pengetahuan dan pedagogi untuk memenuhi keperluan pelajar dengan lebih berkesan. Kenyataan ini disokong oleh Bandura (1997) pelopor dalam bidang efikasi kendiri, menyatakan tugas untuk menyediakan persekitaran pembelajaran yang kondusif adalah bergantung kepada bakat dan efikasi kendiri guru. Tambahan pula efikasi kendiri seperti yang ditakrifkan oleh beliau adalah kepercayaan seseorang tentang kebolehannya untuk menjalankan sesuatu tindakan yang akan menghasilkan keputusan yang diharapkan kerana kejayaan seseorang guru merupakan petunjuk kepada tahap efikasi kendirinya. Menurut Colladarci (1992); Friedman A (2002); Hashim Fauzy Yaakob dan Ishak Md. Shah (2007); Hipp (1996); Mohd Munaim Mahmud(2013); Norita Ismail (2012); Polardy dan Rumberger (2008) dan Tschannen-Moran, Hoy dan Hoy (1998), efikasi kendiri guru akan memberi kesan secara langsung kepada keberkesanan pengajaran dan kejayaan pelajar. Hasil kajian mereka telah menunjukkan yang terdapat perkaitan antara efikasi kendiri guru untuk membentuk usaha memperbaiki pengajaran dengan lebih berkesan (Harvey , 2009 dan Hipp 1996).

Walau bagaimanapun, terdapat faktor lain yang turut memberi kesan kepada tahap efikasi kendiri guru dan antara faktor yang penting adalah pengaruh kepimpinan pengetua (Calik, Sezgin, Jack, Kavgaci & Kilinc, 2012; Meng Tian, 2011; Mohd Munaim Mahmud, 2013; Noraida Mohd Nor, 2005; Shafinaz A. Maulod, 2009, Simin et al., 2015 dan Teng, 2006). Secara lebih khusus efikasi kendiri boleh diperkuatkan lagi melalui pengaruh yang dibentuk oleh seseorang pengetua atau pemimpin. Amalan kepimpinan yang berkesan dapat meningkatkan prestasi guru dan seterusnya meningkatkan keberkesanan organisasi sekolah. Kajian lepas membuktikan kepimpinan pengetua memberikan kesan secara langsung dan tidak langsung terhadap kecemerlangan pelajar (Hallinger 2012, 2008, 1998, 1996; Tschannen-Moran & Gareis, 2015 dan Waters, Marzano & McNulty, 2003) serta mempunyai pengaruh yang tinggi terhadap kualiti kejayaan sekolah, pencapaian pelajar dan komitmen guru. Salah satu saluran untuk pengetua mempengaruhi kecemerlangan pelajarnya adalah melalui interaksi dengan guru. Untuk mempengaruhi guru pula, pengetua sebagai pemimpin di sekolah perlulah menyediakan suasana yang membolehkan guru untuk bekerja secara efektif dan berjaya. Kepimpinan pengetua yang berkesan sering dikaitkan

dengan tingkah laku pemimpin iaitu memperlihatkan cara pemimpin bertindak, berinteraksi, mengawal emosi dan berkomunikasi dengan kakitangan di dalam organisasi (Yulk, 2013).

Seseorang pengetua perlu tahu bagaimana untuk memotivasikan guru supaya lebih berkesan dalam pengajaran mereka. Sehubungan itu, pemimpin yang berkesan memerlukan pengetahuan yang mendalam tentang ilmu psikologi kemanusiaan untuk membolehkan mereka memahami dan memimpin kepelbagaian personaliti yang terdapat dalam organisasi (Dinham, 2005 dan Esmaeil, Rozita & Amir, 2013). Seseorang pemimpin sekolah bertanggungjawab terhadap peningkatan pencapaian pelajar (Bush, 2007) dan peranan pemimpin sekolah bukan hanya tertumpu kepada pengurusan semata-mata tetapi sepatutnya lebih sebagai pemimpin instruksional (Hallinger, 2012). Sehubungan itu, dalam abad ke 21 ini, pemimpin instruksional perlu mewujudkan iklim pengajaran dan pembelajaran yang berterusan dengan menggalakkan guru meneroka, bertanya dan berbincang tentang amalan pengajaran yang terbaik bagi menjamin kecemerlangan pelajar dan sekolah. Pengurusan sekolah yang baik dapat melahirkan guru yang berkualiti dan mampu melahirkan modal insan minda kelas pertama. Selain dari itu, tugas seorang pengetua didapati terlalu banyak dan memerlukan jangka masa kerja yang panjang menyebabkan tekanan hasil dari keperluan mereka untuk menjawab kepada kehendak pelbagai pihak yang ada kalanya mewujudkan konflik. Keperluan untuk menghasilkan sekolah yang dinamik yang menjurus kepada tekanan terhadap pengetua seperti dijelaskan oleh Catano dan Stronge (2007) dan Catano, Richard dan Stronge (2008) mengatakan pengetua dan guru besar yang kontemporari mendapati mereka berhempas pulas untuk melengkapkan setiap tugasan harian yang diberikan. Usaha mereka ini adalah untuk memuaskan hati pihak-pihak yang berkepentingan seperti komuniti sekolah, pihak atasan, guru, ibu bapa dan pelajar yang mahu melihat sekolah memperoleh kecemerlangan. Ini adalah kesinambungan kehendak dalam perubahan sistem pendidikan negara.

Setiap perubahan yang berlaku memerlukan kekuatan dan pengawalan emosi bagi mengelakkan kekecewaan dan tekanan kepada warga sekolah teutamanya pengetua dan guru. Pengetua sebagai pemimpin di sekolah perlu mampu mengenal pasti emosi diri sendiri dan guru bagi mewujudkan budaya saling percaya mempercayai dan keterbukaan dalam hubungan. Pemahaman emosi yang jelas membolehkan pengetua bekerjasama bersama guru untuk mencapai matlamat sekolah yang dibina. Lantaran itu, kepelbagaian tugas ini memerlukan seseorang pengetua mempunyai kecerdasan emosi yang terkawal dan seimbang. Bagaimanakah pengetua sebagai pemimpin tertinggi dalam meneraju sekolah mengimbangi kecerdasan emosinya dalam mengetuai kemajuan dan kecemerlangan sekolah?

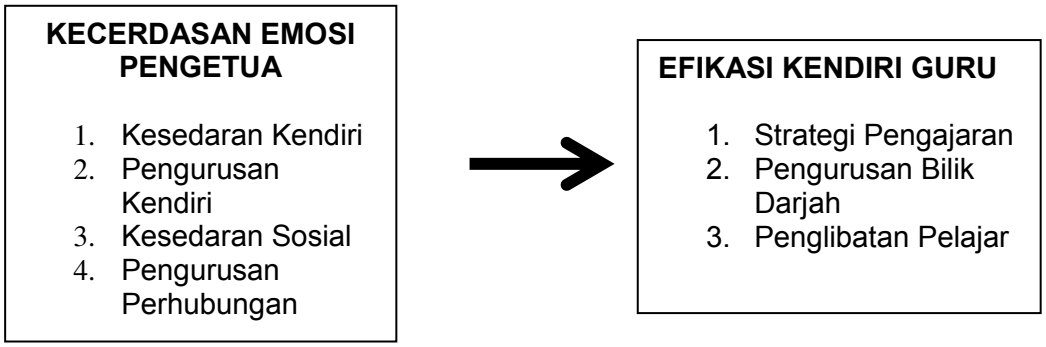
SOALAN KAJIAN

Kajian ini bertujuan untuk menjawab soalan kajian seperti berikut:-

1. Apakah tahap kecerdasan emosi yang dipraktikkan oleh pengetua sekolah menengah Negeri Sembilan?
2. Apakah tahap efikasi kendiri guru sekolah menengah di Negeri Sembilan?
3. Adakah terdapat perbezaan yang signifikan bagi efikasi kendiri guru berdasarkan umur, jantina dan pengalaman mengajar?

4. Adakah terdapat hubungan yang signifikan antara kecerdasan emosi pengetua dengan efikasi kendiri guru sekolah menengah Negeri Sembilan?
5. Dimensi yang manakah dalam konstruk kecerdasan emosi pengetua merupakan peramal yang dominan dalam menggalakkan efikasi kendiri guru sekolah menengah Negeri Sembilan?

KERANGKA KONSEPTUAL KAJIAN



Pemboleh ubah bebas Pemboleh ubah bersandar

Rajah 1 : Kerangka konseptual Kajian

SOROTAN LITERATUR

Kecerdasan Emosi

Kepentingan kecerdasan emosi terbahagi kepada kepentingan dari aspek sosial, pendidikan dan kepimpinan. Kecerdasan emosi adalah kemampuan untuk mengenali perasaan kita sendiri dan perasaan orang lain, kemampuan untuk memotivasikan diri sendiri dan kemampuan untuk mengelola emosi diri sendiri dan orang lain dengan baik (Goleman, 2001). Kecerdasan emosi boleh membawa kepada kejayaan sama ada di rumah, sekolah atau pun di tempat kerja (Goleman, 1998). Jika dilihat dari sudut sosial, kecerdasan emosi sangat penting bagi membolehkan hubungan antara individu berlaku dengan baik. Memiliki kecerdasan emosi yang tinggi boleh membantu individu untuk mengawal emosinya serta membantu mengurus perasaan negatif yang menghalangnya daripada menjalinkan persahabatan dengan orang lain. Teori dan Model kecerdasan emosi yang menjadi rujukan utama dalam kajian ini adalah Model kecerdasan emosi oleh Goleman (2001). Menurut Goleman (1995), kecerdasan emosi adalah kebolehan seseorang untuk memahami perasaan diri sendiri dan menggunakannya untuk membuat keputusan yang berkesan dalam kehidupan mereka. Kecerdasan emosi membantu seseorang mengawal perasaan sedih, kecewa, tekanan dan perasaan negatif lain dengan baik disamping berkebolehan mengawal dorongan. Penilaian seseorang individu bukan sahaja berasaskan kepada kecerdasan intelek (IQ) tetapi yang lebih penting adalah kecerdasan emosi (EQ) yang terdapat dalam dirinya. Goleman (1998) menyatakan kecerdasan intelek (IQ) hanya menyumbang sebanyak 20 peratus dalam kejayaan hidup seseorang dan selebihnya iaitu sebanyak 80 peratus adalah datangnya dari kecerdasan emosi (EQ).

Kecerdasan emosi adalah faktor yang membezakan antara seorang pemimpin yang cemerlang dan tidak cemerlang. Apabila seseorang pemimpin itu dilengkapi dengan kestabilan kecerdasan emosi, maka beliau mampu mengawal emosi dan tingkah lakunya di

samping lebih memahami dan mempunyai hubungan yang baik dengan pengikutnya bagi menjadikan organisasi yang dipimpinnya lebih cemerlang. Goleman (2000) mendapati kecerdasan emosi pemimpin seperti keyakinan diri, orientasi diri, berinisiatif, empati, kerja berpasukan dan bekerjasama memberikan impak yang positif terhadap iklim dan prestasi organisasi. Bukan sahaja konstruk yang terdapat dalam kecerdasan emosi berkaitan dengan keadaan kerja seseorang, malah turut menyediakan kefahaman konsep tentang organisasi secara keseluruhannya. Goleman (2001) telah menggabungkan beberapa komponen kecekapan peribadi dan sosial bagi menghasilkan empat dimensi utama berdasarkan kompetensi iaitu kompetensi kesedaran kendiri (*self-awareness*), kompetensi pengurusan kendiri (*self-management*), kompetensi kesedaran sosial (*social-awareness*) dan kompetensi pengurusan perhubungan (*relationship management*). Kajian lepas yang dijalankan oleh beberapa pengkaji telah membuktikan kepentingan kecerdasan emosi pemimpin dalam mempengaruhi keberkesanan kepimpinan (Syarif Hidayat, 2014; Yahya Don, 2009). Pemimpin yang mempunyai tahap kecerdasan emosi yang tinggi memperlihatkan tingkah laku kepimpinan yang berkesan dan mempengaruhi pengikut untuk lebih cemerlang. Kajian oleh Izani Ibrahim (2013); Masaong Abd. Kadim (2012); Munroe (2009); Siti Faezah Hashim dan Mohd Zuri Ghani (2013); Nurul Hudani Md Nawi, Ma'arof Redzuan, Hanina Hamsan dan Ibrani Adam Asim (2013) dan Zuraidah Juliana Mohamad Yusoff, Yahya Don dan Siti Noor Ismail (2014) membuktikan bahawa tahap kecerdasan emosi pemimpin mempengaruhi tingkah laku dan keberkesanan kepimpinan.

Oleh itu, kebolehan seseorang pengetua untuk mengenal pasti dan mengurus emosi warga sekolah adalah perlu agar proses pengajaran dan pembelajaran dapat dilaksanakan dengan berkesan. Pemimpin yang mampu mengurus emosinya sendiri dan emosi pengikutnya dengan baik adalah pemimpin yang berkesan dan menjadikan sekolah dibawah pimpinannya cemerlang.

Efikasi Kendiri Guru

Konsep yang sering dijadikan rujukan kepada kajian berkaitan efikasi kendiri guru adalah Teori kognitif sosial yang diperkenalkan oleh Bandura (1986). Menurut Bandura (1986) efikasi kendiri bermaksud kepercayaan atau keyakinan seseorang dalam melaksanakan tingkah laku bagi mencapai sesuatu maksud dengan jayanya. Model Efikasi Kendiri Guru telah dibina oleh Tschannen-Moran, Hoy dan Hoy (2001) yang mempunyai tiga dimensi iaitu dimensi strategi pengajaran, dimensi pengurusan bilik darjah dan dimensi penglibatan pelajar. Efikasi kendiri guru didefinisikan oleh beliau sebagai keyakinan yang ada pada seseorang guru terhadap kebolehannya untuk mengajar dan memotivasikan pelajar tanpa mengambil kira kebolehan dan latar belakang keluarga pelajar. Model Tschannen-Moran et al., (2001) mencadangkan pengukuran efikasi kendiri guru merangkumi komponen analisis tugas mengajar dan penilaian kecekapan mengajar guru kerana kombinasi dan interaksi kedua-dua komponen inilah yang membentuk efikasi kendiri guru. Kedua-dua komponen ini saling berkaitan antara satu sama lain dan berlaku serentak dalam pembentukan efikasi kendiri guru. Menurut beliau lagi dalam usaha menjadi guru yang berkesan, pengetahuan mengenai kandungan pelajaran serta pedagogi sahaja tidak mencukupi malah keupayaan serta keyakinan guru mengajar adalah lebih kuat pengaruhnya terhadap keberkesanan pengajaran. Efikasi kendiri yang tinggi akan menghasilkan usaha yang berjaya dan ketabahan yang seterusnya akan menjadikan guru itu lebih cemerlang (Ahmad Johari &

Zaitun, 2007; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Raudenbush, Rowen & Cheong, 1992). Sebaliknya efikasi kendiri guru yang kurang akan menghasilkan usaha yang terhad dan mudah menyerah kalah yang seterusnya akan menyebabkan pengajaran kurang berkesan dan berkualiti. Prestasi pengajaran adalah terbentuk dari usaha dan ketabahan yang akan mempengaruhi efikasi kendiri seseorang guru itu, yang apabila telah selesai akan menjadi sumber kepada kepercayaan efikasi kendiri pada masa hadapan.

METODOLOGI KAJIAN

Rekabentuk Kajian

Kajian ini menggunakan kaedah kuantitatif secara inferensi-korelasi dengan menggunakan pendekatan tinjauan (*survey*) untuk mengkaji hubungan antara pengaruh kecerdasan emosi (pemboleh ubah bebas) terhadap efikasi kendiri guru (pemboleh ubah bersandar) di sekolah menengah Negeri Sembilan. Rekabentuk kuantitatif dipilih untuk kajian ini kerana menurut Creswell (2014) kaedah kuantitatif adalah sesuai untuk menjelaskan hubungan antara pemboleh ubah dalam kajian dan bagaimana sesuatu pemboleh ubah itu mempengaruhi pemboleh ubah yang lain (Gay, Mills & Airasian, 2012).

Populasi Kajian

Populasi kajian ini adalah guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan. Kajian ini melibatkan persepsi guru terhadap kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah terlibat. Pemilihan sampel dalam kajian ini adalah berdasarkan persampelan rawak berstrata (*stratified random sampling*). Teknik persampelan ini didapati sesuai untuk memperoleh sampel dari jumlah populasi yang besar dan luas (Babbie, 2014). Daripada 500 borang soal selidik yang diedarkan, sebanyak 396 orang guru terlibat sebagai sampel dalam kajian ini.

Instrumen Kajian

Instrumen yang digunakan dalam kajian ini terbahagi kepada tiga bahagian. Bahagian A ialah soal selidik yang berkaitan dengan demografi responden seperti umur, jantina dan pengalaman bekerja, Bahagian B adalah soal selidik kecerdasan emosi pengetua dan Bahagian C adalah soal selidik efikasi kendiri guru. Instrumen soal selidik kajian ini telah diubahsuai dari instrumen asal dan mempunyai kebolehpercayaan yang tinggi. Instrumen yang digunakan bagi mengukur kecerdasan emosi pengetua telah diubahsuai dari instrumen *'Emotional Competencies Inventory'* (ECI-V2) – Hay Group oleh Boyatzis, Goleman dan Hay Group, (2001) yang mengandungi 51 item dan nilai Cronbach Alpha ialah .98. Manakala Soal selidik efikasi kendiri guru mengandungi 24 item dan diubahsuai dari '*Teacher Sense of Efficacy Scale'* (Tschannen-Moran dan Woolfolk Hoy, 2001) yang menunjukkan nilai Cronbach Alpha .96.

Analisis Data

Data kajian ini dianalisis dengan menggunakan kaedah statistik deskriptif dan inferensi menggunakan '*Statistical Package For The Sosial Sciences'* (SPSS). Ujian Korelasi Pearson (*Pearson Product-moment*) digunakan untuk menganalisis hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru. Seterusnya ujian regresi pelbagai (*stepwise*) adalah untuk menganalisis dimensi dalam komponen kecerdasan emosi pengetua yang merupakan peramal kepada efikasi kendiri guru sekolah menengah di Negeri Sembilan.

DAPATAN KAJIAN

Bahagian ini membincangkan dapatan kajian mengikut soalan kajian.

Soalan Kajian 1 :

Apakah tahap kecerdasan emosi yang dipraktikkan oleh pengetua sekolah menengah Negeri Sembilan?

Statistik deskriptif digunakan bagi menganalisis data yang diperolehi dari responden kajian.

Jadual 1: Min, Sisihan Piawai dan Tahap Kecerdasan Emosi Pengetua (N=396)

Dimensi dan Sub-dimensi Kecerdasan Emosi Pengetua	**Min (M)**	**Sisihan Piawai (S.P)**	**Tahap**
Kesedaran Kendiri	6.77	1.309	Tinggi
Pengurusan Kendiri	7.01	1.322	Tinggi
Pengurusan Perhubungan	7.20	1.273	Tinggi
Kesedaran Sosial	6.82	1.398	Tinggi
Min Keseluruhan	**7.00**	**1.271**	**Tinggi**

Berdasarkan Jadual 1, didapati min keseluruhan kecerdasan emosi pengetua menurut persepsi guru adalah 7.00. Ini menunjukkan tahap kecerdasan emosi pengetua sekolah menengah di Negeri Sembilan berada pada tahap tinggi (M=7.00, SP=1.271). Terdapat dua dimensi iaitu dimensi pengurusan kendiri (M=7.01, SP=1.322) dan pengurusan perhubungan (M=7.20, SP=1.273) yang mempunyai nilai min yang lebih tinggi daripada min keseluruhan (M=7.00). Dua dimensi yang mempunyai min yang lebih rendah daripada min keseluruhan ialah dimensi kesedaran kendiri (M=6.77, SP=1.309) dan dimensi kesedaran sosial (M=6.82, SP=1.398). Ini menunjukkan bahawa pengetua sekolah menengah di Negeri Sembilan menurut persepsi guru mempunyai tahap kecerdasan emosi yang tinggi dimana setiap dimensi yang mewakili kecerdasan emosi pengetua turut berada pada tahap yang tinggi.

Soalan Kajian 2:

Apakah tahap efikasi kendiri guru sekolah menengah di Negeri Sembilan?

Hasil dapatan dari analisis deskriptif yang dijalankan ditunjukkan seperti dalam Jadual 2.

Jadual 2: Min, Sisihan Piawai dan Tahap Efikasi Kendiri Guru (N=396)

Dimensi Efikasi Kendiri Guru	Min (M)	Sisihan Piawai (SP)	Tahap Amalan
Strategi Pengajaran	7.76	1.097	Tinggi
Pengurusan Bilik Darjah	7.79	1.077	Tinggi
Penglibatan Pelajar	7.61	1.132	Tinggi
Min keseluruhan	7.72	1.047	Tinggi

Berdasarkan Jadual 2, didapati min keseluruhan efikasi kendiri guru adalah M= 7.72. Ini menunjukkan tahap efikasi kendiri guru sekolah menengah di Negeri Sembilan berada pada tahap tinggi (M=7.72, SP=1.047). Terdapat dua dimensi iaitu dimensi strategi pengajaran (M=7.76, SP=1.097) dan pengurusan bilik darjah (M=7.79, SP=1.077) mempunyai nilai min yang lebih tinggi daripada min keseluruhan (M=7.72). Dimensi yang mempunyai min yang lebih rendah daripada min keseluruhan ialah dimensi penglibatan pelajar (M=7.61, SP=1.132). Dari analisis juga menunjukkan guru sekolah menengah di Negeri Sembilan mempunyai tahap efikasi kendiri yang tinggi bagi ketiga-tiga dimensi yang diukur.

Soalan Kajian 3:
Adakah terdapat perbezaan yang signifikan bagi efikasi kendiri guru berdasarkan jantina, umur dan pengalaman mengajar?

Analisis yang digunakan bagi menjawab soalan kajian ini adalah kaedah Ujian-t dan ANOVA.

a. Perbezaan efikasi kendiri guru berdasarkan jantina.

Jadual 3: Ujian-t Efikasi Kendiri Guru berdasarkan Jantina

Pembolehubah	Jantina	Min	S.P	t	df	Sig
Efikasi Kendiri	Lelaki	7.94	.978	2.235	394	.026
	Perempuan	7.66	1.058			

Nota: *signifikan pada p< .05

Berdasarkan Jadual 3, terdapat perbezaan yang signifikan secara statistik bagi efikasi kendiri guru berdasarkan faktor jantina guru (t = 2.235, df = 394, p< .05). Nilai min guru lelaki (M=7.94) yang lebih tinggi berbanding min guru perempuan (M=7.66) menunjukkan bahawa guru lelaki mempunyai efikasi kendiri yang lebih tinggi dari guru perempuan.

b. Perbezaan efikasi kendiri guru berdasarkan umur.

Jadual 4: Ujian ANOVA bagi Efikasi Kendiri Guru berdasarkan Umur

Efikasi Kendiri Guru berdasarkan Umur	Jumlah Kuasa Dua	Darjah Kebebasan (df)	Min Kuasa Dua	Nilai F	Sig
Antara Kumpulan	20.501	3	6.834	6.495	.000
Dalam Kumpulan	412.424	392	1.052		
Jumlah	432.925	395			

Nota: *signifikan pada p< .05

Berdasarkan Jadual 4 di atas, terdapat perbezaan yang signifikan secara statistik bagi efikasi kendiri guru berdasarkan empat kategori umur [F(3,302)= 6.495; p<.05]. Nilai min umur guru 51 tahun ke atas (M=8.06, S.P=1.075) adalah yang tertinggi berbanding kategori umur guru yang lain. Ini menunjukkan bahawa guru yang berumur lebih dari 51 tahun mempunyai efikasi kendiri yang lebih tinggi berbanding guru berumur bawah dari 51 tahun. Kumpulan guru yang berumur kurang dari 30 tahun mempunyai nilai yang terendah (M=7.19, S.P=.988). Kesimpulan bagi ujian ANOVA yang dijalankan menunjukkan bahawa faktor umur guru mempunyai pengaruh ke atas efikasi kendiri mereka.

c. Perbezaan efikasi kendiri guru berdasarkan pengalaman mengajar.

Jadual 5: Ujian ANOVA bagi Efikasi Kendiri Guru berdasarkan Pengalaman Mengajar

Efikasi Kendiri Guru berdasarkan pengalaman mengajar	Jumlah Kuasa Dua	Darjah Kebebasan (df)	Min Kuasa Dua	Nilai F	Sig
Antara Kumpulan	6.773	4	1.693	1.554	.186
Dalam Kumpulan	426.152	391	1.090		
Jumlah	432.925	395			

Nota: *signifikan pada p< .05

Berdasarkan hasil ujian ANOVA (Jadual 5) yang dijalankan menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan secara statistik terhadap efikasi kendiri guru berdasarkan pengalaman mengajar. Ini bermakna bahawa faktor pengalaman mengajar guru tidak mempunyai pengaruh ke atas efikasi kendiri mereka. Guru yang mempunyai pengalaman mengajar yang lama tidak mempunyai efikasi kendiri yang berbeza dengan guru yang baru mengajar.

Soalan Kajian 4:

Adakah terdapat hubungan yang signifikan antara kecerdasan emosi pengetua dengan efikasi kendiri guru sekolah menengah Negeri Sembilan?

Ujian korelasi Pearson digunakan bagi menganalisis hubungan antara dua pemboleh ubah kajian iaitu untuk mengetahui hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah di Negeri Sembilan. Hasil analisis adalah seperti dalam Jadual 6 di bawah.

Jadual 6: Korelasi antara Kecerdasan Emosi Pengetua dan Efikasi Kendiri Guru

Dimensi	**Efikasi Kendiri**		
	r	**r²**	**Sig****
Kesedaran Kendiri	.519	.269	.000
Pengurusan Kendiri	.562	.316	.000
Pengurusan Perhubungan	.529	.279	.000
Kesedaran Sosial	.543	.295	.000
Kecerdasan Emosi	**.560**	**.314**	.000

Hasil analisis mendapati bahawa hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru adalah signifikan secara statistik dan positif (r = .560, p< .01). Walau bagaimanapun, hubungan yang ditunjukkan adalah pada tahap sederhana kuat. Nilai varian (r^2 = .314) menunjukkan bahawa 31.4% daripada perubahan keseluruhan efikasi kendiri guru adalah disebabkan oleh faktor kecerdasan emosi pengetua. Manakala 68.6% perubahan lagi dalam efikasi kendiri guru mungkin disebabkan oleh faktor-faktor lain. Dapatan ini menunjukkan terdapat hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dengan efikasi kendiri guru sekolah menengah di Negeri Sembilan.

Soalan Kajian 5:

Dimensi yang manakah dalam konstruk kecerdasan emosi pengetua merupakan peramal yang dominan dalam menggalakkan efikasi kendiri guru sekolah menengah Negeri Sembilan?

Hasil dari ujian regresi pelbagai yang telah dijalankan ditunjukkan dalam Jadual 7 dibawah.

Jadual 7: Analisis Regresi Pelbagai (Stepwise): Penyumbang terhadap perubahan dalam efikasi kendiri guru.

Dimensi Kecerdasan Emosi	**B**	**Beta (β)**	**t**	**Sig.**	**R^2**	**Sumbangan (%)**
Pengurusan Kendiri	.305	.384	4.027	.000	.316	31.6

Kesedaran Sosial	.148	.197	2.063	.040	.323	0.7
Pemalar (*Constant*)	4.581		19.527	.000		

Hasil dari analisis regresi pelbagai (*stepwise*) dari Jadual 7 menunjukkan bahawa daripada empat dimensi kecerdasan emosi pengetua hanya dua dimensi iaitu dimensi pengurusan kendiri dan dimensi kesedaran sosial pengetua yang mempunyai korelasi dan memberikan sumbangan (32.3%) yang signifikan secara statistik (p< .05) kepada efikasi kendiri guru sekolah menengah di Negeri Sembilan.

Peramal utama dan tertinggi kepada efikasi kendiri guru sekolah menengah Negeri Sembilan ialah dimensi pengurusan kendiri (β = .384, t = 4.027 dan p = .000). Ujian-t yang signifikan pada p < .05 dan nilai R kuasa dua (R^2 = .316) menunjukkan sumbangan dimensi pengurusan kendiri sebanyak 31.6% terhadap efikasi kendiri guru. Keadaan ini menunjukkan apabila skor kecerdasan emosi pengetua bagi dimensi pengurusan kendiri bertambah sebanyak satu unit, tahap efikasi kendiri guru bertambah sebanyak .384 unit. Dapatan ini jelas menunjukkan bahawa kecerdasan emosi pengetua bagi dimensi pengurusan kendiri adalah faktor peramal utama yang menyumbang sebanyak 31.6% kepada efikasi kendiri guru sekolah menengah di Negeri Sembilan.

Jadual 8: Analisis Regresi Pelbagai (*Stepwise*): Analisis Varians

Sumber	**Jumlah Kuasa Dua**	**Darjah Kebebasan**	**Min Kuasa Dua**	**Nilai F**	**Tahap Signifikan (p)**
Regresi	139.850	2	69.925	93.766	.000
Residul	293.075	393	.746		
Jumlah	432.925	395			

Nota: *signifikan pada p< .05

Keputusan ujian-F pada Jadual 8 menunjukkan bahawa terdapat hubungan antara kedua-dua pemboleh ubah bebas dengan efikasi kendiri guru F (2,393) = 93.766 pada aras kesignifikanan p< .05. Keputusan analisis regresi pelbagai yang dijalankan memberikan nilai R Kuasa Dua (R^2 = .323) menunjukkan perubahan dalam kombinasi dua dimensi kecerdasan emosi pengetua iaitu dimensi pengurusan kendiri dan kesedaran sosial menyumbang sebanyak 32.3% terhadap perubahan dalam efikasi kendiri guru sekolah menengah di Negeri Sembilan. Ini bermakna terdapat 67.7% perubahan dalam efikasi kendiri guru yang tidak dapat diramalkan mungkin disebabkan oleh pemboleh ubah-pemboleh ubah yang lain (faktor lain) yang tidak dikaji dalam kajian ini.

PERBINCANGAN

Kebolehan untuk memimpin orang lain di persekitaran tempat kerja bermula dengan tahap kecerdasan emosi pemimpin yang tinggi (Bradberry & Greaves, 2003; Goleman et al., 2002). Seseorang individu yang mempunyai kecerdasan emosi yang tinggi merupakan seorang pemimpin yang berkesan berbanding pemimpin yang mempunyai tahap kecerdasan emosi yang rendah (Cherniss & Goleman, 2005, Goleman, 2000). Kecerdasan emosi amat penting kerana sebagai pemimpin di sekolah, pengetua perlu pemahaman yang mendalam berkaitan psikologi manusia bagi memimpin dan mengetuai kepelbagaian personaliti warga sekolah (Dinham, 2005).

Dapatan kajian ini membuktikan bahawa pengetua sekolah menengah di Negeri Sembilan menurut persepsi guru mempunyai tahap kecerdasan emosi yang tinggi. Kajian terdahulu turut membuktikan bahawa individu yang memperlihatkan tahap kecerdasan emosi yang tinggi berjaya memimpin organisasi dengan berkesan (Abdul Ghani, 2007; Bhatti & Thaabbasum, 2014; Yulk, 2013). Ini adalah kerana pemimpin perlu mempunyai tahap kecerdasan emosi yang tinggi dalam usaha melakukan perubahan bagi meningkatkan pencapaian organisasi dan melakukan proses transformasi dalam kepimpinan (Goleman, 2001). Selain itu, Shahril dan Yahya (2007) menyatakan bahawa pemimpin pendidikan yang berjaya membentuk sekolah berkesan adalah pemimpin yang mempunyai kemampuan dalam menguasai kecerdasan emosinya. Personaliti, nilai, sikap dan kebolehan setiap individu dalam organisasi perlu difahami oleh pengetua kerana individu yang berjaya dimotivasikan akan menggunakan sepenuh potensi dalam menjalankan tugas seiring dengan kehendak organisasi. Seterusnya, gelagat individu akan mencorakkan kumpulan individu dan mempengaruhi gelagat organisasi. Interaksi dan kerjasama antara satu sama lain dalam melaksanakan tugas adalah petunjuk kepada kecemerlangan organisasi tersebut. Kenyataan ini selari dengan pendapat oleh Kouzes dan Posner (2007) serta Owens dan Valesky (2007) iaitu seseorang pemimpin perlu mempunyai kebolehan untuk memimpin kerana hubungan yang berkesan antara pemimpin dan pengikut akan menghasilkan organisasi yang cemerlang. Yulk (2013) mengatakan secara tidak langsung faktor kecerdasan emosi merupakan antara ciri tret yang perlu ada dalam diri seseorang pemimpin untuk menjadi pemimpin yang berkesan.

Pengetua sebagai pemimpin instruksional perlu memastikan guru sentiasa mempunyai efikasi kendiri yang tinggi dalam strategi pengajaran, pengurusan bilik darjah dan menggalakkan iklim sekolah agar kualiti pengajaran dan pembelajaran sentiasa berkesan. Kebolehan pengetua untuk meningkatkan efikasi kendiri guru akan membuatkan guru lebih bermotivasi dan mempunyai tahap kepuasan kerja yang tinggi. Ini adalah kerana menurut Gu (2014), hubungan antara pengetua dan guru secara personal berdasarkan kerja mempunyai kesan pengaruh yang besar dalam memastikan kepercayaan guru tentang kebolehan yang mereka miliki. Kajian ini mendapati guru di Negeri Sembilan menunjukkan tahap efikasi kendiri yang tinggi dan membuktikan bahawa guru mempunyai keyakinan yang tinggi dalam pengajaran walaupun dikelilingi oleh pelajar yang pelbagai latar belakang. Guru yang mempunyai efikasi kendiri yang tinggi mendorong serta menggalakkan guru untuk berusaha lebih cemerlang dalam aktiviti pengajaran di dalam bilik darjah melalui kepelbagaian variasi dan teknik mengajar (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Menurut Nurahimah dan Rafisah (2010) guru yang berefikasi kendiri tinggi mampu menyampaikan isi

pelajaran dengan baik dan berkesan. Efikasi kendiri guru yang dipamerkan melalui strategi pengajaran yang dilaksanakan secara berkesan, pengurusan bilik darjah yang cemerlang dan penglibatan pelajar yang maksimum semasa proses pengajaran dan pembelajaran mampu menghasilkan pelajar yang menghargai kepentingan pelajaran.

Selain itu, aspek demografi telah dikenalpasti mempunyai pengaruh terhadap efikasi guru melalui kajian terdahulu yang telah dilakukan antaranya oleh Munaim (2013), Shafinaz (2009) dan Wan Noraini (2011). Bandura (1986) menyatakan bahawa efikasi kendiri melibatkan kebolehan generatif di mana kemahiran sosial, kognitif dan tingkah laku perlu saling berhubung kait untuk mencapai sesuatu tujuan. Ini juga disebabkan oleh faktor personal dan persekitaran lain yang saling berinteraksi dengan faktor tingkah laku guru dalam membentuk keperibadian guru berkenaan (Bandura, 1977). Kajian ini menunjukkan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan secara statistik bagi efikasi kendiri guru lelaki dan perempuan. Oleh itu, jantina mempengaruhi efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan di mana guru lelaki mempunyai tahap efikasi kendiri yang tinggi berbanding guru perempuan. Dapatan juga menunjukkan bahawa faktor umur guru mempengaruhi efikasi kendiri guru sekolah menengah Negeri Sembilan di mana efikasi kendiri guru akan meningkat selari dengan peningkatan umur guru. Walau bagaimanapun, pengalaman mengajar guru tidak mempengaruhi efikasi kendiri guru.

Seterusnya, terdapat hubungan yang signifikan secara statistik dan positif antara kecerdasan emosi pengetua dengan efikasi kendiri guru, namun kekuatan korelasi adalah pada tahap yang sederhana. Keputusan dapatan di atas memberikan implikasi bahawa seseorang pengetua yang mempunyai tahap kecerdasan emosi yang tinggi turut meningkatkan efikasi kendiri guru sekolah menengah di Negeri Sembilan. Dapatan kajian ini selari dengan Abdul Ghani (2007) yang mendapati bahawa kecerdasan emosi adalah alat kompetensi yang utama bagi menilai keberhasilan kepimpinan kepala sekolah dan profesionalisme guru. Didapati kefahaman dan kebolehan mengawal emosi pemimpin berkolerasi secara positif dengan kepuasan kerja dan komitmen guru. Menurut Yulk (2013) pemimpin boleh mempengaruhi orang bawahannya melalui emosi yang dipamerkan sama ada positif atau negatif. Dengan kata lain, jika pengetua sekolah mempunyai kebolehan untuk mengenal pasti emosi guru, memahami sebab dan akibat dari emosi yang berbeza dan pada masa yang sama mampu mengawal emosinya sendiri, menyebabkan guru lebih berpuas hati dan lebih komited dalam tugasan. Siti Faezah dan Mohd Zuri (2013) dalam kajian mereka mendapati terdapat hubungan yang signifikan antara kecerdasan emosi pengetua dan motivasi kerja guru. Pengetua yang mempunyai kebolehan untuk mengawal dan mengurus emosi dengan berkesan akan memotivasikan guru untuk lebih cemerlang dalam pengajarannya.

RUMUSAN

Akhirnya sebagai kesimpulan, pemimpin yang berkesan mempunyai kawalan kecerdasan emosi yang tinggi secara peribadi atau sosial dalam memimpin organisasi kerana kehendak akibat dari kepelbagaian personaliti yang wujud dalam setiap ahli organisasi perlu dipenuhi. Seterusnya, apabila kecerdasan emosi telah berjaya diuruskan dengan berkesan oleh pemimpin, maka keberkesanan peranan pengetua sebagai pemimpin instruksional akan meningkatkan efikasi guru dalam tugasan pengajaran bagi melahirkan sekolah yang

berkesan. Guru yang selesa dengan persekitaran kerja, memperoleh sokongan dan kerjasama dari pengetua cenderung mempunyai efikasi kendiri yang tinggi. Secara khususnya, pengetua mempengaruhi efikasi kendiri guru melalui peranan sebagai pemimpin instruksional. Ini adalah kerana efikasi guru merupakan kunci kepada peningkatan kualiti pengajaran.

RUJUKAN

Abdul Ghani, A. (2007). Emotional Intelligence and Leadership Effectiveness of School Managers in Malaysia. *Educationist, 2*(Julai), 75-81.

Ahearn, E. M. (2000). *Educational accountability: A synthesis of the literature and review of a balanced model of accountability.* Final Report. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 439573).

Ahmad Johari & Zaitun. (2007). Konsep Pengajaran Pensyarah dan Hubungannya dengan Persekitaran Pengajaran Pensyarah. *Prosiding Simposium Pengajaran & Pembelajaran*, 135-149.

Babbie, E. (2014). *The Basics of Social Research* (6th ed). USA: Wadsworth.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action: A Social Cognitive Theory*. Prentice Hall, Englewood Cliffs.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy, The Exercise of Control*. New York:W.H Freeman Company.

Bhatti, A. G., & Tabbasum, N. (2014). The relationship between emotional intelligence and job satisfaction in college teachers of district Hyderabad. *Ma'arif Research Journal*, 11-30.

Boyatzis, R. E., Goleman, D., & HayGroup (2001). *The Emotional Competence Inventory(ECI)*. Boston: HayGroup.

Bradberry, T., & Greaves, J. (2003). *Emotional intelligence appraisal: There is more than IQ.* San Diego,CA:Talent Smart.

Bush, T. (2007). Educational Leadership and Management: Theory, Policy and Practice. *South African Journal of Education, 27*(3), 391-406.

Cagle, K., & Hopkins, P. (2009).Teacher Self Efficacy and The Supervision of Marginal Teachers. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 2(1), 25-31.

Calik, T., Sezgin, F., Kavgaci, H., & Kilinc, A. C. (2012). Examination of Relationship between Instructional Leadership of School Principals and Self-Efficacy of Teachers and Collective Teacher Efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice, 12*(4), 2498-2504.

Catano, N. & Stronge J. H. (2007). What do we expect of school principals? Congruence between principal evaluation and performance standards. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice, 10*(4), 379-399.

Catano, N., Richard, B. H & Stronge, J. H. (2008). *Qualities of Efffective Principals*. USA: ASCD Publications. Retrieved from http://books.google.com.my/books?id=MMWDYpIpl_QC&pg=PA16&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false

Cherniss, C., & Goleman, D. (2005). *The emotionally intelligent workplace*. New York: Bantam.

Coladarci, T. (1992). Teacher efficacy, supervision and the special education resource room teacher. *Paper Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association*. Chicago.

Creswell, J. W. (2014*). Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th Ed). USA: Pearson.

Dibapile, W. T. S. (2012). A Literature Review on Teacher Efficacy Classroom Management. *Proceedings of The 2011 New Orleons International Academic Conference,* 211-220.

Dinham, S. (2005). Principal leadership for outstanding educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 43(4), 338-356.

Esmaeil, H., Rozita, Z., & Amir, H. M. (2013). The relationship between emotional intelligence and personality features with job satisfaction status of male junior high school teachers in Islamshahr city. *Journal of Educational and Management Studies, 3*(3), 205-214.

Friedman, I. A. & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization Conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18,675-686.

Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. (3rd Ed). London: Teachers College Press.

Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2012). *Educational Research: Competencies For Analysis And Applications* (10th Ed.). Boston: Pearson.

Goleman, D. (1998b). *Working with emotional intelligence.* New York.

Goleman, D. (2000). Leadership That Get Results. *Harvard Business Review*, March/Apr 2000, *78*(12),78.

Goleman, D. (2001). *The emotionally intelligent workplace*. New York: Bantam

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing The Power of Emotional Intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.

Gu, Saw Lan.(2014). *The Relationship Between Instructional Leadership Behavior, School Climate and Teacher Efficacy in Secondary Schools in Kedah.* (Tesis Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan). UUM.

Hallinger, P. & Heck, R. H. (1996). Reassessing The Principal Role in School Effectiveness: A Review of Empirical Research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly, 32*(1), 5-44.

Hallinger, P. & Heck, R. H (1998). Exploring The Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness & School Improvement, 9*(2),157-191

Hallinger, P. (2008). *Methodologies for studying school leadership. A review of 25 years of research using the principal instructional management rating scale.* Paper prepared for presentation at Annual Meeting of the American Educational Research Association.

Hallinger, P. (2012). Assessing and developing instructional leadership in schools. In Shen, J. (Ed). *Tools for improving the principalship*. Oxford, UK: Peter Lang.

Harvey, I. P. (2009). *The Relationship between teacher efficacy and reading program type in West Virginia Elementary Schoo*ls. (Doctoral Dissertation). Marshall University Graduate College, Hutington, West Virginia. Eric.ed.gov/?id=ED516047

Hashim Fauzy Yaakob & Ishak Md. Shah. (2007). Efikasi diri dan pencapaian akademik: Kajian ke atas pelajar Institusi Pengajian Tinggi Awam. *Simposium Pengajaran dan Pembelajaran UTM 2007*, 11-19.

Hipp, K. A. (1996). Teacher Efficacy: Influence of principal leadership behavior. *Paper presented at the Annual Meeting of The American Educational Research Association*, 8-12 April, 1996, New York.

Hussein Ahmad. (2007). Towards World Class Leadership Model of Principals for School in The Future. *Kertas Kerja Seminar Nasional Pengurusan dan Kepemimpinan Pendidikan Ke-14,* Institut Aminuddin Baki, 25-27 Jun.

Hussein Mahmood. (2008). *Kepimpinan dan Keberkesanan sekolah. (*2nd Ed). Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Izani Ibrahim. (2013). Pengaruh Kecerdasan Emosi Pemimpin Terhadap Pengurusan Perubahan di Sekolah. *Paper presented in Seminar Nasional Pengurusan dan Pendidikan Ke 20.* Institut Aminuddin Baki, Genting Highlands: Kementerian Pendidikan Malaysia.

Karen, H. L. (2005). *A study of the relationship of teachers' self efficacy and the impact of leadership and professional development*. (Doctorial Dissertation) Indiana University of Pennsylvania. Dissertation Abstract International.

Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2007). *The Leadership Challenge* (4th Ed.). USA: Jossey-Bass.

Magno, C. & Sembrano, J. (2008). The role of teacher efficacy and characteristics on teaching effectiveness, performance and the use of learner-centered practices. *The Asia-Pacific Educator Researcher, 16*(1),73-87

Masaong Abd. Kadim. (2012). *Hubungan Kecerdasan Emosional dan Kecerdasan Spiritual dengan Gaya Kepemimpinan Kepala Sekolah pada Sekolah Menengah Kejuruan Negeri Di Kota Gorontalo.* (Tidak diterbitkan)

Meng Tian. (2011). *Distributed Leadership and Teachers' Self-Efficacy*. (Unpublished Master's Thesis), University of Jyvaskyla.

Mohd Munaim Mahmud. (2013). Pengaruh Kepimpinan Instruksional Guru Besar Ke Atas Efikasi Guru. *Jurnal Penyelidikan Pendidikan, 14*,232-251.

Mohd Yusri Ibrahim. & Aziz Amin. (2014). Model Kepimpinan Pengajaran Pengetua dan Kompetensi Pengajaran Guru. *Jurnal Kurikulum dan Pengajaran Asia Pasifik, 2*(1),11-25.

Munroe, M. D. (2009). *Correlation of Emotional Intelligence and Instructional Leadership Behaviors.* (Unpublished Doctorial Dissertation). University of Phoenix.

Noraida Mohd Nor. (2005). *Peranan Pengetua Dalam Program Perkembangan Staf dan Efikasi Guru di Negeri Sembilan.* (Tesis Sarjana yang tidak diterbitkan), Universiti Malaya.

Norita Ismail. (2012). *Kepimpinan Instruksional Pengetua, Kerenah Birokrasi dan Efikasi Kendiri Guru Di Daerah Pasir Puteh, Kelantan.* (Tesis Sarjana Yang Tidak Diterbitkan.), Universiti Malaya.

Nurahimah, M. Y., & Rafisah, O. (2010). Hubungan Kualiti Penyeliaan Pengajaran dan Pembelajaran Di Bilik Darjah Dengan Efikasi Guru. *Asia Pasific Journal of Educators and Education, 25*, 53-71.

Nurul Hudani Md Nawi., Ma'arof Redzuan., Hanina Hamsan., & Ibrani Adam Asim. (2013). Model Fitness on Emotional Intelligence, Personality Traits and Leadership Behavior on Job Performances. *Jurnal Teknologi*, *61*(1), 47-55.

Owens, R. G., & Valesky, T. C. (2007). *Organizational Behavior In Education: Adaptive Leadership and School Reform* (9th Ed). USA: Pearson.

Pelan Induk Pembangunan Pendidikan (PIPP) 2006-2010. (2007). Kementerian Pelajaran Malaysia.http://www.moe.gov.my/v/penyelidikan

Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM : 2013-2025. (2012). Kementerian Pendidikan Malaysia. http://www.moe.gov.my/v/pelan-pembangunan-pendidikan-malaysia-2013-2025

Raudenbush, S. W., Rowen, B & Cheong, Y. F. (1992). Contextual effects on The Self-Perceived Efficacy of High School Teachers. *Sociology of Education, 65*: 150-167.

Richardson, G. E. (2011). *Teacher efficacy and its effects on the academic achievement of African American Studies*. (Unpublished Doctoral Dissertation), Greenleaf University

Shafinaz A. Maulod. (2009). *Kepimpinan Pengetua dan Hubungannya Dengan Efikasi Kendiri Guru di Daerah Jempol, Negeri Sembilan.* (Tesis Sarjana yang tidak diterbitkan.), Universiti Malaya.

Shahril@Charil, Marzuki & Yahya Don (2007). Kecerdasan Emosi dan Kepemimpinan Pendidikan Dalam Pembentukan Sekolah Berkesan. *Masalah Pendidikan*, *30*(1): 113-126.

Simin, G., Ibrahim, M. S., Chellapan, K., Sukumaran, K., & Subramaniam, A. (2015). Instructional Leadership Practices of Principal In Vocational and Technical College: Teachers' Perception. *Malaysian Online Journal of Educational Management (MOJEM), 3*(1),48-67.

Siti Faezah Hashim. & Mohd Zuri Ghani. (2013). Persepsi Guru Terhadap Kecerdasan Emosi Pengetua dan Hubungannya dengan Motivasi Kerja Guru. *Malaysian Education Deans' Council.*

Syarif Hidayat. (2014). Analysis of The Emotional Intelligence Influences, Leadership Style and Interpersonal Communication On The Decision Making By Principals of State Junior High Schools In South Jakarta, Indonesia. *International Journal of Latest Research in Science and Technology*, *3*(4), 22-30.

Teng, L. K. (2006). *Pengaruh faktor terpilih terhadap efikasi kendiri guru sekolah menengah di negeri Sarawak*. (Tesis Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan), Fakulti Pendidikan, Universiti Putra Malaysia.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. W., and Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure.*Review of Educational Research*, *68*:, 202-248.

Tschannen-Moran, M and Hoy, A. W (2001). Teacher Efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805. http://www.coe.ohio.state.edu/ahoy/AERAEfficacymeasure%20.pdf

Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2015). Faculty Trust in The Principal: An Essential Ingredients in High-Performing Schools. *Journal of Educational Administration, 53*(1), 66-92.

Wan Noraini, W., K. (2011). Efikasi Pensyarah dan Hubungannya Dengan Kompetensi Pensyarah Teknikal Politeknik Malaysia. (Tesis PhD yang tidak diterbitkan). Universiti Kebangsaan Malaysia.

Waters, T., Marzano, R. & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora, C: Mid-Continent Research for Education and Learning.

Yahya Don. (2009). *Korelasi dan Pengaruh Kompetensi Emosi Terhadap Kepimpinan Sekolah: Perbandingan Antara Sekolah Berkesan dengan Sekolah Kurang Berkesan*. (Tesis Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan). Universiti Malaya.

Yulk, G. (2013). *Leadership In Organizations* (8th Ed). New York: Pearson.

You, S., Kim, A. Y & Lim, S. A. (2015). Job Satisfaction Among Secondary Teachers in Korea: Effects of Teachers Sense of Efficacy and School Culture. *Educational Management Administration & Leadership*, 1–14

Yu-Liang, A. C. (2009). A case study of elementary beginning Mathematics teachers efficacy development. *International Journal of Science and Mathematics Educatio,8*, 271-297

Zaidatol Aklamiah Lope Pihie. (2007). *Pengurusan dan Kepimpinan Pendidikan Satu Langkah Ke Hadapan. Penerbit:* Universiti Putra Malaysia.

Zuraidah Juliana Mohamad. Yusoff., Yahya Don. & Siti Noor Ismail. (2014). Kompetensi Emosi Pemangkin Keberkesanan Amalan Kepimpinan Guru. Jurnal Kepimpinan Pendidikan, 1(3) http://e-journal.um.edu.my/publish/JuPiDi/

HUBUNGAN ANTARA KEPIMPINAN TRANSFORMASIONAL GURU BESAR DENGAN KOMITMEN GURU PENDIDIKAN KHAS INTEGRASI FAKTOR MODEL TINGKAH LAKU

Awang Lokey
awanglokey@yahoo.com

Azhar Mohd Ali
azna45@yahoo.com

IPG Kampus Tuanku Bainun, Pulau Pinang

ABSTRAK

Kajian ini bertujuan untuk menilai hubungan antara kepimpinan Transformasional guru besar dengan komitmen guru Pendidikan Khas Integrasi (PPKIntegrasi). Seramai 261 orang guru PPKIntegrasi telah dipilih secara kluster di negeri Kedah Darul Aman. Reka bentuk kajian ini adalah kajian tinjauan menggunakan instrumen soal selidik kepimpinan Transformasional guru besar dan komitmen guru PPKIntegrasi. Kajian rintis telah dijalankan dalam kalangan 50 orang guru PPKIntegrasi di Daerah Larut Matang dan Selama, Perak. Alpha Cronbach kepimpinan Transformasional 0.83 dan komitmen organisasi 0.82. Data kajian dianalisis menggunakan analisis deskriptif seperti min, kekerapan dan peratus menggunakan perisian SPSS V. 22.0. Dapatan kajian menunjukkan kepimpinan Transformasional guru besar dengan komitmen guru PPKIntegrasi sangat tinggi iaitu nilai min persetujuan bersamaan 4.90. Analisis juga menunjukkan tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kepimpinan Transformasional guru besar faktor model tingkah laku dengan komitmen guru PPKIntegrasi diterima. Implikasi daripada kajian ini menunjukkan min persetujuan kepimpinan Transformasional guru besar terhadap komitmen sangat tinggi, tetapi faktor model tingkah laku kepimpinan Transformasional guru besar terhadap komitmen guru PPKIntegrasi hubungannya sangat rendah.

Kata kunci: *Kepimpinan Transformasional, Guru besar, Komitmen organisasi, Guru pendidikan khas integrase*

PENGENALAN

Prinsip kesamarataan kepimpinan sekolah, kualiti guru adalah antara faktor utama dalam menentukan keberhasilan dan kemenjadian murid berkeperluan pendidikan khas dan arus perdana (*general education teachers and special education teachers*). Hal ini demikian kerana evolusi pendidikan masa kini menghadapi tekanan yang hebat bagi memastikan kecemerlangan pencapaian pelajar di samping perlu lebih responsif terhadap cabaran menyediakan kepada pembelajaran abad ke 21 (Rosnariah & Hussein, 2015). Justeru, kepimpinan pendidikan dikatakan satu disiplin yang dinamik dan sentiasa berkembang mengikut peredaran masa, sama ada pendidikan arus perdana atau pendidikan khas, pendidikan sepanjang hayat (Awang & Hasani, 2016). Nucci (2015) menjelaskan kepimpinan pendidikan abad ke 21, membangunkan organisasi melalui usaha berterusan dan dilaksanakan menerusi sejenis gaya kepimpinan yang bersesuaian dengan peredaran zaman (Hussein, 2008, Zaidatol & Soib, 2011; Roziah & Ismail, 2014).

Kepelbagaian tingkah laku kepimpinan dalam pendidikan telah dikenal pasti sejak tahun 1980-an lagi. Menurut Certo (2012) antara stail kepimpinan pendidikan yang sangat popular dan diterima baik oleh semua pihak pada era 1980-an hingga 1990-an adalah autokratik, demokratik dan *lezzie faire* (Awang & Hasani, 2016). Evolusi sistem pendidikan masa kini, menampilkan satu bentuk baharu gaya kepimpinan pendidikan iaitu kepimpinan transformasional. Perubahan gaya kepimpinan pendidikan masa kini amat ketara jika dibanding dengan kepimpinan organisasi yang terdahulu iaitu kebergantungan kepada pengawalan manusia dan proses kerja (Leithwood et al., 2003; Robbins, 2004; Certo, 2012). Maka, kepimpinan transformasional dilihat lebih dominan dalam mencorakkan kepimpinan pendidikan pada masa kini dan masa depan (Ross & Gray, 2006; Simin, 2014).

Literatur kajian lampau tingkah laku kepimpinan bermula sejak zaman Plato, Aristotle, Julia Ceasar dan lain-lain lagi (Burns, 1978; Bass, 1985; Bas & Avolio, 1994; Leithwood, 1994; Joseph, 2007). Dalam tempoh 1980-an hingga awal abad 21-an, sejarah telah membuktikan bahawa terma kepimpinan telah berubah daripada pendekatan tradisional kepada moden (Certo, 2012). Sehubungan itu, Leithwood, Jantzi & Steinbach (2003) (*change leadership change*), menyatakan kepimpinan Transformasional sangat penting sebagai alat pengukuran (*tool*) yang positif dalam bidang pendidikan (Horn-Turpin, 2009). Terdapat beberapa model kepimpinan yang popular dalam kepimpinan transformasional ini. Model Kontinum Tannenbaum dan Schmidt (1958) yang disarankan oleh Certo (2012) menyatakan bahawa salah satu tugas utama pemimpin adalah model tingkah laku.

Sehubungan itu, isu kepimpinan Transformasional guru besar dengan komitmen guru PPKIntegrasi perlu diteliti dengan memastikan (PPPM) tahun 2013 hingga 2025 mencapai matlamatnya. Menerusi strategi operasi (PPPM) tahun 2013 hingga 2025, anjakan 5; memastikan kepimpinan berprestasi tinggi ditempatkan di setiap sekolah (Muhyiddin, 2011). Justeru, pengkaji merasakan adalah perlu untuk mengkaji isu ketidaksamarataan yang berkaitan dengan hubungan antara kepimpinan Transformasional guru besar dengan komitmen guru PPKIntegrasi dalam meningkatkan prestasi dan kemenjadian murid berkeperluan pendidikan khas di sekolah arus perdana dan pendidikan khas.

Berdasarkan teori dan model yang telah dikaji, maka penyelidik mencadangkan kepimpinan Transformasional guru besar dengan komitmen guru PPKIntegrasi sebagai satu pendekatan kepimpinan yang menggembeling kepakaran dalam kalangan guru besar dan guru PPKIntegrasi melalui membangunkan perkongsian visi, membina matlamat sekolah secara konsensus, menentukan pencapaian berprestasi tinggi, membina kekuatan budaya sekolah, membina struktur kolaborasi, model tingkah laku, sokongan individu dan stimulasi intelektual. Pendekatan ini diamalkan melalui interaksi secara spontan, intuitif, terselaras dan progresif serta menjadi amalan kerja berpasukan (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 2003; Azizi Yahaya, 2010). Lanjutan daripada itu, bagi menterjemahkan instrument kajian penyelidik telah mendapatkan khidmat dua orang pensyarah pakar bahasa Inggeris dan bahasa Melayu, Institut Pendidikan Guru Kampus Tuanku Bainun, Pulau Pinang.

PENYATAAN MASALAH

Bahagian ini pengkaji menerangkan penyataan masalah berkaitan ketidaksamarataan tingkah laku kepimpinan guru besar di dua aliran pendidikan, arus perdana dengan pendidikan khas (*general education teachers and special education teachers*) banyak bergantung kepada hubungan kepimpinan guru besar dengan komitmen guru di sekolah (Baharom, Yusof & Abdul Said, 2010; McLeskey, Waldron & Redd, 2012; Noraini, 2013). Semakin kuat hubungan atau pengaruh kepimpinan sesutu organisasi akan semakin tinggi kejelikitan pasukan kepimpinan tersebut (Hussein, 2008; Robbin, 1998. 2004; Certo, 2012). Justeru, kepimpinan guru besar perlu memiliki model tingkah laku, (Alan, Herbert & Rhoda, 2010). Guru besar yang memiliki model tingkah laku yang baik dan profesional, termasuk guru Pendidikan Khas Integrasi, adalah seorang guru yang unik tahu cara menghasilkan kerja yang unik dan bermutu tinggi dalam bidangnya, sentiasa terbuka untuk meningkatkan mutu amalannya serta berusaha memperbaiki dirinya (Jamila 2005; Raziah, 2005; Reddy, 2007; Horn-Turpin, 2009; Habib & Zaimah, 2012).

Sorotan literatur luar negara (McLeskey, Tyler, & Flippin, 2004, 2008) memperjelaskan kekerapan lantik henti guru pendidikan khas ada hubung kait dengan tingkah laku kepimpinan guru besar di sekolah arus perdana dan pendidikan khas (*general education teachers and special education teachers*). Stempien dan Loeb (2002) dalam Horn – Turpin (2009, halaman 4) melaporkan "*report that retention rates for special education teachers (89%) after the first year of teaching is significantly lower when compared to general education teachers (94%)".* Sehubungan itu, kajian Horn-Turpin (2009) kesan hubungan tingkah laku kepimpinan transformasional dan komitmen guru pendidikan khas mendapati hubungan (r^2.395) atau 40% sokongan guru pendidikan khas terhadap kepimpinan transformasional guru besar di Texas, Amerika Syarikat. Berdasarkan pandangan ini kajian lanjutan mengenai hubungan antara kepimpinan transformasional guru besar, dan komitmen guru PPKIntegrasi perlu diteruskan.

Kajian lampau di Malaysia Habib dan Zaimah (2012) di Hulu Langat, Selangor, mendapati amalan kepimpinan transformasi pengetua dan hubungannya dengan kepuasan kerja guru PPKIntegrai adalah positif. Beliau mencadangkan kajian lanjutan boleh dilakukan di Sekolah Rendah Pendidikan Khas Integrasi di Malaysia. Kajian (Sii Ling & Mohamad Sani, 2013) menjelaskan bahawa hubungan antara kepimpinan Transformasional dengan komitmen guru sekolah menengah di daerah Miri, Sarawak,

sederhana. Mereka juga mencadangkan agar kajian lanjutan dapat diteruskan ke sekolah yang berbeza. Seterusnya, kajian (Awang Lokey, 2011) tentang hubungan kepimpinan Transformasional , efikasi guru, kepuasan kerja dengan guru Pendidikan Khas Integrasi daerah Larut Matang dan Selama, Perak, keputusannya adalah sederhana rendah. Penyelidik merumuskan bahawa konsep kepemimpinan Transformasional dengan guru PPKIntegrasi masih diperingkat permulaan dan telah mencadangkan lebih banyak kajian perlu dilaksanakan di Sekolah Integrasi Pendidikan Khas seluruh Malaysia.

Di Malaysia kajian (Awang Lokey, 2011) tentang hubungan kepimpinan Transformasional, efikasi guru dan kepuasan kerja guru Pendidikan Khas Integrasi daerah Larut Matang dan Selama, Perak, keputusannya adalah sederhana rendah. Penyelidik merumuskan bahawa konsep kepemimpinan Transformasional dalam kalangan guru (PPKIntegrasi) masih diperingkat permulaan dan telah mencadangkan lebih banyak kajian perlu dilaksanakan di sekolah integrasi pendidikan khas seluruh Malaysia. Kajian (Sii Ling & Mohamad Sani, 2013) menunjukkan hubungan antara kepimpinan transformasional dengan komitmen guru sekolah menengah di daerah Miri, Sarawak, sederhana. Mereka juga mencadangkan agar kajian lanjutan dapat diteruskan ke sekolah yang berbeza.

Kajian lain adalah berkaitan dengan kepimpinan transformasional guru besar dan komitmen guru sekolah rendah, Beaufort, Sabah, Juninah et al., (2010). Dapatan kajian ini menyumbang kepada pihak berkepentingan bahawa hubungan antara tingkah laku kepimpinan transformasional guru besar dengan komitmen guru di Beaufordt, Sabah adalah positif. Selain itu, mereka mencadangkan beberapa langkah untuk meningkatkan komitmen guru dan kualiti kepimpinan guru besar adalah; perlunya kerja berpasukan, penjelasan berfokus terutama guru baharu, guru besar bijak mengambil peluang menarik minat guru melalui program motivasi, memberi kursus kemahiran pedagogi pengajaran dan pembelajaran (PdP). Rumusannya, kajian lanjutan boleh diperluaskan ke sekolah – sekolah yang berbeza (sekolah integrasi arus perdana dan pendidikan khas).

Konsep komitmen organisasi telah lama dibincangkan dalam pelbagai disiplin ilmu dan diamalkan di setengah-setengah sektor swasta dan awam (Robbins, 2004; Horn - Turpin, 2009, Certo 2012). Mengikut Certo (2012) komitmen organisasi sangat penting dalam perkembangan dan pembangunan organisasi serta mempunyai hubungan yang signifikan kepada hasil pengeluaran (*outcomes*). Allen dan Meyer (1990, 1993, 1996; Meyer & Allen, 1997) menjelaskan bahawa komitmen organisasi adalah berkaitan dengan hubungan psikologikal antara pekerja dengan pihak pengurusan dalam sesuatu organisasi. Dalam konteks pendidikan komitmen organisasi merupakan komitmen guru terhadap sekolah dengan merujuk kepada penerimaan guru secara psikologi terhadap matlamat, dan nilai sekolah, kesediaan guru untuk melibatkan diri dengan aktiviti sekolah melebihi kepentingan peribadi serta kesediaannya untuk terus kekal sebagai guru di sekolah (Leithwood et al., 2003; Ross & Gray, 2006).

Hal ini demikian, kekurangan kajian-kajian empirikal yang lebih luas dan menyeluruh tentang hubungan antara kepemimpinan transformasional guru besar dengan komitmen guru di sekolah aliran arus perdana dan murid berkeperluan pendidikan khas (*general education teachers and special education teachers*) baik dari luar atau dalam negara memerlukan satu kajian yang lebih mendalam (Leithwood K., Jantzi D., & Steinbach R., 2003; Reddy. L., 2007; Horn-Turpin, 2009; Awang Lokey, 2011; Zaidatol & Soib, 2011). Justeru, aktiviti di sekolah boleh menjurus kepada Sekolah Berprestasi Tinggi, maka satu

kajian mengaitkan kepimpinan transformasional dengan komitmen guru PPKIntegrasi amat diperlukan (Azizi Yahaya, 2010; Habib & Zaimah, 2012).

Berdasarkan keperluan ini, maka penyelidik mencadangkan satu kajian untuk mengenal pasti hubungan antara kepimpinan Transformasional guru besar dengan komitmen guru PPKIntegrasi perlu dilakukan. Keperluan kajian ini adalah berdasarkan andaian bahawa hubungan antara kepimpinan Transformasional guru besar faktor model tingkah laku meningkatkan komitmen guru PPKIntegrasi. Seterusnya menyumbang kepada peningkatan penyamaan kepimpinan guru besar, guru arus perdana dan guru PPKIntegrasi, pencapaian dan keberhasilan murid berkeperluan pendidikan khas selaras dengan aspirasi PPPM tahun 2013 hingga 2025 dan gagasan pendidikan untuk semua (Noraini, 2013).

Objektif Kajian

Bahagian ini pengkaji menerangkan objektif kajian iaitu:

1. untuk menganalisis perbezaan dimensi kepimpinan Transformasional guru besar faktor model tingkah laku.
2. untuk menganalisis hubungan dimensi kepimpinan Tansformasional guru besar faktor model tingkah laku dengan komitmen guru PPKIntegrasi.

Soalan Kajian

Bahagian soalan kajian adalah seperti ketentuan berikut:

1. Adakah terdapat perbezaan dimensi kepimpinan Transformasional guru besar faktor model tingkah laku?
2. Adakah terdapat hubungan dimensi kepimpinan Transformasional guru besar faktor model tingkah laku dengan komitmen guru PPKIntegrasi ?

Sorotan Literatur

Bahagian sorotan literatur pengkaji menerangkan subbahagian-subbahagian iaitu:

Kepimpinan Transformasional Dalam Konteks Pendidikan

Subbahagian ini menerangkan kepimpinan transformasional Leithwood et al., (2003: halaman 118), lapan dimensi kepimpinan transformasional, iaitu: pertama membangunkan perkongsian visi sekolah bermaksud memberi gambaran minda atau pandangan tentang masa depan, hala tuju sekolah sesuatu yang bukan *real*, tetapi yang diimaginasikan boleh berlaku atau dapat dicapai, kedua membina matlamat sekolah secara konsensus adalah matlamat sekolah diputuskan secara sebulat suara atau persetujuan bersama di antara guru besar dengan guru-guru di bawahnya, merupakan satu piawaian maka harus diikuti dan dipatuhi oleh ahli organisasi sekolah, ketiga menentukan pencapaian prestasi tinggi bermaksud setiap sekolah mempunyai tradisi budaya kerja yang sangat tinggi dan cemerlang dengan modal insan yang berkembang secara holistik dan berterusan serta mampu berdaya saing di persada antarabangsa dan menjadi sekolah pilihan utama masyarakat, keempat membina kekuatan budaya sekolah menjelaskan nilai kepercayaan

ahli yang mendalam terhadap organisasi sekolah dengan pembentukan norma dan identiti

yang kuat amalannya melalui tingkah laku tersebut.

Seterusnya, kelima membina struktur kolaborasi berkaitan apa-apa aktiviti untuk membina kerjasama, jalinan atau jaringan dengan sektor awam dan swasta dalam bidang pendidikan dan latihan teknikal, keenam model tingkah laku menjelaskan tingkah laku kepimpinan pengetua dan guru besar mempengaruhi secara langsung terhadap iklim sekolah, organisasi, amalan pengajaran dan prestasi sekolah, ketujuh sokongan individu bertujuan setiap pemimpin bertindak sebagai mentor, pemimpin transformasional memberi perhatian khusus kepada setiap pengikut untuk pencapaian keperluan dan pertumbuhan. Oleh itu, jadilah pendengar yang berkesan sedia menerima dan mendengar apa-apa jua masalah tanpa syarat dalam suasana kondusif. Pemantauan menentukan dan memberi sokongan keperluan pengikut agar mereka tidak merasakan sebagai tekanan dan kelapan stimulasi intelektual bermaksud kepimpinan transformasional sentiasa menggalakkan inovasi dan kreativiti melalui anjakan paradigma mengubah penyelesaian masalah dari cara lama kepada cara baharu. Selain itu, para pemimpin yang mempraktikkan gaya kepimpinan transformasional mengumpulkan idea-idea baru dan kreatif untuk menyelesaikan masalah pengikut, termasuk dalam proses mengendalikan masalah dan mencari penyelesaian. Ketika ahli individu membuat kesalahan, pemimpin transformasional tidak secara terbuka mengkritik mereka dan tidak pula idea-idea mereka dikritik walaupun mereka berbeza idea dengan pemimpin (Leithwood et al., 2003; Najib Razak, 2010).

Guru Program Pendidikan Khas Integrasi (PPKIntegrasi)

Subbahagian ini menerangkan integrasi bermaksud satu proses sosiobudaya dan sosiopolitik untuk mewujudkan jati diri kebangsaan yang diterima oleh semua rakyat walaupun mereka berbeza dari segi rumpun bangsa, agama dan budaya. Terdapat beberapa jenis integrasi yang wujud (Nadzan & Rozeman, 2010), iaitu: pertama integrasi wilayah, kedua integrasi ekonomi, ketiga integrasi kebudayaan, keempat integrasi politik dan kelima integrasi pendidikan. Justeru, integrasi dalam pendidikan bermaksud satu sistem pendidikan yang bercorak kebangsaan dan komprehensif dari segi akademik, jasmani dan rohani (Nazman & Rozeman, 2010). Menurut PPPM tahun 2013 – 2025 di Malaysia, Sekolah Rendah Pendidikan Khas Integrasi bermaksud sekolah rendah yang di tadbir urus seorng guru besar dalam satu sekolah, tetapi mempunyai dua aliran pendidikan, iaitu; kelas pendidikan arus perdana untuk murid normal dan kelas pendidikan aliran murid berkeperluan khas (pendidikan khas). Manakala guru yang mengajar kelas pendidikan murid berkeperluan khas dikenali sebagai guru Program Pendidikan Khas Integrasi (PPKIntegrasi). Manakala Jamila (2005) guru PPKIntegrasi adalah istilah “baharu” bagi menggantikan Program Pendidikan Khas Percantuman, melalui program ini diharapkan murid keperluan khas dapat bergaul melalui intergrasi sosial dengan murid biasa tanpa rasa terpinggir (KP (BS)8591/Jld.XVII(16), 2002); Akta pendidikan 1996; KPM. Peraturan-peraturan Pendidikan Khas 2013; KPM, Buku Panduan Pengoperasian, Program Pendidikan Khas Integrasi, Bahagian Pendidikan Khas, 2015.

Komitmen Organisasi

Menurut Leithwood (1994; Fullan 2001, 2003, 2007, 2010; Leithwood et al., 2003) semenjak petengahan 1990-an, kajian kepimpinan Transformasional dalam bidang pendidikan terus mendapat perhatian. Simin (2014, halaman 2) menyatakan:

".. in education, the idea of change and transformation is about high performance, quality instruction, and improvement outcomes. For that reason, school and other educational organization in many counteries are beginning to see the benefit of change that force them to use a new and innovative approach that transformed small and large scale change"

Kenyataan ini jelas menunjukkan bahawa banyak negara di dunia telah, sedang dan akan membuat perubahan dalam kepimpinan pendidikan dalam usaha untuk meningkatkan komitmen organisasi. Menurut Hester (2009) serta Hartini dan Hamid (2011), kepimpinan Transformasional pengetua dan guru besar sekolah bukan sahaja berkemahiran tinggi dalam pengurusan tetapi perlu turun padang, bertujuan untuk meningkatkan komitmen dan kepuasan kerja guru.

Selain itu, komitmen organisasi dalam pendidikan terbahagi kepada dua pendekatan (Ross & Gray, 2006). Pertama, pendekatan berdasarkan sikap (*attitudinal commitment*). Ia bermaksud bagaimana guru memikirkan mengenai hubungannya dengan pengetua dan guru besar. Dengan perkataan lain, komitmen guru bermaksud pola pemikiran seseorang guru akan menentukan sejauh mana nilai dan tujuannya sebagai sokongan kepada kehendak dan keperluan pengetua dan guru besar. Kedua, pendekatan tingkah laku (*behavior commitment*). Pendekatan ini berkaitan dengan proses iaitu guru besar terikat kepada sekolah dan bagaimana cara guru tersebut mengatasi setiap masalah yang dihadapi. Pendekatan ini menjelaskan bahawa komitmen tingkah laku guru di sekolah adalah berpunca daripada tingkah laku guru lain atau kesan tingkah laku pengetua dan guru besar.

Manakala Leithwood et al. (2003) serta Fullan (2010) berpendapat, komitmen organisasi dalam pendidikan dicirikan kepada empat kategori, ieitu: Pertama, komitmen kepada sekolah sebagai unit sosial. Sekolah merupakan sebahagian daripada entiti sosial dalam kalangan warga pendidikan yang mempunyai rasa kekitaan, kesamarataan *(sosial justice)*, saling memberi perhatian peribadi sesama warga sekolah, serta menzahirkan perpaduan antara kehidupan peribadi dan suasana pekerjaan. Guru yang termasuk dalam pengertian ini akan membina keunggulan peribadi serta sanggup melakukan kerja-kerja tambahan secara sukarela untuk meningkatkan kecemerlangan sekolah.

Komitmen kepada matlamat akademik sekolah bermaksud bahawa dalam aktiviti sosial akan wujud kesepaduan dalam kalangan guru, walaupun berbeza pandangan dalam aktiviti lain seperti pengajaran dan pembelajaran (Rohana, 2008). Guru yang ghairah terlibat dalam aktiviti akademik akan menghabiskan waktunya untuk bekerja mengikut strategi perancangan, aktiviti di dalam dan di luar bilik darjah bersama-sama pelajarnya (Rashid, 2014).

Kajian Lampau

Subbahagian ini menerangkan kepelbagaian kajian lampau mengenai kepimpinan sekolah, prinsip kesamarataan, kualiti guru adalah faktor utama dalam menentukan keberhasilan dan kemenjadian murid berkeperluan berpendidikan khas (KBK) dan arus perdana. Hal ini demikian, sekolah adalah gelanggang terbaik pembentukan modal insan yang kurang

upaya atau KBK diintigrasikan dengan pendidikan arus perdana. Integrasi bermaksud satu proses sosiobudaya dan sosiopolitik untuk mewujudkan jati diri kebangsaan yang diterima oleh semua rakyat walaupun mereka berbeza dari segi rumpun bangsa, agama dan budaya murid arus perdana dengan murid berkeperluan pendidikan khas (Jamila 2005; Raziah, 2005; Reddy, 2007; Nadzan & Rozeman, 2010; Habib & Zaimah, 2012). Justeru, pemimpin sekolah memain peranan penting untuk membentuk dan meningkatkan pencapaian modal insan tersebut.

Literatur terdahulu tentang teori, gaya atau pendekaatan kepimpinan lebih banyak memfokuskan kepada keupayaan individu sebagai pemimpin. Kepelbagaian pendekatan kepimpinan dalam pendidikan mula diperkenalkan dalam era 80-an. Antara gaya Kepimpinan pendidikan yang sangat popular dan diterima baik oleh semua pihak pada era 1980-an - 1990-an adalah autokratik, demokratik, dan *lezzie faire* (Robbins, 2004; Hussein, 2008; Fullan, 2010; Certo, 2012). Evolusi sistem pendidikan masa kini, menampilkan satu bentuk baru gaya kepimpinan pendidikan iaitu kepimpinan transformasional. Perubahan gaya kepimpinan pendidikan masa kini amat ketara jika dibanding dengan kepimpinan organisasi yang terdahulu dahulu iaitu kebergantungan kepada pengawalan manusia dan proses kerja (Leithwood et al., 2003; Joseph, 2007; Certo, 2012. Maka, kepimpinan transformasional dilihat lebih dominan dalam mencorakkan kepimpinan pendidikan pada masa kini dan masa depan (Simin, 2014).

Lanjutan daripada itu, Leithwood, Jantzi & Steinbach (2003) (*change leadership change*), menyatakan kepimpinan Transformasional sangat penting sebagai alat pengukuran (*tool*) yang positif dalam bidang pendidikan (Horn-Turpin, 2009). Terdapat beberapa model kepimpinan yang popular dalam kepimpinan transformasional ini. Model Kontinum Tannenbaum dan Schmidt (2012) yang disarankan oleh Certo (2012) menyatakan bahawa salah satu tugas utama pemimpin adalah tentukan prestasi tinggi. Leithwood, Jantzi & Steinbach (2003) adalah antara pelopor kepimpinan Transformasional telah membuat perkaitan tentang konsep kepemimpinan Transformasional dengan tentukan prestasi tinggi pencapaian sekolah. Beliau mencadangkan lapan dimensi kepemimpinan Transformasional iaitu membangunkan perkongsian visi, membina matlamat sekolah secara konsensus, menentukan pencapaian berprestasi tinggi, membina kekuatan budaya sekolah, membina struktur kolaborasi, model tingkah laku, sokongan individu dan stimulasi intelektual. Selain itu, amalan kepimpinan Transformasional dengan struktur organisasi yang kesamarataan dan luwes atau fleksibel serta disokong dengan kepemimpinan yang kreatif, inovatif dan berubah.

Sebagai rumusannya, kajian ini bertujuan mengenal pasti hubungan antara kepimpinan Tranformasional dengan komitmen guru Pendidikan Khas Integrasi di Kedah. Definisi operasional kepimpinan Transformasional dalam konteks pendidikan adalah satu pendekatan kepimpinan yang menggembeling kepakaran dalam kalangan guru besar dan guru Pendidikan Khas Integrasi secara individu dan kumpulan melalui faktor model tingkah laku dan membuat keputusan secara konsensus. Keperluan kajian ini adalah selaras dengan hasrat yang terkandung dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia tahun 2013 hingga 2025.

METODOLOGI

Bahagian ini pengkaji akan menjelaskan metodologi kajian seperti berikut:

Reka bentuk kajian

Subbahagian ini menerangkan reka bentuk kajian adalah jenis kuantitatif. Kajian kuantitatif bertujuan untuk menentukan hubungan antara dua pemboleh ubah yang terdiri daripada pemboleh ubah bersandar dan pemboleh ubah tidak bersandar. Manakala dari segi kaedah, penyelidik mengukur populasi dan sampelan menggunakan teknik secara cluster (Creswell, 2012).

Populasi dan Sampel

Subbahagian ini berkaitan populasi dan sampel kajian, seramai 261 guru yang mewakili 392 guru PPKIntegrasi daripada lapan daerah Pejabat Pendidikan Daerah (PPD) di negeri Kedah yang terlibat dalam kajian ini. Pemilihan guru PPKIntegrasi berdasarkan kaedah (*multistage sampeling*) iaitu kaedah persampelan yang menggunakan unit sampel yang berbeza-beza pada setiap peringkat persampelan (Levy & Lemeshow, 1999). Sehubungan itu, rangka pensampelan pada peringkat pertama dalam kajian ini terdiri daripada sekolah-sekolah rendah integrasi di seluruh negeri Kedah yang berjumlah 87 buah. Rangka pensampelan pada peringkat kedua pula terdiri daripada guru-guru yang terpilih secara kluster (Creswell, 2012) daripada rangka persampelan peringkat yang pertama.

Profil Responden

Subbahagian profil pesponden kajian ini ialah seramai 261 responden telah dianalisis. Daripada jumlah itu, 79 (30.3%) adalah guru lelaki, 182 (69.7%) guru perempuan (Data Operasi Guru Program Pendidikan Khas Integrasi, Jabatan Pendidikan Negeri Kedah, 2013). Analisia umur responden kajian ini mendapati jumlah tertinggi, mewakili kumpulan umur 31 - 40 tahun (55.2%). Diikuti kumpulan umur antara 21 - 30 tahun (19.5%), seterusnya kumpulan umur antara 41 - 50 tahun (18.0%) dan terakhir kumpulan umur antara 51 - 60 tahun (7.3%). Seterusnya, pengkaji mendapati responden berbangsa Melayu (96.5%), berbangsa India (2.3%), Cina (0.8%) dan lain-lain bangsa (0.4%).

Analisis pengalaman mengajar mendapati 61.7% guru PPKIntegrasi berpengalaman mengajar antara dua hingga lima tahun, 18.8% antara enam hingga sepuluh tahun dan 19.5% melebihi sepuluh tahun. Sementara analisis pencapaian akademik mendapati guru PPKIntegrasi yang berkelulusan akademik peringkat Ijazah Kedua (1.1%), Ijazah Pertama (65.9%), Diploma dan STPM (18%), dan SPM (15%). Sehubungan itu, 54% daripada subjek kajian mempunyai kelayakan ikhtisas Sijil atau Diploma Perguruan, sementara 46% lagi mempunyai Diploma Pendidikan Lepasan Ijazah. Rumusan demografi responden berdasarkan jantina, pencapaian akademik dan etnik bangsa dipaparkan dalam Jadual 1.

Jadual 1 ;*Taburan Jantina dan Akademik Guru PPKIntegrasi*

Profil	Latar Belakang	Frekuensi	Peratus (%)
Jantina	Lelaki	79	30.3
	Perempuan	182	69.7
Umur	Antara 21 – 30 tahun	51	19.5
	Antara 31 – 40 tahun	144	55.2
	Antara 41 – 50 tahun	47	18.2
	Antara 51 – 60 tahun	19	7.3
Bangsa	Melayu	252	96.6
	Cina	2	.8
	India	6	2.3
	Lain-lain	1	0.4
Lama Mengajar	2 hingga 5 tahun	161	61.7
	6 hingga 10 tahun	49	18.8
	10 tahun ke atas	51	19.5
Pencapaian Akademik Tertinggi	SPM	41	15.7
	STPM/Diploma	45	17.2
	Ijazah Pertama	172	65.9
	Ijazah Kedua	3	1.1
Kelayakan Ikhtisas	Sijil/Diploma Perguruan	120	46.0
	Diploma Pendidikan/Lepasan Ijazah	141	54.0

Instrumen Kajian

Subbahagian ini berkaitan instrumen kajian kepimpinan Transformasional guru besar dengan komitmen guru PPKIntegrasi menggunakan instrumen kajian Horn-Turpin (2009). Bagaimanapun penyelidik telah mengubah suai instrumen tersebut berdasarkan keperluan kajian ini. Instrumen kajian ini dibahagikan kepada tiga bahagian dan keseluruhannya mengandungi (51item) yang perlu dijawab oleh responden. Bahagian pertama (item 1 hingga 6) berkaitan asas demografi. Bahagian kedua (kepimpinan Transformasional, item 7 hingga 34) dan tiga (komitmen organisasi, item 34 hingga 51), memerlukan responden menjawab item sekala Likert (*Likert-type*): 1=Sangat Tidak Setuju (STS), 2=Tidak Setuju (TS), 3=Agak Tidak Setuju (ATS), 4=Agak Setuju (AS), 5= Setuju (S), 6=Sangat Setuju (SS). Rumusannya, terdapat 51 item dan item bagi dimensi yang dikaji mempunyai indeks keboleh percayaan *Cronbach's Alpha* antara 0.82 hingga 0.83.

Prosedur Kutipan Data

Setelah mendapatkan kebenaran mentadbir instrumen kajian daripada Kementerian Pendidikan Malaysia, Jabatan Pendidikan Negeri Kedah dan Guru Besar, penyelidik membuat temu janji dengan pihak sekolah bagi mengenal pasti kesesuaian tarikh mentadbir instrumen ini melalui telefon dan email. Langkah seterusnya ialah mengedarkan instrumen ke sekolah yang dikenal pasti melalui pos berdaftar (*AR register*) serta sedikit ole-ole daripada penyelidik. Pihak guru besar atau wakil mengembalikan instrument tersebut sebagaimana yang dipersetujui bersama melalu telefon atau email, bertujuan

untuk meminimumkan ralat instrument serta pemantauan yang tidak dipulangkan dapat dikawal.

Analisis Data

Subbahagian dalam kajian ini menjelaskan analisis data menggunakan perisian SPSS V. 22.0 (*Statistical Package for Social Sciences for Windows)*. Penganalisaan data secara deskriptif yang merangkumi ciri responden, statistik deskriptif tentang min dan bilangan (peratusan) daripada item-item yang dikaji. Kesemua dapatan kajian dilapor berdasarkan objektif kajian. Kaedah statistik deskriptif dan kolerasi *Pearson* digunakan untuk melaporkan keputusan hasil dan penemuan kajian. Sehubungan itu, Jadual 2 menunjukkan skala pemeringkatan hubungan (*Pearson's Correlation*), Cohen (1998).

Jadual 2 : *Skala Pemeringkatan Hubungan Saranan (Cohen, 1998)*

Nilai Pekali Korelasi (r)	Tafsiran Hubungan
Sangat rendah	.01 - .20
Rendah	.21 - .40
Sederhana	.41 - .60
Tinggi	.61 - .80
Sangat tinggi	.81 - 1.00

DAPATAN KAJIAN

Bahagian ini menjawab persoalan kajian berkenaan hubungan kepimpinan tranformasional guru besar faktor model tingkah laku dengan komitmen guru PPKI. Dengan merujuk kepada Jadual 3, pengkelasan min bagi pemboleh ubah yang dikaji dapat ditentukan.

Jadual 3 : *Pengkelasan Min*

Pengkelasan	**Tafsiran**
0.00 – 1.00	Sangat rendah
1.01 – 2.00	Rendah
2.01 – 3.00	Sederhana
3.01 – 4.00	Tinggi
4.01 – 5.00	Sangat tinggi
5.01 – 6.00	Amat tinggi

Sumber: Jamilah, Yahya Don dan Siti Noor (2016, halaman 29)

Analisis Deskriptif Variabel Kajian

Sub bahagian ini menerangkan analisis deskriptif kajian terbahagi kepada dua, pertama analisis kepimpinan Transformasional guru besar dimensi model tingkah laku dan kedua

analisis hubungan kepimpinan Transformasional dengan komitmen guru PPKIntegrasi.

Analisis perbezaan dimensi kepimpinan Transformasional model tingkah laku

Model tingkah laku (T 6)

Jadual 4 menunjukkan subjek memberi respon yang baik terhadap item dalam dimensi model tingkah laku. Kesemua item mencatatkan peratus persetujuan yang agak tinggi, peratus persetujuan untuk item T6.1 (memimpin dengan melakukan bukan hanya dengan mengatakan) nilai min bersamaan 5.00 (72 %), item T6.2 (menyokong struktur jawatankuasa yang berkesan untuk membuat keputusan) nilai min bersamaan 4.74 (59.80%) dan item T6.3 (menunjukkan kemahuan untuk menukar amalan sendiri kepada kepada pemahaman baharu yang lebih jelas) nilai min bersamaan 4.67 (60.9%) seperti dalam Jadual 4.

Jadual 4 : *Taburan Frekuensi, Peratusan dan Min Bagi Dimensi Model Tingkah Laku (T6)*

Skala	**1**		**2**		**3**		**4**		**5**		**6**		**Min T6**
Item	Frek	%	Frek	%	Frek	%	Frek	%	Frek	%	Frek	%	
T6.1	-	-	1	.4	4	1.5	68	26.1	107	41.0	81	31.0	5.00
T6.2	3	1.1	7	2.7	21	7.9	75	28.7	77	29.5	79	30.3	4.74
T6.3	2	.8	5	1.9	22	8.4	73	28.0	104	39.8	55	21.1	4.67

Keterangan:

T6.1: Memimpin dengan melakukan bukan hanya dengan mengatakan (B3).
T6.2: Menyokong struktur jawatankuasa yang berkesan untuk membuat keputusan (B15).
T6.3: Menunjukkan kemahuan untuk menukar amalan sendiri kepada pemahaman baharu yang lebih jelas (B24).

Secara perbandingan, antara item yang tertinggi mengikut turutan ialah T6.1, T6.2 dan T6.3. Nilai min yang diperoleh oleh item-item ini adalah seperti berikut: 5.00, 4.74 dan 4.67. Walaupun demikian, semua item dalam dimensi ini masih menunjukkan tahap yang sangat tinggi (memiliki nilai min melebihi 4.80) ini bermaksud bahawa guru PPKIntegrasi memberi respon kepada kepimpinan Tranformasional guru besar di sekolah mereka (model tingkah laku).

Analisis hubungan antara dimensi kepimpinan Transformasional guru besar (model tingkah laku) dengan komitmen organisasi guru PPKIntegrasi

Objektif kedua kajian untuk menganalisis hubungan dimensi kepimpinan Tansformasional guru besar faktor model tingkah laku dengan komitmen guru PPKIntegrasi. Analisis ujian korelasi dalam Jadual 5 menunjukkan [(r=.10, p<0.05) (n= 261)] dimensi kepimpinan Transformasional guru besar model tingkah laku dengan komitmen organisasi guru PPKIntegrasi. Oleh itu, dapatan kajian menunjukkan ada hubungan tetapi sangat rendah antara dimensi kepimpinan Transformasional guru besar model tingkah laku dengan komitmen organisasi guru PPKIntegrasi.

Jadual 5 : *Ujian Korelasi Dimensi Kepimpinan Transformasional Guru Besar Faktor Model Tingkah Laku Dengan Komitmen Organisasi Guru PPKIntegrasi (N=261)*

Dimensi Pemboleh Ubah	Korelasi	Komitmen Organisasi
Kepimpinan Transformasional Faktor Model Tingkah Laku	Korelasi *Pearson*	.10
	Sig. (2-hujung)	.10
	N	261

Korelasi signifikan pada aras 0.01

PERBINCANGAN

Sebagai kesimpulan, hasil kajian ini menyumbang kepada pihak berkepentingan bahawa hubungan antara dimensi kepimpinan transformasional model tingkah laku guru besar dengan komitmen guru PPKIntegrasi di Kedah adalah sederhana rendah. Dapatan kajian ini terdapat perbezaan kajian Horn-Turpin (2009), di mana kajian beliau mendapati hubungan yang signifikan antara kepimpinan Transformasional dengan komitmen guru pendidikan khas di Virginia, adalah sederhana. Namun, begitu, terdapat persamaan kajian ini dengan kajian Alan et al, (2010) persepsi guru terhadap model tingkah laku pengetua di Turki adalah positif. Kesimpulannya, kajian ini meyamai dapatan kajian Habib dan Zaimah (2012) yang menyimpulkan kepada 3 kategori. Pertama, persamaan dalam falsafah pendidikan dan akta pendidikan (1996 seksyen 41, Pendidikan Khas, Program Pendidikan Khas Integrasi. Kedua, penyamaan dan elak ketidaksamarataan pelaksanaan pendidikan iaitu guru besar tiada pilih kasih, berinteraksi secara matang, berkonsi fizikal, aktiviti sosial, permainan, bersukan, kelab persatuan dan saling hormat menghormati antara murid arus perdana dan murid berkeperluan khas. Ketiga, persamaan hasil pembelajaran menerangkan guru besar Sekolah Rendah Pendidikan Khas integrasi mempunyai matlamat atau cita rasa yang sama dengan guru murid arus perdana dan murid berkeperluan khas. Oleh itu, masalah ketidaksamarataan tingkah laku kepimpinan guru besar Sekolah Rendah Pendidikan Khas Integrasi perlu diselesaikan segera. Selain itu, penemuan kajian ini selari dengan dapatan kajian Manisah, Ramli dan Zalizan (2006) yang mengatakan perlu kolaborasi antara guru PPKIntegrasi dengan guru arus perdana menjana idea ke arah pendidikan berkualiti murid berkeperluan khas.

RUJUKAN

Abdul Rashid Mohamed. (2014). Profesionalisme Perguruan Malaysia. *Kertas Kerja Seminar Internasional Pendidikan di Universitas Negeri Padang*, Sumatera Pada 22 – 24 November 2014, halaman 8-14.

Alan M., B., Herbert W., M., & Rhoda G., Craven. (2010). What Type of School Leadership Satisfies Teachers? A Mixed Method Approach to Teachers' Perceptions of Satisfaction, BAR05419. Diperoleh pada September 10, 2015 daripada http://www.http://aare.edu.au.

Allen, N., J., & Meyer, J., P. (1991). *A three-component conceptualization commitment, Human Resource Management, Review* 1-6. Doi 10: 1016/1053-4288(91)90011-Z. Diperoleh pada Mac 12, 2015 & Februari 4, 2016 daripada http://www.wikipedia.org/wiki/organizational_commitment.

Allen, N., J., & Meyer, J. P. (1993). Orginazation commitment: Evidance of career stage effect? *Journal of Business Research*, 26, halaman 49-61.

Allen, N., J., & Meyer, J., P. (1996). Affective, continuence and normative commitment to the organization: an examination of construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, 49, halaman 252-276.

Awang Lokey. (2011). Hubungan kepimpinan transformasional guru besar, efikasi guru dan kepuasan kerja guru Pendidikan Khas Integrasi. Ijazah Sarjana Pengurusan Pendidikan, Universiti Utara Malaysia.

Awang Lokey & Tan Cheng Im. (2014). Hubungan kepimpinan transformasional guru besar, efikasi guru dan kepuasan kerja guru Pendidikan Khas Integrasi. Prosiding Seminar Nasional Pengurusan dan Kepimpinan Pendidikan Ke-21, IAB, halaman 216-241.

Awang Lokey & M. Hasani Dali. (2016). Hubungan Antara Kepimpinan Transformasional Guru Besar dengan komitmen Guru Pendidikan Khas Integrasi di Kedah. *Jurnal Kepimpinan Pendidikan*, Januari 2016, Bil. 3, Isu 1, halaman 14 – 24. Diperoleh pada Januari 8, 2016 daripada http://e-journal.um.edu.my/publish/JuPiDi.universitimalaya.
Diperoleh pada Januari 6, 2016 daripada Bil. 3, Isu 1, halaman 29 – 39. Diperoleh pada Januari 8, 2016 daripada
http://e-journal.um.edu.my/publish/JuPiDi.universitimalaya.

Azizi Yahaya. (2010). Gaya kepimpinan guru besar dan hubungannya dengan faktor-faktor kepimpinan di sekolah penerima anugerah sekolah cemerlang di negeri Melaka. *Jurnal Penyelidikan Guru*. ISSN halaman 1823-5891, Jilid 5, halaman 37-58.

Baharom Mohamad, M. Yusof Abdullah & Abdul Said Ambatong (2010).

Bass, B., M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.

Bass, B., M. (1998). *Transformasional leadership: industrial, military, and educational impact*. Mahwah, N. J: Erlbaum.

Bass, B., M. dan Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousan Oaks, CA: Sage Publications. Dimuat turun pada Oktober 4, 2013 dan Januari 5, 2016 daripada http://en.wikipedia.org/wiki/transformational_leadership.html.

Bass, B., M. and Riggio, R. E. (2006). *Transformasional leadership* (2nd ed.). Mahwah, N, J: Lawrence Erlbaum Associates.

Burns, James MacGregor (1978). *Leadership*. NewYork.

Certo C., S. (2012). *Modern management: concepts and skills.* (13th ed.). Prentice Hall.

Fullan, M. (1993). Innovation, reform, and restructring strategies. In G. Cawelti (Ed.), *Challenges and achivement of American Education: 1993 Yearbook of ASCD*. Alexandaria, VA: ASD.

Fullan, M. (2001). *Leadership in culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass

Fullan, M. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: NY Teachers College Press.

Fullan, M. (2007). *The new management of education change* (4th ed.). New York, NY: Teachers College Press.

Fullan, M. (2007). *Educational leadership*. (2th ed.). USA: John Wiley & Sons, Inc.

Habib Ismail & Zaimah Ramli. (2012). Amalan Kepimpinan Transformasi Pengetua dan Hubungannya dengan Kepuasan Kerja Guru. *Prosiding Perkem VII, Jilid* (2012), 1471-1478, ISSN: 2231-9624. *Persidangan Kebangsaan Ekonomi Malaysia Ke VII(PERKEM VII) Transformasi Ekonomi dan Sosial Ke Arah Negara Maju*, Ipoh, Perak. Halaman 4-6, Jun 2012.

Horn–Turpin, F., D. (2009). A study examining the effects of transformational leadership behaviors on the factors of teaching efficacy, job satisfaction and organizational commitment as perceived by special education teachers. Thesis Doctor of Philosophy. Diperoleh pada Disember 10, 2012 dan Februari 1, 2016 daripada http://www.FDHornHorn - TurpinETD09.pdf.

Hussein Ahmad. (2012). *Mission of public education in Malaysia*: *The challenge of transformation*. Kuala Lumpur: UM Press.

Hussein Mahmood. (2008). *Kepimpinan dan keberkesanan sekolah*. Edisi kelapan. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

James Mcleskey, Nacy L., Woldron & Lacy Redd. (2012). A case study of a highly effective, inclusive elementray school. *The Journal of Special Education. xx(x). 1-12*. Diproleh pada Julai 14, 2014 & Januari 10, 2016 daripada http://www.sagepublications.com. DOI: 10.1177/0022466912440455.

Jamila Mohamed. (2005). *Pendidikan khas untuk kanak-kanak istimewa*. PTS Profesional Publishing Sdn. Bhd. www.pts.com.my.

Jamilah Othman, Kabeer Abdullahi mohamed & Jeffery Lawrence D'Silva (2013). Does a Transformtional dan Transactional Leadership Style Predict Organizational Commitmen among Public University Lecturer in Nigeria. *Asian Social Science; Vol. No.1:2013*. ISSN 1911-2017 E-ISSN 1911-2025. Publised Canadian Center of Science and Education. URL: http://dx.doi.org/10.5539/9ss.v9nIp165. Diperoleh pada Julai 12, 2014 daripada http://dx.doi.org/10.5539/9ss.v9nIp165

Jamilah Man, Yahya Don & Siti Noor Ismail. (2016). Kepimpinan Transformasional dan Kualiti Guru Generasi 'Y'. *Jurnal Kepimpinan Pendidikan*, Januari 2016, Bil. 3, Isu 1, halaman 29 – 39. Diperoleh pada Januari 8, 2016 daripada http://e-journal.um.edu.my/publish/JuPiDi.universitimalaya.

Joseph, S., J. (2007). *EQ and leadership*. New Delhi: Tata McGraw-Hill Publishing Company Limited.

Juninah Dullah, Sabariah Sharif, Mohamad Nizam & M.S. Omar. (2010). Headmaster's Transformational Leadership and Teacher's Organisational Commitment in Primary School. Diperoleh pada Januari 12, 2016 daripada http://www.Jgbm.org/page/5%20mohd%20nizam%20nazamudin.pdf.

Kementerian Pendidikan Malaysia. (2015). *Buku panduan pengoperasian, Program Pendidikan Khas Integrasi*, Bahagian Pendidikan Khas, KPM. Aras 2, Blok E2, Kompleks Parcel E, Pusat Pentadbiran Kerajaan Persekutuan, 62604 Putrajaya

.

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

Leithwood, K. (1992). The move toward transformational leadership. Educational leadership. Diperoleh pada November 9, 2015 daripada http://www.ericdigests.org/1992/leadership.htm.

Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. Educational administration quarterly. Diperoleh November 9, 2015 dan Februari 2, 2016 daripada http://www.mlaforum.org/volumeIV/issue1/article1.html.

Leithwood K., Chapman J., Corson D., Hallinger P., & Ann Hart. (1996). *International handbook of educational leadership and administration*. Published by Kluwer Academic Publishers, P.O. Box 17, 3300 AA Dordrecht, The Netherlands.

Leithwood K., Jantzi D., & Steinbach R. (2003). (3th ed.). *Changing leadership for changing times*. Printed in Great Braitain by St. Edmundsbury Press, Bury St. Edmunds, Suffolk.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2009). *Seven strong claims about successful school leadership*. Diperoleh November 9, 2015 daripada http://www.ncsl.org.uk.

Meyer, J., P., & Allen, N., J. (1991). A three componen conceptualization of organizational commitment: Some methodological considerations, human resource management review. Diperoleh pada Mac 3, 2012 dan April 10, 2015 daripada http://www.wikipedia.org/wiki/organizational_commitment.

Meyer, J., P., & Allen, N., J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research and application.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Meyer, J., P., Stanley D., P., Herscovitch L., & Topolnystsky L. (2002). Affective, continounce and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecents correlation and consequences. *Journal of Vocational Behavior* 61, 20-52 (2002). Doi: 10.1006/jvbe.2001.1842. Diperoleh pada Januari 10, 2013 daripada http://www.academia.edu.4764699/affective.pdf.

McLeskey, J., Tyler, N., C., & Flippin, S., S. (2004). The supply and demand of for special education teachers: A review of research regarding the chronic shortage of special education teachers. *The Journal of Special Education,* Diperoleh pada Julai 15, 2015 daripada http://www.Wikipedia.

McLeskey, J., & Tayler, N. (2008). *Special education for today's teachers*. (2nd ed.) New Jersey: Pearson.

McLeskey, J., Waldron. N., L., & Redd. L. (2012). A case study of a highly effective, inclusive elementary school. *Journal of Special Education XX(X)1-12*. DOI: 10.1177/0022466912440455. Diperoleh pada Februari 12, 2013 & November 10, 2015 daripada http://journalspecialeducation.sagepub.com.

Muhyiddin Yassin. (2011). Pendidikan: Masih ada kekurangan modal insan. Diperoleh pada November 10, 2015 daripada http://utusan.com.my/utusan/info.

Muhyiddin Yassin. (2011). *Sudut pandangan Muhyiddin Yassin*. Kuala Lumpur: Institut Terjemahan Negara Malaysia Berhad.

Nadzan Haron & Rozeman Abu Hassan. (2010). *Malaysia melangkah ke hadapan*, *pengajian Malaysia sejak 1945*. Puchong: Penerbitan Multimedia Sdn. Bhd.

Najib Razak. (2010). *Melakar transformasi Malaysia*, Jabatan Penerangan Malaysia.

Ngadiman, Anis Eliyana & Dwi Ratmawati. (2013). Influence of Transformasional Leadership and Organization Climate to the Work Satisfaction, Organizational Commitment and Educational Citizenship Behavior on the Educational Personnel of Sebelas Maret University, Surakarta.

Nucci, L., P. (2014). *Education in the moral domain*. NY: Cambridge University Press.

Noraini Idris (2013). *Education for all Malaysia perspective*. Perak: Penerbitan Universiti Pendidikan Sultan Idris, Tanjong Malim.

Norhana Ramli, Nor Zanariah Talib & Zaharah Hussin. (2015). Pengaruh Pengetuadan Biah Sekolah ke atas Prestasi Guru Pendidikan Islam: Satu Analisis Hierarchical Liner Modeling (HLM). *Jurnal Kepimpinan Pendidikan*, Julai 2015, Bil. 2, Isu 3, halaman 1-9. Diperoleh pada Disember 10, 2015 daripada daripada http://e-journal.um.edu.my/publish/JuPiDi.universitimalaya.

Raziah K., A. Mohamed (2005). *Menjadi guru pendidikan khas.* PTS Profesional Publishing Sdn. Bhd. www.pts.com.my.

Robbins, S., P. (1998). *Organizational behavior* (8th ed.). Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Robbins, Stephen, P. (2000). *Gelagat organisasi*. Edisi Bahasa Malaysia. Edisi Kelapan. Terjemahan Abdul Razak Ibrahim dan Ainin Sulaiman. Universiti Malaya. Prentice Hall, Pearson Educationa Malaysia Sdn. Bhd. Malaysia: Petaling Jaya.

Robbins, S., P. (2004). *Organization behaviour-concepts, controversies, application*. (4th ed.). Prentice Hall.

Ross, J., A. & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *Journal School Effectiveness and School Improvement,*17(2), halaman 179-199*.*

Rosnariah Abdul Halim & Hussein Ahmad. (2015). Kepimpinan Distributif, Faktor Kontekstual dan Efikasi Kendiri Guru Malaysia. *Jurnal Kepimpinan Pendidikan*, Oktober 2015, Bil. 2, Isu 4, halaman 48-58. Diperoleh pada Jan 5, 2016 daripada http://e-journal.um.edu.my/publish/JuPiDi.universitimalaya.

Roziah Abdullah & Ismail Raduan (2014). Cabaran Pendidikan Alaf 21: Perancangan Pembangunan Pendidikan Untuk Menyusuri Pembangunan Modal Insan. *Kertas Kerja Seminar Internasional Pendidikan di Universitas Negeri Padang*, Sumatera, Pada 22 – 24 November 2014.

Shukri. (2011). Komunikasi kepimpinan berprestasi tinggi. *Seminar Nasional Pengurusan dan Kepimpinan Pendidikan ke-18*, halaman 25-28 Julai 2011, IAB, Genting Highlands.

Sii Ling Mee Ling & Mohd Sani Abdullah. (2013). Transformational leadership and teachers commitment in secondary school of Sarawak. Diperoleh pada Februari 5, 2016 daripada Sii Ling Mee Ling & Mohd Sani Abdullah.

Simin Ghavifekr. (2014). Transforming Education and Improving Outcome: Change Management Perspective. *Kertas Kerja Seminar Internasional Pendidikan di Universitas Negeri Padang*, Sumatera, Pada 22 – 24 November 2014, halaman 22-30.

Zaidatol Akmaliah Lope Pihie & Soib Asmiran. (2011). *Transformasi kepimpinan pendidikan: cabaran dan hala tuju*. UPM: Serdang Selangor.

MENGURUS PERUBAHAN: KEPIMPINAN INTRUSKIONAL PENGETUA DALAM PELAKSANAAN PENTAKSIRAN BERASASKAN SEKOLAH (PBS) DI SEBUAH SEKOLAH MENENGAH DAERAH LARUT MATANG DAN SELAMA: SATU KAJIAN KES

Raman Nusi
ramannusi@oum.edu.my
PPD Larut Matang Dan Selama

Kajian ini dijalankan untuk melihat pelaksanaan pengetua dalam melaksanakan Pentaksiran berasaskan Sekolah (PBS) melalui kepimpiann instruksional. Oleh itu kajian ini merupakan suatu kajian kualitatif yang dijalankan secara kajian kes di salah sebuah menegah di Daerah Larut Matang dan Selama. Kajian ini juga akan melihat cara atau kaedah pelaksanaan yang dijalankan oleh Pengetua berdasarkan persoalan kajian yang dibuat. Model yang digunakan ialah Model Kepimpinan Instruksional Hallinger &Murphy (1985). Kaedah kajian yang dijalankan ialah kaedah kualitatif. Sampel kajian yang dipilih seramai empat orang terdiri daripada seorang pengetua, seorang guru dan dua orang murid. Kajian ini juga menggunakan "cross case" bagi menganalisa dapatan temu bual secara menyeluruh. Dapatan kajian menunjukkan terdapat beberapa kelemahan daripada kepimpinan instruksional semasa melaksankan PBS.Melalui temu bual yang dijalankan responden iaitu pengetua memang ada menjalankan pelaksanan PBS namun begitu dipihak guru masih lagi tidak dapat melaksanaankan PBS dengan berkesan kerana beberapa halangan atau kecairan maklumat daripada segi penyampaiannya. Manakala respon murid pula menyatakan kurang pelaksaan yang berkesan dari pihak sekolah.

Kata kunci: *Perubahan Pendidikan, Pentaksiran Berasaskan Sekolah (PBS),Kepimpinan Instruksional Pengetua.*

PENGENALAN

Mengurus Perubahan

Pelaksanaan strategi perubahan organisasi yang kreatif dan inovatif merupakan bahagian yang paling penting dalam organisasi moden. Ia adalah idea mewujudkan struktur atau susunan bahagian-bahagian yang membantu meningkatkan prestasi. Mekanisme untuk perubahan yang berjaya sering dikendalikan dengan membina model mengukuhkan perubahan dan pembelajaran organisasi yang berterusan (Lund 2008; Lunenberg 2010). Walau bagaimanapun, Sorge dan Wittelloostwijn (2004) berhujah bahawa sering kali perubahan yang dilaksanakan organisasi tidak berkesan kerana kegagalan mengintegrasikan kepimpinan dan strategi komunikasi yang berkesan. Kegagalan perubahan yang dilaksanakan bukan disebabkan oleh kelemahan visi dan bentuk perubahan, tetapi disebabkan oleh pemimpin yang tidak memahami kompleksiti yang mereka hadapi semasa melaksanakan perubahan (Fullan 2007; Karp & Helgo 2008).

Sehubungan dengan itu, pemimpin harus mempunyai kemahiran komunikasi, soft skill dan membina pasukan yang mantap untuk membawa kejayaan dalam pelaksanaan perubahan organisasi (Allen et al. 2007; Fullan 2007; Myers et al. 2012). Sistem di sekolah seolah-olah berada dalam keadaan malar perubahan, dan sekolah juga seolah-olah tidak dapat mengekalkan momentum perubahan (Fullan 2007). Mentaliti bahawa ‘kita melakukan dengan cara itu, jadi mengapa perlu perubahan’ ketara dalam pendidikan (Lunenburg 2010). Budaya di sekolah secara umumnya menyokong status quo dan menolak perubahan (Jamelaa Bibi 2013; Park & Jeung 2013). Tshubwana (2006) menyatakan bahawa apabila berhadapan dengan perubahan, guru-guru sering kembali kepada belajar tingkah laku yang baru.

Pada dasarnya, apabila sesebuah sekolah menerima perubahan, ia lebih banyak memberi tekanan berbanding jika ia menentang perubahan.Gallagher, Bagin dan Moore (2005) menunjukkan bahawa kadar penerimaan inisiatif baru juga merupakan pembolehubah yang perlu dipertimbangkan. Mereka menekankan bahawa inovasi yang terbaik boleh gagal jika ia tidak dilaksanakan dengan betul.

Oleh sebab itu,Kementerian Pelajaran Malaysia (KPM) telah merancang dan melaksanakan pelbagai perubahan dan inovasi pendidikan di sekolah .

Dalam usaha ini pihak KPM menambah baik sisitem pendidikan negara ,pelan Strategik Interim 2011-2020 telah dilancarkan bagi melaksanakan beberapa transformasi pendidikan.daripada 14 inisiatif strategik ke arah yang digariskan,sistem pentaksiran Berasaskan Sekolah (PBS) merupakan satu teras strategik ke arah penambahbaikan kaedah penilian murid sedia ada.pelaksanaan PBS ini menjadi salah satu agenda utama dalam perubahan pendidikan masa kini.Sebagai satu usaha kesinambungan kepada proses perubahan dalam sisitem PBS,menerusi Pelan pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM),yang telah digariskan beberapa transformasi termasuk yang berkaitan dengan sisitem PBS.

Pemimpin pendidikan, ibu bapa, guru-guru dan pelajar mesti memberi kerjasama dan berfungsi sebagai sebahagian daripada gerakan strategi perubahan yang berjaya (Fullan

2007). Hal ini demikian kerana komitmen semua pihak dalam organisasi dituntut agar perubahan yang dilaksanakan akan lebih mudah dan memberi impak yang lebih berkesan (McShane & Von Glinow 2010).

Kepimpinan Instruksional Pengetua Dalam Pelaksanaan PBS

Di Malaysia kepimpinan instruksional mula mendapat tempat dalam kalangan pengetua sekolah kerana amat signifikan dalam melahirkan sekolah berkesan (sazali,rusmini, abng hut &zamri 2007) . Dalam abad ke-21 amalam kepimpinan instruksional masih releven dan dapat kepada kecermelangan sekolah (Hallinger 2005;Jabatan Perdana Menteri 2010). Keberkesanan amalan kepimpinan instruksional turut dinyatakan dalam Pelan Induk Pembangunan Pendidikan (KPM 2007) dan Jabatan Menteri (2010).

Alimuddin (2010) menjelaskan seorang pemimpin instuksional yang menjadi agen perubahan dan mewujudkan persekitaran di sekolah yang kondusif dapat member impak signifikan dalam kecemerlangan pelajar. Menurut beliau lagi, tanggungjawab pengetua sebagai pemimpin instuksional dalam memastikan pengajaran dan pembelajaran serta aktiviti akademik dirancang dan dilaksanakan dengan baik, proses pengajaran dan pembelajaran dijalankan dengan baik dan teratur serta melaksanakan pengurusan akademik yang teratur agar dapat mengajar dengan berkesan (Pendidikan 2010).

Sehubungan dengan itu juga kepimpinan instuksional juga ditarifkan di bawah dua tema utama iaitu pimimpin instruksional berkomunikasi dengan guru-gurunya untuk meningkatkan refleksi diri dan menggalakkan perkembangan profesionalisme guru-guru (Blase &Blasé, 2002).

Pengetua instruksional yang berkesan berkomunikasi dengan guru bagi tujuan meningkatkan refleksi dii dengan menggunakan strategi seperti memberikan cadangan, memberi maklum balas ,menunjukkan cara, betanya dan berkongsi pendapat dan memberikan penghargaan kepada pengajaran yang berkesan di kalangan guru-guru. Bagi mewujudkan peluang perkembangan profesionalisme di kalangan guru-guru pula, terdapat enam strategi yang diamalkan oleh pengetua instuksional yang berkesan. Guru-guru digalakkan menyertai kursus pembangunan staf yang menekankan tentang pengajaran dan pembelajaran, menyokong tindakan bekerjasama di antara guru-guru, menggalakkan system pembimbing guru, mewujudkan budaya pembelajaran sepanjang hayat, dan melaksanakan program kajian tindakan di kalangan guru-guru. Strategi-strategi yang dinyatakan di atas bukan sahaja dapat meningkatkan daya kreativiti dan inovasi guru, malah terdapat kesan positif ke atas tahap motivasi, efikasi dan keyakinan diri guru.

Pentaksiran Berasakan Sekolah (PBS)

Pentaksiran Berasaskan Sekolah atau singkatannya PBS ialah satu pentaksiran yang bersifat holistik iaitu menilai aspek kognitif, afektif dan psikomotor selaras dengan Falsafah Pendidikan Kebangsaan dan kurikulum kebangsaan Malaysia. Pentaksiran ini merupakan sesuatu yang agak baharu dalam pendidikan di Malaysia, yang selaras dengan pelaksanaan Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM). Ia memainkan peranan penting bagi tujuan melahirkan murid-murid yang seimbang dalam pelbagai aspek. Berdasarkan kepada Pelan Strategik Interim 2011-2020 dan PPPM 2013-2025, pelaksanaan PBS adalah merupakan satu proses perubahan KPM kearah penambahbaikan

kaedah penilaian murid sedia ada bagi memantapkan kualiti pengajaran dan pembelajaran di sekolah. Pelaksanaan PBS adalah seiring dengan program transformasi Negara untuk menghasilkan modal insan yang boleh bersaing di peringkat global (pelan pembangunan Pendidikan Malaysia 2013).

Berdasarkan kepada pencapaian murid Malaysia dalam peperiksaan peringkat antarabangsa iaitu 'Trend in Mathematics and science study ' (TIMSS) dan 'Programme for International Student Assessment ' (PISA), dapatan menunjukkan sistem pentaksiran sedia ada perlu berubah kepada satu sistem pentaksiran yang lebih holistic.Ini adalah kerana, sistem pendidikan Negara sedia ada adalah berorientasikan peperiksaan atau 'exam oriented'.

Manakala penekanannya adalah pencapaian dalam peperiksaan dan tidak bersifat menyeluruh (Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013).

PBS adalah satu bentuk pentaksiran yang bersifat holistik yang menilai aspek kognitif(intelek),afektif(emosi dan rohani) dan psikomotor(jasmani) selaras dengan Falsafah Pendidikan Kebangsaan. Terdapat empat komponen dalam system PBS iaitu Pentaksiran Pusat, Pentaksiran Sekolah, Pentaksiran Psikometrik dan Pentaksiran Aktiviti Jamani , Sukan dan Kokurikulum (PAJSK).Pentaksiran Pusat dan Sekolah menekankan aspek akademik manakala pentaksiran psikometrik dan Pentaksiran Aktiviti Jasmani, Sukan dan Kokurikulum (PASJK) adalah aspek bukan akademik.

Pentaksiran pusat dilaksanakan dengan berpandukan garis panduan Lembaga Peperiksaan dan ini melibatkan kerja kursus dan ujian lisan. Pentaksiran sekolah dilaksanakan sepenuhnya oleh sekolah dan melibatkan mata pelajaran teras dan elektif. Sementara itu, pentaksiran psikometrik adalah betujuan untuk mengukur kebolehan semula jadi ,kemahiran befikir,kemahiran menyelesaikan masalah, minat,kecenderungan, sikap dan personaliti murid. Pentaksiran yang dilakukan bagi mendapatkan maklumat tentang potensi jasmani,sukan dan kokurikulum murid ialah pentaksiran aktiviti jasmani ,sukan dan kokurikulum (PAJSK). Bagi tujuan pemantauan,perubahan juga berlaku di mana semua hasil kerja murid termasuk ujian dan peperiksaan di simpan dalam portfolio yang disimpan sepanjang sesi persekolahnnya supaya boleh dirujuk oleh guru dan ibu bapa. Guru-guru juga perlu menilai tahap pembelajaran murid berdasarkan kepada standard pretasi murid mengikut band yang ditetapkan.

OBJEKTIF KAJIAN

Objektif kajian ini adalah bertujuan untuk meninjau pengurusan perubahan yang telah di jalankan oleh Pengetua dalam kepimpinan Instruksional dalam pelaksanaan Pen taksiran berasaskan Sekolah (PBS) dari aspek perlaksanaan, kepentingannya kepada sekolah, keberkesanan dan faktor – faktor kritikal terhadap kemamapanan program serta etika yang perlu di beri perhatian.

PERSOALAN KAJIAN

a) Apakah perubahan yang dilaksanakan oleh Pengetua dalam melaksanakan Pentaksiran Berasasan Sekolah ?

b) Apakah kepentingan Pentaksiran berasaskan Sekolah yang dilaksanakan oleh Pengetua kepada sekolah?

c) Bagaimanakah perlaksanaan Pentaksiran berasaskan Sekolah tersebut dijalankan di sekolah?

d) Apakah keberkesanaan perlaksaan Pentaksiran berasaskan Sekolah tersebut kepada sekolah.?

e) Apakah faktor kritikal terhadap kemampanan Pentaksiran berasaskan Sekolah tersebut di sekolah?

f) Apakah etika yang perlu di beri perhatian apabila Pentaksiran berasaskan Sekolah ini dijalankan di sekolah.

KAJIAN LEPAS

Di dalam buku Standard Kualiti Pendidikan Malaysia (SKPM) oleh Jemaah Nazir dan Jaminan Kualiti (2010), telah digariskan bahawa pengetua adalah sebagai pemimpin instruksional di mana pengetua akan menerajui pelaksanaan kurikulum dan mewujudkan persekitaran pembelajaran yang menggalakkan pemupukan budaya belajar di kalangan muridnya. Mengikut garis panduan ini, sebagai pemimpin instruksional ,pengetua perlu melaksanakan tugas-tugas seperti :

1) menentukan matlamat dan ketetapan yang jelas, tepat dan berfokus mengenai pelaksanaan kurukulum sekolah;

2) mengajar sejumlah waktu yang ditetapkan ;

3) menjadi rujukan berkaitan teori pembelajaran, pedagogi dan memimpin pelaksanaan pengajaran secara berkesan di samping menyebarkan amalan tebaik pengajaran dan pembelajaran kepada gurunya di peringkat sekolah.

4) mencerap pengajaran dan pembelajaran semua guru di mana pengetua menggunakan maklum balas pencerapan untuk meningkatkan kualiti pengajaran dan pembelajaran ;

5) menyelia hasil kerja dan pencapaian murid secara sistematik dan berterusan;

6) menyelia perancangan pengajaran dan semua hasil kerja guru berkaitan pengajaran dan pembelajaran secara tekal;

7) mewujudkan suasana pembelajaran yang kondusif secara menyeluruh bagi meyokong pengajaran dan pembelajaran yang berkesan bagi meningkatkan pencapaian akademik dan sahsiah murid;

8) mewujudkan budaya belajar yang dapat diperlihatkan oleh hamper keseluruhan warga sekolah.

Kepimpinan instruksional mendapat perhatian sejak 25 tahun yang lalu bermula dengan kajian sekolah berkesan oleh Edmonds (1979) . Model kepimpinan instruksional telah dibangunkan sejak 1980an oleh pengkaji barat seperti Hallinger dan Murphy (1985,1987), Bossert (1988), Muphy (1990), weber(1996), Southworth(2002) dan Halinger(2000). Model

Halingger dan Murphy (1985) paling kerap digunakan dalam kajian –kajian mengenai kepimpinan instuksional. Hallinger (2011) menyatakan bahawa bermula tahun 1980 an sehingga tahun 2010, sebanyak 130 kajian telah dijalankan menggunakan model Halingger(1985).

Walau bagaimanapun, dalam realiti sebenar peranan pengetua yang kurang efektif dalam membimbing dan berkongsi matlamat dengan guru-guru menyebabkan program pengajaran yang dirancang sering tidak mencapai matlamat sekolah (Sektor Pengurusan Akademik 2009). Elemen menetapkan matlamat yang jelas dapat membantu pengetua membawa hala tuju sekolah untuk menjayakan pengajaran dan pembelajaran.

Kesibukan tugas membatasi usaha pengetua untuk menyempurnakan peranan sebagai pemimpin instruksional, terutamanya untuk memantau dan menyelia dan memantau kepada Guru Kanan dan Ketua Bidang (Hallinger,2005). Namun begitu, tanggungjawab pengetua dalam bidang pemantauan dan penyelian amat penting untuk memastikan keberkesanan pengajaran guru dan pembelajaran pelajar (Robinson, Lloyd,Rowe,2009). Penyeliaan juga merupakan aspek terpenting untuk menilai kandungan dan kaedah pengajaran guru bertepatan dengan kehendak kurikulum (James & Balansadaran 2009).

Secara keseluruhannya daripada perbincangan di atas dapatlah disimpulkan bahawa kepimpinan instruksional ialah segala amalan tingkah laku perancangan pengetua yang jelas disampaikan bertujuan untuk mempengaruhi , memberi bimbingan dan dorongan kepada guru dan murid dalam usaha menambah baik dan meningkatkan program-program berkaitan proses pengajaran dan pembelajaran bagi mencapai matlamat akademik sekolah yang ditetapkan.

Ini termasuklah dalam memastikan pelaksanaan sesuatu perubahan pendidikan berjaya mencapai matlamatnya di sekolah.

Apabila sesuatu perubahan diperkenalkan di sekolah seperti sistem PBS , pengetua sebagai pemimpin instruksional adalah dipertanggungjawab bagi memngimplementasikan perubahan tersebut. Berjaya atau gagal perubahan itu begantung kepada sesebuah sekolah (Hussein,2008) . Pengetua mesti bersedia untuk menghadapi segala cabaran dan melaksanakan perubahan demi kecemerlangan organisasi sekolah. Pendapat ini turut disokong oleh Azhari (2002) di mana dinyatakan pengetua adalah agen perubahan di peringkat sekolah dan sebagai agen perubahan,pengetua bertangggungjawab untuk member sokongan ,membantu membimbing dan menggalakkan guru-guru untuk mengamalkan serta melaksanakan sesuatu perubahan dan inovasi pendidikan di sekolah secara berkesan agar matlamat yang hendak dicapai terlaksana dan dapat member manfaat kepada murid-murid khasnya.

Dalam memainkan peranannya sebagai pemimpin instruksional ,pengetua perlu merangka dan menyampaikan matlamat yang hendak dicapai apabila belakunya perubahan sepeti dalam sistem PBS.Ini dapat dilakukan dengan menggunakan kaedah formal dan tidak formal seperi menggunakan data keputusan peperiksaan sekolah,mendapatkan input daripada para guru, dan menjalankan penyelidikan bagi membangunkan satu set matlamat yang berfokus berkaitan perkara yang hendak dicapai dalam PBS di sekolah. Green & Cypress(2009) turut menyokong dengan menyatakan bahawa terdapat beberapa factor yang penting untuk diberi perhatian semasa melaksanakan perubahan di sekolah.

Disamping itu pengetua perlu menyediakan suatu pelan tindakan berdasarkan kepada penyelidikan di sekolah tentang perubahan yang perlu dilaksanakan serta bersedia untuk mengubah suai pelan tindakan mengikut keperluan perubahan. Seterusnya, serta bersedia untuk mengubah suai pelan tindakan mengikut keperluan perubahan.

Seterusnya, matlamat yang dibina perlulah difahami oleh guru-guru supaya para guru dapat menterjemahkannya dalam proses pengajaran dan pembelajaran di dalam bilik darjah. Sehubungan dengan itu, para guru perlu dimaklumkan tentang tugas dan tanggungjawab yang jelas bagi menjalankan system PBS. Oleh itu, stuktu organisasi yang dibentuk dengan jelas tentang tugasan dan matlamat tugasan adalah penting bagi melaksanakan perubahan yang diperlukan.Ini termasuklah dengan mengadakan perbincangan dengan guru secara individu bagi mengenal pasti perkembangan prestasi pencapaian murid dalam PBS supaya dapat dijalankan program-program pemulihan dan pengukuhan bagi murid-murid yang memerlukannya. Pengetua juga pelu menggunakan keputusan prestasi pencapaian murid dalam PBS bagi menilai kemajuan terhadap matlamat sekolah sepeti yang telah ditetapkan. Makluman secara lisan dan bertulis berkaitan keputusan prestasi sekolah perlu disampaikan kepada guru-guru dan murid-murid pada masa yang ditetapkan.

Bagi mewujudkan iklim pembelajaran sekolah yang berfokus kepada PBS, pengetua instruksional perlu memainkan peranan untuk mengawal waktu pengajaran, mengekalkan ketampakan, menyediakan insentif untuk guru, menggalakan pembangunan professional dan menyediakan insentif untuk pembelajaran. Di dalam melaksanakan PBS, terdapat banyak aktiviti yang perlu dilaksanakan oleh murid-murid di dalam bilik darjah.

Sehubungan dengan itu, bagi memastiksn tumpuan murid-murid adalah tehadap aktiviti PBS yang dijalankan di dalam bilik darjah , pengetua perlu mengawal gangguan terhadap masapengajaran dan pembelajaran seperti yang disebabkan oleh pengumuman awam, murid di panggil ke pejabat, atau gangguan aktiviti kokurikulum semasa sesi pengajaran dan pembelajaran sedang berlangsung.

Juteru itu pengetua perlu memastikan murid-murid yang lewat atau ponteng kelas diambil tindakan akibat kehilangan masa pembelajaran supaya mereka sedar tentang kepentingan berada di dalam bilik darjah semasa aktiviti pengajaran dan pembelajaran berlangsung.

Para guru juga pelu digalakkan untuk menggunakan masa pengajaran sepenuhnya dengan menjalankan aktiviti-aktiviti PBS dengan menggunakan kemahiran yang baru untuk menarik perhatian murid-murid. Oleh itu, pengetua harus memainkan peranan sebagai pemimpin instruksional dalam melaksanakan peubahan pendidikan bagi menyediakan iklim sekolah yang kondusif untuk pembelajaran murid. (Hallinger , 2003).

Selain daripada itu bagi mendapatkan pandangan daripada guru-guru dan murid murid berkaitan pelaksanaaan PBS , pengetua instruksional pelu meluangkan masa untuk berinteraksi dengan mereka semasa waktu rehat atau mengadakan lawatan terus ke bilik darjah. Pengetua boleh mengambil alih bilik darjah sementara menunggu guru yang tiba lewat atau guru ganti, malah boleh mengajar murid-murid di dalam bilik darjah.

Selain itu,semasa aktiviti kokurikulum dijalankan, pengetua perlu menghadiri dan mngambil bahagian dalam aktiviti tersbut bersama-sama guru dan murid-murid bagi tujuan mengekalkan ketampakan di sekolah yang mesra oleh pengetua.). Ini menunjukkan bahawa adalah penting bagi pengetua instruksional untuk sentiasa berinteraksi dengan warga sekolah supaya sikap mereka adalah positif terhadap pelaksanaan perubahan PBS dengan lancer, pengetua instuksional pelu memberikan insentif yang sesuai untuk para guru. Ini termasuklah dengan memberikan pujian kepada guru secara peribadi serta mengiktiraf prestasi cemerlang guru secara bertulis untuk didsimpan di dalam fail peribadi guru.

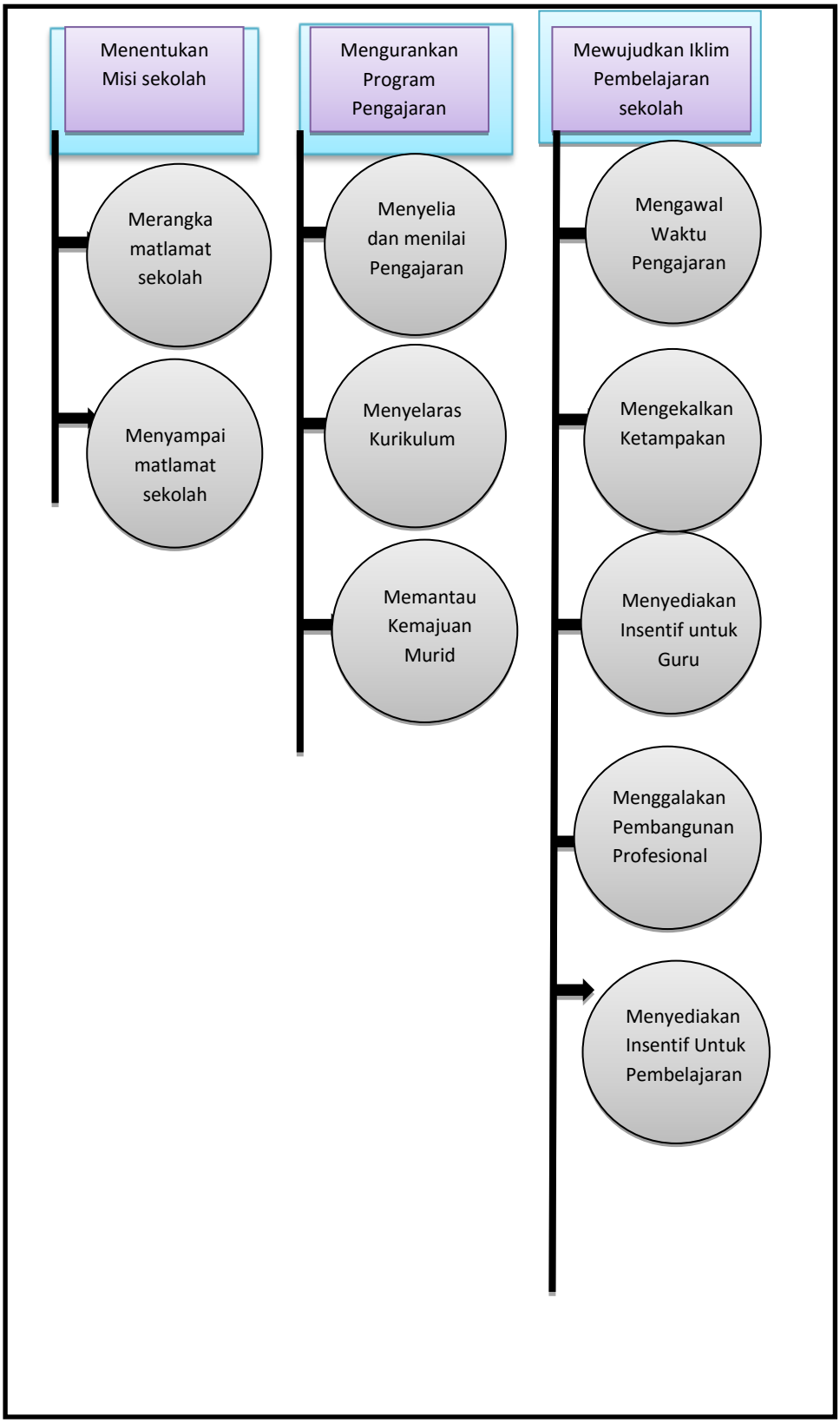
Guru-guru yang gigih berusaha dalam melaksanakan PBS turut diberikan penghargaan dan pengajaran dengan mewujudkan peluang kemajuan professional di atas sumbangan mereka kepada sekolah.

Disamping itu sebagai pengetua instuksional,pengetua juga perlu memberikan dorongan dan pengiktirafan kepada perkembangan pembelajaran murid-murid di sekolah. Pengetua perlu memberikan insentif kepada perkembangan pembelajaran murid-murid di sekolah.

Model Kepimpinan Instruksional Hallinger &Murphy (1985)

Model kepimpinan Instruksional Hallinger dan Murphy (1985) telah dibangunkan oleh Philip Hallinger dan Joseph Murphy dengan menggariskan tiga dimensi utama kepimpinan instruksional iaitu (1) menetukan misi sekolah, (2) menguruskan program pengajaran , dan (3) mewujudkan iklim pembelajaran sekolah.

Terdapat sepuluh fungsi kepimpinan bagi dimensi kepimpinan instruksional di dalam model ini iaitu merangka matlamat sekolah, menyampaikan matlamat sekolah,menyelia dan menilai pengajaran, menyelaras kurikulum, memantau kemajuan murid,mengawal waktu pengajaran,mengekalkan ketampakan,menyediakan insentif untuk guru, menggalakkan pembangunan professional dan menyediakan insentif untuk pembelajaran. Model tersebut adalah seperti Rajah 1:


Menentukan Misi sekolah
Merangka matlamat sekolah
Menyampai matlamat sekolah
Mengurankan Program Pengajaran
Menyelia dan menilai Pengajaran
Menyelaras Kurikulum
Memantau Kemajuan Murid
Mewujudkan Iklim Pembelajaran sekolah
Mengawal Waktu Pengajaran
Mengekalkan Ketampakan
Menyediakan Insentif untuk Guru
Menggalakan Pembangunan Profesional
Menyediakan Insentif Untuk Pembelajaran

Halingger dan Murphy(1985) telah merangka tentang tiga dimensi dan sepuluh fungsi kepimpinan yang terdapat dalam model kepimpinan instruksional mereka. Dimensi petama iaitu menentukan misi sekolah yang mempunyai dua fungsi iaitu pengetua merangka matlamat sekolah serta menyampaikan matlamat sekolah. Kedua-dua fungsi ini adalah untuk memastikan pengetua bekerjasama dengan guru-guru bagi menentukan misi yang jelas dan boleh dicapai terutamnya dalam bidang akademik pelajar. Sehubungan itu, adalah menjadi tanggungjawab pengetua sebagai pemimpin instruksional menyampaikan matlamat sekolah dengan berkomunikasi supaya diketahui oleh semua warga sekolah termasuk ibu bapa pelajar. Ini dapat dilakukan dengan saluran komunikasi formal dan tidak formal seperti melalui bahan edaran, mesyuarat mingguan sekolah, perhimpunan sekolah,perbincangan dengan guru dan staf, papan kenyataan sekolah dan sebagainya.

Manakala dimensi kedua iaitu menguruskan program pengajaran di mata pengetua perlu member tumpuan pada penyelarasan dan kawalan arahan dan kurikulum.ini merangkumi tiga fungsi iaitu menyelia dan menilai pengajaran ,menyelaras kurikulum, dan memantau kemajuan murid.Bedasarkan kepada tiga fungsi yang disebutkan ,pengetua mesti melibatkan diri secara menyeluruh dalam bidang pembangunan akademik di sekolah. Dalam model ini, pembangunan akademik pelajar meupakan aspek utama yang menjadi tanggungjawab uatama pengetua. Pengetua harus melibatkan usaha besama guru dalam mengurus bidang kurikulum sekolah. Selain itu, pengetua juga perlumembuat lawatan bagi tujuan penyeliaan guru bagi menyelaraskan amalan-amalan guru dalam bilik darjah. Seterusnya ,pengetua juga perlu memantau kemajuan pelajar berdasarkan kepada keputusan analisa peperiksaan supaya program-program kemajuan akademik dapat dibuat penambahbaikan agar matlamat sekolah tercapai.

Dimensi ketiga iaitu mewujudkan iklim pembelajaran sekolah merangkumi lima fungsi iaitu mengawal waktu pengajaran , mengekalkan ketampakan, menyediakan insentif untuk guru,menggalakakan pembangunan professional, dan menyediakan insentif untuk pembelajaran . Menerusi dimensi ini, ia menyokong pendapat berkaitan sekolah yang berkesan akan mewujudkan tekanan akademik bagi memastikan tahap dan jangkaan yang tinggi pelu dicapai dengan usaha penambahbaikan yang berterusan (Hallinger ,2011) .

Pengetua juga seharusnya terlibat bersama-sama dengan guru dan murid bagi menjayakan setiap program dan aktiviti sekolah.

Pemimpin instruksional perlu memberikan galakan dan bimbingan kepada guru serta membeikan insentif kepada guru-guru dan murid-murid . Pengetua turut mempunyai tanggungjawab kepimpinan instuksional untuk menyelaraskan piawaian dan amalan sekolah berdasarkan misi dan mewujudkan sokongan terhadap iklim pengajaran dan pembelajaran di sekolah.

Tanggungjawab pengetua sebagai pemimpin instuksional adalah untuk memastikan matlamat PBS yang telah dibina disebarkan kepada seluruh warga sekolah dengan cara menyampaikannya dengan berkesan secara meluas dengan pelbagai media seperti di dalammsyuarat guru,perhimpunan sekolah,perbincangan dengan furu-guru danmurid-murid serta dipamerkanmatlamat tersebut di papan kenyataan di sekitar sekolah. Ini bertepatan dengan laporan Green&Cypress(2009) dan McEwan(2002) di mana dinyatakan pengetua

juga mestilah berpengetahuan, berpengalaman dan mampu menjelaskan matlamat sekolah kepada guru-guru bagi membina kepercayaan untuk perubahan serta menghindarkan perasaan kerisauan dan ketakutan untuk melakukan perubahan di sekolah. Hubungan komunikasi perlu wujud bagi memastikan segala matlamat perubahan difahami di antara pihak pengetua, guru-guru dan murid murid.

Seterusnya, pengetua instuksional hendaklah menguruskan program pengajaran yang perlu dijalankan berdasarkan sistem PBS di sekolah. Ini termasuklah menyelia dan menilai pengajaran guru, menyelaras kurikulum dan memantau kemajuan murid. Apabila pengetua menyelia dan menilai pengajaran guru, beliau perlu memastikan keutamaan yang ditekankan oleh guru dalam bilik darjahadalah selari dengan matlamat PBS yang telah dibina. Pencerapan secara tidak formal boleh dilakukan bagi memantau proses pengajaran dan pembelajaran dalam bilik darjah termasuklah menyemak buku latihan murid bagi memastikanpara guru melaksankan PBS di dalam bilik darjah. Selepas pencerapan dilakukan ,pengetua perlu memaklumkan kepda guru tentang kekuatan dan kelemahan amalan pengajaran mereka supaya amaln-amalan pengajaran guru adalah selaras dengan matlamat PBS yang hendak dicapai.

Di dalam memastikan pelaksanaaan PBS berjalan lancar, pengetua perlu bekejasama dengan semua pihak di peringkat pentadbiran di sekolah seperti penolong kanan, ketua bidang, dan ketua panitia bagi menentapkan individu yang betanggungjawab menyelaras pelaksanaan PBS di sekolah.

Malah pengetua boleh melibatkan guru pada peringkat perancangan dan pembuatan keputusan dalam melaksanakan proses perubahan di mana ini akan meningkatkan tahap kesedian perubahan (Alas,2008) di kalangan guru di sekolah. Segala keputusan berkaitan pelaksanaan PBS perlu dibincangkan bersama pihak pentadbiran sekolah supaya pelaksanaanya adalah mencakupi objektif kurikulum sekolah dan tidak bertindih antara objektif kurikulum sekolah dengan pencapaianmurid dalam ujian sekolah. Penglibatan pengetua secara aktif juga perlu bagi menilai semula bahan-bahan yang digunakan oleh para guru semasa pelaksanaan PBS di dalam bilik darjah. Ini menunjukkkan bahawa sokongan dan bantuan daripada pengetua dapat memastikan pelaksanaan PBS dijalankan dengan lebih bekesan. Ini disokong oleh satu kajian dijalankan oleh Fullan (1991) di mana beliau mendapati pengetua berperanan sebagai pemimpin instuksional dapat melaksanakan perubahan di sekolah dengan berkesan kerana mereka mementingkan aktiviti pengajaran, membina budaya kerja bekerjasama di kalangan guru, menyediakan bantuan, memnatau kemajuan peubahan , dan menyokong guru dan melaksanakan perubahan. Adalah menjadi tanggungjawab pengetua instruksional dalam memastikan kemajuan murid-murid di sekolah dipantau dalam menjalankan PBS di dalam bilik darjah.

METADOLOGI KAJIAN

Pendahuluan

Bab ini akan membincangkan tentang kaedah penyelidikan yang digunakan dalam kajian ini. Aspek-aspek yang berkaitan dengan kajian yang dibincangkan adalah reka bentuk kajian, tempat kajian, pemilihan sampel kajian, instrument kajian, prosedur kajian dan prosedur langkah pengumpulan data.

Reka Bentuk Kajian

Reka bentuk kajian merupakan aspek yang penting penyelidikan ini.Melalui kajian ini penyelidik akan menggunakann kaedah penyelidikan kualitatif.. Penyelidikan kualitatif sering kali digunakan dalam penyelidikan untuk meahami sesuatu fenomena atau peristiwa yang berlaku secara lebih mendalam. Kaedah ini dipilih ialah kerana melaluinya penyelidik dapat membina satu gambaran yang kompleks dan menyeluruh, menganalisa perkataan, melapor secara terperinci pandangan peserta, dan melakukan penyelidikan penerokaan dalam konteks semula jadi. (Noraini , 2010)

Seterusnya reka bentuk tinjauan digunakan dalam usaha penyelidik untuk memahami fenomena tersebut. Kajian tinjauan boleh membantu untuk memahami sesuatu isu atau objek yang kompleks secara terperinci dengan menggunakan sampel yang kecil.Kajian tinjauan juga membantu penyelidik untuk memahami sesuatu fenomena, di samping menambah pengetahuan sedia ada tentang fenomena tersebut serta melihat hubungan yang wujud antara pelbagai objek, elemen serta isu yang tersirat berhubung dengan fenomena itu (Noraini, 2010). Menurut (Yin 2003) kajian kes merupakan satu reka bentuk yang sangat sesuai dan wujud satu interaksi yang kompleks antara kedua-duanya.

Tegasnya pemilihan reka bentuk kajian oleh penyelidik dalam kajian ini menepati tujuan serta menjawab persoalan yang timbul dalam kajian ini.digunakan apabila fenomena yang ingin diselidik tidak mudah dibezakan dalam konteksnya.

Tempat Kajian

Penyelidik telah memilih salah sebuah sekolah menengah di daerah Larut Matang dan Selama.

Pemilihan Sampel Kajian (Persampelan)

Dalam kajian ini penyelidik telah memilih sampel kajian seramai empat orang sahaja. Pemilihan sampel kajian yang sedikit kerana kaedah yang dijalankan inlah kaedah kualitatif secara temu bual iaitu kajian kes sahaja.Sampel kajian terdiri daripada seorang pengetua lelaki berumur dalam lingkungan 50 an.Beliau merupakan seorang pengetua yang baru dilantik kira-kira 3 tahun yang lalu dan mempunyai pengalaman yang luas sebagai Penolong Kanan Pentadbiran sebelum ini di beberapa buah sekolah.Manakla seorang guru lelaki dipilih secara rawak dan dua orang murid iaitu seorang murid perempuan dan seorang murid lelaki.Kaedah persampelan yang di gunakan adalah menggunakan kaedah persampelan tujuan (*Purposive Sampling*).

Menurut Noraini (2010) persampelan tujuan atau *purposive sampling* turut di gelar *judgment sampling* melibatkan pertimbangan individu untuk memilih sample, iaitu berdasarkan pengetahuan penyelidik dan tujuan khusus penyelidik. Menurut Gay at al (2009) persampelan tujuan (purposive sampling) ialah proses memilih sample yang di yakini oleh penyelidik dapat mewakili populasi yang diingini untuk di selidik.

Melalui kajian ini pengkaji telah mempertimbangkan dan mempunyai pengetahuan yang jelas bahawa sample yang dipilih menepati populasi yang diingini. Menurut Gay at al (2009) lagi kebaikan kaedah persampelan sebegini adalah ia memberi peluang kepada penyelidik untuk memilih sample berdasarkan pengalaman dan ilmu yang ada pada

penyelidik terhadap kumpulan tersebut dengan menggunakan kriteria yang jelas sebagai panduan dalam proses memahami fenomena tersebut.

Manakala kekurangan kaedah persampelan ini menurut mereka ialah terdapat potensi penyelidik untuk salah memilih sample yang berdasarkan kriteria yang ditetapkan menyebabkan keterbatasan penyelidik untuk membuat generalisasi dapat ke atas populasi yang di selidik.

Sebagaimana menurut Noraini (2010) apa yang mungkin menjejaskan dapatan penyelidikan (persamplan tujuan) adalah kejituan pendapatnya tentang sejauh mana sample itu mewakili populasi yang hendak diselidiki. Walaubagaimana kekurangan di rasakan dapat di atasi dengan pengalaman guru besar serta rekod yang perkhidmatannya yang baik.

Oleh itu, kajian ini akan hanya melibatkan seorang pengetua sekolah menengah, seorang guru yang menjadi setiausaha kepada program Pentaksiran berasaskan Sekolah tersebut serta dua orang pelajar yang di pilih.

Instrument Kajian

Penyelidik menggunakan satu set protokol temu bual dalam kajian ini.(rujuk lampiran 1)

Kaedah Temu Bual Sebagai Instrumen Kajian

Terdapat beberapa jenis instrument digunakan untuk mengumpul maklumat dalam penyelidikan ini.satu daripada instrument yang mempunyai kaitan dengan kaedah kualitatif ini adalah menggunakan teknik temu bual.temu bual yang dijalankan terhadap seorang pengetua,seorang guru dan dua orang murid akan dianalisis untuk mendapatkan persepsi mereka terhadap kebaikan atau keberkesanan pelaksanaan Pentaksiran berasaskan Sekolah (PBS) di sekolah.Melalui kajian yang dijalankan ,penyelidik menggunakn temu bual berstruktur .Ini kerana menurut Merriem (1998) penggunaan temu bual berstruktur bertujuan untuk mengumpulkan maklumat yang tepat seperti maklumat sosiodemografik,umur,pendapatan,taraf perkahwinan ,tahap pendidikan dan sebagainya.

Manakala temu bual separa berstruktur bersifat fleksibel dan keadaan ini membolehkan responden menghuraikan apa yang difikirkannya kepada penyelidik.

Fontana dan Frey (1994) merriem (1998) juga menyatakan terdapat tiga jenis temu bual berstruktur,temu bual separa bersruktur dan temu bual tidak berstruktur.Patton (1980) menyatakan terdapat tiga jenis teknik temu bual formal,temu bual tidak formal dan temu bual terbuka.

PROSEDUR KAJIAN

Dalam kajian ini penyelidik menggunakan teknik temu bual dengan pengetua,guru dan dua orang pelajar.

a) Temu bual dengan Pengetua.

Seorang pengetua lelaki yang berpengalaman di temu bual dalam kajian ini.Temu bual bertujuan untuk mendapatkan persepsi mereka terhadap pelaksanaan Pentaksiran berasaskan Sekolah (PBS) di sekolah

b) Temu bual dengan Guru

Melalui kajian ini juga penyelidik akan menemu bual seorang guru perempuan. Temu bual ini bertujuan untuk mendapatkan pandang mereka terhadap inovasi yang dijalankan di sekolah.

c) Temu bual dengan Murid

Seramai dua orang murid akan ditemu bual yang terdiri daripada seorang murid lelaki dan seorang murid perempuan. Tujuan temu bual ini dijalankan ialah untuk mendapatkan persepsi mereka terhadap pelaksanaan PBS yang dijalankan di sekolah.

Berdasarkan persoalan kajian di atas satu protokol temubual (Lampiran 1) telah di bentuk untuk meninjau perlaksaan program Pentaksiran Berasaskan Sekolah yang telah di jalankan di salah sebauh sekolah menengah di daerah Larut Matang dan Selama. Untuk temu bual pengetua dan guru ianya dijalankan secara individu manakala dengan pelajar di jalankan secara berkelompok seramai tiga orang pelajar.

Langkah Pengumpulan Data

Dalam bahagian ini penyelidik akan menerangkkan beberapa prosedur yang dilakukan untuk merancang dan melaksanakan proses pengumpulan data.

Oleh kerana proses pengumpulan data adalah rumit maka ianya harus dirancang dengan teliti.

Seterusnya dalam kajian kualitatif, rappo antara penyelidik dan responden adalah perlu untuk mengurangkan kebimbingan dan pembinaan kepercayaan (Glesne 1999).Rappo memudahkan penyelidik mendapatkan maklumat yang secukupnya untuk penyelidikannya(1979) dimana rappo yang terbina membolehkan responden memberikan pelbagai maklumat personel atau beraksi dalam keadaan yang biasa dan rasa selamat tanpa dipengaruhi oleh kehadiran penyelidik.

Selain itu ,melalui penyelidikan ini,penyelidik akan bekerja bersama-sama dengan dua orang murid-murid yang terpilih sebagai sampel.Rappo antara penyelidik dengan pelajar tersebut merupakan salah satu faktor penting dalam menentukan kejayaan penyelidikan ini.Oleh kerana penyelidik adalah pegawai dari Pejabat Pendidikan Daerah (PPD) Larut Matang dan Selama,Perak,merupakan murid-murid yang dipilih secara rawak sebagai sampel,maka rappo penting bagi memudahkan murid-murid menyatakan perasaan mereka.Begitu juga dengan sampel kajian yang dipilih dalam kalingan guru,rappo juga penting supaya maklumat yang diperolehi sewaktu sesi temu bual berjalan lancar.

Penganalisa data akan dilakukan melalui analisa temu bual.Pendekatam analisis kandungan seperti mana yang dicadangkan oleh Miles dan Huberman,Merriem (1998) telah digunakan untuk menganalisis data temu bual.Menurut Burn (1995) analisis kandungan merupakan kaedah analisis yang sering digunakan dalam kajian kualitatif.Analisis kandungan digunakan untuk mengenalpasti tema,konsep dan makna.Dalam ha lini,analisis kandungan memerlukan system pengkodan yang berkaitan dengan matlamat sesuatu penyelidikan.

Analisis data akan dijalankan melalui penyelidikan ini. Dalam penyelidikan ini, bagi mendapatkan data adalah melalui temu bual pengetua, guru dan tiga orang pelajar sekolah .Menurut Punch (2001) kaedah temubual sebagai satu kaedah yang membolehkan untuk mengakses persepsi responden, makna atau pemahaman yang di bina oleh responden, takrifan responden tentang sesuatu situasi, dan konstruk realiti dunia sebagaimana di lihat dan dialami oleh responden. Rakaman suara digunakan terhadap temu bual guru. Rakaman suara digunakan untuk memastikan data yang di kumpul dapat di analisis dengan tepat dan mudah. Dengan merakam sesi temu bual terhadap responden tersebut ia memudahkan pengkaji dalam proses transkripsi kerana rakaman dapat di ulang semula.

Dapatan daripada temu bual tersebut akan di analisis melalui kaedah *cross case analysis*. Melalui keadah ini setiap temu bual tersebut akan di analisis mengikut persoalan kajian yang telah di tetapkan. Hasil daripada analisis tersebut akan dibuat kesimpulan dapatan daripada analisis tersebut.

ANALISIS DATA (DAPATAN KAJIAN)

Perbincangan Hasil kajian

Penyelidik telah menggunakan satu set borang “cross case” yang direka bentuk bagi memudahkan satu analisi secara mendalam dan menyeluruh boleh dilakukan.Berikut adalah hasil dapatan melalui boring “cross case”.

Apakah inisiatif perubahan (inovasi) yang dilakukan di sekolah ?

Pentadbir menyatakan beliau melakukan pelbagai usaha dalam bentuk perubahan.Ini dapat dilihat melalui sedutan temu bual yang dijalankan.

Oleh yang demikian hasil rumusan telah mendapati bahawa terdapat usaha yang dijalankan oleh pihak dalam menjalankan dasar baru yang telah dibuat bagi memastikan dasar ini dapat dibudaya dalam kalangan guru dan murid sekolah tetapi masih ada pihak atau murid yang tidak mengetahuinya.

Melalui penyelidikan yang dijalankan ,penyelidik mendapati kerana terdapat masih ada sebahagian murid yang kurang faham atau tidak mengetahui tentang usaha –usaha yang telah dijalankan oleh pihak sekolah.Kenapa perkara ini berlaku?.Penemuan kajian mendapati ada usaha yang dilakukan tetapi masih ada lagi murid yang tidak mencapai keseluruhannya .Hakikat ini jelas kita lihat melalui temu bual bersama –sama dengan seorang murid perempuan yang menyatakan tidak mengetahui ada usaha-usaha yang telah dilakukan oleh pihak sekolah.

Oleh yang demikian kepimpinan pengetua dalam pelaksanaan PBS di peringkat sekolah amat diperlukan supaya matlamat dan hala tuju SPPK tidak menyimpang dari tujuan asalnya (Yusof &Mohd Musa 2011). Pengetua sebagai pemimpin pelaksanaan PBS di sekolah perlu memahami sedalam-dalamnya konsep, prinsip dan prosedur pelaksanaannya. Pengetua perlu menyokong dan membantu guru-guru dari semua aspek pelaksanaan PBS serta menyelesaikan segala permasalahan yang timbul tidak kira sekolah tersebut terletak di Bandar atau Luar Bandar maupun faktor jantina guru.

Memandangkan pihak pentadbiran merupakan pemangkin dan menetapkan hala tuju sesebuah organisasi, adalah timbul isu-isu bahawa pentadbir terlalu mementingkan pencapaian supaya dapat melepasi KPI, meningkatkan gred purata sekolah GPS , gred purata mata pelajaran GPMP dan ranking sekolah di sesebuah daerah ataupun di negeri. Juga, Tawaran Baru kepada Pemimpin Sekolah juga menyimbang faktor kepada pentadbir di sekolah lebih mementingkan pencapaian murid daripada penguasaan murid.

Sebagai rumusan dapatlah kita katakan bahawa pihak pentadbir telah berusaha bersungguh-sungguh bagi memastikan sesuatu dasar baru itu dapat dilaksankan dengan berkesan.Namun begitu masih terdapat juga sebahagian kecil murid yang tidak mengetahuinya berkemungkinan murid ini tidak mendapat input yang tepat atau kurang ambil peduli terhadap sesuatu dasar baru yang hendaklah dilaksanakan.Oleh itu pihak sekolah perlu lebih giat lagi menjalankan pelbagai usaha bagi menarik minat murid dan dapat disebarluaskan maklumat tersebut.

Apakah kepentingan atau kepeluan inisiatif perubahan (inovasi) di peringkat sekolah?

Pihak pentadbir telah menyatakan bahawa perubahan inovasi memang perlu diadakan untuk mengikuti arus perubahan semasa. Penyelidik mendapati hasil daripada temu bual ini kesemua responden iaitu pengetua,guru dan murid telah memberikan jawapan yang sama iaitu mereka telah bersetuju bahawa sesuatu perubahan itu amat perlu bagi memastikan sistem pendidikan kita setanding denga negara lain terutama dalam Pentaksiran berasaskan Sekolah dan dapat dilaksanakan serta dijalankan dengan baik disemua peringkat sekolah. Ha ini dapat kita lihat melalui kajian yang telah dijalankan oleh (Rosni Zamuddin Shah & Siti Fatihah 2009).

Bagaimanakah kaedah sesuatu inisiatif perubahan (inovasi) dilaksanakan di peringkat sekolah?

Penyelidik telah mendapati kesemua responden telah bersetuju menyatakan bahawa ada dilakukan kaedah pelaksanaannya terhadap PBS di sekolah.Ini dapat kita buktikan melalui temu bual bersama-sama dengan,pengetua.Hasil daripada sesi temu bual ini penyelidik mendapati bahawa pihak sekolah terutama pengetua telah membuat perancangan yang rapi dalam melaksanakan PBS di sekolah.

Tanggungjawab pengetua sebagai pemimpin instuksional adalah untuk memastikan matlamat PBS yang telah dibina disebarkan kepada seluruh warga sekolah dengan cara menyampaikannya dengan berkesan secara meluas dengan pelbagai media seperti di dalam mesyuarat guru,perhimpunan sekolah,perbincangan dengan furu-guru danmurid-murid serta dipamerkanmatlamat tersebut di papan kenyataan di sekitar sekolah. Ini bertepatan dengan laporan Green&Cypress(2009) dan McEwan(2002) di mana dinyatakan pengetua juga mestilah berpengetahuan, berpengalaman dan mampu menjelaskan matlamat sekolah kepada guru-guru bagi membina kepercayaan untuk perubahan serta menghindarkan perasaan kerisauan dan ketakutan untuk melakukan perubahan di sekolah. Hubungan komunikasi perlu wujud bagi memastikan segala matlamat perubahan difahami di antara pihak pengetua, guru-guru dan murid murid. Sehubungan dengan itu, para guru perlu dimaklumkan tentang tugas dan tanggungjawab yang jelas bagi menjalankan sistem PBS. Oleh itu, stuktur organisasi yang dibentuk dengan jelas tentang tugasan dan matlamat tugasan adalah penting bagi melaksanakan perubahan yang diperlukan.

Bagaimana keberkesanan pelaksanaan inisiatif perubahan (inovasi) contohnya Pentaksiran berasaskan Sekolah di peringkat sekolah?

Data analisi juga mendapati bahawa kesemua responden bersetuju bahawa perubahan seperti PBS membawa kebaikan kepada mereka terutama dalam sistem pendidikan kita. Bedasarkan analisis temu bual bersama empat orang responden ini dapatlah disimpulkan bahawa PBS mempunyai kebaikannya.ini dibuktikan apabila keempat-empat responden memberikan jawapan yang positif terhadap pelaksanaan PBS .

Mereka bersetuju bahawa PBS mempunyai kebaikan seperti PBS seiring dengan hasrat Negara untuk melahirkan modal insan bertaraf dunia, memberi kebebasan dengan autonomi kepada guru untuk menilai dan mentaksir murid mengikut tahap kesediaan dan kemampuan murid kerana guru lebih mengenali murid, menjimatkan kos kerana tiada keperluan mencetak soalan peperiksaan dan PBS. PBS juga selaras dengan Falsafah Pendidikan Negara. Kita lihat juga di dalam menggalakkan pembangunan professional guru, pengetua perlu pastikan kursus latihan dalam perkhidmatan (LADP) yang dihadiri oleh guru adalah selari dengan matlamat yang hendak dicapai di dalam PBS di sekolah.

Sokongan dan galakan yang kuat perlu diberikan kepada guru-guru untuk menggunakan kemahiran baru yang diperoleh daripada kursus LADP yang dihadiri apabila mengendalikan PBS di dalam bilik darjah. Pengetua perlu mengetuai dan mengahadiri kursus LADP yang berkaitan dengan pengajaran dan pembelajaran PBS yang dianjurkan di sekolah bagi mendapatkan penyertaan guru-guru. Ini adalah penting supaya guru-guru dapat berbincang dan berkongsi idea atau maklumat semasa kursus LADP dijalankan bersama pengetua. Hussein (2008) merumuskan pengetua instruksional yang menyokong perubahan disekolah akan menyediakan maklumat dan latihan bagi meningkatkan kreativiti dan motivasi para guru. Ini turut disokong oleh kenyataan bahawa pengetua instruksional perlu memberikan sokongan serta mnyediakan peluang perkembangan professional kepada guru-guru agar mereka lebih bersedia dengan kemahiran yang diperlukan seterusnya akan mewujudkan komitmen untuk melaksanakan perubahan yang diperlukandi sekolah (Hallinger , 2003; Hallinger &Heck 1998).

Apakah terdapat kekangan/halangan yang dihadapi dalam meneruskan Pentaksiran Berasaskan sekolah di peringkat sekolah?

Penemuan kajian mendapati terdapat kekangan atau halangan dalam pelaksanaan PBS di peringkat sekolah. Melalui keempat-empat responden yang telah ditemu bual, penyelidik melihat semua responden bersetuju memang ada kekangan dan halangan apabila sesuatu perubahan atau dasar yang akan dilaksankan.

Oleh itu jelaslah bahawa memang ada halangan dan kekangan yang timbul dalam melaksanaan PBS ini diperingkat sekolah. Apapun yang penting adalah kepimpinan instruksional pengetua menjadi tonggak utama dalam memacu dan memimpin organisasi kearah yang lebih cemerlang. Ini jelas kita melalui pendapat(Hallinger,2005) yang menyatakan bahawa kesibukan tugas membatasi usaha pengetua untuk menyempurnakan peranan sebagai pemimpin instruksional, terutamanya untuk memantau dan mnyelia dan memantau kepada Guru Kanan dan Ketua Bidang .Namun begitu, tanggungjawab pengetua dalam bidang pemantauan dan penyelian amat penting untuk memastikan keberkesanan pengajaran guru dan pembelajaran pelajar (Robinson, Lloyd,Rowe,2009). Penyeliaan juga

merupakan aspek terpenting untuk menilai kandungan dan kaedah pengajaran guru bertepatan dengan kehendak kurikulum (James & Balansadaran 2009).

Dalam memainkan peranannya sebagai pemimpin instruksional, pengetua perlu merangka dan menyampaikan matlamat yang hendak dicapai apabila belakunya perubahan sepeti dalam system PBS.Ini dapat dilakukan dengan menggunakan kaedah formal dan tidak formal seperi menggunakan data keputusan peperiksaan sekolah,mendapatkan input daripada para guru, dan menjalankan penyelidikan bagi membangunkan satu set matlamat yang berfokus berkaitan perkara yang hendak dicapai dalam PBS di sekolah.

Green & Cypress(2009) turut menyokong dengan menyatakan bahawa terdapat beberapa faktor yang penting untuk diberi perhatian semasa melaksanakan perubahan di sekolah. Ini termasuk pengetua perlu menyediakan suatu pelan tindakan berdasarkan kepada penyelidikan di sekolah tentang perubahan yang perlu dilaksanakan serta bersedia untuk mengubah suai pelan tindakan mengikut keperluan perubahan.

Apakah pertimbangan etika yang digunakan dalam inisiatif perubahan Pentaksiran Berasaskan Sekolah (inovasi) di sekolah?

Kebanyakan responden bersetuju bahawa perlu ada etika dalam melaksanakan perubahan PBS di peringkat sekolah.Ini penting bagi memastikan sesuatu perubahan dapat dilaksankan dengan lebih berjaya dan telus.Melalui dapatan kita melihat kesemua responden bersetuju perlu ada etika dalam pelaksanaan PBS di peringkat sekolah.Ini penting supaya PBS dapat dilaksankan dengan telus dan berjaya.Sebagi contoh pengetua boleh memberikan motivasi kepada guru dan pelajar. Sebagai pengetua instuksional , pengetua juga perlu memberikan dorongan dan pengiktirafan kepada perkembangan pembelajaran murid-murid di sekolah.

Pengetua perlu memberikan insentif kepada perkembangan pembelajaran murid-murid di sekolah. Pengetua perlu memberikan insentif kepada pembelajaran murid-murid dengan mengiktiraf murid-murid yang menunjukkan hasil kerja yang cemelang dan tingkah laku yang terpuji dalam melaksanakan PBS dengan memaklumkannya semasa perhimpunan sekolah serta menyampaikan sijil pencapaian atau sijilpenghargaan kepada mereka sebagai tanda galakan dan sebagai contoh kepada murid-muid yang lain. Selain itu,murid-murid yang menunjukkan peningkatan prestasi atau pencapaian cemerlang dalam PBS boleh juga dipanggil ke pejabat untuk diberikan kata-kata penghargaan daripada pengetua secara peribadi.

Malah ibubapa murid-murid juga perlu dihubungi bagi memaklumkan tentang peningkatan pencapaian atau sumbangan mereka dalam menjalankan PBS di dalam bilik darjah.

Hussein (2008) merumuskan pengetua instruksional yang menyokong perubahan disekolah akan menyediakan maklumat dan latihan bagi meningkatkan kreativiti dan motivasi para guru. Ini turut disokong oleh kenyataan bahawa pengetua instruksional perlu memberikan sokongan serta mnyediakan peluang perkembangan professional kepada guru-guru agar mereka lebih bersedia dengan kemahiran yang diperlukan seterusnya akan mewujudkan komitmen untuk melaksanakan perubahan yang diperlukandi sekolah (Hallinger , 2003; Hallinger &Heck 1998).Akhirnya, pengetua instruksional juga perlu

menyokong kuat guru-guru dalam mengiktiraf sumbangan dan kejayaan murid-murid semasa pelaksanaan PBS di dalam bilik darjah.

KESIMPULAN

Sebagai kesimpulannya, hasil kajian ini telah berjaya menjawab kesemua persoalan kajian iaitu pada keseluruhan..Berdasarkan analisis temu bual pelaksanaan PBS memang terdapat ada usaha tetapi ada sesetengah pihak yang mengetahuinya secara menyeluruh .Berdasarkan analisis temu bual besama empat orang responden pula mendapati mereka bersetuju bahawa PBS perlu perubahan kerana mempunyai kepentingan , pelaksaanan dijalankan dengan memberikan kursus serta terdapat usaha kebaikan seperti PBS seiring hasrat Negara untuk melahirkan modal insan bertaraf dunia, memberi kebebasan dan autonomi kepada guru s untuk menilai dan mentaksir murid mengikut tahap kesediaan dan kemampuan murid kerana guru lebih mengenali murid, menjimatkan kos kerana tiada keperluan mencetak soalan peperiksaan dan PBS tidak memberi tekanan kepada pihak sekolah untuk mengekalkan prestasi sekolah dan bersaing dengan sekolah-sekolah yang lain. Namun, mereka sependapat menyatakan antara kelemahan utama PBS adalah masih ramai guru yang tidak tahu tentang pelaksanaan PBS secara menyeluruh. Kecairanmaklumat berkaitan PBS tidak berlaku dengan baik. Ini menyebabkan guru bersikap tidak adil kerana mengejar sukatan pelajaran mata pelajaran sains menyebabkan guru sains sukar melaksanakan PBS . Mereka mencadangkan pihak KPM/LPM/JPN/PPD perlu berikan komitmen yang tinggi dalam melaksanakan PBS supaya ada penjaminan kualiti. Pihak-pihak ini disarankan sentiasa memastikan kecairan maklumat berkaitan PBS sampai terus kepada guru. Perlu ada latihan ,kursus ,pemantauan, sokongan yang berterusan sama ada dari segi perancangan mahupun proses pelaksanaan.

Maka oleh yang demikian kepimpinan instruksional pengetua dilihat sebagai kepimpinan yang memberi kesan yang positif dalam menyediakan guru-guru ke arah melaksanakan perubahan (Hallinger, 2003; Hallinge &Tanriogen,2009). Pengetua yang berkesan adalah proaktif, terutamya berkaitan dengan pengajaran dan kepentingan murid-murid serta bertindak sebagai pemimpin instruksional (Leithwood & Montgomery, 1982). Keupayaan pemimpin sekolah yang mempu melaksanakan perubahan di sekolah turut menjadi petunjuk yang membezakan antara sekolah yang berjaya dengan sekolah yang sebaliknya (Tuan Roslina, 2008). Dengan system pendidikan yang berkembang dan berubah , peranan yang dijangka daripada pengetua sekolah sebagai pemimpin instruksional telah menjadi semakin kompleks. Pengetua sekolah pelu sedar bahawa mereka harus berubah dahulu bagi melaksanakan transformasi di sekolah dan mnunjukkan sokongan terhadap perubahan ini. Sebarang perubahan pendidikan yang dilaksanakan mempunyai kesan terhadap perubahan tersebut. Oleh itu, pengetua instruksional sebagai agen perubahan mesti menguasai kecekapan –kecekapan baru yang diperlukan bagi melaksanakan perubahan tersebut . Proces ini melibatkan amalan seperti mengetepikan amalan amalan lama dan dalam masa yang sama menguasai kemahiran0kemahiran baru dan mengamalkannya.

RUJUKAN

Alas ,R.(2008).*The Impact of Work-Related Values on the Readiness to Change in Estonian Organizations*.Journal of Busines Ethics,86(2),113-124.

Alimuddin Mat Dom.(2010).*Ciri-ciri Pengetua yang Outstanding* .Pendidik.Widad Publicatoins.Selangor.Bil 73.

Azahari,J.(2002).*Persepsi Guru terhadap Peranan Pengetua sebagai Agen Perubahan :Satu Kajian Di Sebuah Sekolah di Jasin,Melaka*.Laporan Penyelidikan Sarjana,Universiti Malaya.

Blasé,J & Blasé J.(2002).*Teacher "Perception of Principals"Instructional Leadership and Implication.Leadership and Policy in School* ,1 (3),256-264.

Burn R.B (1995)."Introduction to research Methods" Melbourne Longman.

Fullan,M.(2007).*The Jossey-Bass reader on Educational Leadership.(2nd ed).Second Edition*.San Francsico: John Wiley & Son Inc..

Fullan,M.(2007),*The new Meaning of Educational Change*,new York:Teacher College Press-

Hallinger ,P.(2003).*Leading Educational Change: Reflections on the Practice of Instrucational and Transformational Leadership*.Cambridge journal Of Educational,33(3),329-352.

Hallinger ,P.(2011).*A Review of Three Decades Of Doctoral Studies Using the Principal Instrucational Magagement Rating Scale:* A Lens on Methodological Progress in Educational Leadership.Educational Administration Quarterly,47(2),271-306

Hallinger,P.& Heck.R.H.(1998).*Exploring the principal's Contribution to School Effectiveness*:1980-1985: School Effectiveness and School Improvement,9(2),157-191.

Hallinger,P.(2005).*Instrucational Leadership and the School Principal*: A passing Fancy That Refuses To Fade Away.Leadership and Policy in School Journal.4.1-20.

Hussein M.(2008).*Kepimpinan dan Keberkesanan Sekolah*.Edisi kedua.kuala Lumpur: Dewan Bahasa Dan Pustaka.

Jamelaa B.A.(2012).*Amalan Kepimpinan Instruksional Dan Sikap Terhadap perubahan Dalam KalanganPengetua Sekolah Menengah di Negeri Pahang*.Tesis Dr.Fal.Universiti Kebangsaan Malaysia.

James dan Balasandran,(2009:25).*Kepimpinan Intrusksional satu Panduan pratikal*.PTS Profesional Publication-

Merriem S.B (1998)."Qualitative Research and Case Study Application in Education (2nd ed) San Francisco: Jossey –Base.

Patton MQ (1980)"Qualitative Evaluation and Research methods" London Sage Publication.

Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 *(Pendidikan Prasekolah hingga Lepas Menengah).(2013)*.Putrajaya: Kementerian Pelajaran Malaysia.

Pelan Strategik Interim Kementerian Pelajaran Malaysia 2011-2020.(2012).Putrajaya: Kementerian Pelajaran Malaysia.

Standard Kualiti Pendidikan Malaysia 2010.(2010).Putrajaya:Jemaah Nazir dan Jaminan Kualiti .

PENGARUH KAPASITI KEPIMPINAN GURU TERHADAP KOMITMEN KUALITI PENGAJARAN GURU-GURU SEKOLAH BERAUTONOMI DI MALAYSIA

Thilagavathy Aramugam
thila_77@live.com

ABSTRAK

Pada masa kini kapasiti kepimpinan guru dan komitmen kualiti pengajaran guru amat penting dalam sekolah berautonomi seperti sekolah kluster dan sekolah berprestasi tinggi di Malaysia. Sehubungan itu, kajian ini bertujuan untuk mengenal pasti tahap amalan kapasiti kepimpinan guru dan komitmen kualiti pengajaran dalam kalangan guru di sekolah-sekolah berautonomi di Malaysia. Selain itu, kajian ini juga turut mengkaji pengaruh kapasiti kepimpinan guru terhadap komitmen kualiti pengajaran guru di sekolah berkenaan. Data bagi kajian dikumpulkan dengan menggunakan soal selidik kendiri berskala Likert yang diubah suai daripada instrumen 'Leadership Capacity Staff Survey' (LCSSI) yang dibina oleh Linda Lambert dan telah diterjemahkan dan diubahsuai oleh Khalijah Binti Maimon. Manakala, instrumen komitmen kualiti pengajaran guru yang telah diubahsuai oleh Anandan Kuppan (2010) daripada Wai Yen Chan et al. (2008) dan Janssen (2000) telah digunakan dalam kajian ini. Seramai 388 orang guru telah dipilih secara rawak daripada 43 buah Sekolah Berprestasi Tinggi di Malaysia. Dapatan deskriptif kajian menunjukkan bahawa tahap amalan kapasiti kepimpinan guru dan komitmen kualiti pengajaran dalam kalangan guru di sekolah berautonomi adalah tinggi. Dapatan kajian juga menunjukkan bahawa terdapat perbezaan signifikan kapasiti kepimpinan guru dan komitmen kualiti pengajaran guru dengan pengalaman dan tempoh bertugas guru di sekolah-sekolah berautonomi. Seterusnya analisis regrasi berganda pula menunjukkan bahawa terdapat pengaruh kapasiti kepimpinan secara signifikan terhadap komitmen kualiti pengajaran guru di Sekolah Berautonomi di Malaysia. Kesimpulanya, para pengurus sekolah harus memberi peluang kepada guru untuk berkongsi kuasa agar kapasiti kepimpinan guru dapat meningkatkan komitmen kualiti pengajaran guru di sekolah-sekolah berautonomi.

Kata kunci: *Kapasiti Kepimpinan guru, komitmen kualiti pengajaran guru, sekolah berautonomi*

PENGENALAN

Sistem pendidikan di Malaysia telah mengalami banyak perubahan seiring dengan perubahan pendidikan pada peringkat global. Perkembangan mutakhir sistem pendidikan di Malaysia kini menuntut kebijaksanaan pendukungnya untuk merealisasikan misi dan visi pendidikan negara untuk melahirkan sistem pendidikan berkualiti bertaraf dunia untuk memenuhi keperluan modal insan yang diperlukan oleh masyarakat semasa dalam bidang ekonomi, politik dan sosial (PIPP, 2006).

Satu daripada usaha ke arah merealisasikan hasrat tersebut adalah dengan mewujudkan amalan desentralisasi kuasa daripada pusat kepada sekolah-sekolah di Malaysia. Desentralisasi kuasa ini telah menyediakan amalan pengurusan berasaskan sekolah (PBS) yang telah lama dilaksanakan di luar negara namun baru dimulakan di sekolah-sekolah Kluster dan Berprestasi Tinggi di Malaysia. Caldwell (2005) menegaskan PBS amat berkait rapat dengan desentralisasi kuasa daripada pusat kepada sekolah yang memberikan sekolah berkenaan autonomi dalam membuat keputusan. Pemberian autonomi dalam pembuatan keputusan melalui amalan PBS sememangnya diakui memberikan impak yang positif untuk melonjakkan keberkesanan dan kecemerlangan sekolah termasuklah dari aspek peningkatan komitmen guru terhadap profesion mereka. Bentuk pengurusan ini menggantikan bentuk pengurusan birokrasi yang sedia ada dalam sesebuah sistem pendidikan. Justeru, konsep-konsep pendidikan seperti desentralisasi, membuat keputusan secara partisipatif, pengupayaan dan kapasiti kepimpinan guru telah mula menjadi amalan pengurusan dalam institusi-institusi pendidikan di Malaysia terutamanya di sekolah..

Latar Belakang Kajian

Kementerian Pelajaran Malaysia (KPM) telah melancarkan Pelan Induk Pembangunan Pendidikan (2006-2010) untuk penambahbaikan dan memantapkan serta membangunkan sistem pendidikan bertaraf dunia untuk melahirkan modal insan yang berdaya saing seperti yang diperlukan oleh masyarakat semasa. Usaha ini dapat dilihat dengan perlaksanaan sekolah kluster yang menjadi pemangkin ke arah meningkatkan kualiti pendidikan dan seterusnya melonjakkan kecemerlangan sistem pendidikan ke peringkat yang lebih tinggi di dalam dan di luar negara seperti yang terdapat dalam teras keenam Pelan Induk Pembangunan Pendidikan (PIPP) 2006-2010 (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2006). Kesinambungan usaha ini terus diperkukuh dengan usaha mewujudkan Sekolah Berprestasi Tinggi (SBT) yang merupakan salah satu sub Bidang Keberhasilan Utama Nasional (NKRA) Pendidikan yang diperkenalkan pada 11 Julai 2009 oleh YAB Perdana Menteri, Dato' Seri Mohd. Najib Bin Tun Abdul Razak (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2010) . Beberapa keistimewaan autonomi yang telah diberikan kepada sekolah tersebut seperti autonomi dalam aspek kewangan, pemilihan guru dan staf. Seterusnya Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 (PPPM) telah digubal untuk melahirkan rakyat yang berpendidikan tinggi dan berdaya saing menerusi sebelas garis panduan seperti mana berikut yang menjurus untuk mentransformasikan sistem pendidikan secara menyeluruh (Kementerian Pelajaran Malaysia,2013).

Sekolah-sekolah kluster dan berprestasi tinggi di Malaysia dijangka akan menjadi pengamal pengurusan berasaskan sekolah (PBS) seperti yang diamalkan oleh sekolah-sekolah di luar negara. Dalam konteks sistem pendidikan Malaysia, amalan PBS

didefinisikan sebagai proses desentralisasi sistematik yang beralih daripada peringkat pusat ke peringkat sekolah melalui proses penurunan kuasa dan tanggungjawab supaya kepimpinan sekolah dibenarkan membuat keputusan tentang perkara yang signifikan berhubung segala dasar operasi dan perjalanan sekolah (Hussein Mahmood, 2008). Sebenarnya, PBS memberikan autoriti kepada pengetua, guru, pelajar dan ibu bapa dalam proses pendidikan melalui tanggungjawab pembuatan keputusan tentang kewangan, personel dan kurikulum. Penglibatan ini dikatakan dapat meningkatkan keberkesanan dalam pembelajaran pelajar. Konsep ini juga melibatkan pemindahan tanggungjawab mengurus, merancang, mendapat sumber kewangan dan memperuntukkan perbelanjaan kepada pemimpin sekolah , namun dalam kerangka kawalan atau seliaan autoriti pusat (Nir & Miran 2006). Guru besar atau pengetua, guru-guru, ibu bapa dan ahli-ahli dalam komuniti juga diberi tanggungjawab serta akauntabiliti dalam operasi sekolah. Desentralisasi dilaksanakan secara menyeluruh melalui penstrukturan semula sistem kawalan lapisan hierarki antara peringkat Bahagian, Negeri, Daerah dan Sekolah. Walau bagaimanapun, 'keputusan dasar" masih disandang oleh Kementerian Pendidikan dan pihak sekolah dikatakan berkuasa dalam *"Operational Decision*" (Nir & Miran 2006).

Amalan PBS telah menyebabkan tanggungjawab kepimpinan sekolah tidak lagi hanya terletak dibahu pengetua sekolah sahaja tetapi juga perlu turut dipikul oleh warga sekolah yang lain terutamanya guru-guru. Justeru, kapasiti kepimpinan dalam kalangan guru perlu dibangun dan diwujudkan di Sekolah Berautonomi. Kapasiti kepemimpinan didefinisikan oleh Lambert (1998) sebagai *"the broad based, skillful participation"* dalam tugas-tugas kepimpinan. Tugas kepimpinan melibatkan tumpuan untuk berkongsi pembelajaran yang akan memandu kapasiti kepimpinan. Hal ini bermaksud pengetua sebagai pemimpin akan bertindak sebagai pemimpin yang sangat penting tetapi beliau tidak melakukan semua atau kebanyakan daripada peranan kepimpinannya secara bersendirian. Sebaliknya, pengetua dan guru akan bertindak sebagai satu komuniti yang matlamat akhirnya untuk meningkatkan pencapaian pelajar. Sebenarnya, menurut Rallis (1990), kepimpinan tidak formal dalam kalangan guru wujud dalam struktur formal yang mengamalkan penurunan kuasa (*empowerment*) atau di sekolah yang mengamalkan pasukan PBS dan amalan penyelesaian masalah secara kolaboratif. Williams dalam Sergiovani (1995) menyatakan, satu kayu ukur utama untuk sekolah menjadi berkesan pada masa hadapan adalah tahap pembangunan sekolah sebagai satu komuniti pemimpin dalam kalangan murid, guru dan ibu bapa.

Di samping itu, kapasiti kepimpinan dapat melahirkan guru yang mempunyai budaya kolaboratif dan reflektif, bekerjasama dalam membuat keputusan, berinovasi, boleh menyelia murid dengan baik dan dapat membimbing rakan sekerja. Kemahiran kepimpinan ini juga melibatkan pembinaan hubungan bukan sahaja dengan masyarakat sekolah tetapi juga dengan masyarakat luar. Semua kemahiran ini perlu ada pada setiap guru dan menjadi satu norma dalam menjalankan tugas mereka di sekolah (Lambert, 1998). Norma begini diharapkan dapat memandu mereka ke arah perubahan pendidikan konstruktif. Perubahan pendidikan dilihat sebagai satu yang kolektif untuk mendapatkan pencapaian yang maksimum. Hal ini penting bagi memastikan agar sekolah dianggap menjadi komitmen semua pihak.

Semua perlaksanaan untuk penambahbaikan pendidikan sekolah melalui pembinaan kapasiti bermakna pengetua menyusun sekolah untuk penambahbaikan dengan cara

menggalakkan guru bekerja secara berpasukan, misalnya berbincang secara terbuka tentang sesuatu maklumat. Dengan itu beberapa strategi pembentukan ciri kepimpinan diambil kira dalam definisi kapasiti seperti budaya inkuri, kepimpinan yang dikongsi dan berkolaboratif, tanggungjawab secara kolektif dan memberi peluang yang luas kepada guru untuk membantu antara satu sama lain dalam mencapai matlamat. Guru sesebuah sekolah tidak dilihat secara individu tetapi sebaliknya secara kolektif dalam menjalankan tanggungjawab terhadap pembelajaran dan pendidikan (Conley & Goldman, 1994).

Mengikut pendapat Singh dan Billingsley (1998) dalam kajian mereka terhadap 50 buah sekolah di Amerika Syarikat mendapati sokongan pengetua kepada guru-guru dalam membuat keputusan berkaitan pengajaran dan pembelajaran mempunyai kesan secara langsung dan tidak langsung terhadap peningkatan komitmen guru. Dalam hal ini, guru-guru didapati berasa komited terhadap profesion perguruan kerana mereka gembira bertugas di bawah kepimpinan pengetua yang mengamalkan kepimpinan pengajaran yang positif atau kini dikenali sebagai kapasiti kepimpinan guru (Huang, 2000; Patimah Ibrahim, 2002).

Hal yang sama turut disuarakan oleh Mualuko, Mukasa dan Judy (2009) apabila mereka mendapati guru-guru yang diberi galakan untuk terlibat dalam membuat keputusan secara kolaboratif lebih komitmed terhadap proses pengajaran dan pembelajaran berbanding rakan-rakan mereka yang lain. Dapatan yang hampir sama dapat dilihat dalam kajian-kajian yang pernah dilakukan oleh Harsat Abdul Rahman, Azizi Yahaya dan Hamdan Zainal Afuad (2004) pula mendapati guru-guru yang diberi kepercayaan dalam membuat keputusan melalui amalan pengupayaan lebih bermotivasi, komited dan mempunyai kepuasan kerja yang tinggi. Di samping itu, mereka juga tidak menganggap kerja-kerja tambahan semasa terlibat dalam membuat keputusan sebagai suatu beban (Muhammad Azmi, 1999; Harsat Abdul Rahman, 2000; Fatimah Hani Said, 2002; Abdul Ghani Abdullah, Tang Keow Ngang & Abdullah Sani Yahaya, 2005; Mohd. Aris, 2006). Oleh itu, satu anjakan paradigma harus dilakukan untuk meningkatkan komitmen kualiti pengajaran dengan meningkatkan kapasiti kepimpinan guru di sekolah-sekolah berautonomi di Malaysia.

OBJEKTIF KAJIAN

Kajian ini bertujuan untuk mengenal pasti pengaruh kapasiti kepimpinan guru terhadap peningkatan komitmen kualiti pengajaran guru di sekolah-sekolah berautonomiiaitu sekolah kluster dan sekolah berprestasi tinggi . Secara khusunya objektif kajian ini adalah untuk mengenal pasti:

- tahap amalan kapasiti kepimpinan guru dan tahap komitmen kualiti pengajaran guru di sekolah-sekolah berautonomi di Malaysia.

- perbezaan signifikan kapasiti kepimpinan guru dan kualiti pengajaran guru di sekolah-sekolah berautonomi di Malaysia.

- pengaruh kapasiti kepimpinan guru terhadap kualiti pengajaran guru di sekolah-sekolah berautonomi di Malaysia.

Kepentingan Kajian

Kajian berkaitan dengan kapasiti kepimpinan guru perlu dijalankan dari semasa ke semasa sebagai rangka rujuk, tabung fakta dan sumber rujukan profesional kepada semua yang terlibat dalam pengurusan pendidikan kerana konsep pengurusan pendidikan hendaklah selari dengan perubahan sejarah, sains dan teknologi, ekonomi, politik dan sosio-budaya. Sehubungan itu, dapatan kajian harus membolehkan pihak kementerian boleh merangka dan merancang program latihan dan seminar khususnya berkaitan konsep dan amalan penglibatan guru dalam organisasi pembelajaran, membuat keputusan, kualiti pengajaran, amalan kepimpinan dalam kalangan guru dan amalan pengurusan berasaskan sekolah di Malaysia.

Dari sudut pengetua pula, sebagai pemimpin dan pengurus, dapatan kajian ini untuk mengetahui kelemahan pengurusannya terutamanya yang melibatkan faktor manusia dan kemanusiaan. Dapatan kajian diharapkan dapat memberi satu gambaran dan keyakinan kepada kumpulan pengurusan sekolah berkaitan dengan amalan penglibatan guru dalam proses membuat keputusan kerja dan komitmen kualiti pengajaran guru.

Kajian ini merupakan satu penerokaan untuk mengenal pasti amalan dan budaya cara memikirkan, berkongsi wawasan dan maklumat, belajar secara berpasukan dalam organisasi. Seterusnya boleh digunakan untuk memperbaik pengurusan berasaskan sekolah bagi memperoleh keyakinan guru terhadap pengurusan pengetua di sekolah –sekolah berautonomi. Di samping itu, dapatan ini juga diharapkan memberi pendedahan kepada pengetua dan guru efektif bijak menggunakan autonomi yang diberikan oleh Kementerian Pelajaran Malaysia untuk meningkatkan keberkesanan pengurusan sekolah berautonomi.

Hasil kajian ini diharapkan dapat memberi kesedaran kepada para guru betapa pentingnya mereka perlu mempunyai pengetahuan tinggi berkaitan isu-isu kapasiti kepimpinan , kaedah pengajaran dan pembelajaran serta mempunyai kepentingan dalam isu-isu tersebut demi kemajuan pelajar, sekolah dan profesionalisme guru itu sendiri. Darling- Hammond (1998) menyatakan bahawa pembinaan kapasiti kepimpinan memerlukan alat dan pendekatan polisi yang berbeza untuk melahirkan, berkongsi dan menggunakan pengetahuan berbanding dengan pendekatan tradisi .

METODOLOGI KAJIAN

Kajian ini mengaplikasikan kaedah pungutan data secara kuantitatif. Kajian ini dijalankan terhadap 388 orang guru yang dipilih secara rawak daripada 43 buah Sekolah Berautonomi di Malaysia. Sila lihat Jadual 1 tentang profil responden kajian ini.

Jadual 1 : Profil Responden

Variabel	Kekerapan	Peratus
Jantina		
Lelaki	87	22.4
Perempuan	301	77.6
Bangsa		
Melayu	319	82.2
Cina	51	13.2
India	18	4.6
Kategori Perkhidmatan		
Siswazah	339	87.4
Bukan Siswazah	49	12.6
Pengalaman Mengajar Di Sekolah		
Kurang daripada 5 tahun	56	14.4
5-10 tahun	116	29.9
11-15 tahun	58	14.9
16-20 tahun	61	15.7
Lebih 20 tahun	97	25.0
Tempoh Bertugas di Sekolah Semasa		
Kurang daripada 2 tahun	19	4.9
2-10 tahun	246	63.4
11-15 tahun	58	14.9
16-20 tahun	42	10.8
Lebih 21 tahun	23	5.9

Majoriti responden merupakan responden perempuan iaitu 301 orang (77.6%) berbanding responden lelaki seramai 87 orang (22.4%) . Mereka terdiri daripada bangsa Melayu seramai 319 orang (82.2%), Cina seramai 51 orang (13.2%) dan India seramai 18 orang (4.6%). Didapati 339 orang (87.4%) merupakan responden yang bersiswazah manakala 49 orang (12.6%) responden bukan siswazah. Di samping itu, majoriti responden mempunyai pengalaman mengajar 5-10 tahun iaitu 116 orang (29.9%) diikuti dengan lebih 20 tahun mengajar iaitu 97 orang (25.0%), 16-20 tahun mengajar iaitu 61 oarang (15.7%), 11-15 tahun mengajar iaitu 58 orang (14.9%) dan kurang daripada 5 tahun mengajar iaitu 56 orang (14.4%). Manakala, majoriti tempoh bertugas responden di sekolah semasa ialah di antara 2-10 tahun seramai 246 orang (63.4%) diikuti dengan tempoh 11-15 tahun iaitu 58 orang (14.9%) , 16-20 tahun iaitu 42 orang (10.8%), melebihi 20 tahun iaitu 23 orang (5.9%) dan kurang 2 tahun iaitu19 orang (4.9%).

Data bagi kajian dikumpulkan dengan menggunakan soal selidik kendiri berskala *Likert* yang diubah suai daripada instrumen'*Leadership Capacity Staff Survey'* (LCSSI) yang dibina oleh Linda Lambert (1998). Manakala, bagi mengukur variabel komitmen kualiti pengajaran guru, instrumen yang telah diubahsuai oleh Anandan Kuppan (2010) daripada Wai Yen Chan et al. (2008) dan Janssen (2000) telah digunakan dalam kajian ini. Hasil

analisis kebolehpercayaan instrumen untuk instrumen kapasiti kepimpinan guru dan komitmen kualiti pengajaran masing-masing ialah sebanyak .98 dan .96.

DAPATAN KAJIAN

Tahap kapasiti kepimpinan dan komitmen kualiti pengajaran guru di sekolah sekolah berautonomi di Malaysia.

Tahap kapasiti kepimpinan dan komitmen kualiti pengajaran guru telah dianalisis dengan menggunakan statistik deskriptif yang melibatkan skor min dan sisihan piawai dan dapatannya dipaparkan dalam Jadual 2.

Jadual 2: Min dan Sisihan Piawai

Variabel	Min	Sisihan Piawai
Kapasiti Kepimpinan Guru (KG)	4.08	0.47
KG1- Kolaboratif dalam kerja	4.00	0.53
KG2 – Tanggungjawab Kejaya Guru	4.09	0.54
KG3 – Memperoleh Maklumat Secara Inkuri Dalam Membuat Keputusan	4.16	0.49
KG4- Penyertaan Meluas dalam Kerja Kumpulan	4.09	0.53
KG5- Hubungan Rakan Sekerja	4.17	0.46
Komitmen Kualiti Pengajaran Guru	4.17	0.46
KOM1- Komitmen Pengajaran dan Pembelajaran	4.16	0.49
KOM2- Komitmen Inovasi Pengajaran	4.13	0.49

Jadual 2 menunjukkan tahap amalan kapasiti kepimpinan secara keseluruhan adalah tinggi kerana memperolah skor min sebanyak 4.08. Namun demikian, KG3 didapati memperoleh skor min yang lebih tinggi iaitu sebanyak 4.16 berbanding dengan dimensi KG2 dan KG4 yang memperoleh skor min sebanyak 4.09 sahaja. Manakala, dimensi KG1 pula memperoleh skor min yang paling rendah iaitu 4.00. Dengan dapatan ini dapat dirumuskan bahawa tahap kapasiti kepiimpinan guru menurut pandangan guru di sekolah-sekolah berautonomi di Malaysia adalah tinggi.

Manakala, tahap min secara keseluruhannya bagi variabel komitmen kualiti pengajaran di sekolah-sekolah berautonomi juga adalah tinggi iaitu 4.17. Komitmen pengajaran dan pembelajaran guru (KOM1) mempunyai skor min yang lebih tinggi iaitu 4.16 berbanding dengan komitmen inovasi pengajaran guru (KOM2). Ini menunjukkan tahap komitmen kualiti pengajaran guru di sekolah-sekolah berautonomi di Malaysia adalah tinggi.

Perbezaaan Kapasiti Kepimpinan Guru dan Komitmen Kualiti Pengajaran Guru Berdasarkan Pengalaman Mengajar dan Tempoh Bertugas di sekolah-sekolah Berautonomi di Malaysia.

Perbezaan kedua-dua variabel ini telah dianalisis dengan menggunakan Analisis Varians Sehala (ANOVA) dan dapatannya dipaparkan dalam Jadual 3.

Jadual 3: Dapatan Anova Sehala Perbezaan Kapasiti Kepimpinan Guru dan Komitmen Kualiti Pengajaran Guru Berdasarkan Pengalaman Mengajar dan Tempoh Bertugas

Varibel	Pengalaman Mengajar		Tempoh Bertugas	
	Nilai F	Sig.	Nilai F	Sig.
Kapasiti Kepimpinan Guru	1.67	1.56	14.42	.00**
Komitmen Kualiti Pengajaran Guru	2.67	0.32	10.53	.00**

Nota: *p<.01.

Berdasarkan Jadual 3, dapatan kajian menunjukkan bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan kapasiti kepimpinan guru dan komitmen kualiti pengajaran guru berdasarkan pengalaman mengajar guru. Sebaliknya dapatan kajian menunjukkan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan dalam komitmen kualiti pengajaran guru dan kapasiti kepimpinan guru berdasarkan pengalaman mengajar dan tempoh bertugas guru di sekolah-sekolah berautonomi di Malaysia.

Seterusnya analisis lanjutan skor min perbandingan mendapati kumpulan guru yang mempunyai pengalaman mengajar serta bertugas di sekolah berautonomi melebihi 16 tahun menunjukkan komitmen kualiti serta organisasi pembelajaran yang lebih tinggi berbanding dengan rakan guru yang lebih muda.

Pengaruh Organisasi Pembelajaran terhadap Komitmen Kualiti Pengajaran Guru

Jadual 4: Dapatan Nilai Regresi Beta yang Standard (ß) untuk Organisasi Pembelajaran Terhadap Komitmen Kualiti Pengajaran Guru

Varibel Bebas	Varibel Bersandar: Komitmen Kualiti Pengajaran	
	Komitmen Pengajaran KOM1(ß)	Komitmen Inovasi Pengajaran KOM2(ß)
Peramal		
KG1- Kolaboratif dalam Kerja	. 35**	.09
KG2 – Tanggungjawab Kejaya Guru	.15	.48**
KG3 – Memperoleh Maklumat Secara Inkuri Dalam Membuat Keputusan	.04	.09
KG4- Penyertaan Meluas dalam Kerja Kumpulan	.02	.04
KG5- Hubungan Rakan Sekerja	-.04	-.06
Nilai R	.51	.63
Nilai R^2	.26	.40
Nilai R^2 Terlaras	.24	.38
Nilai F	18.86**	35.48**

Nota: *p<.05, **p<.01

Dapatan Jadual 4 menunjukkan bahawa kapasiti kepimpinan menyumbang sebanyak 26 peratus perubahan varians dalam komitmen pengajaran dan pembelajaran guru (R^2=.26, p<.01). Sementara itu, dimensi KG1 (β=.35, t=3.48, *p*<.01), KG2 (β=.15, t=2.90, *p*>.05), KG3 (β=.0.4,t=4.03, *p*<.05) dan KG4 (β=.0.2,t=4.03, *p*<.05) didapati mempunyai pengaruh yang signifikan dan positif terhadap komitmen pengajaran dan pembelajaran guru di sekolah-sekolah berautonomi di Malaysia.

Sementara itu, dimensi organisasi pembelajaran yang mempunyai pengaruh yang signifikan dan positif terhadap inovasi pengajaran guru ialah KG1 (β=.09,t=1.67, *p*<.05), KG2 (β=.48,t=4.33, *p*>.01), KG3 (β=.0.9,t=4.03, *p*<.05) dan KG4 (β=.04,t=5.79, *p*<.05) mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap komitmen inovasi pengajaran guru.

Secara keseluruhannya dapatan ini menjelaskan bahawa apabila dimensi KG1, KG2, KG3 dan KG4 ditingkatkan maka ia turut meningkatkan komitmen pengajaran dan pengajaran guru serta komitmen inovasi pengajaran guru.

PERBINCANGAN DAPATAN KAJIAN

Dapatan kajian menunjukkan tahap kapasiti kepimpinan di sekolah-sekolah berautonomi di Malaysia adalah tinggi. Guru-guru terlibat dalam proses membuat keputusan dan melibatkan dii dalam kerja kolaboratif seperti dalam mesyuarat panitia. Begitu juga dengan tahap komitmen kualiti pengajaran guru di sekolah-sekolah berautonomi di Malaysia juga adalah tinggi. Ini menunjukkan guru-guru yang komited menghabiskan masa bersama-sama dengan murid-muridnya dan melakukan tugas-tugas yang selari dengan matlamat sekolah-sekolah berautonomi. Guru akan menjadi rakan kongsi sepenuhnya kepada tugas mereka dalam pengajaran dan pembelajaran. Mereka juga dapat memahami matlamat sekolah, dapat menyokong sekolah dan memimpin ibu bapa untuk memberi sumbangan atau mengambil bahagian di sekolah.

Dapatan kajian juga telah menjelaskan terdapat perbezaan yang yang signifikan dalam kapasiti kepimpinan dan komitmen kualiti pengajaran guru berdasarkan pengalaman mengajar tempoh bertugas guru di sekolah-sekolah berautonomi di Malaysia. Guru yang mempunyai pengalaman melebihi 16 tahun adalah lebih komited berbanding guru yang muda yang mengajar antara 5-10 tahun. Manakala, guru yang bertugas melebihi 15 tahun di sekolah tersebut adalah lebih berkomited dan melibatkan diri dalam proses kepimpinan adalah tinggi berbanding guru baru mengajar di sekolah tersebut. Ini menunjukkan bahawa semakin tinggi tahap komitmen terhadap profesion semakin tinggi prestasi kerja guru. Malah dapatan kajian ini adalah selari dengan dapatan kajian Abdul Shukur Shaari, Fauziah Yaakub dan Rosna Awang Hahim (2004) yang pandangan bahawa pengalaman mengajar berperanan sebagai moderator dalam hubungan antara komitmen dengan prestasi kerja mengikut pencapaian pengajaran.

Terdapat pengaruh yang signifikan kapasiti kepimpinan guru terhadap komitmen pengajaran dan pembelajaran guru. Dalam hal ini, apabila amalan kapasiti kepimpinan guru ditingkatkan, amalan ini turut meningkatkan komitmen pengajaran dan pembelajaran guru.Di sekolah-sekolah berautonomi, kepimpinan dikongsi bersama oleh pengetua dengan barisan pentadbir dan guru-guru. Hal ini adalah selaras dengan pendapat Briggs dan Wohlstetter

(2003) serta De Guzman (2006), yang menyatakan bahawa perkongsian kepimpinan mampu mengembangkan penglibatan semua guru dan staf dalam menjayakan visi dan misi sekolah, di samping mengekalkan perhatian dan menyediakan sokongan yang perlu untuk penambahbaikan pengajaran dalam kelas dan pembelajaran murid. Sekolah ini menerapkan perkongsian autoriti yang membantu sekolah mencapai matlamat dan menggunakan kemahiran dan potensi setiap individu. Bagi guru-guru kanan, kepimpinan mereka terserlah dalam bidang pengajaran dan pembelajaran contohnya kurikulum, perkembangan profesional dan amalan pengajaran. Guru-guru mengenal pasti strategi-strategi pengajaran dan memimpin yang lain untuk menerapkan strategi yang sesuai bagi kelas masing-masing (Briggs & Wohlstetter, 2003).

Manakala, terdapat pengaruh yang signifikan kapasiti kepimpinan guru terhadap komitmen inovasi pengajaran guru. Dalam hal ini, apabila amalan kapasiti kepimpinan guru ditingkatkan, amalan ini turut meningkatkan komitmen inovasi pengajaran guru. Kapasiti kepimpinan juga menjadikan guru dan pentadbir sekolah sebagai pemimpin yang konstruktif. Keadaan ini bersesuaian dengan konsep sekolah berautonomi yang mengandaikan pelajar dan guru boleh mereka bentuk pembelajaran sendiri melalui penerokaan ilmu tanpa sempadan batasan dan mereka juga diharap dapat berkongsi kepimpinan serta bertingkah laku secara demokrasi. Tindakan ini akan mendorong kepada satu bentuk kepimpinan yang berjaya meningkatkan komitmen inovasi pengajaran guru dan pencapaian prestasi guru.

KESIMPULAN

Kesimpulannya, tahap kapasiti kepimpinan dan komitmen kualiti pengajaran guru di sekolah-sekolah berautonomi di Malaysia adalah tinggi. Kajian juga menunjukkan terdapat perbezaan yang yang signifikan dalam kapasiti kepimpinan dan komitmen kualiti pengajaran guru berdasarkan pengalaman mengajar tempoh bertugas guru di sekolah-sekolah berautonomi di Malaysia. Selain itu, kapasiti kepimpinan mempunyai pengaruh terhadap komitmen kualiti pengajaran guru sekolah-sekolah berautonomi di Malaysia. Tahap kapasiti kepmpinan yang tinggi dapat meningkatkan komitmen kualiti pengajaran guru. Oleh itu, sekolah-sekolah berautonomi ini adalah reformasi dalam sistem pendidikan di Malaysia yang mempunyai aspirasi pendidikan untuk meningkatkan keberhasilan pelajar dan menyediakan akses kepada pendidikan berkualiti kepada semua pelajar di seluruh negara. Selain itu, sekolah ini juga dapat meningkatkan pencapaian pelajar bagi membangunkan modal insan bagi menghasilkan tenaga kerja Malaysia sebagai negara membangun menjelang tahun 2020 dan memastikan pendidikan berkualiti dapat di kecapi oleh semua bagi menambah baik taraf kehidupan penduduk Malaysia (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2010). Para pengurus sekolah ini juga hendaklah memainkan peranan penting untuk menggalakkan dalam pembinaan kapasiti kepimpinan guru.

BIBIOGRAFI

Abdul Ghani Kanesan Abdullah, Tang Keow Ngang & Abdullah Sani Yahaya. (2005). *Kesan amalan pengurusan pengupayaan dalam pengajaran pembelajaran terhadap pertambahan beban dan persekitaran kerja guru*. *Jurnal Pengurusan dan Kepimpinan Pendidikan, 15 (1), 9-31*.

Abdul Shukor Shaari, Noran Fauziah Yaakub. & Rosna Awang Hashim. (2004). *Peranan pengalaman mengajar dalam hubungan antara komitmen terhadap profesion dengan prestasi kerja. IJMS II (Special Issue), 185-196*.

Caldwell, B. J. (2005). *School-based managment*: *Internasional Academy of Education and International Institute for Educational Planning UNESCO*.Retrieved http://unesco.org/iiep

De Guzman, A. B. (2006.). *Reforms in Philippine basic education vewed from key elements of successful School-Based Management (SBM) schools. Educational Research for Policy and Practice, 5: 55-57.*

Hussein Mahmod. (2008). *Kepemimpinan dan keberkesanan sekolah*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa & Pustaka.

Kementerian Pelajaran Malaysia. (2006). *Pelan Induk Pembangunan Pendidikan* 2006-2010: Putrajaya: Kementerian pelajaran Malaysia.

Kementerian Pelajaran Malaysia. (2010). *Sekolah Berprestasi Tinggi. Retrieved berprestasi tinggi/*

Kementerian Pelajaran Malaysia. (2011). *Sekolah Berprestasi Tinggi. Retrieved berprestasi tinggi/*

Kementerian Pelajaran Malaysia. *Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia* 2013-2025 (PPPM

Kuppan Anandan. (2010). *Pengaruh efikasi kendiri dan kolektif guru terhadap hubungan antara kepemimpinan transformasi sekolah dengan komitmen kualiti pengajaran.* Tesis Ph. D, Universiti Sains Malaysia, Pulau Pinang

Linda Lambert. (1998). *Building leadership capacity in school, association for supervision and curriculum development*. Virginia, USA.

Nir, A. E. (2002). *School -based managment and its effect on teacher commitment. Internation Journal of Leadership in Education, Vol 5 (4)*, 323-341.

Rallis S. F. & Highsmith, M. C. (1986). The myth of the great principal,. *Questions at school managment and instructional leadership. Phi Delta Kappan,68(40), 300-304*.

Sergiovanni Thomas, J. (1995). *The principalship: A reflective practice percective*. Boston: Allyn and Bacon.

Singh, K, & Billingsley, B. S. (1998). *Professional support and effects on teacher's commitment. Journal of Educational Reserch, Vol. 94(4)*, 229-239.

Wohlstetter, P.& Sebring P.B. (2003). *Management school-based management in the United States.Arnott M.A & Raab C.D (ed). The Governance of Schooling: Comparative Studies of Devolved*. London: Routledge.

PENGARUH KEPIMPINAN LESTARI TERHADAP TINGKAH LAKU INOVATIF PENGAJARAN GURU

Noor Hashimah Hashim
noorhashimah@iab.edu.my
Institut Aminuddin Baki Cawangan Utara, KPM

Profesor Madya Dr. Aziah Ismail
Dr. Ahmad Zamri Khairani
Pensyarah, Pusat Pengajian Ilmu Pendidikan,
Universiti Sains Malaysia

ABSTRAK

Kajian ini bertujuan untuk melihat amalan kepimpinan dan pengaruhnya terhadap tingkah laku inovatif pengajaran guru di sekolah-sekolah berpencapaian tinggi di sekolah menengah harian. Reka bentuk kajian ini menggunakan kaedah tinjauan dengan soal selidik sebagai alat ukur kajian. Seramai 150 orang guru sekolah menengah harian yang berada dalam band 2 dan band 3.telah terlibat sebagai responden kajian. Daripada jumlah tersebut, sebanyak 127 soal selidik telah dijawab dengan sempurna oleh responden. Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa amalan kepimpinan di sekolah-sekolah menengah harian berpencapaian tinggi berupaya melonjakkan tingkah laku inovatif pengajaran guru di bilik darjah. Dapatan kajian juga menunjukkan kepimpinan pengetua mempunyai hubungan yang signifikan dengan tingkah laku inovatif pengajaran guru di bilik darjah. Kajian ini berupaya memberi pendedahan yang berguna kepada pemimpin sekolah, guru-guru dan pemegang taruh tentang pentingnya peranan pemimpin dalam menggalakkan guru-guru mengamalkan tingkah laku inovatif dalam menyampaikan pengajaran dan pembelajaran di bilik darjah dengan lebih berkesan dan seterusnya melonjakkan kecemerlangan dan prestari sekolah agar kekal lestari.

Kata kunci*: Kepimpinan, tingkah laku inovatif , sekolah berkesan*

PENGENALAN

Kebanyakan organisasi kini berhadapan dengan persaingan dalam menambah baik produk atau perkhidmatan yang diberikan. Hal ini kerana, hanya dengan produk-produk baharu mereka mampu untuk mengekalkan kedudukan, daya saing dan seterusnya meningkatkan pendapatan serta keuntungan. Perkara yang sama juga sering diperkatakan dalam aspek pendidikan dan Malaysia tidak terkecuali dalam hal ini. Bagi memastikan pendidikan di sesebuah negara berada pada tahap terbaik, faktor-faktor seperti kepimpinan dan pengajaran guru di dalam bilik darjah sering menjadi fokus utama.

Faktor kepimpinan dilihat sebagai penggerak utama kepada sesebuah sekolah dalam memastikan sekolah sentiasa cemerlang. Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins (2006) menyatakan bahawa kepimpinan mempunyai pengaruh yang sangat signifikan terhadap pembelajaran murid-murid di sekolah. Hal ini kerana, kepimpinan berfungsi untuk menyediakan hala tuju serta mempengaruhi ahli organisasi ke arah mencapai matlamat yang dikongsi bersama (Leithwood dan Riehl, 2005). Jenis-jenis kepimpinan seperti kepimpinan pengajaran, kepimpinan transformasional, kepimpinan teragih dan lain-lain telah dilaksanakan dengan berkesan di sekolah-sekolah. Namun begitu, dalam usaha memastikan kecemerlangan tersebut berupaya dikekalkan, maka kepimpinan lestari mula dipraktikkan dalam kalangan pemimpin sekolah kini.

Pada masa yang sama, tingkah laku kerja inovatif juga telah secara meluas dilihat sebagai penting bagi sesebuah organisasi dalam usaha organisasi tersebut melaksanakan inovasi, berdaya saing, dan memperoleh kejayaan-kejayaan jangka panjang (Amabile, 1997; Scott & Bruce, 1994). Dalam konteks sekolah, tingkah laku kerja inovatif ini lebih ditekankan dalam aspek tingkah laku inovatif pengajaran guru di bilik darjah. Kedua-dua perkara ini, iaitu kepimpinan lestari dan tingkah laku inovatif pengajaran guru berperanan penting dalam memastikan sekolah dapat terus melestarikan kecemerlangannya.

LATAR BELAKANG

Perubahan-perubahan yang dilakukan dalam sistem pendidikan negara adalah bertujuan untuk meningkatkan kualiti pendidikan selari dengan perubahan-perubahan yang berlaku di peringkat global. Hal ini adalah kerana sekolah yang sedia cemerlang perlu terus berusaha untuk mengekalkan kecemerlangannya. Justeru, pelbagai faktor yang boleh melonjak dan memantapkan kecemerlangan sekolah perlu diambil kira dan diberi tumpuan sewajarnya. Kejayaan sesebuah sekolah amat berkait rapat dengan gaya kepimpinan yang dilaksanakan di sekolah tersebut (Mortimore,1997) dan faktor ini merupakan asas kepada penambahbaikan sekolah yang berterusan (Muijs & Harris, 2007).

Kajian-kajian lepas (Angelis & Fernandes, 2012; Shih & Susanto, 2010) membuktikan bahawa organisasi yang cemerlang mempunyai perkaitan yang rapat dengan tingkah laku guru di sekolah berkenaan. Walau bagaimanapun, perlakuan kerja inovatif ini tidak akan timbul tanpa wujudnya perkara-perkara yang mendorong ke arah itu. Kajian-kajian yang dijalankan oleh Yeoh, Sethela & Rosli, (2013); Haris & Bari'ah, (2013); Wichitchanya, Durongwatana & Vadhanasindhu, (2012); Shunlong & Weiming, (2012); dan Janssen (2005) menyatakan bahawa kepimpinan adalah faktor yang mempengaruhi perlakuan inovatif ahli dalam sesebuah organisasi.

KEPIMPINAN LESTARI

Kelestarian sesebuah organisasi menjadi fokus utama kebanyakan pemimpin organisasi dalam usaha memastikan organisasi yang mereka pimpin senantiasa mampu untuk berdaya saing dan berada di hadaapan. Hal ini amat berkait rapat dengan tingkah laku inovatif pengajaran guru yang diamalkan dalam sesebuah sekolah. Di Malaysia, bidang pendidikan antara bidang yang menerima peruntukan belanjawan yang terbesar setiap kali pembentangan belanjawan diumumkan. Kecenderungan itu dapat dilihat dengan jelasnya apabila sejumlah 56 bilion ringgit telah diperuntukkan kepada Kementerian Pendidikan Malaysia untuk belanjawan 2015 yang telah dibentangkan pada 10 Oktober 2014 oleh YAB Perdana Menteri Malaysia. Peruntukan ini adalah untuk membiayai program-program yang berkaitan dengan pengajaran dan pembelajaran di sekolah (Kementerian Kewangan Malaysia, 2014).

Sesebuah organisasi hanya akan kekal lestari dalam persaingan di peringkat global sekiranya organisasi tersebut berupaya menjana idea-idea atau inovasi baharu. Justeru, kepimpinan sekolah memainkan peranan penting untuk meningkatkan kualiti pendidikan dan ia menjadi keutamaan dalam pembangunan polisi pendidikan di mana-mana negara sekalipun (Melnikova, 2012). Hal ini disebabkan oleh amalan kepimpinan di sesebuah sekolah mempunyai peranan yang kuat dalam mempengaruhi kelestarian pendidikan.

Goddard, Hoy dan Hoy (2004) menerangkan bahawa pemimpin yang berkesan tidak hanya percaya kepada keupayaan dirinya sendiri untuk membawa perubahan, malah memerlukan komitmen semua ahli dalam organisasi tersebut bagi memastikan pencapaian murid-murid meningkat. Berdasarkan kepimpinan lestari yang dikemukakan oleh Fullan (2005), terdapat lapan dimensi yang diketengahkan iaitu;

a) *Berfokuskan Murid*
   Dalam konteks ini, murid dilihat sebagai pelanggan penting dan perlu diberi keutamaan . Hal ini kerana, kecemerlangan yang diperoleh oleh murid akan memberi impak positif kepada sekolah. Selain itu, sekolah yang berkesan dan cemerlang ialah sekolah yang memberi fokus kepada murid mereka. Faktor yang membolehkan kelestarian sesebuah sekolah itu dapat dipertahankan adalah kerana sekolah memberi tumpuan kepada murid di dalam bilik darjah. Perkara ini dipersetujui oleh Fullan (2005) dan Davies (2008) yang melihat aspek pembelajaran sebagai keutamaan.

b) *Berfokuskan Matlamat Jangka Panjang dan Jangka Pendek*
   Kejayaan sesebuah organisasi amat berkait rapat dengan kejelasan seluruh ahli organisasi terhadap matlamat jangka panjang dan jangka pendek yang telah dipersetujui bersama (Day, Harris & Hadfield, 2001). Fokus kepada kedua-dua matlamat ini perlu berjalan seiringan. Sebagai pemimpin sekolah yang cemerlang, pengetua perlu memainkan peranan dengan lebih efektif bagi memastikan guru-guru, murid-murid serta ibu bapa jelas dengan wawasan yang hendak dicapai.

c) *Menggalakkan Pembelajaran Melalui Rakan Sekerja*
   Menurut Mosley, Broyles & Kaufman (2014), pemimpin yang mahukan organisasinya sentiasa kekal lestari dari aspek kecemerlangan dan pencapaian akan berusaha

mewujudkan platform agar ahli-ahli organisasinya berpeluang untuk bertukar-tukar pandangan dan berkongsi pengalaman. Dalam konteks sekolah, pengetua perlu memberi galakan kepada guru-guru menguasai sesuatu bidang ilmu dengan lebih mendalam agar guru dapat menyampaikan pelajaran dengan lebih berkesan di bilik darjah (Cook, 2014).

d) Mengekalkan Persekitaran Kerja yang Positif

Dalam sesebuah organisasi, sumber manusia adalah aset terpenting. Kepakaran dan ilmu pengetahuan yang ada pada setiap ahli dalam sesebuah organisasi perlu ke arah peningkatan produktiviti dan kecemerlangan individu dan organisasi secara keseluruhannya. Bagi memastikan situasi seperti ini wujud, pengetua perlu berperanan dalam memastikan persekitaran kerja dapat memberi rangsangan kepada guru-guru melaksanakan tugas sebagai pendidik di bilik darjah. Persekitaran sekolah yang kondusif , tenang dan selesa adalah sesuai bagi proses pengajaran dan pembelajaran. Melalui cara ini, para guru akan merasakan segala usaha mereka untuk meningkatkan kualiti pengajaran di sekolah dihargai oleh pengetua (Garza, Drysdale, Gur, Jacobson & Merchant (2014).

e) Kedalaman Aspek Pengajaran dan Pembelajaran

Kajian yang dijalankan oleh Bush dan Glover (2012) mendapati bahawa pengetua yang cemerlang ialah pengetua yang memberikan fokus yang lebih kepada pengajaran dan pembelajaran yang berkualiti di bilik darjah. Pada masa yang sama, sesi pemantauan dan perbincangan bersama guru-guru dilakukan secara berkala (Ubben, Hughes & Norris, 2001) bertujuan untul meningkatkan kualiti pengajaran guru dan kualiti pembelajaran murid-murid di sekolah (Hallinger & Lee (2013); Walker, Hu & Qian (2012).

f) Membangunkan Pemimpin Pelapis dalam Kalangan Guru

Pemimpin yang cemerlang berupaya untuk melahirkan lebih ramai pemimpin pelapis dalam kalangan ahli organisasi agar sama-sama mencapai kecemerlangan. Bagi memastikan sekolah kekal lestari, kepimpinan tidak hanya bergantung kepada pengetua semata-mata. Sebaliknya kepakaran, bakat dan pengalaman daripada pelbagai peringkat ahli perlu digembleng secara bersama. Secara tidak langsung, keupayaan kepimpinan dalam diri guru-guru berupaya ditonjolkan. Pendedahan awal ini penting sebelum mereka menjadi pemimpin sebenar kelak.

g) Mengubah Konteks Kerja dan Budaya

Dalam konteks ini, Fullan (2005) menjelaskan bahawa perubahan dari segi konteks dan budaya kerja dalam sesebuah organisasi perlu dilakukan bagi memastikan perubahan dan penambahbaikan dapat dilakukan secara berterusan. Walau bagaimanapun perubahan dalam kedua-dua aspek ini memerlukan masa dan usaha yang lebih untuk melaksanakannya. Hal ini kerana melibatkan banyak pihak serta perlu memenuhi kehendak pemegang taruh iaitu Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM), Jabatan Pendidikan Negeri (JPN), Pejabat Pendidikan Daerah (PPD), sekolah dan komuniti setempat.

h) Bekerja Bersama-sama Secara Bertanggungjawab

Keupayaan sesebuah sekolah berkolaborasi dengan sekolah-sekolah lain melalui pertukaran kepakaran dan sumber-sumber pengajaran turut memberi impak positif kepada kecemerlangan sekolah. Hal ini turut disokong oleh Garza, Drysdale, Gurr, Jacobson dan Merchant (2014) yang melihat gabungan antara guru-guru dan komuniti setempat membolehkan hubungan guru dan ibu bapa menjadi lebih akrab, penambahbaikan sekolah dapat dilakukan dan secara tidak langsung dapat meningkatkan kecemerlangan sekolah. Pemimpin juga perlu menerapkan budaya kerjasama, kepercayaan dan saling menyokong dalam kalangan ahli organisasinya (Fleming, 2014).

TINGKAH LAKU INOVATIF PENGAJARAN GURU

Selain peranan pemimpin, guru-guru juga perlu diperkasa melalui latihan yang berterusan bagi menghasilkan guru yang mempunyai komitmen dan kemahiran tinggi. Oleh itu, amatlah wajar aspek tingkah laku inovatif pengajaran guru dalam kalangan guru menjadi agenda utama KPM. Pelan Induk Pembangunan Profesionalisme Berterusan (CPD) baharu dan pangkalan data pengesanan CPD bagi memantap dan memperkukuh nilai profesional untuk meningkatkan kualiti diri dan kompetensi dalam profesion telah diwujudkan seiring dengan aspirasi negara. Peningkatan keupayaan dan kompetensi guru termasuk pemimpin sekolah perlu diberi keutamaan bagi menjamin keberhasilan pencapaian murid (Ucapan YAB Tan Sri Muhyiddin Yasin, 2013).

Perlakuan inovatif seseorang pekerja berkait rapat dengan oganisasi yang produktif dan mapan. Organisasi yang produktif dan mapan pula dipacu oleh kualiti kepimpinan dan kualiti pekerja dalam organisasi tersebut. Justeru, bagi mengekalkan kelestarian pencapaian, sesebuah organisasi haruslah senantiasa bersaing dan berusaha untuk meningkatkan kecemerlangan. Dalam konteks pendidikan, sekolah memerlukan pembaharuan yang berterusan bagi menghadapi cabaran dan perubahan pesat yang berlaku dalam dunia pendidikan kini.

Tingkah laku inovatif ini boleh didefinisikan sebagai tingkah laku individu yang berusaha untuk memperkenalkan idea-idea yang berguna, cara kerja, proses dan prosedur yang baharu. Janssen (2003) menggariskan tingkah laku inovatif sebagai satu proses yang terbahagi kepada tiga peringkat iaitu (a) menjana idea, (b) mempromosi idea dan (c) merealisasikan idea. Manakala Cho & Lee (2007) melihat tingkah laku ini sebagai kesanggupan seseorang individu itu melakukan pemanbahbaikan ke atas tugas-tugas yang dipertanggungjawabkan kepadanya bertujuan untuk meningkatkan produktiviti organisasi. Sustainability Leadership Institute dalam laman sesawangnya memberi definisi kepimpinan lestari sebagai individu yang dipaksa untuk membuat perbezaan dengan meningkatkan kesedaran mereka terhadap diri mereka sendiri berhubung dengan dunia di sekeliling mereka. Secara tidak langsung, mereka mengamalkan cara-cara baharu untuk melihat, berfikir dan berinteraksi yang akhirnya membawa kepada lahirnya inovasi dan kelestarian.

Keupayaan untuk melaksanakan inovasi secara berterusan bagi menambah baik sesuatu perkara sama ada yang berbentuk produk, perkhidmatan mahu pun sesuatu proses kerja kini menjadi keutamaan kepada mana-mana organisasi (Janssen, 2000). Fokus kepada perkara ini tidak hanya dilihat dalam sektor pendidikan (Van de Ven, 1986; Janssen,

2000), sebaliknya turut diperkatakan dalam bidang pengurusan (McLoughlin & Harris, 1997) dan perniagaan (Sharma & Chrisman, 1999).

Tingkah laku kerja inovatif ini berkait rapat dengan kreativiti pekerja. Kreativiti ditakrifkan sebagai satu bentuk penghasilan idea-idea baharu dan berguna mengenai produk, perkhidmatan, proses dan prosedur (Amabile, 1988). Walau bagaimanapun, beberapa perbezaan antara konstruk wujud (West & Farr, 1990; Scott & Bruce, 1994). Tidak seperti kreativiti, tingkah laku kerja inovatif mempunyai komponen yang lebih jelas untuk dilaksanakan dan menghasilkan output yang inovatif. Kreativiti dilihat sebagai satu komponen penting dalam tingkah laku kerja inovatif iaitu pada peringkat awal proses inovasi dan idea-idea yang dihasilkan sebagai tindak balas kepada keperluan dilihat untuk inovasi (West, 2002). Walaupun terdapat perbezaan antara tingkah laku kerja inovatif dan kreativiti, pertindihan adalah jelas dan proses pelaksanaan juga telah mula mendapat perhatian dalam kajian-kajian berkaitan kreativiti. Teori-teori yang berkaitan dengan inovasi juga turut menjelaskan bahawa inovasi mempunyai skop yang lebih luas dan tidak hanya memfokuskan kepada kreativiti semata-mata, malah turut mengandungi pelaksanaan idea-idea tersebut (King & Anderson, 2002).

Menurut Janssen (2000) dan Scott dan Bruce (1994) tingkah laku kerja inovatif terdiri daripada penjanaan idea-idea yang kreativiti, mempromosi idea, dan merealisasikan idea.

a) Menjana Idea

Penjanaan idea sangat penting bagi membangunkan idea-idea baharu dan mempunyai potensi yang tinggi dan berguna (Amabile, 1996; Messman & Mulder, 2014). Sebagai pendidik, guru perlu mempunyai keupayaan berfikir untuk mencipta idea atau kaedah baharu dalam pengajarannya agar sesi pengajaran dan pembelajaran tersebut dapat difahami dengan lebih mudah oleh murid-murid. Selain itu, guru juga perlu menguasai kemahiran dalam menyelesaikan masalah, melihat secara kritikal agar penyelesaian kepada masalah dan penambahbaikan dapat dilaksanakan dengan berkesan.

b) Mempromosi Idea

Manakala promosi idea pula merujuk kepada tingkah laku yang bertujuan untuk menjual idea kepada orang lain dan mencari sokongan bagi idea-idea yang dikemukakan tersebut (Janssen, 2000). Guru perlu berfikiran terbuka dalam menerima dan juga mengemukakan idea-idea yang inovatif dan kreatif. Pada peringkat ini juga, guru-guru perlu menggalakkan rakan-rakan sejawatan yang lain agar turut melakukan perkara yang sama.

c) Merealisasikan Idea

Merealisasikan idea merupakan peringkat ketiga dalam pelaksanaan tingkah laku inovatif pengajaran guru di sekolah. Pada peringkat ini guru-guru mengaplikasi idea-idea mereka yang kreatif dan inovatif itu dalam pengajaran dan pembelajaran di bilik darjah. Ini menjadikan proses pengajaran menjadi lebih bermakna dan membawa kepada peningkatan prestasi murid-murid. Proses ini melibatkan tingkah laku inovatif

dalam memastikan pelaksanaan idea tersebut dilakukan di tempat kerja (Janssen, 2000).

TUJUAN KAJIAN

Kajian ini bertujuan untuk melihat pengaruh kepimpinan lestari pengetua ke atas tingkah laku inovatif pengajaran guru di sekolah. Secara umumnya, dapatan kajian ini dapat dijadikan panduan oleh pemimpin sekolah dan guru-guru dalam melaksanakan tingkah laku inovatif pengajaran guru dengan lebih berkesan di bilik darjah dan seterusnya berupaya melonjak serta melestarikan kecemerlangan sekolah.

METODOLOGI

Sampel

Responden bagi kajian ini terdiri daripada 127 orang guru terlatih dari lima buah sekolah menengah harian di negeri Selangor. Pemilihan guru adalah dalam kalangan guru yang berkhidmat melebihi satu tahun di bawah kepimpinan pengetua sedia ada. Unit analisis kajian ini ialah sekolah. Unit analisis sekolah dipilih kerana variable kajian dapat menggambarkan sifat sebenar sesebuah organisasi (Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991). Dalam kajian ini, persampelan bertujuan *(purposive sampling)* digunakan untuk memilih responden. Guru-guru dipilih untuk menjawab soal selidik kerana mereka boleh memberi *rating* berkaitan pemimpin sekolah mereka dalam aspek kepimpinan lestari pengetua dan pengurusan pengetahuan organisasi yang diamalkan sendiri oleh mereka.

Instrumen

Soal selidik digunakan untuk memperoleh data daripada responden. Soal selidik ini terbahagi kepada dua bahagian iaitu Kepimpinan Lestari yang terdiri daripada 40 item dan Tingkah Laku Inovatif Pengajaran Guru sebanyak 9 item. Soal selidik ini menggunakan skala Likert lima mata. Responden kajian diminta memberi jawapan mereka berdasarkan kepada skala 1 = Sangat Tidak Setuju, 2 = Tidak Setuju, 3 = Kurang Setuju, 4 = Setuju dan 5 = Sangat Setuju.

Analisis Data

Data-data yang diperoleh telah dianalisis menggunakan statistik inferensi. Pengaruh kepimpinan lestari pengetua ke atas tingkah laku inovatif pengajaran guru dilihat dengan menggunakan kaedah analisis regrasi berganda. Melalui analisis yang digunakan ini akan dapat mengenal pasti kekuatan pengaruh variabel bersandar yang dominan. Perkara ini boleh dieroleh dengan mengkaji nilai “R”.

DAPATAN DAN PERBINCANGAN

Bagi mengkaji pengaruh variabel kepimpinan lestari pengetua terhadap variabel pengurusan pengetahuan oganisasi, analisis regrasi berganda telah digunakan. Keputusan menunjukkan wujudnya hubungan antara kepimpinan lestari pengetua dengan tingkah laku inovatif pengajaran guru dengan kadar yang kuat (r = .53) seperti yang dipaparkan dalam Jadual 1 berikut.

Jadual 1:
Hubungan Antara Kepimpinan Lestari Pengetua dan Pengurusan Pengetahuan Organisasi

	Kepimpinan Lestari Pengetua	Pengurusan Pengetahuan Organisasi
Kepimpinan Lestari Pengetua	1.000	
Pengurusan Pengetahuan Organisasi	.53	1.000

*p<.05

Nota:Kekuatan hubungan: (0.01 – 0.09: boleh diabaikan), (0.10 – 0.29: rendah), (0.30 – 0.49: sederhana kuat), 0.50 – 0.69: kuat), (0.79 atau lebih: sangat kuat)

Keputusan ini membawa maksud bahawa kepimpinan lestari yang diamalkan oleh pengetua di sekolah-sekolah berpencapaian tinggi dan tingkah laku inovatif pengajaran guru mempunyai hubungan yang kuat. Hal ini adalah selari dengan dapatan kajian yang dijalankan oleh Janssen (2005) dan Krause (2004) yang menyatakan bahawa pemimpin dalam sesebuah organisasi berupaya merangsang serta mempengaruhi secara positif perlakuan inovatif kepada ahli organisasinya.

Kajian yang dijalankan oleh Lourmpas dan Dakapoulou (2014) mendapati bahawa kepimpinan lestari berupaya mempengaruhi tingkah laku inovatif pekerja. Sebagai pemimpin, pengetua memberi kesan yang besar dalam menggalakkan guru-guru melaksanakan tingkah laku inovatif dalam pengajaran mereka di bilik darjah. Kajian-kajian lalu berkaitan inovasi dan prestasi organisasi mendapati adanya hubungan yang positif (Matsuo, 2006), negatif (Balkin, Markman, Gomez-Mejia, 2000) dan tiada hubungan yang signifikan (Greve, 2003). Kajian-kajian yang dijalankan oleh Sarminah (2011) turut mendapati kepimpinan dan inovasi memberi kesan yang signifikan kepada kecemerlangan sesebuah organisasi.

Dapatan kajian juga menunjukkan bahawa variable kepimpinan lestari pengetua telah menyumbang sebanyak 28 % perubahan varians dalam tingkah laku inovatif pengajaran guru. Dimensi-dimensi yang terdapat dalam kepimpinan lestari iaitu berfokuskan murid, hala tuju sekolah, menggalakkan pembelajaran melalui rakan sekerja, fokus kepada aspek pengajaran dan pembelajaran di bilik darjah, mengekalkan persekitaran sekolah yang positif, mewujudkan pemimpin pelapis, mengubah konteks kerja dan budaya serta bekerja bersama-sama (Fullan, 2005) merupakan aspek yang terdapat dalam kepimpinan lestari pengetua yang menyumbang kepada tingkah laku inovatif pengajaran guru di sesebuah sekolah.

Berdasarkan keputusan analisis regresi pelbagai di atas, didapati bahawa kepimpinan lestari pengetua merupakan faktor yang signifikan kepada tingkah laku inovatif

pengajaran guru di lima buah sekolah menengah harian berpencapaian tinggi yang dikaji. Dalam hal ini, apabila pemimpin memainkan peranan dalam melestarikan organisasi yang dipimpin, amalan ini turut memberi pengaruh kepada tingkah laku inovatif pengajaran guru di sekolah.

Dalam konteks sekolah menengah harian berpencapaian tinggi, pengetua dan guru-guru berusaha untuk mengekal dan melestarikan kecemerlangan sekolah yang telah diperoleh. Justeru, aktiviti-aktiviti yang menjurus ke arah peningkatan tingkah laku inovatif pengajaran dalam kalangan guru-guru perlu diurus dengan sebaik-baiknya. Guru yang sentiasa menambah ilmu dan berkongsi ilmu dengan rakan sejawatan akan membolehkan pemindahan ilmu berlaku dan dalam masa yang sama berupaya mencipta ilmu baharu serta mengaplikasikan ilmu tersebut bersama rakan sejawatan yang lain. Ini selari dengan kajian yang dijalankan oleh Silins, Zarins dan Mulford (2002) bahawa amalan pembelajaran dan perkongsian pengetahuan menunjukkan komitmen guru yang tinggi.

PENUTUP DAN CADANGAN

Dapatan kajian menunjukkan secara umumnya, pemimpin sekolah iaitu pengetua memainkan peranan yang penting dalam mempengaruhi tingkah laku inovatif pengajaran dalam kalangan guru di sekolah. Berdasarkan dapatan ini juga, didapati kepimpinan lestari yang telah dikemukakan oleh Fullan (2005) berupaya membantu pengetua dalam memastikan kecemerlangan sekolah yang dipimpin dapat dikekalkan. Selain itu, dapatan kajian ini boleh dijadikan panduan kepada pemimpin sekolah dan guru-guru dalam memastikan proses dan aktiviti-aktiviti berkaitan tingkah laku inovatif pengajaran guru dapat dilaksanakan dengan lebih berkesan sebagai faktor utama ke arah menjadikan sekolah sebagai sebuah organisasi yang cemerlang.

Kajian-kajian oleh Yuan & Woodman (2010) mendapati tingkah laku inovatif ini penting bagi sesebuah organisasi kekal cemerlang, meningkatkan produktiviti (Anderson, De Dreu & Nijstad, 2004) serta dapat meningkatkan kualiti kerja seseorang indivivu (Wolfe, 1994). Hal ini disokong oleh kajian yang dijalankan oleh Kouzes & Postner (2012) dan Robledo, Peterson & Mumford (2010) yang menyatakan bahawa faktor kepimpinan membawa pengaruh yang besar dalam meningkatkan tingkah laku inovatif pekerja. Dalam konteks sekolah, komitmen daripada pengetua amat perlu bagi menggerakkan guru-guru melaksanakan tingkah laku inovatif dalam pengajaran mereka di bilik darjah.

BIBLIOGRAFI

Amabile, T.M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. In B.M. Shaw & Cummings (Eds.). Research in organizational behavior, 10, 123-167.

Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview

Amabile, T. M. (1997). Motivating creativity in organizations: On doing what you love and loving what you do. *California Management Review*, 39-58.

Anderson, N., De Dreu, C. K. W., & Nijstad, B. (2004). The routinization of innovation research: a constructively critical review of the state-of-the-science. *Journal of Organizational Behavior,* 25 (2), 147–173. doi:10.1002/job.236.

Angelis, J. & Fernandes, B. (2012). Innovative lean: work practices and product and process improvements. International Journal of Lean Six Sigma, 3(1), 74-84. doi:10.1108/20401461211223.

Balkin, D. B., Markman, G. D., & Gomez-Mejia, L. R. (2000). Is CEO pay in high technology firms related to innovation? *Academic Management*, 43, 1118-1129

Bush, T., & Glover, D. (2012). Distributed leadership in action: Leading high performing leadership teams in english schools. *School Leadership & Management*, 32 (1): 21–36. doi:10.1080/13632434.2011.642354.

Cho, K.Y., & Lee, S.H. (2007). Commitment to gender policy, commitment to organization and innovative behavior: Some unexpected linkages in Korea. *International Journal of Public Administration,* 30(12-14), 1485-1502.

Cook, J. (2014). Sustainable school leadership: The teachers' perspective. NCPEA *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9 (1).ISSN: 2155-9635 National Council of Professors of Educational Administration.

Davies, B. (2008). Passionate leadership in action. Dalam Davies, B & Brighouse, T. (Eds.), Passionate Leadership in Education (m.s. 91–106). London, UK: Sage.

Day, C., Harris, A. & Hadfield, M. (2001). Challenging the orthodoxy of effective school leadership. *International Journal of Leadership in Education,* 4 (1), 39–56. doi:10.1080/ 13603120117505.

Fleming, G. L. (2004). Principals and teachers as continuous learners. Dalam Shirley, M. Hord (Eds.), Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities. New York: Teachers College Press.

Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Garza, E., Drysdale, J. L., Gurr, D., Jacobson, S. & Merchant, B. (2014). Leadership for school success: Lessons from effective principals. International Journal of Educational Management, 28 (7), 798 – 811.

Greve, H. R. (2003). *Organizational learning from performance feedback: a behavioural perspective on innovation and change*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37, 479-508.

Hallinger, P., & Lee, M.S. (2013). Exploring principal capacity to lead reform of teaching and learning quality in Thailand. *International Journal of Educational Development,* 33, 305-315.

Haris M. Noor & Bari'ah Dzulkifli. (2013). Assessing leadership practices, organizational climate and its effect towards innovative work behaviour in R&D. *Ointernational Journal of Social Science and Humanity*. 3 (2). doi:10.7763/IJSSH.2013.V3.211

Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. (1991). *Open school/ Healthy School: Measuring organizational climate.* Beverly Hills, CA; Sage.

Janssen, O. (2000). Job demands, perceptions of effort-reward fairness, and innovative work behavior, Journal of Occupational and organizational psychology, 73, 287-302.

Janssen, O. (2003). Innovative behaviour and job involvement at the price of conflict and less satisfaction with co-workers, Journal of occupational and organizational psychology, 76 (3), 347- 364.

Janssen, O., E. van de Vliert & M. West (2004), The bright and dark sides of individual and group innovation: a special issue introduction, Journal of Organizational Behavior, 25(2), 129-146.

Janssen, O. (2005). The joint impact of perceived influence and supervisor supportiveness on employee innovative behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78, 573-579.

King N. & Anderson N. (2002), Managing innovation and change: a critical guide for organizations, Thomson, London.

Krause, D. E. (2004). Influence-based leadership as a determinant of the inclination to innovate and of innovation-related behaviors: An empirical investigation. *Leadership Quarterly*, 15 (1), 79-102.

Kouzes, J. M. & Posner, B. Z. (2002). *The Leadership Challenges*. San Francisco: Jossey-BassPublishers.

Leithwood, K. & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*.Nottingham: NCSL.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P, Harris, A & Hopkins, D.(2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: NCSL.

Lourmpas, S. & Dakopoulou, A. (2014). Educational leaders and teachers' motivation for engagement in innovative programmes. The case of Greece. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 116, 3359-3364. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.764

Matsuo, M. (2006). Customer orientation conflict and innovativeness in Japanese sales department. *Journal of Bussiness Ethics*, 59 (2), 42- 50

Melnikova, J. (2012). Principles of sustaianable school leadership development in Lithuania: The theoretical analysis. *Journal of Young Scientist*. No.2 (35).

McLoughlin, I. & M. Harris (1997). *Innovation, organizational change and technology*. London:Thompson.

Messmann, G., & Mulder, R. H. (2014). Exploring the role of target specificity in the facilitation of vocational teachers' innovative work behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 87 (1), 80–101. doi:10.1111/joop.12035.

Mortimore, P. (1997). Key characteristics of effective schools. *Jendela Minda*, 1(1), 1-35.

Mosley, C., Broyles, T., & Kaufman, E. (2014). Leader-member exchange, cognitive style and student achievement. *Journal of Leadership Education*, 1933, 50-69. DOI: 1012806/V13/13/R4.

Muijs, D., & Harris, A. (2007). Teacher leadership in (In) action: Three case studies of contrasting schools. *Educational Management Administration & Leadership,* 35(11), 111-134.

Robledo, I. C., Peterson, D. R. & Mumford, M. D. (2010). Leadership of scientists and engineers: A three-vector model. *Journal of Organizational Behavior.*

Sarminah Samad. (2011). The contribution of quality management system and quality product on organizational performance in Malaysian logistics companies. *Euro Journal of Social Science*, 25, 66-76.

Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1994). Determinants of innovative behavior: A path model of individual innovation in the workplace. *Academy of Management Journal*, 37(3), 580–607. doi:10.2307/256701.

Sharma, P., & Chrisman, J. J. (1999). Toward a reconciliation of the definitional issues in the field of corporate entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 23(3): 11-27.

Shih, H.A., & Susanto, E. (2011). Is innovative behavior really good for the firm?. *International Journal of Conflict Management*. 22(2), 111-130.

Silins, H., Zarins, S., & Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organization? Is this is a useful concept to apply to school. *International Education Journal*, 3(1), 24-32

Sustainability Leadership Institute, (2011). Laman sesawang www.sustainabilityleadershipinstitute.org Diakses pada 9 September 2014.

Teks Ucapan YAB Tan Sri Dato' Hj Muhyiddin Hj Mohd Yassin Timbalan Perdana Menteri Merangkap Menteri Pelajaran dan Pengajian Tinggi Malaysia di Majlis Pelancaran Sambutan Hari Guru Kali Ke-42 pada 16 Mei 2013; bertempat Di Stadium Tertutup Nilai, Negeri Sembilan Tema: "Guru Malaysia: 1Aspirasi, 1Agenda"

Ubben, G. C., Hughes, L. W. & Norris, C. J. (2001). *The principal: Creative leadership for effective schools (Fourth Edition).* Allyn & Bacon: United States.

Van de Ven, A. (1986). Central problems in the management of innovation. *Management Science*, 32. 590-607

Walker, A.D., Hu, R. K., & Qian, H. (2012). Principal leadership in China: An initial review. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 369-399.

West, M.A. (2002). Sparkling fountains or stagnant ponds: An integrative model of creativity and innovation implementation in work groups. Applied Psychology: *An International Review*, 51(3), 355-387.

West, M. & Farr, F. (1990). *Innovation and creativity at work: Psychological & organizational strategies*. New York: John Wiley and Sons.

Wichitchanya, W., Durongwatana, S., & Vadhanasindhu, P. (2012). The components of the innovative organization: Evidence from Thailand. *Review Business & Finance Case Studies,* 3(1).

Wolfe, R. A. (1994). Organizational innovation: Review, critique and suggested research directions. Journal of Management Studies, 31: 405– 431.

Yeoh Khar Kheng, Sethela June & Rosli Mahmood. (2013). The determinants of innovative work behavior in the knowledge intensive business services sector in Malaysia. *Asian Social Science*. 9(15). doi:10.5539/ass.v9n15p47. IWK01

Yuan, F. and Woodman, R.W. (2010), "Innovative behavior in the workplace: the role of performance and image outcome expectations", Academy of Management Journal, Vol. 53 No. 2, pp. 323-4

PERUNDANGAN DALAM PENDIDIKAN: KAJIAN KES TENTANG PENGETAHUAN GURU BESAR DAN PENGETUA DALAM ASPEK KECUAIAN DI SEKOLAH

Mohanaraju Annmalai Ph.D
mohanarajua@gmail.com

Nordin Sadali
nordin.sadali@ipgm.edu.my

Joyce Ong Choon Kim
joyceongck@yahoo.com

Puspagaram Maniam
bishma@hotmail.com

Unit Kokurikulum
Institut Pendidikan Guru Kampus Pulau Pinang

ABSTRAK

Perundangan merupakan satu elemen yang amat penting dalam pentadbiran sesebuah sekolah kerana operasi sebuah sekolah itu kerap melibatkan aspek perundangan. Sekolah kini tidak boleh mengelak dari membicarakan persoalan undang-undang kerana segala urusan murid seperti disiplin dan segala prosedur pengelolaan aktiviti sekolah adalah berkaitan dengan undang-undang. Seorang guru besar atau pengetua mempunyai tanggungjawab menjaga murid-muridnya dengan selamat (duty of care). Sebagai ketua pentadbir sekolah, sering kali berlaku di mana beberapa orang guru besar dan pengetua telah menjadi sasaran utama untuk dibawa ke mahkamah oleh ibu bapa atas dakwaan kecuaian. Antara dakwaan kecuaian tersebut adalah seperti kegagalan mereka untuk mengambil tindakan berjaga-jaga dalam aspek keselamatan murid-murid seperti yang dikehendaki oleh undang-undang. Kekurangan penguasaan atau pengetahuan dalam kalangan pengetua dan guru besar dalam perundangan pendidikan adalah faktor yang dikenalpasti sebagai sebab mereka sering didakwa oleh ibu bapa. Kajian ini merupakan kajian kes untuk mengetahui pengetahuan perundangan guru besar dan pengetua dalam aspek kecuaian di sekolah. Kajian ini menggunakan pendekatan kualitatif iaitu kaedah temuduga untuk mendapatkan maklumat terperinci tentang tahap pengetahuan guru besar dan pengetua dalam aspek-aspek berikut: (i) pengetahuan dalam aspek kecuaian di sekolah; (ii) pengetahuan dalam aspek hak-hak undang-undang individu; dan (iii) pengetahuan tentang peraturan dan prosedur berkaitan disiplin sekolah. Sampel kajian terdiri daripada dua orang guru besar dan dua orang pengetua dari Negeri Kedah Darul Aman.

Kata kunci: *perundangan, pengetahuan dan kecuaian*

PENDAHULUAN

Profesion keguruan sebagai satu jawatan profesional membawa bersama akauntabiliti, tanggungjawab dan integriti terhadap masyarakat. Status profesional ini diberikan kepada sektor keguruan kerana ia adalah suatu pekerjaan khusus dan dilaksanakan oleh orang yang mempunyai kelulusan dan latihan ikhtisas yang cukup bermutu, sistematik dan komprehensif. Namun begitu, sebagai manusia biasa, golongan profesional tersebut, yang terdiri daripada pengarah, pengetua, guru besar, guru, pensyarah dan pegawai perkhidmatan pendidikan yang lain, tidak kebal dari segi undang-undang. Peningkatan kesedaran masyarakat dalam perundangan ini adalah pengaruh daripada peningkatan ilmu pengetahuan, kemajuan sosioekonomi, kepesatan bidang teknologi maklumat dan komputer seperti media elektronik dan internet. Di samping itu juga, ibu bapa dan para pelajar kini semakin jelas terhadap limitasi, peranan dan tanggungjawab guru serta pentadbir di sekolah. Oleh itu, pentadbir sekolah kini tidak boleh mengelak dalam membicarakan persoalan undang-undang kerana segala urusan disiplin pelajar, prosedur dan pengelolaan aktiviti di sekolah amat berkait dengan undang-undang seperti kontrak antara guru dengan pelajar, keselamatan pelajar, undang-undang tort dan isu undang-undang yang lain yang memberi impak kepada operasi sekolah secara keseluruhan (Lunenburg & Irby, 2006).

Latar Belakang Masalah

Menurut Setiausaha Agung Kesatuan Perkhidmatan Perguruan Kebangsaan (KPPK) Malaysia, Lok Yim Pheng, pihak KPPK Malaysia sentiasa menerima tekanan serta terdedah kepada saman kerana kebanyakan ibu bapa zaman sekarang, tidak melihat sekolah sebagai institusi yang membentuk akhlak dan kelakuan pelajar. Sebaliknya ia lebih terarah kepada pencapaian akademik semata-mata (akhbar Utusan Malaysia, 28 Februari 2007 dalam Guru Malaysia, Mac 2007). Apa sahaja yang kurang menyenangkan berlaku dalam masyarakat, sekolah, mereka pula sentiasa dipersalahkan. Mereka juga sentiasa terdedah kepada situasi yang boleh menyebabkan mereka melanggar undang-undang, pekeliling-pekeliling perkhidmatan awam berkaitan tatatertib dan sebagainya. Mungkin mereka tidak faham, atau tidak tahu tentang adanya peraturan dan undang-undang dalam pendidikan atau, mereka terperangkap dengan arahan-arahan yang bertentangan dengan undang-undang pendidikan. Akibatnya, mereka tidak dapat mengelak daripada litigasi yang kian meningkat sejak beberapa tahun kebelakangan ini.

KPPK Malaysia pernah melaporkan berita tentang seorang Guru Penolong Kanan Hal Ehwal Murid yang telah mendenda seorang pelajar dengan niat baik, kerana ingin mendidik serta mengajar pelajar berkenaan, supaya jangan suka mengambil barang murid-murid yang lain, dengan mengikat tangan pelajar tersebut (Buletin Guru Malaysia, Oktober 2015). Guru Penolong Kanan tersebut diheret ke mahkamah di bawah Seksyen 323 Kanun Keseksaan yang boleh membawa hukuman 10 tahun penjara. Budaya menyaman guru berlaku dari semasa ke semasa. Ini menyebabkan guru tidak berani mendisiplinkan pelajar terutamanya kumpulan yang terlalu nakal (hardcore).

Seorang guru wanita yang mengajar penuh dedikasi di sebuah sekolah di Selangor, mengalami trauma apabila disaman oleh ibu bapa seorang murid yang beliau denda, atas dakwaan kegagalan menetapkan tugasan sekolah (Buletin Guru Malaysia, Mac 2007).

Masyarakat sekeliling mencemuh dan melabel guru itu dengan gelaran yang kurang enak hingga beliau malu keluar dari rumah. Walaupun akhirnya menang dalam perbicaraan, beliau menghadapi tekanan dan tidak dapat memberi tumpuan yang wajar dalam tugasan dan tanggungjawab harian.

Pada umumnya, guru perlu berhati-hati dalam melaksanakan kerja dan tidak boleh menganggap apabila berniat baik saja, maka mereka terlepas daripada tindakan saman atau litigasi ibu bapa pelajar. Guru mempunyai amanah besar menjaga kebajikan dan keselamatan pelajar serta bekerja mengikut peraturan. Kecuaian adalah salah satu aspek bagaimana undang-undang mempunyai kesan terhadap amalan guru-guru serta tanggungjawab kepada murid-murid mereka. Pengetahuan tentang elemen-elemen kecuaian adalah tidak mencukupi dalam masyarakat yang semakin sedar tentang bidang litigasi. Malah pemahaman tentang aplikasi prinsip-prinsip dalam kes-kes tertentu, adalah amat penting dan wajar.

Menurut Newnham (2000), bidang perundangan selalu berubah dan berkembang. Ahli-ahli professional yang tidak arif dengan perkembangan terkini mungkin mendedahkan diri mereka kepada pelbagai ancaman. Isu-isu perundangan harus dijadikan unit teras dalam program-program ijazah sarjana muda dan juga sebagai komponen wajib dalam kursus-kursus perkembangan profesionalime semasa. Para pentadbir sekolah dan guru-guru perlu dibekalkan dengan ilmu pengetahuan tahap penjagaan yang tersurat dalam undang-undang. Mereka juga perlu dimaklumkan perkembangan undang-undang am dan statutory yang mempengaruhi amalan dalam pendidikan. Namun begitu, satu keseimbangan harus dikenalpasti

Penyataan Masalah

Perundangan semakin mempengaruhi amalan dalam dunia pendidikan. Seseorang guru atau sekolah mempunyai kebarangkalian tinggi dikenakan tindakan undang-undang apabila seseorang pelajar tercedera semasa di bawah jagaan sekolah. Ini mungkin berlaku dalam pelbagai situasi. Untuk memenuhi elemen-elemen `*tort of negligence'*, pelajar tersebut yang menjadi `mangsa' (plantiff) mengikut undang-undang perlu membuktikan bahawa tanggungjawab untuk melindung telah diabaikan dan sehubungan itu telah membawa kecederaan. Seseorang guru boleh hadapi dakwaan jenayah jika ia cuai bertindak atau mempunyai niat untuk mencedera.

Hasil kes-kes litigasi yang semakin meningkat dalam bidang pendidikan dan juga masyarakat amnya, para pentadbir sekolah dan guru bukan sahaja, harus lebih peka terhadap ancaman-ancaman yang boleh membahayakan murid-murid, malah wajib faham bagaimana undang-undang kecuaian beroperasi.

Objektif Kajian

Objektif yang ingin dicapai dalam kajian ini adalah :

(i) mengkaji tahap pengetahuan pentadbir sekolah dalam aspek kecuaian di sekolah.
(ii) mengkaji tahap pengetahuan pentadbir sekolah dalam aspek hak-hak undang-undang individu.

(iii) mengkaji tahap pengetahuan pentadbir sekolah tentang peraturan dan prosedur berkaitan disiplin sekolah.

Limitasi Kajian

Sampel kajian ini terdiri daripada dua orang guru besar dan dua orang pengetua dari negeri Kedah Darul Aman.

SOROTAN LITERATUR

Undang-undang didefinisikan sebagai alat untuk mempertahankan hak setiap individu yang hidup dalam satu kelompok masyarakat (Institut Aminuddin Baki, 2009). Menurut Webster Dictionary pula, undang-undang merujuk kepada semua peraturan yang berkaitan dengan tingkah laku yang dibentuk mengikut autoriti atau adat sesuatu kaum. Sekolah merupakan sebuah organisasi pendidikan yang diselenggarakan oleh golongan pendidik yang berinteraksi melalui suatu proses berstruktur untuk mencapai hasrat dan Falsafah Pendidikan Kebangsaan. Semakin masyarakat khususnya ibu bapa, terpelajar, semakin tinggi ruang dan peluang untuk mereka bertindak dengan pelbagai cara mendakwa sekolah, pentadbir dan guru, walaupun pada hakikatnya, pihak pentadbir dan guru tidak bersalah. Masyarakat pada masa kini bijak dan rajin berusaha agar mereka mencapai kemenangan dalam sesuatu litigasi. Usaha mereka bertambah mudah apabila pentadbir sekolah dan guru-guru kurang pengetahuan perundangan pendidikan dan/atau hanya menyerah kalah. Kesedaran dan pengetahuan tentang perundangan pendidikan adalah sangat penting dan harus difahami agar pentadbir sekolah dan guru tidak mudah dieksploitasikan dengan pelbagai dakwaan yang tidak berasas. (Institut Aminuddin Baki, 2009).

Pada umumnya, pihak sekolah boleh dibawa ke mahkamah atas dakwaan kecuaian yang menyebabkan murid tercedera akibat kemalangan yang berlaku di sekolah, selain daripada kes-kes hukuman yang melampau oleh guru. Untuk melindungi pihak sekolah dari dakwaan tersebut, pentadbir sekolah perlu memastikan beberapa perkara. Antaranya adalah seperti yang berikut:

i) semua guru dan staf tahu dan patuh kepada peraturan, prosedur dan arahan yang terkandung dalam Akta, Ordinan dan Surat Pekeliling Ikhtisas.

ii) pihak sekolah mengenalpasti setiap aspek tugasan yang mereka bertanggungjawab untuk melindung (identify areas of duty of care).

iii) pihak sekolah mengambil langkah-langkah penjagaan yang sesuai (exercise reasonable care) untuk mengelakkan kemalangan yang dapat dijangka.

(iv) semua pihak memahami prosedur dan sentiasa bersedia untuk menangani kemalangan yang mungkin berlaku.

(v) merekodkan semua peristiwa dan segala insiden yang berlaku dengan tepat dan sempurna.

(vi) guru-guru perlu memastikan segala tindakan disiplin yang dikenakan ke atas salah laku murid dilakukan mengikut peraturan `Punca Kuasa Pentadbir Dan Guru'.

Pentadbir bertanggungjawab secara langsung terhadap semua yang berlaku di sekolah dan yang dilakukan oleh warga sekolah terhadap pelajar. Dalam kes

`Guru/Pentadbir Didapati Bersalah: 200 Pelajar Direndam Dalam Kolam Kotor', seramai 200 pelajar SMK Assan Sibu telah didenda dengan berendam, selama lebih kurang satu jam dalam kolam sedalam 0.6meter, ketika hujan lebat kerana terdapat tuala wanita yang dibuang ke dalam mangkuk tandas. Ketika kejadian berlaku, seorang orang luar sempat merakam situasi kejadian. Beliau diugut oleh guru tersebut supaya berdiam diri. Beberapa hari selepas kejadian tersebut, pelajar yang terlibat mengalami gatal-gatal, naik ruam dan demam.

Contoh kes kedua: `Pengetua Buang Pelajar Tanpa Notis Secukupnya' di mana seorang pelajar dari sebuah sekolah menengah di Seremban, telah dibuang sekolah kerana melanggar disiplin sekolah. Pihak defendan memohon kepada mahkamah untuk memutuskan agar tindakan yang diambil oleh pengetua sekolah sebagai terbatal dan tidak sah. Ini adalah kerana tuduhan dibuat ke atas pelajar tersebut tidak mengikut undang-undang keadilan asasi. Pelajar menyatakan beliau tidak diberi peluang yang mencukupi untuk mempertahankan diri. Mahkamah Tinggi Seremban memutuskan bahawa dengan hanya memberi amaran yang pelajar akan dibuang tidak memadai. Justeru itu, mahkamah berpendapat pengetua gagal memberi notis secukupnya kepada pelajar dan ini melanggar kehendak undang-undang keadilan asasi. Keputusan yang diambil oleh pengetua dibatalkan dan pelajar tersebut diterima semula untuk sambung belajar di sekolah tersebut.

Jika diteliti kedua-dua kes tersebut, ia melibatkan salah laku guru dan pentadbir sekolah itu sendiri. Dalam kes (i), guru mengenakan hukuman yang melampau sehingga memudaratkan kesihatan pelajar dan hukuman tersebut tidak tersenarai dalam peraturan oleh Kementerian Pendidikan Malaysia. Dalam kes (ii) pula, pengetua sekolah mengenakan hukuman buang sekolah tanpa mengikut prosedur yang sepatutnya bagi kesalahan disiplin pelajar. Pada masa kini, sekolah dikehendaki mematuhi prinsip-prinsip perundangan yang betul dan peka terhadap peraturan yang sedia ada sebelum membuat keputusan disiplin yang berkaitan dengan pelajar (Mohd Ismail Othman, 2008). Surat Pekeliling Ikhtisas Bil.7/1995: Tatacara Mengenakan Tindakan Dan Hukuman Terhadap Pelajar-Pelajar Sekolah, turut mengingatkan para pengetua, guru besar dan guru-guru, agar tindakan yang diambil hendaklah berdasarkan panduan-panduan seperti, Panduan Am Disiplin Sekolah, Panduan Tatacara Disiplin Untuk Guru Besar & Guru dan Surat Pekeliling Ikhtisas Bil.8/1983 bertarikh 17 November 1983, iaitu mengenakan hukuman biasa terhadap pelajar yang melakukan perbuatan salah laku yang tidak dinyatakan dalam peraturan pelajaran. Selain daripada itu, Surat Pekeliling Ikhtisas 9/1975 bertarikh 4 November 1975, menjelaskan bahawa pelajar sepatutnya dikenakan hukuman mengikut kesalahan – sama ada yang berat atau ringan (Mohd.Ismail Othman, 2008).

METODOLOGI

Kajian ini dijalankan melalui kaedah kualitatif menggunakan kajian kes. Penyelidikan kualitatif berusaha untuk menjelaskan sesuatu fenomena seperti yang dialami oleh peserta kajian sendiri (Gay & Airasian, 2003). Sesuatu kajian kualititif akan membantu kajian tersebut dijalankan secara lebih mendalam bagi menjelaskan sesuatu proses.

Sampel kajian adalah dari dua orang guru besar dan dua orang pengetua dari Kedah Darul Aman. Kaedah persampelan dilaksanakan secara persampelan bertujuan (*purposeful sampling*). Pengumpulan data ialah melalui temubual. Temu bual bersama responden telah

mengggunakan protokol temu bual yang telah disediakan dan masa yang telah digunakan ialah 1 jam 30 minit. Temubual merupakan sumber data yang sangat penting dalam menjalankan pendekatan kajian kes kerana ia dapat menyatakan pendapat dan fakta dari peserta kajian (Yin, 2009). Temubual juga membolehkan pengkaji menilai sejauh mana jawapan responden menunjukkan realiti dan pentafsiran dapat dibuat berdasarkan pengalaman mereka (Airasian & Gay, 2003, Chick and Baker, 2005, Gerring, 2004). Temubual yang dijalankan ialah temu bual separa terbuka yang dapat membolehkan responden memberi huraian tentang semua aspek berkaitan.

Soalan-soalan yang diberikan kepada responden kajian dibahagikan kepada tiga bahagian: soalan pengenalan, soalan transisi dan soalan kunci. Soalan pengenalan adalah untuk mendapatkan maklumat awal berkaitan dengan responden dari aspek pengalaman sebagai pengetua dan maklumat sekolah yang dikaji. Soalan transisi merupakan soalan yang diberikan untuk mendapatkan gambaran awal tentang pengetahuan pengetua mengenai undang-undang dalam pendidikan dan pengalaman responden tentang isu-isu berkaitan. Soalan kunci merupakan soalan-soalan utama yang diberikan bagi menjawab objektif kajian. Semasa temubual dijalankan, responden diminta berfikir dan menjawab soalan berdasarkan objektif kajian.

DAPATAN KAJIAN

Demografi

Responden pertama merupakan seorang guru besar wanita berumur 58 tahun dan telah menjadi guru besar selama 11 tahun. Beliau mendapat pendidikan awal dalam Kursus Perundangan Pendidikan di Institut Aminuddin Baki (IAB) tetapi tidak mendalam. Responden kedua, juga merupakan seorang guru besar wanita yang telah menjadi guru besar selama 11 tahun. Beliau memiliki ijazah sarjana muda dan pernah belajar tentang Akta dan Undang-Undang Pendidikan di Universiti Pendidikan Sultan Idris. Beliau juga pernah mengikuti kursus Risiko dan Keselamatan Kilang.

Responden ketiga adalah seorang pengetua wanita yang telah menyandang jawatan tersebut selama lima tahun. Beliau pernah mengikuti Kursus Perundangan Pendidikan di IAB. Responden keempat adalah seorang pengetua lelaki yang baru bertugas selama tiga tahun sebagai pengetua. Beliau telah dinaikkan pangkat sebagai pengetua cemerlang dan pernah mengikuti Kursus Kepimpinan dan Pentadbiran di King's College London.

Aspek kecuaian di sekolah

Responden pertama mempunyai pengetahuan yang mendalam tentang perundangan pendidikan. Beliau menerangkan bahawa dua kecuaian yang berlaku di sekolah adalah kecuaian guru dan kecuaian pentadbir. Beliau menegaskan bahawa setiap warga sekolah harus memahami Undang-Undang Kecuaian **(**Law Of Negligence) untuk meningkatkan integriti serta mengurangkan risiko untuk didakwa. Beliau selalu mengingatkan para guru tentang kepentingan tanggungjawab untuk melindung agar anak murid dihindari daripada kecederaan**.** Responden kedua juga mempunyai pengetahuan yang mendalam tentang perundangan pendidikan. Beliau juga sering mengingatkan para guru tentang tanggungjawab untuk melindung. Beliau menceritakan satu insiden di mana tanggungjawab tersebut gagal dilaksanakan dengan baik di sekolah. Namun begitu,

pentadbir sekolah bernasib baik kerana ibu bapa tidak mengambil tindakan untuk mendakwa.

Responden ketiga sedar bahawa mengikut undang-undang, pengetua sekolah perlu memastikan sekolah selamat digunakan atau didiami oleh semua pihak. Justeru itu, persekitaran dan keadaan fizikal serta peralatan hendaklah sentiasa diawasi dan disenggarakan dengan baik. Sebarang kerosakan harus diberikan tindakan yang sewajarnya untuk menghindari kemalangan/kecederaan yang tidak diingini. Responden keempat sangat mahir dalam aspek kecuaian sekolah. Beliau mentadbir dan menjaga keselamatan pelajar di dalam dan di luar sekolah dengan tegas dan penuh tanggungjawab.

Aspek hak undang-undang individu

Responden pertama mempunyai pengetahuan mendalam tentang aspek ini. Beliau menyatakan Akta 1996 memperuntukan pendidikan wajib kepada semua kanak-kanak warga Malaysia daripada umur enam tahun. Beliau juga menyatakan bahawa pelajar mempunyai hak asasi untuk menyertai aktiviti-aktiviti kokurikulum serta kebebasaan untuk beragama; guru juga mempunyai dua jenis hak iaitu privasi selepas sekolah (privacy after school) dan privasi semasa pengajaran dan pembelajaran (privacy in teaching and learning); guru juga mempunyai hak untuk memegang jawatan, menerima pencen, cuti dan sebagainya.

Responden kedua menjelaskan bahawa menurut Akta Pendidikan 1996, seksyen 29A(2), setiap ibu bapa warganegara Malaysia wajib menyekolahkan anak yang berumur enam tahun ke atas. Responden tersebut juga menegaskan guru-guru mempunyai hak seperti yang termaktub dalam Akta Pendidikan 1996. Surat Pekeliling Kementerian Pendidikan Malaysia juga memberi perlindungan kepada guru-guru.

Menurut responden ketiga, hak individu yang ada di sekolah perlu dilihat dari dua aspek iaitu aspek guru dan aspek murid. Hak utama murid telah dinyatakan dalam Falsafah Pendidikan Kebangsaan dan Akta Pendidikan 1996. Responden akan memastikan hak murid untuk belajar, selaras dengan kurikulum yang telah digariskan oleh Kementerian Pendidikan Malaysia. Responden menyatakan bahawa guru juga mempunyai hak sebagai kakitangan kerajaan. Walaupun hak bersuara terjamin, peraturan-peraturan dan pekeliling yang digariskan oleh pihak kementerian, jabatan pendidikan negeri dan pejabat pendidikan daerah masih perlu diakur.

Responden keempat memahami pelajar mempunyai hak untuk mendapatkan pendidikan, beragama dan kebebasan bersuara. Guru-guru pula mempunyai hak untuk mendapatkan pekerjaan, perlindungan privasi dan kebebasaan untuk beragama. Namun begitu, kesemuanya hendaklah selari dengan Perlembagaan Malaysia.

Aspek Peraturan Disiplin Di Sekolah

Responden pertama memahami undang-undang pengurusan disiplin di sekolah. Beliau menegaskan kuasa telah diberikan kepada guru besar untuk memilih hukuman yang sesuai bagi sesuatu kes kesalahan disiplin di sekolah. Responden kedua menegaskan beliau mengggunakan proses pemantauan yang dikenali sebagai ‘management by walking abroad’ untuk membantu guru-guru yang tidak berupaya mengawal disiplin murid.

Responden ketiga menyatakan disiplin di sekolah diterajui oleh lembaga disiplin yang dipengerusikan oleh pengetua dan dibantu oleh penolong hal–ehwal murid. Tujuan utama jawatakuasa ini ialah untuk merangka dan menentukan dasar-dasar disiplin dan peraturan berpandukan kepada pekeliling yang sedia ada.Responden keempat menyatakan beliau mempunyai pengetahuan mendalam dalam prosedur disiplin di sekolah. Segala tindakan disiplin mengikut prosedur yang ditetapkan oleh Kementerian Pendidikan Malaysia.

KEPUTUSAN DAN PERBINCANGAN

Objektif Kajian Pertama :

"Mengkaji tahap pengetahuan pentadbir dalam aspek kecuaian di sekolah"

Hasil kajian ini mendapati keempat-empat responden mempunyai pengetahuan yang mendalam dalam aspek kecuaian di sekolah. Dengan pengetahuan sedia ada tersebut, responden dapat mentadbir sekolah mereka dengan baik. Justeru itu, tidak terdapat sebarang tindakan undang-undang yang diambil terhadap keempat-empat sekolah tersebut**.**

Objektif Kajian Kedua :

"Mengkaji tahap pengetahuan pentadbir dalam aspek hak-hak undang-undang individu"

Hasil kajian ini mendapati keempat-empat responden mempunyai pengetahuan yang mendalam dalam aspek hak-hak undang-undang individu di sekolah. Ilmu tersebut membolehkan responden mentadbir sekolah mereka dengan baik, menghormati dan menjamin hak-hak individu demi menjamin kesejahteraan semua pihak di sekolah. Hasilnya perhubungan antara guru, murid dan pentadbir mesra di samping tanpa sebarang masalah.

Objektif Kajian Ketiga :

"Mengkaji tahap pengetahuan pentadbir tentang peraturan dan prosedur berkaitan disiplin sekolah"

Hasil kajian ini mendapati keempat-empat responden mempunyai pengetahuan yang mendalam dalam aspek peraturan dan prosedur di sekolah. Mereka berjaya bertindak mengikut prosedur yang digariskan oleh Kementerian Pendidikan Malaysia. Sehubungan itu, tidak ada sebarang tindakan undang-undang diambil terhadap keempat-empat sekolah tersebut.

KESIMPULAN DAN CADANGAN

Tinjauan kajian menunjukkan keempat-empat responden pentadbir mempunyai pengetahuan yang mendalam tentang masalah-masalah yang berkaitan dengan perundangan dalam pendidikan di sekolah. Kajian ini adalah selari dengan dapatan kajian yang dilakukan oleh Lokman, Mohd. Anuar, Roslan (2011), yang menyatakan bahawa pihak pentadbir sekolah mempunyai pengetahuan yang luas tentang peraturan dan undang-undang dalam pendidikan di samping mematuhi peraturan-peraturan yang sedia ada walaupun latihan yang mereka terima masih boleh dipertingkatkan lagi.

Adalah dicadangkan agar satu kajian yang berbentuk kuantitatif dilakukan dengan menggunakan sampel yang lebih banyak untuk mengetahui keadaan sebenar di dalam sistem pendidikan negara berhubung dengan aspek perundangan dalam pendidikan di sekolah. Satu lagi cadangan adalah kajian jenis kualitatif dengan menggunakan sample yang terdiri daripada pihak pentadbir yang pernah didakwa. Di harap dapatan kajian ini dapat memberi gambaran yang sebenar tentang jenis kecuaian dan juga tahap pengetahuan tentang perundangan dalam pendidikan di sekolah.

RUJUKAN

Airasian, P. & Gay, L.R. (2003). *Educational Research: Competencies for Analysis and Application* (Seventh edition). New Jersey: Merrill Prentice Hall

Chick, H.L. & Baker, M.K. (2005). Investigating Teachers' Responses To Student Misconceptions. Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Vol. 2, 249 – 256.

Gerring, John. 2004. What is a case study and what is it good for? *American Political Science Review* 98(2): 341-54.

Jurnal Pengurusan dan Kepimpinan Pendidikan .(Disember ,2009) Jilid 19 Bil.02. Institut Aminuddin Baki (IAB). Kementerian Pelajaran Malaysia

Kesatuan Perkhidmatan Perguruan Kebangsaan (KPPK) Malaysia. *Buletin Guru Malaysia*, Mac 2007

Kesatuan Perkhidmatan Perguruan Kebangsaan (KPPK). Akhbar Utusan Malaysia, 28 Februari 2007 dalam *Guru Malaysia*, Mac 2007

Kesatuan Perkhidmatan Perguruan Kebangsaan (KPPK). *Buletin Guru Malaysia*, Oktober 2015

Lokman Mohd Tahir, Mohd Anuar Abd Rahman & Roslan Pongsu @ Baba (2011). Pengetahuan Pentadbir Sekolah Rendah Tentang Aspek Perundangan Dalam Pendidikan. *Jurnal Teknologi*, 56/ Sept.: 161 – 178

Lunenburg, F. C., & Irby, B. J. (2006). *The principalship: Vision to action*. Belmont , CA: Wadsworth/Cengage Learning.

Mohd Ismail Othman (2008). *Undang-Undang Untuk Pengetua & Guru Besar.* Kuala Lumpur PTS Professional Publishing Sdn. Bhd.

Newnham, Helen (2000). When is a teacher or school liable in negligence? Journal of Teacher Education Vol. 25, No.1. Article 5. 2000

Yin, R. K. (2009). Case study research: Design and methods (4th ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

PENGARUH KEPEMIMPINAN INSTRUKSIONAL KE ATAS PEMBANGUNAN KEMAHIRAN BERFIKIR ARAS TINGGI (KBAT): SATU KAJIAN DI DAERAH HULU PERAK

Lokman Ramdan Mohamed
man_kpc84@yahoo.com

Mohammad Affendi Mohd Noor
jhndavid97@gmail.com
SMK Sultan Azlan Shah, Lenggong, Perak

Noraini Zainudin
annezainudin@gmail.com
Pejabat Pendidikan Daerah Hulu Perak, Gerik, Perak

ABSTRAK

Kepemimpinan yang baik mestilah berfokuskan kepada pengajaran dan pembelajaran melebihi aspek pengurusan dan pentadbiran. Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT) merupakan elemen dan cabaran penting di dalam pembelajaran abad ke-21. Bagi memastikan pembangunan KBAT berlaku di sekolah, pengetua sebagai pemimpin instruksional memainkan peranan yang amat penting. Pengetua sebagai pemimpin instruksional perlu memahami dengan sejelasnya apa itu KBAT dalam usaha mereka untuk membangunkan KBAT di sekolah dan semestinya tahu bagaimana untuk membantu guru-guru meningkatkan amalan pengajaran mereka berasaskan KBAT. Justeru, kajian kualitatif ini dijalankan bagi mengenal pasti dan menentukan praktik atau pengamalan pengetua sebagai pemimpin instruksional utama di sekolah berdasarkan dimensi-dimensi yang terdapat di dalam Model Kepemimpinan Instruksional ke arah pembangunan KBAT yang mapan di sekolah. Responden bagi kajian ini melibatkan tujuh orang pengetua sekolah-sekolah menengah di daerah Hulu Perak. Sumber utama bagi mendapatkan data bagi kajian ini melibatkan temu bual berstruktur, analisis artikel jurnalserta prosiding yang berkaitan. Hasil dapatan kajian ini menunjukkan pengetua sekolah yang dikaji mempraktikkan kepemimpinan instruksional berdasarkan dimensi yang dikaji walaupun terdapat amalan dalam dimensi yang tertentu tidak dipraktikkan secara menyeluruh oleh mereka dalam usaha untuk membangunkan KBAT yang mapan di sekolah masing-masing.Beberapa cadangan turut dikemukakan pengkaji kepada pengetua sebagai pemimpin instruksional demi memastikan pembangunan KBAT terus berlaku di sekolah dan seterusnya dapat memastikan Pembelajaran Abad Ke-21 disempurnakan dengan cekap dan berkesan.

Kata kunci: *Kepemimpinan instruksional, Kemahiran Berfikir Aras Tinggi*

PENGENALAN

Pengetua sememangnya adalah seorang pemimpin instruksional atau pengajaran. Peranan yang dipertanggungjawabkan kepada mereka dilihat lebih kompleks terutamanya dalam mendepani cabaran pendidikan abad ke-21 ini bagi melahirkan murid yang mampu menunjukkan kemampuan berfikir yang baik dan mampu bersaing di peringkat global. Pemimpin pengajaran semestinya menjadikan kualiti pengajaran sebagai satu keutamaan kepada sekolah dan cuba sebaik mungkin untuk membawa visi tersebut menjadi satu realiti.

Dalam kerancakan sistem pendidikan negara dan global yang berkembang dan berubah, peranan yang dijangka daripada pengetua sekolah sebagai pemimpin instruksional telah menjadi semakin kompleks. Ini termasuklah pembangunan dalam pelaksanaan Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT). Pengetua sekolah perlu sedar bahawa mereka perlu berubah terlebih dahulu bagi melaksanakan transformasi di sekolah dan menunjukkan sokongan terhadap perubahan ini kerana ianya mempunyai kesan yang ketara. Oleh itu, pengetua sebagai pemimpin instruksional utama sekolah perlu bertindak sebagai agen perubahan dengan menguasai kemahiran dan keupayaan baru yang diperlukan bagi mendepani perubahan tersebut. Proses ini melibatkan amalan penguasaan amalan-amalan baru dengan mengenepikan amalan-amalan lama yang sudah tidak diperlukan lagi. (Azni, Foo, Soaib, & Aminuddin, 2014)

Wallace (2002) mendapati bahawa kepemimpinan memberikan kesan penting terhadap keberkesanan penambahbaikan sekolah manakala Leithwood & Jantzi (2000) bersetuju bahawa walaupun kesan ini adalah secara tidak langsung, ia memberi pengaruh yang besar ke atas keberkesanan sekolah serta pencapaian pelajar.

Mohd Ibrahim, Mohammaed Sani & Rosemawati (2015) berpendapat jika dalam penilaian yang dibuat terhadap sesebuah organisasi, pengurus mempunyai akauntabiliti dan bertanggungjawab bagi memastikan segala operasi organisasi yang berkesan dan mencapai matlamat yang telah ditetapkan berjaya dicapai. Kejayaan seseorang mengurus organisasi adalah bergantung kepada keupayaan dan kemahirannya mempraktikkan amalan pengurusan dengan efisien dan efektif.

Ini menunjukkan bahawa untuk mencapai taraf akademik yang maju dalam sesebuah sekolah, gabungan pengetahuan dan kemahiran dalam pengajaran serta kurikulum, tenaga pengajar, jurulatih instruksional dan pemimpin sekolah adalah sangat perlu supaya semua elemen atau input tersebut dapat digembleng secara bersama.

PERNYATAAN MASALAH

Pemimpin akan mencapai tahap yang paling baik apabila mereka dapat mencabar proses, mencetuskan visi yang dikongsi bersama, berupaya menggerakkan orang lain untuk bertindak, menjadi pakar rujuk serta mampu menggerakkan orang bawahan mereka untuk melaksanakan tugas. Mereka juga perlu meletakkan peranan secara seimbang iaitu tidak hanya mengurus dan terlibat dalam aktiviti pentadbiran semata-mata tetapi perlu meluangkan masa yang adil untuk menggerakkan diri mereka sebagai pemimpin instruksional. (Kounzes dan Posner, 1998)

Padmanabhan (2014) menyatakan secara umumnya, pengetua tidak melihat diri mereka sebagai pemimpin pengajaran dan ramai yang percaya bahawa apa-apa yang mempunyai kaitan dengan pengajaran dan pembelajaran diberikan kepada guru semata-matadan ianya sering dilihat merupakan langkah yang terbaik dalam pandangan mereka. Dalam beberapa kes, pengetua berasa tidak perlu bagi mereka untuk memulakan dan membangunkan program-program pengajaran mengikut mata pelajaran tertentu menggunakan pedagogi yang tertentu. Sebagai contoh, mengajar membaca adalah berbeza daripada mengajar sains dan ia akan menimbulkan satu persoalan adakah berlaku adil untuk mengharapkan pengetua mempunyai pengetahuan yang baik tentang kaedah dan strategi pengajaran bagi kedua-daua mata pelajaran tersebut. Inilah yang menjadi satu fenomena yang membimbangkan. Jika itu menjadi sesuatu kes yang agak serius pada masa kini, pengetua perlu sentiasa mempunyai pengetahuan yang terkini terhadap tiga bidang utama pendidikan iaitu kurikulum, pengajaran dan penilaian.

Fullan (2007) mengemukakan tiga faktor utama kegagalam pemimpin dalam organisasi pendidikan dalam pelaksanaan sesuatu agenda perubahan iaitu beban tugas pengurusan dan pentadbiran yang semakin bertambah dan tersasar dari aspek kepemimpinan, pemantauan pelaksanaan sesuatu program yang tidak berfokus dan strategi pelaksanaan yang tidak strategik dengan iklim persekitaran organisasi.

Dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013-2025, KBATdilihat sebagai satu agenda perubahan yang positif dan terkini di mana ia diberi penekanan untuk melahirkan murid yang berdaya saing menjelang abad ke-21. Justeru itu, pengetua sebagai pemimpin instruksional utama di sekolah semestinya perlu untuk mempraktikkan amalan kepemimpinan instruksional bagi membangunkan KBAT yang mapan di sekolah masing-masing.

TINJAUAN LITERATUR

Kepemimpinan Instruksional

Kepemimpinan mesti memberi tumpuan kepada pengajaran dan pembelajaran, dan bukan hanya pada tugas-tugas pentadbiran dan pengurusan yang lain. Bentuk kepepimpinan secara tradisionalnya dipanggil kepemimpinan instruksional. Nama lain bagi kepemimpinan ini termasuklah kepemimpinan berpusatkan pembelajaran, kepemimpinan untuk pembelajaran, atau kepimpinan pengajaran dan pembelajaran. (Dimmock & Ed, 2010)

Penyelidikan mengenai kepemimpinan pengetua mengesahkan terdapat kesan besar secara langsung ke atas pencapaian pelajar. Amalan kepemimpinan ini mempunyai kesan besar ke atas pencapaian pelajar yang mana ianya telah mewujudkan perkongsian matlamat akademik, membina rangkaian sosial dan struktur yang membolehkan pencapaian matlama, terlibat secara langsung dalam penyeliaan pengajaran dan sokongan, membangunkan kapasiti guru dan menyediakan pembelajaran guru yang berkualiti tinggi, menjaga kakitangan sekolah sebagai individu dan mempunyai kemahiran penyelesaian masalah dan konflik yang baik. (Hallinger & Heck, 1998)

Kepemimpinan instruksional digambarkan sebagai 'ortodoks baru' pada 1980-an di mana Hallinger (1992) menyatakan bahawa pemimpin pengajaran dilihat sebagai sumber utama pengetahuan bagi pembangunan program pendidikan sekolah. (Azni, Foo, Soaib, & Aminuddin, 2014) mendefinisikan kepimpinan instruksional sebagai segala amalan tingkah laku perancangan pengetua yang jelas disampaikan bertujuan untuk mempengaruhi, memberi bimbingan, dan dorongan kepada guru dan murid dalam usaha menambah baik dan meningkatkan program-program berkaitan proses pengajaran dan pembelajaran bagi mencapai matlamat akademik sekolah yang ditetapkan. Ini termasuklah dalam memastikan pelaksanaan sesuatu perubahan pendidikan berjaya mencapai matlamatnya di sekolah.

Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT)

KBAT adalah satu proses pemikiran yang terdiri daripada prosedur-prosedur yang rumit dan perlu didasarkan kepada pelbagai kemahiran seperti analisis, sintesis, perbandingan, inferensi, tafsiran, penilaian dan penaakulan induktif dan deduktif yang hendak digunakan untuk menyelesaikan masalah-masalah yang tidak biasa dihadapi oleh seseorang individu. (Budsankom, Sawangboon, & Damrongpanit, 2015). Byrnes (1996) mengklasifikasikan KBAT kepada 4 peringkat iaitu; 1) tahap aplikasi, 2) tahap analisis, 3) tahap sintesis, dan 4) tahap penilaian. Anderson dan Krathwohl (2001) mencadangkan konsep Taksonomi Bloom yang telah dibuat semakan semula mengelaskan pendekatan pembelajaran kognitif kepada enam peringkat; 1) mengingat, 2) memahami, 3) mengaplikasi, 4) menganalisis, 5) menilai, dan 6) mencipta.

Maier (1937) menggunakan terma penaakulan atau tingkah laku produktif (aras tinggi) yang berbeza dengan tingkah laku pembelajaran atau pemikiran reproduktif (aras rendah). Newman (1990) selepas meninjau bilik darjah dan menemuduga guru telah membangunkan perbezaan antara kemahiran berfikir aras yang lebih rendah dan lebih tinggi. Beliau membuat kesimpulan bahawa kemahiran berfikir aras rendah hanya memerlukan aplikasi rutin atau mekanikal di mana ianya hanya mendapatkan maklumat seperti menyenaraikan maklumat yang dihafal sebelum ini dan memasukkannya ke dalam formula pembelajaran yang telah dipelajari sebelum ini. Sebaliknya, beliau berkata pemikiran aras tinggi ialah pemikiran yang mencabar pelajar untuk mentafsir, menganalisis, atau memanipulasikan maklumat.

Pemikiran kritis mungkin label yang terkini untuk merujuk kepada pemikiran analisis, sintesis, penyelesaian masalah atau proses mental yang lebih tinggi. (Scriven & Paul, 1992). Lewis dan Smith (1993) menunjukkan bahawa terdapat banyak kekeliruan mengenai definisi KBAT yang datang daripada penggunaan yang tidak konsisten penggunaan terma pemikiran kritikal. Mereka menyatakan bahawa pemikiran kritikal telah diberikan sekurang-kurangnya tiga makna yang berbeza iaitu : (a) pemikiran kritikal sebagai penyelesaian masalah, (b) pemikiran kritikal sebagai penilaian atau penghakiman, dan (c) pemikiran kritikal sebagai gabungan penilaian dan penyelesaian masalah.

Lewis dan Smith (1993) mengenal pasti beberapa domain pengajaran yang terkandung di dalam apa yang mereka tetapkan sebagai pemikiran lain yang lebih tinggi. Pemikiran yang berkaitan dengan analisis hujah melibatkan satu domain. Apabila pemikiran ini dilakukan dengan cara yang reflektif maka ia boleh dipanggil sebagai pemikiran kritikal.

Domain lain adalah berkaitan dengan penyelesaian masalah. Lewis dan Smith juga menggariskan bahawa berfikir aras tinggi merangkumi pemikiran kritikal, pemikiran kreatif, penyelesaian masalah dan pembuatan keputusan. Justeru itu mereka telah mendefinisikan KBAT berlaku apabila seseorang mengambil maklumat baru dan maklumat tersebut disimpan dalam ingatan dan dihubungkaitkan serta menyusun idea dan memanjangkan maklumat ini untuk mencapai sesuatu tujuan atau mencari jawapan yang mungkin boleh diterima dalam sesuatu situasi yang lebih kompleks.
Magno (2010) mengenal pasti pemikiran kritikal sebagai terdiri daripada lima faktor yang berbeza iaitu inferensi, pengiktirafan andaian, deduktif, tafsiran dan penilaian hujah. Lima faktor ini secara langsung dikaitkan kepada Taksonomi Bloom bagi KBAT iaitu analisis, sintesis dan penilaian.

Kementerian Pendidikan Malaysia (2003) pula telah mentakrifkan KBAT sebagai keupayaan murid untuk mengaplikasikan pengetahuan, kemahiran dan nilai dalam membuat pertimbangan atau penaakulan bagi menyelesaikan sesuatu masalah, membuat keputusan, mempamerkan inovasi dan berupaya mencipta sesuatu atau kreatif. Pelaksanaan KBAT di semua sekolah di bawah Kementerian Pendidikan Malaysia dilaksanakan dengan tujuh elemen iaitu kurikulum, pedagogi, pentaksiran, kokurikulum, sokongan komuniti dan swasta, bina upaya dan sumber.

KERANGKA KONSEPTUAL

Kerangka bagi kajian ini adalah menggunakan teori Model Kepemimpinan Instruksional Hallinger (2000) dan Murphy (1990). Hallinger telah mentakrifkan kepemimpinan instruksional dengan mengkategorikan kepemimpinan pengetua kepada tiga dimensi utama iaitu:

i) mentakrif dan menentukan matlamat sekolah
ii) mengurus program intruksional sekolah
iii) menggalakkan dan menyokong iklim pembelajaran di sekolah

Ketiga-tiga dimensi tersebut terdiri daripada sepuluh fungsi. Dimensi mentakrif dan menentukan matlamat diwakili dua fungsi iaitu (i) merangka matlamat sekolah, dan (ii) menjelaskan matlamat sekolah. Dimensi kedua pula mengurus program instruksional sekolah diwakili oleh tiga fungsi iaitu (i) menyelia dan membuat penilaian pengajaran, (ii) menyelaras kurikulum, dan (iii) memantau perkembangan dan potensi murid. Dimensi ketiga iaitu menggalakkan dan menyokong iklim pembelajaran sekolah pula meliputi fungsi-fungsi instruksional iaitu (i) menjaga masa pengajaran, (ii) mempamerkan ketampakan, (iii) menyediakan insentif untuk guru, (iv) menggalakkan pembangunan profesionalisme guru dan (v) menyediakan insentif untuk pembelajaran murid.

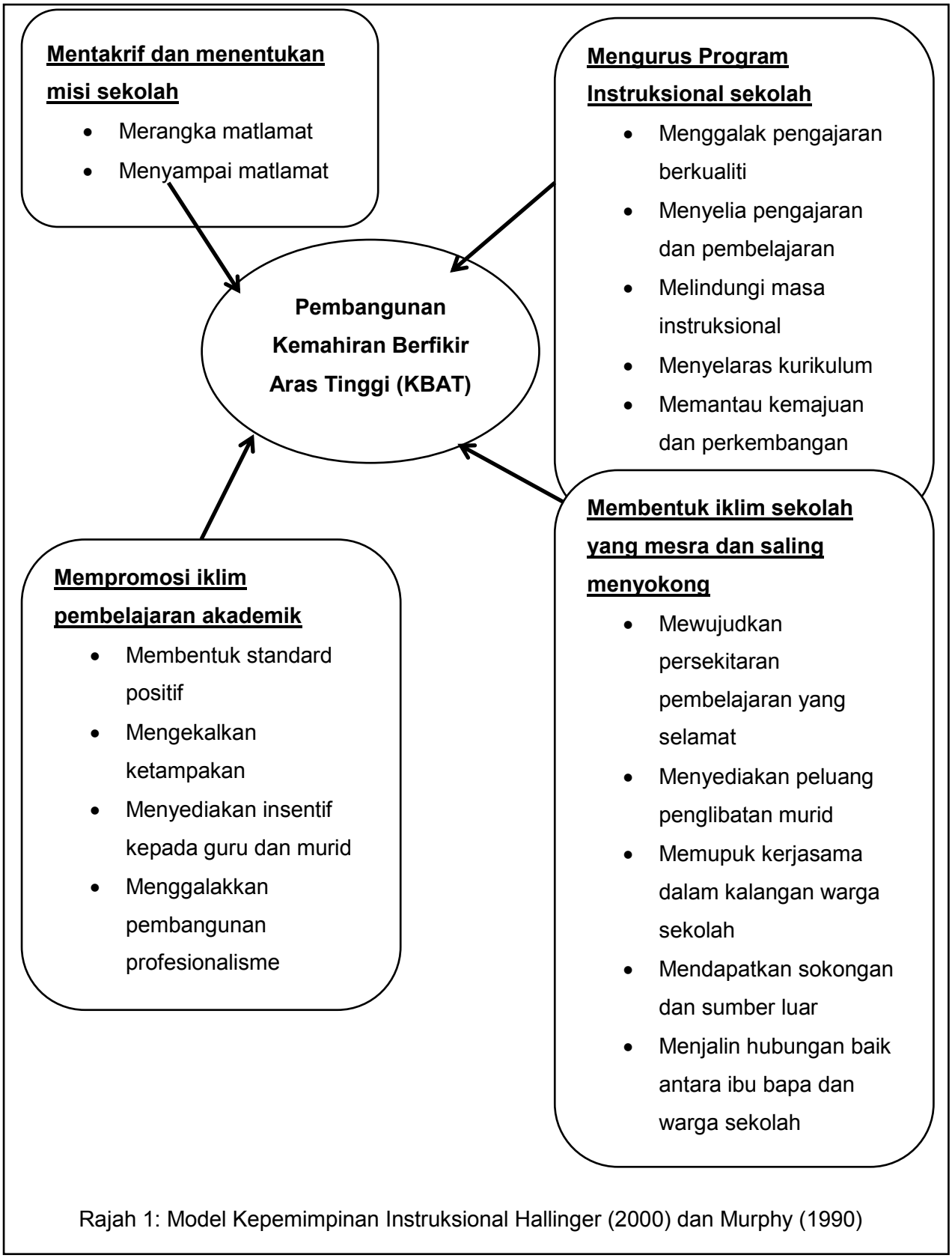
Kepemimpinan instruksional berdasarkan Model Kepemimpinan Instruksional Murphy pula terdiri daripada empat dimensi instruksional iaitu:

i) membentuk misi dan matlamat sekolah
ii) mengurus aktiviti pendidikan
iii) mempromosi iklim pembelajaran akademik

iv) membentuk iklim sekolah yang mesra dan saling menyokong

Keempat-empat dimensi tersebut terdiri daripada enam belas fungsi instruksional. Dimensi membentuk misi dan matlamat sekolah terdiri dari dua fungsi iaitu (i) merangka matlamat sekolah, dan (ii) menyampaikan matlamat sekolah. Dimensi kedua iaitu mengurus aktiviti pendidikan pula meliputi fungsi-fungsi instruksional iaitu (i) menggalakkan pengajaran berkualiti, (ii) menyelia dan menilai pembelajaran, (iii) memperuntukkan dan melindungi masa instruksional, (iv) menyelaras kurikulum, dan (v) memantau kemajuan murid. Dimensi ketiga pula iaitu mempromosi iklim pembelajaran akademik terdiri dari fungsi-fungsi instruksional seperti (i) membentuk standard dan harapan positif, (ii) mengekalkan ketampakan yang tinggi, (iii) menyediakan insentif kepada guru dan murid, dan (iv) menggalakkan pembangunan profesional. Manakala dimensi keempat iaitu membentuk iklim sekolah yang mesra dan saling menyokong mempunyai fungsi-fungsi instruksional berikut (i) mewujudkan persekitaran pembelajaran yang selamat dan teratur, (ii) menyediakan peluang penglibatan murid yang bermakna, (iii) memupuk kerjasama dalam kalangan warga sekolah, (iv) mendapatkan sumber luar untuk menyokong matlamat sekolah, dan (v) menjalin hubungan baik antara ibu bapa dan warga sekolah.

Justeru itu, kajian ini akan menggunakan dimensi (i) mentakrif dan menentukan misi sekolah, (ii) mengurus program instruksional sekolah, (iii) mempromosi iklim pembelajaran akademik dan (iv) membentuk iklim sekolah yang mesra dan saling menyokong untuk meneroka praktik atau amalan pengetua sebagai pemimpin instruksional bagi membangunkan KBAT di sekolah mereka seperti yang terdapat dalam Rajah 1.



Rajah 1: Model Kepemimpinan Instruksional Hallinger (2000) dan Murphy (1990)

OBJEKTIF KAJIAN

Objektif utama kajian ini adalah untuk mengenal pasti dan menentukan praktik atau pengamalan pengetua sebagai pemimpin instruksional utama di sekolah berdasarkan dimensi-dimensi yang terdapat di dalam model kepemimpinan instruksional ke arah pembangunan KBAT yang mapan di sekolah. Kajian ini terbatas kepada tujuh orang pengetua sekolah menengah harian terpilih sahaja di daerah Hulu Perak yang bertindak sebagai sampel baji kajian ini. Ini bermakna, kajian kualitatif ini tidak memberi gambaran yang tepat secara holistik untuk digeneralisasikan hasil dapatan kajian kepada semua pengetua di daerah Hulu Perak.

METODOLOGI KAJIAN

Kajian kualitatif ini adalah berbentuk penerokaan. Creswell (2005) menyatakan bahawa kajian kualitatif dapat memberi kefahaman terperinci tentang fenomena atau peristiwa yang dikaji. Ia juga digunakan untuk meneroka proses dan bentuk pengamalan atau praktik, menyediakan perspektif yang pelbagai dan terperinci serta membantu penyelidik memahami lebih mendalam tentang proses dan bentuk-bentuk sesuatu amalan.

Penyelidikan kualitatif dapat memberi tumpuan dan dapat memahami secara mendalam sesuatu fenomena, membolehkan penyelidik untuk menyelidik, memerhati dan meneliti sesuatu isu atau permasalahan yang berlaku dalam persekitaran sebenar. (Merriam, 1998)

Data utama yang diperoleh dalam kajian ini adalah menerusi kaedah temu bual di mana pengkaji menemu bual pengetua-pengetua yang dipilih sebagai sampel bagi kajian ini di mana temu bual dibuat dalam bentuk formal dan berstruktur. Selain itu, analisis artikel jurnal dan prosiding yang berkaitan juga turut digunakan sebagai sokongan dalam kajian ini. Seterusnya data temu bual dianalisis dan dilaporkan dalam penulisan ini secara deskriptif dalam bentuk huraian, pemerihalan, pernyataan dan penerangan dengan jelas dan terperinci.

DAPATAN KAJIAN

Dapatan kajian kualitatif ini adalah berdasarkan temu bual dengan tujuh orang pengetua sekolah-sekolah menengah harian daerah Hulu Perak. Hasil kajian menunjukkan pengetua-pengetua sekolah tersebut mempraktikkan kepemimpinan instruksional dalam membangunkan KBAT yang mapan di sekolah berdasarkan dimensi-dimensi kepemimpinan instruksional yang dikaji. Namun, terdapat dimensi-dimensi yang tidak dipraktikkan dengan sepenuhnya dalam membangunkan KBAT di sekolah.

Mentakrif dan Menentukan Misi Sekolah

Berdasarkan Jadual 1, pengetua-pengetua sekolah yang dikaji telah dapat mempraktikkan kepemimpinan instruksional berdasarkan amalan mentakrif dan menentukan misi sekolah walaupun terdapat beberapa amalan dalam dimensi tersebut yang tidak dipraktikkandengan

sepenuhnyaoleh mereka. Dalam dimensi mentakrif dan menentukan misi sekolah, Pengetua A, B, C, D, E, F dan G mengakui mempunyai pemahaman yang jelas berkaitan dengan KBAT. Ini kerana mereka dapat menyatakan kefahaman terhadap elemen KBAT seperti pengajaran dan pembelajaran abad ke-21, teknik penyoalan, pentaksiran dan Peta Pemikiran i-Think.

Dari aspek mewujudkan Jawatankuasa dan Pemandu KBAT, hanya pengetua B, C, D, E, F dan G sahaja yang berjaya mewujudkan organisasi tersebut. Mereka telah menyatakan beberapa fungsi jawatankuasa yang diwujudkan itu seperti memastikan pelaksanaan KBAT dapat berfungsi dengan berkesan, menyediakan khidmat nasihat berkaitan KBAT di sekolah dan sebagai mentor yang bertanggungjawab membudayakan aktiviti KBAT di sekolah. Mewujudkan matlamat juga penting bagi merealisasikan matlamat tersebut tercapai iaitu mempraktikkan KBAT dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Untuk itu, hasil kajian mendapati pengetua A, B, C, D, E, F dan G iaitu semua pengetua sekolah telah dapat menetapkan matlamat dalam proses pengajaran dan pembelajaran dalam bilik darjah dengan turut memasukkan elemen KBAT bagi mencapai pengajaran yang berkesan dan berkualiti.

Mereka berpendapat bahawa matlamat utama aktiviti pengajaran dan pembelajaran berasaskan KBAT adalah ke arahkeberhasilan murid dan kesediaan guru dalam proses pengajaran dan pembelajaran bagi tujuan keperluan masa kini, masa hadapan, berfikiran lebih global dan merapatkan jurang antara satu sama lain bagi melahirkan modal insan dangenerasi yang maju. Bagi merealisasikan hasrat ini, amat penting pendedahan diberikan secukupnya kepada warga sekolah. Didapati semua pengetua A, B, C, D, E, F dan G telah mendapat maklumat yang mencukupi dalam memahami konsep KBAT. Kebanyakan mereka menyatakan ada mengikuti seminar dan bengkel yang dihadiri bertempat di Institut Aminuddin Baki, Lembaga Peperiksaan Malaysia, Pegawai SIP+ daerah dan Unit Penyampaian dan Prestasi Pendidikan (PADU). Di samping itu, tidak semua pengetua sekolah yang dikaji mempraktikkan KBAT dalam semua bidang iaitu kurikulum, hal ehwal murid dan kokurikulum. Namun begitu, terdapat hanya seorang pengetua sahaja dikesan mempraktikkan KBAT dalam bidang tersebut iaitu pengetua C yang juga lengkap dari sudut pendokumentasian KBAT dalam ketiga-tiga aspek tersebut. Selain itu, pengetua B, D, E, F dan G telah menyatakan dapat menyediakan pelan tindakan dan perancangan dalam aktiviti berasaskan KBAT untuk dilaksanakan di sekolah mereka. Didapati juga semua pengetua A, B, C, D, E, F dan G menyebarkan dan mempamerkan matlamat pengajaran dan pembelajaran berasaskan KBAT di sekolah masing-masing seperti di papan kenyataan sekolah.

Jadual 1 : Analisis temu bual berdasarkan dimensi mentakrif dan menentukan misi sekolah

Dimensi : Mentakrif dan menentukan misi sekolah		
Praktik		Pengetua
Merangka matlamat	• Pemahaman tentang KBAT	A, B, C, D, E, F dan G
	• Jawatankuasa dan pemandu KBAT	B, C, D, E, F, dan G
	• Matlamat diwujudkan dengan mengambil kira matlamat PdP berasaskan KBAT	A, B, C, D, E, F dan G
	• Maklumat yang mencukupi berkaitan KBAT	A, B, C, D, E, F dan G
	• Praktikkan KBAT dalam kurikulum, HEM dan kokurikulum	C
Menyampai matlamat	• Penyediaan dokumentasi yang sistematik	C dan F
	• Penyediaan pelan tindakan dan perancangan aktiviti KBAT	B, D, E, F dan G
	• Matlamat disebarkan pada semua warga sekolah	A, B, C, D, E, F dan G
	• Matlamat dipamerkan di tempat yang strategik	A, B, C, D, E, F dan G

Mengurus Program Instruksional Sekolah

Berdasarkan Jadual 2, pengetua-pengetua sekolah yang dikaji telah dapat mempraktikkan dengan baik amalan kepemimpinan instruksional berdasarkan dimensi mengurus program instruksional walaupun terdapat beberapa amalan dalam dimensi tersebut yang tidak dipraktikkan sepenuhnya dalam kalangan mereka. Bagi dimensi mengurus program instruksional sekolah, semua sekolah mempraktikkan penggunaan alat berfikir KBAT dalam pelbagai bentuk. Antara alat berfikir yang digunakan ialah carta alir, peta minda serta penggunaan teknologi maklumat dan komunikasi. Namun begitu, hanya pengetua A, B, E, F dan G sahaja yang menyediakan sumber pelaksanaan KBAT secukupnya di sekolah mereka. Selain itu juga, teknik penyoalan yang berkesan hanya dipraktikkan di sekolah pengetua B, C dan G sahaja untuk merangsang KBAT dalam kalangan murid.

Penggunaan sumber dan bahan digital berasaskan KBAT dilaksanakan di semua sekolah pengetua A, B, C, E, F dan G kecuali pengetua sekolah D yang tidak menggunakan secara maksimum sumber dan bahan digital untuk membangunkan KBAT dalam kalangan murid sekolahnya. Semua pengetua turut menyatakan mereka menggalakkan guru dan murid untuk menggunakan bahan tidak berstruktur seperti penggunaan Frog-VLE. Penggunaan Frog-VLE ditekankan oleh semua pengetua dengan cara memastikan talian internet dalam keadaan baik bagi mengakses Frog-VLE. Hanya pengetua E yang dapat

memastikan guru dan murid di sekolahnya mempraktikkan secara maksimum penggunaan Peta Pemikiran i-Think dalam pengajaran dan pembelajaran.

Terdapat beberapa pengetua iaitu pengetua A, B, C, D, E dan G yang sentiasa melakukan pemantauan terhadap proses pengajaran dan pembelajarandalam bilik darjah dengan memberi penekanan terhadap penggunaan KBAT di dalam bilik darjah sebagai sebahagian dalam aspek pemantauan mereka. Mereka berpendapat bahawa ia adalah elemen yang penting dalam pelaksanaan untuk memastikan guru membangunkanKBAT sebagai agenda penting dalam proses pengajaran dan pembelajaran, melihat pengesanan pelaksanaan KBAT dalam proses pengajaran dan pembelajaran, melihat sejauh manakahKBAT dilaksanakan dalam pengajaran dan pembelajaran dan memastikan guru sentiasa menggunakan kaedah dan teknik pengajaran terkini yang mampu membangunkan KBAT dalam kalangan murid. Namun begitu, hanya pengetua A, B, D, E, F dan G yang melakukan analisis terhadap hasil pemantauan pelaksanaan KBAT dalam bilik darjah.

Penambahbaikan dalam penggunaan KBAT dalam proses pengajaran dan pembelajaran amat perlu dilakukan dengan cara melaksanakan perbincangan bersemuka dengan guru selepas pemantauan proses pengajaran dan pembelajaran. Hanya pengetua B, D, E, F dan G sahaja yang melakukan perbincangan secara bersama dengan guru. Ia amat penting untuk mempertingkatkan kemahiran mempelbagaikan kaedah pengajaran dan teknik pengajaran berkualiti. Pengajaran dan pembelajaran berasaskan KBAT yang dilaksanakan oleh guru-guru di sekolah direkodkan dalam Buku Rekod Mengajar dipastikan oleh pengetua B, D, E dan G untuk dilaksanakan guru-guru mereka. Proses pemantauan penghasilan item ujian dan peperiksaan dengan memasukkansoalan KBAT dipantau oleh semua pengetua di sekolah yang dikaji dalam kajian ini.

Pengetua A, B, C, E, dan G sahaja yang mengakui bahawa pihak panitia di sekolah mereka melaksanakan mesyuarat dan perbincangan berkaitan KBAT bagi menyelaras aktiviti untuk dilaksanakan dalam proses pengajaran dan pembelajaran mengikut mata pelajaran masing-masing. Kebanyakan mereka merekodkan di dalam minit mesyuarat panitia. Bagi memastikan pendedahan, pemahaman dan pembangunan KBAT dalam kalangan murid, pencerapan buku latihan murid bagi memastikan pelaksanaanelemen dan unsur KBAT dilakukan dengan kerap. Pengkaji mendapati bahawa semua pengetua iaitu A, B, C, D, E, F dan G menjalankan pencerapan terhadap buku latihan murid di sekolah.

Jadual 2 : Analisis temu bual berdasarkan dimensi mengurus program instruksional sekolah

Dimensi : Mengurus Program Instruksional Sekolah		
Praktik		Pengetua
Menggalak pengajaran berkualiti	• Penggunaan alat berfikir KBAT	A, B, C, D, E, F dan G
	• Penyediaan sumber pelaksanaan KBAT	A, B, E, F dan G
	• Teknik penyoalan bagi merangsang KBAT	B, C dan G
	• Penggunaan sumber dan bahan digital berasakan KBAT	A, B, C, E, F dan G
Menyelia pengajaran dan pembelajaran	• Penggunaan secara maksimum peta pemikiran i-Think	E
	• Pemantauan PdP guru mengambil kira penggunaan KBAT	A, B, C, D, E dan G
	• Melaksanakan analisis hasil pemantauan pelaksanaan KBAT dalam bilik darjah	A, B, D, E, F dan G
	• Melaksanakan perbincangan bersemuka dengan guru selepas pemantauan PdP	B, D, E, F dan G
Melindungi masa instruksional	• Penggunaan KBAT direkodkan dalam Buku Rekod Mengajar	B, D, E dan G
	• Memastikan talian internet dalam keadaan baik bagi mengakses Frog-VLE	A, B, D, E, F dan G
Menyelaras kurikulum	• Pemantauan penghasilan item ujian / peperiksaan berasaskan KBAT	A, B, C, D, E, F dan G
	• Panitia melaksanakan mesyuarat / perbincangan berkaitan KBAT bagi menyelaras aktiviti dalam PdP	A, B, C, E, dan G
Memantau kemajuan dan perkembangan murid	• Pencerapan buku latihan murid mengandungi elemen KBAT	A, B, C, D, E, F dan G

Mempromosi Iklim Pembelajaran Akademik

Berdasarkan Jadual 3, pengetua-pengetua sekolah yang dikaji telah dapat mempraktikkan dengan baik amalan kepemimpinan instruksional berdasarkan dimensi mempromosi iklim pembelajaran akademik walaupun terdapat beberapa amalan dalam dimensi tersebut yang

tidak dipraktikkan secara konsisten dalam kalangan pengetua sekolah yang dikaji. Murid-murid di sekolah A, B, C, D, E, F dan G mendapat pendedahan maklumat yang cukup berkaitan dengan KBAT. Ia dilakukan melalui memperbanyakkan soalan KBAT dalam proses pengajaran dan pembelajaran, mengadakan mural i-Think di dinding bangunan sekolah, mencetak peta pemikiran i-Think di luar kulit buku latihan dan di papan kenyataan KBAT sekolah.

Semua pengetua sekolah yang dikaji juga menyediakan sumber dan prasarana yang baik dan kondusif dalam melaksanakan KBAT. Pengetua A, B, C, D, E, F dan G mengakui aktiviti pengajaran dan pembelajaran berasaskan KBAT dijalankan dalam keadaan terkawal tanpa sebarang gangguan dan berjaya mewujudkan jaringan komunikasi dua hala yang positif. Selain itu, mereka bersifat terbuka memberi dan menerima idea dan pendapat dari semua lapisan warga sekolah.

Ganjaran dan penghargaan diberikan kepada murid dalam pelaksanaan KBAT yang diakui oleh pengetua E dan F sahaja. Ganjaran diberikan dalam bentuk penarafan bintang dan sijil penghargaan. Ganjaran dan penghargaan kepada guru juga hanya diberikan oleh pengetua sekolah B, E, F dan G sahaja. Bagi melaksanakan dan mempraktikkan KBAT dalam pengajaran dan pembelajaran, semua pengetua A, B, C, D, E, F dan G memberi Latihan Dalam Perkhidmatan (LADAP) sama ada berbentuk taklimat, bengkel, ceramah dan seminar serta mereka menggalakkan perkongsian dan pertukaran idea bersama guru-guru di sekolah. Di samping itu, pengetua sekolah B, E, F dan G memberi galakan kepada guru untuk menghasilkan inovasi yang boleh digunakan untuk meningkatkan kualiti dalam proses pengajaran dan pembelajaran mereka dalam bilik darjah.

Jadual 3 : Analisis temu bual berdasarkan dimensi mempromosi iklim pembelajaran akademik

Dimensi : Mempromosi iklim pembelajaran akademik		
Praktik		Pengetua
Membentuk standard positif	• Pendedahan maklumat yang mencukupi mengenai KBAT kepada murid	A, B, C, D, E, F dan G
	• Penyediaan sumber dan prasarana yang baik dan kondusif	A, B, C, D, E, F dan G
Mengekalkan ketampakan	• Kawal gangguan semasa aktiviti PdP	A, B, C, D, E, F dan G
	• Mewujudkan jaringan komunikasi dua hala yang positif	A, B, C, D, E, F dan G
	• Terbuka memberi dan menerima idea / pendapat	A, B, C, D, E, F dan G
Menyediakan insentif kepada guru dan murid	• Ganjaran dan penghargaan kepada murid	E dan F
	• Ganjaran dan penghargaan kepada guru	B, E, F dan G
Menggalakkan pembangunan profesionalisme	• Memberi latihan dalam perkhidmatan (LADAP)	A, B, C, D, E, F dan G
	• Perkongsian dan pertukaran idea	A, B, C, D, E, F dan G
	• Galakan guru menghasilkan inovasi dalam PdP	B, E, F dan G

Membentuk Iklim Sekolah Yang Mesra Dan Saling Menyokong

Berdasarkan Jadual 4, pengetua-pengetua sekolah yang dikaji telah dapat mempraktikkan dengan baik amalan kepemimpinan instruksional berdasarkan dimensi membentuk iklim sekolah yang mesra dan saling menyokong walaupun terdapat beberapa amalan dalam dimensi tersebut yang tidak dipraktikkan secara menyeluruh dalam kalangan pengetua sekolah yang dikaji.

Berdasarkan kepada dimensi membentuk iklim sekolah yang mesra dan saling menyokong, semua pengetua A, B, C, D, E, F dan G menyatakan bahawa mereka membina iklim pembelajaran yang selamat dari sebarang ancaman dan gangguan. Pertandingan berasaskan KBAT dijalankan dengan memberikan peluang kepada murid untuk mempamerkan kreativiti mereka. Ini dilaksanakan oleh pengetua sekolah E, F dan G sahaja. Namun begitu, hanya pengetua B, C, D, E, F dan G yang berjaya mempamerkan hasil kerja murid berasaskan KBAT.

Kerjasama yang erat amat penting dalam merealisasikan KBAT di sekolah dengan cara mewujudkan perasaan ‘kekitaan’ dalam kalangan warga sekolah, melakukan

perbincangan dan pembuatan keputusan secara bersama, menjemput penceramah atau jurulatih luar dan menggunakan khidmat bantu Guru Cemerlang, Pegawai SISC+ dan Pegawai SIP+. Hal ini diakui oleh semua pengetua sekolah yang dikaji. Hanya pengetua sekolah A, C, D, E, F dan G sahaja yang menghebahkan dan menyalurkan maklumat berkaitan KBAT kepada ibu bapa murid. Hal ini membolehkan pihak sekolah memperoleh idea-idea baru melalui perbincangan bersama dengan ibu bapa demi pembangunan KBAT yang mapan di sekolah.

Jadual 4 : Analisis temu bual berdasarkan dimensi membentuk iklim sekolah yang mesra dan saling menyokong

Dimensi : Membentuk iklim sekolah yang mesra dan saling menyokong		
Praktik		Pengetua
Mewujudkan persekitaran pembelajaran yang selamat	• Iklim pembelajaran yang selamat dari sebarang ancaman dan gangguan	A, B, C, D, E, F dan G
Menyediakan peluang penglibatan murid	• Pertandingan berasaskan KBAT	E, F dan G
	• Hasil kerja murid dipamerkan	B, C, D, E, F dan G
Memupuk kerjasama dalam kalangan warga sekolah	• Mewujudkan perasaan 'kekitaan' dalam kalangan warga sekolah	A, B, C, D, E, F dan G
	• Perbincangan dan pembuatan keputusan secara bersama	A, B, C, D, E, F dan G
Mendapatkan sokongan dan sumber luar	• Jemputan penceramah atau jurulatih luar	A, B, C, D, E, F dan G
	• Khidmat bantu Guru Cemerlang, Pegawai SISC+ dan Pegawai SIP+	A, B, C, D, E, F dan G
Menjalin hubungan antara ibu bapa dan warga sekolah	• Penyaluran maklumat berkaitan KBAT kepada ibu bapa murid	A, C, D, E, F dan G

PERBINCANGAN

Secara keseluruhannya, hasil kajian mendapati bahawa kesemua iaitu tujuh orang pengetua sekolah menengah di daerah Hulu Perak yang dikaji telah mengamalkan dan mempraktikkan kepemimpinan instruksional berdasarkan keempat-empat dimensi kepemimpinan instruksional walaupun terdapat beberapa pengetua yang tidak mengamalkan secara sepenuhnya dan konsisten dalam setiap dimensi kepemimpinan yang dikaji untuk membangunkan KBAT di sekolah masing-masing.

Bagi dimensi mentakrif dan menentukan misi sekolah, secara keseluruhannya semua pengetua telah dapat merangka matlamat dan menyampaikan matlamat yang ingin

dicapai dalam pembangunan KBAT di sekolah mereka. Namun, elemen KBAT tidak dipraktikkan di dalam semua bidang iaitu kurikulum, hal ehwal murid dan kokurikulum bagi kebanyakan pengetua yang dikaji. Hal ini demikian kerana, persepsi warga sekolah lebih menekankan penggunaan dan aplikasi KBAT dalam bidang kurikulum sahaja di samping tumpuan bagi mengangkat prestasi pelajar dalam bidang akademik tetapi telah mengabaikan misi pelaksanaan KBAT dalam bidang hal ehwal murid dan kokurikulum. Aspek dokumentasi juga tidak dititikberatkan oleh pengetua sekolah yang dikaji. Berdasarkan kajian, sekolah terbabit ada antaranya yang menekankan satu bidang sahaja untuk dilakukan dokumentasi dan bidang lain seperti Kokurikulum dan HEM diabaikan. Hasil kajian juga mendapati, hampir semua pengetua yang dikaji tidak menyediakan pelan tindakan dan perancangan aktiviti KBAT untuk dilaksanakan di sekolah mereka. Situasi ini boleh menjejaskan proses pembangunan KBAT yang mapan di sekolah. (Azni, Foo, Soaib, & Aminuddin, 2014) menyatakan bahawa pengetua perlu menyediakan suatu pelan tindakan berdasarkan kepada penyelidikan di sekolah tentang perubahan yang perlu dilaksanakan serta bersedia untuk mengubah suai pelan tindakan mengikut keperluan perubahan seperti pelaksanaan KBAT di sekolah.

Bagi dimensi mengurus program instruksional sekolah, secara keseluruhannya semua pengetua telah dapat menggalakkan pengajaran yang berkualiti, melindungi masa instruksional, menyelaras kurikulum dan memantau kemajuan serta kemajuan murid. Namun, bagi amalan menyelia pengajaran dan pembelajaran, pengetua-pengetua sekolah yang dikaji tidak mempraktikkan dengan baik amalan tersebut. Bagi amalan menggalak pengajaran berkualiti, kebanyakan pengetua telah dapat memastikan guru-guru mereka menghasilkan pengajaran yang berkualiti dalam bilik darjah dengan memasukkan menerapkan unsur KBAT dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Berdasarkan Kementerian Pendidikan Malaysia (2010), melalui dokumen Standard Kualiti Pendidikan Malaysia (SKPM), di dalam standard 1 menetapkan bahawa guru perlu merancang dan melaksanakan proses pengajaran dan pembelajaran yang berkualiti tinggi dan berusaha bersungguh-sungguh untuk memperkembangkan potensi dan pencapaian murid pada tahap optimum secara berterusan. Dalam Standard 4 SKPM, menyatakan bahawa kepemimpinan sekolah berperanan sebagai pemimpin berimpak tinggi dan berupaya menggembleng serta menggerakkan semua warga sekolah secara bersepadu untuk memajukan sekolah dan meningkatkan kualiti pengajaran dan pembelajaran.

Bagi dimensi mempromosi iklim pembelajaran akademik pula, pengetua-pengetua sekolah yang dikaji telah mempraktikkan amalan kepemimpinan instruksional dalam usaha membangunkan KBAT di sekolah termasuklah membentuk standard positif, mengekalkan ketampakan dan menggalakkan pembangunan profesional. Namun, mereka kurang menekankan aspek menyediakan insentif kepada guru dan murid. Soal ganjaran dan penghargaan kepada guru merupakan dorongan penting untuk meningkatkan motivasi kepada guru dan murid supaya dapat berprestasi lebih baik pada masa akan datang. Ganjaran boleh berbentuk memberi peneguhan ke atas prestasi cemerlang guru yang membangunkan KBAT dalam kalangan murid dan guru yang menghasilkan inovasi serta boleh memberikan kata pujian dan penganugerahan sijil penghargaan kepada guru dan murid.Kajian Abas & Abdullah (2007) mendapati bahawa kewujudan dan kecemerlangan sesebuah sekolah berkait rapat dengan pemantapan budaya ilmu dan kerancakan iklim akademiknya. Budaya ilmu serta iklim akademik ini dipengaruhi oleh kematangan dan

keutuhan seluruh warga sekolah serta gandingan kerjasama dari ibu bapa. Sehubungan dengan itu, pihak kerajaan melalui Kementerian Pendidikan Malaysia telah menyediakan prasarana intelektual dengan pelbagai insentif yang menggalakkan proses pengajaran dan pembelajaran. Usaha ini dilakukan bagi mewujudkan komuniti akademik yang mantap dari segi budaya ilmu dan iklim akademik yang kondusif.

Bagi dimensi membentuk iklim sekolah yang mesra dan saling menyokong pula, pengetua-pengetua sekolah yang dikaji telah mempraktikkan amalan kepemimpinan instruksional dalam usaha membangunkan KBAT di sekolah melalui amalan mewujudkan persekitaran pembelajaran yang selamat, memupuk kerjasama dalam kalangan warga sekolah, mendapatkan sokongan dan sumber luar dan menjalinkan hubungan baik dan berterusan antara ibu bapa dan warga sekolah. Bagi amalan menyediakan peluang penglibatan murid, pengetua dilihat kurang melaksanakan pertandingan berasaskan KBAT di sekolah masing-masing. Namun begitu, terdapat juga pengetua yang memastikan bahawa pertandingan berasaskan KBAT seperti penghasilan peta minda paling kreatif dianjurkan di sekolah yang hanya bersifat dalaman sahaja bermaksud hanya dilakukan oleh guru-guru di dalam bilik darjah semata-mata.

KESIMPULAN DAN CADANGAN

Sebagai agen perubahan, pengetua mempunyai peluang dan tanggungjawab untuk menyokong guru terhadap pembangunan KBAT di dalam kelas mereka. Guru adalah pengaruh langsung ke atas tingkah laku pelajar dan prestasi ujian, oleh itu ia adalah penting untuk guru-guru memahami dan menyokong penggunaan kemahiran berfikir aras tinggi. Guru adalah tokoh utama untuk mempengaruhi prestasi pelajar dan oleh itu program pembangunan profesional guru perlu memberi tumpuan dan fokus kepada meningkatkan kualiti pengajaran di dalam bilik darjah. Para penyelidik telah mendapati bahawa memberikan guru masa untuk membangunkan kefahaman kepada satu kaedah baru dan untuk berkomunikasi dengan orang lain mengenai perubahan adalah peramal yang signifikan bagi sesuatu pelaksanaan yang positif.(Smith, 2013).

Dimmock & Ed (2010) berpendapat bahawa kepemimpinan sangat berkesan dalam meningkatkan pembelajaran pelajar, ia penting merujuk kepada amalan apa pengetua dan pemimpin sekolah lain memberi tumpuan walaupun dalam domain pengajaran. Sebagai contoh, secara tradisionalnya ramai berpendapat bahawa masa yang dihabiskan oleh pengetua di dalam kelas atau bilangan lawatan yang dibuat oleh pengetua dalam bilik darjah adalah satu amalan pengajaran yang berkesan. Bukti terkini menunjukkan, bagaimanapun bahawa penilaian dan pemberian maklum balas yang positif kepada guru adalah menjadi kepentingan dan keutamaan dan bukannya masa yang dihabiskan untuk lawatan dan pemerhatian pengetua di dalam bilik darjah.

Begitu juga dalam memastikan pembangunan KBAT terus berlaku dalam sekolah, pengetua sebagai pemimpin instuuksional sekolah perlu sedaya upaya mempraktikkan amalan kepemimpinan instruksional. Justeru itu, cadangan-cadangan berikut dikemukakan pengkaji yang boleh digunakan pengetua untuk membangunkan KBAT yang lebih mapan di sekolah masing-masing iaitu:

i) Memperkasakan Jawatankuasa dan Pemandu KBAT di sekolah supaya ia dapat berfungsi dengan baik. Jawatankuasa dan Pemandu KBAT ini perlulah merancang pelan tindakan dan perancangan aktiviti KBAT yang boleh dilaksanakan merangkumi bidang kurikulum, hal ehwal murid dan kokurikulum. Penyediaan dokumentasi yang sistematik juga perlulah dibuat untuk tujuan rujukan, pemantauan dan kegunaan pada masa akan datang.

ii) Mengadakan Latihan Dalam Perkhidmatan (LADAP) mengenai kaedah dan teknik penyoalan yang berkesan kepada guru dalam merangsang KBAT dalam kalangan murid. Selain itu, pengetua sebagai pemimpin instruksional utama di sekolah perlu memberi dorongan kepada guru-guru dan murid-murid untuk memaksimumkan penggunaan peta pemikiran i-Think dan alat-alat berfikir yang lain seperti peta minta.

iii) Pemantauan atau pencerapan pengajaran dan pembelajaran guru dalam bilik darjah oleh pengetua dan barisan pentadbir yang lain perlu memasukkan elemen penggunaan unsur KBAT dalam instrumen pemantauan proses pengajaran dan pembelajaran. Pengetua juga disarankan untuk melaksanakan perbincangan secara bersemuka dengan guru-guru supaya guru-guru dapat mengetahui kekuatan dan kekurangan yang perlu diperbaiki untuk menjadikan proses pengajaran dan pembelajaran mereka lebih berkualiti pada masa akan datang. Pengetua juga perlulah memastikan guru-guru merekodkan penggunaan elemen KBAT dalam buku rekod mengajar masing-masing. Seterusnya, pengetua boleh melaksanakan analisis hasil pemantauan pengajaran dan pembelajaran guru dalam bilik darjah dan hasil analisis tersebut boleh dibincangkan dengan semua guru untuk mereka menjadikan proses pengajaran mereka dalam bilik darjah lebih bermakna dan berkesan terutamanya dalam membangunkan KBAT dalam kalangan murid.

iv) Memperkasakan panitia mata pelajaran supaya berfungsi dengan baik terutamanya dalam merancang dan menyelaras aktiviti berasaskan KBAT yang dapat diaplikasikan dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Fungsi guru kanan mata pelajaran juga perlu digerakkan supaya dapat membantu panitia masing-masing bergerak secara bersama dalam membangunkan KBAT.

v) Memberikan insentif dan penghargaan kepada murid dan guru yang berupaya mempamerkan kreativiti dan inovasi. Penghargaan tidak semestinya berbentuk wang tunai atau kebendaan tetapi cukuplah sekadar ucapan penghargaan dan sijil penghargaan. Pengetua juga perlu membuat perancangan bersama dengan Jawatankuasa dan Pemandu KBAT untuk mengadakan pertandingan berasaskan KBAT dalam kalangan murid seperti penghasilan peta pemikiran dan penghasilan peta minda untuk memastikan pembangunan KBAT terus berlaku di sekolah. Galakan kepada guru juga perlulah diberikan untuk menggalakkan mereka menghasilkan inovasi terutamanya dalam pengajaran dan pembelajaran.

vi) Memastikan setiap item ujian atau peperiksaan dan bahan KBAT disimpan dengan baik sama ada di dalam fail atau ruang yang boleh disediakan oleh panitia mengikut mata pelajaran masing-masing. Bahan-bahan secara tidak langsung juga boleh juga dipamerkan dan dikongsi bersama dalam kalangan warga sekolah.

vii) Menggalakkan perkongsian dan pertukaran idea kreatif dalam kalangan pentadbir, guru-guru, Guru Cemerlang, Pegawai SISC+ dan Pegawai SIP+ untuk membangunkan KBAT di sekolah masing-masing terutamanya kaedah dan strategi pengajaran dan pembelajaran abad ke-21, inovasi terkini dalam pengajaran dan pembelajaran dan teknik penyoalan berkesan.

viii) Mempertingkatkan prasarana dan sumber pelaksanaan sedia ada khususnya alatan komunikasi dan teknologi sebagai satu bahan interaktif yang lebih efektif dan dapat merangsang murid serta bersesuaian dengan perubahan teknologi. Seterusnya, pengetua sebagai pemimpin instruksional perlulah menggalakkan guru aktif dalam Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) kerana ia dapat merungkai permasalahan dan proses pengajaran dan pembelajaran kepada murid yang berbeza potensi. Selain membantu rakan-rakan dalam proses pengajaran dan pembelajaran, ia juga bolehmelihat kesesuaian penggunaan unsur KBAT dalam pengajaran dan pembelajaran mengikut kategori dan potensi murid.

Kesimpulannya, kajian kualitatif ini mendapati pengetua sekolah-sekolah menengah di daerah hulu perak yang dikaji mempraktikkan kepemimpinan instruksional dalam membangunkan KBAT di sekolah masing-masing berdasarkan dimensi-dimensi kepemimpinan instruksional walaupun tidak secara holistik dalam dimensi-dimensi yang dikaji. Ini menunjukkan kepemimpinan mempunyai kesan yang lebih besar kepada pengajaran dan pembelajaran yang berkuailiti dan berkesan di sekolah. Dalam erti kata lain, kepemimpinan instruksional memberi sumbangan yang lebih besar untuk pengajaran dan pembelajaran jika ia dilihat sebagai satu proses yang boleh ditanam, dikongsi dan diagihkan secara bersama oleh pengetua dalam kalangan warga sekolah ke arah pembangunan KBAT yang lebih mapan di sekolah.

RUJUKAN

Abas, A., Abdullah, N. (2007). *Latar belakang dan isu-isu berkaitan kepimpinan instruksional*. Memperkasa kepimpinan instruksional di sekolah. Bahagian Sekolah, Kementerian Pendidikan Malaysia.

Anderson LW, Krathwohl, DR (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Addison Wesley Logman.

Azni, N., Aziz, A., Fooi, F. S., Asimiran, S., & Hassan, A. (2014). Kepimpinan instruksional pengetua dalam pelaksanaan pentaksiran berasaskan sekolah (PBS), *Proceeding of the Global Summit on Education GSE*.

Budsankom, P., Sawangboon, T., & Damrongpanit, S. (2015). *Factors affecting higher order thinking skills of students : A meta-analytic structural equation modeling study*. *10*(19), 2639–2652.

Byrnes JP (1996). *Cognitive development and learning in instructional context*. Boston, MA: Allynand Bacon.

Creswell, J.W. (2005). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. London, UK : Sage

Dimmock, C., & Ed, T. (2010). *Leadership and its relationship with teaching and learning*. National Institute of Education (Singapore), 2010 (23).

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York : Teachers college Press.

Hallinger P (1992) The evolving role of American principals: from managerial to instructional to transformational leaders, *Journal of Educational Administration*, 30(3): 35–48.

Hallinger, P. (2000). *A review of two decades of research on the principalship using the Principal Instructional Management Rating Scale*.

Hallinger, P., & Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness :1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.

Kementerian Pendidikan Malaysia (2010). *Standard Kualiti Pendidikan Malaysia*. Jemaah Nazir dan Jaminan Kualiti : Putrajaya.

Kementerian Pendidikan Malaysia (2013). *KBAT Inisiatif kemahiran berfikir aras tinggi*. Bahagian Pembangunan Kurikulum: Putrajaya.

Kouzes, M. J & Posner, B. (1998). *A leader's Guide to rewarding and recognising other*. Bass Publisher : San Francisco.

Leithwood, K.,&Jantzi, D. (2000) The effects of transformational leadership on organizational conditions and students engagement. *Journal of Educational Administration* 38(2): 112–29.

Lewis, A., & Smith, D.C. (1993). *Defining higher order thinking*. Theory Into Practice: Teaching for Higher Order Thinking, 32(3), 131-137.

Maier, N. R. F. (1937). Reasoning in rats and human beings. *The Psychological Review*, 44, 365-378.

Merriam, B. S. (1998). *Case study research in education: a qualitative approach*. California: Josey – Bass Inco.

Mohd Ibrahim, K. A., Mohammed Sani, I. & Rosemawati, M. (2015). Kompetensi kepemimpinan instruksional di kalangan pengetua sekolah : satu kajian empirikal di negeri Selangor. *Jurnal Kepimpinan Pendidikan* 2 (3).

Murphy, J. (1990). Principal instructional leadership: Changing perspective on the school. Advances in *Educational Administration Journal.* 1: 163-200

Newman, F. M. (1990). Higher order thinking in teaching social studies: A rationale for the assessment of classroom thoughtfulness. *Journal of Curriculum Studies*, 22, 41-56.

Padmanabhan, V. (2014). Are the principals of higher secondary education institutions instructional leaders? Vasundhara Padmanabhan, Ph. D. Principal, K J Somaiya Comprehensive College of Education, Training and Research, Vidyavihar, Mumbai, India, *Scholarly Research Journal for Interdiciplinary Studies*, 2489–2497.

Scriven, M., & Paul, R. (1992). *Critical thinking defined*. Atlanta : GA.

Wallace M (2002). Modeling distributed leadership and management effectiveness: primary school senior management teams in England and Wales. *School Effectiveness and School Improvement* 13(2): 163–86.

TANGGAPAN POLITIK ORGANISASI DAN IMPAKNYA TERHADAP SIKAP KERJA GURU

Aziah Ismail
aziah@usm.my
Pusat Pengajian Ilmu Pendidikan
Universiti Sains Malaysia

ABSTRAK

Setiap organisasi dipenuhi oleh pekerja yang sentiasa berusaha untuk berjaya. Namun, selain kompetensi dan kemahiran pekerja serta sikap rajin, banyak pengkaji terdahulu seperti Drory dan Romm (1988), Ferris, Russ, and Fandt (1989), Vigoda (2000), Ferris dan Kacmar (1992) dan Kacmar dan Baron (1999) berpendapat aspek 'kemahiran berpolitik' dalam organisasi turut menjadi penyumbang utama dalam menentukan kejayaan seseorang individu dalam sesebuah organisasi. Umumnya, politik sering dikaitkan dengan beberapa ciri termasuklah kuasa, kawalan, motif tersembunyi dan konflik (Aronow, 2004). Politik organisasi pula merujuk kepada tingkah laku sekumpulan individu yang wujud secara tidak formal dalam sesebuah organisasi dan berusaha memperjuangkan kepentingan, keperluan serta kehendak mereka daripada organisasi (Allen, Madison, Porter, Renwick, & Mayes, 1979; Yahya, Aziah & Yaakob, 2007) dan sering dikaitkan dengan tingkah laku yang direka bentuk secara strategik untuk memaksimumkan kepentingan diri sendiri (Ferris, Russ & Fandt, 1989). Vigoda (2000), Ferris dan Kacmar (1992) dan Kacmar dan Baron (1999) menjelaskan politik organisasi tidak boleh dihapuskan dan lazimnya bertentangan dengan matlamat bersama organisasi serta kepentingan individu lain dalam organisasi tersebut. Politik dalam organisasi ditanggap sebagai suatu permainan yang membolehkan seseorang yang menang akan berkuasa dan berjaya manakala yang kalah akan berasa diri mereka kurang beruntung dan memberi impak yang negatif terhadap sikap kerja mereka. Merujuk kepada hal tersebut, Sowmya dan Panchamanatham (2012) menjelaskan bahawa tanggapan pekerja terhadap politik yang berlaku dalam organisasi adalah satu daripada aspek yang mempengaruhi pemikiran pekerja untuk meninggalkan organisasi. Kertas kerja ini bakal menghuraikan tentang beberapa perkara penting yang berkaitan dengan politik organisasi termasuklah pendefinisian istilah politik organisasi, perkaitannya dengan kuasa dalam sesebuah organisasi serta impaknya terhadap sikap kerja guru.

Kata kunci: *politik organisasi, kuasa, sikap kerja guru*

PENGENALAN

Persekitaran organisasi yang menyokong kepada pemantapan profesionalisme warganya amat diperlukan dalam menghasilkan guru-guru yang mampu melakukan perubahan kepada pencapaian organisasi tersebut. Amnya, apabila guru dan pihak pentadbir sekolah bekerjasama, tahap komitmen, tenaga dan motivasi guru akan turut sama meningkat dan sebarang usaha untuk melakukan perubahan dalam organisasi tersebut akan menjadi lebih mudah dilaksanakan. Justeru, guru tidak seharusnya ketinggalan untuk mengikuti perkembangan pendidikan semasa agar dapat bergerak seiring dengan perkembangan pendidikan abad ke -21 ini. Menurut Akhiar Pardi dan Shamsurina Shamsudin (2012), antara ciri-ciri guru cemerlang adalah sentiasa meningkatkan pengetahuan dan kemahiran guru untuk menghadapi situasi baharu dan sentiasa bersedia untuk berinovatif. Namun perlakuan inovatif guru ini sebenarnya amat bergantung kepada diri mereka dan sejauh mana mereka berasa bermotivasi dan komited terhadap peranan kerja mereka. Kewujudan aspek ini dalam diri guru amat dipengaruhi oleh persekitaran kerja mereka terutamanya dari aspek persekitaran psikologi berbanding persekitaran fizikal. Elton Mayo (1933) yang mempelopori gerakan hubungan manusia dalam pengurusan sumber manusia berpendapat kecekapan pekerja adalah disebabkan oleh faktor sosial dan bukannya faktor fizikal seperti cahaya, suhu dan lain-lain. Selain itu, aspek sosial seperti cara pengurus berinteraksi dan pengiktirafan kumpulan kerja di tempat kerja menjadi penyumbang yang penting dalam meningkatkan prestasi pekerja. Nor Azmawati Abdul Rahman, Nordin Abdul Razak, Mohd. Zohir Ahmad dan Hazri Jamil (2010) pula menjelaskan bahawa prestasi guru bergantung kepada faktor persekitaran dalaman sekolah seperti kualiti kehidupan kerja guru. Salah satu dimensi kualiti kehidupan kerja guru ialah keperluan politik yang merujuk kepada sejauh mana keadaan dalaman organisasi sekolah dapat memenuhi keperluan politik guru, iaitu: demokrasi dan autonomi, kepercayaan dan kejujuran rakan sekerja dan keadilan. Kewujudan politik dalaman sekolah berpotensi untuk mempengaruhi kualiti kehidupan kerja guru (Nor Azmawati Abdul Rahman, 2009).

Tanggapan Politik Organisasi

Perubahan-perubahan yang berlaku dalam struktur dan peranan organisasi seperti pengecilan saiz organisasi (*downsizing*), penyumberluaran (*outsourcing*) dan penstrukturan semula telah menyebabkan persekitaran dalaman organisasi menjadi tidak stabil. Menurut Adnan Riaz (2013), dalam persekitaran yang sedemikian akan wujud faktor-faktor kritikal seperti kurang komunikasi, ketidakpercayaan dan rasa tidak selamat dalam kalangan pekerja yang mengancam dan melemahkan ikatan hubungan pekerja-organisasi. Dalam keadaan sebegini, organisasi mahupun pekerja akan mengambil langkah-langkah tambahan untuk menyelamatkan kedudukan dan kepentingan mereka (Rosen, Harris & Kacmar, 2009). Hal ini berkemungkinan menjadi satu daripada sebab wujudnya ‘permainan politik’ dalam organisasi.

Menurut Adnan Riaz (2013), secara amnya, istilah politik merujuk kepada aktiviti yang dilakukan oleh manusia untuk melindungi dan menambahbaik peraturan-peraturan am yang dikenakan ke atas mereka. Sebahagian daripada penyelidik mengaitkan definisi politik organisasi dengan tindakan pekerja, dan penggunaan kuasa mereka untuk mempertahankan kepentingan diri sendiri terhadap terhadap orang lain (Bozeman 1996,Vigoda- Gadot 2003). Dalam hal ini politik organisasi sering dirujuk sebagai tingkah

laku sekumpulan individu yang wujud secara tidak formal dalam sesebuah organisasi dan berusaha memperjuangkan kepentingan, keperluan serta kehendak mereka daripada organisasi (Allen, Madison, Porter, Renwick, & Mayes, 1979; Yahya, Aziah & Yaakob, 2007) dan sering dikaitkan dengan tingkah laku yang direka bentuk secara strategik untuk memaksimumkan kepentingan diri sendiri (Ferris, Russ & Fandt, 1989). Menurut Bacharach dan Lawler (1998), politik organisasi melibatkan usaha-usaha individu atau kumpulan dalam organisasi untuk menggerakkan sokongan atau membangkang terhadap strategi organisasi, dasar atau amalan di mana mereka mempunyai hak dan kepentingan. Usaha tersebut mencakupi tindakan reaktif untuk melindungi kepentingan diri dan tindakan proaktif bertujuan mempromosi kepentingan diri (Allen, Madison, Porter et. al., 1979). Secara terperinci, Allen et. al (1979) telah mengenal pasti beberapa taktik yang digunakan oleh pihak pemain politik dalam organisasi dalam usaha mempertahan dan mempromosi kepentingan peribadi mereka. Antara taktik yang digunakan oleh mereka adalah (i) mengawal perolehan sumber maklumat daripada disebarkan kepada ahli organisasi yang lain; (ii) berusaha membina sokongan daripada pihak atasan yang lebih berkuasa; (iii) cuba merapat dan menyesuaikan diri dengan pihak yang lebih berkuasa; (iv) berusaha membina tanggapan pihak atasan yang menyenangkan untuk dirinya (*favourite person*) dan membina tanggapan yang tidak menyenangkan pihak atasan kepada ahli organisasi yang lain; dan seterusnya (v) menyalahkan atau menyerang pihak lain.

Drory dan Romm (1988) menghuraikan elemen-elemen penting yang boleh menjadi petunjuk kepada kewujudan politik organisasi iaitu:

a) Cara pekerja bertingkah laku terhadap sesuatu perkara dalam organisasi sama ada secara formal, tidak formal atau tidak sah
b) Bertindak terhadap organisasi
c) Kuasa pencapaian
d) konflik
e) Motif tersembunyi

Vigoda (2000), Ferris dan Kacmar (1992) dan Kacmar dan Baron (1999) menjelaskan politik organisasi tidak boleh dihapuskan dan lazimnya bertentangan dengan matlamat bersama organisasi serta kepentingan individu lain dalam organisasi tersebut. Lazimnya pengkaji merujuk istilah politik organisasi sebagai tingkah laku politik yang berlaku di dalam persekitaran dalaman sesebuah organisasi (Adnan Riaz, 2013; Nor Azmawati Abdul Rahman, et. al, 2010). Walau bagaimanapun, Cropanzano et al. (1997) menegaskan bahawa tanggapan individu terhadap politik dalam sesebuah organisasi adalah lebih relevan untuk dikaji berbanding kewujudan politik sebenar organisasi kerana persepsi politik dibentuk oleh satu set keadaan yang ditakrifkan oleh pekerja (Drory, 1993) dan tindak balas individu terhadap apa yang mereka tanggap tidak semestinya benar (Ferris, Frink, Galang, Zhou, Kacmar & Howard, 1994; Ferris et al., 1993). Malahan Cropanzano et al. (1997) menegaskan bahawa dalam konteks organisasi, tanggapan kepada realiti adalah perkara yang seharusnya menunjukkan perkaitan yang kuat ke atas hasil kerja organisasi.

Tanggapan politik organisasi merujuk kepada tanggapan individu terhadap tindakan individu lain yang dilihat berkepentingan peribadi dan cenderung ke arah memenuhi matlamat peribadi tersebut tanpa mengambil peduli kesejahteraan orang lain mahupun

organisasi (Kacmar & Baron, 1999). Aspek ini dikenal pasti sebagai konstruk penting yang digunakan oleh pekerja dalam memahami dan menginterpretasi kehidupan dalam organisasi. Persepsi politik pekerja dipengaruhi oleh faktor organisasi, alam sekitar dan peribadi dan seterusnya mempengaruhi hasil organisasi seperti penglibatan kerja, kepuasan kerja dan pengeluaran daripada organisasi (Ferris & Kachmar, 1992).

Aspek politik organisasi dan tanggapan guru terhadap aspek berkenaan tidak dinafikan wujud dalam konteks sekolah. Bacharach dan Mundel (1993) struktur pentadbiran yang birokrasi menyebabkan sekolah turut mempunyai kecenderungan dilanda politik organisasi atau wujudnya tanggapan dalam kalangan guru bahawa politik organisasi itu wujud. Menurut mereka konsep 'logic of action' iaitu hubungan implisit antara kaedah yang digunakan dengan hasrat adalah seperti yang diandaikan oleh pemain-pemain dalam organisasi sekolah.

Menurut Nor Azmawati et. al. (2010), sebagai sebuah entiti sosial, sekolah mempunyai sumber yang terhad untuk ahli-ahlinya seperti perjawatan hakiki, kenaikan pangkat, pergerakan gaji dan juga mobiliti sosial. Keadaan ini membawa kepada persaingan antara ahli-ahli organisasi (khususnya guru-guru) yang mempunyai kehendak dan keperluan peribadi tersendiri yang perlu dipenuhi sebagai individu.

Faktor-faktor pendorong kewujudan politik organisasi

Berdasarkan kajian-kajian yang lalu, faktor utama yang mendorong kepada wujudnya permainan politik dalam sesebuah organisasi adalah kuasa yang merupakan sumber terhad yang menjadi perebutan antara individu dalam organisasi. Hal ini kerana, dengan adanya kuasa, usaha individu untuk mempertahan dan mempromosi kepentingan peribadi mereka dapat direalisasikan (Allen et. al, 1979). Tiga keadaan yang mendorong kepada berlakunya aktiviti politik adalah : (i) konflik dalam mencapai matlamat, strategi dan sumber, (ii) konflik dalam proses membuat keputusan penting untuk organisasi, dan (iii) konflik dalam pembahagian kuasa antara ahli organisasi (Pfeffer, 1981). Nor Azmawati et al (2010) menjelaskan bahawa perebutan kuasa dalam sesebuah organisasi akan mencetuskan konflik dan merintis kepada aktiviti politik yang membawa kepada perlakuan taktik-taktik politik dalam organisasi. Menurut Drory (1993) konflik utama yang memberi impak kepada persepsi seseorang terhadap politik organisasi iaitu kepuasan pekerja terhadap orang atasan dan kepuasan pekerja terhadap rakan sekerja mereka.

Muhamad (2007) dalam kajian beliau telah mengkategorikan faktor-faktor pendorong kepada politik organisasi kepada tiga kategori yang utama iaitu faktor organisasi, faktor konteks kerja dan faktor personal yang mana ketiga-tiga faktor ini wujud disebabkan perbezaan kuasa yang tersebar dalam sesebuah organisasi. Namun dapat kajian yang terdahulu menunjukkan hanya faktor organisasi dan faktor kerja sahaja yang mempunyai pengaruh yang signifikan manakala faktor personal kurang dibuktikan mempunyai pengaruh yang signifikan. Berikut adalah huraian terperinci berkaitan dua kategori tersebut.

a) Faktor organisasi

Muhamad (2007) menjelaskan penyebaran kuasa pada darjah yang berbeza dalam organisasi telah membentuk struktur kuasa pentadbiran yang berbeza iaitu pemusatan kuasa, formalisasi dan hierarki kuasa berdasarkan jawatan yang dipegang. Pemusatan

kuasa dalam sesebuah organisasi adalah berkait rapat dengan penyebaran kuasa yang dipegang oleh individu dalam organisasi berkenaan. Hal ini dapat dilihat sebagai satu garisan kontinum yang mana organisasi yang mempunyai pemusatan kuasa yang tinggi membenarkan sebilangan kecil individu sahaja yang memegang kuasa berbanding organisasi yang mengamalkan desentralisasi kuasa. Menurut Kachmar et al (1999), terdapat hubungan yang positif antara pemusatan kuasa dengan politik organisasi. Namun begitu, Ferris et al. (1989) dan Ferris dan Kacmar (1992) menjelaskan bahawa tindakan memformalkan (*formalisation*) segala urusan dalam organisasi seperti arahan, peraturan, prosedur dan komunikasi adalah dilakukan secar bertulis. Formalisasi ini telah dicadangkan sebagai saluran yang dapat mengurangkan aktiviti politik (Ferris et al, 1989) kerana Ferris et al (1996) dan Ferris dan Kacmar (1992) menjelaskan bahawa peraturan dan prosedur yang lengkap dan jelas akan menyebabkan pekerja kurang peluang untuk terlibat atau mempunyai tanggapan politik organisasi.

b) Faktor konteks kerja

Berdasarkan kajian-kajian lalu, ramai pengkaji telah menyenaraikan banyak faktor yang mendorong kepada politik organisasi berkaitan dengan faktor konteks kerja. Walau bagaimanapun, menurut Muhamad (2007) dalam kategori ini, tiga faktor penentu yang dikenal pasti adalah: kekurangan sumber; keadilan organisasi dan; keraguan dalam pekerjaan.

Menurut Daft (1992), kekurangan sumber dalam sesebuah organisasi sebenarnya akan meningkatkan tanggapan terhadap politik organisasi. Hal ini kerana pekerja akan bersaing untuk merebut sumber yang amat berharga kepada mereka tetapi terhad penawarannya seperti insentif kewangan, kenaikan pangkat serta peluang-peluang lain untuk maju dalam kerjaya. Justeru, pekerja bergantung kepada taktik-taktik politik bagi merebut sumber berkenaan. Perebutan sumber ini dilihat menjadi pendorong kepada politik organisasi juga tanggapan politik organisasi. Kajian oleh Poon (2003), Kachmar et. al (1999) mendapati peluang untuk kenaikan pangkat dan peluang pembangunan kerjaya mempunyai hubungan yang negatif terhadap tanggapan organisasi.

Selain itu, keadilan organisasi terutamanya keadilan prosedur (*procedural justice*) atau dikonsepsikan sebagai proses pentadbiran yang ditanggap sebagai adil oleh pekerja yang membawa kepada hasil yang positif untuk pekerja (Leventhal, 1980; Folger & Greenberg, 1985). Justeru, aspek ini berkaitan dengan proses pembuatan keputusan dalam organisasi. Elemen-elemen yang terlibat dalam aspek ini adalah meliputi penglibatan pekerja, proses pembuatan keputusan sistematik dan masa yang tepat untuk pelaksanaan matlamat atau strategi yang telah diputuskan. Dua kriteria keadilan prosedur (berasaskan kawalan) yang dinyatakan oleh Thibaut and Walker (1975) adalah:

a) Kemampuan untuk bersuara dan berhujah semasa prosedur berjalan (kawalan proses) dan;
b) Kemampuan untuk mempengaruhi hasil sebenar (kawalan keputusan)

Banyak kajian lalu menyokong kriteria keadilan prosedur berasaskan kawalan ini. Kajian peringkat awal oleh Greenberg (1990) dalam amalan penilaian prestasi telah menunjukkkan bahawa memberi peluang kepada pekerja untuk mezahirkan pandangan

dan perasaan mereka (dirujuk sebagai kawalan proses) dan kemampuan untuk mempengaruhi keputusan (kawalan keputusan) mempunyai perkaitan yang kuat terhadap tanggapan keadilan tentang prosedur penilaian prestasi mereka. Tambahan pula, aras yang rendah dalam keadilan prosedur (kawalan proses dan keputusan) akan mendorong pekerja beranggapan bahawa keputusan dibuat secara politik berbanding berasaskan prosedur yang objektif.

Kekaburan peranan (*role ambiguity*) turut menyumbang kepada wujudnya politik organisasi (Muhammad, 2007; Poon, 2003; Ashforth & Lee, 1990; Rizzo,House, Lirtzman, 1970; Adnan Riaz, 2013). Kekaburan peranan dihuraikan sebagai situasi di mana individu yang tidak mempunyai arah yang jelas tentang jangkaan terhadap peranan beliau dalam kerja atau organisasi (Rizzo et. al., 1970). Kekaburan peranan yang tinggi wujud apabila pekerja tidak jelas tentang objektif kerja, peranan dan dan apa yang perlu mereka lakukan untuk mendapat ganjaran. Ketidakjelasan tatacara pekerja untuk bertingkah laku dalam organisasi akan menyebabkan skop dan fungsi untuk menyekat tingkah laku politik pekerja menjadi terhad.

Justeru, pekerja mempunyai peluang untuk melibatkan diri dalam tingkah laku yang lebih memenuhi keperluan diri mereka sendiri dalam bentuk memintas arahan-arahan yang diberikan untuk mendapatkan kebenaran dan melobi pengurus atasan sebelum sesuatu keputusan dibuat (Ashforth & Lee, 1990). Tambahan pula apabila tatakelakuan organisasi tidak jelas, mereka akan mempunyai tanggapan bahawa keputusan seperti yang ditentukan menggunakan politik berbanding objektiviti. Kajian-kajian empirikal telah melaporkan terdapat perkaitan yang positif antara kekaburan peranan dengan tanggapan terhadap organisasi (Poon, 2003).

Poon (2003), Muhamad (2007) dan Adnan Riaz (2013) menjelaskan bahawa iklim kepercayaan turut berperanan sebagai anteseden peramal kepada politik organisasi. Dalam sesuatu situasi yang dicirikan dengan tingkah laku yang tidak menentu, kepercayaan adalah sesuatu yang didefinisikan sebagai suatu jangkaan pekerja tentang hasil yang dijangkakan dan positif yang datang daripada interaksi social dengan ahli organisasi yang lain (Bhattacharya et al., 1998). Apabila wujud aras kepercayaan yang tinggi dalam tempat kerja, ahli organisasi mempunyai jangkaan yang positif berkait dengan motif, hasrat atau tindakan prospektif ahli organisasi yang lain yang menjadi tempat mereka bergantung (Kramer, 1999). Dalam situasi di mana wujudnya kepercayaan yang tinggi dalam organisasi, pekerja akan mendapati adalah tidak perlu untuk menggunakan taktik politik untuk mempertahankan kehendak mereka dan menyebabkan kecenderungan untuk menanggap politik sebagai ancaman adalah rendah (Parker et al.,1995).

Selain daripada kategori yang dibentuk oleh Muhammad (2007), terdapat satu lagi faktor utama yang relevan kepada kewujudan politik sebenar dan tanggapan politik dalam organisasi iaitu kepincangan kepimpinan organisasi (Slattery, 2009; Abdul Ghani Abdullah, Abdul Rahman Abd Aziz & Tang keow Ngang, 2010). Slattery (2009) mendefinisikan pincang laku pemimpin ini sebagai pola tingkahlaku yang berterusan yang dipamerkan oleh pemimpin yang mengakibatkan hasil yang negatif bagi keseluruhan organisasi berdasarkan interaksi antara pemimpin, pengikut dan persekitaran. Matlamat organisasi, moral dan kepuasan pengikut akan terbantut disebabkan oleh penyalahgunaan kuasa dan kepentingan peribadi pemimpin. Penyalahgunaan ini menyebabkan wujudnya ketidakadilan dalam

prosedur organisasi seperti pemberian ganjaran, penilaian prestasi, peluang dan sebagainya.

Impak tanggapan politik organisasi terhadap sikap kerja guru

Menurut Vigoda (2000) kepentingan politik organisasi dilihat terletak kepada kesan dan akibat yang dihasilkan terhadap hasil kerja. Oleh kerana tanggapan politik organisasi sering dikaitkan dengan tindakan individu lain yang dilihat berkepentingan peribadi dan cenderung ke arah memenuhi matlamat peribadi individu tanpa mengambil peduli kesejahteraan orang lain mahupun organisasi (Kacmar & Baron, 1999) maka tanggapan politik dijangka memberikan pengaruh negatif ke atas organisasi (Kacmar & Carlson, 1997) terutamanya kepada sikap kerja staf dan hasil kerja mereka. Hal ini dibuktikan oleh dapatan-dapatan kajian yang terdahulu seperti kajian oleh Buenger, Forte, Boozer dan Maddox (2007), Cropanzo et al. (1997), Sowmya dan Panchamanatham (2012), Rashidah dan Suryati (2010) dan Vigoda (2000) yang menunjukkan hubungan yang negatif antara tanggapan politik organisasi dengan sikap terhadap kerja dan hasil kerja.

Kajian-kajian terdahulu telah menyenaraikan banyak kesan daripada kewujudan politik sebenar atau tanggapan politik organisasi dalam kalangan pekerja. Ada dalam kalangan mereka menghuraikan kesan-kesan ini sebagai antesedan kepada politik organisasi. Namun, apa yang dapat dilihat kesemua aspek yang disenaraikan boleh dikategorikan sebagai sikap kerja yang wujud kesan daripada 3 kategori faktor utama yang telah dihuraikan iaitu faktor organisasi, faktor konteks kerja dan faktor pincang laku pemimpin. Ferris, Russ dan Fandt (1989) yang telah membangunkan satu kerangka subjektif tentang politik organisasi menegaskan bahawa pekerja yang mempunyai tanggapan politik organisasi yang tinggi akan menjadi tidak puas tentang kerja mereka. Hal ini disokong oleh Drory (1993) yang menyatakan sekiranya pekerja tidak mendapat akses kepada sumber kuasa dan status organisasi, mereka akan mengambil peluang dalam permainan politik dan untuk memperoleh bahagian mereka ke atas faedah yang sebenarnya mereka berhak peroleh. Namun, Daft (1993) menyatakan, kesan negatif politik organisasi lebih dirasakan oleh pekerja bawahan yang tidak mempunyai hak dalam proses pembuatan keputusan. Antara impak yang diberikan oleh politik organisasi dan tanggapan politik organisasi terhadap sikap kerja pekerja, yang dibincangkan oleh pengkaji terdahulu adalah kepuasan kerja (Ram & Prabhakar, 2010; Poon, 2003; Vagoda, 2009; Poon, 2004; Bodla & Danish, 2009; Adnan Riaz, 2013); kekecewaan kerja (Harris et al., 2009); hasrat untuk pusing ganti (Vigoda-Gadot & Kapun, 2005; Harris et al., 2007; Harris et al. 2009; Poon, 2003;; Miller et al., 2008; Bodla and Danish, 2009); komitmen organisasi (Vigoda and Cohen, 2002; Wilson, 1995; Miller et al., 2008; Bodla and Danish, 2009); kerisauan pekerjaan (Kacmar et al. 1999; Ferris et al. 1996; Adnan Riaz, 2013); penarikan psikologi (Cropanzano et al., 1997; Adnan Riaz, 2013); kesinisan organisasi (Buenger et al., 2007; Adnan Riaz (2013) dan; tekanan kerja (Miller et al., 2008; Poon, 2003; Buenger et al., 2007; Bodla & Danish, 2009).

Dalam kontek sekolah kajian Nor Azmawati Abdul Rahman (2009) menunjukkan bahawa semakin tinggi politik dalaman yang wujud dalam sekolah maka semakin rendah atau menurun kualiti kehidupan kerja guru di sekolah. Politik Dalaman Sekolah (PDS) mempunyai dua dimensi iaitu dimensi Politik Pentadbir dan politik dalam kalangan guru iaitu Politik Guru. Politik Pentadbir adalah taktik dan aktiviti politik yang dilakukan oleh kumpulan

pentadbir dalam organisasi sekolah seperti guru besar dan guru-guru penolong kanan (iaitu pentadbiran, hal-ehwal murid dan ko-kurikulum). Sementara itu, Politik dalam kalangan guru pula adalah tingkahlaku dan taktik politik guru-guru untuk mengelakkan konflik dengan pentadbir sekolah dan dengan guru-guru. Dapatan kajian juga menunjukkan politik dalaman sekolah yang melibatkan politik dalam kalangan pentadbir sekolah adalah lebih tinggi daripada politik dalam kalangan guru-guru. Manakala kajian Abdul Ghani et. al. (2010) pula menunjukkan bahawa permainan politik pemimpin sekolah melalui pincang laku kepimpinan mereka memberi kesan yang negatif terhadap perkembangan profesionalisme dan kehidupan guru. Selain respon guru yang menyatakan bahawa pincang laku kepimpinan memberi kesan dari segi fizikal dan emosi, ia juga turut memberi kesan kepada keluarga simangsa. Malah, kesan pincang laku kepimpinan jangka masa panjang pula ialah guru-guru menjadi murung dan kaku untuk membuat keputusan berkualiti dari segi pengajaran dan pembelajaran serta bersedia untuk berpindah ke sekolah lain.

KESIMPULAN

Setiap organisasi dipenuhi oleh pekerja yang sentiasa berusaha untuk berjaya. Namun, selain kompetensi dan kemahiran pekerja serta sikap rajin, banyak pengkaji terdahulu seperti Drory dan Romm (1988), Ferris, Russ, and Fandt (1989), Vigoda (2000), Ferris dan Kacmar (1992) dan Kacmar dan Baron (1999) berpendapat aspek ‘kemahiran berpolitik’ dalam organisasi turut menjadi penyumbang utama dalam menentukan kejayaan seseorang individu dalam sesebuah organisasi. Permainan politik juga tanggapan politik wujud bila persekitaran organisasi ‘membenarkan’ hal ini berlaku kerana banyak faktor pendorong kepada kewujudan aspek ini datangnya daripada kecelaruan dalam persekitaran organisasi. Justeru, pihak pentadbiran organisasi termasuklah di sekolah perlu meneliti aspek-aspek penyumbang politik dang tanggapan politik organisasi agar persekitaran kerja yang disediakan dapat memberikan pengaruh yang positif terhadap sikap kerja pekerja.

RUJUKAN

Adnan Riaz (2013). *Antecedents and Consequences of Organizational Politics: A Study of the Public Sector Organizations of Pakistan*, Tesis PhD yang tidak diterbitkan. Islamabad: Mohammad Ali Jinnah University

Ashforth, B.E., & Lee, R.T. (1990), Defensive Behavior in Organizations: a Preliminary Model, *Human Relations*, 43, 621-48.

Bacharach, S. B. & Mundell, B. L. (1993). Organizational Politics in Schools: Micro, Macro, and Logics of Action. *Educational Administration Quarterly,* (29), 423-440

Biberman, G. (1985). Personality and characteristic work attitudes of persons with high, moderate, and low political tendencies. *Psychological Reports*, 57: 1303–1310.

Bodla, M.A., & Danish R.Q. (2009), Politics and Workplace: An Empirical Examination of the Relationship Between Perceived Organizational Politics and Work Performance, *South Asian Journal of Management*, 16(1), 44-62.

Buenger C.M., Forte, M., Boozer, R.W., & Maddox, E.N. (2007). A Study Of The Applicability Of The Perceptions Of Organizational Politics Scale (Pops) For Use In The University Classroom. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, 34, (294-301).

Buenger, C. M., Forte, M., Boozer, R. W., and Maddox, E. N., (2007), "A Study of the Applicability of the Perceptions of Organizational Politics Scale (pops) for Use in the University Classroom", Developments in Business Simulation and Experiential Learning, 34, 294-301.

Cropanzano, R., Howes J. C., Grandey, A. A. & Toth, Paul (1997). The Relationship of Organizational Politics And Support To Work Behaviors, Attitudes, and Stress. *Journal of Organizational Behavior*, 18, 159-180.

Eisenhardt, K.M. and Bourgeois, L.J. (1988), Politics of Strategic Decision Making in High Velocity Environments: toward a Midrange Theory, Academy of Management Journal, 31, 737-770.

Fedor, D. B., Ferris, G. R., Harrell-Cook, G., & Russ, G. S. (1998), The Dimensions of Politics Perceptions and their Organizational and Individual Predictors. Journal of Applied Socia/ Psychology, 28, 1760-1797.

Ferris, G. R., & Kacmar, K. M. (1992). Perceptions of organizational politics. *Journal of Management*, 18, 93-116.

Ferris, G.R., Frink, D.D., Galang, M.C., Zhou, J., Kacmar, M.K. & Howard, J.L. (1996), Perceptions of organizational politics: prediction, stress-related implications, and outcomes. *Human Relations*, 49, 233-266.

Ferris, G.R., Russ, G.S. & Fandt, P.M. (1989), “Politics in organizations”, in Giacalone, R.A. and Rosenfeld, P. (Eds), *Impression Management in the Organization*, Erlbaum, Hillsdale, NJ, 143-70.

Harris, J.K., Andrews, M.C., & Kacmar, K.M. (2007), The Moderating Effects of Justice on the Relationship between Organizational Politics and Workplace Attitudes, *Journal of Business Psychology*, 22, 135–144.

Harris, J.K., Wheeler, A.R., & Harris, R.B. (2009), Relationships between Politics, Supervisor Communication and Job Outcomes, *Journal of Applied Social Psychology*, 39(11), 2669–2688.

Harris, R.B., Harris, K.J. & Harvey, P. (2007): A Test of Competing Models of the Relationships Among Perceptions of Organizational Politics, Perceived Organizational Support, and Individual Outcomes, *The Journal of Social Psychology*, 147 (6), 631-656.

Kacmar, K. M., & Baron, R. A. (1999). Organizational politics: The state of the field, links to related processes, and an agenda for future research, *Research in personnel and human resources management*, 1, 1–40.

Kacmar, K.M., & Baron, R.A. (1999). Organizational Politics: The State of the Field, links to related processes, and an agenda for future research. In G. R. Ferris (Ed.). (Research in Personnel and Human Resources Management , 17, 1–39.

Kumar, P., & Ghadially, R.(1989), Organizational Politics and Its Effects on Members of Organizations, *Human Relations*,42(4), 305-314.

Miller, B.K., Rutherford, M.A. & Kolodinsky, R.W., (2008), Perceptions of Organizational Politics: A Meta-analysis of Outcomes, *Journal of Business Psychology*, 22, 209–222.

Muhammad Abas & Usman Raja (2014). Impact of perceived organizational politics on supervisory-rated innovative performance and job stress: evidence from Pakistan. *Journal of advanced management science*, 2(2). 15-162

Muhammad, A.H. (2007). Antecedents of organizational politics perceptions in Kuwait business organizations. *Competitiveness Review: An International Business Journal*, 17(4): 234–247.

O'connor, W.E., and Morrison, T.G. (2001), A Comparison of Situational and Dispositional Predictors of Perceptions of Organizational Politics, Journal of Psychology, 35(3), 301-312.

Parker, C.P., Dipboye, R.L. & Jackson, S.L. (1995), Perceptions of Organizational Politics: An Investigation of Antecedents and Consequences, *Journal of Management*, 21, 891–912.

Poon J.M.L. (2004), Effects of Performance Appraisal Politics on Job Satisfaction and Turnover Intention, *Personnel Review*, 33(3), 322-334.

Poon, J.M.L. (2003). Situational Antecedents and Outcomes of Organizational Politics Perceptions, *Journal of Managerial Psychology*, 18(2): 138–155.

Ram, P. & Prabhakar, G. V., (2010), Leadership Styles and Perceived Organizational Politics as Predictors of Work Related Outcomes, *European Journal of Social Sciences*, 15(1), 40-55.

Rizzo, J.R., House, R.J., Lirtzman, S.I. (1970). Role conflict and ambiguity in complex organizations. *Administrative Science Quarterly*, 15(2): 150–163.

Rosen, C.C., Harris, K.J., and Kacmar, K.M. (2009), The Emotional Implications of Organizational Politics: A Process Model, *Human Relations*, 62(1), 27-57.

Sowmya, K.R & Panchamanatham (2012). Influence of Oganizational Politics on turnover intention of employees in education sector, Chennai, India. *Arth Prabhand: A Journal of Economics and Management*, Vol 1(1), 19-25.

Stepanski, K., Kershaw, T.S., & Arkakelian, A. (2000). Perceptions of work politics: Meta-analytic investigation of individual differences and outcome variables. Paper presented at the Fifteenth Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, New Orleans.

Valle, M., & Perrewe, P.L. (2000). Do Politics Perceptions Relate to Political Behaviors? Tests of an Implicit Assumption and Expanded Model. Human Relations, 53(3): 359–386.

Vigoda, E. (2000). Organizational Politics, Job Attitudes, and Work Outcomes: Exploration and Implications for the Public Sector. *Journal of Vocational Behavior*, 57, 326–347.

Vigoda, E. & Cohen, A. (2002), Influence Tactics and Perceptions of Organizational Politics, A longitudinal Study, *Journal of Business Research*, 55, 311 –324.

Vigoda-Gadot, E. & Kapun, D. (2005), 'Perceptions of Politics and Perceived Performance in Public and Private Organizations: A Test of One Model Across Two Sectors', *Policy and Politics*, 33(2), 251-276.

Vigoda-Gadot, E. (2007), Leadership Style, Organizational Politics, and Employees' Performance: An Empirical Examination of two Competing Models, *Personnel Review*, 36(5), 661-683.

Wilson, P.A. (1995), The Effects of Politics and Power on the Organizational Commitment of Federal Executives, *Journal of Management*, 21, 101–18.

Yahya Don, Aziah Ismail & Yaakob Daud (2007). *Kepimpinan dan Pembangunan Pelajar Sekolah di Malaysia*. Bentong: PTS Pub.

Yasin Munir, Saif-Ur-Rehman Khan, Zainab, Tahira Asif, Hashim Khan (2014). Interactive Effect of Organizational Cynicism on Perception of Organizational Politics and Citizenship Behaviour. *International Journal of Information Processing and Management (IJIPM),* 5(1), 18-27.

Zahra, S.A. (1987), Organizational Politics and the Strategic Process, *Journal of Business Ethics*, 6, 579-87.

BAHAGIAN 2
KERTAS PEMBENTANGAN

SUB-TEMA 2
Pembelajaran Abad Ke-21

INSTITUT DARUL RIDZUAN

KONFERENS KEBANGSAAN
PENDIDIKAN ABAD KE-21
2016

Mendepani CABARAN
PENDIDIKAN ABAD KE-21

AMALAN PENGGUNAAN BAHAN BANTU MENGAJAR (BBM) DI KALANGAN GURU PENDIDIKAN ISLAM SEKOLAH RENDAH BERDASARKAN PENGAJARAN DAN PEMBELAJARAN BERASASKAN KEMAHIRAN BERFIKIR ARAS TINGGI (KBAT)

Mohd Syaubari Othman
syaubari@gmail.com
Sekolah Kebangsaan Seri Samudera, Seri Manjung, Perak

Kajian ini bertujuan untuk mengenal pasti amalan penggunaan BBM di kalangan guru Pendidikan Islam dalam pengajaran dan pembelajaran (PdP) berdasarkan Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT). Kajian ini dilaksanakan di lapan buah sekolah rendah di Negeri Perak yang melibatkan temubual bersama Guru Cemerlang Pendidikan Islam (GCPI), Guru Besar, Penolong Kanan, dan Pelajar. Komponen Bahan Bantu Mengajar (BBM) di lihat menerusi tiga komponen utama iaitu BBM Pola Rutin, BBM Pola Sampingan dan BBM bukan Pola melalui aspek pengajaran dan pembelajaran guru yang melibatkan pelaksanaan kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT) menerusi peringkat mengaplikasi, menganalisis, menilai dan mencipta. Hasil temubual itu ditadbir urus dengan program N'vivo versi 7 untuk menghasilkan tema dan jadual matrik berkaitan amalan penggunaan BBM di kalangan GCPI sekolah rendah berasaskan KBAT. Hasil dapatan kajian menunjukkan terdapat 12 BBM yang digunakan di dalam PdP GCPI dengan terdapat perbezaan daripada pola BBM yang digunakan. Penekanan banyak diberikan kepada pola rutin manakala pola sampingan dan bukan pola menjadi bahan sokongan dalam proses PdP yang berteraskan amalan KBAT. Pola rutin adalah buku teks, komputer LCD, papan putih dan kertas A4 manakala pola sampingan adalah kertas edaran (manila kad), kertas mahjong, buku rujukan dan kad imbasan. Bagi BBM bukan pola adalah seperti akhbar, carta, filem dan dan radio kaset

Kata kunci: *BBM, KBAT*

PENGENALAN

Pendidikan Islam merupakan teras atau tunjang utama dalam proses pembentukan keperibadian, nilai dan sahsiah yang terbaik. Asas kekuatan mata pelajaran pendidikan Islam adalah terhasil melalui elemen penghayatan di dalam pembelajaran berdasarkan kerangka pengetahuan yang perlu disalurkan kepada komponen yang sewajarnya. Maka terdapat banyak aspek yang membantu ke arah penguasaan dan penghayatan pembelajaran di kalangan pelajar, dan salah satunya adalah menerusi aspek penggunaan bahan bantu mengajar (BBM) dengan pendekatan yang berkesan. Pelaksanaan pengajaran berteraskan kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT) telah menjadikan penggunaan BBM sebagai keperluan yang utama dalam memastikan proses pelaksanaan dapat mencapai matlamat yang sepatutnya.

Pengajaran dan pembelajaran yang efektif (PdP) yang efektif dapat dilihat melalui sejauh mana kebolehan guru-guru dalam menghasilkan PdP yang interaktif dan menghubungkan dengan kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT) (Kamarul Azmi & Ab Halim, 2010). Guru yang kreatif dan inovatif pula mestilah mempunyai persediaan daripada aspek pengetahuan dan kemahiran dalam PdP termasuk mengaitkan keseluruhan aspek tersebut di dalam penyampaian pengajarannya. Guru yang kreatif dan inovatif mampu menjadi pencetus kepada guru lain dalam menjana idea berkaitan sesuatu konstruk pengetahuan dalam mata pelajaran dan bagaimana BBM yang sedia ada ditambahbaik bagi meningkatkan tahap penggunaanya. Kehadiran BBM telah mengubah fungsi guru serta meningkatkan tahap keberkesanan pengajaran berorentasikan pelajar namun, amalan penggunaan BBM belum dilaksanakan secara meluas oleh guru-guru disebabkan kekangan masa, tenaga dan kewangan untuk menyediakannya (Sufean Hussin et al, 2005)

Melalui artikel ini, pengkaji mengupas bagaimana amalan penggunaan BBM dari aspek teori dan kajian yang telah dijalankan di kalangan guru cemerlang pendidikan Islam. Guru cemerlang yang tulisan ini merujuk kepada guru yang mempunyai pengetahuan, kemahiran dan kepakaran yang tinggi dalam mata pelajaran khususnya dalam bidang pengajaran dan pembelajaran (PdP). Guru cemerlang mempunyai sifat motivasi, kesungguhan dalam melaksanakan tugas dan tanggungjawab yang cemerlang secara berterusan (KPM, 2011)

LATAR BELAKANG KAJIAN

Tugas guru pastinya semakin mencabar kesan daripada perubahan dunia ke era globalisasi yang positif mahu pun negatif (Ismail Zain, 2002). Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) sentiasa melakukan penambahbaikan secara komprehensif ke atas sistem penyampaian pendidikan dan latihan ke arah pembelajaran abad ke 21. Namun sehingga hari ini keinginan itu masih belum diterjemahkan oleh guru pendidikan Islam disebabkan beberapa faktor antaranya kurangnya kepelbagaian kaedah dalam PdP dan pengajaran lebih tertumpu kepada pengajaran berpusatkan guru seperti hafalan, soal jawab dan perbincangan (Md Yusoff et al, 2006). Dapatan ini disokong oleh kajian (Siti Fatimah & Abd Halim, 2010) di dapati terdapat guru pendidikan Islam yang langsung tidak memanfaatkan BBM dalam PdP dan masih mengamalkan kaedah tradisional dalam pengajaran serta tidak berminat mengamalkan BBM disebabkan kurangnya kemahiran dan pengetahuan kaedah

pengendaliannya. Selain itu, faktor kurang sumber BBM yang khusus pendidikan Islam juga merencatkan tahap penggunaan BBM di kalangan guru. (Abdul Shukor, 2008)

Menurut (Tang & Abd Ghani, 2006) kesukaran untuk memperolehinya sama ada secara pembelian atau pun penghasilan sendiri, BBM yang dibeli adalah memerlukan modal dan sumbangan kewangan yang besar memandangkan peruntukan yang ada tidak hanya khusus untuk BBM Pendidikan Islam sahaja manakala BBM yang dihasilkan sendiri memerlukan tempoh masa yang lama, tenaga, kewangan dan tumpuan agar BBM tersebut benar-benar berkesan.

Faktor ini telah di atasi dengan kehadiran ICT di dalam sistem pendidikan di Malaysia. Integrasi yang dihasilkan paling tidak dapat mengurangkan kos dan bahan-bahan dalam menghasilkan BBM itu sendiri. Namun kehadiran ICT telah memberikan kejutan kepada kebanyakan guru pendidikan Islam yang kurang pengetahuan dalam ICT, apatah lagi untuk mengaplikasikannya di dalam PdP. Ini bertepatan dengan kajian oleh (Siti Fatimah & Abd Halim, 2010) bahawa penggunaan BBM di kalangan guru pendidikan Islam berasaskan ICT berada di dalam keadaan min yang rendah. Dapatan ini dengan sendirinya menggambarkan keperluan guru terhadap kemahiran TMK agak selari dengan perkembangan teknologi pendidikan dunia yang sedang berkembang maju. Maka hal ini menyebabkan tahap kebergantungan yang tinggi terhadap penggunaan buku teks sebagai PdP guru pendidikan Islam (Woody W.D et al, 2010).

OBJEKTIF DAN PERSOALAN KAJIAN

Kajian ini adalah bertujuan untuk mengenalpasti amalan penggunaan BBM dikalangan GCPI sekolah rendah di Negari Perak dalam konteks pengajaran berasaskan Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT). Kajian ini juga ingin melihat BBM yang menjadi pola kekerapan penggunaan dikalangan GCPI. Di samping itu juga, kajian ini dapat mengenalpasti " bagaimanakah bentuk amalan penggunaan BBM di kalangan Guru Cemerlang Pendidikan Islam berasaskan pengajaran Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT)? dan apakah BBM yang menjadi pola kekerapan penggunaannya di kalangan GCPI dan apakah BBM pola sampingan dan bukan rutin yang digunakan.

KAJIAN KEPUSTAKAAN

Menurut (KPM, 2014), salah tafsir yang berlaku dalam mendefinasikan fungsi BBM berpunca daripada tahap amalan dan kekerapan penggunaannya yang semakin berkurangan semasa proses PdP berlaku. Hakikatnya untuk menghasilkan BBM yang dapat memberi kesan yang terbaik terhadap PdP, beberapa pendekatan harus ditetapkan bersesuian dengan persekitaran dan keadaannya. Antaranya ialah BBM mestilah mampu menjelaskan idea yang kabur, bahagian yang sukar difahami, besar dan jelas, warna yang menarik dan saiz yang tepat, tahan lama, paling memberi kesan dan murah (Kamarul Azmi et al, 2007). Ciri-ciri ini merupakan asas dalam pemilihan BBM yang akan digunakan oleh guru-guru semasa PdP di sekolah.. Selain itu, elemen seperti kaedah pengurusan dan pentadbiran, peralatan dan tempat, kepentingan penggunaan serta kaedah penyediaanya.

Atas faktor ini, dijadikan alasan oleh kebanyakan guru Pendidikan Islam yang tidak menggunakan BBM walaupun realiti kesan penggunaannya mencakupi seluruh keupayaan.

Kepentingan penggunaannya adalah sebagai penyelesaian kepada masalah kekurangan tenaga dan masa dalam proses penyediaan PdP (Siti Fatimah &Ab Halim, 2010). Selain itu, ia juga dapat menarik minat pelajar serta meningkatkan motivasi untuk memberi sepenuh perhatian kepada pengajaran guru (Mohd Izham et al 2007) dan menepati kerangka elemen KBAT yang sebenarnya. Sebagaimana BBM yang biasanya digunakan menurut perspektif Islam iaitu simulasi dan rakaman, model dan bahan maujud, bahan alam dan tempat khusus. BBM ini merupakan antara yang kerap digunakan oleh Rasulullah s.a.w dalam pengajaran kepada para sahabat dan ini mampu diaplikasikan dalam situasi masa kini.

Kesemua aspek ciri-ciri, faktor-faktor dan kepentingan yang dinyatakan itu merupakan satu keperluan, namun tidak boleh bergantung sepenuhnya kepada kelengkapan tersebut. Maka adalah menjadi suatu keperluan penggunaannya dioptimun di dalam bilik darjah. Keperluan pembelajaran yang efektif adalah bersesuian dengan guru yang efektif. Hal ini bersesuian dengan pendapat (Toth M.J et al, 2010) yang menyatakan perubahan daripada pengajaran tradisional kepada pengajaran berasaskan teknologi menghasilkan kesan yang positif ke atas diri pelajar.

METODOLOGI KAJIAN

Fokus metodologi kajian ini membincangkan berkenaan dengan pendekatan dan jenis kajian, sampel kajian dan kebolehpercayaan kajian. Secara umumnya, kajian ini berbentuk kualitatif dari jenis kajian kes. Menurut (Mohd Majid, 2005) kelebihan utama penggunaan kajian kes ialah dapat mendalami tentang maklumat sesuatu kes. Secara lebih tepat lagi, kajian ini berbentuk kajian pelbagai kes' (*multicase studies*) atau dikenali sebagai kajian pelbagai tempat lapangan. Kajian pelbagai kes yang dinyatakan oleh (Merriam, 1998) merupakan kajian yang melibatkan pelbagai tempat lapangan kajian dan datanya dapat meningkatkan lagi kesahan luaran atau generalisasi dapatan kajian.

Pendekatan kajian yang dilakukan oleh (Mohd Izham, 2006) dijadikan panduan dalam kajian ini dengan sedikit pengubahsuaian dilakukan. Selain itu, kajian ini turut menggunakan kaedah temu bual terhadap CGPI, dua orang rakan, dua orang pelajar, guru besar dan penolong kanan sebagai kerangka data utama. Manakala kaedah pemerhatian terhadap sampel kajian dan analisa dokumen dilaksanakan sebagai menyokong temu bual. Menurut (Mohd Majid, 2005) temubual sangat pratikal digunakan untuk mendapatkan maklumat yang tepat daripada populasi yang kecil. Pemerhatian pula sesuai untuk melihat perubahan dan perkembangan tingkah laku para guru semasa proses pengajaran dan pembelajaran (PdP)

Persampelan merupakan strategi penyelidikan, bila mana penyelidik boleh mendapatkan maklumat mengenai sesuatu populasi daripada sebahagian individu yang menganggotai populasi tersebut (Cohen et al, 2007). Dari sudut pemilihan sampel, pengkaji merasakan kesesuian menggunakan persampelan bertujuan (*purposive sampling*) iaitu kelompok responden yang mewakili populasi yang hendak di kaji, perlu dikenal pasti dan semua individu dalam kelompok tersebut di ambil kira sebagai sampel (Sabitha, 2005). Pengkaji mengenal pasti lapan buah sekolah yang terdapat GCPI yang disenaraikan oleh Majlis Guru Cemerlang Malaysia berdasarkan perkara berikut a) GCPI mestilah berpengalaman 10 tahun ke atas dalam pengajaran dan pembelajaran (PdP) b) GCPI mestilah mengajar tahun 4, 5 dan 6 c) GCPI mestilah mengajar subjek pendidikan Islam

kerana fokus kajian adalah tahap penggunaan BBM di dalam pendidikan Islam d) GCPI mewakili daripada jenis sekolah dan lokasi iaitu sama ada sekolah kebangsaan bandar dan luar bandar bagi mewakili taburan guru pendidikan Islam e) Pengkaji juga memilih lapan orang orang yang paling senior bagi menunjukkan pengalaman merupakan elemen utama dalam penentuan tahap kemahiran dan pengetahuan dalam pengendalian BBM yang berkesan.

Ciri utama bagi menentukan kesesuian dan kebolehgunaan sesuatu instrumen ialah kesahan dan kebolehpercayaan. Dalam kajian ini, kesahan muka dan kebolehpercayaan yang digunakan oleh pengkaji dalam kajian kualitatif ini melibatkan beberapa langkah seperti yang dicadangkan oleh (Bogdan & Biklen, 2003) iaitu pengesahan inventori soalan separuh berstruktur oleh penyelia dan pakar bidang, kajian rintis, trigulasi data, laporan nota lapangan dan diari, pengesahan pakar terhadap tema yang dibina serta pengiraan Cohen Kappa ke atas persetujuan pakar terhadap tema. Trigulasi data dalam kajian ini melibatkan trigulasi antara kajian lapangan, trigulasi antara data temu bual GCPI dengan temu bual bersama rakan sejawatan GCPI yang disokong oleh nota lapangan dan diari pengkaji.

Setelah semua transkrip telah disahkan serta di susun semula, begitu juga laporan nota lapangan dan diari pengkaji. Setelah semua transkrip telah disahkan dan disusun semula, begitu juga laporan nota lapangan dan diari telah siap, pengkaji mula menyusun tadbir data tersebut untuk mendapatkan tema dapatan kajian dengan bantuan program N'Vivo 7.0. Sebaik sahaja semua data diproses dan data keseluruhan serta pola dapatan kajian dihasilkan, pengkaji menyediakan satu set borang persetujuan pakar terhadap tema yang dibina ini penting menurut (Cohen et al, 2000). Ini berdasarkan seperti jadual 1. Pakar di lantik yang merupakan interater (persetujuan antara penilai) iaitu orang luar yang mengesahkan pembinaan item yang dilakukan pengkaji sebagai pendidik (Cohen et al, 2013).

Jadual 1 : Indikator Tahap Persetujuan Cohen Kappa

Indikator	**Nilai Cohen Kappa**
Sangat Tinggi	0.90<
Tinggi	0.89-0.70
Sederhana	0.69-0.30
Rendah	0.30>

Jadual 2 : Senarai Panel Pakar Analisis Persetujuan Tema Data Kualitatif

Bil	Nama Wakil	Jawatan dan Kelayakan	Kepakaran	Tahap (Cohen Kappa)
___	Pakar A Fakulti Sains Kemanusian (UPSI)	Pensyarah Kanan, Ketua Jabatan	Pendidikan Islam	0.94
1.	Pakar B Fakulti Pendidikan (UM)	Pensyarah Kanan	Pengukuran Pendidikan	0.92
2.	Pakar C Jemaah Nazir	Pegawai Jemaah Nazir	Pemantauan guru Pendidikan Islam 10 tahun	0.92

Sumber : Borang persetujuan pakar Pendidikan Islam terhadap tema kualitatif 2012

Berdasarkan jadual 2 seramai tiga orang pakar kualitatif dalam bidang Pendidikan Islam telah dilantik untuk menjadi interater terhadap tema yang dibina. Hasil daripada penilaian pakar ini menunjukkan pembinaan tema yang dilakukan oleh pengkaji mencapai tahap pengukuran Cohen Kappa pada tahap melebihi 0.9. Pencapaian tahap persetujuan yang sangat tinggi mengikut penilaian Cohen Kappa ini adalah merupakan bukti terbaik bagi menentukan kebolehpercayaan yang tinggi bagi data kajian.

DAPATAN KAJIAN

Fokus utama yang menjadi perbincangan artikel ini merujuk kepada objektif yang mendasari kajian iaitu " *Tahap Penggunaan Bahan Bantu Mengajar Di kalangan Guru Cemerlang Pendidikan Islam sekolah rendah berdasarkan Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT) "*. Hasil dapatan kajian yang diperoleh menjelaskan berkenaan amalan penggunaan BBM di kalangan Guru Cemerlang Pendidikan Islam. Penanda data yang ditunjukkan pada jadual 3 hingga jadual 8 merupakan dapatan kajian yang diperolehi berdasarkan majority amalan penggunaan BBM GCPI berdasarkan KBAT daripada 12 jenis BBM yang biasa dan digunakan oleh GCPI. Berdasarkan jadual-jadual tersebut, pola BBM dalam PdP dipersetujui oleh majoriti daripada bilangan GCPI dari S1 hingga S8 dari jenis kertas edaran dan modul, buku teks, komputer dan LCD, kertas mahjong, buku rujukan dan gambar. Daripada enam BBM tersebut, hanya tiga BBM yang ada digunakan oleh hampir semua GCPI iaitu kertas edaran dan modul, buku teks, komputer dan LCD

Bahan bantu mengajar (BBM) kertas edaran dan modul lebih menjadi keutamaan kepada semua GCPI di S1 – S8 kerana mereka mengendalikan kelas yang terlibat dengan peperiksaan. Hal ini kerana semua GCPI mempunyai BBM tersebut yang akan diagihkan

kepada pelajar melalui latih tubi dan pembelajaran kendiri . Justeru, pengkaji menggabungkan kedua-dua BBM dalam satu bahagian

Jadual 3 : Penandaan data bagi BBM kertas edaran dan Modul

Sek	GCPI	PI	P2	GI	G2	P/GPK
S1	x	x	x	-	x	x
S2	x	x	x	x	x	-
S3	x	x	x	-	-	-
S4	x	-	x	-	-	-
S5	x	-	x	-	-	-
S6	x	x	x	x	x	-
S7	x	x	x	x	x	-
S8	x	x	x	x	-	-

Keterangan : 'x' bermakna mewakili data. Sek – Sekolah, GCPI – Guru Cemerlang Pendidikan Islam, P1-Pelajar 1, P2-Pelajar 2, G1-Guru 1, G2 – Guru 2, P/GPK – Pengetua atau Guru Penolong Kanan.

Melalui data utama temu bual yang dilakukan, pengkaji hanya mendapati GCPI S2 dan S3 yang menyatakan penggunaan buku teks semasa PdP. Selebihnya dibuktikan melalui temubual dengan PI GCPI kecuali PIS3 dan PIS8. Melalui jadual 4 yang ditunjukkan di bawah tidak menunjukkan bukti bahawa GCPI8 menggunakan buku teks dalam PdP. Tetapi berdasarkan pemerhatian yang dilakukan terhadap PdP GCPI 8 menunjukkan beliau menggunakan buku teks sebagai BBM walaupun tidak dapat dibuktikan melalui data temu bual. (OS8, 257)

Jadual 4 : Penandaan data bagi BBM buku teks

Sek	GCPI	PI	P2	GI	G2	P/GPK
S1	-	x	-	-	-	-
S2	x	x	x	-	x	-
S3	x	-	-	-	-	-
S4	-	x	-	-	x	-
S5	-	x	x	-	-	-
S6	-	x	-	-	-	-
S7	-	x	-	-	-	-
S8	-	-	-	-	-	-

Keterangan : 'x' bermakna mewakili data. Sek – Sekolah, GCPI – Guru Cemerlang Pendidikan Islam, P1-Pelajar 1, P2-Pelajar 2, G1-Guru 1, G2 – Guru 2, P/GPK – Pengetua atau Guru Penolong Kanan

Melalui penggunaan komputer dan LCD pula hanya GCPI di S1,S5,S7 dan S8 yang menggunakan dalam PdP mereka. Tetapi pengkaji kurang bersetuju dengan penggunaan BBM tersebut di sekolah ini walaupun GCPI, rakan GCPI dan para pelajar mereka telah mengakuinya. Namun pada pandangan pengkaji berdasarkan data dan pemerhatian bahawa penggunaan BBM ini amat jarang digunakan. Apa yang dilihat oleh pengkaji di sekolah ini bahawa sememangnya GCPI ini mempunyai kemahiran tetapi tidak digunakan dalam PdP. BBM ini hanya digunakan untuk penyediaan modul, pencarian data di internet dan program sekolah. Sebagai bukti GCPI17 (174) ada menjelaskan

(GCPI ; PP/BBM/KDLCD) *" Kelas saya comel sikit itu saya ada guna peralatan laptop ini, kalau tak ada itu saya akan buat kumpulan sahajalah, bagi kertas mahjong, minta diorang buat persembahan dekat depan, secara tidak langsung nak latih diorang berani bercakap*"

Petikan ini menjelaskan bahawa beliau mengakui tidak menggunakan komputer dan LCD di dalam kelas yang tidak mempunyai kelengkapan melainkan kelas-kelas yang khusus untuk pelajar yang tahap pencapaian yang terbaik (G2S7, 476). Namun begitu, penggunaan BBM ini di S2, S3, S4 dan S6 sememangnya digunakan secara meluas

Jadual 5 : Penandaan data bagi BBM komputer dan LCD

Sek	GCPI	PI	P2	GI	G2	P/GPK
S1	-	-	-	-	x	-
S2	-	x	x	x	x	x
S3	x	x	-	-	-	-
S4	x	x	x	x	x	-
S5	-	-	-	-	-	-
S6	x	-	x	x	-	-
S7	x	x	x	-	x	-
S8	-	-	-	x	x	-

Keterangan : 'x' bermakna mewakili data. Sek – Sekolah, GCPI – Guru Cemerlang Pendidikan Islam, P1-Pelajar 1, P2-Pelajar 2, G1-Guru 1, G2 – Guru 2, P/GPK – Pengetua atau Guru Penolong Kanan

Bagi BBM kertas mahjong, sebahagian besar GCPI di S1-S8 menggunakannya dalam PdP mereka kecuali GCPI di S5. Berdasarkan data utama temu bual hanya GCPI S3, S4. S6 dan S7 yang menyatakan penggunaannya disokong pula dengan data temu bual PI, P2, G1 dan G2 GCPI tersebut. Penggunaan kertas mahjong berkait rapat dengan kaedah pembentangan pelajar melainkan GCPI12 yang tidak menggunakan kaedah tersebut. Oleh itu GCPI 3 – GCPI 8 menggunakan kertas mahjog sebagai BBM para pelajar mereka. Sebagai contoh P2S3 (312) berkata (GCPI : PP/BBM/KRTSMJG)

" Masih lagi menggunakan pendekatan lama, kertas mahjong"

Melalui data utama temu bual yang dilakukan, pengkaji mendapati hanya GCPI S2 dan S3 yang menyatakan penggunaan buku teks semasa PdP. Selebihnya dibuktikan melalui temu bual dengan P1 GCPI kecuali P1 S3 dan P1 S8. Melalui jadual 6 yang ditunjukkan di bawah tidak menunjukkan bukti bahawa GCPI 8 menggunakan buku teks dalam PdP. Tetapi melalui pemerhatian yang dilakukan terhadap PdP GCPI 8 menunjukkan beliau menggunakan buku teks sebagai BBM walaupun tidak dapat dibuktikan melalui data utama temu bual

Jadual 6 : Penandaan data bagi BBM kertas Mahjong

Sek	GCPI	PI	P2	GI	G2	P/GPK
S1	-	-	-	-	-	-
S2	-	-	-	-	-	-
S3	x	-	x	-	-	-
S4	x	x	x	-	-	-
S5	x	-	x	-	-	-
S6	-	-	-	-	-	-
S7	x	x	x	-	-	-
S8	x	x	x	-	-	-

Keterangan : 'x' bermakna mewakili data. Sek – Sekolah, GCPI – Guru Cemerlang Pendidikan Islam, P1-Pelajar 1, P2-Pelajar 2, G1-Guru 1, G2 – Guru 2, P/GPK – Pengetua atau Guru Penolong Kanan

Selain kertas mahjong, mengikut data bahawa buku rujukan juga digunakan oleh sebahagian besar GCPI di S1-S8 kecuali GCPI 1, GCPI 6 dan GCPI 8. Sebagai contoh G2S4 (86) menjelaskan tentang GCPI4 yang mempunyai koleksi penggunaan buku rujukan dalam kata-kata beliau

(GCPI: PP/BBM/BKRJKN) *" untuk Pdp ke? Memanglah lengkap semua dia buat itu. Rekod dia pun kalau tengok senarai buku rujukan pun dah banyak kan. Bukan buku teks sahaja, buku rujukan pun banyak"*

Jadual 7 : Penandaan data bagi BBM buku rujukan

Sek	GCPI	PI	P2	GI	G2	P/GPK
S1	-	-	-	-	-	-
S2	-	x	x	-	-	-
S3	-	x	-	-	-	-
S4	x	x	x	-	x	-
S5	-	-	x	-	-	-
S6	-	-	-	-	-	-
S7	-	-	x	-	-	-
S8	-	-	-	-	-	-

Keterangan : 'x' bermakna mewakili data. Sek – Sekolah, GCPI – Guru Cemerlang Pendidikan Islam, P1-Pelajar 1, P2-Pelajar 2, G1-Guru 1, G2 – Guru 2, P/GPK – Pengetua atau Guru Penolong Kanan

BBM terakhir yang digunakan oleh kebanyakan GCPI S1-S8 adalah penggunaan gambar sama ada potongan gambar dan slaid gambar yang ditunjukkan dalam *power point.* Namun begitu, mengikut data GCPI3, GCPI5 dan GCPI8 tidak menggunakan BBM ini dalam PdP mereka. Tentang penggunaan gambar ini, GCPI4 (208) ada menjelaskan

> *(GCPI:PP/BBM/GMBR). " . selalunya lah akak akan kumpulkan tajuk-tajuk ini di dalam komputer, ada gambar dan tunjuk. Kalau tak silap tingkatan enam dan tengok dah, mungkin diorang sudah beritahu dah tengok janin-janin apa semua tu. Jadi satu-satu tajuk tu kaitkan dengan isu-isu semasa masa kini, pengalaman diluar kelas ni yang berlaku kepada masyarakat kita supaya dia lebih faham. Itu sahajalah. Jadi gambar-gambar itu dah menjadi budaya kerja kak daripada dulu ada simpan keratan-keratan suratkhabar daripada dulu sampai sekarang daripada KISAS. Kita tidak akan buang suratkhabar itu, melainkan kita dah tengok contoh folio tu*

Jadual 8 : Penandaan data bagi BBM gambar

Sek	GCPI	PI	P2	GI	G2	P/GPK
S1	x	-	-	-	-	-
S2	x	-	-	-	-	-
S3	-	-	-	-	-	-
S4	x	x	-	-	-	-
S5	-	-	-	-	-	-
S6	x	-	-	-	-	-
S7	x	-	-	-	-	-
S8	-	-	-	-	-	-

Keterangan : ‘x’ bermakna mewakili data. Sek – Sekolah, GCPI – Guru Cemerlang Pendidikan Islam, P1-Pelajar 1, P2-Pelajar 2, G1-Guru 1, G2 – Guru 2, P/GPK – Pengetua atau Guru Penolong Kanan

PERBINCANGAN DAPATAN KAJIAN

Dapatan kajian memperlihatkan enam pola utama amalan penggunaan BBM dalam kalangan GCPI iaitu kertas edaran dan modul, buku teks, komputer dan LCD, kertas majong, buku rujukan dan gambar. Terdapat juga dapatan yang tidak menunjukkan pola antaranya ialah carta, akhbar dan keratin, filem dan video serta buku latihan, OHP dan transparensi, papan hitam dan putih, bahan maujud, radio kaset dan fail audio dan kertas manila kad. Keenam-enam pola kategori penggunaan BBM PdP dapatan kajian ini pada dasarnya merupakan sebahagian besar jenis-jenis BBM yang digunakan oleh guru-guru lain dari pelbagai bidang bersandarkan kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT). Pola BBM tersebut menunjukkan setiap satunya mewakili pecahan jenis-jenis BBM yang berasaskan komputer dan bukan berasaskan komputer (Ismail Zain, 2002 : Rashidi Azizan,2010).

Pola BBM yang menjadi keutamaan amalan penggunaanya dalam kalangan GCPI di S1-S8 adalah kertas edaran dan modul dan buku teks. Manakala pola BBM yang selebihnya iaitu komputer dan LCD, kertas mahjong, buku rujukan dan gambar merupakan BBM sampingan. Penggunaan BBM ini mengikut yang tertinggi hingga yang terendah ialah kertas edaran dan modul, buku teks, komputer dan LCD, kertas mahjong, buku rujukan dan gambar. Bagi dapatan pola kertas edaran dan modul, kekerapan penggunaannya menjadi

amalan kepada GCPI di S1-S8 melalui temubual dan pemerhatian yang dilakukan. Kekerapan penggunaan BBM ini menggambarkan bahawa GCPI amat mementingkan prestasi dan pencapaian akademik para pelajarnya. Maka dengan penggunaan BBM tersebut, GCPI dapat memberikan tumpuan pengajaran kepada topic penting dalam masa PdP yang padat. Data ini pada hakikatnya selaras dengan pandangan (Anderson V.J, 2008) bahawa penggunaan kertas edaran dan modul membolehkan guru meringkaskan topik pelajaran yang perlu di ulang kaji. Hal ini membolehkan guru menyentuh kesemua topik dalam masa yang terbatas.

BBM buku teks pula berada pada senarai pola kedua tertinggi kekerapan penggunaannya oleh GCPI 1-8. Reka bentuk kandungan buku teks adalah lengkap dengan grafik memenuhi ruang, mempunyai fakta lengkap, memudahkan pengguna dan terancang (KPM, 2011). Ciri-ciri ini adalah faktor utama yang mendorong GCPI menggunakan dalam PdP mereka. Hal ini merupakan pelengkap kepada PdP GCPI seperti pendapat (Kamarudin, 2009) bahawa rujukan utama guru-guru adalah buku teks yang merupakan pelengkap kepada proses PdP di dalam kelas. Begitu juga, sistem pendidikan formal pada kebiasaannya menjadikan buku teks sebagai rujukan utama.

Kajian oleh (Woody W.D et al, 2010) menyokong pandangan ini yang menjelaskan bahawa penggunaan buku teks sebagai BBM dalam PdP adalah lebih utama berbanding penggunaan e-book. Seterusnya Pendidikan Islam mengandungi pelbagai bidang yang memerlukan penggunaan buku teks secara maksimum. Ciri bidang yang hampir serupa dalam kajian lain membuktikan bahawa buku teks membantu pengajaran sebagai mana kajian telah membuktikan bahawa buku teks membantu pengajaran sebagai mana kajian (Shaharuddin Basri et al, 2004). Dalam kajian ini menjelaskan bahawa penggunaan buku teks amat bersesuian dan berkesan bagi subjek sejarah untuk pelajar berprestasi rendah.

Bagi BBM komputer dan LCD pula menunjukkan bahawa tidak semua GCPI di S1-S8 menggunakannya sebagai BBM. Dapatan ini menjadi pola disebabkan kebolehan dan kemahiran yang ditunjukkan oleh GCPI dalam mengendalikan bahan-bahan berteknologi. Namun tidak bermakna GCPI dapat mengintegrasikan dalam PdP mereka. Pengkaji melihat bahawa GCPI menggunakan kebolehan itu di luar kelas dan terbatas kepada aktiviti kokurikulum sahaja. Kebiasaan tempoh masa aktiviti ko-kurikulum tidak secara kerap berbanding masa PdP GCPI di dalam kelas yang begitu padat menyebabkan GCPI tiada masa yang mencukupi untuk menyediakan bahan melalui BBM komputer dan LCD. Hal ini bermakna proses integrasi kemahiran penggunaan komputer dan LCD sebagai BBM PdP memerlukan masa dan tenaga yang lebih banyak dalam penghasilannya dan penyataan ini disokong oleh (Monique Volman, 2005). Walaubagaimanapun dapatan menunjukkan bahawa terdapat GCPI yang menggunakan BBM komputer dan LCD untuk tujuan peribadi seperti menaip, mengedit dan mencetak kertas soalan, surat rasmi mahu pun minit mesyuarat.

Selebihnya bagi pola dapatan data penggunaan kertas mahjong, buku rujukan dan gambar adalah antara pola yang mencatatkan kekerapan yang kurang berbanding kekerapan penggunaan BBM yang telah dibincangkan sebelum ini. Namun BBM tersebut masih lagi termasuk dalam pola BBM yang menjadi amalan disebabkan sifatnya yang pelbagai dan mampu menarik minat pelajar dalam memberikan tumpuan terhadap PdP GCPI. Hal ini sebagaimana yang dijelaskan oleh (Erixon P.O, 2010), bahawa pelajar lebih

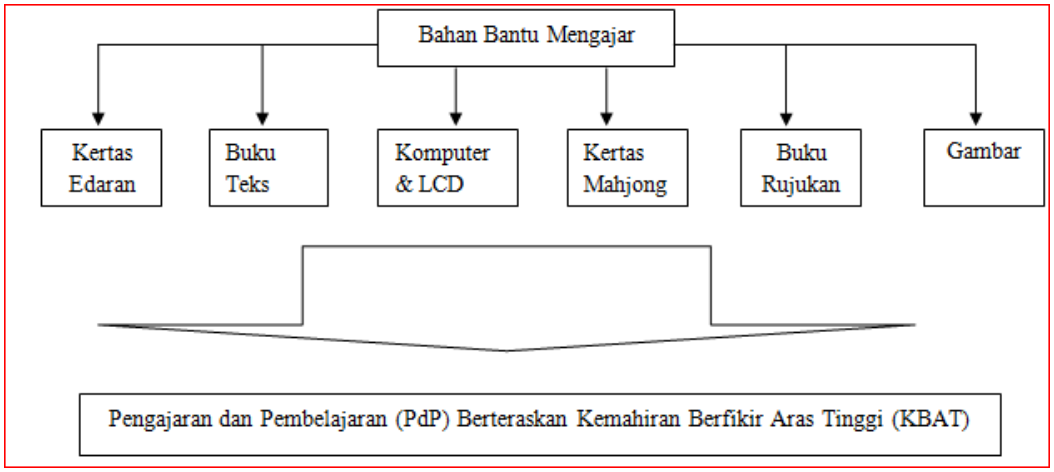
fokus dalam pengajaran apabila guru menggunakan gambar semata-mata atau gambar pada kertas mahjong atau gambar pada buku rujukan berbanding pengajaran secara *chalk and talk.*

Bagi dapatan BBM bukan pola pula terdapat 10 jenis BBM yang dicatatkan hasil daripada temubual terhadap rakan GCPI, pelajar serta guru besar. Daripada 10 jenis BBM bukan pola yang dicatatkan hanya dua daripada lapan orang GCPI yang tidak langsung menggunakannya iaitu GCPI17 dan GCPI18. Manakala GCP14 menunjukkan penggunaan yang tertinggi terhadap keseluruhan BBM bukan pola dan selebihnya menunjukkan kekerapan penggunaannya yang sederhana. Penggunaan 10 jenis BBM yang tidak mewakili pola disebabkan oleh tumpuan kesemua GCPI kepada BBM kertas edaran dan modul kesan daripada sistem sekolah yang terlalu berorentasikan peperiksaan (Sidek Baba, 2009). Walaupun pada hakikatnya, pengajaran yang cemerlang mestilah mempunyai kepelbagaian dalam penggunaan BBM (Esah Sulaiman, 2004). Menurut (Serbessa D.D, 2006) dan (Miller J.E,2008), sekolah yang terlalu berorentasikan peperiksaan akan mementingkan PdP berdasarkan sukatan peperiksaan yang tertumpu kepada topik-topik yang membolehkan pelajar lulus dalam peperiksaan sahaja.

Secara ringkasnya, dapatan kajian tentang amalan penggunaan BBM GCPI adalah terdiri daripada BBM pola, sampingan dan bukan pola. Bagi BBM pola pula dibahagikan kepada dua iaitu utama (primer) dan sokongan. Terdapat dua jenis BBM yang utama iaitu kertas edaran, modul dan buku manakala selebihnya adalah empat jenis BBM sampingan dalam PdP GCPI iaitu komputer dan LCD, kertas mahjong, buku rujukan dan gambar. Manakala BBM bukan pola adalah 10 jenis yang terdiri daripada carta, akhbar dan keratan, filem dan video, buku latihan, OHP dan transparensi, papan hitam dan putih, bahan maujud, radio, kaset dan fail audio, folio dan kertas manila kad. Kepelbagaian jenis BBM yang digunakan ini menghasilkan pembelajaran yang berpusatkan pelajar kerana guru hanya terlibat sebagai perangsang pemikiran dan minda pelajar. Hal ini bertepatan dengan pendapat (Dawud Tauhidi, 2001) dan (Sommieh Udin, 2001) bahawa bantuan dan bimbingan guru adalah melibatkan pembangunan di dalam pelajar dan ini di anggap sebagai satu tarbiyah dalam pendidikan Islam.

IMPLIKASI KAJIAN

Berdasarkan pola dapatan kajian yang dinyatakan pengkaji menghasilkan satu model yang di panggil Model Amalan Penggunaan BBM GCPI. Model ini digambarkan oleh pengkaji sebagaimana yang ditunjukkan dalam rajah



Berdasarkan penggunaan BBM kertas edaran dan modul adalah bersesuian dalam sistem pendidikan yang berorentasikan peperiksaan sema-mata. Hal ini bertepatan dengan ciri-ciri sekolah yang mementingkan peratusan kelulusan setiap subjek di samping menjaga prestasi akademik. Penggunaan BBM kertas edaran dan modul adalah sebagai latih tubi kepada pelajar yang akan menduduki peperiksaan kerana ciri-cirinya yang fokus kepada topik-topik yang diramal manakala penggunaan BBM buku teks dan buku rujukan adalah sebagai rujukan dalam merangka isi-isi dalam BBM kertas edaran dan modul. Bagi BBM komputer LCD pula digunakan di luar PdP iaitu menghasilkan BBM kertas edaran dan modul, gambar dan kertas mahjong

KESIMPULAN

Melalui kajian ini, pengkaji telah membincangkan objektif, metodologi, dapatan dan perbincangan kajian kes amalan penggunaan BBM oleh GCPI di sekolah rendah berdasarkan kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT). Hasil pola dapatan kajian dapat dibuktikan melalui model kerangka konseptual yang terdapat pada implikasi kajian ini dan boleh dijadikan penanda aras kepada GCPI dalam usaha meningkatkan penggunaan BBM agar PdP lebih menarik, penyampaian yang berkesan dan memenuhi elemen KBAT untuk dilaksanakan. Berdasarkan model kerangka konseptual ini, guru-guru dilihat lebih selesa menggunakan dua jenis BBM utama iaitu kertas edaran dan modul dan buku teks serta empat jenis BBM sampingan iaitu komputer dan LCD, kertas mahjong, buku rujukan dan gambar. Keenam-enam jenis BBM itu didapati kerap digunakan oleh GCPI daripada 16 jenis BBM yang disenaraikan oleh pengkaji

RUJUKAN

Abdull Sukor Shaari. (2008). *Guru Berkesan: Petua dan Panduan*. Sintok: Penerbit Universiti Utara Malaysia. Halaman 11

Bahagian Buku Teks, Kementerian Pelajaran Malaysia.(2011). Bahagian Grafik Buku *Teks.http://www.moe.gov.my/bbt/buku teks*

Charlie Anak Ungang. (2008). *Penggunaan Bahan Bantu Mengajar dalam Kemahiran Asas Membaca di Kelas Pemulihan: Kajian Kes di Lima Buah Sekolah Daerah Serian*. Jurnal Penyelidikan IPBL. Miri: Jilid 8

Cohen L.,Manion L. and Morrison K. (2007*). Research Methods in Education*. (6TH Ed.). USA: Routledge

David Morris. (2010). Are teachers techonophobes: Investigating professional competency in the use of ICT to support teaching and learning?. *In procedia Social And Behavioral Sciences 2. Page 4010-4015*

Dawud Tawhidi. (2001).. *An Overview. Towards A Renewal Vision of Islamic Education*. Pages 8, The Tarbiyah Project.

Erixon P.O. (2010). School Subject Paradigms And Teaching Practice In Lower Secondary Swedish School Influenced By ICT and Media. *Computer And Education International Journal*. Vol. 54. Page 8

Esah Sulaiman. (2004). *Pengenalan Pedagogi*. Johor Darul Takzim: Penerbit Universiti Teknologi Malaysia

Guru Cemerlang, Kementerian Pelajaran Malaysia (KPM, 2011). *Definasi Guru Cemerlang*. http://www.moe/gov/my/id=36

Ismail Zain. (2002). *Aplikasi Multimedia dalam Pengajaran*. Kuala Lumpur: Utusan Publications Sdn Bhd

Kamarudin Husin dan Siti Hajar Hj Abdul Aziz. (2009). Pengajian Melayu 5 dan 6: *Pemulihan dan Pengayaan, Pengurusan Sumber Budaya dan Masyarakat Malaysia*. Kuala Lumpur: Kumpulan Budiman Sdn Bhd.

Kamarul Azmi Jasmi. (2010). Guru Cemerlang Pendidikan Islam Sekolah Menengah di Malaysia: Satu Kajian Kes. *Tesis PHD,* UKM

Md Yusoff Daud, Mazalah Ahmad dan Maimun Aqasha Lubis (2006). *Penguasaan Internet dalam aktiviti Pengajaran dan Pembelajaran Pendidikan Islam*. Dlm. Ab Halim et al, Pendidikan Islam dan Bahasa Arab Pemangkin Peradaban Ummah. Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia

Meriam S.B (1998). *Qualitative Research and Case Study Application in Education. Revised and Expanded From Case Study Research in Education*. San Francisco Jossey-Bass Publisher.

Miller J.E, 2008. Gifted And Talented Students. In Neil J. Salkind dan Kristian Rasmussen. (2008). *Encylopedia Of Ducational Psychology. Los Angeles*: Sage Publications. Vol 1&2 Page: 438-443

Mohd Jasmy Abd Rahman dan Mohamad Yusro Borhan. (2003). *Tahap Aplikasi Guru Pendidikan Islam Terhadap Laman Web Pengajaran Dalam Khadijah* (et al., 2003) Prosiding Wacana Pendidikan Islam (Siri 3). Bangi: Fakulti Pendidikan Universiti Kebangsaan Malaysia. Halaman; 326.

Monique Volman. (2005). A Variety of Roles for a New Type of Teacher Educational Technology and the Teaching Profession. *In Journal of Teaching and Teacher education*. pages 21.

Nasariah Mansor, Nafisah Mahmud, Faizah Ahmad. (2002). *Aplikasi TM Dalam Pembelajaran Penulisan Ilmiah: Tinjauan Dari Aspek Kemahiran Dan Persepsi Pelajar*. Dalam Prosiding Seminar Teknologi Maklumat dan Komunikasi. Miri: IPG Batu Lintang.

Nik Mohd Rahimi Nik Yusof, Shahrin Awaluddin, Khadijah Abdul Razak, Ab Halim Tamuri, Mohd Isa Hamzah dan Kamarulzaman Abd Ghani. (2002). *Kurikulum Pendidikan Islam Menghadapi Cabaran Era Globalisasi dalam Prosiding Wacana Pendidikan Islam (Siri 1).* Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia

Serbessa D.D. (2006). Tension Between Traditional and Modern Teaching-Learning Approaches in Ethiopian Primary School. *Journal of International Cooperation in Education, Vol.9, No 1*, CICE Hiroshima University, page: 123-140

Sidek Baba. (2009). *Melayu Perkasa*. Selangor: Penerbitan Alaf 21

Siti Fatimah Ahmad dan Ab Halim Tamuri. (2010). Persepsi Guru Terhadap Penggunaan Bahan Bantu Mengajar Berasaskan Teknologi Multimedia dalam Pengajaran j-QAF. *Journal of Islamic and Arabic Education, 2(2), 2010 53-64.*

Sommieh Uddin. (2001*). Implementing The Tarbiyah Project In Your School. Resource And Reasons Why*. Towards A Renewed Vision of Islamic Education. Page 1.

Sufean Hussin, Shahril Marzuki, Ahmad Zabidi, Habib Md Som dan Alina Ranee. (2005). *Pentadbiran dalam Pembangunan Pendidikan*. Pahang: PTS Profesional Publishing Sdn Bhd.

Tang Keow Ngang dan Abdul Ghani Kanesan Abdullah. (2006). Kesediaan dan Keberkesanan Penggunaan Komputer dalam Pengajaran dan Pembelajaran Biologi di Sebuah Sekolah Menengah dalam Noraini Idris et al. *Jurnal Pendidikan (Journal of Educational Research)*. Kuala Lumpur: Universiti Malaya.

APLIKASI TEKNIK FLIPPED CLASSROOM SEBAGAI PEMANGKIN PEMBELAJARAN ABAD KE-21

Alin Abdullah
Alynn_abdullah@yahoo.com

Muhamad Kasim Basir, PhD
Pejabat Pendidikan Daerah Muar

ABSTRAK

Kajian ini dijalankan ke atas lapan orang guru dan 20 orang murid yang terlibat dalam aplikasi pengajaran dan pembelajaran menggunakan teknik flipped classroom sebagai pemangkin pembelajaran abad ke-21. Kajian dijalankan untuk mengkaji kesan aplikasi teknik tersebut ke atas pembelajaran murid, cabaran yang dihadapi dan bagaimana guru-guru mengatasi cabaran tersebut. Temubual dengan guru-guru dan murid-murid yang terlibat dalam aplikasi teknik flipped classroom, pemerhatian dalam proses pengajaran dan pembelajaran, hasil kerja murid dan dokumen telah digunakan sebagai sumber maklumat penyelidikan. Maklumat yang diperolehi dianalisis menggunakan pendekatan analisis kandungan. Dapatan menunjukkan terdapat lima bentuk aplikasi flipped classroom yang utama yang telah diaplikasikan oleh guru-guru tersebut, iaitu flipped classroom untuk memenuhi kepelbagaian keperluan pembelajaran murid, pentaksiran pelbagai aras, mengembangkan kreativiti murid, menggalakkan pembelajaran penerokaan dan pelaksanaan pembelajaran berasaskan masalah. Dapatan kajian menunjukkan aplikasi flipped classroom telah meningkatkan minat murid untuk belajar, meningkatkan komunikasi dan kolaboratif dalam kalangan mereka, merangsang minda kreatif dan kritis, meningkatkan penjanaan idea, menggalakkan aplikasi pengetahuan secara lebih praktikal, meningkatkan pemerolehan ilmu daripada pembelajaran dalam bilik darjah, dan meningkatkan keupayaan murid dalam penyelesaian masalah. Oleh itu teknik flipped classroom boleh menjadi pemangkin pembelajaran abad ke-21. Terdapat beberapa cabaran yang dihadapi oleh guru seperti faktor masa untuk perancangan, persediaan bahan dan aktiviti pembelajaran, masalah akses internet dan kesediaan murid. Persediaan awal, komitmen dan penggunaan sumber dan kemudahan yang ada secara optimum telah membantu mereka mengatasi cabaran-cabaran itu dengan jayanya. Implikasi dapatan kajian dan beberapa cadangan juga diberikan.

Kata kunci: *Flipped classroom, pembelajaran abad ke-21, cabaran*

LATAR BELAKANG

Dunia pendidikan alaf ini, menuntut guru melakukan anjakan paradigma dalam mengintegrasikan teknologi komunikasi dan maklumat semasa pengajaran dan pembelajaran supaya seiring dengan perkembangan semasa. Peranan guru sudah berubah dari pemberi dan penyampai maklumat kepada pemudahcara dan pengurus untuk mendapatkan maklumat. Murid-murid masakini lebih terdedah dengan maklumat yang diperolehi daripada pelbagai sumber dan mempunyai kecenderungan untuk mengetahui dan bertanya dengan lebih mendalam. Murid masakini mempunyai akses yang lebih kepada maklumat kerana lebih terdedah kepada kepesatan teknologi.

Kementerian Pendidikan Malaysia telah melancarkan Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013-2025 untuk melahirkan ekosistem pendidikan supaya generasi muda Malaysia akan terus mendapat pendidikan berkualiti setanding dengan standard pendidikan antarabangsa yang semakin meningkat, dan untuk membolehkan mereka berperanan sebagai sumber tenaga manusia di Malaysia yang berhasrat menjadi sebuah negara maju. Perkara ini selari dengan keperluan pembelajaran abad ke-21 yang memberi fokus kepada murid menjadi individu yang aktif membangunkan pengetahuan dan kemahiran yang berlaku dalam pelbagai dimensi, di mana sahaja dan pada bila-bila masa di bawah bimbingan guru sebagai pemudahcara pembelajaran. Ianya juga memberi penekanan kepada integrasi empat kemahiran iaitu kemahiran berkomunikasi, kemahiran berkolaboratif, kemahiran pemikiran kreatif dan kemahiran pemikiran kritis dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Melalui pendekatan ini adalah diharapkan murid-murid boleh dibangunkan secara menyeluruh bagi menyediakan mereka untuk membina kerjaya dan melengkapkan pelbagai ilmu serta kemahiran sebagai rakyat Malaysia yang berketrampilan dan boleh bersaing di peringkat global.

Terdapat pelbagai kaedah dan pendekatan yang boleh diaplikasikan dalam melaksanakan pembelajaran abad ke-21. Salah satu teknik yang dijangka boleh memenuhi ciri pembelajaran abad ke-21 ialah teknik pembelajaran *flipped classroom*. *Flipped classroom* adalah salah satu bentuk pembelajaran berbantukan TMK. Melalui teknik *flipped classroom* murid-murid mendapat pendedahan awal pengetahuan yang akan dipelajari di luar bilik darjah sebelum mereka mempelajari pengetahuan tersebut di dalam bilik darjah. Dalam teknik ini murid membuat pembacaan dan penerokaan pelbagai bahan pembelajaran dalam bentuk video atau dalam bentuk-bentuk yang lain melalui pelbagai sumber di luar bilik darjah sebelum mereka mengikuti pembelajaran dalam bilik darjah yang lebih memberi tumpuan kepada aktiviti seperti mengasilimasi pengetahuan, perbincangan, perbahasan, menganalisis, mensintesis, menyelesaikan masalah dan sebagainya (Berrett, 2012; Walyoord & Anderson, 1998). Adalah diharapkan penggunaan teknik *flipped classroom* boleh meningkatkan lagi kualiti pembelajaran murid untuk memperolehi ilmu dan dalam masa yang sama menerapkan kemahiran pembelajaran abad ke-21

Kajian ini merupakan kajian kes yang dijalankan di sebuah sekolah menengah di Daerah Muar yang didapati berjaya melaksanakan pembelajaran *flipped classroom* dengan baik. Kajian ini difokuskan kepada aplikasi mengapa guru-guru melaksanakan *flipped classroom*, kesannya kepada pembelajaran murid, cabaran dan bagaimana guru-guru mengatasi cabaran tersebut dengan jayanya.

OBJEKTIF KAJIAN

Kajian ini dijalankan untuk mengkaji:

i. Bentuk-bentuk *flipped classroom* yang diaplikasi oleh guru-guru
ii. Kesan aplikasi teknik *flipped classroom* ke atas pembelajaran murid
iii. Cabaran yang dihadapi oleh guru dalam pelaksanaan *flipped classroom*
iv. Langkah-langkah yang diambil bagi mengatasi cabaran

Pemilihan Sekolah

Sekolah ini merupakan sebuah sekolah bestari yang mula beroperasi sejak tahun 1988. Penggunaan TMK dalam pengajaran dan pembelajaran telah menjadi budaya dalam kalangan guru-guru di sekolah ini. Seterusnya sekolah ini dipilih dalam kajian ini kerana kemudahan TMK yang baik dan berdasarkan tinjauan, kami mendapati guru-guru di sekolah ini telah berjaya mengaplikasi teknik *flipped classroom* dalam pengajaran dan pembelajaran.

Peserta Kajian

Kajian ini melibatkan seramai lapan orang guru yang masing-masing adalah guru Bahasa Melayu, guru Bahasa Inggeris, guru Matematik, guru Biologi, guru Kimia, guru Fizik, guru Pendidikan Islam dan guru Sejarah. Mereka adalah guru berpengalaman dan merupakan antara guru yang paling aktif menggunakan teknik *flipped classroom* di sekolah tersebut. Sementara itu seramai 20 orang murid yang terlibat dalam kajian ini merupakan murid-murid tingkatan 4 Bestari di sekolah tersebut. Kelas 4 Bestari dipilih berdasarkan tinjauan menunjukkan murid-murid dalam kelas ini memberikan respon yang sangat positif terhadap aplikasi *flipped classroom* dalam pengajaran dan pembelajaran mereka.

Pengumpulan dan analisis maklumat kajian

Empat jenis instrumen telah digunakan dalam mengumpul maklumat kajian ini. Ianya ialah temubual, dokumen(rekod pengajaran guru), pemerhatian dalam proses pengajaran dan pembelajaran dan hasil kerja murid. Maklumat tentang bentuk-bentuk *flipped classroom* diperoleh melalui temubual dengan guru dan menggunakan rekod pengajaran guru. Seterusnya maklumat tentang kesan aplikasi *flipped classroom* terhadap pembelajaran murid diperolehi melalui temubual guru, temubual murid, pemerhatian dalam proses pengajaran dan pembelajaran serta hasil kerja murid. Seterusnya maklumat tentang cabaran pelaksanaan *flipped classroom* dan cara mengatasinya telah diperolehi melalui temubual dengan guru-guru .

Maklumat yang dikumpulkan telah dianalisis menggunakan pendekatan analisis kandungan. Dapatan analisis telah disusun dalam beberapa subkategori, kategori dan tema untuk membolehkan penyelidik menilai dan membuat justifikasi dapatan dengan mendalam. Seterusnya triangulasi dapatan daripada temubual, pemerhatian, dokumen dan hasil kerja murid yang dilakukan dalam kajian ini meningkatkan kesahan dapatan kajian ini.

DAPATAN

Bentuk-bentuk *flipped classroom* yang diaplikasikan oleh guru-guru

Analisis temubual dengan guru-guru yang terlibat dalam kajian, berdasarkan tugasan yang diberi kepada murid dan perancangan pengajaran dan pembelajaran menunjukkan terdapat lima bentuk *flipped classroom* yang telah dilaksanakan oleh guru-guru dalam kajian ini. Iaitu aplikasi *flipped classroom* untuk:

a. Memenuhi kepelbagaian keperluan pembelajaran murid(gaya pembelajaran dan memenuhi pelbagai kecerdasan murid)
b. Melaksanakan pentaksiran pelbagai aras
c. Mengembangkan kreativiti murid
d. Menggalakkan pembelajaran berasaskan masalah (menyelesaikan/mencadangkan langkah/kaedah/prosedur penyelesaian satu masalah sebenar/isu/fenomena dan sebagainya)

Memenuhi kepelbagaian keperluan pembelajaran murid(gaya dan kecerdasan)

Flipped classroom yang dijalankan oleh guru-guru dalam kajian ini didapati telah dilaksanakan oleh guru untuk memenuhi kepelbagaian keperluan pembelajaran murid. Kepelbagaian murid termasuklah kecerdasan, gaya pembelajaran, minat dan sebagainya. Sebagai contoh G4 menyatakan:

> "Saya mengajar lapan kelas. Kelas hadapan mempunyai inisiatif sendiri untuk membuka bahan pembelajaran yang dimuatkan dalam blog, Telegram dan Frog VLE. Ini berbeza dengan kelas belakang. Suntikan motivasi sangat membantu untuk mereka melakukan perkara yang sama. Pun begitu, jika di atas talian, guru perlu melakukan bersama-sama mereka".

Kenyataan ini disokong oleh G2 yang menyatakan:

"Bagus…..ini kerana kita akan melihat kategori pelajar yang disasarkan".

Analisis perancangan aktiviti pembelajaran *flipped classroom* dan beberapa tugasan yang diberi kepada murid sebelum pembelajaran dalam bilik darjah didapati boleh memenuhi keperluan kecerdasan murid-murid yang berbeza, gaya pembelajaran yang berbeza dan minat yang berbeza-beza. Sebagai contoh tiga tugasan berikut yang diberikan oleh guru-guru kepada murid:

- Guru meminta murid-murid meneroka dan memberi beberapa pilihan kepada murid untuk mengumpulkan maklumat dari pelbagai sumber, menyediakan persembahan bahan yang dikumpulkan dalam pelbagai bentuk persembahan mengikut minat dan kreativiti mereka untuk dipersembahkan dalam pembentangan aktiviti dalam bilik darjah. Analisis hasil kerja murid menunjukkan terdapat kepelbagaian hasil yang dipersembahkan oleh murid seperti persembahan multimedia, grafik, teks yang yang menunjukkan pelbagai bentuk yang menggambarkan keupayaan kognitif murid, cara mereka berfikir, gaya pembelajaran mereka, strategi memproses dan merumus maklumat. Maknanya guru memberi peluang kepada murid-murid membangunkan pengetahuan mereka dalam pelbagai dimensi mengikut kecenderungan murid-muridnya.

Pentaksiran pelbagai aras

Flipped classroom yang dilaksanakan oleh guru-guru yang terlibat di dalam kajian ini juga didapati memenuhi keperluan pentaksiran yang mengambilkira kepelbagaian aras murid.

Analisis tugasan murid menunjukkan guru-guru memberi tugasan pelbagai aras untuk cuba diselesaikan oleh murid sebelum mereka menghadiri pembelajaran dalam bilik darjah. Menurut guru-guru, melalui cara ini murid dapat menyelesaikan tugasan mengikut kebolehan mereka sendiri. Ada murid yang berkebolehan tinggi dapat menyelesaikan tugasan sepenuhnya, manakala sebahagian yang lain memerlukan tunjuk ajar daripada rakan dan guru dalam bilik darjah. Menurut guru-guru juga, murid yang sudah menyiapkan tugasan boleh mencuba soalan yang lebih sukar dan lebih mencabar manakala guru boleh memberi bimbingan kepada murid-murid yang kurang berkebolehan. Dengan cara ini pembelajaran kepada murid berkeupayaan tinggi dan berkeupayaan lebih rendah boleh dioptimumkan sesuai dengan keupayaan mereka. Dapatan analisis tugasan ini dikukuhkan dengan dapatan temubual berikut. Sebagai contoh;

G3 menyatakan:

“Penggunaan Frog VLE membolehkan pelajar ditaksir mengikut aras. *Flipped classroom* bagus dalam menilai pelajar yang mempunyai pelbagai tahap pencapaian”.

Kenyataan ini turut disokong oleh G2 yang menyatakan:

“Saya setuju dgn G3. Pelajar dinilai mengikut aras kognitif mereka melalui *flipped classroom”.*

Mengembangkan kreativiti murid

Selain itu juga, guru-guru dalam kajian ini melaksanakan *flipped classroom* kerana ia dilihat dapat mengembangkan kreativiti pelajar.

Analisis tugasan yang diberikan kepada murid menunjukkan guru-guru sedar *flipped classroom* boleh diaplikasikan bagi mengembangkan kreativiti murid. Ini dibuktikan dalam beberapa tugasan yang menunjukkan guru-guru memberi peluang kepada murid mencari pelbagai pilihan penyelesaian masalah kepada sesuatu isu atau pun menjana pelbagai idea untuk penambahbaikan. Murid-murid juga digalakkan berfikir keluar daripada amalan biasa yang sedia ada bagi menyelesaikan sesuatu isu. Terdapat juga tugasan yang menggalakkan mereka mencadangkan langkah-langkah keselamatan bagi meningkatkan keselamatan berkaitan dengan aplikasi konsep sains dalam kehidupan manusia. Perkara ini dikukuhkan lagi melalui dapatan temubual dengan guru-guru. Contohnya G2 menyatakan:

“Setuju. Kreativiti pelajar ditunjukkan melalui pelbagai cara semasa dalam pengajaran dan pembelajaran khususnya semasa perbincangan dan pembentangan”

Kenyataan ini disokong oleh G1:

“Penggunaan teknologi dan media sosial telah merangsang pelajar yang kurang mahir atau lemah untuk menjadi lebih kreatif. Gabungan penggunaan peta *iThink*, *Power Point* berjaya meningkatkan kreativiti pelajar”.

Menggalakkan pembelajaran penerokaan

Dapatan kajian ini juga menunjukkan *flipped classroom* telah digunakan oleh guru-guru untuk menggalakkan pembelajaran penerokaan. Mereka percaya melalui aplikasi *flipped classroom* murid-murid akan dapat membuat penerokaan pelbagai maklumat melalui pelbagai sumber yang boleh memberi banyak manfaat kepada mereka. Penerokaan tersebut membolehkan murid-murid membuat penemuan dan menghasilkan ilmu baru yang tidak mampu diperolehi dalam pembelajaran bilik darjah.

Seorang guru, iaitu G5 menyatakan:

"*Flipped classroom* menggalakkan pelajar meneroka perkara baru. Mereka berinisiatif tinggi untuk meneroka sendiri mana-mana laman web yang berkaitan. Ini dapat dilihat semasa pembentangan apabila ada pelajar yang mampu menghasilkan sesuatu yang sangat menakjubkan".

Perkara ini disokong oleh G5 yang menyatakan:

"Contohnya saya hendak mengajar topik Garam. Pelajar telah mendapatkan dulu maklumat di internet dan mendapati terdapat pelbagai warna garam sebenarnya. Ini merangsang mereka untuk lebih seronok meneroka lebih lanjut lagi. Apabila di dalam kelas, mereka cuba mengaplikasikan apa yang mereka perolehi menjadi realiti".

Pelaksanaan pembelajaran berasaskan masalah

Flipped classroom yang dilaksanakan oleh guru-guru dalam kajian ini juga berkaitan dengan pembelajaran berasaskan masalah(PBL). Dalam perkara ini murid-murid akan menyelesaikan permasalahan yang diberi, mencadangkan langkah/kaedah dan menunjukkan prosedur penyelesaian sesuatu masalah, isu atau fenomena yang sebenar. Perkara ini dikesan melalui tugasan yang diberi oleh guru kepada murid sebelum pembelajaran dalam bilik darjah di mana mereka diminta mencari penyelesaian beberapa fenomena alam yang berlaku. Perkara ini juga dapat dibuktikan melalui temubual dengan guru-guru. Sebagai contoh G6 menyatakan:

"PBL sangat berkaitan dengan fenomena. Setiap fenomena ada faktor, kesan, masalah dan langkah untuk mengatasi. Murid akan mencari idea bagaimana untuk menyelesaikannya".

Perkara ini selaras dengan kenyataan G3:

"Pembelajaran berasaskan masalah memang asas dalam subjek sains. *Flipped classroom* menggalakkan PBL".

Kesan aplikasi *flipped classroom* kepada murid

Pelaksanaan *flipped classroom* telah memberikan kesan yang besar terhadap pembelajaran murid. Keputusan analisis temubual dengan guru dan murid, analisis hasil kerja murid dan analisis pemerhatian dalam bilik darjah menunjukkan terdapat enam kesan utama pelaksanaan *flipped classroom* ke atas pembelajaran murid. Ianya adalah:

a) Meningkatkan minat murid untuk belajar
b) Meningkatkan komunikasi dan kolaboratif di kalangan mereka
c) Meningkatkan penjanaan idea

d) Menggalakkan aplikasi pengetahuan secara lebih praktikal
e) Meningkatkan pemerolehan ilmu daripada pembelajaran dalam bilik darjah
f) Meningkatkan keupayaan murid dalam penyelesaian masalah

Meningkatkan minat murid untuk belajar

Flipped classroom yang dijalankan oleh guru-guru dalam kajian ini juga didapati telah meningkatkan minat murid untuk belajar. Sebagai contoh G6 menyatakan:

"Sesetengah tajuk yang melibatkan proses tidak mencukupi dengan penerangan sahaja untuk dibayangkan. Oleh itu, pelajar akan menonton video yang di*flipped*kan di dalam Frog VLE. Melalui cara ini, pelajar akan lebih nampak dengan jelas dan ini sekaligus meningkatkan minat".

Kenyataan ini disokong oleh G4:

Pelajar ada aplikasi *WhatsApp*. Guru memberikan *link* untuk topik tertentu. Pelajar akan lebih seronok dan faham sebelum masuk ke kelas".

Kenyataan G4 dan G6 selaras dengan kenyataan M1 dan M4 yang menyatakan bahawa *flipped classroom* telah berjaya meningkatkan minat mereka dalam pembelajaran. P1 menyatakan:

"Ada pelajar yang lebih selesa secara individu semasa mencari bahan di *Google* dan ini memberi faedah yang lebih kepada diri sendiri. Pun begitu, apabila dilakukan penggabungan bahan untuk pembentangan, perbincangan kumpulan akan menjadi lebih menarik kerana perkongsian *input* yang pelbagai".

Kenyataan M1 diperkukuhkan lagi dengan kenyataan M6:

"Ada banyak cabang yang boleh diteroka samada melalui *You Tube, Slide Share* dan sebagainya. Bosan tidak timbul kerana ada grafik yang menarik berbanding dengan guru yang hanya menggunakan buku teks".

Meningkatkan komunikasi dan kolaboratif di kalangan pelajar

Flipped classroom juga didapati telah meningkatkan komunikasi dan kolaboratif di kalangan pelajar. Perkara ini dikesan melalui analisis aktiviti interaksi murid di luar bilik darjah dan di dalam bilik darjah. Pelaksanaan flipped classroom telah meningkatkan perkongsian bahan, pembinaan kumpulan untuk penyelesaian tugasan, komunikasi dan kolaboratif secara atas talian serta komunikasi dan kolaboratif secara bersemuka. Pemerhatian proses pembelajaran dalam bilik darjah menunjukkan perbincangan berlaku secara aktif melibatkan perkongsian maklumat, percambahan idea yang diperolehi hasil penerokaan pelbagai sumber dan mereka boleh mengaitkan pembelajaran dalam bilik darjah dengan bahan yang mereka perolehi sebelumnya. Tambahan pula mereka perlu sentiasa berkomunikasi dan berkolaboratif dalam semua aktiviti untuk melaksanakan tugasan yang diberikan oleh guru. Analisis temubual dengan guru mengukuhkan dapatan ini. Sebagai contoh G2 menyatakan:

"*Flipped classroom* menjana kolaboratif pelbagai hala. Contohnya topik Tekanan. Kumpulan berbeza akan membentangkan tekanan air, tekanan udara dan sebagainya. Berlaku perkongsian maklumat".

Perkara ini juga dipersetujui oleh G3 yang menyatakan:

“Tidak dapat dinafikan *flipped classroom* menggalakkan kolaboratif di kalangan murid. *Flipped classroom* membolehkan pelajar belajar dan meneroka bahan terlebih dahulu. *Flipped classroom* berjaya membentuk pelajar yang pendiam untuk membuat pembentangan lebih baik hari demi hari. Ada pelajar cemerlang yang tidak dapat membuat pembentangan dengan baik pun”.

Merangsang minda kreatif dan kritis

Aplikasi *flipped classroom* juga dilihat berjaya merangsang minda pelajar untuk menjadi lebih kreatif dan kritis. Analisis pemerhatian dalam bilik darjah menunjukkan murid-murid berinteraksi secara aktif menghasilkan idea, memberi justifikasi terhadap sesuatu isu, memprtahankan hujah dengan alasan yang munasabah secara ilmiah, memberi sebab, membuat keputusan, membuat penilaian dan dapat merumuskan hasil perbincangan dengan baik. Perkara ini membuktikan mereka sedang membangunkan pemikiran kreatif dan kritis dalam diri mereka. Dapatan pemerhatian ini disokong oleh dapatan temubual dengan guru-guru dan murid-murid. Sebagai contoh G5 menyatakan:

“Pelajar menjadi lebih bersedia. Perbincangan dan soal jawab berupaya menjadikan mereka lebih kritis dan pemikiran pelajar kelas belakang ada ketikanya di luar jangka”.

Kenyataan ini diperkukuhkan lagi dengan kenyataan G1:

“*Flipped classroom* membolehkan murid dari kelas baik menjadi lebih kreatif dan kritis. Adakalanya di luar jangkaan guru dan *out of box”.*

Perkara ini juga disokong melalui temubual dengan murid. Sebagai contoh M1menyatakan:

“Penggunaan kertas mahjong pun masih dapat mencernakan kreativiti. Pelajar akan menggunakan pelbagai cara untuk mempersembahkan hasil kerja mereka”.

Kenyataan M6 juga membuktikan kenyataan M1 memang berlaku:

“Penggunaan peta *iThink* dan bahan pembentangan akan dibuat dengan lebih menarik”.

Meningkatkan penjanaan idea

Guru-guru dalam kajian ini juga bersetuju bahawa Flipped Classroom berkesan dalam meningkatkan penjanaan idea di kalangan pelajar. Kenyataan G5 menunjukkan berlaku keadaan tersebut:

“Kolaboratif semasa perbincangan menggalakkan pelajar berkongsi ilmu dan perkara baru. Percambahan idea sangat ketara dan tidak jumud”

Kenyatan G5 turut dipersetujui oleh G1:

“Idea yg berbeza dari pelbagai kumpulan menggalakkan berlakunya percambahan idea”

Kenyataan G5 dan G1 diperkukuhkan oleh M4:

“Bila murid dapat sesuatu informasi, kita akan berkongsi. Begitu juga rakan-rakan yang lain. Ada ketika saya rasa maklumat itu tidak cukup dan saya akan mendapatkan yang lebih. Kesemua itu saya akan gabungkan dan idea sediada akan lebih berkembang”.

Menggalakkan aplikasi pengetahuan secara praktikal

Kajian ini juga mendapati *flipped classroom* mampu menggalakkan aplikasi pengetahuan yang diperolehi secara praktikal. Sebagai contoh G7 menyatakan:

“Contohnya kalau melibatkan tajuk diskaun dan harga. Pelajar biasa ke kedai atau pasaraya dan akan mengalami sendiri apa yang dipelajari itu di dalam kehidupan sebenar”.

Kenyataan di atas disokong oleh kenyataan G8:

“Pelajar memperoleh ilmu dengan usaha mereka sendiri untuk memahami sesuatu bagi membolehkan mereka lebih jelas. PdP di dalam kelas sebagai sokongan bagi memantapkan pemahaman pelajar”.

Kenyataan pelajar-pelajar berikut juga menunjukkan apa yang mereka pelajari membolehkan mereka mengaplikasikannya dalam kehidupan mereka. Lihat sahaja kenyataan M6:

“Apabila saya belajar tentang Innersia dalam Fizik, saya menjadi lebih peka dengan ciri-ciri keselamatan yang mesti ada dalam kereta bagi mengurangkan impak sekiranya berlaku kemalangan”

Kenyataan M6 turut diperkukuhkan oleh kenyataan G3:

“Terdapat pelbagai fenomena yang telah saya pelajari. Saya melihat sendiri bagaimana fenomena bayu laut dan bayu darat berlaku”.

Menggalakkan pemerolehan ilmu daripada pembelajaran dalam bilik darjah

Dapatan kajian ini juga menunjukkan *flipped classroom* menggalakkan pemerolehan ilmu daripada pembelajaran dalam bilik darjah. Dapatan ini dapat dikesan melalui temubual dengan guru-guru dan murid-murid. Sebagai contoh G8 ada menyatakan:

“Pembelajaran tidak terhad dalam bilik darjah. Pelajar belajar sendiri di luar dan ini mencetuskan minat serta idea. Situasi ini berterusan di dalam bilik darjah”.

Kenyataan G8 disokong oleh pernyataan G6:

“Sebelum pembelajaran di dalam kelas, pelajar telah mencari maklumat yang mereka tidak tahu dan berbincang bersama rakan-rakan atau guru. Ini membantu mereka untuk lebih jelas dan nampak”.

Kenyataan G8 bertepatan dengan kenyataan M1:

“Selepas kelas tamat kita menjadi *observer* kepada keadaan sekeliling kita. Apa yang diperhatikan akan menjadi bahan tambahan untuk p&p”.

Kenyataan M1 disokong oleh M2:

“Saya sentiasa teringat di mana-mana sahaja dan pada bila-bila masa. Ini menyebabkan saya sentiasa mahu mencari bahan atau maklumat dengan lebih giat lagi”.

Meningkatkan keupayaan pelajar dalam menyelesaikan masalah

Guru-guru yang terlibat dalam kajian ini juga bersetuju bahawa *flipped classroom* telah meningkatkan keupayaan pelajar dalam menyelesaikan masalah. Perkara ini digambarkan melalui temubual dengan guru-guru dan murid-murid. Sebagai contoh pernyataan G3 menunjukkan berlakunya situasi itu:

“Guru rangsang murid untuk meneroka permasalahan yang diberi dari tugasan. Pelajar mempunyai masa untuk mengkaji permasalahan yang diberi dalam tugasan dari pelbagai sudut”.

Kenyataan G3 selaras dengan kenyataan M4:

“Saya dapat menyelesaikan masalah dalam dunia sebenar kerana bahan di internet sangat meluas. Saya juga akan sentiasa meneroka untuk mencari jawapan kepada kemusykilan rakan-rakan”.

Kenyataan G3 disokong oleh G7:

“Pelajar diberi peluang untuk *independent learning.* Ini dapat meningkatkan keupayaan pelajar sekaligus tidak terlalu *rigid* kerana melalui implementasi *flipped classroom* terbukti terdapat pelbagai cara untuk menyelesaikan masalah”.

Kenyataan M2 membuktikan kenyataan G9:

“Bila guru beri bahan dan ia tidak mencukupi, saya akan cari tambahan dari sumber lain untuk menyelesaikan permasalahan supaya lebih jelas”.

Dalam perkara ini murid-murid akan membuat penerokaan terlebih dahulu untuk membuat penyelesaian masalah. Sebagai contoh kenyataan M4 menyebut:

“Saya akan mencari bahan-bahan tambahan di internet apabila guru memberikan tajuk berkaitan yang perlu saya pelajari terlebih dahulu”.

Hasil daripada penyelesaian masalah menggunakan bahan yang dikumpulkan terlebih dahulu teleh meningkatkan keupayaan mereka menyelesaikan masalah dan mengukuhkan pemahaman mereka tentang konsep yang dipelajari. Perkara ini seperti mana yang dinyatakan oleh M4:

“Pemahaman saya terhadap sesuatu aspek dapat diperkukuhkan lagi semasa di dalam kelas kesan dari penerokaan sumber tambahan di internet”.

Cabaran melaksanakan *flipped classroom*

Tidak dapat dinafikan dalam setiap pelaksanaan sesuatu kaedah itu, terdapat pelbagai cabaran yang perlu ditempuh dan *flipped classroom* tidak terkecuali. Analisis temubual dengan guru-guru menunjukkan terdapat tiga cabaran utama yang dihadapi oleh mereka dalam pelaksaaan flipped classroom. Cabaran tersebut ialah faktor masa untuk

perancangan, persediaan bahan dan aktiviti pembelajaran. Mereka juga menghadapi cabaran dari aspek mengakses internet dan masalah kesediaan murid.

Faktor masa untuk perancangan, persediaan bahan dan aktiviti pembelajaran

Guru-guru yang terlibat dalam kajian ini mengakui faktor masa menyebabkan keterbatasan mereka dalam merealisasikan *flipped classroom* khususnya dari aspek perancangan, persediaan bahan dan aktiviti pembelajaran. Berikut merupakan kenyataan G3:

"Bergantung kepada topik dan aktiviti yang hendak dilakukan. Jika melibatkan konsep yang agak sukar, ini akan memakan masa yang lebih panjang. Natijahnya, *flipped classrom* akan mengambil masa yang panjang dan ini menyebabkan kerugian masa".

Kenyataan G3 juga turut dipersetujui oleh G5:

"Masa adalah kekangan paling utama. Terlalu banyak kerja sampingan lain…untuk menghasilkan bahan tidak terjangkau dan mungkin tidak menepati apa yang dirancang".

Masalah akses internet

Menurut guru-guru yang terlibat dalam kajian ini, permasalahan dari segi capaian internet juga merupakan cabaran utama kepada kejayaan pelaksanaan *flipped classroom*. Kenyataan G1 wajar diambil kira:

"Masalah akses di sekolah dan rumah juga menjadi halangan *flipped classrom*. Penggunaan chromebook dengan kapasiti pelajar yang besar pada masa yang sama menyebabkan pelajar tidak dapat mengakses video. Tidak semua pelajar mempunyai kemudahan internet di rumah. Pelajar di asrama juga begitu".

Kenyataan G1 juga mendapat sokongan dari G7:

"Penggunaan Frog VLE mengambil masa yang lama untuk *loading* dan *log in*".

Kesediaan murid

Kesediaan murid merupakan salah satu cabaran dalam melaksanakan *flipped classroom*. Tidak semua pelajar berada dalam keadaan bersedia dalam menghadapi perubahan kaedah pembelajaran yang berteraskan teknologi. Ini dapat diukur berdasarkan kenyataan G6:

"Pelajar kelas belakang belum bersedia untuk pelaksanaan *flipped classroom*. Ini dapat dilihat apabila mereka perlu menyelesaikan masalah pokok terlebih dahulu iaitu menangani permasalahan mengakses yang menjadi halangan pertama yang perlu diselesaikan".

Kenyataaan ini turut dipersetujui oleh G8:

"Perlu lihat dahulu samada pelajar dari kelas depan atau belakang. Sekiranya kelas belakang, masa yang diambil pada peringkat untuk mengakses pun sudah lama".

Cara mengatasi cabaran

Meskipun pelaksanaan *flipped classroom* berdepan dengan pelbagai cabaran dan rintangan, guru-guru yang terlibat dalam kajian ini tidak pernah patah semangat dan tetap

berusaha untuk mengatasi segala permasalahan yang timbul dalam merealisasikan *flipped classroom.* Kenyataan G7 menggambarkan keadaan tersebut:

“Permasalahan untuk mengakses adalah cabaran yang sudah acapkali dihadapi. Jadi penggunaan modul merupakan satu kaedah yang telah lama dipraktikkan jika berdepan dengan situasi ini”.

Kenyataan ini selaras dengan kenyataan G8:

“*Back-up plan* perlu sentiasa ada supaya guru dan pelajar sentiasa berada dalam keadaan bersedia dengan pelbagai kemungkinan. Kertas mahjong, modul dan sebagainya adalah contoh yang boleh menyelamatkan keadaan. Persediaan awal sangat penting”.

Komitmen

Guru-guru yang terlibat dalam kajian ini juga mengakui komitmen guru merupakan senjata terpenting dalam mengatasi apa jua cabaran yang mendatang dalam merealisasikan pelaksanaan *flipped classroom*. Situasi ini dapat digambarkan berdasarkan kenyataan G4:

“Pembelajaran abad 21 menuntut komitmen yang besar dari guru. Guru perlu memikirkan cara untuk memotivasi diri khususnya dalam mencari masa dan peluang bagi menyediakan bahan terbaik. Guru itu sendiri perlu ada motivasi untuk lebih komited”.

G7 menyokong kenyataan tersebut melalui kenyataan berikut:

“Guru perlu mengikut peredaran zaman seiring dengan perubahan masakini bagi melahirkan pelajar yang lebih berketrampilan dalam segala aspek sebaik mereka menamatkan persekolahan mereka nanti”.

Penggunaan sumber dan kemudahan yang ada secara optimum

Penggunaan sumber dan kemudahan lain yang sediada juga dilihat sebagai satu alternatif dalam mengatasi cabaran pelaksanaan *flipped classroom*. Guru-guru yang terlibat dalam kajian ini mengakui mereka turut menggunakan pelbagai medium untuk melaksanakan *flipped classroom*. Kenyataan G8 menggambarkan situasi berkenaan:

“Chromebook boleh dipinjam selepas waktu persekolahan. Murid boleh *stayback”.*

Kenyataan ini turut disokong oleh G4:

“Penggunaan semua sumber secara optimum. Blog yang dibangunkan oleh guru juga merupakan satu medium yang boleh digunakan untuk proses penyampaian ilmu”.

PERBINCANGAN

Dapatan kajian ini menunjukkan guru-guru dalam kajian ini mempunyai kefahaman yang mendalam terhadap ciri dan keperluan pembelajaran abad ke-21. Perkara ini terbukti apabila mereka mengaplikasikan *flipped classroom* untuk memenuhi kepelbagaian keperluan pembelajaran murid, pentaksiran pelbagai aras, mengembangkan kreativiti murid, menggalakan pembelajaran penerokaan dan pelaksanaan pembelajaran berasaskan masalah. Tinjauan dan analisis kami menunjukkan perkara ini adalah berkaitan budaya pengintegrasian TMK dalam pembelajaran di kalangan guru-guru di sekolah tersebut,

kursus-kursus pemantapan pedagogi pembelajaran abad ke-21 yang telah dijalankan oleh PPD Muar dan kesedaran guru-guru kepada pentingnya kemahiran abad ke-21 diterapkan dalam kalangan murid-murid mereka. Dapatan ini adalah selari dengan dapatan kajian yang dijalankan oleh Szparagowski (2014) dan (Muhamad Kasim, Norliza & Mohd Yusof; 2015).

Aplikasi *flipped classroom* dalam kajian ini telah meningkatkan minat murid untuk belajar, meningkatkan komunikasi dan kolaboratif dalam kalangan mereka, merangsang minda kreatif dan kritis, meningkatkan penjanaan idea, menggalakkan aplikasi pengetahuan secara lebih praktikal, meningkatkan pemerolehan ilmu daripada pembelajaran dalam bilik darjah, dan meningkatkan keupayaan murid dalam penyelesaian masalah. Dapatan ini adalah selari dengan Minhas, Ghosh & Swanzy (2012), Tucker (2012) dan Bergmann, Overmyer & Wilie (2012). Dapatan kajian ini membuktikan aplikasi *flipped classroom* yang dilaksanakan secara terancang dengan melibatkan pelibatan murid yang aktif adalah berkesan dalam menerapkan kemahiran pembelajaran abad ke-21 dengan jayanya.

Dapatan kajian menunjukkan terdapat beberapa cabaran yang dihadapi guru seperti faktor masa untuk perancangan, persediaan bahan dan aktiviti pembelajaran, masalah akses internet dan kesediaan murid. Dapatan juga menunjukkan melalui persediaan awal, komitmen dan penggunaan sumber dan kemudahan yang ada secara optimum telah membantu mereka mengatasi cabaran-cabaran itu dengan jayanya. Bimbingan daripada pihak pengurusan, kursus dan bengkel pembelajaran abad ke-21 dijangka boleh meningkatkan motivasi guru-guru. Di samping itu usaha berterusan melengkapkan peralatan TMK, peningkatan kualiti akses internet dan peningkatan kualiti sumber pembelajaran dijangka boleh meningkatkan lagi kualiti aplikasi *flipped classroom* di sekolah tersebut.

IMPLIKASI DAN CADANGAN

Dapatan kajian ini menunjukkan pembelajaran menggunakan teknik *flipped classroom* boleh menjadi pemangkin pembelajaran Abad ke-21. Ini adalah kerana teknik ini berkesan dalam mengintegrasikan dan memupuk kemahiran pembelajaran abad ke -21. Oleh itu:

- Aplikasi *flipped classroom* perlu di perluaskan di sekolah-sekolah
- Bimbingan dan galakan dari pihak pengurusan, kursus dan bengkel kesedaran, penghayatan terhadap pembelajaran abad ke-21 perlu dipertingkatkan dalam usaha meningkatkan motivasi guru melaksanakan teknik *flipped classroom*
- Kemahiran guru terhadap kepentingan *flipped classroom* dan kemahiran dalam mengaplikasikan teknik tersebut perlu dipertingkatkan
- Usaha meningkatkan melengkapkan prasarana TMK, kualiti akses internet dan sumber sokongan aplikasi *flipped classroom* perlu dipertingkatkan secara berterusan di sekolah-sekolah

Kajian ini merupakan kajian kes yang dijalankan di sebuah sekolah menengah. Kajian seterusnya perlu dijalankan secara lebih meluas di sekolah-sekolah di seluruh negara untuk mengkaji kesesuaian dan keberkesanan teknik ini dalam membantu pembelajaran abad ke-21. Dapatan kajian boleh memberi maklumat yang berguna kepada Kementerian Pendidikan Malaysia bagi mengambil langkah-langkah yang perlu dalam menyediakan prasarana dan latihan yang bersesuaian bagi meningkatkan aplikasi *flipped classroom* di sekolah-sekolah di negara kita.

PENUTUP

Semua pihak yang terlibat secara langsung dengan dunia pendidikan perlu menyedari bahawa tiada ruang untuk tidak ikut sama melaksanakan transformasi pendidikan. Malah perubahan dalam pendidikan perlu sentiasa seiring perkembangan zaman atau selangkah ke hadapan. Apa yang dilakukan oleh guru-guru dalam kajian ini perlu menjadi ikutan kepada guru-guru yang lain dalam memartabatkan pembelajaran abad ke-21. Usaha mereka melaksanakan pembelajaran menggunakan teknik *flipped classroom* dengan mengintegrasikan elemen-elemen pembelajaran abad ke-21 merupakan inisiatif yang perlu dihargai dan menimbulkan insprasi dalam melaksanakan pembelajaran berkualiti abad ke-21. Kita perlu bersedia menerima perubahan dan dapat pula mengurus perubahan dengan cekap dan berkesan agar pengajaran dan pembelajaran menjadi lebih segar dan memenuhi keperluan murid. Guru abad ke-21 seharusnya berperanan sebagai fasilitator bersesuaian dengan peralihan kepada *"guide by side"* dan bukan "*sage on the stage"* sebagaimana petikan kata-kata dari Albert Eintein(1879-1955), *" I never teach my pupils, I only provide the conditions in which they can learn".*

RUJUKAN

Bergmann, J., Overmyer, J., & Wilie, J. (2012, April 14). The flipped classroom: Myths vs Reality. *The Daily Riff*: Be Smarter About Education. Diperolehi pada 25 Mei 2016 daripada http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-conversation-689.php

Berrett, D. (2012). How 'Flipping' the classroom can Improve the traditional lecture. *The Chronicle of Higher Education*, february 19 2012. Diperolehi pada 26 Mei 2016 daripada https://people.ok.ubc.ca/cstother/How

Minhas, P., Ghosh, A., & Swanzy, L. (2012). The Effects of passive and active learning on student preference and performance in an undergraduate basic science course. *Anatomical Sciences Education*, 5(4), 200-207.

Muhamad Kasim Basir, Norliza Abu Bakar & Mohd Yusof Abd Majid. Membimbing guru dalam pelaksanaan kemahiran abad ke-21: 4K dalam pengajaran dan pembelajaran. Kertas kerja dibentangkan di Pekan Internatational Education Conference pada 28 – 30 Ogos 2015 di International College of Automotive Malaysia (ICAM) Pekan, Pahang Darul Makmur.

Szparagowski, R. (2014). *The effectiveness of the flipped classroom*. Diperolehi pada 26 Mei 2016 daripada http://scholarworks.bgsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1118&context=honorsprojects

Tucker, B. (2012) The flipped classroom. *Education Next*, 12 (1).

Walvoord, B.E, & Anderson, V.J. (1998). *Effective grading: A tool for learning and assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.

CHANGE IN ACTION:
PELAKSANAAN PENGAJARAN DAN PEMBELAJARAN (P&P) ABAD KE 21

Siti Hajar Mahpol
cthajarjpnjohor@yahoo.com
PPD Johor Bahru

Kajian ini dibuat bertujuan untuk melihat bagaimana keberkesanan teori Change in Action dalam melaksanakan inisiatif Pengajaran dan Pembelajaran Abad ke-21 di dalam bilik darjah. Fullan (2006) telah menggariskan tujuh faktor utama dalam teori perubahannya yang mengukur sejauhmana keberkesanan satu-satu perubahan itu sama ada ia berjaya dilaksanakan atau tidak. Faktor-faktor tersebut ialah motivasi, pembangunan kapasiti, pembelajaran di tempat kerja, perubahan kontekstual, Latihan Refleksi, penglibatan sepenuhnya dan ketahanan melaksanakannya. Kajian ini menggunakan tujuh faktor ini untuk melihat keberkesanan ketika melaksanakan perubahan. Kajian ini mencadangkan beberapa penambahbaikan hasil daripada dapatan dan pemerhatian yang dibuat.

Kata kunci: *Change in Action, PdP abad ke-21*

PENGENALAN

Sistem pendidikan di Malaysia mengalami perubahan yang sangat ketara sejak tahun 1957 (PPPM, 2013). Pelbagai perubahan dari pelbagai aspek menyebabkan sistem kita menjadi semakin matang dan dapat bersaing dengan negara lain di dunia. Arcay (2009) mengatakan semua organisasi harus berubah untuk terus hidup. Memasuki era abad ke 21 merupakan satu cabaran paling getir yang harus didepani oleh semua pemimpin pendidik khususnya dalam kaedah pengajaran dan pembelajaran. Mengikut Fullan (2006) banyak teori digunakan untuk memastikan perubahan yang dirancang dapat dilaksanakan dengan berkesan. Walau bagaimanapun, banyak teori yang digunakan kurang memberi impak malah terdapat teori tersebut tidak begitu sesuai dengan amalan perubahan yang dilaksanakan terutamanya dalam pedagogi. Sekolah mengalami tekanan yang kuat ketika melalui perubahan walaupun perubahan yang mahu dilaksanakan agak mudah (eg Caldwell, 2006; Beare, 2006; Elmore 2004). Mereka sering berasa tertekan, keliru dan rasa terlalu tepu. Oleh itu, kajian ini ingin melihat adakah dengan menggunakan tujuh faktor ini, perubahan yang berlaku akan lebih berkesan.

Pengajaran dan Pembelajaran Abad ke 21

Kebanyakan negara menerima hakikat bahawa kurikulum perlu merangkumi kemahiran dan kompetensi baharu yang terarah kepada keperluan abad ke-21 dan seterusnya, namun masih belum ada kesepakatan tentang apakah sebenarnya kemahiran dan kompetensi ini. Kementerian Pendidikan Singapura menyatakan bahawa seseorang yang dilengkapi dengan kemahiran abad ke-21 adalah individu yang mempunyai keyakinan diri, mengamalkan pembelajaran kendiri, menyumbang dengan aktif, dan merupakan warganegara yang perihatin. Di Finland, matlamat teras abad ke-21 adalah ke arah perkembangan diri, identiti dan internasionalisme budaya, kemahiran media dan komunikasi, warganegara partisipatori, tanggungjawab terhadap persekitaran, dan memastikan kesejahteraan diri dan masa hadapan yang lestari.
Di Malaysia, Kementerian telah mengenal pasti kemahiran dan kompetensi yang selaras dengan Falsafah Pendidikan Kebangsaan yang membolehkan murid Malaysia bersaing pada peringkat antarabangsa.

Bagi mencapai hasrat tersebut, kurikulum kebangsaan digubal untuk melahirkan murid Malaysia yang seimbang, berdaya tahan, bersemangat ingin tahu, berprinsip, bermaklumat, penyayang, patriotik, serta mempunyai kemahiran berfikir, berkomunikasi, dan bekerja dalam pasukan dengan berkesan. (Kemenjadian murid ini digabungkan dalam enam aspirasi murid yang diperihalkan dalam PPPM.) Kurikulum KSSR dan KSSM yang akan diwujudkan mencerminkan kemahiran dan kompetensi ini. Oleh itu, sekolah disarankan untuk melaksanakan pedagogi Abad ke 21 agar seiring dengan kehendak dan perubahan semasa.

Teori Asas

Fullan (2006) dalam teori perubahannya menggariskan tujuh faktor utama yang mempengaruhi samada perubahan boleh dilaksanakan dengan berkesan atau tidak . Faktor tersebut termasuklah elemen-elemen :

i) Motivasi
ii) Membangun kapasiti
iii) Pembelajaran di tempat kerja
iv) Konteks yang berubah
v) Amalan Reflektif
vi) Pelibatan sepenuhnya
vii) Ketahanan mental dan Fizikal

LATAR BELAKANG KAJIAN

…. *Educators and systems spent the 20th century perfecting the 19th century model of schooling (Heppel, 2009).* Ini bermakna, sistem pendidikan abad ke 21 harus diamalkan pada masa dan era Abad ke 21 ini. Kaedah pengajaran abad ke 20 tidak lagi sesuai dipraktikkan pada zaman ini. Oleh itu, perubahan kepada pedagogi bagi memenuhi keperluan dan kehendak pada abad ke 21 ini harus dipenuhi. Hal ini bertepatan dengan pendapat Halinger (2014) yang menyatakan bahawa di seluruh negara di dunia kini, giat membuat penambahbaikan semula kualiti sistem pendidikan negara masing-masing, tidak terkecuali negara kita, Malaysia (PPPM, 2013).

Teaching in a 21st century classroom means a transition from a teacher-centered, memorization-based methodology to a student-centered, experiential and knowledge-based, ***diverse*** *learning methodology through global media and technological means. To use the 21st century classroom, you will facilitate a learning environment for students to work* ***collaboratively*** *on projects with people around the world and to guide them rather than lecturing to students isolated in separate desks, as was the case with using the classroom of the 20th century* (Hammond, 2012). Bagi memenuhi ciri-ciri pengajaran dan pembelajaran abad ke 21 tersebut, pihak sekolah memerlukan perubahan yang agak drastik yang menyebabkan status quo warga sekolah akan tercabar (Beef, 2006)

Penggunaan Teori Perubahan Fullan dalam melaksanakan inisiatif P&P Abad ke 21

Fokus kepada Motivasi

Faktor motivasi merupakan faktor paling utama dalam menentukan samada satu-satu perubahan itu dapat dijayakan dengan berkesan atau tidak. Menurut Fullan (2006) dari kesemua ciri yang diutarakan, motivasi merupakan ciri yang menentukan kejayaan pelaksanaan perubahan. Dalam kajian industri Daniel Wishnevsky dan Fariborz Daman mendapati bahawa teknologi merupakan perubahan yang mesti dihadapi oleh pihak industri sama ada ia berskala kecil ataupun besar. Para pekerja akan berhadapan dengan pelbagai cabaran yang memerlukan kekuatan mental dan fizikal bagi menghadapi cabaran perubahan tersebut. Ekoran dari itu, pemimpin organisasi memerlukan kemahiran memotivasikan pekerja yang tinggi agar semangat pekerja mereka sentiasa tekal dan konsisten dengan perubahan yang melanda. Gilley, Ann (2005) juga berpendapat bahawa motivasi sangat penting untuk memastikan perubahan dapat dihadapi dengan berkesan. Dalam situasi menghadapi dan membiasakan perubahan P&P Abad ke 21, kebanyakan guru akan sentiasa berada dalam keadaan menolak, keliru, menafikan, menidakkan, tidak bersetuju dan membantah. Mengikut Teori Group Dynamic, situasi untuk *Forming* kepada *Norming* akan menemui keadaan *Storming* yang memerlukan motivasi yang tinggi (Schmidt, Tannenbaum). Oleh itu para guru memerlukan motivasi dari pemimpin dan bukan paksaan dan arahan.

Membangun kapasiti dan berfokus kepada Hasil

Satu-satu perubahan itu hanya akan dapat dilaksanakan sekiranya para guru dibekalkan dengan ilmu dan kemahiran. Fullan (2006) menyatakan pembangunan kapasiti adalah penting untuk mencapai perubahan yang berkesan. Tanpa pembangunan kapasiti khususnya dalam kemahiran mengajar dalam kalangan guru, semua perubahan tidak akan dapat diterima dan dilaksanakan. Andy Hargreaves (2003) expresses this fact with blunt honesty:

'Teaching is not a place for shrinking violets, for the overly sensitive, for people who are more comfortable with dependent children than they are with independent adults. It is a job for grown-ups, requiring grown-up norms of how to work together.'

Para guru memerlukan pembangunan kapasiti bagi menyakinkan diri untuk menyampaikan ilmu dan kemahiran yang diinginkan. Hough et al, 1997 menyatakan guru dalam abad ke 21perlu melihat diri mereka sebagai co-leaners dan perantara antara persekitaran pembelajaran. Oleh itu, pihak sekolah harus menyediakan Latihan Dalam Perkhidmatan yang banyak dan berkesan untuk membantu meningkatkan kualiti diri sendiri, rakan dan organisasi sendiri. Sebagai contoh, para guru mestilah dibimbing bagaimana cara menjalankan P&P abad ke 21 dan fokus haruslah diberikan kepada hasil . Hal ini seiring dengan seperti apa yang dinyatakan , Elmore (2004), Walaupun seseorang itu mempunyai akauntabiliti yang tinggi sama ada akauntabiliti dalaman maupun luaran, perkara yang sangat penting adalah pembangunan kapasiti yang berfokus kepada hasil

Pembelajaran Dalam Konteks

Perubahan yang berlaku haruslah sesuai dengan masalah setempat dan penyelesaian juga haruslah sesuai dengan keperluan setempat. Sebab itulah dalam Program Transformasi Daerah (DTP), menggariskan bahawa prestasi sekolah patut dikawal oleh Pejabat Pendidikan Daerah bukan Jabatan atau Kementerian. (PPPM, 2013). Hal ini seiring dengan

pendapat Fullan (2006) yang menyatakan bahawa pembelajaran dalam konteks sendiri benar-benar dapat membuktikan peningkatan diri sendiri boleh berlaku. Ini meyebabkan para guru melakukan perubahan dengan sedar dan mempunyai kepentingan di tempat kerja masing-masing dan akhirnya ia lebih berkesan.

Perubahan Konteks

Urdang (1992) mendefinisikan konteks sebagai struktur, kerangka kerja, persekitaran, situasi, keadaan semasa, suasana dan alam sekeliling. Mengikut Fullan (2008) antara tugas pemimpin sekolah ialah untuk merubah konteks ini dengan memperkenalkan elemen-elemen baru sesuai dengan keperluan semasa. Sebagai contoh, Ujian PISA menunjukkan dua orang murid yang datang daripada latar belakang keluarga yang sama tetapi pergi ke sekolah yang berbeza profile sosio ekonomi akan menghasilkan prestasi akademik yang berbeza berbanding dengan murid yang datang dari latar belakang yang berbeza pergi ke sekolah yang sama. (OECD, 2000). Bermaksud, sangat sukar untuk kita mengubah profil sosio ekonomi sekolah. Apa yang boleh kita lakukan ialah ubah konteks dan kita secara tak langsung akan mengubah sikap. Malcolm Gladwell's (2000) menjelaskan : "The power of context is an environmental argument. It says that behavior is a function of social context" . Oleh itu, untuk kita mudah membuat perubahan, adalah lebih baik kita membuat perubahan ke atas suasana, persekitaran, iklim dan suasana di sekolah kita. Dalam perubahan pengajaran dan Pembelajaran Abad ke 21 yang dilaksanakan di sekolah, pihak sekolah harus melihat kepada perubahan persekitaran terlebih dahulu seperti sikap guru, persepsi ibu bapa, nilai yang didokong oleh sekolah dan kesediaan warga sekolah sebelum bersedia untuk membuat perubahan.

Bias ke atas Tindakan Refleksi

Dalam melaksanakan P&P Abad ke 21, pengetahuan para guru tentang kaedah dan pendekatannya mestilah spesifik. Mereka tidak boleh melaksanakannya sekiranya mereka tidak tahu tekniknya dengan betul. Oleh itu, para guru haruslah melaksanakannya dengan berstruktur, mengalaminya dan membincangkannya secara professional. Hasil daripada pengalaman melakukannya barulah, perubahan itu boleh dirasai dan ditambahbaik. Fullan (2006) menegaskan bahawa mengetahui refleksi ke atas perubahan yang berlaku adalah sangat kritikal. Ini seiring dengan hujah dari Pfeffer dan Sutton (2006) yang mengatakan bahawa manusia akan mempelajari sesuatu itu dengan lebih baik sekiranya mereka buat – refleksi – inkuiri – bukti – buat lagi – refleksi – inkuiri – bukti ….. dan seterusnya.

Pelibatan secara total (Tri-Level)

Kejayaan sesuatu program atau perubahan di sekolah tidak sahaja melibatkan sekolah secara bersendirian. Ia harus melibatkan pelibatan secara tiga peringkat iaitu sekolah, daerah dan negeri (Fullan 2014). Dalam penstrukturan baru PPD (Pejabat Pendidikan Daerah), Ketua PPD memainkan peranan yang lebih dominan berbanding dengan Pengarah di Jabatan Pendidikan (PPPM, 2013). Walau bagaimanapun, apa sahaja perubahan yang berlaku haruslah dimaklumkan di peringkat negeri. P&P Abad ke 21 merupakan tuntutan dalam matlamat strategik JPN dan ia harus di laksanakan oleh semua sekolah (Johor Showcase, 2015). Oleh itu hubungan antara negeri, daerah dan sekolah amat penting agar perubahan yang dilakukan diterima di peringkat atasan.

Ketahanan dan Fleksibiliti Diri

Apabila ada sesuatu idea baru ingin dilaksanakan , belum tentu ide tersebut boleh diterima ramai terutamanya jika ia melibatkan status quo dan gangguan emosi. Fullan, 2006 dalam teori perubahannya jelas menyatakan iaitu sekiranya laluan perjalanan kita sukar dan payah, kita memerlukan ketahanan diri dan fleksibiliti untuk kekal di sana. Seringkali berlaku kegagalan dan kekecewaan dalam melaksanakan pelbagai perubahan dan termasuklah untuk melaksanakan P&P abad ke 21 ini. Sebagai contoh, penggunaan ICT. David Warner (2006) menyatakan penggunaan ICT dan pembangunan WEB 2.0 seperti YouTube, Flickr, MySpace dan sebagainya telah merubah lanskap sosial dan ekonomi masyarakat. Hal ini akan menimbulkan aduan, rungutan masyarakat terhadap usaha sekolah untuk melaksanakan P&P Abad 21 ini. Begitu juga dengan kemahiran ICT guru yang jauh ketinggalan berbanding dengan pendedahan murid yang lebih jauh ke hadapan membuatkan guru rasa tertekan (Mitchel Resnick, 2002). Namun kunci kejayaannya hanyalah pada ketahanan diri dan ini dipersetujui oleh Pieterse et. al., 2012 yang menekankan bahawa ciri-ciri ketahanan diri yang ada pada seseorang itu menyebabkan satu-satu perubahan itu mampun untuk kekal lama.

PENUTUP

Daripada kajian dan pembacaan yang dibuat, didapati tujuh elemen yang disarankan oleh Fullan (2006) dalam Teori Perubahan beliau jelas menunjukkan bahawa ia boleh digunakan dan sangat relevan. Dalam kajian melaksanakan Pengajaran dan Pembelajaran Abad ke 21 di sekolah pengkaji dapati bahawa ia boleh juga dikenalpasti untuk diambil tindakan dan perancangan risiko untuk memastikan perubahan bagi program lain berjalan dengan lebih berkesan.

REFERENCE

Brooks, J.S, and Sutherland, I.E., (2014). Educational leadership in the Philippines: principals' perspectives on problems and possibilities for change. *Planning and Changing.* Vol 45: 3/4. pp. 339-355.

Butler, D.L., Schnellert, L. and MacNeil, K.(2015). Collaborative inquiry and distributed agency in educational change: A case study of a multi-level community of inquiry. *Journal of Educational Change*. 16. Pp 1–26

Caldwell, B. (2006) Re-imagining educational leadership. ACER: Melbourne

Elmore, R.F. (2004). School Reform from the inside out: Policy Practice and Performance. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Fullan, M. (2001). Leading in a culture of change San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Fullan, M. (2006). Change Theory: A Force for School Improvement. Centre for Strategic Education Seminar Series Paper. 157. November.

Fullan, M. (2014). The principal three keys to maximizing the impact. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Hallinger, P. and Bryant, D.A. (2014). Synthesis of findings from 15 years of educational reform in Thailand: Lessons on leading educational change in East Asia. *International Jourbal of Educational Management.* Vol. 16:4 pp. 399-418.

Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*. 30(2), 95–110.

IAB (2012) Buku Panduan Pengurusan Program SIPartner: Pelaksanaan Program School Improvement Partner (SIPartner) – Program Pembangunan Prestasi Sekolah 2010-2012, Kajang, Selangor: Percetakan Walina.

IAB (2014) Kepimpinan dan Pengurusan Coaching dan Mentoring SIPartner+. Genting Highland, Pahang: IAB.

MOE Malaysia, 2012). Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025. Puterajaya: KPM

OECD (2001) Schooling for tomorrow: Learning to change:ICT in schools. Report from the Centre for Educational Research and Innovation: Paris

Oxford Dictionary. (2005). Oxford Dictionary of English, Revised Edition, Oxford University Press: United Kingdom

Pieterse, J.H., Caniels, M.J. and Homan, T. (2012). Professional discourses and resistance to change. *Journal of Organizational Change Management.* Vol. 25 (6)

Resnick, M. (2002) Rethinking learning in the digital age from The global information technology report: Readiness for the networked world. Edited by G. Kirkman OUP

Shobing, T., Jiafang, L. and Hallinger, P. (2014). Leading School change in China: a review of related literature and preliminary investigation. *International Jourbal of Educational Management.* Vol. 28:6 pp. 655-675.

Stoner, J.A.F. & Wankel, C. (1989). Management. New York: Prantice Hall *Anjakan*, 5(31 Ogos): 1-2.

Tolhurst, J. (2010) *The Essential Guide to Coaching and Mentoring* (Edisi Kedua). Harlow, England: Pearson Education Limited.

Tranter, S.M. (2010) 'An Investigation into English Secondary Headteachers' Percepttions of the Extent of their Autonomy within Accountability Relationships – School Improvement Partners'. Tesis EdD, Open University, UK.

DESIGN THINKING: INNOVATING FOR 21ST CENTURY LEARNING IN MALAYSIA

Shafina Mohd Shah
sierrashafina@gmail.com
UniversitiTeknologi MARA

Zainab Mohd Nor, PhD
zaina847@salam.uitm.edu.my

Faculty of Education
UniversitiTeknologi MARA

ABSTRACT

In line with the current Malaysian Education Blueprint 2013-2025 and international best practices, the Blueprint is geared towards raising Malaysian's education towards international standards and preparing Malaysia's children for the needs of the 21st Century. The emphasis is not just on the importance of knowledge but it is also hoped that all students will develop skills of inquiry and learn how to continue acquiring knowledge throughout their lives and be able to connect different pieces of knowledge and creating new knowledge. Specifically, students will be able to innovate, generate new possibilities, analyse information, anticipate problems and approach issues critically, logically, inductively and deductively in order to find solutions and ultimately make decisions using the tools of Design Thinking. This paper contributes to the current interest in Design Thinking (DT) for learning innovation in the classroom as Design Thinking is deemed fit for the 21st Century learning where skills of higher order thinking are applied to generate the amount of intensity and collaborative efforts in drafting solutions. Design Thinking offers enormous potential to enrich learning and teaching in many disciplines so as to achieve the aspirations stipulated in the Malaysian Education Blueprint.

Keywords*: Design Thinking, innovation, 21st Century, Learning and teaching, Higher Order Thinking Skills*

THE CURRENT EDUCATIONAL LANDSCAPE

The 21st century has brought many challenges for people in all spheres. Towards approaching 21st century, Malaysia education system often faces changes and reviews in education policies (Pihie, Asimiran, &Bagheri, 2014). In recent years, the Malaysian education system has come under increased public scrutiny and debate, as parents' expectations rise and employers voice their concern regarding the system's ability to adequately prepare young Malaysian for the challenges of the 21st century(Malaysia Education Blueprint, 2013).Since the Malaysia Education Blueprint 2013- 2025 (MEB 2013-2025) being launched on 17th of September 2012, a lot of expectations and transformations are demanded from students, teachers and instructional leaders.

In order to address the needs of all Malaysians, concerns of global competition and to best prepared the students to meet the challenges of the 21st-century world, Malaysian Education Blueprint has stated six key attributes needed by every student to be globally competitive (Malaysia Education Blueprint, 2013).The six key attributes are knowledge, thinking skills, leadership skills, bilingual proficiency, ethics and spirituality and national identity.

(i) Knowledge

Every student is expected to be fully literate and numerate. It is also important that the students master Mathematics and Science subject, as well as informed with general knowledge of Malaysia specifically, and later Asia and the world generally. Apart of that, students are also strongly encouraged to develop their skills and knowledge in areas such as arts, music and sports.

(ii) Thinking Skills

Every student will learn to continue acquiring knowledge throughout their lives, that is, instilling a love for inquiry and lifelong learning. It is also hoped that students will be able to connect different pieces of knowledge and creating new knowledge. Important cognitive skills including critical thinking, reasoning, creative thinking, and innovation should be mastered as well.

(iii) Leadership skills

The Malaysia education system will help every student to reach his or her potential by creating formal and informal opportunities for students to work in teams, and to take on leadership roles. In the context of the education system, leadership encompasses four dimensions. The dimensions are entrepreneurship, resilience, emotional intelligence, and strong communication skills.

(iv) Bilingual Proficiency

Upon leaving the schools, every student will have to be proficient in BahasaMelayu , as BahasaMelayu is the national language of Malaysia and language of unity. The English Language should be mastered as well as English is the international language and

international communication language. Apart of BahasaMelayu and English Language, students will also be encouraged to learn the additional language, such as Chinese, Tamil and Arabic language.

(v) **Ethics and Spirituality**

The education system will inculcate strong ethics and spirituality in every child to prepare them to rise to the challenges they will inevitably face in adult life, to resolve conflicts peacefully, to employ sound judgement and principles during critical moments, and to have the courage to do what is right. The education system also seeks to nurture caring individuals who gainfully contribute to the betterment of the community.

(vi) **National Identity**

Every student will proudly identify as Malaysian, irrespective of ethnicity, religion or socio-economic status. This national identity is tied closely to the principles of the Rukun Negara. Achieving this patriotism requires that every student understands the history of Malaysia, and share common aspirations for the future. Establishing a true national identity also requires a strong sense of inclusiveness. This can be achieved through not only learning to understand and accept diversity, but to embrace it.

Looking at the six key attributes needed for the students to be globally competitive, Ministry's aspirations and educational expectations for years to come, it is undeniable that school environment will become more complex and diverse, where high learning standards set the vision of educational success. It will be mutually exclusive, multifaceted and multicultural, which are substantial challenges to the current practices and manner of doing things (Ahmad &Ghavifekr, 2014).In facing tremendous changes in Malaysian education systems, the ministry, principals, instructional leaders, teachers, students and parents are involved and affected by this system. Although schools have been functioning relatively well now, it will be increasingly more difficult later, because how schools are structured today, may well be not suited to changes taking place and the increasing demands of the school brought about by the changes.

Teachers as the backbone of the school are being prepared to face these transformations. Various courses and seminars are being conducted to equipped teachers with sufficient knowledge about the importance, the different views of handling the curriculum changes and pedagogical skills to adapt with the 21st-century skills. According to Partnership for 21st Century Learning, focus on innovation, creativity, critical thinking, problem-solving, communication and collaboration are essential to prepare students for the future. Given all the achievements at all levels of education with the continuous growth of enrolment rates, Malaysian education areas of content and delivery that directly affect teaching and learning must be given emphasis. There have to be innovations within the approach for both the content and delivery at all levels of education (Malaysia Education Blueprint, 2013). Creating opportunities for innovation to occur within the field of education is critical work for today's educators (Christensen, Horn, & Johnson, 2011; Finn & Horn, 2013).Schools across the country are faced with developing new strategies to address the rapid changes and reform initiatives like 21st-Century learning while simultaneously continuing to meet the everyday demands (Schoen &Fusarelli, 2008). To accomplish the

transformation called for by the current concerns of global competition and the 21st-Century learning reform movement, schools will need to introduce innovations that are disruptive to many of the current processes served by the present arrangement of schools (Duffy, Reigeluth, Solomon, Caine, & Almeida, 2006).Design thinking is touted in popular and scholarly literature as a paradigm for generating innovative ideas (Renard, 2014). Accordingly, design thinking also has the potential to be an effective tool for systemic change in education as well (Chance 2010; Rice, 2011).

DESIGN THINKING

The term 'design thinking' has gained attention over the past decade in a wide range of contexts (Kimbell, 2011). The study about design and design thinking is believed to be originated from Herbert Simon's 'Artificial Intelligence' that was published in 1969.In Simon's approach, the focus was on the creation and the way of changing or adapting the existing conditions (problems) to the ones that would comply with the current context (Johansson-Sköldberg, Woodilla, &Çetinkaya, 2013). Later, in 1987, the term 'design thinking' was first used in Peter Rowe's book 'Design Thinking'. Since then, many scholars such as Lawson (1990), Cross, Dorst, &Roozenburg (1992), Akpan (2014); and Cross, (2001, 2004, 2006) contributed to the study of design thinking. Various models have been developed for design methodology, education and various fields more since then (Dorst, 2011).The sources of design thinking point to the largest number of works published in 2009(Johansson-Sköldberg et al., 2013).

Design thinking is referred to as a new paradigm for dealing with problems in many professions and fields, including information technology, business, research, innovation and education (Dolak, Uebernickel, & Brenner, 2013; Luka, 2014). Moreover, design thinking is characterized as a 'powerful methodology for innovation' which 'integrates human, business and technical factors in problem forming, solving and design (Thienen, Meinel, Leifer, Noweski, &Rauth, 2011).

Design thinking as defined by Burnette(2005) is what people do when they pursue their goals. According to Burnette (2005), everyone focuses their thinking in order to satisfy wants and needs regarding the particular situation. People normally recognize and define information according to their purpose, consider alternatives, decide what to do, do it, determine if they are satisfied with the results, and if not, revise their approach until they are successful, all while learning through the experience. This process, according to Burnette (2005), is designing. It is a process of creative and critical thinking that allows information and ideas to be organized, decisions to be made, situations to be improved and knowledge to be gained.

The design thinking discourse was originated in various fields namely architecture, design and art, engineering, business, management and later in the field of education. In the academic field, the term has been known for thirty years and initially, it was associated with the way designers think (Johansson &Woodilla, 2009). Although design thinking has become an integral part of the design and engineering fields as well as business, it can also have a positive influence on 21st-century education across disciplines because it involves creative thinking in generating solutions for problems (Aj Rotherham & Willingham, 2010; Andrew Rotherham & Willingham, 2009).

In education field, design thinking is defined as an approach to learning that involves hands-on learning projects, focusing on inquiry and problem solving, investigation of possible solutions, sketching and prototyping, collaboration and feedback, created 'products' or ideas as well as reflection and redesigns if necessary(R. Razzouk& Shute, 2012). Similarly, Vanada (2011) asserts that, in education, design thinking is generally defined as an analytic and creative process that engages a person in opportunities to experiment, create and prototype models, gather feedback and redesign It is also a cross-disciplinary creative problem-solving process which combines analytical thinking, creative thinking and practical skills (Vanada ,2011). To sum up, design thinking is a cross-disciplinary creative problem-solving process which combines analytical thinking, creative thinking and practical skills and it is very apt in teaching and learning in the 21st century (Vanada, 2011).

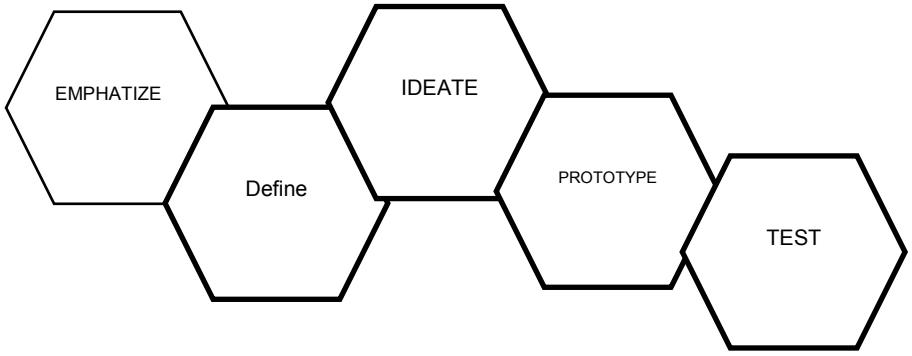
Common characteristics identified in the literature on design thinking are its human-centeredness, the notion of lateral thinking, the use of distinctive methods and tools and the design problem to be wicked or ill-defined in nature (N. Cross et al., 1992; Dorst, 2011; Dunne & Martin, 2006; Lawson, 2005). The application of design thinking as a method in practice starts approaching a problem from a human perspective. With the primary focus on people and their needs, it integrates human, business and technical factors in problem identification, solution and design (Dorst, 2011).

To date, design thinking has received increased attention during recent years and it is interestingly penetrates learning across disciplines,(Hanttu, 2013; Hassi&Laakso, 2011; R. Razzouk& Shute, 2012; Rim Razzouk&Oroszlan, 2011; Vanada, 2011) namely business (Brown, 2008, 2009; Dunne & Martin, 2006; Martin, 2006), engineering(Atman et al., 2007; Dym, Agogino, Eris, Frey, &Leifer, 2005),design (Badke-Schaub& Lloyd, 2005; Bjögvinsson, Ehn, &Hillgren, 2012; Nigel Cross, 2004, 2006; Kimbell, 2011; Kolko, 2010; Rittel& Webber, 1984; Rylander, 2009; Scheer, Noweski, &Meinel, 2012) architecture (Ashkan, 2014; Eagen, Cukier, Bauer, &Ngwenyama, 2008; Kirschner, Sweller, & Clark, 2006; Lawson, 2005) and education (Ching, 2014; Luka, 2014; R. Razzouk& Shute, 2012; Rim Razzouk&Oroszlan, 2011; Scheer et al., 2012).

DESIGN THINKING PROCESS

While there is various model of design thinking process that has been used for scholars and academicians in various field, design thinking process developed by Standford D. School will be used in this paper.

Figure 1: Design Thinking Process. Source: Standford.School



There are five steps in design thinking process that can be adapted to the educational setting. These process stages are called modes. The first stage is empathize mode. Empathize is the foundation of a human-centred design process. To empathize, one must observe, engage, and immerse with the person. In the educational context, in order to empathize, the school leaders; the principals, senior assistants and head of the panels, must first, observe teachers and student's behaviour in the context of their lives. Secondly, the school leaders must engage, that is, interact and interview the teachers through both scheduled and short or casual encounters. Last but not least, in order to empathize, the school leaders must experience what the teacher experiences. In this mode, the teachers or people that will be affected by the decisions that will be made, will be interviewed and observed in their daily routine and needs. This is important as the outcomes of decisions place empathy as the utmost priority. It is important to pay due intention to current efforts to focus on the human centred features and the ethics of design (Brown, 2009). Steen (2015) argued that ethics is an integral part of the human centred approach to design. This is because human centred design involves interaction with others, especially the intended beneficiaries of the product or service; hence, their moral experiences have to be considered in the design of the product or service intended for their benefit.

The second mode is define. The objective of define mode is to produce an actionable problem statement (D.School, 2010).In this mode, the problems are focussed based on insights and needs of teachers or person that has been discovered during the empathize mode.

Next is ideate mode. In this mode, the design process will focus on idea generation. During this process, all ideas are welcome and it represents a process of going wide in terms of concepts and outcomes. The goal of ideation is to explore a wide solution space, both large quantity of ideas and diversity of those ideas. This is where the importance of multidiscipline background comes in. Different people from a different background will have different views in approaching the issues or problems being discussed. Teachers from various academic backgrounds will sit together and brainstorm their ideas regarding the issue discussed. This is because, design thinking is claimed to improve decision-making practices when it involves people from multidisciplinary fields (Melles, Howard, & Thompson-Whitesidec, 2012). The most important criteria in design thinking are that there are no judgements. This eliminates the fear of failure and encourages maximum input and participation. Wild ideas are welcome, since these often lead to the most creative solutions(Dorst& Cross, 2001).During the ideate mode, a brainstorming approach is often used and the idea is often transferred to a 'post it'. The reason being, the 'post it' helps the keep the idea short and precise. It is also encouraged to use 'Yes... and' rather than "No, but" approach.

After ideas have been generated, it is time to prototype the proposed solution. Prototype mode is the interactive generation of low-resolution artefacts realized by the principals, senior assistant, and teachers that will later be tested by the students and other teachers. Prototyping is getting ideas and explorations into the physical world. A prototype can be anything that the teacher or students can interact with; whether it is a wall of post-it notes, a role-playing activity or even a storyboard (D.School, 2010). The resolution of the prototype should be commensurate with the progress of the project. In early explorations, it is acceptable to keep the prototypes rough and rapid to allow the school leaders and

teachers to learn quickly and investigate a lot of different possibilities. Prototypes are most successful when people (the school leaders, the teachers, the students) can experience and interact with them. Those interactions can help drive deeper empathy, as well as shape successful solutions.

After a prototype has been build, the test mode is another iterative mode in which low-resolution artefacts are placed in the appropriate context of teacher's or users life. In regards to a team's solution, the school leaders should always prototype as if they are right, but test as if they know they are wrong. Testing is a chance to refine the solutions and make them better. It is also a pathway where the school leaders can weigh the solutions that lead up to decision making.

WHY DESIGN THINKING FOR EDUCATION?

Design and design thinking have been an inseparable part of many industrial and commercial activities. Today, the interest in design has not only intensified in these traditional spheres of activity, but the process of design thinking has taken hold in the public sector as well as in education and a variety of non-profit organisations(Joyce Hwee Ling Koh, Ching Sing Chai,Benjamin Wong, 2015).

Design thinking may be considered as a great tool to be used in the education field to develop 21st-century skills (Ray, 2012). Ray (2012) further explains that design thinking comprises collaboration in order to solve problems by finding and processing information taking into consideration the real world, people's experience and feedback and applying creativity, critical thinking and communication. In approaching 21st-century educational challenges, suggested that it is essential to integrate design thinking into schools as sometimes, the challenges in educating in the 21st century involve complex problem solving and reflection(Lawson, 2005; Smith, 2007). According to Carroll et al., (2010), design thinking is an approach to learning that focuses on developing children's creative confidence. By using design thinking approach to learning, students engage in hands-on projects that focus on building empathy, promoting a bias toward action, encouraging ideation, and fostering active problem solving. Design thinking may be developed in students through a learning model that combines hands- on exploration with opportunities to apply and test the knowledge gained for the purpose of preparing today's aspiring professionals to become contributing citizens and effective shapers of the future(Renard, 2014).

As Malaysia education system are gearing towards equipping the students with higher order thinking skills, design thinking could be said to involve all forms of cognitive activities including remembering, understanding, applying, analysing, evaluating and creating, on the basis of Bloom's revised taxonomy of educational objectives (David R. Krathwohl, 2002). According to Lewis & Days (2016), the latter three forms, which are analysing, evaluating and creating are usually classified as higher order cognition, are especially important for design. Collectively, both lower and higher order cognitive activities are necessary to engender design thinking. Broadly defined, design thinking encompasses the cognitive activities that are focussed on changing natural resources or existing human artefacts in response to emerging human needs or desires(Brown, 2008)In this regard, design thinking does not ignore relevant cognitive and affective dimensions of human experience(Joyce Hwee Ling Koh, Ching Sing Chai,Benjamin Wong, 2015).

A review of the literature addressing the implementation of design thinking pedagogy reveals several consistent themes. Arguments for the intrinsic educational value of designerly ways of knowing include assertions that design thinking develops students' abilities to solve real-world, ill-defined problems. Apart of that, design thinking is believed to provide opportunities for the development of concrete or iconic modes of cognition and design thinking also help to develop nonverbal thought and communication through various methods of making, including sketching and modelling, or prototyping (Nigel Cross, 2006).Cross (2006), further states that instructional design can better prepare students for problems in adulthood if projects and other more closely mock real- world situations. The persistent dominance of scientific and analytical thinking in education and the need for balancing these with other modes of cognitive activity are cited as both obstacles to, and rationales in favour of, incorporating elements of design thinking into teaching and learning activity (Cassim, 2013; Dorst& Cross, 2001; Renard, 2014).

Some articles present case studies where students were observed designing and attempt to draw conclusions about design activities and the relevance of design thinking in education (Kangas, Seitamaa-Hakkarainen, &Hakkarainen, 2011; Siok, Lim, Lim-ratnam, &Atencio, 2007; Stempfle&Badke-Schaub, 2002). Many subjects studied in the literature are interdisciplinary, situated within the traditional design disciplines or within other field. What emerged from the review is the variety of ways design thinking is interpreted and applied. Authentic assessment, thinking through making, group feedback, and self-reflection play significant roles in many of the teaching-related articles consulted (Renard, 2014).These values are very significant for the development of 21st-century skills. Apart of its value towards students who experienced design thinking, design thinking can also support the school leaders and teachers to develop positive character attributes such as perseverance and resilience while applying design thinking in their teaching and learning process (Joyce Hwee Ling Koh, Ching Sing Chai,Benjamin Wong, 2015).

In 2014, Malaysia and several other countries have participated in a design thinking research conducted by James Cook University, Australia. According to the research findings, design thinking frameworks can be implemented to successfully scaffold the ability to solve problems and approach problems with an innovative and creative mindset. Eight case studies were completed to illustrate how design thinking strategies were used in different discipline areas to improve learning outcomes and enhance decision-making skills. The case studies presented initial empirical evidence to support the use of design thinking frameworks in an educational setting. Design thinking are applicable and relevant not only to a particular discipline area, but also have a potential application in a range of other discipline areas especially in education (Petray et al., 2014) This is supported by Tan & Wong, (2012); Tsai & Chai (2012) ; and Yew Leong, (2011), by saying that, the potential of design thinking in improving curriculum and pedagogy has been advanced by a growing number of scholars and educational researchers(Tsai& Chai, 2012; Yew Leong, 2011).

Design thinking and the design process are intrinsically flexible and adaptable, and developing a student's capacity to frame opportunities for change and to bring form to ideas for the purpose of improving the human condition. Moreover, design problems require subjective interpretation (Lawson, 1990) and an ability to cope with uncertainty (Cross, 2011). Practicing design thinking develops in students the ability to navigate undefined

territory and to act on their environments to bring about change. Higher order thinking skills such as design thinking enable students to analyse, synthesize and innovate, and thus to deal with real- world problems (R. Razzouk& Shute, 2012) Providing students with opportunities to develop these traits and capacities can empower them to engage in today's complex, global society and determine its form in the future (Renard, 2014).This is in line with the ministry's aspiration in producing generations that are more innovative and globally competitive. Although some findings from these group(engineering, business and management) have a presence in the popular representations of Design Thinking, there is room for closer conversation between researchers of design and representatives of other fields particularly in education; in developing theconcept of design thinking in education(Stewart, 2011). While there appears to be general consensus on the value of design thinking as a 21st century skill (Noweski et al., 2012)a review of the literature also suggests the need for more research that can provide practical guidelines for teachers and educational instructors across disciplines for the effective incorporation of design thinking into teaching and learning (Noweski et al., 2012; Renard, 2014).

CONCLUSION

Design thinking can lead students to apply a cognitive balance of creative and practical problem solving with empathy, collaboration, communication skills and more complex thinking (Vanda, 2011). Design thinking is about thinking of ways to respond to needs of people. At this period, the study of design thinking and its implementation in education system specifically in Malaysia are still at its infancy stage. Design thinking in education in this country is still focusing on the training of technical skills in design as means to solve problems (Lim, 2015). In education, there are calls for educators to be the designers who create specific conditions to support education environment that has been changing rapidly towards the 21 st century. Yet, there is still no widespread adoption of design thinking to support educators in educational practices (Joyce Hwee Ling Koh, Ching Sing Chai,Benjamin Wong, 2015).This is supported by Petray et al (2014) by saying that design thinking principles and frameworks are considered to be excellent scaffolds for supporting the development of creative and innovative mindsets in education but little empirical research has been conducted. There is a constant cry against educational practices that remain at the level of content instruction and regurgitation. The educational models of the Industrial Age are no longer adequate (Macdonald &Hursh, 2006) as the world of tomorrow need to be supported by educators who possess 21st century competencies or the abilities to solve complex and ill-structured problems through confident exploitation of technology, self-initiation and the arbitration of diverse viewpoints (Joyce Hwee Ling Koh, Ching Sing Chai,Benjamin Wong, 2015). However, these challenges in education are not impossible to overcome. Education system in Malaysia is dynamic and not static thus; it is always evolving and changing from time to time to suit the requirements of the country and global community. There is always room to improve on what that has been done and identify what else need to be done to improve the system (Yassin, 2010).

Design thinking is about thinking of ways to respond to the needs of the people(Brown, 2008). This further reiterates why educators should play an active role to react and respond to the everyday needs of the education world. This question should be constantly asked ' How can these decisions change and affects and effects other teacher's and student's performance specifically, and to the education world generally?'

Design thinking frameworks have considerable potential to scaffold the development of skills in problem solving and creativity across discipline. More effective support for the development of these skills could contribute substantially to the nation's innovative capacity. To ensure that the design thinking methodology is not employed in a superficial way that would have limited outcomes, further work is needed to provide educators with knowledge and experience in using strategies and understanding where these strategies fit within the various components of the methodology(Petray et al., 2014). Everyone is a designer, and design thinking is a way to innovate the 21st-century learning in Malaysia.

BIBLIOGRAPHY

Ahmad, R. H., & Ghavifekr, S. (2014). School leadershiup for the 21st Century: A conceptual overview. *Malaysian Online Journal of Educational Management*, *2*(1), 48–61.

Akpan, C. P. (2014). Perception of Principals on Parents' Involvement in School-Based Management in Cross River State, Nigeria, *2*(5), 529–540.

Ashkan, M. (2014). The Evolution of Design Thinking: Past, Present, and Future. *Open Journal of Architectural Design*, *2*(2), 21. Retrieved from http://www.sciknow.org/article/detail/id/1493

Atman, C. J., Adams, R. S., Cardella, M. E., Turns, J., Mosborg, S., & Saleem, J. (2007). Engineering Design Processes: A Comparison of Students and Expert Practitioners. *Journal of Engineering Education*, *96*(4), 359–379.

Badke-Schaub, P., Lloyd, P., Lugt, R. Van Der, & Roozenburg, N. (2005). Human-centered Design Methodology. *Design Research in …*, 23–32. Retrieved from http://www.designresearch.nl/PDF/DRN2005_BadkeSchaub.pdf

Bjögvinsson, E., Ehn, P., & Hillgren, P.-A. (2012). Design Things and Design Thinking: Contemporary Participatory Design Challenges. *Design Issues*, *28*(3), 101–116.
Brown, T. (2008). Design thinking. *Harvard Business Review*, *86*(6).

Brown, T. (2009). Change by Design (Google eBook), 272. Retrieved from http://books.google.com/books?id=x7PjWyVUoVAC&pgis=1

Burnette, C. (2005). IDESiGN.

Carroll, M., Goldman, S., Britos, L., Koh, J., Royalty, A., & Hornstein, M. (2010). Destination, Imagination & The Fires Within: Design Thinking in a Middle School Classroom, 1–54. Retrieved from papers://f6800163-e74d-425b-8f8c-f7b224f27bdc/Paper/p10221

Ching, H. Y. (2014). Design Thinking in Classroom: An Experience with Undergrad Students of a Business Course. *Business and Management Research*, *3*(2), 110–119.Retrievedfrom http://www.sciedu.ca/journal/index.php/bmr/article/view/4859

Christensen, C. M., Horn, M. B., & Johnson, C. W. (2011). *Disrupting Class: How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns*. United States: Mc Graw Hill.

Cross, N. (2001). Design cognition: results from protocol and other empirical studies of design activity. In *Design Knowing and Learning: Cognition in Design Education* (pp. 79–103). Oxford, United Kingdom: Elsevier Ltd. Retrieved from http://www.elsevier.com/wps/find/bookdescription.cws_home/621428/description#description

Cross, N. (2004). Expertise in design: An overview. *Design Studies*, *25*(5), 427–441.

Cross, N. (2006). Designerly Ways of Knowing. *Design Studies*, *3*(4), 221–227

Cross, N., Dorst, K., & Roozenburg, N. (1992). Research in design Thinking. Retrieved from http://www.narcis.nl/publication/RecordID/oai%3Atudelft.nl%3Auuid%3A83a0d981-d053-4944-90af-3d165b9d079e

D.School. (2010). *Bootcamp Bootleg*. Retrieved from http://dschool.stanford.edu/wp-content/uploads/2011/03/BootcampBootleg2010v2SLIM.pdf

David R. Krathwohl. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, *41*(4), 212–218.

Dolak, F., Uebernickel, F., & Brenner, W. (2013). *Design Thinking and Design Science Research*. Retrieved from https://www.alexandria.unisg.ch/Publikationen/223547

Dorst, K. (2011). The core of "design thinking" and its application. *Design Studies*, *32*(6), 521–532. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1016/j.destud.2011.07.006

Dorst, K., & Cross, N. (2001). Creativity in the design process: Co-evolution of problem-solution. *Design Studies*, *22*(5), 425–437.

Duffy, F. M., Reigeluth, C. M., Solomon, M., Caine, G., & Almeida, A. A. C.-C. and L. (2006). The Process of Systemic Change. *TechTrends*, *50*(2), 41–51.

Dunne, D., & Martin, R. (2006). Design thinking and how it will change management education: An interview and discussion. *Academy of Management Learning and Education*, *5*(4), 512–523.

Dym, C. L., Agogino, A., Eris, O., Frey, D. D., & Leifer, L. J. (2005). Engineering Design Thinking , Teaching , and Learning. *Journal of Engineering Education*, (January), 103–120.

Eagen, W., Cukier, W., Bauer, R., & Ngwenyama, O. (2008). Design Thinking : Can Creativity Be Taught ? *International Conference on the Future of Education*.

Finn, C. E., & Horn, M. B. (2013). Can Digital Learning Transform Education? *Education Next*, 54–60.

Hanttu, A. (2013). *Design Thinking as a Phenomenon: Design Thinking as a Contemporary Phenomenon and as an Object of Discussion*. Aalto University.

Hassi, L., & Laakso, M. (2011). Conceptions of Design Thinking in the Design and Management Discourse. *Proceedings of IASDR2011*, 1–10.

Johansson, U., & Woodilla, J. (2009). Towards and epistemological merger of design thinking, strategy and innovation. *8th European Academy Of Design Conference*, (April), 1–5.

Johansson-Sköldberg, U., Woodilla, J., & Çetinkaya, M. (2013). Design thinking: Past, present and possible futures. *Creativity and Innovation Management*, *22*(2), 121–146.

Jonassen, D. H. (1997). Instructional design models for well-structured and III-structured problem-solving learning outcomes. *Educational Technology Research and Development*, *45*(1), 65–94.

Joyce Hwee Ling Koh, Ching Sing Chai,Benjamin Wong, H.-Y. H. (2015). *Design Thinking for Education: Conceptions and Applications in Teaching and Learning*. Singapore: Springer.

Kangas, K., Seitamaa-Hakkarainen, P., & Hakkarainen, K. (2011). Design Thinking in Elementary Students' Collaborative Lamp Designing Process. *Design and Technology Education: An International Journal*, *18*(1), 30–43.

Kimbell, L. (2011). Rethinking Design Thinking: Part I. *Design and Culture*, *3*(3), 285–306.

Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*.

Kolko, J. (2010). Abductive Thinking and Sensemaking: The Drivers of Design Synthesis. *Design Issues*, *26*(1), 15–28.

Lawson, B. (2005). *How Designers Think : The Design Process Demystified* (4th Editio). Oxford: Architectural Press.

Lewis, J., & Days, I. (2016). Chase launches cutting-edge series of "Innovation Days" to promote design thinking. *The Reporter*.

Lim, B. (2015). A Discussion on Creativity and Design Education In Singapore and Malaysia. *Journal of Research in Humanities and Social Sciences*, *3*(2), 56–61.

Luka, I. (2014). Design Thinking in Pedagogy Origin of Design Thinking. *Journal of Education Culture and Society*, (2), 63–74.

Macdonald, G., & Hursh, D. (2006). *Twenty-first Century Schools: Knowledge, Networks and New Economies*. (A. M. Peters & J. Freeman-Moir, Eds.). Sense Publishers.

Malaysia Education Blueprint, M. (2013). *Malaysia Education Blueprint 2013 - 2025*. *Ministry of Education, Malaysia*.

Martin, R. (2006). Designing in Hostile Territory. *The Magazine of the Rotman School of Management*, (Spring/Summer), 4–8.

Media, C. (n.d.). Some phenomena of analogical thinking in design. *Media*.

Noweski, C., Scheer, A., Bu, N., Thienen, J. Von, Erdmann, J., & Meinel, C. (2012). Towards a Paradigm Shift in Education Practice : Developing Twenty-First Century Skills with Design Thinking. In *Design Thinking Research: Understanding Innovation* (pp. 71–94). Potsdam, Germany: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

Partnership for 21st Century Learning. (2015). P21 Framework Definitions. *P21 Framework Definitions*, 9. Retrieved from http://www.p21.org/documents/P21_Framework_Definitions.pdf

Petray, T., Taylor, P., Otto, T., Anderson, N., Adam, R., Taylor, P., … Wright, N. (2014). *Design thinking frameworks as transformative cross-disciplinary pedagogy*. Australia. Retrieved from sites.google.com/site/jcudesignthinkingframework/home

Pihie, Z. A. L., Asimiran, S., & Bagheri, A. (2014). Entrepreneurial leadership practices and school innovativeness. *South African Journal of Education*, *34*(1), 1–11. Retrieved from http://www.sajournalofeducation.co.za/index.php/saje/article/view/704/406

Ray, B. (2012). Design Thinking:Lessons for the Classroom.

Razzouk, R., & Oroszlan, D. (2011). The Need For 21st Century Skills Development In Our Educational System. *Edvation: Advancing Education for 21st Century Success*, (August), 1–7.

Razzouk, R., & Shute, V. (2012). What Is Design Thinking and Why Is It Important? *Review of Educational Research*, *82*(3), 330–348.

Renard, H. (2014). Cultivating Design Thinking in Students through Material Inquiry. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *26*(3), 414–424. Retrieved from http://proxy.library.carleton.ca/login?url=http://search.proquest.com/docview/1697486571?accountid=9894

Rittel, H. W. J., & Webber, M. M. (1984). Planning Problems are Wicked Problems. *Developments in Design Methodology*.

Rotherham, A., & Willingham, D. (2009). 21st Century Skills: The Challenges Ahead. *Educational Leadership: Teaching for the 21st Century*, *67*(1), 16–21. Retrieved from http://www.claytonschools.net/cms/lib/MO01000419/Centricity/ModuleInstance/10651/21st_Century_Skills-The_Challenges_Ahead.pdf

Rotherham, A., & Willingham, D. (2010). " 21st-Century" Skills: Not New, but a Worthy Challenge. *American Educator*, 17–20. Retrieved from http://eric.ed.gov/?id=EJ889143

Rylander, A. (2009). Design Thinking as Knowledge Work: Epistemological Foundations and Practical Implications. *Journal of Design Management*, 1–20. Retrieved from papers3://publication/uuid/4E2EA86D-61C0-4C85-9CC0-FED87FF9AF87

Scheer, A., Noweski, C., & Meinel, C. (2012). Transforming constructivist learning into action: Design thinking in education. *Design and Technology Education*, *17*, 8–19. Retrieved from http://search.ebscohost.com.ezproxy.liv.ac.uk/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ996067&site=eds-live&scope=site

Schoen, L., & Fusarelli, L.D. (2008). Innovation, NCLB, and the fear factor: the challenge of leading 21st century schools in an era of accountability. Educational Policy, 22(1), 181-203.

Siok, S., Lim, H., Lim-ratnam, C., & Atencio, M. (2007). Understanding the Processes Behind Student Designing : Cases from Singapore. *Design and Technology Education: An International Journal*, *18*(1).

Steen, M. (2015). Upon Opening the Black Box and Finding it Full:Exploring the Ethics in Design Practices. *Science, Technology, and Human Values*, *40*(3), 389–420.

Stempfle, J., & Badke-Schaub, P. (2002). Thinking in design teams - An analysis of team communication. *Design Studies*, *23*(5), 473–496.

Stewart, S. C. (2011). Interpreting Design Thinking. *Design Studies*, *32*, 515–520.

Tan, C., & Wong, Y.-L. (2012). Promoting spiritual ideals through design thinking in public schools. *International Journal of Children's Spirituality*, *17*(1), 25–37.

Thienen, J. Von, Meinel, C., Leifer, L., Noweski, C., & Rauth, I. (2011). Understanding Innovation. *Hasso Plattner Institut*. Retrieved from https://www.hpi.uni-potsdam.de/fileadmin/hpi/FG_ITS/papers/Book_Chapters/Front_Matter_-_Design_Thinking_Understand__Improve__Apply.pdf

Toshiaki Kurokawa. (2013). Design Thinking Education at Universities and Graduate Schools. *Science & Technology Trends*, *46*, 50–63.

Tsai, C. C., & Chai, C. S. (2012). The "third"-order barrier for technology-integration instruction: Implications for teacher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, *28*(6), 1057–1060.

Vanada, D. I. (2011). Practically Creative : The Role of Design Thinking as an Improved Paradigm for 21 st Century Art Education. *Techne Series A*, *21*(2), 21–33.

Yassin, M. M., Ayob, A., Pilus, F., & Merican, A. M. N. (2010). The Role of Education in Leadership Development. *Perdana Discourse Series No11/2010*, (11).

Yew Leong, W. (2011). LanguageED Look Who ' s Talking in Your Classroom, (31).

JIGSAW DALAM PENGURUSAN KELAS

Husna Safian
husnasafian@yahoo.com
SK. Dato' Panglima Bukit Gantang

Aida Abdul
aidaabdulsisc@gmail.com
PPD Larut Matang dan Selama

Kajian ini berkaitan dengan Kaedah Jigsaw dalam pengurusan kelas yang dijalankan di SK Dato' Panglima Bukit Gantang. Sasaran kajian ini ialah murid tahun 5 seramai 26 orang dan 3 orang guru. Tujuan utama dilaksanakan adalah untuk memaksimumkan peranan murid dalam pengurusan kelas dan meminimakan peranan guru terutama dari segi disiplin dan sahsiah. Jigsaw ini juga berperanan membentuk ketrampilan jati diri murid sebagai seorang pemimpin dalam kelompok yang kecil dan sekaligus membina keyakinan individu tersebut sesama rakan. Dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia, hasrat utama adalah untuk melahirkan murid-murid yang memiliki 6 Aspirasi Murid. Kaedah Jigsaw juga turut membantu dalam merealisasikannya terutama dari aspek kemahiran memimpin, etika & kerohanian, identiti nasional dan pengetahuan. Menurut Kamarudin Talib, (2005) menegaskan bahawa murid seharusnya tidak dibezakan dengan warna kulit, keturunan, agama, jantina ataupun mental masing-masing, justeru kaedah jigsaw memberi peluang sama rata kepada setiap murid untuk menjadi pemimpin di peringkat kumpulan. Johnson & Johnson, (1989) semangat kerjasama, tolong menolong dan bertindak sebagai satu pasukan perlu dibajai dalam diri murid agar menjadikan murid lebih faham, yakin dan seronok untuk belajar. Kajian ini menggunakan dapatan soal selidik dan pemerhatian dalam mengenal pasti respon guru dan murid. Berdasarkan maklum balas soal selidik dan pemerhatian, didapati murid menanti-nanti giliran mereka untuk menjadi ketua mengikut nombor dan hari yang ditetapkan. 90% (23 orang) murid sangat suka bila diberi peluang menjadi pemimpin dan mencuba sedaya upaya untuk melaksanakan tugas dengan baik. 10 % (3 orang) murid masih belum menguasai selepas dilaksanakan selama 3 bulan kerana murid tersebut ialah murid pemulihan. Dapatan daripada guru pula sangat positif. Jigsaw dapat membantu dan memudahkan guru dari segi disiplin dan pelaksanaan kerja rumah murid.

Kata kunci: *Jigsaw, Pengurusan Kelas*

PENGENALAN

Dapatkah komuniti kita menghadapi risiko sekiranya sekolah tidak menggunakan kaedah pembelajaran Koperatif sedangkan kerjasama merupakan elemen yang paling asas dalam pembentukan satu komuniti? Tanpa kerjasama, komuniti tidak akan wujud. Kajian menunjukkan keberkesanan kaedah pembelajaran Koperatif dan kebaikannya berbanding dengan kaedah yang lain (Johnson and Johnson , 1987)

Adakah kita sebagai guru bertindak adil terhadap keseluruhan pendidikan kanak-kanak sekiranya kita tidak menggunakan kaedah pembelajaran Kooperatif?

PEMBELAJARAN KOPERATIF

Definisi dan konsep

Pembelajaran Koperatif didefinisikan sebagai satu set proses yang membantu pelajar berinteraksi satu sama lain untuk mencapai satu matlamat khusus atau mendapatkan satu hasil akhir (end-product) yang ada kaitan dengan isi kandungan mata pelajaran. Pendekatan berstruktur (*structural approach*) dalam pembelajaran koperatif oleh Kagan hasil daripada proses mencipta, menganalisis dan mengaplikasikan struktur (yang tidak terikat kepada isi kandungan pelajaran) secara sistematik termasuk cara-cara menguruskan interaksi sosial dalam bilik darjah.

Menurut Kagan (1998), dalam pembelajaran koperatif, **aktiviti** pembelajaran dikatakan wujud apabila **struktur** koperatif yang disesuaikan dengan **isi kandungan** seperti yang diwakili oleh hubungan di bawah.

Struktur pembelajaran + **Isi** kandungan = **Aktiviti.**

Kagan telah menyenaraikan sekurang-kurangnya sebanyak lebih daripada 50 contoh struktur (dengan nama-nama yang tertentu) yang dapat disesuaikan dengan isi kandungan.

Struktur boleh digunakan mengikut tujuan tertentu – team building (kumpulan kecil), Classbuilding (satu kelas), Masteri, Kemahiran berfikir, Perkongsian Maklumat dan Kemahiran berkomunikasi. Suasana pembelajaran yang kondusif dapat diwujudkan melalui pembelajaran koperatif melalui

- Bilik darjah yang demokratik
- Memberi '*Empowerment* ' kepada pelajar
- Peranan guru sebagai fasilitator dan mentor

Elemen Pembelajaran Koperatif

- Salin ketergantungan yang positif (Positif Interdependence)
- Interaksi berhadapan-hadapan (Face to Face)
- Pertanggungjawaban Individu (Individual Accountability)
- Kemampuan Kerjasama (Collaborative Skill)

- Proses Kelompok(Group Processing)

PENYATAAN MASALAH

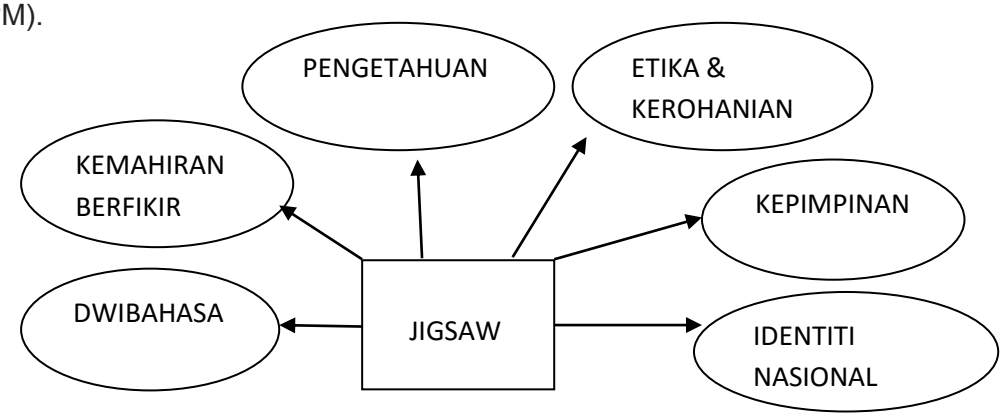
"Guru individu serba boleh…." Di sekolah guru melakukan pelbagai tugas selain co-bisnesnya mengajar. Tidak hairanlah ada ketikanya guru alpa dalam menguruskan kelas sendiri. Kekangan masa adalah faktor utama dalam urusan mentadbir kelas. Guru perlu menghabiskan sukatan pelajaran sambil melayan pelbagai kerenah murid. Ditambah pula dengan pengisian segala data online yang perlu dihantar segera. Ketua dan Penolong kelas menjadi harapan guru membantu tetapi sejauhmana 'peranan' mereka dihargai oleh rakan-rakan yang lain. Justru, kaedah Jigsaw iaitu salah satu cabang pembelajaran koperatif telah digunapakai bukan sahaja dalam PdP malah diaplikasikasikan dalam pengurusan kelas. Menurut Kamaruddin Talib, (2005) menegaskan bahawa murid seharusnya tidak dibezakan dengan warna kulit, keturunan, agama, jantina ataupun mental masing-masing. Peranan guru sebagai pengurus telah diambil alih oleh seorang murid sebagai "LEADER" dalam kumpulan kecil.

L E A D E R:-

- LEAD
- EXAMPLE
- ACTIVE
- DELIVER
- EXCELLENCE
- RECOGNISE

MATLAMAT

Melahirkan murid-murid yang memiliki 6 Aspirasi Murid dalam Pelan Pembangunan Malaysia (PPPM).



OBJEKTIF

- Memaksimakan peranan murid dalam pengurusan kelas dan meminimakan peranan guru.
- Membentuk ketrampilan jati diri murid sebagai pemimpin dalam kelompok kecil .
- Membina keyakinan diri sesama rakan dan di mana sahaja.
- Memudahkan pencapaian objektif pembelajaran.

SASARAN

Murid Tahun 5 Excellent seramai 26 orang dan 3 orang guru.

PELAKSANAAN

Kelas 5 Excellent terdiri daripada 26 orang murid, 16 lelaki dan 10 perempuan. Murid-murid ini telah diletakkan dalam kumpulan empat-empat. Ahli kumpulan terdiri daripada murid yang heterogenous.

Langkah-langkah pelaksanaan ialah:-

1. Setiap kumpulan dinamakan mengikut kesesuaian contoh bulan. Januari hingga Jun (6 kumpulan)
2. Setiap murid dinomborkan 1 hingga 4.
3. Setiap murid akan menjadi ketua kumpulan mengikut hari.

NOMBOR MURID	HARI BERTUGAS
1	Isnin
2	Selasa
3	Rabu
4	Khamis
Tiada ketua	Jumaat (Hari Penilaian)

4. Tugas Ketua ialah memantau ahli kumpulan dan memberi laporan kepada guru tentang ahli kumpulan dari segi disiplin, sahsiah dan kerja rumah.
5. Pada hari Jumaat, guru akan membuat penilaian terhadap setiap kumpulan dan diberikan 'anugerah kumpulan terbaik' untuk seminggu. Penilaian dibuat meliputi aspek kebersihan, disiplin, kerjasama dan sahsiah .

Kata kunci kejayaan setiap kumpulan wujud apabila setiap ahli di dalam kumpulan sedar dan peka bahawa, " Saya hanya akan berjaya sekiranya ahli kumpulan saya juga berjaya." Sikap yang positif ini dapat dilahirkan dengan beberapa cara.

- Sikap saling bergantung antara ahli-ahli kumpulan – setiap ahli kumpulan sedar bahawa kejayaan mereka bergantung atas kejayaan kumpulan itu sendiri.
- Interaksi secara bersemuka – kanak-kanak belajar antara satu dengan lain.
- Peranan individu- setiap kumpulan perlu peka tentang peranan masing-masing untuk kejayaan bersama.
- Penggunaan kemahiran kerjasama- berinteraksi, berkongsi dan bekerjasama.
- Bekerja di dalam kumpulan- kanak-kanak belajar menilai sejauh mana keberkesanan sesuatu pembelajaran jika bekerja di dalam kumpulan.

Perbandingan Antara Pengurusan Kelas secara Tradisional dan Jigsaw

Tradisional	Jigsaw
1. Guru memanopoli pengurusan kelas sepenuhnya.	1. Memberi "empowerment " kepada murid dalam pengurusan kelas.Hasilkan bilik darjah yang demokratik. Peranan guru sebagai fasilitator
2. Hanya ada seorang Ketua sahaja.	2. Semua orang berpeluang menjadi Ketua.(kemahiran memimpin)
3. Kemahiran sosial diandaikan ada pada pelajar dan tidak diajar lagi.	3. Kemahiran sosial diajar dan dipupuk secara langsung merangkumi kepimpinan, membuat keputusan, membina kepercayaan, komunikasi dan pengurusan konflik.
4. Kurangnya memupuk sikap tanggungjawab.	4. Melahirkan murid yang lebih bertanggungjawab.
5. Tugas-tugas guru dari segi kehadiran murid , kutipan buku, kerja sekolah dan disiplin dijalankan oleh guru sendiri dan dibantu ketua kelas. Tiada tindakan susulan kerana kekangan masa.	5. Tugas telah diambil alih oleh murid dan berlaku tindakan susulan jika sesuatu perkara itu perlu ada tindak balas.

Respon Murid dalam Pelaksanaan Jigsaw.

Dapatan soal selidik dan pemerhatian telah digunakan dalam mengenalpasti respon murid. Setiap murid diberi 2 helai soal selidik pra dan post pelaksanaan.

SOALAN	JUMLAH MURID = 26 orang murid.	
	Pra Soal - Selidik	Post Soal -Selidik
1. Adakah anda suka menjadi ketua ?	Ya = 18 Tidak = 8	Ya = 24 Tidak = 2
2. Adakah anda pernah diberi peluang menjadi Ketua ?	Ya = 7 Tidak = 19	Ya = 26 Tidak = 0
3. Adakah anda suka berbincang dalam kumpulan anda?	Ya = 16 Tidak = 10	Ya = 23 Tidak = 3
4. Adakah anda gembira dengan tugas yang diberi..?	Ya = 17 Tidak = 9	Ya = 22 Tidak = 4
5. Adakah anda menyemak buku dalam kumpulan anda sebelum dihantar kepada guru.	Ya = 8 Tidak = 18	Ya = 20 Tidak = 6
6. Adakah rakan kumpulan anda menghormati anda sebagai ketua pada hari tersebut.?	Ya = 5 Tidak = 21	Ya = 21 Tidak = 5
7. Adakah anda dan kumpulan anda dapat bekerjasama dengan baik ?	Ya = 16 Tidak = 10	Ya = 23 Tidak = 3
8. Adakah anda merasakan yang keyakinan anda semakin bertambah ?	Ya = 11 Tidak = 15	Ya = 25 Tidak = 1
9. Adakah anda merasakan yang pelaksanaan jigsaw ini dapat meningkatkan pencapaian anda dalam pelajaran.	Ya = 9 Tidak = 17	Ya = 22 Tidak = 4
10. Adakah anda suka pelaksanaan jigsaw dalam pengurusan kelas.	Ya = 15 Tidak = 11	Ya = 26 Tidak = 0

RUMUSAN

Dalam merealisasikan 6 Aspirasi murid, pengurusan kelas dalam jigsaw amat praktikal dilaksanakan dan dalam masa yang sama meringankan beban tugas guru. Dengan kata lain 'win-win situation'

KESIMPULAN DAN CADANGAN

Pengurusan kelas dalam jigsaw amat berkesan untuk dilaksanakan. Namun begitu,guru terpaksa menghadapi pelbagai masalah di peringkat awalnya. Berlaku kekeliruan dan ketidakfahaman di kalangan murid tentang cara pelaksanaan. Murid juga kurang faham bidang tugas sehingga melangkaui bidang tugasnya. Selain daripada itu, masalah penerimaan murid lain apabila murid yang tidak disukainya menjadi ketua pada hari tersebut.

Sebagai seorang pendidik, semua masalah yang timbul semasa menjalankan jigsaw ini tidak boleh dijadikan kekangan untuk meneruskannya. Sebaliknya guru perlu mencari jalan bagaimana caranya mengatasi masalah yang timbul.

Guru perlu memberi arahan secara jelas dan berterusan hingga murid-murid faham. Sebaiknya kaedah Jigsaw ini perlu dimulakan pada Tahun Dua. Kemahiran memimpin mula dipupuk pada peringkat ini. Mungkin dapatan dari kaedah ini belum ketara pada tahun permulaan tetapi kaedah tersebut akan bertambah afektif apabila murid-murid ini naik ke Tahun Tiga. Mereka sudah biasa dengan jigsaw. Dengan adanya kesinambungan sehingga ke Tahun Enam, kaedah ini akan lebih berkesan juga dalam pembentukan nilai-nilai keyakinan diri sendiri serta perkembangan kognitif murid-murid

PENUTUP

Pembelajaran Koperatif menganggap kejayaan insan bukan tertakluk kepada kecemerlangan akademik semata-mata. Kejayaan yang sebenar adalah kejayaan yang menyeluruh dari segala aspek jasmani, emosi, rohani dan intelektual. Oleh itu, jigsaw adalah satu kaedah yang menjurus kearah pencapaian kesemua aspek tersebut.

BIBLIOGRAFI

Slavin, Robert E (2010), Cooperative Learning Teori, Riset dan Praktik, Bandung, Nusa Media.

Slavin, E.Robert. 1995.Education Psycology. United States of Amerika: Allan and Bacon.

Dr. Pensri Teeravarapaug Krongthong Khairiree, 1995. Cooperative Learning In Mathematics (CLIM), Malaysia: Seomeo Regional Centre For Education In Science And Mathematics.

Spencer Kagan (1988), Cooperative Learning Resources For Teachers.

Admin (2010), Pengertian dan Macam-macam Model Pembelajaran Koperatif (Cooperative Learning), (Online). Tersedia: http://nesaci.com/pengertian dan macam-macam model pembelajaran- koperatif-cooperative-learning.html (17 Mei 2012)
Ibrahim, Muhsin dkk (2000). Pembelajaran Koperatif. Surabaya: University Press.

KEBERKESANAN PEMBELAJARAN KOPERATIF DAN KOLABORATIF UNTUK MENINGKATKAN KECERDASAN PELBAGAI MURID DALAM PEMBELAJARAN BAHASA MELAYU

Zaharimah Subaini
riema1001@gmail.com
Pegawai Sisc+ Bahasa Melayu (Rendah)
Pejabat Pendidikan Daerah Johor Bahru

Pembelajaran Koperatif dan Kolaboratif mempunyai dasar-dasar atau prinsip-prinsip khusus yang dapat meningkatkan pembelajaran di samping berupaya memupuk nilai-nilai murni seperti hormat, bertanggungjawab dan kemahiran-kemahiran sosial yang berguna kepada murid-murid. Melalui Pembelajaran Koperatif dan Kolaboratif, murid-murid akan terlibat secara aktif dalam pembelajaran. Penglibatan sedemikian bermakna murid-murid akan mempunyai motivasi tersendiri untuk belajar. Johnson and Johnson (1989; dipetik daripada Panitz, 1998), menyatakan bahawa faedah utama Pembelajaran Koperatif dan Kolaboratif adalah keupayaannya meningkatkan keyakinan diri murid-murid dan menimbulkan motivasi untuk murid-murid terlibat secara aktif dalam proses pembelajaran. Maka, satu kajian telah dijalankan untuk mengetahui keberkesanan kaedah ini dalam membina motivasi dan kesedaran murid-murid untuk lebih terlibat dengan lebih aktif dalam pembelajaran Bahasa Melayu. Secara umum, dapatan kajian menunjukkan bahawa terdapat perubahan dalam sikap dan motivasi murid-murid ini terhadap pembelajaran Bahasa Melayu. Kajian ini juga diharap dapat meninjau bagaimana kaedah ini berupaya memberikan satu suntikan semangat kepada para pendidik agar menggunakan Pembelajaran Koperatif dan Kolaboratif bagi menimbulkan keseronokan belajar dan dalam pada itu membantu menjadikan pengajaran dan pembelajaran lebih bermakna dan menarik.

Kata kunci: *Pembelajaran Kooperatif, Motivasi, Gangguan Pembelajaran, Bahasa Melayu*

Refleksi Pengajaran dan Pembelajaran Lalu (Pembelajaran dan Pengajaran)

Di dalam bilik darjah, seseorang guru itu tidak akan terlepas daripada menghadapi masalah gangguan murid-murid dalam pembelajaran. Masalah ini boleh dikategorikan sebagai masalah besar yang memerlukan murid-murid itu didisplinkan oleh pihak pentadbir di sekolah, ataupun sekadar masalah kecil yang sememangnya mengganggu pembelajaran dan pengajaran di bilik darjah. Dalam kajian ini, pengkaji menumpukan perhatian kepada masalah-masalah yang mengganggu penguasaan kemahiran pembelajaran di bilik darjah atau 'off-task behaviours' yang perlu ditangani oleh para guru sendiri.

Antara masalah-masalah gangguan pembelajaran yang biasa dilihat ialah berbual-bual kosong dengan rakan, bergerak atau berjalan di dalam kelas tanpa sebab dan membuat bising ketika guru atau rakan sedang bercakap. Seseorang guru yang tidak berupaya menangani masalah-masalah ini pastinya akan merasakan satu kegagalan dalam mengendalikan kelasnya. Gangguan-gangguan ini juga akan menyebabkan pengajaran tergendala dan banyak masa terbuang kerana guru harus memberhentikan pengajarannya berkali-kali untuk memastikan murid-murid memberi tumpuan kepada pembelajaran dan pengajaran guru.

Menurut Nur Amirah Zulkifli dan Norizwan Abdul Rahim (2010) terdapat pelbagai jenis kecerdasan yang dimiliki oleh seseorang seperti kecerdasan bahasa, muzik, pergerakan, visualisasi dan lain-lain. Setiap individu yang memiliki kecerdasan ini mempunyai ciri-ciri keistimewaan yang tertentu. Individu ini mempunyai kecenderungan untuk mengembangkan bakat atau kebolehan yang mereka perolehi sekiranya dilatih dan diasah dengan cara yang betul. Oleh itu, amat penting bagi setiap individu untuk mengetahui tahap kecerdasan pelbagai masing-masing. Namun begitu, bagi kanak-kanak orang yang paling layak untuk menilai tahap kecerdasan kanak-kanak ialah ibu bapa atau guru-guru mereka di sekolah. Menurut Johari Bin Hassan dan Nur Aimi Binti Hassan (2004) kecerdasan pelbagai seharusnya bermula di peringkat kanak-kanak. Bermulanya di peringkat ini, akan terserlah kecerdasan yang terdapat dalam diri kanak-kanak.

Sebenarnya apabila kita kaji semula dan meneliti masalah utama yang menyebabkan perlakuan sedemikian, kita akan mendapati bahawa murid-murid bosan dengan pengajaran guru dan ini akan membantutkan potensi kecerdasan dirinya untuk berkembang.

Ini terutama sekali apabila mereka terpaksa melalui pengajaran yang hanya berpusatkan guru, yang tidak langsung melibatkan murid-murid secara aktif dalam pembelajaran. Apatah lagi jika mata pelajaran yang dipelajari itu dianggap satu subjek yang tidak penting. Ada pelbagai cara yang boleh diambil oleh guru untuk menangani masalah gangguan pembelajaran ini. Namun, sekiranya tiada usaha untuk mengembangkan lagi kecerdasan yang mereka miliki ini, maka kecerdasan mereka tidak akan dapat berkembang dengan baik seterusnya akan menyebabkan mereka akan menjadi kurang berkeyakinan dalam menghadapi dunia yang penuh dengan cabaran ini. Oleh itu, guru-guru haruslah mengenalpasti kecerdasan yang dimiliki oleh murid-murid ini supaya dapat membantu mereka memajukan diri dalam pelbagai aspek. Apa yang penting adalah untuk guru itu meningkatkan semula semangat murid-murid untuk belajar dan terlibat secara aktif dalam pembelajaran. Amat penting bagi murid-murid mempunyai motivasi untuk belajar dan bertanggung jawab atas apa yang dipelajari.

Pembelajaran Koperatif dan Kolaboratif

Pembelajaran Koperatif dan Kolaboratif telah terbukti sebagai satu cara pengajaran alternatif yang dapat melibatkan pelajar secara aktif dalam pembelajaran. Menurut Panitz (1998), Pembelajaran Koperatif ialah "an instructional strategy that employs a variety of motivational techniques to make instruction more relevant and students more responsible." Melalui strategi-strategi Pembelajaran Koperatif dan kolaboratif, murid-murid didapati lebih bermotivasi untuk belajar dan bertanggungjawab atas pembelajaran mereka sendiri. Ini bertetapan dengan inisiatif Kementerian Pendidikan Malaysia (MOE) yang mahu sekolah-sekolah 'Kurangkan Mengajar, Lebihkan Belajar.' Dalam kajian semula pendidikan ini, sembilan bidang utama yang dianggap kritikal untuk mentranformasi pendidikan negara akan diberikan perhatian oleh kerajaan antaranya ialah meningkatkan kualiti sekolah yang merupakan elemen penting dalam usaha meningkatkan kualiti pengajaran dan pembelajaran. Dapatan kajian antarabangsa menunjukkan bahawa guru yang berkualiti mampu meningkatkan pencapaian pelajar sebanyak 50 peratus dalam tempoh 3 tahun berbanding guru-guru lain. Ini bermakna guru harus bertanggungjawab mengajar dengan cara yang menarik untuk melibatkan murid-murid secara aktif. Guru juga harus berusaha memastikan para pelajar disediakan dengan kemahiran-kemahiran sosial dan nilai-nilai murni untuk mempersiapkan diri mereka bagi menghadapi kehidupan masa depan – bukan setakat untuk menyediakan mereka untuk peperiksaan dan ujian semata-mata.

Perinteraksian yang lebih mendalam antara guru dan murid-murid amat penting bagi memastikan hubungan yang berpanjangan serta dapat mewujudkan minda yang sentiasa aktif dalam pencarian ilmu. Pembelajaran Koperatif dan Kolaboratif merupakan salah satu pendekatan pengajaran yang berkesan untuk mewujudkan suasana "Kurang Mengajar, Lebihkan Belajar" KMLB kerana ia dapat membantu murid-murid belajar secara berdikari, mewujudkan semangat berkumpulan, menekankan dinamika kumpulan, menggalakkan komunikasi, di samping mengajar kemahiran sosial.

Jacobs, Power dan Loh, (2002) mengemukakan lapan prinsip utama dalam melaksanakan Pembelajaran Koperatif dan Kolaboratif, iaitu:

i. Bekerjasama sebagai satu Nilai (Cooperation as a Value)
ii. Kumpulan Pelbagai Jenis (Heterogeneous Grouping)
iii. Kebergantungan Positif (Positive Interdependence)
iv. Akauntabiliti Individu (Individual Accountability)
v. Perinteraksian Serentak (Simultaneous Interaction)
vi. Peluang Saksama untuk Penyertaan (Equal Opportunity to Participate)
vii. Pengajaran Kemahiran Kolaboratif (Teaching Collaborative Skills)
viii. Autonomi Berkumpulan (Group Autonomy)

Aplikasi Teori Kecerdasan Pelbagai Dalam Proses Pengajaran Dan Pembelajaran

Definisi kecerdasan pelbagai yang diberikan oleh Gardner (1983) adalah kepakaran kecerdasan manusia seharusnya mempunyai kemahiran untuk menyelesaikan masalah, menangani masalah sesuai dengan masa dan tempat dan menghasilkan output yang efektif. "An intelligence is the ability to solve problems, or to create products that are valued within one or more cultural setting" (Gardner 1983).

Pendapat yang dikemukakan oleh Howard Gardner menunjukkan bahawa kecerdasan seseorang dapat ditingkatkan melalui pendidikan dan latihan. Menurut Gardner, setiap individu mempunyai tahap kecerdasan yang berbeza kecerdasan dan kecerdasan tersebut boleh ditingkatkan dengan pendidikan melalui aktiviti yang bersesuian. Dalam konteks pendidikan guru memainkan peranan penting untuk merancang aktiviti dalam pembelajaran dan pengajaran supaya dapat memenuhi keperluan kecerdasan iaitu yang terdiri daripada sembilan kecerdasan yang diperkenalkan oleh Gardner. Teori kecerdasan banyak membantu para guru melaksanakan tanggungjawab bagi mendidik anak bangsa bagi mendapatkan ilmu pengetahuan.

Terdapat tiga peringkat dalam melaksanakan teori kecerdasan pelbagai dalam pembelajaran dan pengajaran. Antara peringkat-peringkat tersebut ialah peringkat padanan, percubaan dan peningkatan. Pada peringkat pertama, guru melaksanakan aktiviti-aktiviti koperatif dan kolaboratif untuk memadankan pembelajaran dan pengajaran dengan kecerdasan pelbagai murid. Guru perlu mengenalpasti kecerdasan murid-muridnya bagi memudahkan proses pembelajaran. Sebagai contohnya, jika majoriti murid dalam sesebuah kelas mempunyai kecerdasan kinestetik, maka guru tersebut, perlu melakukan aktiviti yang melibatkan pergerakan seperti melakukan uji kaji, senaman dan sebagainya bagi menarik minat murid-murid. Walau bagaimanapun aktiviti-aktiviti koperatif dan kolaboratif lain juga perlu bagi mengasah kecerdasan yang dimiliki oleh murid-murid. Hal ini disebabkan murid-murid mempunyai kebolehan yang berbeza. Pada peringkat pertama ini, guru mengenalpasti kekuatan sendiri dalam kecerdasan pelbagai dan juga kekuatan murid. Melalui proses mengenalpasti ini, guru dapat memilih strategi pembelajaran dan pengajaran yang sesuai dan memadankan dengan kecerdasan murid. Dengan ini guru boleh memperkembangkan potensi murid dalam kecerdasan lain yang belum menyerlah.

Peringkat kedua bagi melaksanakan atau mengaplikasikan teori kecerdasan pelbagai dalam pengajaran adalah percubaan. Pada peringkat ini, guru perlu memikirkan bagaimana teori kecerdasan pelbagai boleh diaplikasikan dalam pembelajaran dan pengajaran seharian. Terdapat persoalan-persoalan yang membantu para guru bagi menyediakan rancangan pembelajaran dan pengajaran, melalui verbal-linguistik, melibatkan persoalan bagaimana saya boleh menggunakan bahasa lisan , bacaan dan penulisan. Selain itu, persoalan logik-matematik adalah bagaimanakah saya boleh membuat petikan hitungan atau menggalakkan pemikiran kritis. Melalui visual-ruang melibatkan persoalan bagaimana saya boleh menggunakan alat bantu mengajar visualisasi, warna, seni, metafora atau penyusun grafik.

Seterusnya elemen muzik, bagaimanakah saya boleh menggunakan muzik, bunyi-bunyian persekitaran atau unsur ritma dan melodi, elemen kinestetik pula bagaimana saya boleh melibatkan pengalaman pergerakan seluruh badan atau aktiviti ‘hands-on’. Di samping itu, elemen interpersonal melibatkan persoalan bagaimanakah saya boleh melibatkan murid-murid dalam perkongsian rakan sebaya, pembelajaran kerjasama atau simulasi kumpulan, elemen intrapersonal pula bagaimanakah saya boleh memberi pilihan kepada murid-murid merangsang perasaan kendiri.

Akhir sekali elemen naturalis adalah bagaimana saya boleh membawa alam semulajadi ke dalam bilik darjah atau membawa murid ke luar ke alam semulajadi. Pada peringkat kedua ini juga, guru memikirkan cara memaksimumkan potensi persekitaran terutama sekali keadaan di dalam bilik darjah. Menghias bilik darjah dengan maklumat yang

boleh dihargai oleh setiap kecerdasan, contohnya, murid yang cenderung kepada verbal-linguistik menyediakan poster beberapa orang penulis terkenal. Membawa murid keluar dari bilik darjah juga merupakan aktiviti yang dapat menarik minat murid-murid, supaya guru dapat memerhati dan memahami bagaimana setiap individu mempunyai dan menggunakan kecerdasan pelbagai masing-masing.

Pada peringkat ketiga, iaitu peningkatan, guru perlu mengaitkan teori kecerdasan pelbagai dengan kemahiran berfikir untuk perkembangan murid. Melalui peningkatan ini, murid dapat mengaplikasikan apa yang diajar dalam hal tertentu. Dalam visual-ruang, murid dapat melakar, membuat peta minda, membayangkan masalah dan penyelesaiannya. Melalui kinestetik pula, murid boleh memanipulasi alat, bahan untuk menyelesiakan masalah. Melalui muzik, murid memahami ritma, harmoni, mengenal pasti masalah dan penyelesaiannya. Peningkatan dari segi interpersonal pula, murid mendapat pelbagai idea melalui interaksi dengan orang lain mengenai masalah dan penyelesaiannya. Peningkatan intrapersonal, murid membuat refleksi secara mendalam berasaskan pengalaman, perasaan diri mengenai masalah dan penyelesaiannya. Akhir sekali, naturalis, murid menggunakan contoh daripada alam semulajadi untuk mengkaji masalah dan penyelesaiannya. Melalui peningkatan kecerdasan murid-murid, kreatviti dan inovasi dapat dicungkil daripada murid-murid. Murid-murid juga dapat memperoleh pelbagai perspektif mengenai sesuatu perkara serta mengaplikasi pengetahuan yang sedia ada dalam situasi dan konteks yang baru dan berlainan. Aktiviti bilik darjah boleh dipelbagaikan dengan menggunakan strategi Teori Kecerdasan Pelbagai untuk peningkatan perkembangan kognitif mengikut Taksonomi Bloom.

FOKUS KAJIAN

Berdasarkan latar belakang permasalahan yang telah dinyatakan di atas, pengkaji ingin menyelidik keberkesanan Pembelajaran Koperatif dan Kolaboratif dalam menangani masalah gangguan fokus pembelajaran di samping menjana kecerdasan pelbagai di kelas Bahasa Melayu dalam kalangan murid-murid Tahun 6.

Sekaligus, kajian ini juga diharapkan dapat membuktikan bahawa Pengajaran Koperatif dan Kolaboratif dapat menimbulkan minat , meningkatkan potensi kecerdasan dan motivasi murid-murid ini terhadap pembelajaran Bahasa Melayu.

Oleh itu, beberapa persoalan kajian akan dikemukakan:

• Sejauh mana Pembelajaran Koperatif dan Kolaboratif dapat meningkatkan kecerdasan pelbagai seraya menambahkan minat dan motivasi murid-murid terhadap pembelajaran.

• Adakah fokus penguasaan pembelajaran di bilik darjah dapat ditangani melalui Pembelajaran Koperatif dan Kolaboratif.

OBJEKTIF KAJIAN

Objektif Umum :

• Melihat keberkesanan Pembelajaran Koperatif dan Kolaboratif dalam mengembangkan kecerdasan pelbagai murid-murid agar bermotivasi untuk mempelajari Bahasa Melayu ;

Objektif Khusus :

• Meninjau keberkesanan Pembelajaran Koperatif dan Kolaboratif sebagai pendekatan untuk menangani masalah fokus dan penguasaan pembelajaran Bahasa Melayu dalam kalangan murid-murid di bilik darjah.

Kumpulan Sasaran

Memandangkan kajian ini berbentuk kajian eksperimental, maka sampling kajian ini merupakan *single-subject research* atau *single-group research*. Sampling yang disengajakan atau *purposive sampling* ini merupakan 20 orang murid-murid Tahun 6 . Murid-murid di kelas ini mempunyai masalah fokus untuk menguasai di bilik darjah, yakni masalah gangguan dalam pembelajaran atau *off-task behaviours*. Sejak tahun lalu, pengkaji mendapati murid-murid ini menunjukkan pelbagai masalah kecerdasan kepada guru-guru yang mengajar mereka. Ini ditambah pula dengan sikap mereka yang agak negatif terhadap pembelajaran dalam setiap subjek yang diajarkan di sekolah. Oleh itu, pengkaji bertekad untuk mencari dan menyelidik punca masalah bagi menangani masalah tersebut.•

Pelaksanaan Kajian

a) Cara Mengumpul Maklumat.

Kajian eksperimental ini menggunakan tiga jenis instrumen yang terdiri daripada :

i) Borang Catatan Perlakuan (Tally Sheet)

Instrumen ini digunakan oleh pengkaji untuk merekod kekerapan perlakuan murid-murid yang didapati menyebabkan gangguan pembelajaran di bilik darjah. Pengkaji membuat catatan pada dua pengajaran yang tidak menggunakan Pembelajaran Koperatif dan Kolaboratif dan dua lagi pengajaran yang menggunakan strategi-strategi Pembelajaran Koperatif dan Kolaboratif. Pengkaji juga telah mengenal pasti beberapa jenis gangguan yang kerap berlaku dalam kalangan para pelajar yang dikaji, iaitu:-

- berbual-bual dengan rakan (tidak berkaitan dengan pelajaran)
- berjalan di dalam kelas (tanpa kebenaran)
- tidak mahu dan tidak yakin untuk melibatkan diri dengan aktiviti

ii) Borang Soal Selidik

Borang ini merupakan borang berskala Likert 1 – 4 yang meminta murid-murid memberikan respons sama ada Sangat Setuju, Setuju, Tidak Setuju dan Sangat Tidak Setuju dalam bentuk ikon “Smiley Traffic Lights” bagi item-item yang disenaraikan. Borang soal selidik ini ingin mengukur sikap murid-murid terhadap pengajaran Pembelajaran Koperatif dan Kolaboratif serta kesannya terhadap pembelajaran serta sejauh mana ia dapat mengurangkan gangguan fokus di bilik darjah dan meningkatkan kecerdasan dan keyakinan murid-murid dalam pembelajaran. Pengkaji meminta murid-murid mengisikan borang ini selepas Pembelajaran Koperatif dan Kolaboratif telah dijalankan di akhir kajian. Pengkaji menerangkan maksud setiap item kepada murid-murid sebelum mereka mengisinya.

iii) Temu Bual Berstruktur

Pengkaji menjalankan temu bual yang mempunyai beberapa soalan berstruktur dengan beberapa orang murid. Soalan-soalan yang diberi merupakan soalan-soalan

terbuka yang bertujuan untuk mendapatkan respon tingkahlaku murid-murid secara bersemuka tentang kesan Pembelajaran Koperatif dan Kolaboratif yang mereka lalui di dalam kelas Bahasa Melayu. Temu bual ini membantu pengkaji mendapatkan penjelasan bagi soalan-soalan yang dikemukakan.

Sebelum sesi temu bual dimulakan, pengkaji menerangkan kepada murid-murid bahawa mereka harus berterus-terang dengan respons yang diberikan. Mereka juga diyakinkan bahawa nama mereka tidak akan disebut dalam kajian yang dilakukan agar mereka dapat memberi respon secara terbuka.

b) Analisis Tinjauan Masalah

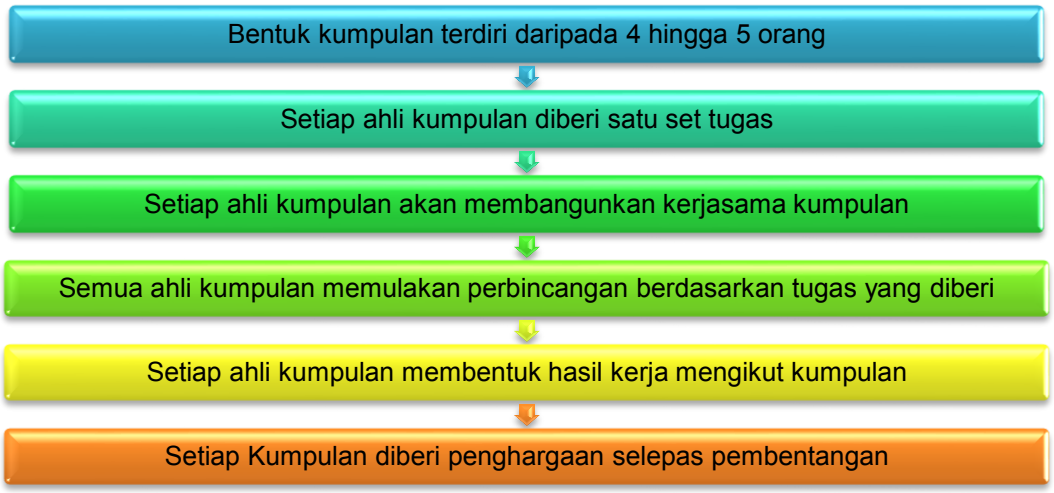
Pada awalnya, pengkaji cuba menjalankan pengajaran Bahasa Melayu yang menggunakan pedagogi teacher-centred, iaitu kaedah yang berpusat kepada guru. Pengkaji menjalankan dua pengajaran bahasa dan karangan di mana pelajar hanya terpaksa duduk diam di tempat masing-masing tanpa aktiviti berkumpulan yang berinteraktif. Pengkaji menyediakan bahan seperti slaid-slaid Powerpoint untuk menerangkan konsep tatabahasa dan penulisan ayat kepada murid-murid. Dalam pengajaran kedua-dua pelajaran tersebut, pengkaji mencatatkan perlakuan *off-task behaviour* pelajar seperti yang dinyatakan di atas. Pengkaji membuat catatan sambil mengajar menggunakan borang catatan perlakuan atau Tally Sheet.

Selepas itu, pengkaji mendedahkan murid-murid tersebut kepada Pembelajaran Koperatif dan Kolaboratif. Sebanyak empat pengajaran Pembelajaran Koperatif dan Kolaboratif iaitu “Give One Get One”, “Snatch”, “Rally-Robin” “ Learning Together” dan “Write Around” dijalankan bagi komponen-komponen bahasa seperti lisan, tatabahasa, kefahaman dan karangan. Dalam dua pengajaran yang menggunakan strategi Pembelajaran Kooperatif, pengkaji membuat catatan pada borang catatan perlakuan atau Tally Sheet yang digunakan awalnya.Pengkaji kemudian mengadakan sesi temu bual dengan beberapa orang murid. Setelah diterangkan tentang tujuan temu bual itu dan kerahsiaan identiti mereka, murid-murid diajukan beberapa soalan untuk membantu mereka memberikan respons yang sewajarnya menggunakan alat respon lampu isyarat “ Smiley Traffic Lights” . Ini semua akan dilakukan dalam masa dua hingga tiga minggu.

a) MODEL PEMBELAJARAN BERSAMA (LEARNING TOGETHER)

Pembelajaran bersama (Learning Together) dipratikkan David Johnson dan Roger Johnson di Universiti Minnesota pada tahun 1999. Ahli-ahli kumpulan ini mempunyai kemampuan yang berbeza-beza.

Langkah-langkah aktiviti yang akan dijalankan di dalam kelas :



b) WRITE AROUND (MENULIS BERPUTAR)

Model pembelajaran koperatif jenis write around ini sesuai digunakan untuk menulis kreatif atau untuk menulis simpulan. Peringkat permulaan guru memberikan sebuah ayat pembuka. Mintalah semua murid dalam setiap kumpulan untuk menyelesaikan ayat tersebut.

Selanjutnya mereka menyerahkan kertas berisi tulisannya tersebut ke sebelah kanan, dan membaca kertas lain yang mereka terima setelah diserahkan oleh kelompok lain, kemudian menambahkan satu ayat lagi. Setelah beberapa kali pusingan, maka akan diperoleh 4 buah cerita atau tulisan (dibentuk 4 kumpulan).

Selanjutnya beri waktu bagi mereka untuk membuat sebuah kesimpulan dan atau mengedit bahagian-bahagian tertentu, kemudian memberitahu cerita atau simpulan itu kepada seluruh kelas. *Write around* adalah modifikasi dari model pembelajaran koperatif *go around.*

JENIS AKTIVITI	**LANGKAH PELAKSANAAN**
WRITE AROUND	1) Murid duduk dalam kumpulan. 2) Setiap kumpulan diberi tugasan yang sama. 3) Selesai tugasan mengikut masa yang ditetapkan, kumpulan 1 akan beri tugasan kumpulannya kepada kumpulan ke-2, kumpulan ke-2 kepada kumpulan ke-3 dan seterusnya. 4) Kumpulan yang menerima penyelesaian tugasan dari kumpulan lain akan membuat penambahbaikan kepada penyelesaian itu. 5) Seterusnya bertukar ke kumpulan berikutnya sehingga guru berpuas hati

c) ROUND ROBIN BRAINSTORMING ATAU RALLY ROBIN

Contoh pelaksanaan model pembelajaran kooperatif Round Robin Brainstorming misalnya : berikan sebuah kategori (misalnya “nama-nama buah di Malaysia) untuk dibincangkan. Mintalah murid-murid secara bergilir-gilir untuk menyebutkan item-item yang termasuk ke dalam kategori tersebut.

ROUND ROBIN BRAINSTORMING	1) Murid duduk dalam kumpulan. 2) Murid diberi satu kategori soalan (contoh poligon). 3) Murid dalam kumpulan secara bergilir-gilir memberikan jawapan secara lisan (contoh menyenaraikan ciri-ciri setiap poligon yang dipilih).

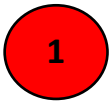
JADUAL PELAKSANAAN KAJIAN

BIL	AKTIVITI	TARIKH PELAKSANAAN
1	Mengenal pasti masalah dan pengumpulan data awal	Januari hingga Mac
2	Menulis proposal kajian	2 minggu / April
3	Merancang tindakan dan menghantar deraf kajian	1 minggu / 30 April 2016
4	Ujian Pra	1 minggu / Mei
5	Melaksanakan tindakan	3 minggu / Mei
6	Membincangkan masalah yang timbul dalam tindakan	1 minggu / Mei
7	Ujian Pos	1 hari / Jun
8	Refleksi kajian	1 minggu / Jun
9	Menulis laporan kajian	2 minggu (Jun)
10	Pembentangan dapatan kajian	1 minggu 6-8 Ogos 2016

SOALAN KAJI SELIDIK

Jantina: Perempuan

Bulatkan jawapan mengikut skala:



Tidak Setuju

Kurang Setuju

Setuju

Item	Skala		
1) Bahasa Melayu adalah mata pelajaran yang saya minati.	1	2	3
2) Saya seronok belajar membina ayat dalam Bahasa Melayu	1	2	3
3) Saya selalu membuat latihan menulis dan membaca sendiri di rumah.	1	2	3
4) Semakin banyak saya mempelajari perkataan dan makna dan saya semakin menyukainya.	1	2	3
5) Saya berasa bangga apabila dapat menulis perkataan dengan ejaan yang betul semasa aktiviti dijalankan.	1	2	3
6) Saya akan cuba mengisi tempat kosong dengan perkataan yang diberikan.	1	2	3
7) Saya telah menulis ayat menggunakan perkataan yang diberi dengan betul.	1	2	3
8) Saya suka latihan berbentuk perbincangan dalam kumpulan.	1	2	3
9) Saya akan bertanya guru apabila menghadapi masalah dalam membina ayat.	1	2	3
10) Saya selalu mengisi masa lapang dengan membuat latihan menulis ayat berdasarkan perkataan yang diberi.	1	2	3

BIBLIOGRAFI

Jacobs, G. M., Power, M. A., & Loh, W. I. (2002). The teacher's sourcebook for cooperative Learning: Practical techniques, basic principles, and frequently asked questions.Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Learning together. In Sharan, S. (Ed.), Handbook of cooperative learning methods (p. 115-133). Westport, CT:

Praeger.Joliffe, W. (2007). Cooperative learning in the classroom: Putting it into practice. London: Paul Chapman Publishing.

Panitz. T. (1999). How cooperative learningcl motivates students and teachers: Benefits of cooperative learning in relation to student motivation. Diambil pada Disember 30, 2008, daripada http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/motivation.htm

Pate-Clevenger, R., Dusing, J., Houck, P., & Zuber, J. (2008). Improvement of Off-Task Behavior of Elementary and High School Students through the Use of Cooperative Learning Strategies. Diambil Disember 1, 2008, daripada ERIC database.

Shearer, C. B. (1996). Multiple intelligence development assessment scales. UK: Multiple Intelligence Research and Consulting Inc.

Davis, Katie; Christodoulou, Joanna; Seider, Scott; Gardner, Howard (2011), "The Theory of Multiple Intelligences", in Sternberg, Robert J.; Kaufman, Barry, The Cambridge

Handbook of Intelligence, Cambridge University Press, pp. 485–503, ISBN 0521518067

Demetriou, Andreas; Raftopoulos, Athanassios (2005), Cognitive Developmental Change: Theories, Models and Measurement, Cambridge University Press, ISBN 0521825792

Demetriou, A.; Mouyi, A.; Spanoudis, G. (2010), "The development of mental processing", in Overton, W. F., The Handbook of Life-Span Development: Cognition, Biology and Methods, John Wiley & Sons, pp. 36–55, ISBN 978-0-470-39011-5

Laman web: http://www.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/directions/12.htm

Laman web: http://www.kaganonline.com

LEARNING ENGLISH IN 21ST CENTURY: CUBING TECHNIQUE ENHANCING PUPILS' 4CS SKILL

Jamaliah Chamili
jamaliahchamili@gmail.com

Noormala Ali
mala3265@yahoo.com

SMK Semerah, Batu Pahat Johor

ABSTRACT

This research was conducted on 30 pupils in SMK Semerah to study the pupils' perception toward the implementation of cubing technique in learning English. It was also conducted to study the outcome of the technique to the pupils' 4Cs skill and how it helps them to improve the skills. The research focused on three out of five ways of cubing including cubing of classroom activity, cubing the creative activity and flipped classroom were implemented. The research was conducted in three months. Classroom observation and pupils' work were used to determine the pupils' improvement in 4Cs skill. Meanwhile interviews and open respond were also used in studying the pupils' perception toward the technique and how it helped them to improve their 4Cs skill. Contents analysis approach was used in analyzing the information gathered from the sources of information. The research's result showed that the pupils' 4Cs skill has improved after the implementation of the technique. The students gave positive perception toward the technique and enjoyed learning English using the technique. The students also believed that the technique has helped them much in improving their 4Cs skill as it challenged their thinking skill, pleased their interest and style of learning. Moreover, the technique also has showed them ways to see things widely, assisted them to apply their knowledge practically in such of collaborating and communicating with people around them in different ways. Last but not least, the technique has proven into encourage the students in producing and sharing of ideas. Implication of the research findings and some suggestions were also given.

Keywords*: 21st century learning, 4Cs skill, Cubing technique.*

BACKGROUND

Malaysian Educational Development Plan (PPPM) was launched to produce high quality students in order to enable them to compete in the real world. The launches of PPM is aligned to the need of current development in education whereinnovation and various skills are being recognized as the skills needed for the students who are preparing for complex life and environmentalwork in 21st century. The focus on 4Cs skillincluding creativity, critical thinking, communication and collaboration is essential to prepare them for their future.

Bruniges (2015) quoted that "***our education system must equip young people with the capacity to think, solve problems and respond to and thrive within a changing society"***. To fulfill the requirement new approach and techniques in the teaching and learning process have to be implemented to enable the students to improve their skill in the 4Cs.

In rural area, teaching English is not easy as the students have put some barriers in their mindset, looking English as a difficult subject to learn. For years, many education researchers are always looking for new teaching methods and techniques as to help teachers in their teaching and the most importantly to grab student's attention in learning English. Through our experience in teaching for more than 20 years, students are not likely to learn the second language unless proper tool is used in their learning. Therefore English teacher should come out with new tool which can cater the students need and fulfill the criteria of 21stthe century learning. Hence, Cubing Technique was introduced to our students.

This research described our experience in implementing cubing technique to 30 students in a class to study the effect of the technique in improving their 4Cs skill.

CUBING TECHNIQUE

Cubing is a one of a technique which is belief to create positive atmosphere in teaching English. The technique requires someone to see an object in six different perspectives (Cowan&Cowan, 1980).This enrich students learning experience and expected to be one of the ways to enhance student's skill in 4Cs.

Cube is a new creative tool that can attract student's attention in learning. With six sides, cubing technique has changed the dimension of the cube into six different ways of thinking approach. They are describing, comparing and contrasting; analyzing, applying, associating and arguing. These six thinking approaches are based on Bloom Taxonomy level of learning. This powerful tool can be used to generate ideas in teaching writing and speaking, while in teaching reading this unique tool helps to provide in-depth and kaleidoscopic understanding of the topic. The basic of Cubing technique, students are encouraged to focus on their learning by answering the questions on the sides as fast they can. The technique challenges students' capability in learning the topic even for the weaker as the ideas developed parallel to the sequence of the sides answered.

The six sides of the cube are sequence described as follow:

i) Describe – generate ideas to the topic discussed. In this side, the questions commonly answered of '*what'.* In generating ideas, students are tightly-focused on the topic and should not worry about the spelling and sentence structure as they have to move fast.

ii) Compare – compare and contrast the ideas to make the topic discussed are more valuable. Students are encouraged to answer question of '*what'* and *'how'* to get the answer of similarity or differentiating the ideas.

iii) Associate – reflect ideas of the topic. This side is much more personal in creating the technique as they have to use their previous knowledge to reflect on what they are learning on particular time. By reflecting their personal thoughts give them new concept of learning the topic.

iv) Analyze – to assist students in comprehending the topic using their own words. Thus, this side provides the opportune moment to state as much question such as '*how'*, *'can' or 'do/does'*.

v) Apply – this is the most interesting side as it allows students to put on to any subject, topic and things they have in their mind. It maximizes the creative thinking to the higher level as the students have the concept to apply what they have learnt to the real world.

vi) Argue – the final level of cubing technique and it is also the highest level of Bloom Taxonomy thinking skill. At this side, students may ask and answer the question of *'how'* as to know the 'pro and con' or 'good and bad' of the subject in the topic discussed. Therefore, the students can sum-up the whole ideas of the topic discussed once they finally finished with the argument.

Overall, Cubing technique has moved together with the students need in the 21st century learning. As the technique is suitably created for group work learning activity, it promotes the 4C's skill in learning which are communication, collaboration, critical thinking and creativity. The Cubing technique stimulates student's communication throughout the six approaches. They are forced to talk to each other in order to complete the task given or to answer the questions from the cube. Besides, time limitation makes them to work faster. Here, teacher is no longer teaching but facilitating and supervising the students.

RESEARCH OBJECTIVES

This research was conducted to study:

- the students' perception towards the cubing technique,
- the effect of cubing technique to the student's 4C skills and
- how it could help students to improve the 4C skill.

THE SCHOOL AND THE STUDENTS

The school

SMK Semerah has been chosen for the research as it is located in rural area in Batu Pahat. Almost all of the students practice their first language in their routine at school and the level of the students' proficiency in English are in Band 2 of MUET, less than half number of

students who took SPM examination and PT3 assessment last year are passed. Very little of them got A for English in those examinations. Taking this into consideration, we decided to introduce the Cubing technique.

The students

The samples are 30 Malay students of SMK Semerah who are studying in Form 2 Rancangan Khas , a special class for those who got 2As and above in UPSR. Many of the students get at least D for their UPSR English. These 14 years old participants are mostly come from farming family where their parents earn living as farmers, fishermen, fruit mongers and general workers in their neighborhood.

IMPLEMENTATION OF THE CUBING TECHNIQUE

There are some processes in conducting the research. First, we do some data collections through interviews. There are three sections of questions in the interview session; demographic information, perspective towards English and how they want to be taught in English. Early interview is held to find out students background in order to get correct sample. Then the second interview is conducted to know students' problems in learning the second language and what kind of technique and method they want to be taught in the classroom. For this short conversation, we use tape recording to record the conversation with the participants. The interview takes place in their classroom after school and are doing in group of 5.

After interviewing the students, we have moved to another step which is conducting lesson using the chosen technique which is Cubing technique. There are five ways to use cubing technique in classroom. However, we have come out with three ways which is cubing the creative activity, cubing of classroom activity and flipped classroom.

The classroom observation for teaching and learning activities is video- recorded. All the feedbacks of the lesson have been recorded. The recorded instruments are taken from observation of student's works, videos, tape recorder and student's open respond which written on the parking lot.

Here are the techniques that have been applied in the classroom using cube:

Cubing the creative activity - Cube as a tool for question's maker

We applied this technique in teaching comprehension. It is very interesting way as teacher can see that students have abundance of questions to ask in order to comprehending text. Firstly, teacher provides WH-Questions on the sides such as; Who, Where, What, Why, When and How. Then, teacher gives every group cubes and asks them to throw the cube in order to make questions. Time is set up for not more than two minutes. Let the students in group to make their own questions based on the WH-Questions they thrown. Later, ask one or two representatives of group to write the questions on board. Therefore, none of the group will make same question. This way, students are creating their creativity in question's making. While the students are doing the activity, reminds them that they have to make questions for all sides of the cube. If they get same WH-Question, they have to throw the

cube again. Last but not least, discuss the answers for every questions made by the group with others. This activity can promote students self-esteem, increase the level of creativity and collaboration among group members.

This technique also has given students chance to ask questions in different perspectives. Besides, teacher can reward to any groups who can come out with good, creative and rational or logic questions that related to the topic discussed. In this way, this technique will be using as a tool to promote students curiosity.

Cubing of classroom activity - Cube as a tool to get information

We used this technique in teaching vocabulary. This technique has proven that students are very interested to know new words using other tools. Allow students to use their gadget if possible. If this is forbidden, as it is in the schools rules, make sure every group has at least three dictionaries. First of all, teacher provides questions on every side, such as meanings, sentence making, verb used, noun used, antonyms and synonyms. Then, teacher gives every group cubes and asks them to throw the cube. Once the students get the task, teacher shows the word. Then instruct the students to do the task from their gadgets or dictionaries and build one sample sentence for the word as task from the cube. Set the time in two to three minutes. Later, ask one or two representatives of group to present their findings. Students make their own notes for the findings in their exercise book. End of the lesson, asks students to write the words in their exercise book or in a colored paper, paste them around the classroom. Therefore, those new words will be utilized in their routine. This technique is best to practice in teaching writing too.

Flipped classroom - Cube as a tool to gain understanding

This technique is practically used in teaching literature. The teacher can measure how well their students understand the elements of novel. It is appropriate after completing the topic area. Teacher asks the students to get more information from their media sources earlier. Teacher provides elements of novel on the sides such as; plot, settings, theme, moral values, synopsis and characters. Next, teacher gives every group cubes and asks them to throw the cube in order to answer the questions. Set the time for the students to do the activity. It helps in classroom time management. Make sure the students get different elements. Then, asks the students to do the activity in Mahjong Paper. Once the time is over, ask one or two representatives to present their findings. Discuss with the other students about every group's findings.

DATA COLLECTIONAND ANALYSIS

In collecting data, there are few instruments used such as classroom observation of students work and activity in learning, interviews with the students and students' open respond.

Classroom observation activity in teaching and learning

The purpose of doing the observation activity is to measure students' 4Cs skills towards the cubing activity. It is to answer the question of, does cubing help the students' 4C skills and how does the technique help to improve their 4Cs skill.

We observe students' performance towards learning English using the cubing in three ways; students' behavior in classroom, student's expression and student's work. The points are to look into on how the students interact to each members of the group, how they act when they get task from the cube and their feeling towards the activity using the cubing.To get students' opinion about the cubing activity, parking lot model is used. Students expressed their feelings and view on the parking lot for every activity is done. Observation on students' work is also used in measuring students' creativity in understanding what topic area or skills they have learnt after lesson. The observation is video-taped as a proof for the research.

Interviews with the students

Researchers conducted two types of interviews: pre-research and post-research. The pre-research interview is done earlier of the research in order to get participants' information. It takes place in the classroom after school with five students each group. There are three sections of questions in the interview session; demographic information, perspective towards English and how they want to be taught in English.

The post-research is done in a short conversation in order to get accurate result for the study. It is done after three months of doing the research with the purpose to get feedback from the students about Cubing technique. The conversation is doing in very relaxing situation between researchers and two participants. All the conversations with participants are recorded in tape recorder.

Data analysis

The data collected from classroom's observation,interview with students, their work and their open response were analyzed using contents analysis approach. The data and category were developed based on the coding data. Furthermore, emerging themes were then identified. We used this content analysis approach in analyzing the finding of the research to enable us to study in depth on the learning process and the effect of Cubing technique to the students.

FINDINGS

The content analysis has helped us to come out with data that answering the research questions:

- Whatare the student's perceptions to Cubing technique?
- Does Cubing technique help the students' 4C skills?
- How does the technique (Cubing technique) help to improve their 4Cs skill?

Cubing of classroom activity

For this approach, cube is used to get information in teaching vocabulary. Teacher has given the students freedom to pick up words and used the dictionaries or gadgets they brought from home.

From the students open respond taken from the parking lot, all students agreed that the activity makes them enjoy and have fun during the activity. The statements written by students are:

S5 wrote, "*I love our activity today because it's not make me bored*."

The statement of S5 is supported by S12, "*I feel happy when teacher use the Cubing Technique in our class. I hope teacher will use it next time*."

Besides, the statements from the students also supported by video-recorded (V1) where students are seen doing the task actively as they have to complete the given task in provided time. The students are forced to communicate and collaborate in group. They are also managed the time creatively by spreading the task among group members. As this approach is to do with vocabulary, students in group are also seen to use their high thinking order skill to complete the task. They analyze the meaning of words and finally come out with the sentences that suit to the words used, apply the word's used in sentence making.

Cubing the creative activity

Reading comprehension might not give a huge problem for teachers but to comprehending the text some problems may occur. Traditionally, teacher gives question and students answer based on text they read. However, in order to promote student's understanding, we ask the students to make questions and ask other groups to answer.

For this approach, we use video to record student's behavior towards Cubing Technique. From the video-recorded (V2) students have given such a creative respond when they make questions. Some questions from the groups are unexpected. For instance:

G1 ask, "*In your opinion, where in BatuPahat we can have boat making*?"

G4 ask, "*How to attract people from other places to come to Semerah*?"

We are very surprised when students can answer the questions without hesitation. For question from G1, students from other groups can name the places in BatuPahat which they think can have boat making such as SarangBuaya, TanjungLaboh, MinyakBeku and many more.

From the videos- recorded (V1), students are participating actively along the lesson. The students in group took part in every activity of the lesson. The videos has shown that the students are working together to achieve their successful criteria which been mentioned in earlier stage of learning. While doing the group discussion, all members in six groups together tried to complete the task. No doubt, some of the students in the video are using mix languages, the first and second language are mixed up together, but they enjoy the activity. From the video also, all six groups of the students are able to do presentation. Each member knew his or her task and they take turn in answering the questions from members of the floor. Moreover, the presentation's aids, mahjong papers, are also presented in creative way using the I-Think Map. The recorded videos have shown to us that Cubing technique enhancing students skills in English through the 4C skills; communication, collaboration, creativity and critical thinking.

Therefore, this technique has shown that students used their critical thinking to see things widely in their routine.

Flipped classroom

We used this approach because we believed this approach is one of the core businesses for teaching in 21st Century. We use this approach in teaching literature. In order to get valid result, we have recorded the student's activity and do some short conversation after the activity with the students.

Most of the students have the same opinion about the technique. According to the students, they are forced to recall lesson and topic they have learnt previously to complete the given task. These are some of their statements:

S4 from G1 says, "*We have to understand the story plot. We discuss together. We present it using our own words. We feel nervous but ….yes! we finished it."*

S17 from G4 supports his friend's opinion and says, "*The taskis quite difficult. We gather our notes we took from internet and present using our own words."*

S30 from G6 agrees with both of his friend. He says, "*It's really tough…but we enjoy the activity because the question makes me and my friends think hard to do the task,"*

From the dialogue, there is no doubt to say that the students have spreading the ideas by sharing it with others in order to retain excellent assignment.

Post- research result

From our observation, another result that can be measured as an authentic finding is students' exercise book. If previously in the early interview, some of the students said that they dislike learning English, but after 3 months doing the Cubing technique, the way of writing English notes are totally different. The students write the notes in their exercise book after listening to a presentation. (Reference B1). They made their own note taking using I-Think Map or Mind Mapping. This has shown that they are motivated to do the notes, the understanding of clear presentation and the most importantly is they are taking the notes without anyone asked them. The students have self – respect towards them selves and in meantime they do not want to be left by others.

In order to get the best result of this research, we also do a short talk with the participants after three months of the research. There are clear change happens towards student's attitude. Students are seen to be more active in the classroom, become more motivated towards English, more creative in answering questions and most importantly, their level of self-esteem are also improved.

According to this short conversation with two of the students (Student 1 and Student 2), they like English better than before because everyone are participating and just realized that to learn English is to use the language.

Researcher : You mean, everyone is involved in order to win?

S 1 : Yes.

S 2 : Mmm…last time I quite because I don't know what to talk. Now, I like to talk English. He also talk English (pointing to another friend)

Along the short conversation, the students are able to speak without hesitation. This shows their level of self-esteem has increased to one step level. Moreover, they have no doubt when using English in the short talk even though they use simple English. This change of behavior shows excellent clue to us. From the short conversation, it shows that students

are motivated to use English after the Cubing technique is used as a tool in teaching and learning English.

Besides, the classroom climate is also changed after using the technique as it change the student's attitude, passive to active and gloom to bloom. The students are happier as they are not only listening and doing but they listen, do and participate. Most importantly, the students know how to apply their knowledge practically without teacher's supervision.

Therefore, learning English using the Cubing technique is much helping the students. It has enhanced student's 4C skill by making them become mentally and physically creative. The students also become more collaborative and communicative in their ways.

DISCUSSION

There is no doubts that nowadays students' perspective and behavior towards learning are always in advanced as high-tech gadgets pop-ups in every day and night. Teaching in 21st Century makes teachers have to challenge themselves and beat the technology or benefited it. Teacher must come out with creative technique in order to answer unexpected questions from the students.

From the findings, students' behavior has shown the understanding of applying the technique in their learning process. The statements from students during the short conversation after activity, open respond from students and observation from the video-recorded have proven that cubing of classroom activity stimulates student's 4C skills. Students has become more creative, communicate the language confidently, collaborate with members in group actively and response inventively for high order thinking skill questions.

Cubing Technique is suitable to be used for cubing of classroom activity, cubing the creative activity and flipped classroom. Students enjoy the activity and participate actively in the classroom. Students are seen happier, participate the activity actively and has improved their critical thinking attitude. Their 4Cs skills are also increased as the students become more creative in making and answering questions in order to complete the task. The findings are aligned to Ferris &Hedgcock (1998), Hugheyet. all (1983) and Daubney – Davis (1982). They agreed that the simplicity of cubing invention process drives students to work in group actively in short period of time and encourage them to come out with creative responses.

Therefore, there is no more uncertainty on Cubing technique as it is proven in helping student's 4Cs skilland those three ways are believed as activity that can promote student's skills.

IMPLICATION AND SUGGESTIONS

From the findings, we have shown that Cubing technique is one of the best tools in teaching students in 21st century. It has helped the students in improving their 4C skills. It also has motivated students in their learning process which makes them to be individually more creative, become more cooperative during the collaboration task, lesser their hesitation in using the language and upgrading their critical thinking skill.

Therefore, we would like to suggest this technique for other teachers to put into practiced for other subjects. The Cubing technique should be applied for primary schools as it also helps to promote fun learning amongst young students in understanding the lesson. The Ministry of Education may take some further steps in implementing this technique to schools in Malaysia. There should have more courses, workshops and briefings for teachers to engage with 21st Century teaching and learning process.

CLOSURE

Cubing technique may become a new teaching tool for teachers in Malaysia but it is no longer new to other world-class countries. Those countries have been applied this technique for few years back and we should not be left behind. Many researchers from outside's universities had come out with many researches on this so called Cubing technique. It have been approved that this technique is one of the best tools that suitable in promoting student's creativity and critical thinking skills. What we have done is a small contribution in the field we loved. Therefore, as teachers we are called for other researchers to come out with new and advance tools which also to cater the students need in 21st Century learning. As educators must always ready to face the challenge in upcoming years that comes to us for our future generation as Kingore (2016) in her quote, "Be not afraid of going slowly. Be only afraid only of standing still."

REFERENCE

Bruniges (2015).*21st century teaching and learning*. Retrieved on 26th February 2016 from http://www.dec.nsw.gov.au/about-us/key-people/secretarys-update/21st-century-teaching-learning

Cowan,G. & Cowan, E. (1980). *Instructor's manual for writing*. New York: Wiley

Daubney-Davis, A. (1981). *Invention techniques: What we can learn from freshman composition.* Paper presented at the Fifteenth Annual TESOL Convention, Detroit, Michigan, March 1981.

Ferris, D. &Hedgcock, J. (1998).*Teaching ESL composition : purpose, process, and practice.* New Jersy:Lawrence Erlbaum Assoicated

Hughey, J. B., Wormuth, D. R., Hartfiel, V. F., & Jacobs, H. L. (1983). *Teaching ESL composition: Principles and techniques*. Rowley, Massachusetts: Newbury House

Kingore, B.*Welcome to my website*. Retrieved on 26 February 2016 from http://www.bertiekingore.com/

MENGGUNAKAN PENDEKATAN PEMBELAJARAN BERASASKAN PROJEK UNTUK MENGAJAR KEMAHIRAN ABAD KE-21

Faridah Salam, PhD
iedasalam@yahoo.com

Umar Ahmad
umar115_ahmad@yahoo.com
Institut Pendidikan Guru (IPG) Kampus Tuanku Bainun

ABSTRAK

Kajian ini dijalankan untuk mengkaji kesan pendekatan pembelajaran berasaskan projek terhadap kemahiran abad ke-21 iaitu interaksi sosial pelajar Teknologi Maklumat dan Komunikasi (TMK) di Tingkatan 4. Kajian melibatkan modul pembelajaran berasaskan projek dengan scaffolding dan modul pembelajaran berasaskan projek sedia ada. Kedua-dua modul digunakan sebagai panduan dalam pelaksanaan kerja projek bagi topik Perkakasan Komputer. Kajian ini adalah berdasarkan kepada pendekatan eksperimen kuasi menggunakan reka bentuk kumpulan kawalan tak seimbang untuk menilai keberkesanan pendekatan pengajaran terhadap kemahiran interaksi sosial antara pelajar dengan pelajar. Sampel kajian terdiri daripada 47 pelajar yang dipilih dari dua (2) buah sekolah di daerah Kerian. Mereka telah dibahagikan kepada dua kumpulan iaitu kumpulan rawatan (n = 27) dan kumpulan kawalan (n = 20). Hipotesis telah diuji menggunakan analisis Mann-Whitney pada aras signifikan p<.05. Hasil kajian menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap kemahiran interaksi sosial pelajar di antara kedua-dua kumpulan. Dapatan menunjukkan bahawa kedua-kedua pendekatan pembelajaran berasaskan projek yang digunakan adalah berkesan dalam menyokong pembelajaran TMK pelajar dari aspek kemahiran interaksi sosial dalam kalangan mereka. Oleh itu, pendekatan pembelajaran berasaskan projek boleh digunakan sebagai satu pendekatan pengajaran alternatif untuk mengajar kemahiran abad ke-21 terutamanya kemahiran interaksi sosial.

Kata kunci: *Pembelajaran berasaskan projek, kemahiran abad ke-21, interaksi sosial, scaffolding, dan eksperimen kuasi.*

PENGENALAN

Tumpuan pendidikan 2011-2020 adalah berkait dengan Inisiatif Strategik, “Setiap murid berpotensi untuk berjaya” menjadi matlamat kepada perancangan Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) dengan keyakinan bahawa semua murid mempunyai peluang dan potensi untuk berjaya dengan memiliki pengetahuan dan kemahiran, mengamalkan nilai murni yang tinggi, berfikiran kreatif dan inovatif, mengamalkan sikap bersatu padu dalam masyarakat, dan mengamalkan gaya hidup sihat (Pelan Strategik Interim (PSI), 2012).

Melalui pendidikan, individu dapat meningkatkan taraf hidup, menjadi ahli masyarakat yang berjaya, dan dapat menyumbang secara aktif kepada pembangunan negara. Melalui interaksi pula, individu daripada pelbagai latar belakang sosioekonomi, agama, dan kaum dapat belajar untuk memahami, menerima, dan menghargai perbezaan seterusnya membina perkongsian pengalaman dan aspirasi untuk masa depan Malaysia. Melalui perkongsian pengalaman dan aspirasi tersebut, identiti nasional dan perpaduan negara dapat dipupuk. Sehubungan dengan itu, ibu bapa dan majikan meletakkan harapan yang tinggi kepada keupayaan sistem pendidikan untuk menyediakan pengetahuan dan kemahiran yang secukupnya kepada generasi muda untuk menghadapi cabaran abad ke-21 (Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM), 2012).

Bagi merealisasikan pembelajaran berpusatkan pelajar, maka persekitaran pembelajaran tradisional dan pedagogi perlu dikonsepsikan semula kerana persekitaran pembelajaran tradisional kurang menyokong interaksi pelbagai-tahap (guru-pelajar, pelajar-pelajar, dan pelajar-sumber) yang berlaku di dalam bilik darjah fizikal (Seet & Quek, 2010). Justeru, pengaplikasian pendekatan pembelajaran yang sesuai seperti pendekatan PBP diharap dapat meningkatkan tahap interaksi pelajar (Stripling, Commitante, & Abrahams, 2009). Pendekatan PBP yang diintegrasikan dengan strategi pengajaran *scaffolding* digunakan oleh kumpulan rawatan manakala pendekatan PBP sedia ada, iaitu daripada program *Intel Teach* digunakan oleh kumpulan kawalan. Tujuannya adalah untuk mengkaji kesan penggunaan pendekatan PBP sama ada PBP dengan *scaffolding* atau pendekatan PBP sedia ada memberi kesan yang signifikan kepada tahap interaksi pelajar.

LATAR BELAKANG KAJIAN

Kandungan organisasi kurikulum TMK menekankan pengintegrasian di antara domain-domain seperti pengetahuan, kemahiran, dan nilai (Pusat Pembangunan Kurikulum (PPK), 2006). Pengintegrasian tersebut dapat dicapai dengan cara menggalakkan guru untuk mengaplikasikan pendekatan-pendekatan pengajaran yang sesuai seperti pendekatan berasaskan pengetahuan, pendekatan berasaskan kemahiran, dan pendekatan berasaskan tugasan yang melibatkan guru sebagai fasilitator dalam pengajaran dan pembelajaran (PdP) TMK. Pendekatan dan strategi yang sesuai dalam PdP TMK penting bagi mencapai matlamat pembelajaran seperti yang digariskan dalam kurikulum. Guru perlu memainkan peranan untuk mengaplikasikan pelbagai pendekatan yang sesuai supaya dapat menyediakan pelbagai cara kepada pelajar untuk memperoleh pengetahuan tentang kandungan, memproses atau menjadikan sesuatu idea itu bermakna (Commitante, Lovett, & Macko, 2009).

Penyemakan dan pengemaskinian kandungan kurikulum TMK adalah untuk memantapkan pelaksanaan kurikulum tersebut di sekolah-sekolah menengah bagi meningkatkan minat, ilmu pengetahuan, dan kemahiran dalam kalangan pelajar (PPK, 2006). Semua pengetahuan, kemahiran, serta sikap yang diperoleh oleh pelajar melalui mata pelajaran TMK membolehkan mereka melanjutkan pelajaran pada peringkat pengajian yang lebih tinggi dalam bidang TM ataupun dalam bidang pengajian yang lain (PPK, 2006). Pelajar juga boleh menggunakan pengetahuan dan kemahiran tersebut dalam bidang kerjaya yang mereka ceburi kelak dan diaplikasikan untuk menyelesaikan masalah dan membuat keputusan dalam kehidupan sebenar berdasarkan sikap yang positif dan nilai-nilai murni (PPK, 2006).

Bagi mencapai matlamat kurikulum TMK, iaitu untuk membina individu yang prihatin, dinamik, dan progresif dengan budaya TMK demi kemajuan teknologi negara, maka guru perlu memainkan peranan di dalam bilik darjah bagi membantu pelajar membina kemahiran untuk hidup dalam masyarakat yang berasaskan pengetahuan dan teknologi (Vega & Brown, 2013).

PERNYATAAN MASALAH

Bagi mencapai kecemerlangan dalam pendidikan dan memastikan murid memperoleh pengetahuan, kemahiran, dan nilai sesuai dengan cabaran abad ke-21 maka usaha perlu dipergiatkan oleh para pendidik khususnya dalam aspek PdP bagi mata pelajaran TMK. Dalam kajian ini, pengkaji telah memilih untuk meneliti permasalahan terhadap tahap interaksi pelajar yang rendah.

Berdasarkan kepada pengalaman penyelidik sendiri yang mengajar subjek TMK mulai tahun 2003 serta dapatan daripada temubual dengan beberapa orang guru TMK di daerah Kerian, mendapati bahawa kebanyakan pendekatan pengajaran yang digunakan di sekolah tidak begitu menekankan aspek interaksi pelajar, sama ada yang melibatkan interaksi sesama rakan sebaya mahupun interaksi dengan guru mata pelajaran. Hal ini sedemikian kerana faktor kekangan masa bagi menghabiskan sukatan pelajaran dan pada masa yang sama menyiapkan 15 kerja kursus (KPM, 2007). Walau bagaimanapun, masih terdapat faktor-faktor lain yang mempengaruhi interaksi pelajar secara aktif dalam proses PdP antaranya ialah faktor sikap, kemudahan, guru, dan kerjasama daripada pihak ibu bapa (Panitia TMK, 2010).

Aspek sosial dalam kalangan pelajar di sekolah ditunjukkan melalui kesediaan untuk bekerja dengan orang lain, berkeupayaan untuk berfungsi dalam institusi sosial dan pelbagai sumbangan yang diberikan oleh mereka kepada pihak sekolah (Programme for International Students Assessment (PISA), 2012). Menurut teori Vygotsky (1978), selain daripada faktor budaya dan bahasa, faktor sosial juga menyumbang kepada pembangunan kognitif pelajar (McLeod, 2007).

Kebanyakan daripada pembelajaran kanak-kanak berlaku melalui interaksi sosial dengan seseorang yang lebih berpengetahuan atau lebih tinggi kemahiran (biasanya guru, ibu bapa, atau rakan). Golongan yang lebih berpengetahuan atau lebih tinggi kemahiran berupaya membentuk tingkah laku kanak-kanak melalui arahan secara lisan yang digunakan untuk meningkatkan prestasi diri kanak-kanak itu sendiri (McLeod, 2007; Neumann, Hood, &

Neumann, 2008). Rakan-rakan pula boleh memainkan peranan yang positif seperti memandu rakan yang lain untuk mencapai matlamat sama ada dengan memberikan galakan dan sokongan atau sebaliknya boleh melemahkan motivasi dan keazaman seseorang pelajar yang lain (PISA, 2012).

KURIKULUM TMK

Kandungan kurikulum merujuk kepada Huraian Sukatan Pelajaran (HSP) TMK yang merangkumi kandungan pelajaran Tingkatan 4 dan Tingkatan 5 bagi sekolah-sekolah menengah, di Malaysia yang diterbitkan pada tahun 2006 (PPK, 2006). Namun, dalam konteks kajian ini, hanya melibatkan Sukatan Pelajaran Tingkatan 4 sahaja.

SAMPEL

Sampel terdiri daripada sekumpulan pelajar Tingkatan 4 yang mengambil subjek TMK sebagai subjek elektif. Mereka terdiri daripada pelajar-pelajar di dua buah sekolah yang telah diberikan kebenaran oleh pihak kementerian, jabatan, dan sekolah untuk dijalankan kajian ke atas mereka. Peserta dari Sekolah A diletakkan dalam kumpulan rawatan dan peserta dari Sekolah B diletakkan dalam kumpulan kawalan. Kesimpulannya, sampel kajian daripada kedua-dua buah sekolah menengah luar bandar di daerah Kerian, Perak ini dipilih tanpa menyamakan ciri-cirinya seperti menyamakan bilangan pelajar lelaki dengan pelajar perempuan atau sebagainya.

PEMBELAJARAN BERASASKAN PROJEK (PBP)

PBP merupakan satu pendekatan pembelajaran yang inovatif untuk mengajar pelajar dengan pelbagai strategi yang kritikal untuk berjaya dalam abad ke-21 dengan memandu pembelajaran mereka melalui penyelidikan dan kerjasama yang dapat membantu mereka menjadi ahli masyarakat global yang produktif (Bell, 2010). Aktiviti-aktiviti PBP boleh dilaksanakan secara individu, kumpulan berdua atau bertiga di bawah bimbingan yang minima daripada guru (Fleming, 2000). Kajian mendapati bahawa berpasangan, tiga atau empat orang satu kumpulan menunjukkan pembelajaran yang lebih baik (Apedoe, Ellefson, & Schunn, 2012).

Pada kebiasaannya, pendekatan PBP mengandungi garis masa, penanda aras, dan lain-lain aspek penilaian formatif (Moursund, 2005). Menurut Markham (2011), dalam persekitaran pembelajaran berpusatkan pelajar seperti pendekatan PBP, guru perlu menggabungkan antara sifat keterbukaan, kesedaran diri, kemahiran berkomunikasi, dan juga pengetahuan tentang prestasi manusia. Guru meluangkan masa yang sedikit bagi membuat perbincangan secara kelas, sementara pelajar pula meluangkan kebanyakan daripada masa mereka untuk bekerja secara bersendiri ataupun dalam kumpulan kecil (Apedoe et al., 2012; Mergendoller & Thomas, 2005).

SCAFFOLDING

Wood, Bruner, dan Ross (1976) membangunkan tanggapan Vygotsky tentang zon pembangunan proksimal sebagai *scaffolding* (Tiong, Netto-Shek, & Cheong, 2004). Istilah *scaffolding* merujuk kepada kepelbagaian aktiviti dan merupakan satu amalan pengajaran.

Wood et. al (1976) memperkenalkan konsep *scaffolding* dengan merujuk kepada konteks yang diberikan oleh orang yang lebih berpengetahuan, contohnya orang dewasa untuk membantu kanak-kanak membina kemahiran kognitif mereka.

Strategi pengajaran *scaffolding* berkait dengan penyediaan sokongan sementara kepada pelajar. Sokongan sementara secara beransur-ansur dikeluarkan apabila struktur konkrit semakin kuat hingga akhirnya tiada sokongan lagi diperlukan oleh pelajar (Hannafin & Hill, 2007). Pengaplikasian strategi pengajaran s*cafolding* penting kerana kelebihannya apabila diintegrasikan dalam PdP di dalam bilik darjah (Henning, Verhaegh, & Resing, 2011). Melalui strategi *scaffolding,* pelajar dapat membantu pelajar yang lain dalam kumpulan kecil terutama dalam pembelajaran koperatif. Pelajar juga menggunakan sedikit masa untuk mencari maklumat dan menumpukan lebih banyak masa kepada pembelajaran hingga menyebabkan pembelajaran menjadi lebih cepat (Van Der Stuyf, 2002). Jika terdapat pelajar yang mempunyai sifat rendah diri dan kurang keupayaan dalam pembelajaran, maka strategi tersebut dapat memberi peluang kepada mereka untuk memberi maklum balas positif atau menyuarakan tentang sesuatu.

Jika dilakukan dengan betul, strategi pengajaran *scaffolding* dapat mendorong pelajar untuk belajar dan seterusnya mengurangkan tahap kekecewaan dalam kalangan mereka (Van Der Stuyf, 2002). Guru tidak boleh mengambil jalan mudah yang boleh menyebabkan pelajar hilang kawalan terhadap kerja projek sekalipun pelajar terlebih dahulu diberikan garis panduan untuk melaksanakan kerja projek. Aktiviti-aktiviti pelajar dalam PBP perlu distrukturkan bagi memudahkan proses pembelajaran mereka (Mergendoller & Thomas, 2005). Melalui kaedah kerja projek, tahap penglibatan pelajar dapat dicapai secara mendalam, iaitu melalui interaksi sosial sesama pelajar sama ada antara kumpulan atau dalam kumpulan itu sendiri.

KEMAHIRAN ABAD KE-21

Rupa dan bentuk pendidikan yang sesuai dengan generasi abad ke-21 telah banyak diperkatakan. Banyak bahan penulisan yang mengulas mengenai pendidikan yang mampu memenuhi harapan dan keperluan pendidikan masa kini dan masa hadapan. Rata-rata pakar pendidikan bersetuju bahawa kaedah PdP perlu berubah sesuai dengan perkembangan teknologi siber dan akses kepada internet yang semakin maju. Kaedah pengajaran konvensional seperti “chalk and talk” semata-mata kurang berhasil menarik minat murid sebaliknya, memerlukan kaedah yang lebih dinamik dan kreatif dengan kandungan pengajaran yang relevan dengan perkembangan semasa (*Education Performance and Delivery Unit* (PADU), 2015).

Justeru, pendekatan PBP sesuai sebagi satu pendekatan alternatif bagi menyediakan peluang kepada pelajar untuk belajar dengan mendalam tentang kemahiran abad ke-21 (Bell, 2010; Ravitz, Hixson, English, & Mergendoller, 2011; Vega & Brown, 2013). Menurut PADU (2015) terdapat empat ciri pembelajaran abad ke-21:

i. kolaborasi,
ii. komunikasi,
iii. kreativiti, dan
iv. pemikiran kritis

Berpandukan kepada kemahiran abad ke-21 yang hendak disasarkan, guru perlu memikirkan beberapa jenis aktiviti berpusatkan pelajar yang hendak diaplikasikan dalam bilik darjah. Guru juga perlu memikirkan bagaimana untuk mengintegrasikan teknologi dalam proses PdP. Proses pelaksanaan projek yang dirancang dengan rapi, menjadikan pendekatan PBP sebagai satu pendekatan yang sesuai kepada pelajar untuk menguasai kemahiran abad ke-21.

Menyedari kepentingan guru memahami dan bersedia melakukan perubahan dalam PdP sesuai dengan pembelajaran abad ke-21, KPM telah melancarkan inisiatif pembelajaran abad ke-21 secara rintis pada tahun 2014 dan meluaskan pelaksanaan keseluruh negara mulai tahun 2015. Pelaksanaan pengajaran berdasarkan Kurikulum Standard Sekolah Rendah (KSSR) dan Kurikulum Standard Sekolah Menengah (KSSM) merupakan penanda aras keberkesanan pendidikan abad ke-21 seperti dihasratkan KPM mulai tahun 2014, iaitu selaras dengan transformasi pendidikan negara dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (2013-2025) (PADU, 2015).

TEORI KONSTRUKTIVISME PEMBANGUNAN SOSIAL

Teori konstruktivisme mencadangkan bahawa manusia sebagai seseorang yang aktif membina pengetahuan mereka melalui pengalaman dan juga usaha untuk memberi makna ke atas pengalaman tersebut (Frank, Lavy, & Elata, 2003; Schneider, 2005). Berpandukan kepada teori Vygotsky, perkembangan kognitif berlaku dalam dua peringkat iaitu peringkat sosial dan peringkat individu. Peringkat sosial adalah peringkat di mana maklumat yang diperoleh oleh kanak-kanak adalah hasil daripada interaksi antara dua individu seperti antara kanak-kanak dengan ibu bapa, rakan-rakan, atau jiran. Manakala peringkat individu pula ialah kebolehan individu menukar maklumat dan pengetahuan yang diperoleh daripada interaksi sosial kepada kefahaman individu.

Vygotsky melihat bahawa interaksi dengan rakan sebagai cara yang berkesan untuk membina kemahiran dan strategi. Seterusnya, mencadangkan agar guru menggunakan pendekatan pembelajaran koperatif supaya kanak-kanak yang kurang kompeten boleh membangunkan kemahiran dan strategi dengan bantuan rakan-rakan mereka yang lebih kompeten (Driscoll, 2000). Berdasarkan kepada aspek sosial konstruktivisme, Vygotsky percaya bahawa pengetahuan dibina dalam konteks sosial dan kolaborasi dengan individu atau kumpulan lain. Beliau juga percaya bahawa guru dan pelajar bersama-sama terlibat dalam proses pembelajaran dan terdapat implikasi yang signifikan terhadap kolaborasi dengan rakan.

INTERAKSI

Interaksi pelajar dengan pelajar merujuk kepada cara pelajar berkomunikasi antara satu sama lain di dalam bilik darjah (Manduca, 2013). Bilik darjah merupakan tempat pelajar diberi peluang untuk berkomunikasi antara satu sama lain bagi membolehkan mereka membina pengetahuan secara berkesan. Penekanan yang diberikan semasa berkomunikasi adalah kepada sifat kerjasama, berkongsi tanggungjawab untuk belajar bersama-sama, mendapatkan persefahaman, dan seterusnya dapat membentuk satu hala tuju. Namun begitu, interaksi dalam konteks kajian ini merujuk kepada interaksi yang berlaku antara

pelajar dengan pelajar sama ada dalam kumpulan atau antara kumpulan (Kotnour, 1999; LanTechnology, 2010), iaitu dengan menunjukkan kerjasama mengenai sesuatu topik tertentu dan dapat berkongsi idea dan bahan-bahan untuk menyelesaikan masalah yang wujud (Jung, Choi, Lim, & Leem, 2010).

TUJUAN KAJIAN

Tujuan kajian ialah mengkaji perbezaan kesan penggunaan pendekatan PBP dengan *scaffolding* dan pendekatan PBP sedia ada terhadap satu pemboleh ubah bersandar iaitu interaksi dalam kalangan pelajar TMK, Tingkatan 4.

PERSOALAN KAJIAN

Adakah terdapat perbezaan tahap interaksi di antara pelajar yang menggunakan pendekatan PBP dengan *scaffolding* dengan pelajar yang menggunakan pendekatan PBP sedia ada?

TINJAUAN LITERATUR

Amir Hasan (2002) menyatakan bahawa pendekatan interaksi sangat popular digunakan dalam bidang pendidikan kerana melaluinya kita dapat melihat hubungan antara guru dengan pelajar, pelajar dengan pelajar, dan guru dengan guru. Guru mempunyai kuasa untuk memberikan definisi terhadap situasi dalam bilik darjah David Hargreaves (dipetik dalam Amir Hasan, 2002). Guru berkuasa menentukan dan memaksa pelajar supaya menerima definisi situasi yang ditetapkan oleh guru. Definisi guru terhadap situasi mestilah selaras dengan konsep dan peranan guru dalam bilik darjah (Amir Hasan, 2002).

Dengan itu, proses interaksi sosial yang dilalui oleh para pelajar sama ada dalam kumpulan atau antara kumpulan semasa melakukan projek perlulah diteliti dan dipermudah cara oleh guru Hooper dan Rieber (dipetik dalam Bauer & Kenton, 2005). Guru bukannya sekadar memberitahu pelajar apa maklumat yang perlu dipelajari, sebaliknya menyediakan persekitaran yang kaya dengan sumber, memudah cara, serta memantau proses interaksi terutamanya pada peringkat awal hingga pasukan boleh berdikari untuk menyiapkan sesuatu projek (Bauer & Kenton, 2005). Pengetahuan sosial ini pula dibina melalui interaksi berstruktur dan kerjasama melalui tugas-tugas yang bermakna (Ishii, 2003; Koch, 2005; Saxe et al., 2009). Walaupun begitu, Huitt (1997) melihat proses penting dalam bilik darjah ialah menekankan interaksi antara guru dengan pelajar. Bersesuaian dengan teori pembangunan sosial Vygotsky (1978) yang menegaskan bahawa interaksi sosial memainkan peranan yang sangat penting dalam pembangunan kognitif seseorang pelajar.

Ahli-ahli dalam pasukan projek boleh berinteraksi antara satu sama lain dengan mengukuhkan perkongsian pengetahuan yang tersirat melalui bahasa dan juga sifat saling percaya-mempercayai dalam menyiapkan kerja-kerja projek (Koskinen, Pihlanto, & Vanharanta, 2003). Menurut Lang (2010), lebih 80% interaksi yang berlaku dalam kalangan pelajar adalah semasa aktiviti membanding dan berkongsi maklumat, 13.5% interaksi berlaku semasa aktiviti penemuan dan penerokaan, dan hanya 3.7% terhadap interaksi semasa aktiviti berunding tentang makna dan proses membina pengetahuan. Menurut Hernández-Ramos dan Paz (2010), individu membina pengetahuan baru daripada

pengetahuan sedia ada, iaitu melalui interaksi dengan persekitaran seperti dalam aktiviti penyiasatan atau perbualan. Ternyata, pendekatan PBP memberi peluang kepada pelajar untuk membina pengetahuan melalui pembelajaran secara aktif semasa berinteraksi dengan orang lain seperti tenaga pengajar, ahli dalam dan antara kumpulan, pakar, dan pelajar dari kelas yang lain (Hernández-Ramos & Paz, 2010).

Pelaksanaan pendekatan PBP di dalam bilik darjah membolehkan pelajar belajar antara satu sama lain, iaitu melalui kerjasama dalam proses pembelajaran dan interaksi yang berlaku dalam dan antara kumpulan. Walaupun, kadang-kadang berlakunya perbezaan pendapat dan konflik antara ahli-ahli dalam kumpulan namun, situasi berkenaan menunjukkan bahawa telah berlakunya pertumbuhan dalaman yang sihat dalam kalangan rakan-rakan kumpulan (ChanLin, 2008).

Terdapat juga kajian yang dilaksanakan terhadap interaksi sosial, di Malaysia yang dijalankan untuk meneroka perkembangan kreativiti pelajar melalui projek pembangunan produk multimedia kreatif di dalam bilik darjah Literasi Komputer (Siti Fatimah, Baharuddin, & Abdul Hafidz, 2006). Dapatan kajian menunjukkan bahawa melalui strategi pembelajaran projek, pelajar dapat meningkatkan potensi mereka dari segi kreativiti sebagai pereka bentuk dan pembangun produk Multimedia (Siti Fatimah et al., 2006).

Pendekatan PBP didapati sesuai untuk mengaktifkan interaksi antara sesama pelajar dan dapat menggalakkan pembelajaran pengetahuan iaitu melalui pembelajaran kolaboratif. Kajian mendapati bahawa penilaian rakan sebaya sebagai satu cara berkesan kepada setiap pelajar untuk terlibat secara aktif dalam pasukan projek (Hye-Jung & Cheolil, 2012). Pelajar menilai rakan-rakan mereka dari aspek kebolehan untuk mengendali dan menyelaraskan projek berbanding dengan sumbangan rakan-rakan mereka dari aspek kognitif (Hye-Jung & Cheolil, 2012).

Kesimpulannya, interaksi pelajar dalam konteks kajian ini merujuk kepada bagaimana pelajar belajar daripada interaksi sesama rakan mereka, sama ada dalam kumpulan mahupun antara kumpulan. Walaupun begitu, pemerhatian secara tidak langsung turut diberikan kepada sejauh mana kebergantungan pelajar kepada guru setelah sebahagian daripada proses perancangan kerja projek di*scaffold* oleh guru semasa pelajar melaksanakan aktiviti-aktiviti projek (Verma, Dickerson, & McKinney, 2011).

METODOLOGI KAJIAN

REKA BENTUK KAJIAN

Reka bentuk kajian yang digunakan ialah reka bentuk ujian pra-pasca kumpulan kawalan tak seimbang kerana pemilihan peserta tidak melibatkan tugasan rawak. Ciri-ciri penting dalam reka bentuk kajian kuasi, iaitu 1) mempunyai langkah-langkah ujian pra dan pasca untuk semua peserta. 2) Memerlukan dua kumpulan, satu kumpulan yang mendapat rawatan dipanggil kumpulan rawatan dan satu kumpulan lagi yang tidak mendapat rawatan dipanggil kumpulan kawalan. 3) Kedua-dua kumpulan tidak seimbang, iaitu dengan mengandaikan mereka mungkin berbeza sebelum kajian (Best & Kahn, 2006; Campbell & Stanley, 1966; Cook & Campbell, 1979; McMillan, 2008).

Pemilihan reka bentuk ini menyebabkan timbulnya ancaman terhadap kesahan dalaman dan luaran kerana reka bentuk ini tidak memberi kawalan penuh. Hal ini menyebabkan, perlunya dipertimbangkan secara terperinci tentang kemungkinan faktor-faktor yang tidak terkawal semasa mentafsirkan keputusan (Campbell & Stanley, 1966) yang boleh memberikan kesan kepada pemboleh ubah bersandar. Langkah yang diambil ialah dengan mentadbir pra ujian dan pasca ujian. Dalam konteks kajian ini skor pra ujian digunakan sebagai kovariat dengan menyetarakan perbezaan awalan yang wujud antara kumpulan.

INSTRUMEN KAJIAN

Instrumen kajian terdiri daripada dua set modul, iaitu modul PBP dengan *scaffolding*, modul sedia ada (Program *Intel Teach*), dan senarai semak. Kedua-dua modul melibatkan isi kandungan, tajuk projek, jenis produk, dan tempoh pelaksanaan yang sama supaya tidak mempengaruhi hasil kajian. Kedua-dua modul disediakan sebagai panduan kepada pelajar untuk memudahkan mereka melaksanakan kerja projek sepanjang tempoh masa yang ditetapkan, iaitu 4 minggu.

SENARAI SEMAK

Bagi mengukur kadar interaksi sosial antara rakan dan rakan dalam satu kumpulan maka satu set senarai semak kemahiran interaksi sosial disediakan dan diisi oleh pelajar. Senarai semak tersebut diadaptasi daripada Ksteffan dan JEmmet (2011) yang kemudiannya dibuat sedikit pengubahsuaian. Tujuannya supaya item-item yang terkandung di dalamnya mudah untuk difahami terutama dari segi bahasa yang digunakan bagi menyampaikan sesuatu maksud tertentu.

Senarai semak tersebut mengandungi 20 item berdasarkan skala dalam Jadual 1, iaitu skala 1= ‘Tidak boleh walaupun dibantu’, skala 2= ‘Boleh dengan dua atau lebih arahan secara lisan’, skala 3= ‘Boleh dengan kurang daripada dua bantuan/ arahan secara lisan’, skala 4= ‘Boleh dengan sedikit bantuan atau bantuan yang paling minima’, dan skala 5 = ‘Boleh tanpa sebarang bantuan’. Berdasarkan nilai pekali kebolehpercayaan yang diperoleh iaitu .95 menunjukkan bahawa instrumen kajian boleh diterima pada tahap kepercayaan yang amat baik (Lim, 2007).

Jadual 1
Skor dan Pemeringkatan Senarai Semak Interaksi

Skor	Pemeringkatan
1	Tidak boleh walaupun dibantu
2	Boleh dengan dua atau lebih arahan secara lisan
3	Boleh dengan kurang daripada dua bantuan/ arahan secara lisan
4	Boleh dengan sedikit bantuan atau bantuan yang paling minima
5	Boleh tanpa sebarang bantuan

Semasa instrumen tersebut ditadbir, pelajar diminta membaca item-item dengan teliti. Kemudian, menandakan skor yang sepatutnya diperoleh oleh pasangan masing-masing berdasarkan kerjasama atau tindakan yang dilakukan sebelum dan selepas eksperimen

dijalankan. Instrumen tersebut dikumpulkan sebaik sahaja semua pelajar selesai menanda dan menyemak semula instrumen bagi memastikan bahawa tiada satu pun item yang tidak bertanda.

Penyelidik juga mengkaji secara tidak langsung tahap interaksi antara pelajar dan guru sepanjang menyiapkan kerja projek. Individu pelajar boleh menyatakan perkara-perkara yang berbangkit sepanjang melaksanakan aktiviti projek melalui e-mel yang disediakan oleh guru kepada kedua-dua kumpulan. Walau bagaimanapun, masa untuk berinteraksi antara guru dengan pelajar tidak terhad kepada waktu persekolahan semata-mata. Jika berlakunya interaksi, maka setiap mesej yang dihantar dibaca sebaik tamat satu-satu fasa pelaksanaan projek. Selepas itu, data dikodkan untuk dianalisis kandungannya untuk dibincangkan dalam sesi perjumpaan kumpulan bagi mendapatkan jalan penyelesaian.

PROSEDUR KAJIAN

Kajian dijalankan di dua buah sekolah menengah di daerah Kerian, iaitu Sekolah A dan Sekolah B. Kajian melibatkan dua buah kelas Tingkatan 4 yang pelajarnya mengambil subjek TMK sebagai subjek elektif. Pelajar menjalankan kerja projek sepanjang tempoh 4 minggu untuk menyiapkan projek yang ditetapkan dan perlu menghasilkan dua produk bagi satu kumpulan empat orang iaitu buku skrap dan persembahan multimedia dengan berpandukan kepada modul-modul yang disediakan.

Tajuk ‘Perkakasan Komputer’ dipilih adalah berdasarkan kepada HSP bagi mata pelajaran TMK, Tingkatan 4. Rasional tajuk tersebut dipilih kerana kesukaran untuk dipelajari disebabkan oleh sifat semula jadi tajuk serta pengaruh beberapa faktor lain (Sulaiman, Mohamed, Haziah, & Nagendralingan, 2011). Pelajar dibenarkan untuk berinteraksi dengan guru di luar waktu persekolahan iaitu melalui e-mel bagi mendapatkan maklum balas tentang bahagian-bahagian di dalam modul yang kurang atau tidak difahami sepanjang proses untuk menyiapkan projek.

Sebelum memulakan kerja projek, pelajar daripada kedua-dua kumpulan diberikan ujian pra dan penjelasan secara terperinci tentang tatacara pelaksanaan keseluruhan kerja projek, instrumen yang digunakan, dan tempoh masa yang diberikan untuk menyiapkan kerja projek tersebut. Setelah itu, mereka dikehendaki membentuk kumpulan yang terdiri daripada sekurang-kurangnya empat ahli sepasukan. Bilangan ahli bagi satu kumpulan ditetapkan sekurang-kurangnya empat orang bagi memudahkan perancangan pelajar untuk menyiapkan dua produk yang ditetapkan. Kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan menggunakan modul-modul yang disediakan sebagai panduan untuk menyiapkan projek mereka.

ANALISIS DATA

Bahagian ini membincangkan dapatan kajian berdasarkan analisis data yang dibuat ke atas kajian kuasi yang telah dijalankan. Data yang diperoleh, dianalisis dengan menggunakan perisian *Statistical Program for the Social Sciences* (SPSS) Versi 20.0. Satu pendekatan Ujian Mann-Whitney dengan *r* dilaksanakan untuk mengkaji perbezaan interaksi bagi kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan (McMillan & Schumacher, 2010).

Hipotesis tentang perbezaan min *rank* bagi satu pemboleh ubah (interaksi) bagi dua populasi (kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan) adalah ujian Mann-Whitney tak bersandar kerana dapatan daripada Jadual 2 menunjukkan bahawa taburan data adalah tidak normal dengan ujian Shapiro-Wilk $p < .05$. Ujian ini adalah ujian hipotesis *two-tailed* kerana perbezaan sampel dalam mana-mana arah akan menolak hipotesis nol.

Jadual 2
Ujian Taburan Normal

	Kolmogorov-Smirnov[a]			**Shapiro-Wilk**		
	Statistik	*df*	*p*	Statistik	*df*	*p*
Interaksi	.17	47	.00	.88	47	.00

*Nota.*Ini adalah lebih rendah terikat kepada signifikan yang sebenar. a = Pembetulan *Lilliefors* signifikan.

Oleh itu, ujian statistik bagi interaksi ialah menggunakan ujian bukan parameter, iaitu ujian Mann-Whitney (Sumari, 2009). Kesan saiz bagi ujian Mann-Whitney biasanya diukur dengan *r* (Maher et al, 2013). Kesan saiz diukur bagi mengetahui sama ada pendekatan pengajaran pertama, iaitu PBP dengan *scaffolding* lebih atau kurang berkesan berbanding dengan pendekatan pengajaran kedua iaitu PBP sedia ada (Maher, Markey, & Elbert-May, 2013).

DAPATAN KAJIAN

HIPOTESIS NOL

Tidak terdapat perbezaan signifikan tahap interaksi di antara pelajar yang menggunakan pendekatan PBP dengan *scaffolding* dengan pelajar yang menggunakan pendekatan PBP sedia ada.

Berdasarkan Jadual 3, min *rank* yang dilaporkan bagi kumpulan rawatan (PBP dengan *scaffolding*) adalah 24.46 manakala, min *rank* yang dilaporkan bagi kumpulan kawalan (PBP sedia ada) adalah 23.38. Hipotesis penyelidikan menyatakan bahawa dua kumpulan mempunyai min *rank* yang berbeza. Ia adalah benar berdasarkan output yang dipaparkan.

Jadual 3
Statistik Deskriptif Interaksi bagi Dua Kumpulan Eksperimen

Pendekatan Mengajar	***N***	**Min *Rank***	**Jumlah *Rank***
PBP dengan *scaffolding*	27	24.46	660.50
PBP sedia ada	20	23.38	467.50
Jumlah	**47**		

Jadual 4 pula menunjukkan perbezaan antara PBP dengan *scaffolding* dan PBP sedia ada dari segi interaksi ialah (z = -.27; p = .79). Disebabkan kebarangkalian untuk mendapatkan hasil sampel yang diperhatikan jika hipotesis nol p > .05 maka, hipotesis nol gagal ditolak.

Jadual 4
Ujian Statistik bagi Interaksi

	Interaksi
Mann-Whitney U	257.50
Wilcoxon W	467.50
Z	-.27
P	.79

Berdasarkan hasil analisis data yang dijalankan telah menunjukkan bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan dari segi interaksi antara kumpulan yang menggunakan pendekatan PBP dengan *scaffolding* dengan kumpulan yang menggunakan pendekatan PBP sedia ada. Oleh itu, dapat disimpulkan bahawa tahap peningkatan pembelajaran pelajar dari segi interaksi antara pelajar TMK yang menggunakan pendekatan PBP dengan *scaffolding* dengan pelajar TMK yang menggunakan pendekatan PBP sedia ada adalah sama. Keputusan ini menyebabkan kegagalan untuk menolak hipotesis nol**.**

PERBINCANGAN DAN IMPLIKASI KAJIAN

Hasil eksperimen kuasi yang dijalankan telah menunjukkan bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap tahap interaksi pelajar bagi kumpulan rawatan yang menggunakan pendekatan PBP dengan *scaffolding* berbanding dengan kumpulan kawalan yang menggunakan pendekatan PBP sedia ada. Hal ini sedemikian kerana kedua-dua pendekatan PBP dan strategi pengajaran *scaffolding* yang digunakan adalah berasaskan kepada teori konstruktivisme pembangunan sosial Vygotsky yang sama iaitu menekankan bahawa pembangunan kognitif pelajar dipengaruhi oleh faktor interaksi sosial (McLeod, 2007).

Pendekatan PBP merupakan satu daripada kebanyakan pendekatan yang melibatkan pelajar dalam proses pembinaan pengetahuan melalui interaksi (Hernandez-Ramos & Paz, 2010; Hsu, Yueh, & Lin, 2010), dengan dipermudah cara dan diperhatikan oleh guru. Di samping itu, guru bertindak sebagai pemantau dalam proses pelaksanaan PBP pada peringkat permulaan projek hingga pasukan boleh berdikari untuk menyiapkan kerja projek tersebut. Penekanan yang diberikan terhadap interaksi sosial dalam proses PdP bukan sahaja menyumbang kepada pembangunan kognitif seseorang pelajar (Huitt, 1997) tetapi berpotensi juga untuk menyumbang kepada kreativiti pelajar terutamanya dalam membangunkan produk (Siti Fatimah et al., 2006).

Hasil kajian Koskinen et al. (2003), menunjukkan bahawa interaksi rakan-ke-rakan antara ahli dalam pasukan projek dapat mengukuhkan perkongsian pengetahuan dalam kalangan mereka. Ternyata, pelajar boleh belajar dengan lebih baik apabila mereka boleh menghubungkan antara kurikulum dan pengalaman hidup melalui interaksi dan didorong sedikit ke hadapan oleh orang dewasa (Tomlinson, 2000). Pendapat yang dikemukakan oleh

Vygotsky, iaitu interaksi dengan rakan merupakan kaedah yang berkesan untuk membina sesuatu kemahiran dan strategi (Squires, Huitt, & Segars, 1981).

Walaupun begitu, mereka berpendapat bahawa proses penting dalam PdP di dalam bilik darjah adalah menekankan juga kepada interaksi antara guru dan pelajar (Squire et al., 1981). Namun, dalam konteks kajian ini iaitu kajian terhadap interaksi antara guru-pelajar hanya dijalankan secara tidak langsung. Penyelidik mendapati bahawa tiada satu pun e-mel yang dihantar oleh pelajar sama ada yang berada dalam kumpulan rawatan mahupun kumpulan kawalan untuk bertanyakan perkara-perkara yang berkaitan dengan kerja projek mereka. Berdasarkan hasil perbincangan yang dilakukan selepas fasa membuat refleksi, guru mendapati bahawa kedua-dua kumpulan lebih selesa berbincang sesama rakan mereka. Jika terdapat sebarang persoalan yang timbul, mereka bersama-sama membuat ketetapan bagaimana cara untuk menyelesaikannya dan mencapai kata sepakat berdasarkan perbincangan tersebut.

KESIMPULAN

Kajian menunjukkan bahawa PBP mampu meningkatkan kualiti pembelajaran dan dapat mendorong pembangunan pemikiran aras tinggi pelajar, iaitu melalui penglibatan mereka dalam melaksanakan aktiviti pembelajaran projek. Pengaplikasian pendekatan PBP di dalam bilik darjah telah menunjukkan secara khusus berkesan kepada pelajar yang kurang bermotivasi dan berpencapaian rendah. Pendekatan PBP juga masih boleh disesuaikan walaupun kepada sekolah-sekolah yang mempunyai pelajar yang hanya mempunyai kemahiran asas sahaja.

Antara langkah-langkah yang boleh guru ambil ialah memperbanyak arahan secara langsung semasa melaksanakan kerja projek; mereka bentuk projek yang lebih pendek, menetapkan projek kepada standard yang lebih sedikit atau standard tertentu sahaja. Selain itu, guru perlu mengekalkan ciri-ciri PBP, iaitu meminta semua pelajar menyelidiki sesuatu topik yang autentik dan menarik dari sudut pandangan mereka dengan melibatkan diri dalam proses pembelajaran melalui interaksi sosial.

Kesimpulannya, untuk memperoleh impak yang positif hasil daripada pengaplikasian pendekatan PBP dalam proses PdP, guru perlu mempunyai pengetahuan dan kemahiran untuk melaksanakan pendekatan PBP supaya mereka dapat menyesuaikan pendekatan tersebut dengan pelajarnya. Jika ingin mengaitkan antara isi kandungan akademik dengan kemahiran abad ke-21, pelaksanaan PBP perlu dirancang, diurus, dan dinilai dengan rapi (Mergendoller, Markham, Ravitz & Larmer, 2006; Vega & Brown, 2013). Melalui perancangan, pengurusan, dan penilaian yang rapi dapat melahirkan pelajar yang berkualiti tinggi, menghasilkan produk yang tulen dan membuat persembahan atau pembentangan dengan jayanya (Mergendoller et al., 2006). Namun, cabaran yang paling utama ialah bagaimana guru-guru menggunakan pelbagai sumber sokongan teknologi serta maklumat bagi melaksanakan PdP yang efektif dan berkualiti serta relevan dengan perkembangan semasa. Untuk mendepani cabaran ini, guru secara berterusan perlu mengemaskini pengetahuan (kandungan kurikulum) dan kompetensi (pedagogi PdP) supaya kekal relevan dengan keperluan semasa dan akan datang (PADU, 2015).

RUJUKAN

Amir Hasan, D. (2002). *Penteorian Sosiologi dan Pendidikan.* Tanjong Malim, Perak: Quantum Books.

Apedoe, X., Ellefson, M., & Schunn, C. (2012). Learning together while designing: Does group size make a difference?. *Journal Of Science Education & Technology*, *21*(1), 83-94. doi:10.1007/s10956-011-9284-5

Bauer, J., & Kenton, J. (2005). Toward technology integration in the schools: Why it isn't happening. *Journal Of Technology And Teacher Education*, *13*(4), 519-546.

Bell, S. (2010). The future project-based learning for the 21st century : Skills forthe future. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas,* 83(2), 39–43. doi:10.1080/00098650903505415

Best, J.W. & Kahn, J.V. (10th Ed.). (2006). *Research in education*. USA: Pearson Education, Inc. *Educational Psychologist*, 26(3/4), 369-398.

Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Boston: Houghton Miffin Company.

ChanLin, L. (2008). Technology integration applied to project-based learning in science. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(1), 55–65. doi:10.1080/14703290701757450

Commitante, A., Lovett, N., & Macko, F. L. (2009). Planning the project. *Project based learning: Inspiring middle school students to engage in deep and active learning* (pp. 11-18). New York: Department of education.

Cook, T.D, Campbell , D. T (1979). *Quasi-experimentation: design & analysis issues for field settings.* Rand McNally College Pub. Co.

Driscoll, M. (2000). Theories of learning in educational psychology Lev Vygotsky: social constructivist. Retrieved from http://pdts.uh.edu/~ichen/ebook/ET-IT/social.htm

Education Performance and Delivery Unit (PADU) (2015). Anjakan, Buletin Transformasi Pendidikan Malaysia. Bil. 4(15). (atas talian) http://www.padu.edu.my/files/Anjakan_Bil_4_%282015%29_Final.pdf

Frank, M., Lavy, I., & Elata, D. (2003). Implementing the project-based learning approach in an academic Engineering Course. *International Journal of Technology & Design Education*, 273–288.

Henning, J. R., Verhaegh, J., & Resing, W. C. M. (2011). Electronic series completion task. *Educational & Child Psychology*, *28*(2), 85–100.

Hernández-ramos, P., & Paz, S. D. La. (2009). Learning History in middle school by designing multimedia in a project-based learning experience. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 151–173.

Hsu, C., Yueh, H., & Lin, W. (2010). A study of the communication behaviors and members' roles in the interaction process of a project-based Learning group. *Journal of Library and Information Studies*, 8(1), 137–164.

Huitt, W. (1997). *Direct Instruction*. Retrieved from edpsycinteractive website: http://www.edpsycinteractive.org/topics/instruct/dirprn.htm

Hye-Jung, L., & Cheolil, L. (2012). Peer evaluation in blended team project-based learning: What do students find important? *Journal Of Educational Technology & Society*, 15(4), 214-224.

Ishii, D. K. (2003). Constructivist views of learning in Science and Mathematics. *ERIC Clearinghouse for Science Mathematics and Environmental Education*. Retrieved from http://www.ericdigests.org/2004-3/views.html

Jung, I., Choi, S., Lim, C., & Leem, J. (2010). Effects of different types of interaction on learning achievement, satisfaction and participation in Web-Based instruction. *Innovations in Education and Teaching International*,39(2), 153-162. **doi:**10.1080/14703290252934603

Kementerian Pendidikan Malaysia. (2007). *Manual Pentaksiran Kerja Kursus: 3765/2 SPM*. Kuala Lumpur: Lembaga Peperiksaan Malaysia.

Koch, A. M. (2005). *Knowledge and social construction*. Retrieved from http://books.google.com.my/books

Koskinen, K. U., Pihlanto, P., & Vanharanta, H. (2003). Tacit knowledge acquisition and sharing in a project work context. *International Journal of Project Management*, 21, 281–290. doi:10.1016/S0263-7863(02)00030-3

Kotnour, T. (1999). A Learning Framework for Project Management. *European Journal of Purchasing and Supply Management*, 6(1), 41-47.

Lang, Q. C. (2010). Analysing high school students' participation and interaction in an asynchronous online project-based learning environment. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(3), 327–340.

LanTechnology. (2010). *Classroom management whitepapers*. Educational Leadership and Technology . Retrieved from: http://www.celtcorp.com

Lim, C.H. (2007). *Penyelidikan Pendidikan Pendekatan Kuantitatif dan Kualitatif.* Malaysia: McGraw Hill SDN. BHD.

Manduca, C. (2013). *Classroom observation project : Student-student classroom interaction.* Retrieved from http://serc.carleton.edu/NAGTWorkshops/certop/imp_ssi.html#example

Maher, J. M., Markey, J. C., Elbert-May, D. (2013. The Other Half of the Story: Effect Size Analysis in Quantitative Research. *CBE life Science Education*, 12(3), 345-351. Retrieved from http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3763001/

Markham, T. (2011). Project Based Learning. *Teacher Librarian*, 39(2), 38-42.

Mcleod, S. (2007). Lev Vygotsky. Retrieved from Simply Psychology website: http://www.simplypsychology.org/vugotsky.htm

McMillan, J. H. (5th ed.). (2008). *Educational Research: Fundamentals for the consumer.* Boston: Pearson Allyin and Bacon.

McMillan, J. H., Schumacher, S. (7th ed.). (2010). Research In Education: Evidence Based Inquiry. New Jersey: Pearson. Education Incorporated.

Mergendoller, J. R., Markham, T., Ravitz, J., & Larmer, J. (2006). Pervasive management of project based learning: Teachers as guides and fasilitator. Retrieved from bie website: http://www.bie.org/files/Managing_PBL_Chapter_22-2.pdf

Mergendoller, J. R., & Thomas, J. W. (2005). *Managing project based learning: principles from the field*. Retrieved from www.newtechnetwork.org/sites/default/files/dr/researchmanagepbl.pdf

Moursund, D. (2005). *TMK-Assisted project-based learning*. Retrieve dfrom http://pages.uoregon.edu/~moursund/PBL/index.htm

Neumann, M. M., Hood, M., & Neumann, D. L. (2008). The Scaffolding of emergent literacy skills in the home environment: A case study. *Early Childhood Education Journal*, 36(4),

Panitia TMK. (2010). *Analisis Strenght, Weakness, Opportunity, Threat* (SWOT). Mesyuarat Panitia.

Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013-2025. (2012). Pendidikan Prasekolah hingga Lepas Menengah. (atas talian) http://www.moe.gov.my/cms/upload_files/articlefile/2013/articlefile_file_003107.pdf

Pelan Strategik Interim (PSI) 2011 – 2020. (2012). (atas talian) http://www.moe.gov.my/pdf/Pelan%20Strategik%20Interim% 20KPM% 202011-2020.pdf

Programme for International Students Assessment (PISA). (2012). PISA 2012 results: Ready to learn students' engagement, drive, & self-belief. Retrieved from http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-III.pdf

Pusat Perkembangan Kurikulum (PPK). (2006). *Huraian Sukatan Pelajaran TMK.* Kementerian Pelajaran Malaysia (KPM).

Ravitz, J., Hixson, N., English, M., & Mergendoller, J. (2011). *Using project based learning to teach 21: Finding of statewide initiative*. Paper presented at Annual Meetings of the American Educational Research Association.Vancouver. Retrieved from http://bie.org/images/uploads/general/21c5f7ef7e7ee3b98172602b29d8cb6a.pdf

Saxe, G. B., Gearhart, M., Shaughnessy, M., Earnest, D., Cremer, S., Sitabkhan, Y., & Young, A. (2009). *A methodological framework and empirical techniques for studying the travel of ideas in classroom communities.Transformation of Knowledge through Classroom Interactio.*, 203-222. Retrieved from http://books.google.com.my/books

Schneider, D.K. (2005). *Project Based Learning*. Retrieved from edutechwiki website: http://edutechwiki.unige.ch/en/Project-based_learning

Seet, L. Y.B., & Quek, C. L. (2010). Evaluating students' perceptions and attitudes toward Computer-Mediated project-based learning environment: A case study. *Learning Enviroment Research*, 13, 73-185. doi:10.1007/s10984-010-9073-8

Siti Fatimah, M.Y., Baharuddin, A., & Abdul Hafidz, O. (2006). Strategi pembelajaran projek pembangunan produk multimedia kreatif secara kolaboratif. *Jurnal Pendidikan UTM*, 11, 24-35.

Squires, D. A., Huitt, W. G., & Segars, J. K. (1981). Improving classrooms and schools: What's important. *Educational Leadership*, 174-179. Retrieved from http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198112_squires.pdf

Steffan, K & Emmett, J. (2011). *Social Interaction and Communication Skills Checklist (Prompting)*. Retrieved from http://dps.missouri.edu/resources/webinars/Autism2011/Session%206/Social%20Skills%20Checklist%20-%20prompting.pdf

Stripling, B., Commitante, A., & Abrahams, C. (2009). Project based learning: Inspiring middle school students to engage in deep and active learning. Retrieved from New York Department of Education website: http://schools.nyc.gov/documents/teachandlearn/project_basedfinal.pdf

Sulaiman, S., Mohamad, I., Haziah, M.S., & Nagendralingan, R. (2011). Pengetahuan tentang pelajar dan pembelajaran dalam kalangan guru pelatih teknologi maklumat. *Journal Teknologi Pendidikan Malaysia,* 1(4), 31.

Sumari, O. N. (2009). *Basic statistics for the utterly confused*. Retrieved from http://www.slideshare.net/omermirza/basic-statistics-for-the-utterly-confused

Tomlinson, C. A. (2000). Reconcilable differences: Standard-based teaching and differentiation. *Educational Leadership*, 58(1), 6-11.

Van Der Stuyf, R. R. (2002). Scaffolding as a teaching strategy. *Adolescent learning and development*, 1-14.

Vega, A., & Brown, C. (2013). The implementation of project-based learning. *National Forum Of Educational Administration & Supervision Journal*, *30*(2), 4-29.

Verma, A. K., Dickerson, D., & McKinney, S. (2011). Engaging students in STeM careers with project-based learning — MarineTech Project. *Technology & Engineering Teacher*, 71(1), 25–32.

Vygotsky, L. (1978). *Interaction between learning and development.* MA: Harvard University Press.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal Of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 17(2), 89-100. doi:10.1111/1469-7610.ep11903728

PENGGUNAAN `FLIPPED CLASSROOM` UNTUK MENINGKATKAN PRESTASI PELAJAR MELALUI `PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITY` (PLC) DENGAN KERJASAMA SCHOOL IMPROVEMENT SPECIALIST COACHES PLUS (SISC+) BAGI MATA PELAJARAN MATEMATIK SEKOLAH MENENGAH

Norhaini Abdul Aziz
hainiaziz@gmail.com

SISC+ Matematik PPD Kinta Utara, Ipoh Perak

ABSTRAK

Pembelajaran abad ke 21 menuntut kepada pembelajaran berpusatkan pelajar. Namun begitu guru masih menggunakan kaedah konvensional. Flipped classroom adalah satu kaedah pedagogi yang menggantikan kuliah dalam kelas dengan peluang-peluang untuk meneroka dan mengkaji bahan-bahan yang di luar kelas melalui klip video dan bacaan melalui internet. Flipped classroom di Malaysia adalah terhad di peringkat sekolah memandangkan ia adalah kaedah pedagogi yang baru. Kaedah ini memberi peluang kepada pelajar untuk belajar secara kadar kendiri serta galakkan penggunaan teknologi sebagai perantara dalam pembelajaran dan pengajaran (PdP). Untuk menjayakan kaedah ini PLC dengan alat kolaboratif Teacher Sharing Session(TSS) diperkenalkan kepada panitia Matematik sekolah yang terlibat. (Menurut Briscoe dan Peters (1997), guru kurang berkolaboratif antara satu sama lain, mereka menguruskan bahan mereka sendiri dan menyimpan amalan pedagogi untuk kegunaan mereka sendiri. Walau bagaimanapun, amalan kolaboratif sesama rakan sekerja serta perkongsian bahan dan pengetahuan merupakan satu aspek yang penting dalam pelaksanaan Flipped Classroom. Melalui bimbingan SISC+ pembudayaan TSS dapat dijalankan dengan berstruktur. Melalui cara ini, guru bersama-sama akan mencari video pedagogi mengikut topik dalam matematik dan download ke talipon pintar dan bekongsi melalui whatapps kumpulan (whatapps group) . Video ini akan di beri kepada pelajar melalui whatapss sebelum sesuatu topik di ajar di kelas. Melalui TSS meningkatkan ilmu antara ahli dan membolehkan guru belajar antara satu sama lainkaedah di dalam kelas serta soalan yang ingin dikemukakan. Dalam erti kata lain, TSS merupakan satu elemen penting dalam perkembangan profesionalisme seorang guru (teacher profesional development). Sisc+ sebagai pembimbing akan membimbing pelaksanaan ini dipraktikkan. Kaedah flipped classroom ini mempunyai cabaran tetapi berpotensi meningkatkan prestasi pelajar la membantu guru dalam pengajaran dan membantu meningkatkan kefahaman pelajar dalam mata pelajaran yang sukar (Abu Bakar 2013).

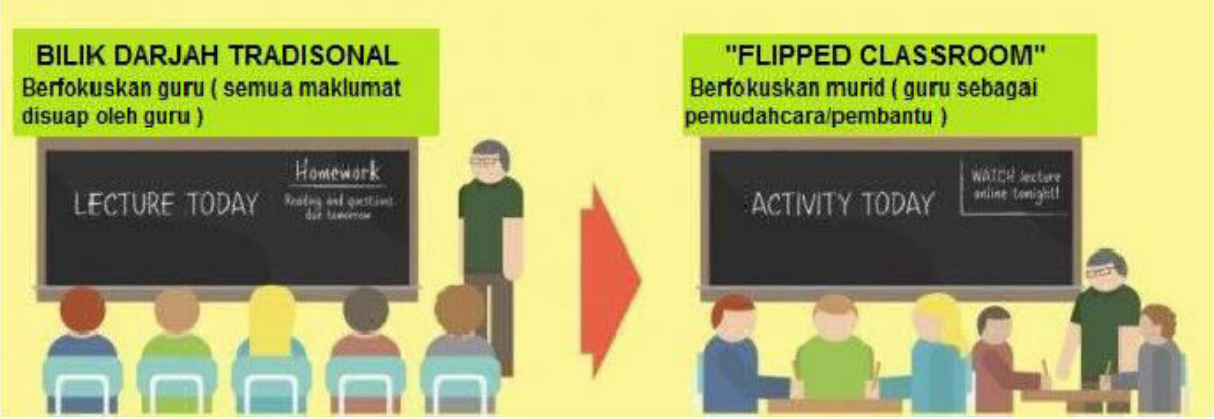
Kata kunci: *Flipped Classroom, Teacher Sharing Session, teacher profesional development.*

PENGENALAN

Untuk memenuhi matlamat mewujudkan masyarakat Malaysia yang bersikap terbuka dan kreatif, kurikulum yang direncanakan mestilah mampu membekalkan pelajar dengan kesediaan diri yang kukuh dari segi intelek, rohani, jasmani dan emosi. Fokus pengisian kurikulum semestinya lebih daripada penguasaan pengetahuan dan kemahiran asas tetapi kepada penguasaan berbagai-bagai kemahiran iaitu:-

- kemahiran berfikir secara kritikal dan kreatif
- kemahiran berkomunikasi secara berkesan
- kemahiran menikmati keindahan ciptaan dan seni
- kemahiran membuat pilihan dan membuat keputusan
- kemahiran mencari, menginterpretasi dan mengaplikasi maklumat
- kemahiran bergaul dan bekerjasama dengan orang lain
- kemahiran kepimpinan dan pengurusan

Proses PdP dalam abad ke 21 masih tetap berpusatkan pelajar. Malah ia perlu dipertingkatkan daripada apa yang diamalkan sekarang. Guru memainkan peranan lebih penting kepada pelajar dengan melibatkan pelajar sepenuhnya secara aktif dalam semua aktiviti sama ada di dalam atau di luar kelas. Guru lebih-lebih lagi berperanan sebagai fasilitator pembelajaran dan berperanan sebagai pembekal maklumat dan penggerak mendapat maklumat. Pelbagai aktiviti pengajaran dan pembelajaran perlu dirancang oleh guru bagi membina dan mengukuhkan minat murid terhadap pembelajaran. Murid dibimbing supaya bersedia menerima pengajaran dan berupaya untuk meneruskan pembelajarannya sendiri. Pelajar ketika itu perlu dilatih untuk berdikari, yakin pada diri sendiri dan meningkatkan rasa tanggungjawab. Flipped Classroom adalah kaedah PdP yang diterbalikkan daripada kaedah PdP biasa yang melibatkan guru memberi penerangan dan maklumat di dalam kelas. Melalui flipped classroom semua maklumat disampaikan di luar kelas secara atas talian(on-line), guru memberi tugasan untuk dilaksanakan oleh murid dan murid membuat kerja rumahnya untuk dibincangkan di kelas. Murid belajar di rumah melalui capaian maklumat atas talian yang boleh diakses melalui internet dengan menggunakan gajet seperti komputer, komputer riba dan telefon pintar. Murid boleh belajar berdasarkan kemampuan diridengan rakan sebaya dan guru melalui perbincangan atas talian teknologi pendidikan dan pembelajaran melalui aktivitii merupakan dua komponen yang menjadi kunci kepada model flipped classroom yang akhirnya membentuk persekitaran pembelajaran yang lebih positif.



Sesi Perkongsian Guru merujuk kepada sekumpulan guru (dari institusi yang sama atauyang berbeza) bertemu secara kerap untuk berkongsi pengetahuan, pengalaman, dan amalan pengajaran terbaik. Sesi ini tidak menetapkan jumlah guru dalam kumpulan tertentu dan ia memadai dengan hanya dua orang guru yang berkongsi pengalaman sesama sendiri. Perkongsian dalam jumlah ahli yang lebih akan memberi lebih ruang kepada sesi perkongsian ini dengan pengalaman, pengetahuan dan amalan yang berbeza dan pelbagai. Satu aspek yang boleh dilakukan bagi mempastikan sesi ini dapat memberi manfaat kepada guru adalah dengan membuat sedikit catatan dan nota semasa sesi perkongsian ini berlaku. Nota dan catatan ini boleh dijadikan sebagai bahan rujukan jika guru berhadapan atau mengalami pengalaman yang sama atau yang berkaitan.Sesi perkongsian akan lebih memberi makna dan lebih berjaya sekiranya mampu menyesuaikannya dengan konteks dan suasana sekolah dan institus. Oleh kerana sesi perkongsian guru bersifat komunikkasi verbal, elemen pertuturan dan pendengaran menjadi fokus utama aktiviti ini.

Pegawai SISC+ ialah satu jawatan baharu yang diwujudkan dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia(PPPM) bagi menjayakan Program Transformasi Daerah(DTP).Pegawai SISC+ merupakan jawatan hakiki di Pejabat Pendidikan Daerah(PPD). Tugas Pegawai SISC+ membantu dan membimbing guru-guru dalam melaksanakan pedagogi yang menarik, kreatif dan inovatif untuk memberikan impak yang lebih berkesan. Mereka berperanan sebagai rakan yang bersama-sama membantu menyampaikan maklumat tentang dasar-dasar kementerian dan memperkasakan standard guru ke arah pedagogi abad ke-21. Mengadakan lawatan bimbingan guru di sekolah melalui pemerhatian di dalam bilik darjah dan bimbingan Guru Dibimbing (GDB) (secara individu atau berkumpulan). Bimbingan dan maklum balas secara dua hala dengan menggalakkan perkongsian ilmu kandungan dan ilmu pedagogi antara pegawai SISC+ dengan GDB.Dengan wujudnya persefahaman, pegawai SISC+ dapat membimbing GDB dengan lebih berkesan. Pegawai SISC+ melakukan pemerhatian serta memberi sokongan kepada GDB dan tidak bersifat penilaian prestasi agar proses PdP GDB lebih efektif di dalam kelas. Pegawai SISC+ berperanan sebagai pembimbing manakala GDB sebagai guru yang dibimbing. Pegawai SISC+ membuat pelaporan kepada KPPD. Tindakan susulan dan intervensi dilakukan terhadap GDB dan guru-guru, contohnya melalui PLC.

KAEDAH KAJIAN

Kajian kuantitatif telah dipilih memandangkan matlamat utama kajian ini adalah untuk memantau sejauh mana penggunaan *Flipped Classroom* berjaya menggalakkan pembelajaran kendiri dan membantu murid menentukan kadar pembelajaran mereka sendiri. Masa yang diperuntukkan di bilik darjah lebih berkualiti dan dapat digunakan sepenuhnya oleh murid dan juga guru. Pemantauan dan pemerhatian dilakukan bagi mengumpul data yang diperlukan. Penyelasaian masalah matematik dinilai dan respons murid diambil kira bagi melihatsejauh mana keberkesanan kaedah yang digunakan ini.

Kaedah temubual dengan guru dan murid.

SAMPEL KAJIAN

Bil	Nama Sekolah	Bilangan Guru	Bil kelas	Bil Murid
1.	SMK Jelapang Jaya	3	3 (Ting 3)	33, 35, 38
2.	SABK Maahad AlUmmah	3	1 (Ting 3	27
3.	SMK Tambun	2	1 (Ting 5)	38
4.	SMK Pengkalan	5	2 (Ting 1,2)	25, 30
5.	SMK Ulu Kinta	5	1(Ting 1)	32

PELAKSANAAN KAJIAN

Pembentukan *learning team* yang terdiri dari 2 hingga 5 orang guru bagi setiap sekolah.

Penetapan tarikh perjumpaan *learning team* bersama SISC+. Untuk guru sesi pagi perjumpaan akan diadakan dari jam 2.00 hingga 3.00 petang. Manakala bagi sesi petang perjumpaan akan diadakan pada jam 11.00 pagi hingga 12 tengahari. (Sekolah yang terlibat telah didedahkan dengan PLC oleh pengkaji melalui LADAP yang dilaksanakan oleh sekolah).

Semasa TSS guru didedahkan dengan keadah *flipped classroom* dimana *Flipped Classroom* digunakan untuk menggalakkan murid menjalankanpembelajaran kendiri, mengikut tahap dan keupayaan mereka. Murid terlibatsecara aktif dalam interaksi mereka bersama guru semasa perbincangan dansumbang saran berdasarkan video yang mereka tonton pada peringkat awal pembelajaran. Kaedah *Flipped Classroom* merupakan satu pembelajaran unik yang bersifat ‘terbalik’. Pembelajaran yang biasanya dijalankan di bilik darjah kini beralih ke dalam talian dan murid mengikuti pelajaran tersebut di rumah. Video yang dihantar guru bersifat ‘kuliah talian’ yang perlu ditonton murid di rumah. Berdasarkan kuliah dan soalan-soalan rangsangan yang diajukan, murid mempersiapkan diri untuk perbincangan aktif bersama guru dan rakan-rakan. Murid membuat tugasan di bilik darjah, dan guru bertindak sebagai fasilitator.

Ahli *learning team*akan mencari video-video yang sesuai untuk topik-topik matematik yang akan mereka ajar menggunakan kaedah *flipped classroom*. Disamping mencari video yang sesuai mereka juga mencari soalan-soalan yang akan digunakan dalam kelas kelak. Kualiti masa untuk pencarian bahan dapat digunakan sepenuhnya oleh guru semasa sesi TSS ini. Video yang dipersetujui oleh guru akan dimasukkan dalam whatapss masing-masing.

Kaedah pelaksanaan *flipped classroom*ini akan diterangkan kepada murid.

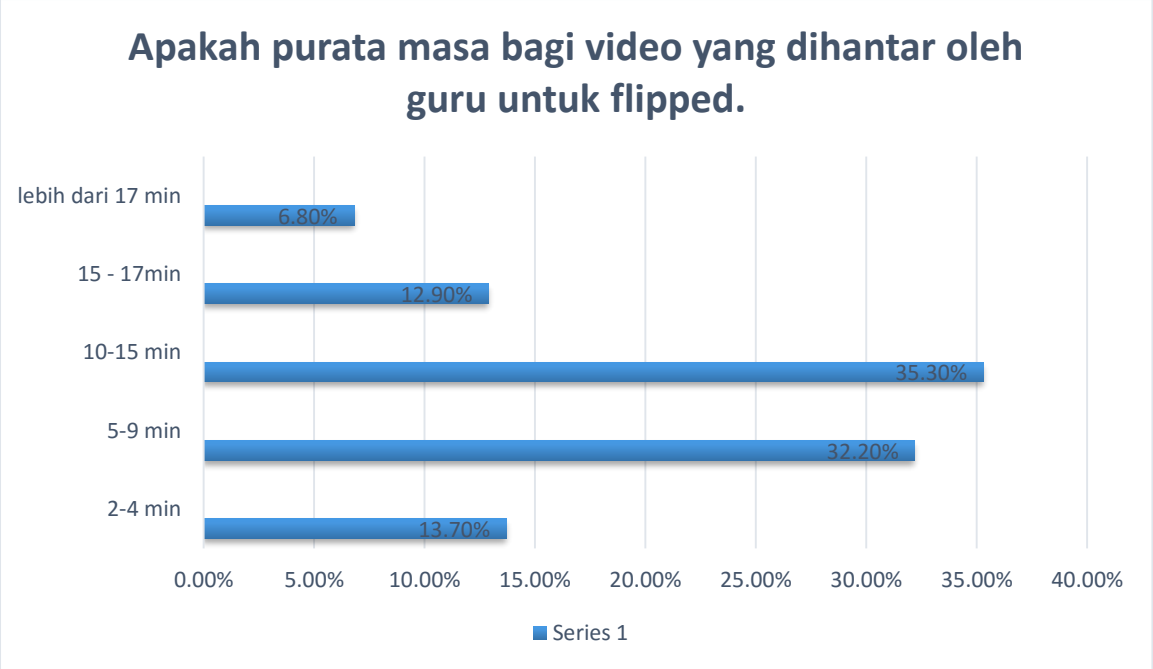
Seterusnya guru matematik kelas yang terlibat akan membentuk whatapps group dengan murid-muridnya. Video akan dihantar melalui whatapps kepada murid. Murid yang tiada whatapps , video tersebut akan dihantar melalui ibu bapa mereka. Sebelum ini pengkaji bersama *learning team* SMK Jelapang Jaya telah mencuba upload video ke dalam VLE frog, hanya sebahagian murid yang lihat. Guru juga mencuba hantar url kepada murid, juga sebahagian muird sahaja yang lihat. Apabila bertukar kepada kaedah hantar video melalui whatapps , didapati murid lebih berminat.

Semasa pelaksanaan PdP menggunakan flipped classroom ini pengkaji akan hadir untuk melihat keberkesanannya di dalam kelas.

DAPATAN KAJIAN

Dapatan kajian ini diraih melalui pemerhatian SISC+, rakan guru terhadap respons dan penglibatan murid di dalam kelas serta tugasan yang dihasilkan oleh murid. Hasil kajian ini didapati amat menggalakkan.Tugasan matematik yang dilaksanakan di dalam kelas di dapati murid dapat laksanakannya dengan bantuan guru sebagai fasilitator.Murid aktif berbincang kepada jawapan soalan yang diberi. Muridyang tidak menonton video itu mendapati diri mereka tersisih dan tidak dapatmengikuti perbincangan dengan aktif. Pengajaran selanjutnya melihat hampir kesemua murid telah menonton video sebelum kelas bermula. Perbincanganmenjadi lebih aktif dan murid lebih fokus dan lebih berminat membuat tugasandi bilik darjah. Tugasan yang dijalankan di bilik darjah, selepas perbincangan dijalankan, telah membolehkan guru menjawab segala keraguan murid. Memandangkan murid telah pun menonton video kuliah sebelum memasuki kelas, perbincangan yang dijalankan guru di bilik darjah menjadi lebih aktif dan efektif.

Soalan dikemuka oleh pengkaji kepada murid berkisar isu masa video yang dihantar guru.



Pengkaji teruja dengan respon yang diberi oleh murid.Ia lebih berkesan jika video yang dihasilkan oleh guru tidak lama. Murid menyatakan video yang diberi oleh guru jangan melebihi 15 minit.Jika melebihi mereka tidak gemar.

Murid juga menyatakan walaupun mereka lebih suka akan kehadiran guru semasa pembelajaran, adanya video/kuliah talian ini amat membantu murid dalam meningkatkan pemahaman mereka. Kadang kala guru bergerak terlalu cepat dalam pengajaran di bilik darjah.Murid berasa ketinggalan dan tidak dapat mengikuti pengajaran guru. Kuliah talian membenarkan murid untuk memproses maklumat yang tersedia mengikut kadar kemampuan mereka. Kuliah talian juga dikatakan bermanfaat kerana ia membenarkan murid mengulang tayang mana-mana bahagian yang mereka perlukan lebih perhatian.

CABARAN

Murid tiada talian internet di rumah.Atau murid serta keluarga tidak mempunyai talipon bimbit pintar.Cadangan adalah murid berkongsi denganrakan yang mempunyai talipon pintar atau ke cyber café.

KESIMPULAN

Daripada dapatan kajian yang dinyatakan dapat dirumuskan bahawa kaedah *flippedclassroom* memberi kesan yang positif terhadap pencapaian murid. Kaedah *flippedclassroom* dilihat sesuai diintegrasikan dalam pelbagaimata pelajaran bukan sahaja Matematik. Selain itu, kaedah *flipped classroom* juga sesuai diaplikasikan pada peringkat sekolah rendah daninstitusi pengajian tinggi.Penggunaan teknologi dalam kaedah *flipped classroom* adalah selaras dengan kehendak Kementerian Pendidikan Malaysia agar memanfaatkan PdP Abad 21. Justeru itu kaedah pengajaran konvensional sedia ada perlu mengalami transformasi bagi memastikan sistem pendidikan negara mampu bergerak seiring pembelajaran abad kini. Oleh itu kaedah *flipped classroom* adalah antara kaedah

yang dilihat berpotensi merealisasikan hasrat tersebut. Disamping itu TSS (PLC) merupakan platfom yang sangat sesuai untuk guru melaksanakan kaedah ini. Melalui bimbingan SISc+ diharap kaedah diperluaskan di sekolah-sekolah di daerah dengan jayanya. Kajian akan diteruskan. Insha Allah.

BIBILIOGRAFI

Bahagian Pendidikan Guru, KPM (2012).Komuniti pembelajaran professional (PLC), strategi 2: amalan penswastaan (de-privatization of practise).

Briscore & Peter (1997). Teacher collaboration acroos and within schools: Supporting individual change in elementary science teaching. New York : Teacher College Press.

Bock, G.W., Kim, Y.G., (2002).Breaking the myths of rewards: an exploratory study of attitudes about knowledge sharing. Informations Resources Management Journal, 15, 2, 14-21

DuFour, Richard & Eaker, Robert (1998). Profesional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement. 1st ed. Solution Tree.

John Bergman, Aaran Sams, (2007). The flipped classroom.

https://www.knewton.com/infographics/flipped

PEMBANGUNAN MODUL KEMAHIRAN BERFIKIR ARAS TINGGI DI DALAM MATA PELAJARAN SAINS SEKOLAH RENDAH : ANALISIS KEPERLUAN GURU

Mohd Nazri Hassan
wajanazri2@gmail.com
Ramlee Mustaffa
Nik Azmah Nik Yusuff
Rosmidar Mansur
Universiti Pendidikan Sultan Idris

ABSTRAK

Tujuan kajian ini adalah untuk mengenalpasti kesediaan dan kepeluan guru di dalam pengajaran kemahiran berfikir aras tinggi di dalam sains sekolah rendah . Juga untuk mengenalpasti masalah yang dihadapi oleh guru-guru di dalam proses untuk mengajar kemahiran berfikir aras tinggi di dalam pengajaran dan pembelajaran sains sekolah rendah. Kajian ini merupakan kajian kualitatif melalui temubual berstruktur secara individu dengan guru-guru sains yang terlibat sebagai responden. Mereka terdiri daripada 6 orang guru sekolah rendah dari 6 buah sekolah di Kuala Lipis, Pahang. Pemilihan sampel dilakukan secara sampel bertujuan (Purposive Sampling) kerana kajian ini hanya melibatkan guru sains yang mengajar sains darjah empat dan guru yang berpengalaman antara lima hingga sepuluh tahun. Sampel terdiri daripada 4 orang guru lelaki dan 2 orang guru perempuan. Soalan temubual berstruktur dibina adalah berasaskan objektif kajian. Soalan temubual telah disahkan oleh dua orang pakar. Dapatan kajian menunjukkan terdapat beberapa masalah yang dihadapi oleh guru-guru saians sekolah rendah dalam mengajar kemahiran berfikir aras tinggi di dalam mata pelajaran sains. Antara masalah yang dihadapi ialah guru-guru tidak mendapat maklumat yang lengkap berkaitan KBAT, tidak menghadiri kursus KBAT,sukar memahami soalan KBAT,tidak cukup sumber pengajaran,tiada garis panduan untuk mengajar KBAT, tidak tahu strategi mengajar KBAT dan tidak tahu bina soalan KBAT. Dapatan kajian ini sangat berguna kepada pihak sekolah dan pihak yang terlibat dalam kurikulum supaya mengambil berat masalah dan keperluan guru dalam proses mengajar kemahiran berfikir aras tinggi. Masalah yang dihadapi oleh pihak guru perlu diatasi segera supaya masalah penguasaan kemahiran berfikir aras tinggi dalam kalangan murid-murid dapat diatasi seterusnya dapat menyediakan murid-murid yang berfikir dalam menghadapi peperiksaan Ujian Pencapaian Sekolah Rendah (UPSR) , peperiksaan TIMSS dan PISA dan seterusnya menguasai kemahiran abad ke-21.Kemahiran berfikir aras tinggi merupakan kemahiran merupakan kemahiran yang sangat penting di dalam pembelajaran abad ke 21.

Kata kunci: *Kemahiran berfikir aras tinggi, sains sekolah rendah, analisis keperluan guru*

PENGENALAN

Salah satu perubahan yang diperlukan untuk memenuhi keperluan masyarakat sekarang ialah kemahiran abad ke-21. Kemahiran abad ke-21 adalah kemahiran pembelajaran yang memerlukan pelajar mempunyai kemahiran berfikir yang tinggi untuk terus berdaya saing pada aras yang baru. Sistem pendidikan negara memerlukan usaha-usaha yang strategik yang berupaya meningkatkan keupayaan dan kemampuan amalannya ke peringkat yang lebih tinggi dan berkualiti agar dapat menangani cabaran-cabaran abad ke-21. Adalah sangat penting mengajar kemahiran berfikir dengan jelas di dalam mata pelajaran di sekolah (Rajendran, 2008).

Kemahiran berfikir aras tinggi boleh diajar secara infusi bersama di dalam mata pelajaran dengan menggunakan pendekatan penyebatian di sekolah (Swartz, 1992). Kemahiran berfikir aras tinggi merupakan satu matlamat utama dalam sistem pendidikan di seluruh dunia masa kini dan ia turut digariskan dalam Pelan Pembangunan Pendidikan 2013-2025 sebagai kesinambungan terhadap apa yang sudah dilaksanakan di sekolah dalam negara sejak dasar sekolah Bestari diperkenalkan pada tahun 1998. Walau bagaimanapun sehingga hari ini masih belum mencapai prestasi yang membanggakan. Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 menekankan kepada konsep kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT) untuk melahirkan pelajar yang dapat berdaya saing menjelang abad ke 21.

Setiap murid perlu menguasai pelbagai kemahiran kognitif yang penting iaitu kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT). KBAT ini diterapkan menerusi Falsafah Pendidikan Kebangsaan serta mengaplikasikan dalam pedagogi dan kurikulum mata pelajaran sains dengan memberi penekanan terhadap kurikulum pemikiran dan kreativiti bermula seawal pendidikan rendah lagi.

Aktiviti pembelajaran sepatutnya mengandungi kemahiran berfikir. Lebih baik mengkategorikan kemahiran berfikir berdasarkan kerangka konsep yang telah ada. Satu transformasi kurikulum pendidikan telah dilaksanakan daripada Kurikulum Bersepadu Sekolah Rendah (KBSR) kepada Kurikulum Standard Sekolah Rendah (KSSR) telah dilaksanakan pada tahun 2011 dalam usaha untuk meningkatkan kualiti pendidikan rendah agar lebih relevan dengan cabaran masa kini. Di dalam KSSR, penerapan kemahiran kepada murid-murid bukan hanya melibatkan kemahiran asas, iaitu membaca, menulis dan mengira (3M) tetapi telah ditambah dengan satu lagi kemahiran iaitu kemahiran berfikir aras tinggi. Kemahiran berfikir aras tinggi merupakan satu kemahiran yang telah diberi perhatian secara serius oleh pihak Kementerian Pendidikan Malaysia dengan memasukkannya secara eksplisit di dalam kurikulum pendidikan.

Perubahan di dalam sistem pendidikan di Malaysia memerlukan guru-guru bersedia dan menguasai kemahiran berfikir aras tinggi. Kejayaan sesuatu kurikulum baru yang digubal memerlukan kerjasama dari setiap pihak terutamanya guru yang memainkan peranan penting bagi menjayakan objektif pengajaran dan pembelajaran yang berkesan di dalam memupuk kemahiran berfikir aras tinggi di dalam kalangan murid-murid. Namun demikian, terdapat beberapa faktor lain yang menyebabkan pengajaran kemahiran berfikir aras tinggi tidak diberi penekanan. Segelintir guru berpendapat bahawa pelajar perlu terlebih dahulu mengetahui semua fakta dan konsep sesuatu mata

pelajaran sebelum mereka boleh digalakkan berfikir (Sukiman *et al*., 2012). Di samping itu juga, kesediaan guru untuk mengendalikan proses pengajaran dan pembelajaran yang dituntut oleh sesuatu inovasi merupakan salah satu pemboleh ubah utama yang menentukan kejayaan atau kegagalan inovasi tersebut (Rajendran, 2001). Terdapat sebilangan kajian lepas yang mengkaji kesediaan guru dalam pengajaran dan pembelajaran yang mengintegrasikan KBAT. Masalah yang paling utama dihadapi oleh guru ialah ketidaksediaan para guru melaksanakan agenda ini ialah kerana ilmu dan kemahiran (Rosnani & Suhailah, 2003). Guru-guru kurang bersedia dari aspek ilmu pengetahuan, kemahiran pedagogi dan sikap untuk mengajar KBAT (Rajendran, 2001). Menurut Ball dan Garton (2005) pula, kebanyakan guru tidak tahu bagaimana menerapkan KBAT kepada pelajar malahan ada yang kurang bersedia.

Pada tahun 2012, Kementerian Pendidikan Malaysia telah melancarkan Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013 - 2025 yang menekankan kepada konsep kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT) menerusi tiga aspek yang utama iaitu kurikulum bertulis, kurikulum berfikir dan pentaksiran kurikulum. Laporan awal PPPM 2013-2015 menggariskan enam aspirasi yang diperlukan oleh setiap murid untuk berupaya bersaing pada semua peringkat sejajar dengan Falsafah Pendidikan Kebangsaan iaitu pengetahuan, kemahiran berfikir, kemahiran memimpin, kemahiran dwibahasa, etika dan kerohanian dan identiti nasional. Tambahan lagi, merujuk kepada Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 (PPPM), salah satu elemen PPPM itu adalah pendidikan di Malaysia lebih difokuskan ke arah kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT). Bagi mencapai hasrat yang terkandung dalam PPPM tersebut, satu kaedah pembelajaran yang sesuai perlu dilaksanakan bagi menarik minat pelajar dan meningkatkan penglibatan pemahaman pelajar bagi membolehkan pelajar dapat mengadaptasi kandungan pelajaran yang telah dipelajari. Oleh itu satu tinjauan analisis keperluan telah dilaksanakan untuk mengenal pasti keperluan guru di dalam melaksanakan KSSR di dalam aspek kemahiran berfikir aras tinggi.

Matlamat utama pendidikan sains adalah untuk membantu pelajar meningkatkan kemahiran berfikir aras tinggi bagi membantu mereka menghadapi cabaran-cabaran di dalam kehidupan seharian melalui peningkatan kemahiran kognitif pelajar seperti pemikiran kritis, penaakulan, pemikiran reflektif dan kemahiran proses sains (Zachariades et al., 2013). Matlamat utama pendidikan adalah untuk memupuk kemahiran berfikir aras tinggi dalam kalangan semua peringkat umur pelajar. Bagaimanapun, guru-guru selalunya berpendapat penguasaan kemahiran berfikir aras tinggi tidak diperlukan untuk semua pelajar. Kebiasaannya keperluan menguasai kemahiran berfikir aras tinggi hanya untuk pelajar berpencapaian tinggi.(Zohar, 2013) .

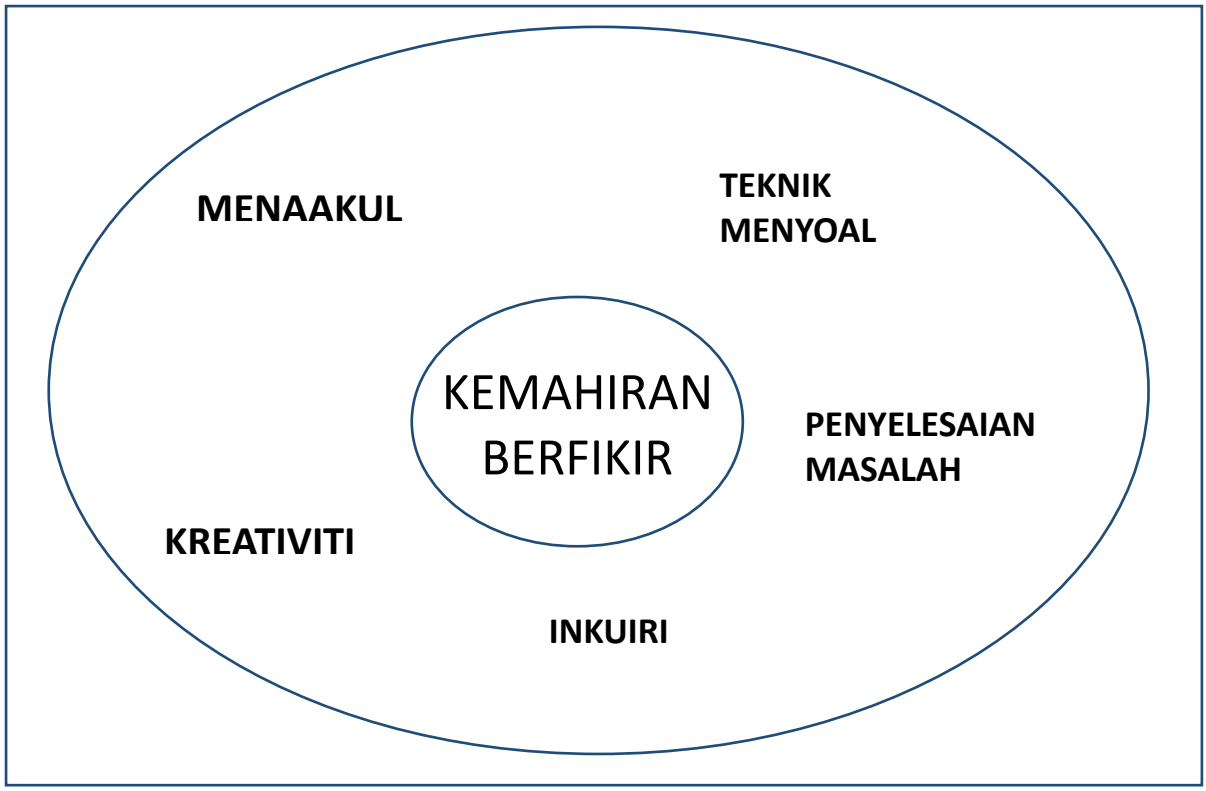
Menurut Yao (2012), cadangan oleh National Research Council's Study (NRCS) iaitu bagi memupuk kemahiran berfikir aras tinggi dalam diri pelajar, guru-guru perlu menyediakan persekitaran yang selesa bagi pelajar berkongsi idea, ciptaan dan penghasilan peribadi yang bermakna. Didapati ada dua langkah untuk meningkatkan kemahiran berfikir aras tinggi dalam kalangan pelajar, pertama mesti menyediakan persekitaran untuk pelajar dapat meneroka lebih mendalam tentang masalah yang kompleks dengan menyoal menggunakan soalan terbuka. Langkah yang kedua ialah dengan mencipta peluang untuk berfikir bagi semua pelajar melalui aktiviti kumpulan (Miri, David, & Uri, 2007). Menurut

Beyer (1997) di dalam suasana kelas yang mempunyai suasana yang berfikir, guru-guru dan para pelajar perlu sama-sama memberi galakan dan sokongan antara satu sama lain dalam usaha mereka untuk melibatkan diri masing-masing dalam suasana persekitaran yang mencetuskan pemikiran. Menurut Abd Rahim (1997), strategi pengajaran-pembelajaran untuk mengembangkan kemahiran berfikir perlu diberikan perhatian bagi mengembangkan kemahiran dan kecekapan menguasai pengetahuan, khususnya konsep-konsep dalam penggubalan kurikulum mata pelajaran .

Beyer (1984) mencadangkan beberapa cara untuk mempertingkatkan penguasaan kemahiran berfikir aras tinggi dalam kalangan pelajar iaitu (i) menyediakan persekitaran dalam kelas yang menampakkan suasana berfikir dan membolehkan pelajar terlibat, (ii) lakukan bahan pemikiran yang tidak dapat dilihat supaya dapat dilihat, (iii) beri panduan dan sokongan kepada pelajar ketika pelajar hendak mengaplikasikannya dan (iv) mengintegrasikan arahan berfikir di dalam mata pelajaran. Menurut Estes (1972), di dalam kelas yang dihadiri oleh guru secara berterusan dan mengajar kemahiran kognitif untuk memahami kurikulum mata pelajaran, pelajar bukan sahaja meningkatkan penguasaan mereka dalam kemahiran berfikir tetapi mereka juga mendapat pencapaian yang tinggi dalam mata pelajaran.

Proses infusi kemahiran yang lain dengan KBAT dan digabungkan dengan pengetahuan lepas dan maklumat yang baru akan menghasilkan pemahaman yang baru. Ini dikenali sebagai sintesis (Marzano & Robert, 2003). Bila mengajar pelajar tentang KBAT, dicadangkan menggunakan aras kognitif Bloom iaitu aras pengetahuan, pemahaman, aplikasi, analisis, sintesis dan penilaian. Menurut Puchta (2012) yang memetik pendapat Robert Fisher menyatakan bahawa pemikiran bukannya fungsi yang asli. Ianya perlu dibangunkan. Di samping itu berfikir memerlukan latihan (Marzano & Robert, 2003) dan boleh dibangunkan di dalam diri seseorang itu tetapi tidak secara automatik (Rajendran, 2001). Lebih satu dekad yang lalu, Robert Fisher (1999) menyatakan bahawa berfikir sepatutnya dibangunkan di dalam diri pelajar bagi membantu pelajar mencapai potensi pemikiran yang tinggi.

Dari sudut pandangan KPM, KBAT mempunyai 5 elemen utama untuk dilaksanakan dalam kelas iaitu (i) Menaakul, (ii) Inkuiri, (iii) Teknik Menyoal, (iv) Kreativiti dan (v) Penyelesaian Masalah (Rujuk Rajah 1 di bawah).

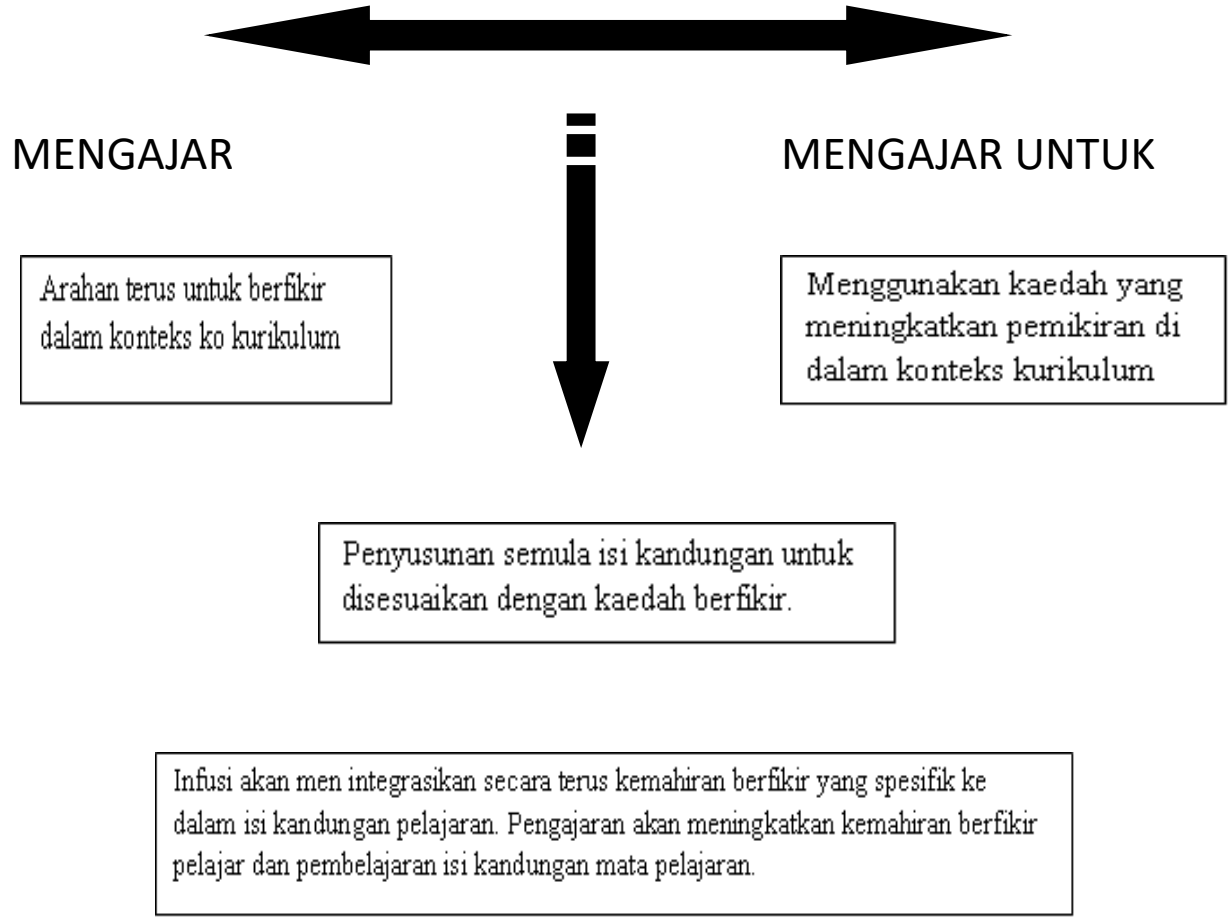


Rajah 1: Elemen KBAT Dari Sudut Pandangan Kementerian Pendidikan Malaysia
(Sumber : KPM , 2013)

Infusi melibatkan pemikiran secara berterusan di mana guru membantu pelajar meneruskan usaha berfikir dan membolehkannya melakukan dengan lebih baik. Ianya juga melibatkan keperluan arahan terus aplikasi kemahiran kognitif dalam apa-apa mata pelajaran. Kaedah infusi digunakan secara berkesan untuk peringkat pelajar sekolah rendah (Swartz, 1992). Kebanyakan dapatan kajian secara umumnya menyokong untuk mengajar kemahiran berfikir secara eksplisit di dalam kelas (Rajendran, 2008). Model infusi atau dikenali juga sebagai model Boston mengandungi integrasi pengajaran pemikiran kritis dalam semua bidang isi kandungan untuk semua peringkat gred pelajar. Pendekatan infusi digunakan untuk mengajar kemahiran berfikir (Swartz & Parks, 1984). Pengajaran menggunakan kaedah infusi yang dicadangkan oleh model Boston mengandungi empat komponen utama iaitu :(1) Pengenalan kepada isi kandungan dan proses :(2) Berfikir secara aktif : (3) Permikiran tentang pemikiran dan (4) Aplikasi pemikiran (Swartz & Parks, 1984).

Terdapat dua kaedah yang boleh digunakan untuk mengajar kemahiran berfikir. Kaedah yang pertama menggunakan kaedah arahan terus untuk berfikir dalam konteks kokurikulum. Kaedah yang kedua melalui peningkatan pemikiran dalam isi kandungan subjek. Proses infusi seperti yang ditunjukkan dalam Rajah 2.

PENDEKATAN INFUSI DALAM PENGAJARAN



Rajah 2: Pendekatan Infusi Dalam Pengajaran Dan Pembelajaran

Pendekatan infusi kemahiran berfikir (Swartz & Parks, 1984) adalah direka untuk membawa masuk penekanan eksplisit kemahiran pemikiran (skillful thinking) ke dalam isi kandungan supaya murid boleh meningkatkan cara mereka berfikir . Pendekatan infusi mempunyai pelbagai amalan pengajaran yang berkesan yang dicirikan oleh pemikiran eksplisit yang diberi penekanan dalam pelajaran ini, iaitu; (i) guru memperkenalkan kemahiran dan proses berfikir kepada murid dengan menunjukkan kepentingan melakukan pemikiran itu dengan baik, (ii) guru menggunakan *explicit prompts* untuk membimbing murid melalui amalan pemikiran yang mahir semasa mereka mempelajari konsep, fakta dan kemahiran dalam isi kandungan; dan (iii) guru bertanyakan soalan-soalan berbentuk reflektif dan mengukuhkan strategi berfikir dengan menyediakan peluang tambahan untuk murid melibatkan diri dalam pemikiran yang sama tanpa bergantung pada guru. Menurut Elengovan dan Nagendralingan (2014), integrasi taksonomi Bloom semakan semula dengan teori Gagne dapat menghasilkan kerangka konsep yang jelas untuk proses infusi kemahiran berfikir aras tinggi. Kesan pendekatan infusi dalam pengajaran kemahiran berfikir menunjukkan terdapat pencapaian yang besar dalam keupayaan kognitif murid di peringkat sekolah rendah (Dewey & Bento, 2009).

Pelajaran infusi mempunyai pelbagai amalan pengajaran yang berkesan yang mencirikan cara pemikiran itu di mana ianya ditekankan secara eksplisit dalam sesuatu pembelajaran itu. Amalan-amalan itu adalah :(1) Guru memperkenalkan kemahiran berfikir kepada pelajar atau proses dengan menunjukkan demonstrasi kepentingan melaksanakan proses pemikiran dengan baik (2) Guru menggunakan kaedah eksplisit untuk membimbing pelajar melalui kemahiran amalan berfikir seperti mempelajari konsep, fakta, dan kemahiran dalam bidang kandungan. (3) Guru bertanya soalan reflektif untuk membantu pelajar mengembangkan diri mereka dari apa yang mereka fikirkan supaya mereka sedar bagaimana mereka berfikir dan merancang untuk melakukannya dengan mahir. (4) Guru mengukuhkan strategi pemikiran dengan menyediakan peluang-peluang tambahan kepada pelajar untuk melibatkan diri dalam pemikiran yang lebih bebas. Dengan melaksanakan keempat-empat strategi tersebut, ia dapat memaksimumkan peluang untuk meningkatkan pemikiran pelajar. (Swartz, 1994).

Contoh pengajaran Sains berdasarkan pendekatan infusi yang sering dilaksanakan meliputi aktiviti seperti pembelajaran inkuiri (*inquiry learning*), mewujudkan dilema yang menggalakkan kemahiran penghujahan murid (engaging in dilemmas that foster student's argumentation skills), atau menganalisa teks saintifik dan eksperimen dalam cara yang kritis (*analyzing scientific texts and experiments in a critical way*) (Zohar, 2013). Burke & Williams (2008) telah mereka bentuk program dengan menyebatikan kemahiran berfikir ke dalam kurikulum bagi meningkatkan kemahiran berfikir melalui kurikulum sains daripada umur 11 hingga 12 tahun dan mereka menyiasat bagaimana kadar kemahiran berfikir meningkat di dalam pencapaian pelajar.

Dalam pengajaran Sains, guru perlu mengajar kemahiran pemikiran tinggi (higher order thinking) ini sebagai sebahagian daripada proses pengajaran sains. Pembelajaran fakta sains dan mempelajari corak pemikiran (*thinking pattern*) tidak dapat dipisahkan. Guru perlu melaksanakan pendekatan infusi di mana kemahiran berfikir aras tinggi ini diintegrasikan dalam kurikulum subjek-subjek di sekolah dan bukannya diajar secara berasingan. Beyer (1984) juga telah menyokong pengajaran kemahiran berfikir secara infusi kerana ia boleh memberi kesan yang menyeluruh dan berterusan sesuai dengan subjek yang dipelajari oleh para pelajar. Penglibatan Malaysia dalam TIMSS bertujuan mendapat maklum balas berkaitan pendidikan sains dan matematik kebangsaan bagi meningkatkan mutu pelaksanaan pendidikan sains dan matematik. TIMMS melibatkan murid dalam satu kelas Tingkatan 2 (gred 8) di 150 buah sekolah yang dipilih secara rawak. Pencapaian pelajar dalam TIMSS merupakan salah satu indikator keberkesanan pendidikan sains dan matematik negara kita berbanding dengan negara lain. Menurut *Technical Report TIMMS 2007 dan Keputusan TIMMS 2011,* pencapaian Malaysia dalam TIMSS tahun 1999 hingga 2011 bagi mata pelajaran sains menunjukkan penurunan di mana pada tahun 1999 (skor purata 492), 2003(skor purata 510), 2007(skor purata 471) dan pada tahun 2011(skor purata 430). Menurut Zabani Darus (2013), kedudukan Malaysia mengikut pencapaian sains dalam pepepriksaan TIMMS ialah pada tahun 1999 kedudukan Malaysia ialah 22/34, pada tahun 2003 kedudukan Malaysia ialah 20/45, pada tahun 2007 kedudukan Malaysia ialah 21/49 dan pada tahun 2011 kedudukan Malaysia ialah 32/64.

Secara keseluruhannya pencapaian Malaysia dalam TIMSS amat membimbangkan. Walaupun skor Malaysia bagi sains meningkat pada tahun 2003 tetapi terus menurun

sehingga 2011. Menyedari kepentingan pencapaian dalam TIMMS, maka salah satu petunjuk prestasi utama dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013-2025 yang dilancarkan pada September 2012 adalah untuk memastikan Malaysia mencapai sekurang-kurangnya skor purata TIMMS menjelang tahun 2015 dan satu pertiga teratas menjelang tahun 2025. Bagaimanapun, negara perlu menetapkan arah tuju objektif yang jelas supaya mudah untuk mencapainya. Menurut laporan oleh Perunding Kestrel Education (UK) dan 21 Century School (USA) pada 2 November 2011, mendapati pemikiran aras tinggi dalam kalangan guru dan pelajar di Malaysia amat rendah. Meningkatkan kemahiran guru-guru dan pelajar untuk mencapai *key performance indicator* (KPI) bagi TIMMS dan *Programme for International Student Assessment* (PISA) adalah merupakan tugas Bahagian Pembangunan Kurikulum. Antara langkah yang telah diambil adalah meningkatkan peratusan item kemahiran berfikir aras tinggi di dalam soalan peperiksaan awam. Soalan sains dalam peperiksaan TIMMS mengandungi lebih kurang 60% soalan jenis aplikasi dan penaakulan yang melibatkan kemahiran berfikir aras tinggi. Analisis pencapaian sains dalam TIMMS menunjukkan bahawa murid sekolah di Malaysia lemah dalam menjawab soalan yang memerlukan kemahiran berfikir aras tinggi. Keputusan itu telah menyokong kajian oleh Tee et. al., (2012) yang mendapati bahawa tahap kemahiran berfikir aras tinggi pelajar tingkatan satu berada pada tahap yang rendah. Ada beberapa langkah lain yang telah dilaksanakan iaitu melaksanakan elemen KBAT secara eksplisit ke dalam kurikulum kebangsaan, menambah program peningkatan kemahiran kepada guru-guru dan memperkenalkan bahan-bahan pembelajaran yang berorientasikan KBAT di dalam subjek sains dan matematik.

Perubahan dalam reka bentuk peperiksaan bermaksud guru tidak lagi perlu meramal soalan dan topik yang hendak diuji, dan melaksanakan latih tubi bagi mengingati kandungan pelajaran. Sebaliknya, murid akan dilatih untuk berfikir secara kritis dan mengaplikasi pengetahuan dalam situasi berbeza. Pada masa yang sama, pentaksiran berasaskan sekolah juga akan menganjak tumpuan untuk menguji kemahiran berfikiran aras tinggi (Ringkasan Eksekutif, halaman E-21-E22, PPPM 2013-2025). Walaupun banyak penekanan kepada pengajaran pemikiran, pembelajaran sains di Malaysia masih lagi cenderung kepada peperiksaan dan berorientasikan fakta (Ng et al 2003;. Subahan 1996). Kementerian Pelajaran Malaysia melalui Pusat Perkembangan Kurikulum (2002) telah membangunkan beberapa modul untuk guru-guru bagi memberi penekanan kepada mengajar anak-anak kemahiran berfikir saintifik. Menurut Rosnani et al., (2003), mengajar kemahiran berfikir saintifik secara dasarnya masih lagi bermasalah. Menurut Chick dan Stacey (2013), kebanyakan murid tidak dapat menyelesaikan soalan berbentuk penyelesaian masalah yang memerlukan kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT). Soalan berbentuk kemahiran berfikir aras rendah (KBAR) juga kadangkala tidak dapat dijawab oleh pelajar.

Ujian Pencapaian Sekolah Rendah (UPSR) sekarang ini juga telah dimasukkan elemen-elemen KBAT. Setiap tahun ditambah jumlah soalan yang mengandungi KBAT. Laporan daripada pihak Lembaga Peperiksaan Malaysia (2013) menjangkakan sebanyak 40% soalan sains di dalam UPSR bagi tahun 2016 berbentuk soalan KBAT. Oleh itu murid-murid perlu bersedia daripada awal lagi dengan KBAT sebelum menghadapi peperiksaan UPSR.

METODOLOGI

Kajian ini merupakan kajian kualitatif melalui temubual berstruktur secara individu dengan guru-guru sains yang terlibat sebagai responden. Mereka terdiri daripada 6 orang guru sekolah rendah dari 6 buah sekolah di Kuala Lipis, Pahang. Pemilihan sampel dilakukan secara sampel bertujuan (*Purposive Sampling*) kerana kajian ini hanya melibatkan guru sains yang mengajar sains darjah empat dan guru yang berpengalaman antara lima hingga sepuluh tahun. Sampel terdiri daripada 4 orang guru lelaki dan 2 orang guru perempuan. Soalan temubual berstruktur dibina adalah berasaskan objektif kajian. Soalan temubual telah disahkan oleh dua orang pakar. Kajian ini adalah bertjuan untuk mengenalpasti kesediaan dan keperluan guru di dalam pengajaran kemahiran berfikir aras tiggi di dalam mata pelajaran sains sekolah rendah dan mengenalpasti masalah yang dihadapi oleh guru-guru di dalam proses infusi kemahiran berfikir aras tinggi di dalam pengajaran dan pembelajaran sains sekolah rendah.

DAPATAN DAN PERBINCANGAN

Hasil kajian merangkumi pandangan guru tentang masalah-masalah yang timbul terutamanya dari aspek infusi kemahiran berfikir aras tinggi di dalam pengajaran dan pembelajaran sains sekolah rendah. Hasil temu bual berkaitan kursus yang dihadiri oleh guru-guru mendapati seramai 4 orang guru telah menghadiri kursus berkaitan pelaksanaan KBAT di dalam pengajaran dan pembelajaran sains manakala 2 orang guru tidak pernah menghadiri kursus berkaitan KBAT. Walau bagaimanapun guru-guru yang telah menghadiri kursus KBAT hanya didedahkan dengan KBAT secara umum dan cara membina soalan KBAT di dalam mata pelajaran sains. Mereka tidak didedahkan dengan pedagogi pengajaran yang membolehkan KBAT disebatikan di dalam pengajaran dan pembelajaran sains. Keadaan ini menunjukkan guru-guru masih kurang jelas tentang konsep infusi KBAT di dalam pengajaran sains walaupun telah menghadiri kursus selama sehari di peringkat daerah.

Dapatan kajian menunjukkan kursus yang diberikan kurang berkesan dalam memfokuskan guru-guru terhadap kepentingan pengajaran kemahiran berfikir aras tinggi di dalam mata pelajaran sains. Menurut R1 " *saya telah menghadiri kursus selama satu hari di peringkat daerah. Kursus hanya menekankan pembinaan soalan KBAT*….*tiada kaedah untuk mengajar KBAT yang diajar*…Kenyataan ini disokong oleh R2 yang menyatakan *" pergi kursus sehari ….hanya belajar bina satu soalan KBAT jer…..lepas tu bincang…tak sempat nak fahamlah*. Kemungkinan juga disebabkan kecairan maklumat kerana bukan semua guru-guru yang mengajar menghadiri kursus tersebut. Hal ini disokong oleh R5 *" kadang-kadang ada guru yang tidak ajar pergi kursus….bila balik dia bagi maklumat yang tidak lengkap berkaitan kursus yang dihadiri*….Semasa kursus, guru-guru hanya dikehendaki berbengkel dan membina beberapa soalan aras tinggi dan dibincangkan di akhir kursus. Hal ini menunjukkan guru-guru tidak sempat menguasai dengan sepenuhnya kemahiran tersebut.

Dapatan kajian juga menunjukkan semua guru tidak memahami dan tidak ingat tentang aras taksonomi Bloom yang digunakan sebagai asas kepada kemahiran berfikir aras tinggi. Sebahagian guru tidak dapat menyebut kesemua aras-aras di dalam taksonomi Bloom. Ini menunjukkan bahawa pengetahuan guru tentang kemahiran berfikir masih lagi di

bawah tahap penguasaan yang sepatutnya. Jawapan oleh R3 "*mmm saya tak ingat la aras –aras taksonomi Bloom ni…..tapi rasanya ada enam aras*….. Menurut R4 *" saya ingat tapi tak pasti kedudukan aras –aras dalam taksonomi tu*…. Walaupun guru-guru pernah didedahkan dengan aras –aras taksonomi Bloom, tetapi didapati guru-guru masih lagi kabur tentang penggunaan aras –aras tersebut di dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Tiada pendedahan dan taklimat yang spesifik berkaitan penggunaan aras-aras taksonomi Bloom di dalam meningkatkan kemahiran berfikir aras tinggi. Dapatan kajian juga menunjukkan bahawa input kursus kurang memberi penekanan kepada aplikasi Taksonomi Bloom Semakan Semula (Anderson dan Krathwohl, 2001).

Dapatan kajian juga mendapati guru-guru sukar untuk memberi contoh-contoh soalan-soalan yang bersifat aras tinggi. Ini akan mempengaruhi proses infusi kemahiran berfikir aras tinggi di dalam pengajaran dan pembelajaran sains. Walau bagaimanapun guru-guru dapat memberikan contoh-contoh soalan aras rendah dengan betul. Ini juga akan menjadi halangan kepada guru-guru untuk membina soalan yang berbentuk KBAT. Guru-guru menyatakan mereka tidak membina soalan KBAT tetapi hanya memperolehinya daripada buku-buku rujukan. Menurut R4 "*saya tak bina soalan KBAT….mmm saya ambil daripada buku latihan yang saya beli kat kedai*…..*ada setengah soalan tu dicatatkan arasnya*…*saya tak kenal pasti sama ada aras tu betul atau salah….nak cepat*… Kenyataan R4 disokong oleh R5 yang mengatakan bahawa "*soalan KBAT ini mudah diperolehi dalam buku rujukan yang dibeli…..tengok jer aras yang dicatat di tepi soalan….kalau nak fikir nak bina soalan susah jugak tu….* " Mereka tidak mengenal pasti terlebih dahulu adakah soalan yang diperolehi daripada buku-buku rujukan itu berbentuk KBAT atau tidak.

Dapatan kajian juga mendapati guru-guru tidak pasti apakah strategi dan kaedah yang sesuai digunakan di dalam menerapkan kemahiran berfikir di dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Empat daripada enam orang guru yang telah menghadiri kursus KBAT menyatakan kursus tersebut hanya memberi taklimat secara umum tentang KBAT dan perubahan yang berlaku di dalam mata pelajaran sains. Tiada pendedahan secara spesifik tentang cara atau kaedah yang perlu digunakan untuk menerapkan KBAT di dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Menurut R1 " *kursus hanya bincang cara bina soalan….tidak diajar cara nak guna strategi yang sesuai nak ajar KBAT dalam kelas….kalau boleh kita nak tahu teknik atau pedagogi yang sesuai untuk ajar KBAT…..kalau boleh ada panduan untuk guna strategi yang betul…." .* Semasa kursus, guru-guru hanya perlu membina soalan berbentuk KBAT. Dua orang guru yang ditemu bual mengatakan bahawa kursus satu hari itu tidak mencukupi untuk melengkapkan guru bagi menerapkan KBAT di dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Menurut R6 "*kursus satu hari tak cukup….err nak belajar bina soalan…nak belajar cara ajar KBAT….tak sempat lah…kena tambah masa lagi*…". Keadaan ini menyebabkan guru-guru melaksanakan pengajaran mereka berdasarkan apa yang difahami dan tiada perubahan dari segi amalan pengajaran kerana proses pengajaran hanya bergantung pada kreativiti guru itu sendiri. Sekiranya guru ada inisiatif, mereka akan memikirkan tentang proses infusi KBAT manakala bagi guru-guru yang tidak ada inisiatif hanya akan melaksanakan amalan pengajaran seperti biasa. Ini tidak akan memberi apa-apa kesan ke atas peningkatan penguasaan KBAT di dalam kalangan murid-murid.

Guru adalah pendokong kepada pembentukan masyarakat yang mempunyai kemahiran berfikir aras tinggi memerlukan guru itu sendiri kompeten menggunakan KBAT. Penglibatan intelektual di bilik darjah adalah tanggungjawab guru.

Apabila guru melaksanakan pengajaran yang mengandungi pedagogi yang membantu murid membangunkan KBAT, guru berupaya secara langsung meningkatkan pencapaian murid (Boaler & Staples 2008; Franco, Sztajn & Ramalho, 2007). Oleh itu guru-guru perlu didedahkan dari segi perubahan dan strategi-strategi pengajaran yang boleh digunakan untuk menyebatikan KBAT di dalam pengajaran dan pembelajaran sains sekolah rendah.

Di dalam pelaksanaan pengajaran, guru-guru hanya bergantung pada buku teks dan buku-buku rujukan yang diperolehi daripada luar. Menurut R2 *" saya hanya menggunakan buku teks sepenuhnya sebagai panduan…..tiadak ada panduan lain…..tapi dalam buku teks tiada cara mengajar KBAT…lagipun nak habiskan tajuk….kena cepat la.* R4 jua menyatakan "…*kalau boleh saya mohon supaya ada panduan atau modul yang boleh digunakan oleh guru untuk mengajar KBAT….guru-guru banyak kerja …tak sempat nak bina modul…jadi kalau ada modul KBAT boleh bantu cikgu….*Ini menunjukkan semua guru masih lagi menggunakan pendekatan yang sama seperti tahun-tahun sebelumnya. Hal ini disokong oleh R6 ""*kalau boleh perlu ada modul sebagai panduan ajar KBAT…..lebih memudahkan cikgu…saya perlukan panduan bagaimana nak soal pelajar….dan juga kalau boleh ada panduan aktiviti yang sesuai untuk mengajar KBAT…"*Tiada modul khusus yang boleh digunakan oleh guru-guru sebagai panduan untuk menerapkan KBAT di dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Walau bagaimanapun terdapat juga modul yang disediakan oleh pihak KPM untuk pengajaran sains. Tetapi ia tidak melibatkan kesemua topik di dalam sukatan pelajaran sains tahun empat. Walau bagaimanapun ia tidak diwajibkan penggunaannya. Ini menunjukkan ketiadaan fokus yang tepat tentang penggunaan modul tersebut. Guru-guru juga menyatakan bahawa pelajar-pelajar sukar untuk menguasai isi pengetahuan mata pelajaran sains yang diajar. Ini menyukarkan mereka untuk menerapkan KBAT di dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Mungkin sesetengah guru hanya terikat dengan buku teks dan tidak mempunyai panduan lain yang boleh digunakan semasa proses pengajaran dan pembelajaran berlaku.

Di dalam KSSR juga terdapat perubahan dari segi peruntukan masa untuk pengajaran sains di mana 5 waktu seminggu telah dikurangkan kepada 4 waktu seminggu. Menurut R5, *"sekarang ni masa ajar sains telah kurang….dulu lima masa seminggu tapi sekarang dah jadi empat…..tak tahu la kenapa…..jadi kena kejar nak habiskan tajuk sebab masa dah kurang*… Kekurangan masa ini telah menyekat kreativiti guru untuk melaksanakan aktiviti-aktiviti yang sesuai bagi menerapkan KBAT di dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Sukatan pelajaran yang ada perlu dihabiskan mengikut kreativiti guru itu sendiri. Tidak ada jangka masa yang ditetapkan untuk menghabiskan setiap tajuk di dalam sains tahun empat. Ia terpulang kepada kebijaksanaan guru untuk menghabiskan pengajaran setiap tajuk mengikut perancangan oleh guru. Ini juga membebankan kepada guru untuk menerapkan KBAT di dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Oleh itu guru memerlukan satu panduan yang boleh diikuti bagi mengajar setiap tajuk di samping menerapkan KBAT di dalam pengajaran sains. Walaubagimanapun tajuk-tajuk di dalam sukatan sains telah dikurangkan bersesuaian dengan pengurangan masa mengajar di dalam seminggu.

Hasil temu bual juga mendapati kesemua guru menyatakan mereka memerlukan set panduan atau modul yang sesuai yang boleh dijadikan sebagai garis panduan kepada mereka untuk melaksanakan proses penyebatian KBAT di dalam pengajaran dan

pembelajaran. Juga guru-guru memerlukan panduan pedagogi yang berkesan bagi membantu menerapkan KBAT di dalam pengajaran sains sekolah rendah. Modul yang akan dibina perlu disesuaikan dengan masa dan aktiviti-aktiviti yang boleh meningkatkan penguasaan KBAT di dalam kalangan pelajar sekolah rendah. Modul yang akan dibina juga perlulah mengandungi langkah-langkah untuk mengajar KBAT bagi setiap tajuk di dalam sukatan pelajaran sains sekolah rendah. Keperluan kepada modul dan bahan sumber ini menyokong kenyataan oleh Ng (2004) dan Idris (2002) bahawa kebanyakan sumber pendidikan tidak mengambil kira pembangunan KBAT. Menurut R1 "*kalau boleh guru-guru diberikan alat bantu untuk mengajar KBAT.* Kenyataan ini disokong oleh R5 *" guru-guru memerlukan bahan sumber yang bagus supaya dapat digunakan untuk mengajar KBAT...*".Rajendaran (2001) mencadangkan agar guru-guru diberi sistem sokongan untuk melaksanakan inovasi di dalam bilik darjah. Sistem sokongan ini meliputi aspek-aspek seperti bahan rujukan, bahan resos untuk mengendalikan pengajaran dan pembelajaran melalui KBAT. Choorapanthiyil (2007) menyatakan bahawa bahan sumber adalah antara kekangan utama untuk pengajaran KBAT di bilik darjah. Kekurangan bahan sumber dan persekitaran yang memberangsangkan merupakan halangan kepada murid untuk berfikir di bilik darjah.

RUMUSAN

Kajian ini merupakan satu kajian analisis keperluan yang berfokus kepada guru dan terhad kepada 6 guru sains di enam buah sekolah rendah yang berpengalaman mengajar antara 5 hingga 10 tahun. Namun demikian, dapatan yang diperolehi dapat memberi input tentang kesediaan, masalah dan keperluan guru dalam mengintegrasikan KBAT dalam pengajaran dan pembelajaran sains sekolah rendah. Dapatan yang diperolehi ini boleh dijadikan sandaran kepada kajian di masa depan bagi membangunkan alat pedagogi yang sesuai yang diperlukan oleh guru-guru sains sekolah rendah di dalam mengintegrasikan KBAT di dalam pengajaran dan pembelajaran. Kesediaan guru dalam aspek pengetahuan dan pelaksanaan yang belum mencukupi harus diberi perhatian untuk tindakan selanjutnya oleh pihak yang berkaitan dan bertanggungjawab di peringkat sekolah, Pejabatan Pendidikan Daerah, Jabatan Pendidikan Negeri dan Kementerian Pelajaran Malaysia. Masalah-masalah yang dihadapi oleh guru dalam pelaksanaan agenda ini haruslah diberi perhatian dan tindakan yang bersesuaian harus diambil untuk menyelesaikannya. Keperluan-keperluan guru juga telah dikenalpasti dan pembentukan kerangka konseptual untuk kajian selanjutnya dapat dilakukan. Sokongan dan perkembangan profesional berterusan yang lebih mengkhusus kepada subjek sains adalah diperlukan. Peningkatan kemahiran dalam kalangan guru-guru sains sekolah rendah harus diberi penekanan dan keutamaan. Penyelidik mencadangkan agar kursus KBAT yang mengkhusus kepada sains dan pembinaan bahan sumber seperti modul yang dianggap penting oleh guru haruslah diberi keutamaan untuk meningkatkan kejayaan pelaksanaan proses penyebatian KBAT ini.

Hasil daripada dapatan temubual yang telah dilakukan, secara umumnya pengkaji mendapati bahawa guru-guru berkehendakkan panduan atau modul yang mengandungi pedagogi pengajaran yang sesuai untuk menerapkan KBAT di dalam pengajaran sains sekolah rendah. Masalah utama yang dihadapi oleh guru-guru adalah ketiadaan panduan atau modul yang boleh dijadikan panduan semasa proses pengajaran dan pembelajaran kerana guru-guru tidak mengikuti kursus atau bengkel yang spesifik berkaitan dengan

pedagogi bagimana hendak mengintegrasikan KBAT di dalam pengajaran. Oleh itu, dicadangkan untuk membangunkan modul KBAT di dalam mata pelajaran sains.

RUJUKAN

Abd. Rahim Abd. Rashid (1997), *Kemahiran Berfikir Merentasi Kurikulum*, Penerbit Fajar Bakti, Kuala Lumpur.

Anderson, L. W. & Krathwohl D. R. Eds. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing:* A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, New York, Longman. 28-29, 43, 46, 67-68, 305-310

Ball, A.L., & Garton, B.L. (2005). Modelling Higher Order Thinking: The Alligment Between Objective: Classrioom Discourse and Assesments.*Journal of Agricultural Education*, 46(2), 58-69.

Beyer, B. K. (1984*). Improving thinking skills: Defining the problem.* The Phi Delta Kappan, 65(7), 486-490

Boeler, J., & Staples, M. (2008). *Creating mathematical futures through an equitable teaching approach: The case of Rail side school.* Techers College Record. 110(3). 608-645

Burke, L.A. and Williams, J.M. (2008). *Developing Young Thinkers: An intervention aimed to enhance children`s thinking skills*. Thinking skills and Creativity, 3(2), 104-124.

Chick, H., & Stacey, K. (2013). Teachers of mathematics as problem solving applied mathematicians*. Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 122-135.

Choorapanthiyil, M.J. (2007). *How international teaching assistants conceptualize teaching higher order thinking: A grounded theory approach*. Tesis Doktor Falsafah, Indiana State University, Indiana.

Dewey, J. & Bento, J. (2009). Activating children's thinking skills (ACTS): The effects of an infusion approach to teaching thinking in primary schools. *British Journal of Educational Psychology* 79 (2), 329-351.

Elengovan Varutharaju & Nagendralingan Ratnavadivel (2014). Enhancing Higher Order Thinking Skills Through Clinical Simulation. *Malaysian Journal Of Leraning And Instruction*.Vol.11.75-100

Estes, T.h. (1972). *Reading in the social studies: A review of research since 1950*. In Reading in the content areas, edited by J. Laffery. Newark. Del: International Reading Association.

Fisher, R. (1999). *Thinking skills to thinking schools: Ways to develop children's thinking and learning*. Early Child Development and Care, 153. 51-63

Franco, C., Sztajn, P., & Ramalho Ortigao, M.I. (2007*)* Mathematics teachers, reform and equity: Results from the Brazilian National Assesment*. Journal for Research in Mathematics Education* 38(4), 393-419

Idris, A. (2002). *Analisis Wacana Pedagogi Di Sekolah*: Satu kajian kes laporan teknik penyelidikan Sk/4/2002. Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi, Malaysia.

Kementerian Pelajaran Malaysia. (2012). Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013 – 2025 . Kuala Lumpur

Marzano, Robert et al., (2003). *Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Develkopment

Ministry of Education Malaysia. (2013). *Malaysia Education Blueprint 2013 – 2025. Education* (pp. 1-268).

Miri, B., David, B. C., & Uri,Z., (2007*). Purposely teaching for the promotion of higher order thinking skills:* A case of critical thinking.

Ng, A.K. (2004) *Liberating the creative spirit in Asia Students*. Singapore. Prentice Hall.

Puchta, H. (2012*). Developing thinking skills inthe young learners' classroom*. Thinking booklet.pdf

Rajendran, N.S. (2008). *Teaching & Acquiring Higher Order Thinking Skills: Theory & Practise*. Tanjong Malim: Penerbit Universiti Pendidikan Sultan Idris.

Rajendran, Nagappan (2001). Teaching of higher order thunking skills in language classrooms. *Journal of South-east Asian Education*.

Rosnani, H & Suhaila, H. (2003). *Implication for Educational Theory and Practice. Dlm Rosnani, H & Suhaila, H. (ed).* The Teaching of Thinking in Malaysia. Kuala Lumpur: Research Centre International Islamic University Malaysia.

Sukiman (2012). *Pengembangan Media Pembelajaran*. Yogyakarta: Pedajogja.

Swartz, R. (1992). *Critical thinking, the curriculum, and the problem of transfer.* In D. Perkins, J. Bishop, & J.Lochhead(Eds), Thinking: The Second International Conference (pp.261-284). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Swartz, R., & Parks, S. (1984*). Infusing the teaching of critical and creative thinking into content instruction*: A lesson design handbook for the elementary grades. California: Critical Thinking Press and Software.

Tee, T. K., Md Yunos,J.,Hassan, R., Yee, M.H., Hussein,A.&Mohamad, M.M.(2012). Thinking skills for secondary students*. Journal of Research, Policy & Practise of Teachers and Teacher Education*,2(2),12-23

Yao, K.j.(2012). Using Modern Educational Technology Promote Learner's Higher Order Thinking Skill. In z. Zhang & T. B. Zhang (Eds), 2012 *Third International Conference on Eduacation and Sports Education* (Vol.5,pp.455-458)

Zabani Darus (2013). Status Pencapaian Malaysia Dalam TIMMS dan PISA : Satu Refleksi diperolehi pada 30 Oktober 2014 daripada http://education.um.edu.my/images/education2/download/kolokium/(1)

Zachariades, T., Christou, C., &Pitta-Pantazi, D.(2013*). Reflective, systemic and analytic thinking in real numbers*. Educational Studies in Mathematics, 82(1), 5-22.

Zohar. A. (2013). *Challenges in wide scale implementation efforts to foster higher order thinking (HOT) in science education across a whole wide system*. Thinking Skills and Creativity. 10, 233-249.

PEMBUDAYAAN PLC DI SMK SUNGAI ARA: PERKONGSIAN STRATEGI DAN PETUA PENGURUSAN PROGRAM OLEH PENYELARAS PLC

Dr. Kong Sow Lai
kongslng@yahoo.com
Guru Cemerlang Kimia SMK Sungai Ara

ABSTRAK

Pembudayaan Komuniti Pembelajaran Profesional (PLC) telah dilaksanakan di SMK Sungai Ara secara "Whole-School Approach" dari tahun 2014-2015. Kertas kerja ini ingin berkongsi dengan para peserta tentang strategi pembudayaan PLC, petua-petua dan amalan terbaik dalam pengurusan program PLC untuk semua mata pelajaran. Pihak pentadbiran telah mengamalkan pendekatan empowerment kepada Penyelaras PLC dan memberi sokongan yang berterusan, membuat pemantauan dan penilaian dari masa ke masa. Pendekatan Pembudayaan PLC memberi fokus kepada penghayatan "Budaya Kolaboratif dan Amalan Terbaik PdP" melalui Strategi Kedua PLC: Amalan Penswastaan (De-Privatization of Practice), iaitu melalui strategi Lesson Study, Peer Coaching dan Teacher Sharing Sessions. Model reka bentuk pengajaran yang digunakan dalam menyediakan Rancangan Pengajaran Harian (RPH) adalah Model ASSURE. Model ini amat sesuai digunakan untuk menghasilkan pembelajaran dan pengajaran yang berkesan.Satu kitaran PLC yang lengkap telah dilaksanakan di sekolah: Perancangan Awal / Kertas Kerja PLC, Latihan Dalam Perkhidmatan PLC, Pembentukan Jawatankuasa Induk dan Kerja PLC, Perancangan PdP dan Pelaksaaan Lesson Study, Pemerhatian dan Refleksi serta Cadangan Penambahbaikan RPH, Peer Coaching dan Teacher Sharing Sessions. Platform pembentangan dirancang untuk menyebar luas dapatan Lesson Study.Pembudayaan PLC SMK Sungai Ara telah mencapai keberhasilan yang membanggakan, 19 kertas perkongsian Lesson Study telah berjaya dihasilkan oleh guru-guru. Wakil panitia mata pelajaran telah membuat perkongsian ilmu dalam Mini Simposium PLC Peringkat Sekolah dan juga dalam Simposium PLC Peringkat Daerah Tahun 2015. SMK Sungai Ara juga menjadi Sekolah Showcase Pembudayaan PLC di bawah Program DTP dalam Pameran Hari Guru Peringkat Kebangsaan 2015.

Kata kunci : *Komuniti Pembelajaran Profesional (PLC), Pembudayaan PLC, Lesson Study, Reka bentuk pengajaran, Model ASSURE*

PENGENALAN

Pembudayaan Komuniti Pembelajaran Profesional (*PLC*) telah dilaksanakan di SMK Sungai Ara secara "*Whole-School Approach*" dari tahun 2014-2015. Pihak pentadbiran mempunyai kepercayaan bahawa sekolah akan bergerak ke arah kecemerlangan dengan amalan kolaboratif melalui PLC. Dalam pembentangan ini, Penyelaras *PLC* ingin berkongsi strategi pembudayaan *PLC*, petua-petua dan amalan terbaik dalam pengurusan program *PLC* untuk semua mata pelajaran. Pihak pentadbiran telah mengamalkan pendekatan *empowerment* kepada Penyelaras *PLC* dan memberi sokongan yang berterusan, membuat pemantauan dan penilaian dari masa ke masa.

Peningkatan amalan PdP dalam bilik darjah merupakan pusat perubahan / transformasi pendidikan. Menurut Fullan (2007), pembangunan komuniti pembelajaran adalah penting dalam usaha penambahbaikan sekolah jangka pendek, dan usaha penambahbaikan jangka panjang yang berterusan. Budaya sekolah yang menggalakkan pembelajaran dalam kalangan guru di sekolah perlu diwujudkan untuk melaksanakan penambahbaikan.

KAJIAN LITERATUR

Komuniti Pembelajaran Profesional atau*Professional Learning Communities* (PLC) merupakan satu pendekatan yang baharu dicetuskan oleh KPM rentetan daripada initiatif NKRA Pendidikan pada tahun 2011. PLC merupakan salah satu usaha di bawah *School Improvement Programme* (SIP) untuk membantu sekolah-sekolah yang belum mencapai prestasi yang cemerlang. Rasional melaksanakan PLC ialah PLC dapat meningkatkan profesionalisme guru melalui amalan kolaboratif untuk meningkatkan hasil pembelajaran pelajar dan keterampilan guru.

PLC merujuk kepada usaha para pendidik yang komited dan bekerja secara kolaboratif serta berterusan dalam usaha membuat inkuiri atau kajian tindakan untuk mencapai prestasi yang lebih baik untuk pelajar-pelajar mereka (DuFour, DuFour, Eaker & Many, 2006). Menurut kajian Rosenholtz (1989) di 78 buah sekolah, beliau mendapati bahawa peningkatan pengajaran dan pembelajaran berlaku secara kolektif dan bukan secara individu. Little (1993) juga melaporkan bahawa sekolah dan panitia yang paling berkesan ialah sekolah yang melaksanakan komuniti pembelajaran yang mantap.

Apakah itu kolaboratif ? Menurut Eaker, DuFour & DuFour (2002), kolaboratif merupakan satu proses yang sistematik di mana para pendidik bekerja bersama-sama, saling memerlukan, untuk menganalisis dan memberi kesan amalan profesional untuk meningkatkan individu dan keputusan kolektif.

Apakah itu PLC? Menurut Harris & Jones (2010), PLC merujuk kepada pendekatan yang mana guru-guru mengambil bahagian dalam membuat keputusan, mempunyai matlamat yangsama, melibatkan diri dalam kerja usaha sama dan menerima tanggungjawab bersama bagi hasil kerja mereka. Memperkasa guru-guru dengan cara tersebut dapat memberi ruang dan peluang kepada mereka untuk memimpin.Hal ini berdasarkan idea yang mudah tetapi berkesan. Jika matlamat sekolah adalah untuk memenuhi keperluan pelajar, maka pihak sekolah perlu memberi peluang kepada guru-guru untuk membuat inovasi, membangunkan kompetensi dan belajar bersama-sama. Dengan itu, PLC membolehkan guru-guru:

- memberi tumpuan kepada usaha pembangunan profesional mereka untuk meningkatkan hasil pembelajaran,
- untuk bekerjasama dalam sekolah dahulu dan kemudiannya antara sekolah.
- mengetahui lebih lanjut melalui pembinaan pengetahuan secara aktif dan bukan melalui penerimaan maklumat secara pasif.

Pelbagai aktiviti dalam pendekatan PLC telah digunakan oleh masyarakat guru di negara-negara maju seperti Jepun, United Kingdom dan Amerika Syarikat, antaranya adalah pengajaran bersama-sama rakan guru (*team teaching*), tunjuk cara dalam pengajaran (*lesson demonstration*), sistem sokongan rakan sekerja (*buddy support system*), perkongsian pintar antara komuniti sekolah dengan komuniti di luar sekolah, dan pengajaran secara kolaboratif (*collaborative teaching*). *Lesson Study* sebagai satu aktiviti pengajaran dan persediaan pengajaran secara kolaboratif semakin mendapat tempat dalam sistem pendidikan di negara-negara maju.

PLC berteraskan lima strategi utama sebagai usaha menyokong dan memperbaiki pencapaian pelajar dan sekolah. Lima strategi kritikal dalam PLC ialah:

(1) Dialog Reflektif (*Reflective Dialogue*)
(2) Penswastaan Amalan (*De-Privatization of Practice*)
(3) Fokus Secara Koletif Terhadap Pembelajaran Pelajar (*Collective focus on Student Learning*)
(4) Kolaboratif (*Collaboration*)
(5) Norma dan Nilai Dikongsi Bersama (*Shared Norms and Values*).

Guru-guru yang memainkan peranan sebagai pembimbing dan fasilitator pembelajaran perlu memperoleh pelbagai kemahiran pengajaran dan pembelajaran supaya dapat mengikuti perkembangan / arus perubahan dalam era globalisasi. Guru-guru haruslah mengamalkan *Continuous ProfessionalDevelopment* (CPD) bagi mempertingkatkan profesion perguruan. Modul PLC serta strategi-strategi PLC yang disyorkan oleh *task force* PLC dari Bahagian Pendidikan Guru, KPM boleh digunakan sebagai suatu wacana untuk guru berinteraksi dan bekerja secara kolaboratif dalam menghasilkan rancangan pengajaran yang berkualiti dan berkesan. PLC akan menjadi simbol usaha secara komprehensif dan cita-cita besar KPM bagi mencabar, memotivasikan serta membantu sekolah meningkatkan prestasi. PLC akan menarik penyertaan menyeluruh *stake holder* dan warga pendidik untuk menjayakan NKRA dan Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025.

Menurut Carmichael (1982), pelajar tidak dapat meningkatkan tahap pencapaian mereka sehingga guru-gurunya menjadi lebih berkesan dalam amalan mereka sendiri. Mengikut Harris dan Jones (2012), dan Jones dan Harris (2013), PLC boleh dilihat sebagai (a) satu mekanisme untuk "*distributing leadership*", (b) satu prasarana untuk transformasi / perubahan, (c) satu platform untuk pembelajaran profesional. Dalam platform pembelajaran profesional, guru-guru bekerjasama untuk menghadapi halangan terhadap pembelajaranpelajar melalui pendekatan inkuiri kolektif, membuat keputusan bersama dan penyelesaian masalah. Amalan kolaboratif profesional (*Professional Collaboration*)adalah tentang kerjasama antara guru dan pemimpin sekolah untuk membangunkan amalan pengajaran berkesan dan belajar apa yang benar-benar berfungsi di dalam kelas. Kerja sepasukan ini memberi fokus kepada perincian kerja dan mempunyai komitmen bukan

sahaja untuk meningkatkan amalan sendiri tetapi juga merangkumi guru yang lain. Amalan kolaboratif mengikut disiplin (*Disciplined Collaboration*)pula memberi fokus dalam aspek keperluan pembelajaranpelajar dan ia merupakan usaha yang palingsesuai untuk menambah baik pencapaianpelajar. Pada dasarnya, Disiplin kolaboratif membolehkan guru-guru untuk membuat refleksi tentang pembelajaran mereka sendiri sebagai guru.

Menurut Smaldino, Lowther & Russell (2012), perancangan yang teliti diperlukan untuk memastikan pengajaran yang berkesan berlaku. Model *ASSURE* merupakan reka bentuk pengajaran untuk membantu guru-guru dalam pengintegrasian media / teknologi ke dalam rancangan pengajaran / pembentangan bagi memastikan pembelajaran berlaku.

Model *ASSURE* oleh Heinich, Molenda, Russell & Smaldino (1996) telah dijadikan panduan dalam penyediaan rancangan mengajar (*lesson plan*) dalam Pembudayaan PLC dalam pembentangan ini. Langkah-langkah dalam Model *ASSURE* adalah seperti berikut:

***A**nalyze learners*
***S**tate objectives*
***S**elect methods, media, and materials*
***U**tilize media and materials*
***R**equire learner participation*
***E**valuate and Revise*

SASARAN

Seramai 99 orang guru di SMK Sungai Ara, iaitu 66 orang guru sesi pagi dan 33 orang guru sesi petang terlibat dalam Pembudayaan PLC dari tahun 2014-2015. Sebuah panel yang terdiri daripada semua panitiamata pelajaran telah melaksanakan dua pusingan *Lesson Study*.Semua guru telah dibahagi dalam kumpulan mengikut mata pelajaran utama yang diajar semasa perjumpaan PLC.Untuk mata pelajaran teras pula, terdapat dua kumpulan PLC, sesi pagi dan sesi petang. Ketua Panitia merupakan pemimpin kecil dalam kumpulan PLC dan dibantu oleh seorang setiausaha.

Tempoh Masa Pembudayaan PLC

Dalam fasa pertama pelaksanaan Pembudayaan PLC (2014-2015), pihak pengurusan sekolah telah memberi tumpuan kepada idea kedua dalam prinsip asas PLC, iaitu Budaya Kolaboratif. Dalam kertas pembentangan ini, penulis selaku penyelaras PLC telah merumuskan perancangan, pelaksanaan, pengurusan, pemantauan, penilaian serta keberhasilan usaha Pembudayaan PLC di SMK Sungai Ara dari tahun 2014 hingga 2015.

Matlamat Pembudayaan PLC

Matlamat Pembudayaan PLC di SMK Sungai Ara adalah berpandu kepada prinsip asas PLC yang memberi tumpuan kepada tiga idea utama, iaitu:

(i) Memastikan pembelajaran pelajar
(ii) Budaya kolaboratif
(iii) Fokus kepada pencapaian.

Program Pembudayaan PLC di SMK Sungai Ara bermatlamat untuk memberi pendedahan kepada guru-guru tentang kepentingan budaya kolaboratif dan strategi-strategi

PLC untuk memastikan pembelajaran pelajar. Diharap para guru dapat menghayati dan mengamalkan"budaya kolaboratif " dalam usaha peningkatan pengetahuan, kemahiran dan pedagogi serta nilai-nilai profesionalisme.

PLC bukan suatu program tetapi PLC merupakan suatu proses yang berterusan dan ia adalah selaras dengan Anjakan Keempat dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia /PPPM 2013-2025 (KPM, 2013),iaitu "Mentransformasikan Profesion Keguruan Menjadi Profesion Pilihan". Antara usaha dalam anjakan ini adalah meningkatkan kualiti program Pembangunan Profesional Berterusan (*CPD*), memastikan guru memberi tumpuan kepada fungsi teras pengajaran, membudayakan kecemerlangan berasaskan teladan rakan setugas.

Diharap budaya kolaboratif antara guru dalam menghasilkan pengajaran dan pembelajaran yang berkesan serta pembudayaan PLC yang mantap dapat meningkatkan kualiti guru, prestasi panitia mata pelajaran dan seterusnya meningkatkan pembelajaran pelajar dan pencapaian sekolah.

Objektif Pembudayaan PLC

Objektif Pembudayaan PLC SMK Sungai Ara adalah:

1. Semua guru dapat mengamalkan pendekatan kolaboratif dan melaksanakan Strategi PLC –*Lesson Study atau Peer Coaching* mengikut panitia mata pelajaran.
2. Semua peserta dapat menggunakan Model *ASSURE* dalam menyediakan bahan dan rancangan mengajaryang komprehensif dan berkesan.
3. Semua peserta dapat mendokumentasikan perancangan, pelaksanaan, *toolkit PLC*, refleksi dan penilaian program serta mencadangkan penambahbaikan program.
4. Wakil Panitia dapat membuat pembentangan hasil PLC dalam mini simposium PLC
5. Bahan bantu mengajar/ modul pembelajaran / rancangan mengajar yang telah dihasilkan dapat dijadikan sumber PdP berkualiti yang dapat dikongsi dan memberi manfaat kepada semua.

Strategi Pembudayaan *PLC*, Petua-petua *Lesson Study* dan Amalan Terbaik dalam Pengurusan Pembudayaan *PLC*

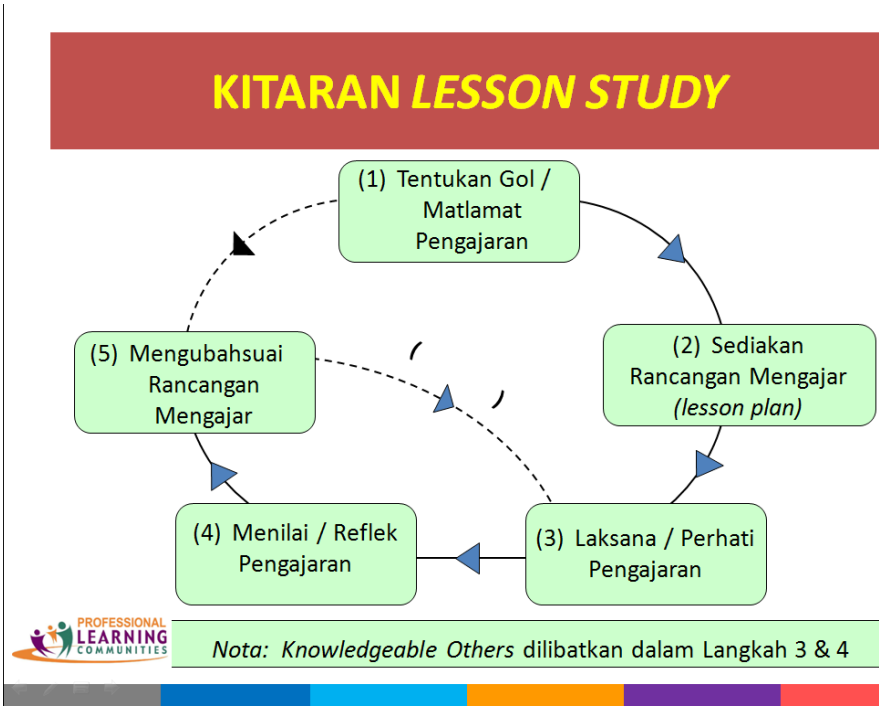
Strategi Pembudayaan PLC – Lesson Study

Pendekatan Pembudayaan PLC memberi fokus kepada Strategi Kedua *PLC*: Amalan Penswastaan (*De-Privatization of Practice*), iaitu melalui strategi *Lesson Study dan Peer Coaching*. Model reka bentuk pengajaran yang digunakan dalam menyediakan Rancangan Pengajaran Harian (RPH) adalah Model *ASSURE (*Heinich, Molenda, Russell & Smaldino ,1996).

Model *ASSURE* ini amat sesuai digunakan untuk menghasilkan pembelajaran dan pengajaran yang berkesan. Dalam usaha Pembudayaan PLC, guru-guru dikumpulkan mengikut mata pelajaran utama yang diajar. Dalam panitia mata pelajaran tertentu, lazimnya adaahli-ahli panitia yang terdiri daripada guru-guru muda atau guru-guru yang kurang pengalaman mengajar subjek tersebut. Penggunaan Model *ASSURE* memberi garis

panduan yang jelas tentang langkah-langkah sistematik yang harus diikuti semasa perjumpaan PLC untuk merangka suatu rancangan mengajar / *lesson plan*.

Petua-petua dalam *Lesson Study* – Pengintegrasian Model *ASSURE*



Penggunaan Model *ASSURE*dalammenyediakan Lesson Plan telahmemberigarispanduan yang lebihjelasdalamrekabentukpengajaran yang berkesandanberimpakting

Langkah-langkah dalam Kitaran *Lesson Study* seperti dalam gambar rajah di atas telah diikuti di SMK Sungai Ara.

Langkah 1: Tentukan gol / matlamat pengajaran

Langkah 2: Sediakan rancangan mengajar (berpandukan Model *ASSURE*)

Langkah 3: Laksana dan perhatikan pengajaran

Langkah 4: Menilai / refleksi pengajaran

Langkah 5: Mengubahsuai rancangan mengajar

Amalan Terbaik Dalam Pengurusan Pembudayaan *PLC*

Langkah pertama pengurusan Pembudayaan PLC adalah pembentukan Jawatankuasa Induk PLC dan Jawatankuasa Kerja PLC bagi melicinkan pelaksanaan Program Pembudayaan PLC. Mesyuarat Jawatankuasa Induk dan Kerja PLC telah dijalankan dan takwim pelaksanaan program PLC peringkat sekolah ditetapkan.

Dalam pendekatan Pembudayaan PLC secara "*Whole-School Approach*", penyediaan takwim pelaksanaan dan pengurusan sistem fail serta rekod / dokumentasi, pemantauan sepanjang tahun dan penilaian dari semasa ke semasa amat penting untuk memastikan kejayaan usaha PLC di sekolah. Pengamalan "*Distributed Leadership*" dipraktikkan, di mana ketua panitia mata pelajaran digerakkan sebagai pemimpin kecil dalam pembudayaan PLC mata pelajaran. Penyelaras PLC akan mengadakan sesi khidmat bantu atau perkongsian profesional sepanjang tahun bersama guru-guru yang menghadapi masalah / kekeliruan tentang pelaksanaan *Lesson Study*.

JK Induk PLC dan Penyelaras PLC perlu memberi sokongan yangberterusan dan menjalankan pemantauan pelaksanaan PLC mengikut takwim yangtelahditetapkan. Penyelaras PLC perlu menyediakan laporan untuk dokumentasi Program Pembudayaan PLC peringkat panitia dan peringkat induk.

Modus Operandi Pembudayaan PLC

Suatu Latihan Dalam Perkhidmatan tentang Pembudayaan PLC dan Strategi Kedua *PLC*: Amalan Penswastaan (*De-Privatization of Practice*), iaitu *Lesson Study dan Peer Coaching* telah dilaksanakan pada Januari tahun 2014 dan Januari tahun 2015.

Peserta LDP dibahagi mengikut mata pelajaran dan tahap (menengah atas dan menengah bawah),mereka dibahagi kepada kumpulan yang kecil semasa bengkel LDP PLC dan juga pelaksanaan *Lesson Study*. Lima langkah seperti dalam gambar rajah Kitaran *Lesson Study* dipatuhi. Penyelaras PLCdan penceramah telah memilih bahan sokongan /modul dan slaid *PowerPoint* yang sesuai untuk rujukan guru.

Semua kumpulan akan berjumpa pada hari Khamis, setiap dua minggu dan mengikuti aktiviti-aktiviti yang dicadangkan. Guru-guru dalam panitia mata pelajaran masing-masing akan mengenal pasti topik-topik yang sukar atau mengandungi konsep abstrak yang tidak dapat dikuasai oleh pelajar. Berpandu kepada Model *ASSURE*, guru-guru perlu berbincang tentang pendekatan pengajaran yang sesuai digunakan untuk topik terpilih. Pelbagai bentuk bahan bantu mengajar turut dibina supaya dapat membantu proses pengajaran dan pembelajaran. Suatu rancangan pengajaran harian akan dirangka oleh ahli-ahli dalam kumpulan PLC. Seorang guru akan melaksanakan PdP, manakala guru-guru yang lain akan membuat pemerhatian dalam kelas. Selepas PdP tersebut, guru-guru berkumpul semula untuk sesi refleksi dan perbincangan tentang kekuatan dan kelemahan PdP tersebut.

Instrumen yang digunakan dalam Pembudayaan PLC terdiri daripada *Toolkit Lesson Study* (BPG, 2013) . Beberapa borang yang digunakan adalah Borang Rancangan Pengajaran Harian (RPH), Borang Pemerhatian, Borang Refleksi serta Cadangan Penambahbaikan RPH. Lampiran 1, 2, 3 dan 4 memberi huraian terperinci tentang tata cara pelaksanaan Pembudayaan PLC.

Amalan Terbaik Dalam Penyebar Luas Pembudayaan *PLC*

Satu kitaran *PLC* yang lengkap telah dilaksanakan di sekolah pada tahun2014: Perancangan Awal / Kertas Kerja *PLC*, Latihan Dalam Perkhidmatan *PLC*, Pembentukan Jawatankuasa Induk dan Kerja *PLC*, Perancangan PdP dan Pelaksaaan *Lesson Study*, Pemerhatian dan Refleksi serta Cadangan Penambahbaikan RPH, *Peer Coaching* dan

Teacher Sharing Sessions. Apakah tindakan susulan untuk menyebar luas amalan terbaik *Lesson Study*?

Idea atau intervensi mengadakan Simposium PLC telah dicetuskan oleh penulis – penyediaan platform pembentangan hasil dapatan PLC – *Lesson Study* dalam Mini Simposium PLC di peringkat sekolah dan Simposium PLC peringkat daerah.

Semangat kerja berpasukan PLC telah diwujudkan di SMK Sungai Ara kerana penulis ingin membangunkan sekumpulan pakar pengurus mata pelajaran untuk membantu dan memberi khidmat bimbingan kepada pengurus-pengurus mata pelajaran (*Coaching Partnership*) di sekolah lain. Oleh itu, langkah pertama adalah mewujudkan aktiviti perkongsian ilmu, kepakaran dan kerjasama dalam kalangan guru di daerah ini.

Berpandukan amalan kolaboratif, penulis telah membentuk satu pasukan Simposium PLC yang melibatkan Pejabat Pendidikan Daerah Barat Daya, Majlis Guru Cemerlang Daerah Barat Daya bersama SMK Sungai Ara untuk menganjurkan satu Simposium PLC. Dalam pasukan PLC peringkat daerah ini, penulis selaku Penyelaras PLC yang jugamerangkap Pengerusi Majlis Guru Cemerlang Daerah Barat Daya telah menyediakan Kertas Kerja Simposium PLC Daerah Barat Daya 2015 pada bulan November 2014. Pejabat Pendidikan Daerah (PPD) Barat Daya pula berusaha mendapatkan sumber kewangan bagi merealisasikan sidang perkongsian amalan terbaik PLC.

PPD Barat Daya telah menjadi urus setia untuk semua pengurusan Simposium PLC Daerah Barat Daya. Penyelaras PLC bersama ahli jawatankuasa pula menetapkan tema dan mod pembentangan dalam simposium tersebut. Pegawai-pegawai *SISC+* dan Penyelaras PLC dari lima buah sekolah yang terpilih telah melibatkan diri secara langsung dalam usaha pemurnian rancangan mengajar (*Lesson Study*) dan pembentangan *PowerPoint* semasa *Pra-Reading.* Kumpulan tersebut juga menjadi moderator dalam sidang selari. Seorang guru dipilih darisetiap panitia untuk dijadikan pembentang kertas *Lesson Study*.

Keberhasilan Pembudayaan PLC

Pembudayaan PLC SMK Sungai Ara telah mencapai keberhasilan yang membanggakan, 19 kertas perkongsian *Lesson Study* telah berjaya dihasilkan oleh guru-guru. Wakil panitia mata pelajaran telah membuat perkongsian ilmu dalam Mini Simposium *PLC* Peringkat Sekolah dan juga Simposium *PLC* Peringkat Daerah Tahun 2015.

Simposium PLC Daerah Barat Daya telah berjaya diadakan di Dewan SEAMEO, RECSAM, Pulau Pinang pada 9 Mei 2015. Pihak penganjur telah menjemput pakar *Lesson Study* dalam Ucap Utama, manakala Pengetua dan penulis telah membuat pembentangan Pembudayaan PLC dalam Sidang Planeri. Seramai 274 orang peserta yang terdiri daripada pegawai-pegawai JPN dan PPD, pengetua dan guru-guru sekolah menengah dari 12 buah sekolah daerah Barat Daya, dan semua guru besar sekolah rendah telah dijemput hadir. Majlis Simposium PLC telah dirasmikan oleh Pengarah Pendidikan Jabatan Pendidikan Pulau Pinang.

Model Pembudayaan PLC SMK Sungai Ara juga berjaya mengadakan *showcase*dalam pameran sempena Hari Guru Peringkat Kebangsaan 2015 di Alor Setar.Pasukan PLC SMK Sungai Ara telah menyertai Pameran Terowong Masa dan

Pameran Pendidikan Selaras Program Transformasi Daerah (DTP) yang dikelolakan oleh Bahagian Pengurusan Sekolah Harian, KPM. Tema pameran negeri Pulau Pinang ialah Ruang Pembelajaran Abad Ke-21.

SMK Sungai Ara telah memilih tema "Amalan Kolaboratif Penjana Ruang Pembelajaran Abad Ke 21" dan pameran yang disediakan adalah berdasarkan keberhasilan Pembudayaan PLC SMK Sungai Ara dan Simposium PLC Daerah Barat Daya 2015. AJK pameran juga menyediakan persembahan multimedia / video pelaksanaan *Lesson Study*. Pameran tersebut telah mendapat maklum balas yang baik daripada pelawat-pelawat / para pendidik.

Simposium PLC Daerah Barat Daya merupakan Program DTP 2015 untuk mempertingkatkan Kualiti Guru – dalam aspek pedagogi dan kandungan ilmu pengetahuan, dan pembelajaran pelajar. Diharap amalan kolaboratif dan hasil PLC dapat disebar luas ke sekolah lain. Di samping itu, guru-guru dapat mengamalkan Pedagogi Abad Ke-21 dalam PdP dan membentuk Model Bilik Darjah Abad Ke-21 di sekolah.

Cabaran yang dihadapi

Pembudayaan PLC merupakan satu usaha yang berterusan dan memerlukan komitmen yang tinggi daripada semua pihak. Guru-guru memerlukan masa yang spesifik dan motivasi yang tinggi untuk menjayakan pembudayaan PLC. Kadang-kala terdapat kekangan masa untuk guru-guru mengadakan sesi perjumpaan dan menjalankan aktiviti kolaboratif / perkongsian ilmu /perbincangan dan refleksi serta menyediakan dokumentasi.

Salah satu cabaran adalah sumber kewangan yang terhad untuk melaksanakan Pembudayaan PLC. Bahan rujukan dalam bentuk *soft copy* disediakan oleh Penyelaras PLC dan di*upload* ke *Site* VLE FROG sekolah.Memandangkan kos percetakan bahan keperluan / rujukan PLC yang tinggi, hanya kandungan yang penting dan padat dicetak untuk rujukan guru.

Bagi memudahkan urusan fail, Penyelaras PLC telah menyediakan fail PLC yang standard untuk semua panitia. Penyelaras telah menggunakan fail tebal yang diguna semula (*recycle files*) untuk menjimatkan kos bagi menghasilkan dokumentasi yang lengkap.

Berkat minda yang positif dan semangat yang gigih, Penyelaras PLC telah menangani halangan dan cabaran dengan baik. Penulis mempunyai kepercayaan bahawa "ketekunan dapat membawa kejayaan" dan kejayaan Pembudayaan PLC ini merupakan satu usaha kerja berpasukan yang melibatkan banyak pihak.

REFLEKSI DAN DAPATAN

Pengalaman dalam Pembudayaan PLC SMKSungai Ara telah membekalkan satu platform yang baik untuk merealisasikan impian penulis, iaitu memainkan peranan sebagai *Team Leader* PLC. Usaha membimbing guru-guru ke arah kecemerlangan melalui transformasi PdP dan kerja berpasukan telah membuahkan hasil. Melalui *Lesson Study*, amalan kolaboratif dan perkongsian pintar dapat direalisasikan dalam kalangan guru.Penggunaan Model *ASSURE* dalam reka bentuk pengajaran telah banyak membantu guru muda dalam membuat rancangan pengajaran harian yang berkesan.

Dalam perjuangan sebagai *Team Leader* dalam Pembudayaan PLC, ilmu pengetahuan dan tata cara pengurusan projek mega dalam diri penulis telah meningkat. Memandangkan SMK Sungai Ara telah diberi status Sekolah Transformasi mulai tahun 2016, banyak aspek perlu diberi perhatian dalam usaha pembudayaan PLC dalam konteks yang baharu. Penulis telah memperoleh satu pengalaman pembelajaran abad ke-21 yang baik dalam transformasi pendidikan di sekolah.

Dalam fasa kedua pelaksanaan Pembudayaan PLC pula, iaitu dari tahun 2016 hingga 2018, idea utama “Memastikan pembelajaran pelajar” dan “Fokus kepada pencapaian” seperti dalam prinsip asas PLC akan menjadi fokus PLC di sekolah ini.

BIBLIOGRAFI

Carmichael, L.(1982). *Leaders As Learners: A Possible Dream*. *Educational Leadership, 40(1)*, 58-59

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. & Many, T. (2006). *Learning By Doing: A Handbook For Professional Learning Communities At Work*. Bloomington IN: Solution Tree.

Eaker, R., DuFour, R.& DuFour, R. (2002). *Getting Started: Reculturing Schools To Become Professional Learning Communities.* Bloomington, IN: National Educational Service.

Fullan, M. (2007). *The New Meaning Of Educational Change* (4th ed.). New York: Teachers College Press

Harris, A. and Jones, M. (2010). *Professional Learning Communities And System Improvement. Improving Schools, vol. 13 no. 2,* 172-81.

Harris, A. and Jones, M. (2012).*Connect To Learn, Learn To Connect* . *Professional Development Today, vol. 4, no. 14*, 13–19.

Harris, A. and Jones, M. (2012).*Connecting Professional Learning: Leading Effective Collaborative Enquiry Across Teaching School Alliances.* London: Crown Copyright.

Heinich, R., Molenda, M., Russell, J. & Smaldino, S. (1996). *Instructional Media And Technologies For Learning* (5th Ed.). New York: Macmillan.

Jones, M. and Harris, A. (2013). *Disciplined Collaboration, Professional Learning With Impact*. *Professional Development Today, vol. 4, no. 15*, 13–23.

Little, J.W., *"Professional Community In Comprehensive High Schools: The Two Worlds Of Academic And Vocational Teachers*," in J.W. Little and M.W. McLaughlin (eds.). (1993). *Teachers' Work,* New York: Teachers College Press.

Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia /PPPM 2013-2025 (KPM, 2013).

Rosenholtz, S. (1989).*Teacher's Workplace: The Social Organization Of Schools*. New York: Longman.

Smaldino, S. E., Lowther, D. L.& Russell, J. D. (2012). *Instructional Technology And Media For Learning*, (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/aitsl-research/insights/re00100-disciplined-collaboration-in-professional-learning-aitsl-jul-2014.pdf?sfvrsn=4

http://www.liderazgoeducativo.udp.cl/noticias/img/201301/PPT-HARRIS-JONES.ppt

http://www.lessonstudy.net/whatislessonstudy.htm

http://www.utm.edu/staff/grakes/750/750assuremodel.html

http://www2.sjsu.edu/depts./it/edit186/mod3b.html

PROGRAM SENTUH HATINYA – PA 21

Saharidah Sahaban
sharidah.sahaban@yahoo.com
PK Pentadbiran SMK Kampung Jambu Taiping

ABSTRAK

Program Sentuh Hatinya – PA 21 merupakan Kelas Pemulihan menggunakan pendekatan Super Learning yang diubahsuai dengan PdP Abad 21. Program ini bermula dari tahun 2015 dan merupakan program khas SMK Kg Jambu yang dijalankan untuk memulihkan pelajar dari Kelas Peralihan,Tingkatan 1 dan Tingkatan 2 yang mempunyai masalah membaca dan menulis. Kata Kunci pengajaran guru ialah 'Sentuh Hatinya' supaya murid seronok belajar dan merasa yakin. Program ini dijalankan dalam Lima Fasa. Fasa Satu ialah fasa pengenalan huruf dan dipanggil Fasa 'Camni Camtu'. Fokus kepada fasa ini ialah untuk mengingat, menghafal, menulis dan mewarna. Fasa Kedua dinamakan Fasa 'Sebut Baik-baik'. Fasa ini menekankan asas sebutan dari dua dan tiga suku kata. Fasa Tiga iaitu 'Saya Boleh' membolehkan murid mengeja dan menyebut perkataan dengan cepat. Fasa 4 'Saya Berjaya', menguji kemahiran membaca petikan dan juga boleh memahami arahan soalan. Fasa Lima ialah Fasa Penilaian yang dipanggil 'Saya Lulus'. Tempoh masa keseluruhan program ialah 12 minggu. Penilaian dibuat secara lisan dan bertulis. Antara Aktiviti PdP Abad 21 yang diubah suai ialah Speed Dating, Permainan Kim, Do It Right, Colour Me, Say it Loud, Hot Seat, Round Table, Pair – Share dan lain-lain. Daripada dapatan program tahun 2015, 20 daripada 23 pelajar sudah boleh membaca dan menulis manakala 3 orang pelajar merupakan pelajar lembam. Program ini melibatkan Sarana Ibu Bapa kerana tenaga pengajar utama adalah sukarela Persatuan Ibu Bapa dan Guru (PIBG) dan pengurusannya disokong penuh oleh PIBG sekolah.

Kata kunci: *pemulihan murid kelas peralihan*

PENGENALAN

Program Sentuh Hatinya merupakan Kelas Pemulihan menggunakan pendekatan PdP Abad 21. Merupakan program khas SMK Kg Jambu yang dijalankan untuk memulihkan pelajar dari Kelas Peralihan dan Tingkatan 1 yang mempunyai masalah membaca dan menulis. Konsep pengajaran guru ialah Sentuh Hatinya untuk membina keyakinan dan minat belajar manakala konsep pembelajaran murid ialah 'Seronok Belajar dan Yakin '

RASIONAL PROGRAM

Program ini bermula pada tahun 2015 . Kelas ini dikendalikan oleh Pn Norlela bt Mat seorang ahli PIBG sekolah . Beliau adalah bekas guru dan secara sukarela menyumbang bakti untuk membantu murid yang mempunyai masalah membaca dan menulis. Beliau menggunakan teknik Super Learning yang beliau pernah pelajari semasa menjadi guru sandaran tidak terlatih di sekolah rendah suatu masa dahulu. Program ini melibatkan Sarana Ibu Bapa kerana tenaga pengajar utama adalah sukarela PIBG dan pengurusannya disokong penuh oleh PIBG sekolah.

Pada tahun 2016, Pn Norlela tidak lagi dapat membantu kerana urusan kerja dan masa. Oleh kerana masalah kewangan pihak sekolah tidak dapat membiayai orang luar untuk menjadi tenaga pengajar bagi kelas pemulihan ini. Disebabkan pendekatan PdP PA 21 diperkenalkan kepada semua guru maka PK Pentadbiran SMK Kg Jambu secara sukarela meneruskan kelas pemulihan ini dan dinamakan Kelas Sentuh Hatinya – PA 21. Pendekatan yang digunakan adalah pelbagai aktiviti PA 21 yang boleh merangsang pembelajaran yang menyeronokkan secara kumpulan, dengan ini secara tidak langsung dapat menyentuh hati mereka untuk terus menguasai kemahiran asas menulis dan membaca tanpa rasa malu dan malas serta terus bersemangat untuk belajar.

OBJEKTIF KELAS PEMULIHAN SENTUH HATINYA – PA 21

Objektif penubuhan kelas pemulihan ini ialah untuk

1. Mengenalpasti pelajar yang tidak menguasai kemahiran menulis dan membaca (2M)
2. Membimbing dan memulih pelajar yang menghadapi masalah buta 2M
3. Membangunkan potensi individu setiap pelajar secara membina keyakinan diri setara dengan rakan seusia mereka.
4. Meningkatkan pencapaian akademik pelajar seterusnya meningkatkan prestasi kecemerlangan sekolah.

KUMPULAN SASARAN

Pelajar yang tidak menguasai kemahiran 2M iaitu menulis dan membaca dari kelas Peralihan, Tingkatan 1 Damai dan 1 Harapan.

JAWATANKUASA PROGRAM KELAS PEMULIHAN SENTUH HATINYA PA- 21

Penasihat : En Zakaria b Othman (Pengetua)
Penyelaras Projek : Pn Saharidah bt Sahaban (Pen. Kanan Pentadbiran)
Pengerusi : Pn Aisha bt Din (GK Bahasa)
Setiausaha : Pn Nurul Haslina bt Sabli (KP Bahasa Melayu)
AJK : Guru Bahasa Melayu tingkatan Peralihan dan Tingkatan 1
Tenaga Pengajar : Pn Saharidah bt Sahaban

PELAKSANAAN PROGRAM KELAS PEMULIHAN – SENTUH HATINYA PA 21

Strategi pelaksanaan:

Bil	Strategi	Pelaksanaan	Tindakan
1	Penubuhan Jawatan Kuasa	Februari 2016	Pengetua PK Pentadbiran Guru Kanan Bahasa
2	Pemilihan Pelajar	Februari 2016	Guru Bahasa Melayu Kelas Peralihan .Tingkatan 1D dan 1H
3	Penyediaan Bahan	Mac – Jun 2016	Pn. Saharidah bt Sahaban
4	Penyediaan Jadual dan tempat	Mac - Jun 2016	Ketua Panitia B. Melayu
5	Pemantauan Program	Mac – Jun 2016	Pengetua, GK Bahasa Ketua Panitia B. Melayu

Bilangan pelajar yang terlibat ialah
Kelas Peralihan : 8 orang
Kelas 1 Damai : 6 orang
Kelas 1 Harapan : 8 orang
Jumlah : 22 orang

Kelas pemulihan dijalankan mengikut kumpulan yang kecil.
Tempat yang sesuai dijalankan ialah War Room (Fasa 1, 2) dan
Bilik MBMMBI(Fasa 4 dan 5)

Jadual kelas.

	Isnin	Selasa	Rabu	Khamis	Jumaat
8.50 – 9.30 pagi	1 Harapan	1 Damai	Peralihan	1 Harapan	
9.30 – 10.00 pagi	1 Harapan	1 Damai	Peralihan	1 Damai	Pelajar tertentu

Pelajar akan meninggalkan kelas mereka untuk mengikuti program pemulihan dan kemudian akan masuk semula dan menyambung pelajaran seperti dalam jadual waktu.

Pelaksanaan kelas ini dijalankan dalam 5 Fasa. Setiap fasa berbeza dari segi hasil pembelajaran yang hendak dicapai dan juga kaedah aktiviti yang dijalankan. Kumpulan pelajar akan ditukar setelah tamat tempoh sesi Mac – Jun dan mula sesi kedua Jun- Sept.

Kaedah Mengeja Yang digunakan

1. mengeja dengan membentuk satu suku kata. Contoh m, a = ma ; t,a = ta Kemudian suku kata ini digabungkan menjadi satu perkataan ; ma , ta = mata.
2. membunyikan huruf terlebih dahulu contohnya b = bii ; a = aa → ba
3. kaedah mengenal huruf

- Kaedah ini dimulakan dengan mengenal nama-nama huruf – a, b, c, d – y, z, vokal dan konsonan'
- Di dalam bahasa Malaysia yang dibunyikan ialah:
  vokal - a, e, i, o, u
  vokal dan konsonan ba, be, bi, bo, bu
  diftong ai, au, oi.
- Kemudian bunyi-bunyi itu disambung supaya menjadi suku kata, misalnya ba + tu = batu, a + ku =aku dan sebagainya.
- Kemudian mengenal rangkai kata, ayat dan seterusnya diajar membaca.

Ketiga-tiga kaedah mengeja dan membaca ini akan digunakan dan di buat baik tambah mengikut kesesuaian pelajar.

ANGGARAN PERBELANJAAN

Bil	Perkara	Kuantiti	Anggaran Harga
1	Kertas Projek Pelbagai Warna (Untuk kad huruf)	1 rim	RM 15.00
2	Display kad	10 keping	RM 6.00
3	Laminating Plastic (A4)	1 rim	RM 40.00
4	Laminating Plastic (besar)	20 keping	RM 24.00
5	Pen Marker	10	RM 40.00
6	Pemadam	1	RM 6.00
7	Dakwat Komputer	1 warna 1 hitam putih	RM 120.00
8	Modul tugasan	24	RM 100.00
		JUMLAH	RM 345.00

PENUTUP

Diharapkan dengan adanya program kelas pemulihan ini, pelajar yang ada masalah menulis dan membaca ini tidak dipinggirkan dari awal persekolahan. Walaupun mereka telah enam tahun berada di sekolah rendah, kemahiran asas membaca dan menulis masih tidak dapat dikuasai. Perbezaan minat, pengalaman, bakat dan gaya belajar individu murid mengakibatkan segolongan mereka lebih lambat atau 'terkebelakang' menguasai sesuatu kemahiran berbanding rakan sebayanya.Sekiranya mereka tidak diberi pengajaran pemulihan, mereka mungkin gagal memperoleh pendidikan yang perlu dan potensi mereka akan terbenam. Secara tidak langsung ini juga akan menjejaskan peningkatan prestasi akademik sekolah keseluruhannya dan band sekolah tidak dapat dipertingkatkan.

Semoga dengan kewujudan kelas Sentuhan Hati ini, pelajar yang tidak tahu membaca dan menulis ini akan tersentuh hatinya dengan kaedah-kaedah PA 21 ini untuk membantu diri sendiri menguasai kemahiran 2M sekali gus akan dapat merealisasikan sifar buta huruf dalam kalangan pelajar SMK Kg Jambu.

PEMILIHAN PELAJAR

Pemilihan pelajar untuk Program Pemulihan Sentuh Hatinya ini ditentukan oleh guru B. Melayu Tingkatan Peralihan dan Tingkatan 1. Hanya pelajar yang sangat bermasalah sahaja yang dipilih.
Jadual berikut adalah senarai nama pelajar yang dipilih bersama masalah yang mereka hadapi yang telah dikenalpasti dan telah diuji sebelum program bermula.

BIL	NAMA PELAJAR	KELAS	MASALAH
1	CHONG CHUN MENG	Peralihan B	Pelajar yang pendiam. Boleh mengeja tapi tidak boleh menyebut perkataan yang dieja dengan betul. Tidak dapat mengeja perkataan yang ada ny, ng, sy dan kh.
2	LEE KAI ZHAO	Peralihan A	Sebutan yang mengandungi huruf p, b, t di sebut dengan bunyi yang sama. Boleh mengeja suku kata yang mudah tetapi tidak boleh membaca dengan cepat dan betul.
3	MOK JET	Peralihan B	Pelajar agak bising di dalam kelas. Tidak dapat mengeja dengan betul. Sebutan perkataan susah difahami. Tidak dapat mengeja perkataan yang ada ny, ng, sy dan kh.
4	ONG WEN FU	Peralihan B	Sangat pendiam. Tidak faham B. Melayu dan tidak boleh berkomunikasi dengan rakan Melayu dan India. Boleh menyalin sahaja.
5	RAKESH A/L SURESH	Peralihan B	Pelajar India tetapi fasih berbahasa Melayu dan Mandarin. Kemahiran menulis, mengeja dan membaca sangat lemah dalam semua bahasa. Kerap tidak hadir ke sekolah. Tidak membuat tugasan yang diberi kerana tidak boleh menulis dan membaca.
6	VETHADERSINI A/P RAHUL	Peralihan B	Pelajar yang banyak bercakap dan suka berjenaka. Cepat lupa. Boleh mengeja tetapi tidak boleh mencantumkan suku kata untuk menyebut perkataan walaupun yang mudah.

7	WONG JIA MEI	Peralihan B	Pelajar perempuan yang pendiam. Tidak tahu mengeja dan membaca. Tidak faham B. Melayu. Sering tidak membuat tugasan yang diberi.
8	YUEN KAR YEE	Peralihan B	Pelajar perempuan yang boleh mengeja tapi tidak boleh menyebut perkataan yang dieja dengan betul.
9	CHEAH PING LIM	1 Damai	boleh membaca dua suku kata dengan baik.Tidak lancar jika ejaan melibatkan 3 huruf dan perkataan yang mempunyai huruf gabungan seperti ny, sy, ng (eg: lantas / pantun / penyu/ sayang)
10	MUNIRAS A/L VISVANATHAN	1 Damai	Sangat lambat dan mudah lupa. Boleh mengeja tapi tidak boleh menyebut perkataan yang dieja.
11	TEH MING HOOI	1 Damai	Boleh membaca 2 suku kata hanya secara mengeja. Tidak lancar jika ejaan melibatkan 3 huruf dan perkataan yang mempunyai huruf gabungan seperti ny, sy, ng (eg: lantas / pantun / penyu/ sayang)
12	TEO YOU KAI	1 Damai	Boleh membaca 2 suku kata hanya secara mengeja. Tidak lancar jika ejaan melibatkan 3 huruf dan perkataan yang mempunyai huruf gabungan seperti ny, sy, ng (eg: lantas / pantun / penyu/ sayang)
13	YAP CHIN LEONG	1 Damai	Membaca secara mengeja. Sukar mengeja jika melibatkan gabungan tiga huruf dan melibatkan ny, sy, ng,
14	YEOH LI QIAN	1 Damai	Pelajar yang agak kasar perwatakannya dan tidak stabil perasaannya.Walaupun seorang pelajar perempuan ia sukar menyesuaikan diri dengan pelajar lain. Boleh mengeja tapi tak boleh membaca walau satu suku kata.
15	DESMOND YIP WEN BIN	1 Harapan	Mempunyai masalah dari segi kesihatan. Bermasalah dari segi sebutan huruf dan tidak dapat membezakan bunyi p, d, b dan t. Tersangat cepat lupa. Sukar mengeja dan sebutan yang tidak jelas.

16	KALAI SELLVE A/P GUNASEGARAN	1 Harapan	Sangat cepat lupa. Kenal huruf tapi tidak tahu susunan a-z dengan betul. Tidak boleh membaca walaupun satu suku kata. Kerap tidak hadir ke sekolah.
17	LINGGESWARAN PILLAI A/L THANABALAN	1 Harapan	Kenal huruf tapi masih tidak lancar membaca walaupun satu suku kata. Cepat lupa, walaupun boleh mengeja tetapi menyebut perkataan yang salah dengan apa yang dieja.
18	MUGEN RAJ A/L SURRIS	1 Harapan	Kerap tidak hadir ke sekolah. Boleh mengeja tetapi tidak boleh membaca lebih daripada dua suku kata.
19	RAJATHIRAN A/L LACHUMANAN	1 Harapan	Boleh mengeja dua suku kata tetapi sebutan yang tidak jelas. Sukar mengeja jika melibatkan gabungan tiga huruf dan melibatkan ny, sy, ng, kh.
20	TANARAJ A/L KALAIVANAN	1 Harapan	Boleh membaca tetapi tidak lancar. Sukar mengeja jika melibatkan gabungan tiga huruf melibatkan ny, sy, ng, kh. Sukar membaca perkataan yang panjang.
21	YEOH KEAH HOW	1 Harapan	Kenal huruf tetapi tidak boleh membunyikan huruf vokal (a,e,i,o,u) dengan betul.
22	YOGEESWAAR A/L KANAGASUNDRAM	1 Harapan	Boleh membaca tetapi tidak lancar. Sukar mengeja jika melibatkan gabungan tiga huruf melibatkan ny, sy, ng, kh. Sukar membaca perkataan yang panjang.

REKOD KEHADIRAN PELAJAR

Setelah senarai nama diperolehi dari guru B. Melayu Kelas Peralihan, 1 Damai dan 1 Harapan, perjumpaan awal dikendalikan oleh Pn Saharidah bt Sahaban.
Sesi Pengenalan Program – Mengenali pelajar dan taklimat

Bil	Nama Pelajar	Tarikh	
		9 Mac	11 Mac
1	CHONG CHUN MENG	√	√
2	LEE KAI ZHAO	√	√
3	MOK JET	√	√
4	ONG WEN FU	√	√
5	RAKESH A/L SURESH	√	√
6	VETHADERSINI A/P RAHUL	√	√
7	WONG JIA MEI	√	√
8	YUEN KAR YEE	√	√
9	CHEAH PING LIM	√	√
10	MUNIRAS A/L VISVANATHAN	√	√
11	TEH MING HOOI	√	√
12	TEO YOU KAI	√	√
13	YAP CHIN LEONG	√	√
14	YEOH LI QIAN	√	√
15	DESMOND YIP WEN BIN	√	√
16	KALAI SELLVE A/P GUNASEGARAN	√	√
17	LINGGESWARAN PILLAI A/L THANABALAN	0	√
18	MUGEN RAJ A/L SURRIS	0	0
19	RAJATHIRAN A/L LACHUMANAN	√	√
20	TANARAJ A/L KALAIVANAN	√	√
21	YEOH KEAH HOW	√	√
22	YOGEESWAAR A/L KANAGASUNDRAM	√	√

Pelajar yang tidak hadir dipanggil pada hari yang lain dan ditaklimatkan.
Kelas sebenar bermula selepas cuti Pertengahan Penggal 1. Kelas menggunakan Modul PA-21 Fasa 1

Minggu 1 : 21 Mac – 24 Mac
Minggu 2 : 28 Mac – 31 Mac

Bil	Nama Pelajar	Tarikh		Tarikh		
		21/3 Isn	23 /3 Rab	28 /3 Isn	30 /3 Rab	31 3 Kha
1	CHONG CHUN MENG	√	√	√	√	
2	LEE KAI ZHAO	√	√	√	√	
3	MOK JET	√	√	√	√	
4	ONG WEN FU	√	√	√	0	0
5	RAKESH A/L SURESH	0	0	√	√	√
6	VETHADERSINI A/P RAHUL	√	0	√	√	√
7	WONG JIA MEI	√	√	√	√	
8	YUEN KAR YEE	0	√	√	√	√
9	CHEAH PING LIM	√	√	√	√	
10	MUNIRAS A/L VISVANATHAN	0	0	√	√	√
11	TEH MING HOOI	√	√	√	√	√
12	TEO YOU KAI	√	√	√	√	√
13	YAP CHIN LEONG	√	√	√	√	√
14	YEOH LI QIAN	√	√	√	√	√
15	DESMOND YIP WEN BIN	√	√	√	√	√
16	KALAI SELLVE A/P GUNASEGARAN	0	√	√	0	√
17	LINGGESWARAN PILLAI A/L THANABALAN	√	√	√	√	
18	MUGEN RAJ A/L SURRIS	√	√	0	√	0
19	RAJATHIRAN A/L LACHUMANAN	√	√	0	√	√
20	TANARAJ A/L KALAIVANAN	√	√	0	√	√
21	YEOH KEAH HOW	√	√	√	√	
22	YOGEESWAAR A/L KANAGASUNDRAM	√	√	0	√	√

Fasa 1 = 2 minggu

Fasa 2

Minggu 3 : 4 April – 7 April

Minggu 4 : 12 April – 15 April

Bil	Nama Pelajar	Tarikh				Tarikh			
		4/4	5/4	6/4	7/4	12/4	13/4	14/4	15/4
1	CHONG CHUN MENG	√	√	√	√	√	√	√	√
2	LEE KAI ZHAO	0	√	√	√	√	√	√	√
3	MOK JET	√	√	√	√	√	√	√	√
4	ONG WEN FU	0	0	0	0	0	0	0	0
5	RAKESH A/L SURESH	√	0	√	√	√	0	0	√
6	VETHADERSINI A/P RAHUL	√	0	√	√	√	√	√	√
7	WONG JIA MEI	√	√	√	√	√	√	√	√
8	YUEN KAR YEE	0	√	√	√	√	√	0	√
9	CHEAH PING LIM	√	√	√	√	√	√	√	√
10	MUNIRAS A/L VISWANATHAN	0	0	√	√	0	√	0	√
11	TEH MING HOOI	√	√	√	√	√	√	√	√
12	TEO YOU KAI	√	√	√	√	√	√	√	√
13	YAP CHIN LEONG	√	√	√	√	√	√	√	√
14	YEOH LI QIAN	√	√	√	√	√	√	√	√
15	DESMOND YIP WEN BIN	√	√	√	√	√	√	0	√
16	KALAI SELLVE A/P GUNASEGARAN	0	√	√	√	√	√	0	0
17	LINGGESWARAN PILLAI A/L THANABALAN	√	√	√	√	0	√	√	√
18	MUGEN RAJ A/L SURRIS	√	√	0	√	0	√	0	√
19	RAJATHIRAN A/L LACHUMANAN	√	√	0	√	√	√	0	0
20	TANARAJ A/L KALAIVANAN	√	√	0	√	0	√	√	√
21	YEOH KEAH HOW	√	√	√	√	√	√	√	√
22	YOGEESWAAR A/L KANAGASUNDRAM	√	√	0	√	√	√	√	√

Kehadiran pelajar bagi Fasa 2

Minggu 5 : 18 April – 22 April

Bil	Nama Pelajar	Tarikh				
		18/4	19/4	20/4	21/4	22/4
1	CHONG CHUN MENG	√	√	√	√	√
2	LEE KAI ZHAO	√	√	√	√	√
3	MOK JET	√	√	√	√	√
4	ONG WEN FU	0	√	√	0	0
5	RAKESH A/L SURESH	0	0	√	√	√
6	VETHADERSINI A/P RAHUL	√	0	√	√	√
7	WONG JIA MEI	√	√	√	√	√
8	YUEN KAR YEE	0	0	0	0	0
9	CHEAH PING LIM	√	√	√	√	√
10	MUNIRAS A/L VISVANATHAN	√	√	√	√	√
11	TEH MING HOOI	√	√	√	√	√
12	TEO YOU KAI	√	√	√	√	√
13	YAP CHIN LEONG	√	√	√	√	√
14	YEOH LI QIAN	√	√	√	√	√
15	DESMOND YIP WEN BIN	√	√	√	√	√
16	KALAI SELLVE A/P GUNASEGARAN	0	0	√	√	0
17	LINGGESWARAN PILLAI A/L THANABALAN	0	√	√	√	√
18	MUGEN RAJ A/L SURRIS	0	√	0	0	0
19	RAJATHIRAN A/L LACHUMANAN	√	√	√	√	√
20	TANARAJ A/L KALAIVANAN	√	√	0	√	√
21	YEOH KEAH HOW	√	√	√	√	√
22	YOGEESWAAR A/L KANAGASUNDRAM	√	√	0	√	√

Minggu 6 : 25 Apr – 26 Apr 2016 Fasa 3
Minggu 7 : 3 Mei - 6 Mei 2016 Fasa 3
Minggu 8 : 9 Mei - 11 Mei 2016 Fasa 4

Bil	Nama Pelajar	Tarikh		Tarikh			Tarikh		
		25/4	26/4	3/5	4/5	6/5	9/5	10/5	11/5
1	CHONG CHUN MENG	√	√	√	√	√	√	√	√
2	LEE KAI ZHAO	√	√	√	√	√	√	√	√
3	MOK JET	√	√	√	√	√	√	√	√
4	ONG WEN FU	√	√	√	√	√	√	√	√
5	RAKESH A/L SURESH	0	√	√	√	√	√	√	√
6	VETHADERSINI A/P RAHUL	√	√	√	√	√	√	√	√
7	WONG JIA MEI	√	√	√	√	√	√	√	√
8	YUEN KAR YEE	0	√	√	√	√	√	√	0
9	CHEAH PING LIM	√	√	√	√	√	√	√	√
10	MUNIRAS A/L VISWANATHAN	√	√	√	√	√	√	√	√
11	TEH MING HOOI	√	√	√	√	√	√	√	√
12	TEO YOU KAI	√	√	√	√	√	√	√	√
13	YAP CHIN LEONG	√	√	√	√	√	√	√	√
14	YEOH LI QIAN	√	√	√	√	√	√	√	√
15	DESMOND YIP WEN BIN	√	√	√	√	√	√	√	√
16	KALAI SELLVE A/P GUNASEGARAN	√	√	√	√	√	√	√	√
17	LINGGESWARAN PILLAI A/L THANABALAN	√	√	√	√	√	√	√	√
18	MUGEN RAJ A/L SURRIS	√	√	√	√	√	√	√	√
19	RAJATHIRAN A/L LACHUMANAN	√	√	√	√	√	√	√	√
20	TANARAJ A/L KALAIVANAN	√	√	√	√	√	√	√	√
21	YEOH KEAH HOW	√	√	√	√	√	√	√	√
22	YOGEESWAAR A/L KANAGASUNDRAM	√	√	√	√	√	√	√	√

Minggu 9 : 17 Mei – 19 Mei 2016 Fasa 5

UJIAN MEMBINA AYAT DAN MENULIS KARANGAN PENDEK

Bil	Nama Pelajar	Tarikh		
		17/5	18/5	19/5
1	CHONG CHUN MENG	√		
2	LEE KAI ZHAO	√		
3	MOK JET	√		
4	ONG WEN FU	√		
5	RAKESH A/L SURESH	√		
6	VETHADERSINI A/P RAHUL	√		
7	WONG JIA MEI	√		
8	YUEN KAR YEE	√		
9	CHEAH PING LIM		√	
10	MUNIRAS A/L VISWANATHAN		√	
11	TEH MING HOOI		√	
12	TEO YOU KAI		√	
13	YAP CHIN LEONG		√	
14	YEOH LI QIAN		√	
15	DESMOND YIP WEN BIN			√
16	KALAI SELLVE A/P GUNASEGARAN			√
17	LINGGESWARAN PILLAI A/L THANABALAN			√
18	MUGEN RAJ A/L SURRIS			√
19	RAJATHIRAN A/L LACHUMANAN			√
20	TANARAJ A/L KALAIVANAN			√
21	YEOH KEAH HOW			√
22	YOGEESWAAR A/L KANAGASUNDRAM			√

PEPERIKSAAN PERTENGAHAN TAHUN BERMULA 17.5.2016 – 25.5.2016
RUMUSAN JUMLAH KEHADIRAN

Bil	Nama Pelajar	Bil	Masalah
1	CHONG CHUN MENG	28/28	
2	LEE KAI ZHAO	27/28	
3	MOK JET	28/28	
4	ONG WEN FU	15/28	Sakit kaki akibat terjatuh
5	RAKESH A/L SURESH	20/28	Tanpa sebab
6	VETHADERSINI A/P RAHUL	25/28	
7	WONG JIA MEI	28/28	
8	YUEN KAR YEE	18/28	Sakit.
9	CHEAH PING LIM	28/28	
10	MUNIRAS A/L VISWANATHAN	22/28	Tanpa sebab
11	TEH MING HOOI	28/28	
12	TEO YOU KAI	28/28	
13	YAP CHIN LEONG	28/28	
14	YEOH LI QIAN	28/28	
15	DESMOND YIP WEN BIN	27/28	
16	KALAI SELLVE A/P GUNASEGARAN	22/28	
17	LINGGESWARAN PILLAI A/L THANABALAN	25/28	
18	MUGEN RAJ A/L SURRIS	18/28	Tanpa sebab.
19	RAJATHIRAN A/L LACHUMANAN	25/28	
20	TANARAJ A/L KALAIVANAN	24/28	
21	YEOH KEAH HOW	28/28	
22	YOGEESWAAR A/L KANAGASUNDRAM	25/28	

LAPORAN PELAKSANAAN

Fasa 1 : CamNi CamTu - Pengenalan huruf dan Menulis
21 Mac – 31 Mac 2016 (2 minggu)

Hasil Pembelajaran

1 Memegang pensel atau alat tulis mengikut keselesaan murid.
2 Mengenali huruf a – z (dalam huruf kecil dan huruf besar)
3 Menyusun mengikut urutan huruf a – z
4 Mengetahui bunyi empat tambahan huruf bercampur iaitu sy, ng, ny, kh

Bahan PA 21

Kad Huruf	Kad Kumpulan	Pensil Warna
Kad Huruf Vowels	Pelekat (Sticker)	Lembaran bergambar
Modul Tugasan	Peralatan menulis	Pen Marker

Aktiviti PA 21

Permainan Kim Do it Right Speed Dating Pair share

Penilaian :

1 Pelajar boleh menulis dengan cepat.
Berdasarkan Permainan Kim - pelajar boleh menentukan huruf, menyusun huruf dan membezakan huruf kecil dan furuf besar

2 Pelajar boleh menulis dengan cepat.
Penggunaan Modul Fasa 1 menilai asas menulis pelajar.

3 Pelajar boleh menulis huruf gabungan dengan cepat. Pelajar boleh menyalin ejaan.'
Penggunaan kad dalam aktiviti 'Do it right' dan aktiviti 'Speed Dating' serta 'Pair share' boleh mengenalpasti masalah pelajar dan membezakan pelajar yang boleh menguasai dan tidak boleh menguasai tahap asas menulis dan membaca.

LAPORAN PENILAIAN FASA 1

		Tahap Penguasaan Skor 1/2/3/4/5		
Bil	Nama Pelajar	Mengenal huruf	Asas menulis	Menyalin perkataan
1	CHONG CHUN MENG	5	4	4
2	LEE KAI ZHAO	5	4	4
3	MOK JET	5	4	4
4	ONG WEN FU	4	4	4
5	RAKESH A/L SURESH	3	4	4

6	VETHADERSINI A/P RAHUL	3	4	4
7	WONG JIA MEI	3	4	4
8	YUEN KAR YEE	4	4	4
9	CHEAH PING LIM	5	4	4
10	MUNIRAS A/L VISWANATHAN	3	4	4
11	TEH MING HOOI	5	4	4
12	TEO YOU KAI	5	4	4
13	YAP CHIN LEONG	5	4	4
14	YEOH LI QIAN	4	4	4
15	DESMOND YIP WEN BIN	3	4	4
16	KALAI SELLVE A/P GUNASEGARAN	2	4	4
17	LINGGESWARAN PILLAI A/L THANABALAN	3	4	4
18	MUGEN RAJ A/L SURRIS	4	4	4
19	RAJATHIRAN A/L LACHUMANAN	4	4	4
20	TANARAJ A/L KALAIVANAN	5	4	4
21	YEOH KEAH HOW	4	4	4
22	YOGEESWAAR A/L KANAGASUNDRAM	3	4	4

Skor 1 - Amat Lemah
Skor 2 – Lemah
Skor 3 - Sederhana
Skor 4 - Baik
Skor 5 - Cemerlang.

Refleksi/ Ulasan Fasa 1

2. Pada awal Fasa 1, 19 /22 pelajar tidak mengingati urutan huruf a – z (Kalaiselve , Muniras dan Desmon Yip) Setelah aktiviti kumpulan dan latihan berulang-ulang menggunakan kad huruf ketiga-tiga pelajar ini boleh menyusun huruf mengikut urutan.
3. Kesemua 22/22 pelajar boleh menyalin perkataan dengan baik tetapi tidak boleh mengeja perkataan itu, Pelajar juga tidak memahami maksud perkataan . Ini ialah kerana pelajar tidak menguasai B.Melayu dengan baik.
   Semua pelajar boleh menulis dengan tulisan yang cantik dan boleh dibaca.

Penggunaan Kad Huruf dan Kertas Pelekat berwarna membantu pelajar dalam kerja individu ataupun aktiviti berkumpulan. Penggunaan kad sangat membantu kerana ia boleh digunakan secara berulang-ulang.

FASA 2 : ' SEBUT BAIK-BAIK '

Tempoh : 4 April – 25 April 2016 (3 minggu)

Hasil Pembelajaran

1. Membunyikan huruf vokal dengan betul.
2. Menyebut bunyi padanan satu suku kata (gabungan 2 huruf dan 3 huruf)
3. Membunyikan satu suku kata dengan gabungan huruf 'ng' , 'sy' , 'ny' dan 'kh' .
4. Membunyikan perkataan dua dan tiga suku kata dengan cepat.
5. Menulis, mengeja dan membaca cepat

BAHAN PA 21

Modul Tugasan Kad huruf Kad suku kata Kad Gambar Kad Kumpulan

AKTIVITI PA - 21

Sebut kuat-kuat Hot Seat Round Table
Pair share Gallery Walk Sebut cepat

Penilaian :

1 Menyebut satu suku kata tanpa mengeja. (gabungan 2 dan 3 huruf)
Pelajar secara individu membunyikan huruf vokal dengan kuat. Kad huruf vokal digunakan.
Simbol gerakan kepala ke atas, ke bawah dan ke depan digunakan untuk pelajar lemah.

2 Menyebut dua suku kata secara mengeja
Kad huruf dan kad suku kata digunakan. Aktiviti 'Pair Share dan Round Table menggunakan kad suku kata sangat membantu pelajar

3 Membaca perkataan dengan cepat
Menggunakan kad suku kata dalam aktiviti ' Gallery Walk' dan 'Pair share ' mempercepatkan penguasaan pelajar mengeja dan menyebut pantas.

LAPORAN PENILAIAN FASA 2
Ujian 1 – diuji pada minggu kedua Fasa 2

		Tahap Penguasaan Skor 1/2/3/4/5		
Bil	Nama Pelajar	Membunyikan huruf vokal	Mengeja suku kata	Membaca perkataan dua suku kata
1	CHONG CHUN MENG	5	4	4
2	LEE KAI ZHAO	5	4	3
3	MOK JET	5	4	4
4	ONG WEN FU	4	4	4
5	RAKESH A/L SURESH	3	4	3
6	VETHADERSINI A/P RAHUL	3	4	3
7	WONG JIA MEI	4	4	3
8	YUEN KAR YEE	4	4	3
9	CHEAH PING LIM	5	4	4
10	MUNIRAS A/L VISWANATHAN	3	3	3
11	TEH MING HOOI	5	4	4
12	TEO YOU KAI	5	4	4
13	YAP CHIN LEONG	5	4	4
14	YEOH LI QIAN	4	3	3
15	DESMOND YIP WEN BIN	2	3	2
16	KALAI SELLVE A/P GUNASEGARAN	2	3	2
17	LINGGESWARAN PILLAI A/L THANABALAN	3	3	3
18	MUGEN RAJ A/L SURRIS	4	4	4
19	RAJATHIRAN A/L LACHUMANAN	4	4	4
20	TANARAJ A/L KALAIVANAN	5	4	4
21	YEOH KEAH HOW	3	3	3
22	YOGEESWAAR A/L KANAGASUNDRAM	3	3	4

Penggunaan Modul Fasa 2 dan juga aktiviti PA 21 seperti ‘ Gallery Walk’ , ‘Hot Seat’ dan dan ‘Pair Share’ meransang pembelajaran murid. Pelajar sangat suka dan seronok dengan aktiviti PA 21

Ada keseronokan belajar apabila pelajar belajar secara hands on dalam kumpulan mereka sendiri dengan pelbagai aktiviti kumpulan.

Ujian 2 – diuji pada minggu ketiga Fasa 2

		Tahap Penguasaan Skor 1/2/3/4/5		
Bil	Nama Pelajar	Membunyikan huruf vokal	Mengeja suku kata	Membaca perkataan dua dan tiga suku kata
1	CHONG CHUN MENG	5	4	5
2	LEE KAI ZHAO	5	4	4
3	MOK JET	5	4	5
4	ONG WEN FU	4	4	4
5	RAKESH A/L SURESH	4	4	3
6	VETHADERSINI A/P RAHUL	4	4	3
7	WONG JIA MEI	4	4	3
8	YUEN KAR YEE	4	4	4
9	CHEAH PING LIM	5	4	4
10	MUNIRAS A/L VISWANATHAN	3	3	3
11	TEH MING HOOI	5	4	4
12	TEO YOU KAI	5	4	4
13	YAP CHIN LEONG	5	4	4
14	YEOH LI QIAN	4	3	3
15	DESMOND YIP WEN BIN	3	3	2
16	KALAI SELLVE A/P GUNASEGARAN	3	3	2
17	LINGGESWARAN PILLAI A/L THANABALAN	3	3	3
18	MUGEN RAJ A/L SURRIS	4	4	4
19	RAJATHIRAN A/L LACHUMANAN	4	4	4
20	TANARAJ A/L KALAIVANAN	5	4	5
21	YEOH KEAH HOW	3	3	3
22	YOGEESWAAR A/L KANAGASUNDRAM	3	3	4

Rumusan Pencapaian Fasa 2

Secara amnya semua pelajar menunjukkan peningkatan prestasi dalam penguasaan kemahiran menulis dan membaca.
Tiga pelajar iaitu Kalaiselve, Yeoh Kah How dan Desmond Yip menunjukkan peningkatan yang sangat perlahan berbanding dengan yang lain. Ini disebabkan mereka ini sangat mudah lupa dan mudah stress apabila soalan diulang berkali-kali.
Yeoh Keah How – mempunyai masalah dalam sebutan.
Desmond Yip - mempunyai masalah kesihatan. Kerap memakan ubat menyebabkan dia cepat lupa dan tidak selesa.
Kalaiselve - terlalu cepat lupa. Boleh mengeja tapi tidak dapat menyambungkan suku kata yang dieja.
Lima pelajar iaitu Rakesh, Vethadersini, Wong Jia Mei, Linggeshwaran dan Yeoh Li Qian boleh membaca perkataan secara mengeja cepat. Tanpa mengeja mereka tidak dapat menyebut perkataan dengan lancar.
20 pelajar lain setakat ini boleh membaca lancar perkataan yang mudah.

Pelajar terus didedahkan dengan aktiviti PA 21 pada Fasa 3 seterusnya.

Pelajar lemah terus dibimbing oleh rakan dalam aktiviti 'Pair Share' dan juga 'Gallery Walk' dngan menggunakan pelbagai jenis kad untuk membantu mereka mengeja dan membaca dengan cepat.

FASA 3 : ' SAYA BOLEH' : EJA CEPAT - SEBUT CEPAT

Minggu 5 : 18 April – 22 April
Minggu 6 : 25 Apr – 26 Apr 2016

Hasil Pembelajaran
1. Mengeja dengan cepat
2. Menyebut perkataan dengan cepat
3. Membaca perkataan yang mengandungi lebih daripada dua suku kata dengan cepat.
4. Membaca petikan pendek dengan cepat dan tepat.

Bahan PA 21

Kad Kumpulan	Pen Marker	Kad Bergambar
Kad suku kata	Kad perkataan	Modul Tugasan

Aktiviti PA 21
Peer teaching – belajar dari rakan sekumpulan
Gallery Walk – pelajar bergerak dari setesen tugasan ke setesen mengikut kumpulan.
Round Table - tugasan diagihkan pada setiap ahli dalam bentuk meja bulatan
Carousel Feedback - kumpulan pelajar bergerak menyelesaikan tugasan dan kembali ke tempat asal.
Jot Thought - setiap pelajar berpeluang menyelesaikan tugasan secara individu

Penilaian : Menyebut perkataan tanpa mengeja (Lihat dan sebut)
Membaca perkataan yang panjang.
Membaca ayat pendek dengan cepat

Tempoh masa : 2 minggu

Contoh Aktiviti Dalam Modul Fasa 3
Aktiviti Baca cepat tanpa mengeja dan tuliskan perkataan.

ma + ja + lah	
me + nyam + bar	
pe + na + kut	
tem + pi + as	
me + lu + kut	
me + ngi + kut	
nya + ring	
ke + ta + ha + nan	

me + nyan + jung	
me + nge + sat	
ta + ngi + san	
se + nyu + man	
ke + si + la + pan	
ke + u +tu+ han	
meng + aib + kan	
me +syu + a + rat	

Aktiviti Eja dan baca cepat.
Kad perkataan ditunjukkan sebagai contoh dan aktiviti kumpulan.

1	pasti	9	jahat	17	melukis	25	semaian	33	limpahan
2	masam	10	bagus	18	mengira	26	mainan	34	lembut
3	rasa	11	bahagia	19	sayang	27	tarian	35	kelembutan
4	resah	12	gembira	20	bongsu	28	usia	36	keriangan
5	marah	13	sedih	21	ceria	29	permata	37	seronok
6	garis	14	talapia	22	bimbang	30	minuman	38	keseronokan
7	padan	15	riang	23	gulana	31	tiup	39	terbalik
8	tulis	16	menyanyi	24	ngeri	32	tumpah	40	kecundang

Aktiviti Brainstorming

Senaraikan semua benda yang ada di dalam bilik ini.

Pelajar secara aktiviti 'Jot Thought' di dalam kumpulan menulis di dalam jadual berikut.

1	11
2	12
3	13
4	14
5	15
6	16
7	17
8	18
9	19
10	20

Aktiviti Baca cepat (aktiviti ' hot seat')

Bahagian A

1. Mana bapa?
2. Bahasa Cina
3. Muka masam
4. Duit banyak
5. Orang ramai
8. Datang lewat
9. Guru marah
10. Harga mahal
11. Kedai emas
12. Kaki sakit

Bahagian B

1. Baju hijau
2. Bas laju
3. Kucing Comel
4. Kasut baru
5. Baju raya
6. Paku kayu
7. Ibu cantik
8. Ayah baik
9. Adik nakal
10. Rakan mesra
11. Hujan lebat
12. Haba panas

Bahagian C

1	Gariskan huruf	6	Berdiri tegak
2	Tulis ayat	7	Berjalan pantas
3	Warnakan	8	Basuh tangan
4	Pandang hadapan	9	Pakai kasut
5	Minum air	10	Jangan duduk

Contoh Ujian Bacaan Cepat

Pokok bunga saya.
Bunga saya warna kuning.
Warna kuning sangat cantik.
Ibu saya suka bunga kuning yang cantik.

Aktiviti Round Table dan Carousel Feedback

Aktiviti Hot Seat dan Jot Thought

Bagi pelajar yang lemah aktiviti menggunakan kad suku kata diulang-ulang dengan cara yang berbeza dan aktiviti yang dipelbagaikan. Pembelajaran melalui rakan sebaya sangat membantu pelajar yang lemah ini.

LAPORAN PENILAIAN FASA 3

Bil	Nama Pelajar	Tahap Penguasaan Skor 1/2/3/4/5		
		Mengeja cepat	Membaca perkataan tanpa mengeja	Membaca ayat pendek
1	CHONG CHUN MENG	5	5	5
2	LEE KAI ZHAO	5	4	5
3	MOK JET	5	5	5
4	ONG WEN FU	4	4	4
5	RAKESH A/L SURESH	4	3	2
6	VETHADERSINI A/P RAHUL	4	3	3
7	WONG JIA MEI	4	3	3
8	YUEN KAR YEE	4	4	4
9	CHEAH PING LIM	5	5	5
10	MUNIRAS A/L VISWANATHAN	3	3	3
11	TEH MING HOOI	5	5	5
12	TEO YOU KAI	5	5	5
13	YAP CHIN LEONG	5	5	5
14	YEOH LI QIAN	4	4	4
15	DESMOND YIP WEN BIN	3	3	2
16	KALAI SELLVE A/P GUNASEGARAN	3	3	2
17	LINGGESWARAN PILLAI A/L THANABALAN	4	3	3
18	MUGEN RAJ A/L SURRIS	4	4	4
19	RAJATHIRAN A/L LACHUMANAN	4	4	4
20	TANARAJ A/L KALAIVANAN	5	5	5
21	YEOH KEAH HOW	4	3	3
22	YOGEESWAAR A/L KANAGASUNDRAM	4	4	5

Semua pelajar menampakkan peningkatan yang sangat baik.

FASA 4 : 'SAYA BERJAYA' - BACA CEPAT, BETUL DAN LANCAR
Minggu 7 : 3 Mei - 6 Mei 2016 Fasa 4
Minggu 8 : 9 Mei - 11 Mei 2016 Fasa 4

Hasil Pembelajaran
1. Membaca cepat, betul dan lancar
2. Mengeja cepat, betul dan lancar
3. Membaca petikan.

Bahan PA 21
Kad bergambar Artikel pendek Parking Lot Kad Skor

Aktiviti PA 21 : Aktiviti Pembentangan – pelajar secara berkumpulan membaca petikan dan menulis ayat berdasarkan gambar. Peta i- think iaitu peta bulat dan peta pokok digunakan.

Penilaian.
Penilaian dijalankan oleh beberapa orang guru B.Melayu dan Guru Kanan.
Guru meletakkan skor dan membuat ulasan.

CONTOH AKTIVITI DALAM FASA 4

UJIAN BACAAN 1

HARI JADI SAYA

1. Hari ini hari jadi saya
2. Saya sangat gembira
3. Saya meniup lilin lalu memotong kek
4. Kami bermain dan menyanyi bersama-sama.
5. Ibu juga memberi hadiah kepada saya.

TOPI SAYA

1. Saya suka memakai topi.
2. Topi kesukaan saya ialah topi bewarna merah.
3. Topi saya cantik dan selesa dipakai.
4. Topi ini adalah hadiah dari bapa.
5. Saya pakai topi apabila keluar dari rumah.

UJIAN BACAAN 2

Jiran Saya

Jiran saya bernama Lim Jia Hui.
Jia Hui berumur 10 tahun. Jia Hui sekeluarga berasal dari Taman Kota, Taiping. Dia mempunyai dua orang adik. Dia adalah
anak sulung dalam keluarganya.

Bapa Jia Hui bekerja sebagai seorang doktor. Setiap hari, bapa Jia Hui memandu kereta ke hospital untuk bekerja. Ibu Jia Hui pula seorang suri rumahtangga. Dia sibuk membuat kerja rumah.

Pada waktu rehat, saya dan Jia Hui sentiasa bersama-sama pergi ke kantin untuk membeli makanan. Selepas makan, kami pergi ke perpustakaan untuk meminjam buku. Kadang-kala, kami suka membaca buku di bawah pokok yang rendang.

Pada masa lapang. Jia Hui berminat untuk bermain badminton dan membaca buku cerita.
Saya berasa gembira kerana mempunyai seorang jiran seperti Jia Hui. Saya berharap persahabatan kami akan kekal selama-lamanya.

LAPORAN PENILAIAN FASA 4
(Dinilai oleh guru-guru lain)

Bil	Nama Pelajar	Penguasaan Membaca Skor 1/2/3/4/5	
		Ujian 1	Ujian 2
1	CHONG CHUN MENG	4	4
2	LEE KAI ZHAO	4	3
3	MOK JET	4	4
4	ONG WEN FU	3	3
5	RAKESH A/L SURESH	2	1
6	VETHADERSINI A/P RAHUL	3	2
7	WONG JIA MEI	3	2
8	YUEN KAR YEE	4	3
9	CHEAH PING LIM	3	3
10	MUNIRAS A/L VISWANATHAN	3	2
11	TEH MING HOOI	4	4
12	TEO YOU KAI	3	3
13	YAP CHIN LEONG	4	4
14	YEOH LI QIAN	3	2
15	DESMOND YIP WEN BIN	1	1
16	KALAI SELLVE A/P GUNASEGARAN	1	1
17	LINGGESWARAN PILLAI A/L THANABALAN	3	2
18	MUGEN RAJ A/L SURRIS	3	3
19	RAJATHIRAN A/L LACHUMANAN	2	2
20	TANARAJ A/L KALAIVANAN	5	5
21	YEOH KEAH HOW	1	1
22	YOGEESWAAR A/L KANAGASUNDRAM	4	3

Rumusan Ulasan;
3 orang sahaja yang dikategorikan sebagai pelajar sangat lemah iaitu mendapat skor 1. Kebanyakan guru penilai memahami masalah yang dihadapi oleh tiga pelajar ini.

Fasa 5 : 'Saya Lulus ' - Sesi Penilaian
Minggu 9 : 16 Mei – 19 Mei 2016

Hasil Pembelajaran:
1. Membaca petikan dengan lancar
2. Menulis karangan pendek

Tempoh masa : 1 minggu
Penilaian :
Pelajar boleh menulis karangan pendek (tajuk bebas)

Pelajar boleh mengeja, membaca dan kmenulis karangan pendek.

Usaha pelajar menampakkan hasil. Mereka sudah boleh menulis karangan pendek.

LAPORAN PENILAIAN FASA 5

	NAMA	Skor 1/2/3/4/5	
		Menulis	Membaca
1	CHONG CHUN MENG	5	5
2	LEE KAI ZHAO	4	4
3	MOK JET	5	5
4	ONG WEN FU	4	4
5	RAKESH A/L SURESH	2	2
6	VETHADERSINI A/P RAHUL	3	2
7	WONG JIA MEI	3	2
8	YUEN KAR YEE	4	4
9	CHEAH PING LIM	4	4
10	MUNIRAS A/L VISWANATHAN	3	2
11	TEH MING HOOI	4	4
12	TEO YOU KAI	4	4
13	YAP CHIN LEONG	4	4
14	YEOH LI QIAN	3	3
15	DESMOND YIP WEN BIN	2	1
16	KALAI SELLVE A/P GUNASEGARAN	2	1
17	LINGGESWARAN PILLAI A/L THANABALAN	3	3
18	MUGEN RAJ A/L SURRIS	4	4
19	RAJATHIRAN A/L LACHUMANAN	4	4
20	TANARAJ A/L KALAIVANAN	5	5
21	YEOH KEAH HOW	2	2
22	YOGEESWAAR A/L KANAGASUNDRAM	4	4

BAHAGIAN 5 - RUMUSAN PENCAPAIAN PELAJAR

Kelas Peralihan

BIL	NAMA PELAJAR	KELAS	PENCAPAIAN
1	CHONG CHUN MENG	Peralihan B	CEMERLANG Perlu fokus yang lebih kepada subjek B. Melayu untuk pembinaan ayat yang baik.
2	LEE KAI ZHAO	Peralihan A	BAIK Perlu lebih banyak latihan membaca untuk meluaskan perbendaharaan kata.
3	MOK JET	Peralihan B	CEMERLANG Menampakkan usaha yang baik untuk meningkatkan prestasi diri.
4	ONG WEN FU	Peralihan B	BAIK Ada usaha yang baik untuk memperbaiki kelemahan diri. Aktif dalam aktiviti kumpulan.
5	RAKESH A/L SURESH	Peralihan B	LEMAH. Kurang latihan susulan di rumah. Menampakkan usaha untuk menguasai 2M tetapi agak lambat dan cepat lupa. Penguasaan yang tidak stabil.
6	VETHADERSINI A/P RAHUL	Peralihan B	SEDERHANA Ada usaha yang baik. Aktiviti kumpulan dan aktiviti yang diulang-ulang banyak membantu untuk menguasai asas membaca dan menulis.
7	WONG JIA MEI	Peralihan B	SEDERHANA Menampakkan perubahan yang ketara. Aktif dalam aktiviti samada secara kumpulan atau individu.
8	YUEN KAR YEE	Peralihan B	BAIK Walaupun kehadiran tidak memuaskan tetapi menampakkan usaha yang baik.

9	CHEAH PING LIM	1 Damai	BAIK Boleh membaca dengan lancar Cuma perlu perbetulkan sebutan. Dapat mengeja dan menulis dengan baik
10	MUNIRAS A/L VISVANATHAN	1 Damai	SEDERHANA Kurang latihan membaca. Kurang menampakkan usaha untuk meningkatkan prestasi diri. Walaubagaimanapun ada peningkatan jika dibandingkan dari awal program.
11	TEH MING HOOI	1 Damai	BAIK Peningkatan yang baik dengan usaha yang baik. Aktif dalam aktiviti kumpulan.
12	TEO YOU KAI	1 Damai	BAIK Perlu perbaiki sebutan. Perlu lebih usaha dan bergaul dengan rakan untuk lebih menguasai kemahiran membaca dan menulis.
13	YAP CHIN LEONG	1 Damai	BAIK Boleh membaca dan menulis dengan baik. Menunjukkan sikap yang positif.
14	YEOH LI QIAN	1 Damai	SEDERHANA Mempunyai masalah emosi yang tidak stabil, kurang berkomunikasi dan kurang aktif dalam akviti kumpulan. Boleh meningkat jika ada usaha lebih untuk membaca.

15	DESMOND YIP WEN BIN	1 Harapan	LEMAH Sangat cepat lupa. Tidak dapat dibantu kerana masalah kesihatan. Boleh menguasai 2M jika ada usaha yang lebih.
16	KALAI SELLVE A/P GUNASEGARAN	1 Harapan	LEMAH Sangat cepat lupa. Penguasaan yang sangat tidak stabil. Mudah stress jika latihan diulang-ulang dan cepat putus asa.
17	LINGGESWARAN PILLAI A/L THANABALAN	1 Harapan	SEDERHANA Ada usaha yang lebih untuk meningkatkan prestasi diri. Aktif dalam aktiviti kumpulan dan sangat suka mencuba. Boleh meningkat jika ada latihan membaca di rumah.
18	MUGEN RAJ A/L SURRIS	1 Harapan	BAIK Aktif dalam aktiviti kumpulan dan individu.
19	RAJATHIRAN A/L LACHUMANAN	1 Harapan	BAIK Rajin membantu rakan dan aktif dalam kumpulan meningkatkan kemahiran menulis dan membaca.
20	TANARAJ A/L KALAIVANAN	1 Harapan	CEMERLANG Aktif membantu rakan dalam aktiviti kumpulan. Ada usaha yang sangat baik.
21	YEOH KEAH HOW	1 Harapan	LEMAH Kurang fokus semasa aktiviti dijalankan. Menghadapi masalah sebutan. Boleh membaca tetapi tidak lancar.
22	YOGEESWAAR A/L KANAGASUNDRAM	1 Harapan	BAIK Boleh membaca dan menulis dengan baik.. Aktif membantu rakan dan member fokus yang lebih semasa aktiviti kumpulan.

Secara keseluruhannya pencapaian pelajar boleh dirumuskan seperti berikut.

Skor	1 Sangat lemah	2 Lemah	3 Sederhana	4 Baik	5 Cemerlang
Bil	0	4	5	10	3
Peratus	0	18.2	22.8	45.4	13.6

Kelas pemulihan ini Berjaya dihabiskan dalam tempoh masa yang lebih singkat iaitu 9 minggu berbanding 12 minggu mengikut perancangan.

Program Kelas Pemulihan menggunakan kaedah PA 21 ini berjaya memulihkan 18/ 22 orang pelajar untuk menguasai 2 M.
Empat orang pelajar yang lemah ini mungkin memerlukan perhatian yang lebih khusus dari guru yang lebih mahir dan mempunyai kepakaran yang khusus.

RUJUKAN

http://cikguhijau.blogspot.my/search/label/Guru%20Pemulihan%20Khas#sthash.p7lWe4qb.dpuf

http://www.slideshare.net/carrothy21/pengajaran-dan-pembelajaran-abad-ke-21

http://www.slideshare.net/morkie/kelas-abad-ke-21

http://www.slideshare.net/hazleegapal/1-konsep-kbat-dan-i-think
file:///C:/Users/ASUS/Downloads/Buku%20Garis%20Panduan%20PA%2021.pdf

Buku Garis Panduan Pelaksanaan Pembelajaran Abad 21

Akta Pendidikan 1996 (Akta 550) – Hingga 5 Oktober 2015 International Law Book Services Tahun 2015

Pentaksiran Kemahiran Berfikir Aras Tinggi Lembaga Peperiksaan Kementerian Pendidikan Malaysia Tahun 2013

Pemimpin Memimpin Journal Pendidikan MPSM Seleksi Karya Sedekad Edisi Khas / Vol. 1 2005 – 2014

http://teachinginmalaysia.blogspot.my/2011/02/kaedah-mengeja.html

http://duniapendidikanipg.blogspot.my/2014/07/kaedah-mengeja-yang-betul.htm

http://www.cikguhailmi.com/2016/02/10-contoh-aktiviti-pembelajaran-abad-21.html

http://www.sdbl.edu.my/sdbl_edu_my/media/File/2015/BAHAN%20LDP/1/KELAS%20ABAD%20KE-21.pdf

Bimbingan Dan Kaunseling Sekolah Edisi Kedua, 2009 Penulis Amla Salleh, Zuria Mahmud dan Salleh Amat. Penerbit UKM

SOROTAN KAJIAN KAEDAH PENGAJARAN DAN PEMBELAJARAN (PdP) MATA PELAJARAN SEJARAH ABAD KE-21

Huam Hon Tat
drhuamht@gmail.com
Southern University College, Skudai, Johor

Huam Chow Faye
Insitut Pendidikan Guru Kampus Ipoh, Ipoh, Perak

Balakrishnan Arumugam
Starzone05@gmail.com
Universiti Utara Malaysia, Sintok, Kedah

ABSTRAK

Pada tahun 2013, mata pelajaran Sejarah telah dijadikan mata pelajaran wajib lulus bagi Sijil Pelajaran Malaysia (SPM), iaitu sama seperti langkah menjadikan mata pelajaran Bahasa Malaysia sebagai syarat untuk mendapatkan sijil SPM. Malangnya sorotan kajian tempatan menunjukkan kebanyakan pelajar SPM tidak minat belajar mata pelajaran ini. Mereka belajar mata pelajaran Sejarah semata-mata untuk memastikan mereka lulus mata pelajaran ini dan mendapat sijil SPM. Justeru, perhatian yang tinggi terhadap mata pelajaran Sejarah terutama sekali dalam konteks pengajaran dan pembelajaran (PdP) abad Ke-21 telah mendorong penulisan kertas ini. Pengarang akan memberi tumpuan kepada kaedah PdP dengan menerap elemen-elemen yang terkandung dalam kemahiran abad Ke-21 agar kaedah PdP menjadi menarik dan dapat mencetuskan minat pelajar belajar mata pelajaran ini dan akhirnya berjaya mencapai akademik yang cemerlang. Oleh itu, kajian ini merangkumi persoalan "Apakah kaedah PdP yang dapat mencetus minat pelajar terhadap mata pelajaran Sejarah dan seterusnya dapat meningkatkan pencapaian akademik?"

Kata kunci: *Pengajaran dan Pembelajaran (PdP), Sejarah, SPM, Kemahiran Berfikir, Minat, Pencapaian Akademik*

PENGENALAN

Sejarah merupakan satu mata pelajaran teras yang amat penting ke arah pencapaian aspirasi negara dan Falsafah Pendidikan Kebangsaan. Pada tahun 2013, mata pelajaran ini telah dijadikan mata pelajaran wajib lulus bagi Sijil Pelajaran Malaysia (SPM), iaitu sama seperti langkah menjadikan mata pelajaran Bahasa Malaysia sebagai syarat untuk mendapatkan sijil Sijil Pelajaran Malaysia (SPM) (Azmi Mohamed, 2011). Sebelum ini mata pelajaran Sejarah dianggap sebagai mata pelajaran kelas kedua dan dikaitkan dengan pelajar aliran sastera (Abdul Ghani, 2008). Langkah menjadikan mata pelajaran Sejarah wajib lulus SPM pastinya akan memartabatkan lagi kedudukan mata pelajaran ini dalam kaca mata masyarakat (Yong, 2013). Namun demikian, mata pelajaran ini selalu dianggap sebagai mata pelajaran yang membosankan dan tidak memberi sebarang faedah dalam kehidupan harian mereka. Seperti yang dinyatakan oleh sejarawan Indonesia, Profesor Anhar Gonggong, "*Sejarah dipandang sebahagian orang sebagai masa lampau, lalu dianggap mata pelajaran yang membuang-buang waktu*".

Memang tidak dapat dinafikan bahawa terdapat pelbagai punca yang menyebabkan munculnya keadaan di atas. Satu daripadanya ialah sistem pengajaran dan pembelajaran (PdP) di sekolah. Secara amnya pengajaran adalah proses penyampaian kemahiran, ilmu pengetahuan, sikap dan nilai. Manakala pembelajaran merujuk kepada proses pemerolehan maklumat dan pengetahuan, penguasaan kemahiran dan tabiat serta pembentukan sikap dan kepercayaan (Ishak Baba, 2009). Sistem PdP mata pelajaran Sejarah tidak boleh lagi berada di takuk lama pada zaman teknologi ini. Tidak lagi sebagaimana 20 tahun lalu yang hanya banyak bergantung pada buku teks sebagai panduan utama mengajar. Golongan pelajar akan mudah bosan jika cara pembelajaran di sekolah masih menggunakan pendekatan lama ini (Rohami Shafie, 2016). Ini bermakna, peranan guru mata pelajaran Sejarah sangat kritikal dalam menyediakan kaedah PdP yang dapat menarik minat pelajar terhadap mata pelajaran ini agar dapat membentuk generasi masa depan yang menjadikan Sejarah sebagai panduan dan iktibar dalam kehidupan generasi akan datang serta mempersiapkan generasi muda untuk menghadapi keperluan abad ke-21.

Pada masa yang sama, Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) telah melaksanakan kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT) untuk meningkatkan lagi pemahaman dan pengetahuan pelajar serta meningkatkan inovasi dan menambahbaikkan serta meningkatkan taraf pencapaian pelajar di dalam semua mata pelajaran yang diketengahkan terutama sekali mata pelajaran sejarah yang sering kali dianggap sukar untuk pelajar mendapat pencapaian yang memberangsangkan di dalam peperiksaan (Norakma Mohd Daud, Abdul Razak Ahmad & Noria Munirah Yakub, 2015). KBAT merupakan bidang yang penting dalam pembinaan modal insan dan kunci kemahiran abad ke-21 (Faridah Nazir, Faizah Shamsudin & Amran Bakar, 2016). Pelaksanaan KBAT dianggarkan dapat membantu pelajar dalam memahami mata pelajaran sejarah dengan lebih mudah dan berkesan yang memang selari dengan kurikulum mata pelajaran Sejarah yang memiliki unsur-unsur seperti ilmu (kandungan), kemahiran (Struktur disiplin pendidikan Sejarah: Kemahiran Pemikiran Sejarah) dan penerapan nilai patriotisme yang boleh menyuburkan intelek, rohani, emosi dan jasmani (Norakma Mohd Daud, Abdul Razak Ahmad & Noria Munirah Yakub, 2015).

Persoalannya sejauh manakah kaedah PdP mata pelajaran Sejarah masa kini telah dapat mencetus minat pelajar dalam mata pelajaran ini dan selanjutnya meningkatkan pencapaian akademik mereka? Justeru itu, kajian ini dilaksanakan bertujuan untuk menilai kaedah PdP mata pelajaran Sejarah yang dapat mencetuskan minat pelajar agar pencapaian akademik mereka dapat dipertingkatkan. Secara spesifik, objektif kajian ini ialah untuk menentukan pertalian di antara kaedah PdP berasaskan kemahiran berfikir dengan motivasi pelajar belajar mata pelajaran Sejarah, dan selanjutnya motivasi belajar dalam mata pelajaran ini akan meningkatkan prestasi mereka dalam peperiksaan SPM.

SOROTAN KAJIAN

Mata pelajaran Sejarah memainkan peranan yang sangat penting dalam merealisasikan hasrat dan aspirasi Malaysia khususnya dalam pembentukan masyarakat yang seimbang dari segi intelek, rohani, emosi dan jasmani (Anuar Ahmad, Siti Haishah Abd Rahman & Nur Atiqah T. Abdullah, 2009). Menurut mereka, mata pelajaran ini menjadi semakin penting dalam usaha membina insan yang sempurna dan patriotik serta mempunyai sifat toleransi yang tinggi dalam perkampungan dunia yang penuh cabaran akibat daripada proses globalisasi (p. 56). Kajian yang dilakukan oleh Mansor Mohd. Noor dan Khairul Ghufran Kaspin (2015) membuktikan bahawa tahap keberkesanan mata pelajaran Sejarah dalam membina etos bangsa generasi muda di Malaysia adalah baik. Namun, hasil dapatan yang diperoleh ini perlu ditingkatkan lagi dari semasa ke semasa, terutamanya dari segi kefahaman terhadap isi kandungan buku teks Sejarah agar minda generasi muda terus terbina dengan kukuh terhadap kefahaman mereka tentang sejarah negara (p. 29).

Langkah mewajibkan mata pelajaran Sejarah memang tepat pada masanya dan berkesan memartabatkan ilmu sejarah di Malaysia, menonjolkan kepentingan dan kerelevanan ilmu sejarah dalam setiap aspek kehidupan rakyat Malaysia dan memperkasakan legasi sejarah Malaysia yang mencerminkan kepelbagaian masyarakat selari dengan perjuangan 1 Malaysia (Shakila Yacob, 2010). Lebih-lebih lagi pelajar pada zaman globalisasi ini perlu diberikan pemahaman yang mendalam tentang proses perkembangan masyarakat dan negara kita supaya mereka dapat menghayati pelbagai cabaran serta rintangan yang pernah dilalui oleh pejuang-pejuang sejarah, dan hanya melalui mata pelajaran Sejarah, negara kita dapat memelihara kedaulatan negara dan keperibadian bangsa Malaysia (Abdul Shukor, 1998).

Malangnya kajian yang dilakukan Abdul Razak Abdullah (2000) mendapati bahawa pelajar biasanya menganggap mata pelajaran Sejarah sebagai mata pelajaran yang tidak memanfaatkan mereka di samping tidak dapat memberikan jaminan pekerjaan dan mempunyai nilai komersial. Walau bagaimanapun, tanggapan negatif ini mungkin boleh dilenyapkan sekiranya guru Sejarah dapat melaksanakan proses PdP yang berkesan yang dapat menarik perhatian dalam kelas dan menimbulkan minat mereka belajar mata pelajaran ini serta meningkatkan prestasi mereka (Yong, 2013). Menurut Kamarol Baharen Mohd Rom dan Johan @ Eddy Luara (2011), proses PdP yang berlaku di dalam bilik darjah yang mana pelajar yang mengikuti pengajaran merupakan responden dan guru berperanan sebagai pemimpin. Pembelajaran yang bermakna selalu dikaitkan dengan sama ada guru itu berjaya mendorong; bertindak sebagai perujuk; dan berkebolehan mempengaruhi pelajar untuk berusaha mencapai sesuatu objektif umpamanya objektif pembelajaran.

Pencapaian Akademik

Kecemerlangan akademik pelajar sering kali dikaitkan dengan kaedah pengajaran oleh pengajar dan juga gaya pembelajaran seseorang pelajar (Ishak Baba, 2009). Mata pelajaran Sejarah terutama sekali sering dikaitkan dengan yang lama dan statik dalam PdP (Lee, 2012). Kelemahan dari segi PdP telah dan masih menjadi isu utama yang berkaitan dengan pencapaian akademik pelajar dalam peperiksaan SPM. Menurut Azwani Ismai (2012), corak pengajaran mata pelajaran Sejarah di sekolah masih bersifat konvensional dan membosankan pelajar. Menurut Nor Azan Mat Zin, Azizah Jaafar dan Wong (2009), kekurangan kreativiti dalam pengajaran mata pelajaran ini menyebabkan pelajar menjadi bosan dan hilang minat dalam mata pelajaran ini.

Dapatan kajian Noor Erma dan Leong pada tahun 2014 menyokong pernyataan bahawa sikap dan minat merupakan faktor penting dalam menentukan pencapaian pelajar. Kajian yang dilakuan oleh Rosy Talin (2015) menunjukkan bahawa guru masih menggunakan pendekatan berorientasikan guru dan banyak menekankan aktiviti dalam buku teks kerana kekurangan masa. Para guru perlu menghabiskan sukatan pelajaran sebelum peperiksaan berpusat diadakan. Berdasarkan dapatan kajian itu, beliau menyimpulkan bahawa peperiksaan adalah sebab asas mata pelajaran Sejarah dilihat sebagai mata pelajaran yang membosankan. Hasil kajian Anuar Ahmad dan Nelson Jinggan (2015) tentang perhubungan antara pengaruh kompetensi kemahiran guru dan pencapaian akademik pelajar menunjukkan bahawa tahap pencapaian pelajar tidak hanya berhubung kait dengan pengajaran guru sahaja malah ia turut melibatkan perkara lain seperti faktor minat, sikap, status ekonomi, komitmen keluarga, rakan sebaya dan gaya pembelajaran pelajar.

Satu kajian dilakukan oleh Anuar Ahmad, Siti Haishah Abd Rahman dan Nur Atiqah T. Abdullah (2009) yang bertujuan melihat hubungan pengajaran guru Sejarah dengan pencapaian pelajar dalam mata pelajaran Sejarah dari perspektif pelajar berprestasi rendah SPM Sejarah yang merangkumi lima aspek pengajaran, iaitu kebolehan guru Sejarah, kemahiran mengajar guru Sejarah, teknik pengajaran guru Sejarah, penggunaan bahan bantu mengajar dan perhatian guru Sejarah terhadap kerja pelajar mendapati bahawa pelajar mempunyai persepsi positif terhadap kebolehan guru Sejarah dan kemahiran mengajar guru Sejarah tetapi hanya sederhana positif terhadap teknik pengajaran guru Sejarah, penggunaan bahan bantu mengajar dan perhatian guru Sejarah. Implikasi kajian mereka ialah perlunya usaha mencari pendekatan yang lebih sesuai untuk guru Sejarah mempelbagaikan kemahiran mengajar mereka dalam melahirkan pelajar yang cemerlang dalam mata pelajaran Sejarah.

Kemahiran Berfikir

Jemaah Nazir dan Jaminan Kualiti (JNJK) mendefinisikan KBAT sebagai keupayaan minda individu pelajar mengaplikasikan kemahiran berfikir untuk membuat keputusan dan menyelesaikan masalah secara kritis, kreatif dan inovatif dari pelbagai perspektif (Tuan Jah Tuan Yusof, 2015, p. 26).Kemahiran berfikir yang merupakan satu daripada kemahiran abad ke-21 sangat penting kerana dapat membantu mempertingkatkan penguasaan pelajar terhadap isi pelajaran dengan lebih mendalam dan aspek lain yang berkaitan dengan pembelajaran (Baharuddin Jabar, 2006). Malahan, kemahiran berfikir adalah antara enam

ciri untuk pelajar yang menjadi aspirasi KPM untuk berjaya pada peringkat global (Faridah Nazir, Faizah Shamsudin & Amran Bakar, 2016).

Masyarakat berfikir ialah masyarakat yang berwibawa dan mempertahankan nilai-nilai hidup yang menjamin kesejahteraan dan kebajikan ahli masyarakat. Sekiranya guru mementingkan pengajaran yang dapat menerapkan kemahiran berfikir pelajar, maka apabila pelajar meninggalkan alam persekolahan dan menjejak ke alam pekerjaan mereka akan berasa lebih yakin kerana tahap menyelesaikan masalah dan berfikiran dengan kritis dan kreatif telah dipertingkatakan (Z**ahara Aziz, Khadijah Abdul Razak & Anuar Ahmad, 1999**). Oleh itu, melahirkan masyarakat berfikir perlu dijadikan landasan perubahan sosial bagi menghadapi kemajuan dan cabaran gelombang perubahan global abad ke-21 (Sukiman Saad, Noor Shah Saad & Mohd Uzi Dollah, 2012, p. 19).

Lebih-lebih lagi, kemahiran berfikir merupakan satu matlamat utama dalam sistem pendidikan di seluruh dunia masa kini dan ia turut digariskan dalam Pelan Pembangunan Pendidikan 2013-2025 sebagai kesinambungan terhadap apa yang sudah dilaksanakan di sekolah dalam negara (Rosnani Hashim, 2012). Antara model pengajaran yang menekankan kemahiran berfikir di kalangan pelajar adalah seperti berikut (Rafiei Mustapha, 1995):

- Perkenalkan isi kandungan dan proses berfikir;
- Berfikir secara aktif - pelajar berfikir secara aktif dengan menggunakan alat pengurusan berfikir;
- Berfikir tentang proses berfikir - pelajar disoal tentang proses berfikir yang telah mereka lakukan;
- Kukuhkan kemahiran dengan latihan tambahan; dan
- Aplikasikan kemahiran dalam situasi harian.

Penekanan terhadap kemahiran berfikir amat bersesuaian dengan pandangan yang menyatakan para guru mengajar pelajar bagaimana untuk mereka mengetahuinya dan bukan setakat mengajar apa yang sepatutnya diketahui oleh pelajar sahaja (Eggen & Kauchak, 1988). Menurut Marlina Ali dan Shaharom Noordi (2012), kegagalan para pelajar untuk berfikir secara kritis banyak dipengaruhi oleh faktor-faktor seperti berikut: lemah dalam kemahiran komunikasi, proses PdP yang kurang berkesan dan kurang penekanan yang berkaitan dengan pemikiran kritis (p.47). Pada tahun 2004, Wan Nik Muda dan Wan Ruslim Ismail mencadangkan "*Theory of Constraints (TOC)*" sebagai satu teknik PdP kemahiran berfikir dan penyelesaian masalah berdasar pemikiran yang logik dan sistematik. Menurut mereka, TOC merupakan kaedah PdP berorientasikan pelajar yang inovatif daripada perspektif guru dan pelajar. Pada hakikatnya, perkembangan terkini menunjukkan bahawa pembelajaran berorientasikan pelajar sedang diarusperdanakan secara radikal (Noor Hisham Md Nawi, 2012).

Mohan Rathakrishnan dan Balan Rathakrishnan (2005) telah mengkaji mengenai keberkesanan penggunaan strategi kognitif peta konsep dan pembelajaran koperatif untuk meningkatkan kefahaman, pengetahuan jangka pendek, kemampuan menyelesaikan masalah yang diberi berdasarkan topik Sejarah yang diajar dalam bentuk soalan esei pada akhir sesi pengajaran atau ujian bagi mata pelajaran Sejarah. Dapatan kajian mereka menunjukkan bahawa pelajar yang belajar menggunakan teknik pembelajaran peta konsep

dan pendekatan koperatif bukan sahaja dapat meningkatkan prestasi akademik dalam mata pelajaran ini, malahan pelajar juga dapat menggunakan pengetahuan yang dipelajari untuk menyelesaikan masalah dengan lebih yakin.

Sebaliknya, Teo Anak Juin (2006) telah menggunakan kaedah pengajaran perbandingan konsep Sejarah untuk meningkatkan keupayaan pelajar memahami konsep, berfikir dengan lebih kritis dan mengurangkan penekanan kepada pembelajaran hafalan dalam kajiannya. Beliau telah membuat perbandingan kumpulan pelajar menengah atas daripada aliran sains dan sastera dan dapatan kajiannya menunjukkan pelajar aliran sains menunjukkan peningkatan yang lebih tinggi selepas mengikuti kaedah pengajaran berbanding konsep berbanding dengan pelajar aliran sastera. Di samping itu, pelajar tanpa mengira aliran mempunyai tanggapan positif terhadap kaedah pengajaran perbandingan konsep Sejarah.

Baharuddin Jabar (2006) dalam satu kajiannya telah mengukur proses PdP mata pelajaran Sejarah berasaskan kemahiran berfikir terhadap pelajar tingkatan empat di Perak. Kemahiran berfikir mata pelajaran Sejarah yang dikaji ini dibahagikan kepada lima kategori utama; iaitu memahami kronologi, membuat imaginasi, meneroka bukti, membuat interpretasi dan membuat rasionalisasi. Dapatan kajiannya menunjukkan kategori kemahiran berfikir yang paling kerap dijalankan oleh guru daripada perspektif pelajar ialah kategori meneroka bukti.

Selanjutnya, kajian yang dilakukan oleh Boadu (2015) di negara Ghana menyimpulkan bahawa guru mata pelajaran Sejarah yang berkesan biasanya menonjolkan penguasaan ke atas kandungan, menunjukkan semangat mengajar, menghubungkaitkan pengajarannya dengan pengetahuan yang telah dipelajari oleh pelajar terlebih dahulu, menggunakan pelbagai kaedah pengajaran, mendapatkan maklum balas daripada pelajar, sentiasa mengemas kini ilmu pengetahuan kandungan dan pedagogi supaya pelajar dapat menerapkan kemahiran yang memerlukan pemikiran kritis pelajar.

Minat Terhadap Mata Pelajaran Sejarah

Terdapat pelbagai faktor yang boleh mendorong pencapaian akademik seseorang pelajar. Antaranya ialah minat mereka terhadap mata pelajaran yang dipelajari. Dapatan kajian yang dilakukan oleh Muhamad Abdillah dan Haleefa Mamood (2011) menunjukkan minat merupakan salah satu faktor yang penting dalam menentukan kejayaan seseorang dalam bidang yang diceburi pada masa hadapan. Dalam konteks sekolah, melalui kaedah yang sistematik tersebut, pelajar akan terangsang untuk turut sama terlibat dalam aktiviti PdP secara aktif agar dapat memotivasikan pelajar menarik perhatian mereka supaya bersedia mengikuti pengajaran guru dengan penuh minat.

Secara umumnya, strategi dan kaedah yang berbeza boleh mengelakkan pengajaran guru yang membosankan dan juga kemerosotan minat pelajar terhadap pengajaran guru (Anuar Ahmad & Nelson Jinggan, 2015, p.3). Dalam konteks mata pelajaran Sejarah, kebanyakan pelajar mempunyai persepsi awal bahawa mata pelajaran ini ialah mata pelajaran yang membosankan. Persepsi awal ini telah menyebabkan pelajar kurang tumpuan dan kurang bermotivasi untuk mempelajari mata pelajaran Sejarah (Azwani Ismail, 2012). Oleh itu, proses PdP Sejarah seharusnya berpusatkan pelajar dan menjadi sesuatu

yang hidup dan menjadikan kelas lebih menyeronokkan serta boleh menarik minat pelajar (Anuar Ahmad, Siti Haishah Abd Rahman & Nur Atiqah T. Abdullah, 2009; Slavin, 2006).

Bagaimanapun, guru mata pelajaran Sejarah jarang memerhatikan sama ada maklumat tersebut dapat membangkitkan minat yang boleh membentuk pelajar yang faham sejarah dan lazimnya mata pelajaran Sejarah dijalankan dalam bentuk hafalan (Hariyono, 1995; Khoo, 2008). Bukan sekadar minat pelajar dipengaruhi, tetapi juga masalah disiplin di sekolah seperti ponteng, bising, tidak memberi tumpuan di dalam kelas dan keruntuhan akhlak para pelajar turut dipengaruhi akibat proses PdP yang tidak berkesan. Apatah lagi prestasi yang rendah di kalangan pelajar secara tidak langsung juga ada kaitan dengan kelemahan yang wujud di dalam proses PdP (Alis Puteh & Ab.Wahab Mat, 2008).

Satu kajian yang dilakukan oleh Siti Rohah Abdullah (1998) untuk meninjau sejauh manakah faktor guru menjadi penentu kepada minat pelajar dalam pembelajaran mata pelajaran Sejarah di sekolah menengah mendapati guru sendiri juga mengaku bahawa kaedah pengajaran mereka mempunyai hubungan signifikan dengan minat pelajar dalam pembelajaran mata pelajaran ini. Seandainya pelajar difokuskan dengan hanya mementingkan aspek mengingati tarikh, fakta-fakta serta pergolakan dunia yang telah terjadi beribu-ribu tahun yang lampau, maka tidak hairanlah minat pelajar terhadap mata pelajaran akan terus pupus. Pendek kata, melalui aktiviti tindakan susulan yang berkesan guru dapat mencetuskan minat pelajar dalam pembelajaran dan seterusnya memperoleh pencapaian akademik yang cemerlang dalam peperiksaan.

KESIMPULAN

Kelemahan dari segi kaedah PdP telah dan masih menjadi isu utama yang berkaitan dengan pencapaian akademik pelajar dalam mata pelajaran Sejarah. Ramai penyelidik berpendapat bahawa corak pengajaran mata pelajaran ini di sekolah masih bersifat konvensional dan membosankan pelajar. Walaupun banyak kajian berkaitan dengan kaedah PdP mata pelajaran Sejarah telah dijalankan untuk meningkatkan keupayaan pelajar memahami konsep, berfikir dengan lebih kritis dan mengurangkan penekanan kepada pembelajaran hafalan tetapi tiada suatu persetujuan yang menyakinkan dalam kajian mereka sama ada cadangan kaedah PdP betul-betul dapat mencetuskan minat pelajar yang dianggap sebagai faktor penting dalam menentukan pencapaian akademik pelajar. Oleh itu cadangan kajian ini dijangka akan dapat menjawab segala persoalan yang wujud agar kaedah PdP mata pelajaran ini dapat mencetus minat pelajar dan membawa kepada pencapaian pelajar yang lebih besar dalam mata pelajaran ini.

RUJUKAN

Abdul Ghani Abu. (14 Jan, 2008). *Sejarah Masih Relevan*. Retrieved May 12, 2016, from http://ww1.utusan.com.my/utusan/info.asp?y=2008&dt=0114&sec=Rencana&pg=re_01.htm.

Abdul Razaq Ahmad, & Abdullah Mohd Noor. (2000). *kepelbagaian gaya pembelajaran pelajar dan pencapaian akadmeik. Seminar Prosiding Pendidikan Kebangsaan Kepelbagaian Pelajar 2000*. Universiti Kebangsaan Malaysia, 14-15 November.

Abdul Shukor Abdullah. (1998). Sejarah dalam sistem pendidikan Malaysia. *Simposium Ilmu Pengetahuan Sejarah*. Universiti Malaya, 30-31 Oktober.

Alis Puteh, & Ab.Wahab Mat. (2008). Proses Pengajaran Dan Pembelajaran Di Sekolah-Sekolah Luar Bandar: Satu Kajian di Kubang Pasu, Kedah. *National Conference on Educational Management (NATICOME 08)*. Universiti Teknologi Malaysia, 2-3 Disember.

Anuar Ahmad, & Nelson Jinggan. (2015). Pengaruh kompetensi kemahiran guru dalam pengajaran terhadap pencapaian akademik pelajar dalam mata pelajaran sejarah. *Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik, 3*(2), 1-11.

Anuar Ahmad, Siti Haishah Abd Rahman, & Nur Atiqah T. Abdullah (2009). Tahap keupayaan pengajaran guru sejarah dan hubungannya dengan pencapaian murid di sekolah berprestasi rendah. *Jurnal Pendidikan Malaysia, 34*(1), 53-66.

Azmy Mohamed. (25 Okt, 2011). *Format baru pentaksiran SPM sejarah*. Retrieved May 11, 2016,from http://ww1.utusan.com.my/utusan/info.asp?y=2011&dt=0829&sec=Pendidikan&pg=pe_01.htm.

Azwani Ismail. (2012). *Kesan model stad terhadap sikap dan kemahiran berkomunikasi pelajar dalam mata pelajaran Sejarah*. Ph. D Dissertation, Universiti Kebangsaan Malaysia.

Baharuddin Jabar. (2006) *Perspektif Pelajar Terhadap Pengajaran Kemahiran Berfikir Aras Tinggi Dalam Pengajaran Dan Pembelajaran Sejarah Di Sekolah Menengah.* Project Report. Universiti Pendidikan Sultan Idris.

Boadu, G. (2015). Effective teaching in History: The perspectives of History student-teachers. *International Journal of Humanities and Social Sciences, 3*(1), 38-51.

Eggen, P. D., & Kauchak, D. P. (1998). *Strategies for teachers: teaching content and thinking skills.* New Jersey: Prentice-Hall.

Faridah Nazir, Faizah Shamsudin, & Amran Bakar. (2016). *Pengajaran dan pembelajaran abad 21.* Selangor: Sasbadi.

Hariyono. (1995). *Mempelajari Sejarah secara efektif.* Jakarta: Pustaka Jaya.

Ishak Baba (2009). *Keberkesanan Pengajaran Dan Pembelajaran Dan Kaitannya Terhadap Prestasi Akademik Pelajar UTHM*. Geran Jangka pendek, Universiti Tun Hussein Onn Malaysia.

Kamarol Baharen Mohd Rom**, &** Johan @ Eddy Luaran. (2011). Peranan kepimpinan guru mempengaruhi keberkesanan pengajaran dan pembelajaran sejarah dalam iklim bilik darjah. *Seminar Sejarah dan Geografi 2011*. Universiti Malaysia Sabah, 13-14 Julai.

Kementerian Pendidikan Malaysia. (2003). *Kurikulum bersepadu sekolah menengah sukatan pelajaran Bahasa Melayu.* Kuala Lumpur: Kementerian Pendidikan Malaysia.

Khoo, K K. (2008). Sejarah - makna dan gunanya. Dlm. Sivachandralingam Sundara Raja, Ahmad Kamal Ariffin Mohd Rus, Ho Hui Ling, Noraini Mohamed Hassan & Nurul Asnida Abu Bakar. (pnyt.). *Sejarah Masih Relevan*. Selangor: Karisma Publication Sdn. Bhd.

Mansor Mohd. Noor, & Khairul Ghufran Kaspin. (2015). Keberkesanan Mata Pelajaran Sejarah dalam Membina Etos Bangsa Generasi Muda di Malaysia. *Jurnal Komunikasi Borneo, Edisi Khas (Konvokesyen ke-17 UMS),* 29-46.

Marlina Ali, & Shaharom Noordin. (2010). Hubungan antara kemahiran berfikir kritis dengan pencapaian akademik dalam kalangan pelajar Fakulti Pendidikan Universiti Teknologi Malaysia. *Jurnal Teknologi, 52,* 45-55.

Mohan Rathakrishnan, & Balan Rathakrishnan. (2005). Kesan penggunaan peta konsep dan pembelajaran koperatif terhadap prestasi pelajar dalam mata pelajaran Sejarah tingkatan empat. *Jurnal kemanusiaan, 6,* 66-82.

Muhamad Abdillah Royol, & Haleefa Mahmood. (2011). Faktor-faktor kelemahan yang mempengaruhi pencapaian cemerlang dalam mata pelajaran Reka Cipta. *Journal of Educational Psychology and Counseling, 2*, 145-174.

Nor Azan Mat Zin, Azizah Jaafar, & *Wong S. Y*. (2009). Digital Game-based learning (DGBL) model and development methodology for teaching history. *WSEAS Transactions on Computers,* 2(8), 322-333.

Nor Erma Abu, & Leong K. E. (2014). Hubungan antara sikap, minat, pengajaran guru dan pengaruh rakan sebaya terhadap pencapaian Matametik Tambahan tingkatan 4.. *Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik, 2*(1), 1-10.

Norakma Mohd Daud, Abdul Razak Ahmad, &, Noria Munirah Yakub. (2015). Pembelajaran berteraskan kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT) di dalam pengajaran dan pembelajaran mata pelajaran sejarah*. Proceeding 7th International Seminar on Regional Education (Vol. 1).* Universitas Riau, 5-7 November.

Noor Hisham Md Nawi. (2011). Pengajaran dan pembelajaran; penelitian semula konsep-konsep asas menurut perspektif gagasan islamisasi ilmu moden. *Procedia – Social and Behavioural Sciences, 18*, 1-15.

Rafiei Mustapha. (1995). *Kajian tentang kemahiran berfikir secara kritis dan kreatif (KBKK) dalam pengajaran dan pembelajaran Bahasa Melayu di sekolah menengah*. Panitia Bahasa dan kesusasteraan Melayu. Jemaah Nazir Sekolah. Kementerian Pendidikan Malaysia.

Rosnani Hashim (2012). Mmemenuhi aspirasi kemahiran berfikir dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 menerusi inkuiri dan pedagogi filosofiyyah dalam kalangan guru. In *Institutional Paperworks. Johor Bahru: Malaysian Education Deans' Council (MEDC)*. Retrieved May 12 2016, from http://www.medc.com.my/medc/seminar_medc/fromCD/pdf/IIUM.pdf.

Rosy Talin. (2014). The teaching of History in secondary schools. *International Journal of Social Science and Humanities Research, 2,* 72-78.

Shakila Yacob. (2010). *Ilmu Sejarah Membina Negara*. Retrieved May 5, 2016, from http://ww1.utusan.com.my/utusan/info.asp?y=2010&dt=1119&pub=Utusan_Malaysia&sec=Rencana&pg=re_02.htm.

Siti Rohah Abdullah. (1998). *Sikap guru dalam pengajaran Sejarah*. M.Sc. Dissertation, Universiti Utara Malaysia.

Slavin, R. E. (2006). *Educational psychology: Theory and practice* (8th *ed*.). USA: Pearson Education.

Sukiman Saad, Noor Shah Saad, & Mohd Uzi Dollah. (2012). Pengajaran kemahiran berfikir: persepsi dan amalan guru Matematik semasa pengajaran dan pembelajaran di bilik darjah. *Jurnal Pendidikan Sains & Matematik Malaysia, 2*(2), 18-36.

Teo Anak Juin. (2006). *Keberkesanan kaedah pengajaran perbandingan konsep dalam pembelajaran konsep Sejarah bagi pelajar aliran sains dan alairan sastera*. M.Sc. Dissertation, Universiti Malaysia Sarawak.

Tuan Jah Tuan Yusof. (2015). *Pentaksiran berasaskan sekolah (PBS) dan kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT) dalam pengajaran dan pembelajaran*. Selangor: Sasbadi.

Wan Nik Muda, & Wan Ruslim Ismail. (2004). Theory of Constraints for Education (TOCFE) dalam pengajaran dan pembelajaran Sejarah: Satu pendekatan inovatif. *Bahan Sejarah,* 29-44.

Yong, S. L. (2013). Gabungan pendekatan konstruktivisme dan behaviorlisme bagi meningkatkan prestasi mata pelajaran Sejarah tingkatan tiga. *Seminar Sejarah dan Geografi 2013*. Universiti Malaysia Sabah, 29-30 Ogos.

Zahara Aziz, Khadijah Abdul Razak, & Anuar Ahmad (1999). *Beberapa strategi pengajaran berpusatkan pelajar dan kemahiran berfikir secara kritis dan kreatif di sekolah menengah di semenanjung Malaysia.* Laporan penyelidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia.

TAHAP KEPRIHATINAN GURU DALAM PELAKSANAAN PENDIDIKAN ABAD KE-21, MENGGUNAKAN CBAM

Mohd Khairul Anuar Mamat
u_khairul@ymail.com
Shurainee Hanim Mohamad Nor
Zanaton Haji Ikhsan (Phd)
SK Bukit Bertam

Kajian ini dilakukan adalah untuk menilai tahap keprihatinan guru-guru sekolah rendah terhadap pelaksanaan inovasi Pembelajaran Abad Ke-21 (PA 21). Bagi tujuan tersebut, Model Penerimaan Berasaskan Keprihatinan (Concern Based Adoption Model- CBAM) telah digunakan untuk mengenalpasti tahap keprihatinan (Stages of Concern- SoC) terhadap inovasi PA 21 yang dilakukan. Kajian ini telah digunakan menggunakan keadah Kajian Kuantitatif berbentuk tinjauan dengan menggunakan soal selidik yang telah dianjurkan oleh Hall dan Hord (2011), penulis model CBAM. Responden kajian terdiri daripada 300 orang guru daripada PPD Larut Matang dan Selama, Perak dan PPD Petaling Perdana, Selangor. Dapatan kajian menunjukkan guru-guru berada pada PK 0 (Kesedaran) dengan min 5.16, diikuti PK 4 (Kesan) dengan min 4.91 dan min ketiga tertinggi ialah PK 5 (Kalaborasi) dengan min 4.87. Min PK terkecil dalam kajian ini ialah PK 6 (Pemfokusan Semula) dengan catatan min 4.46. Kajian ini juga mendapati guru-guru yang telah mengikuti kursus berkaitan PA 21 menunjukkan min tahap keprihatinan yang lebih tinggi berbanding guru-guru yang tidak mengikuti kursus. Guru yang lelah berkursus dan mendapat pendedahan berkaitan PA 21 mencatatkan min 6.27,(interpertansi sangat tinggi) manakala guru yang tidak mengikuti kursus hanya mencatatkan min 3.32 (interpetansi sederhana tinggi). Dapatan kajian juga mendapati tahap keprihatinan masih boleh dipertingkatkan pada tahap yang lebih baik jika kursus dan penyebaran PA 21 dibuat dengan lebih menyeluruh kepada semua guru. Kelayakan akademik, lokasi sekolah dan pengalaman mengajar guru didapati tidak menunjukkan perbezaan yang signifikan bagi tahap keprihatinan guru dalam pdp PA 21. Hasil kajian ini akan dapat membantu pentadbir sekolah, Pegawai PPD dan JPN bagi melaksanakan kunjung bantu menyebar luas PA 21 kepada guru dan KPM bagi perancangan kurikulum untuk merancang program intervensi bagi meningkatkan kefahaman guru dalam pelaksanaan PA 21.

Kata kunci: *tahap keprihatinan, pendedahan, guru, inovasi pembelajaran, model CBAM*

PENGENALAN

Kerajaan Malaysia terus komited melaksanakan tronsformasi sistem pendidikan negara dengan matlamat melengkapkan setiap murid dengan keperluan baharu yang diperlukan untuk menangani cabaran abad ke-21 (KPM 2012). Sejajar dengan matlamat tersebut, kerajaan telah melaksanakan satu transformasi dalam pendidikan dengan memperkenalkan Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025. Transformasi dalam bidang pendidikan dilakukan bagi meningkatkan akses kepada pendidikan berkualiti, agar Malaysia dapat bersaing setanding dengan apa yang telah dinikmati oleh murid di negara maju (ITNM 2012). Sistem pendidikan di Malaysia diharapkan melahirkan generasi muda yang berpengetahuan, mampu berfikir secara kritis dan kreatif, mempunyai kemahiran kepimpinan yang mantap dan berupaya berkomunikasi dengan berkesan pada peringkat global. Kejayaan tersebut seimbang dengan penerapan nilai, etika dan rasa bertanggungjawab sebagai warganegara (KPM 2012). Penyediaan modal insan cemerlang merupakan satu keutamaan yang perlu diuruskan bagi mencapai negara maju menjelang tahun 2020 (ITNM 2012). Oleh yang demikian, transformasi yang dirancang bukan sahaja memfokuskan kepada peningkatan bilangan kakitangan dan kemudahan tetapi turut menekankan usaha agar warga pendidikan dapat memahami dan menambah baik proses pengajaran dan pembelajaran. (KPM 2013). Right (2008), merujuk perubahan dalam pendidikan sebagai perubahan paradigma melalui pendidikan dan usaha untuk berubah melalui pendidikan seperti perubahan perspektif bagi melahirkan idea baru dan keperluan baharu. Usaha diambil bagi merealisasikan idea baharu tersebut. *Marzano (2013), membahagikan perubahan dalam pendidikan kepada dua tahap; 1) merujuk kepada mana-mana peringkat permulaan hasil tindak balas kepada idea-idea baharu. Idea-idea tersebut mestilah diterima. Jika ditolak, perubahan tersebut tidak menggerakkan perubahan. 2) Perubahan tahap kedua merupakan tindak balas sebenar daripada individu yang terlibat dalam perubahan secara langsung. Mereka lebih mengambil berat dan menerima norma dan konsep.*

Fullan (2014), berpendapat perubahan memerlukan fesilitator (ketua) yang akan memandu sesuatu perubahan kearah kejayaan kerana tidak semua perubahan dalam sesuatu kurikulum itu mampu menghasilkan sesuatu yang positif seperti yang dirancang. Kemungkinan juga perubahan yang berlaku akan menemui kegagalan. Pelbagai faktor berkemungkinan menjadi punca dalam sesuatu perubahan sistem skala besar seperti; 1) kumpulan pelaksana kurang kemampuan untuk melaksanakan perubahan yang telah dirancang; 2) perancang perubahan gagal memastikan golongan pelaksana untuk memahami idea perubahan yang dirancang; 3) Perancang gagal memahami kesukaran awal untuk melaksanakan perubahan- yang dipanggil cabaran pelaksanaan; 4) perancang tidak mendapatkan imput daripada pelaksana yang ingin memberikan idea baharu, perancang perlu mendengar, belajar dan menghormati pendapat kerana kadang kala kumpulan pelaksana mempunyai idea yang lebih baik, dan jika perancang tidak mendengar, mereka mungkin akan melakukan sabotaj terhadap proses perubahan; 5) menukar budaya sedia ada kepada budaya perubahan yang yang dapat dicapai, penilaian situasi kritikal dan memilih jalan tengah yang boleh dipersetujuai bersama dengan menerima idea dan cara baharu dan , 6) sebarang kerumitan perlu diselesaikan segera. Abdul Rahim Hamdan (2007), menyatakan bahawa antara faktor yang menghalang sesuatu perubahan itu adalah kerana pelaksana tidak jelas dengan matlamat, tujuan serta kurang pengetahuan tentang perubahan yang dilakukan. George, Hall dan Stiegelbauer (2008) menyatakan guru perlu

menerima perubahan yang dirancang (sama ada perubahan tersebut merupakan produk, kurikulum, set sretegi atau keseluruhan program) bagi mencapai matlamat yang telah digariskan oleh perancang. Bagi kes di Malaysia, perubahan kurikulum di sini adalah bersifat nasional dan telah dirancang oleh kerajaan dan dijalankan diseluruh negara.

Perubahan kurikulum dalam sistem pedidikan di Malaysia adalah satu proses yang sentiasa berlaku kerana kurikulum merupakan sesuatu yang dinamik. Johnson (2001) menyatakan kurikulum perlu sentiasa memenuhi keperluan dan kehendak budaya, masyarakat, dan harapan yang diharapkan dalam diidamkan dalam masyarakat. Bagi tujuan tersebut, proses pembaharuan perlu sentiasa dilakukan dengan melihat semula, penentuan hala tuju baru dan melaksanakan perubahan akan dilakukan. Quicke, J. (2009), mendifinasikan kurikulum sebagai pembelajaran. Beliau mencadangkan semua perkara yang boleh dipelajari terutamanya yang mempunyai nilai yang berguna; dan ia dilaksanakan dengan merujuk kepada pembelajaran yang diperlukan oleh murid untuk dipelajari dalam bidang sosial dan dalam konteks politik dimana pembelajaran dan pengajaran mengambil tempat. Dalam konteks yang lebih besar, kurikulum termasuk dalam '*bagaimana*' dan '*apa*' yang dipelajari dimana diperolehi secara formal dan bukan formal di dalam institusi pendidikan ataupun diluar institusi yang bercorak pendidikan. Dalam pelaksanaan perubahan kurikulum di sekolah guru merupakan individu terpenting bagi memastikan pelaksanaan tersebut mencapai standard yang telah ditetapkan oleh pihak Kementerian Pelajaran Malaysia. Menurut Hargreaves dalam Hargreaves dan Fullan, (2009), guru merupakan individu terakhir yang mempunyai kuasa untuk menentukan apa yang akan disampaikan kepada murid-murid. Mereka juga merupakan orang yang memulakan perubahan dalam sekolah dan kelas. Kepentingan guru dalam sebarang perubahan kurikulum bukan sekadar dalam bidang pedagogi tetapi melibatkan juga penentuan hala tuju kerja mereka. Oleh yang demikian kemahiran, pengetahuan dan kefahaman tentang sesuatu perubahan perlu dijelaskan kepada guru agar mereka tahu tindakan dan perancangan yang sepatutnya dilakukan. Menyedari kepentingan guru dalam menjayakan perancangan perubahan kurikulum, Baharudin (2006), menyatakan bahawa sikap dan kefahaman guru terhadap sesuatu inovasi adalah faktor penting dalam menentukan kejayaan pelaksanaanya dan sesuatu inovasi pendidikan itu tidak akan tercapai matlamatnya jika tiada perubahan nilai dan kepercayaan di kalangan pelaksana dalam melaksanakan inovasi tersebut.

> " *telah banyak berlaku kegagalan dalam inovasi kurikulum pada masa yang lepas, salah satunya mungkin inovasi tidak mengambil kira bagaimana guru mentaksir apa sebenarnya berlaku di dalam bilik darjah dan kegagalan untuk menentukan dimanakah guru seharusnya bermula"*
>
> (Brown dan McIntyre, 1993 dalam Baharudin, 2006).

Pendidikan Abad Ke-21

Menurut Jerald (2009) bermula awal 2002 dan 2007, kehidupan di Amerika telah melalui kemajuan teknologi, dengan mengambil contoh telefon bimbit yang mula menggantikan telefon berwayar,beliau melihat kemajuan bergerak terlalu pantas, internet juga banyak membawa kemajuan kepada masyarakat. Penyelidik mula membuat penemuan bahawa pada masa tersebut masyarakat telah berubah dengan persoalan bagaimana mendapatkan maklumat kepada dimana mereka dapat mendapatkan maklumat. Kajian Jerald mendapati 62 peratus masyarakat menggunakan telefon pintar untuk medapatkan data secara berterusan sama di rumah ataupun di pejabat. Di zaman komputer, perubahan teknologi bergerak dengan sangat pantas. Kemahiran yang diperlukan amat menyeluruh seperti meliputi kemahiran kehidupan, kemahiran pembelajaran, kemahiran interpersonal, kemahiran komunikasi, kemahiran menyelesaikan masalah dan kemahiran pembinaan sahsiah diri pelajar.

Kementerian Pelajaran Malaysia tidak ketinggalan meningkat inovasi pendidikan. Menurut BPG, KPM (2015) pengenalan Pendidikan Abad Ke 21 merupakan penumpuan bagi memberikan kemahiran Pengajaran dan Pembelajaran (PdP) abad 21 kepada beberapa kompetensi teras, iaitu kolaboratif, celik digital, kemahiran berfikir dan penyelesaian masalah. Bernet Berry (2011) dalam BPG, KPM (2015) mendifinasikan pembelajaran abad 21 sebagai suatu bentuk pembelajaran yang memerlukan pelajar menguasai isi kandungan dan menghasilkan, mensintesis (penyatuan/penggabungan) dan menilai maklumat daripada pelbagai mata pelajaran dan sumber yang luas dengan memahami dan menghormati budaya yang berbeza. Mereka (murid) diharap dapat mencipta, berkomunikasi, bekerjasama serta celik digital selain mempunyai tanggungjawab sivik.

Proses pembelajaran tersebut memerlukan guru-guru yang bersedia dan berkualiti. Menurut Darling-Hammond (2006), guru perlu memahami dengan jelas tugas mereka. Hal itu termasuk bagaimana manusia belajar dan bagaimana mereka perlu mengajar dengan berkesan, termasuklah aspek pengetahuan isi kandungan pembelajaran termasuklah pengabungjalinan dalam berbahasa, budaya dan keadaan masyarakat. Guru juga perlu memahami murid, jati diri murid dan mengenalpasti kelebihan semulajadi yang ada pada setiap murid. Guru juga perlu memahami kemahiran untuk mengembangkan dan mengawal kelas, melakukan aktiviti yang lebih berkesan, berkomunikasi dengan baik, berkebolehan menggunakan teknologi dan sentiasa membuat refleksi terhadap pengajarannya bagi meningkatkan keberkesanannya pada masa akan datang.Perkara paling penting terhadap pengajaran guru ialah meningkatkan kontenperasi masyarakat. Tahap kandungan pembelajaran yang makin meningkat dan beraras tinggi perlu diwujudkan kerana golongan pekerja masa hadapan memerlukan kemahiran dan pengetahuan bagi cabaran dan kejayaan dalam kehidupan.

Menyedari tahap keperluan pendidikan yang semakin meningkat, guru berperanan besar bagi menentukan kejayaan pelajar. Oleh yang demikian, pengharapan terhadap guru semakin bertambah. Guru bukan hanya perlu memberikan arahan dan menyediakan maklumat penting kepada pelajar tetapi perlu meningkatkan kebolehan dan kecekapan sekumpulan pelajar untuk belajar dengan bahan yang lebih mencabar dan beraras tinggi. Guru juga di sarankan untuk lebih prihatin dengan kepelbagaian cara belajar pelajar yang

berbeza, perbezaan bahasa dan budaya, perangai pelajar secara individu, minat, dan pendekatan untuk belajar. Sebagai tambahan guru perlu memahami untuk melakukan langkah-langkah yang perlu untuk mendapatkan maklumat tambahan untuk menjadikan guru dapat membuat keputusan yang lebih mendalam berkaitan persoalan apa yang berlaku dan strategi terbaik untuk membantu para pelajar.Guru perlu mendapatkan strategi terbaik kepada pelajarnya dalam setiap keputusan yang dibuat. Kedengarannya situasi tersebut amat mudah, tetapi perkara tersebut amat sukar untuk dilakukan untuk didedahkan terutamanya oleh para pelajar. Menyedari kepentingan guru dalam memastikan kejayaan Pendidikan Abad Ke-21, satu tinjauan berkaitan Tahap Keprihatinan guru terhadap inovasi terutama dari segi perubahan pedagogi dan penilaian murid akan cuba dikupas melalui *Concern Based Adoption Model.*

Model Keprihatinan (Concern Based Adoption Model /Cbam)

Model yang digunakan dalam kajian ini adalah Model Penerimaan Berasaskan Keprihatinan atau *Concerns Based Adoption Model* (CBAM). Model ini diasaskan oleh Frances Fuller (penyelidik guru dalam latihan) pada tahun 1969 dan dikemaskan oleh Hall dan Hord. Model Keprihatinan / CBAM terbahagi kepada tiga bahagian iaitu; 1) Peringkat Keprihatinan 2) Tahap penggunaan dan 3) Saling Kaitan Inovasi. Model ini mengkaji proses perubahan diperingkat sekolah, amalan terbaik yang telah dilaksankan guru berdasarkan saranan inovasi atau sesuatu program, membangunkan sumber-sumber yang diperolehi dari luar sistem sekolah dan menyampaikan inovasi kepada guru dan sekolah. Hall dan Hord (2011) mendefinisikan keprihatinan sebagai perasaan, fikiran serta reaksi guru terhadap sesuatu perubahan atau inovasi yang mempengaruhi kehidupan mereka. Individu yang terlibat dalam perubahan akan menghadapi peringkat keprihatinan yang berbeza. Model Penerimaan Berasaskan Keprihatinan atau *Concerns-Based Adoption Model* (CBAM) ialah satu model penilaian kurikulum yang dibangunkan untuk menilai pelaksanaan sesuatu inovasi kurikulum atau program pendidikan. CBAM berbentuk berpusatkan pelanggan mampu menerangkan bagaimana seseorang individu bertindak balas terhadap sesuatu inovasi atau perubahan. Secara teori, guru dapat menerima inovasi (sama ada ia berbentuk barangan, kurikulum, set strategi atau keseluruhan program) yang dibina dan dicadangkan oleh penggubal kurikulum. (Hall, Wallace & Dossett, 1973) dalam (George, Hall & Stiegelbauer, 2008), telah membuat kajian berkaitan persoalan apakah yang akan berlaku apabila individu-individu (guru) diarahkan untuk menukar amalan atau menerima inovasi baharu. Mereka percaya bahawa perubahan bermula dengan individu, (guru) dan fokus terhadap usaha awal untuk memahami apakah yang berlaku kepada guru dan institusi pendidikan apabila mereka melakukan perubahan. (George, Hall & Stiegelbauer, 2008)

Tahap Keprihatinan Dalam CBAM

Hall dan Hord (2011) mengkonsepsikan keprihatinan sebagai perasaan, pemikiran, dan reaksi individu terhadap sesuatu inovasi yang dapat diterima semasa menjalankan tugas seharian mereka. Tegasnya, keprihatinan seseorang guru itu akan mempengaruhi kejayaan pelaksanaan sesuatu inovasi serta menentukan jenis intervensi yang mereka perlukan dalam menerima dan mengadaptasi inovasi yang dilaksanakan. Model ini mencadangkan tujuh peringkat keprihatinan guru terhadap inovasi sebagai mana yang dipaparkan dalam Jadual 1:-

	Peringkat Keprihatinan	Ekspresi Keprihatinan
Kesan	6-Tumpuan Semula	Saya menpunyai idea mengenai sesuatu yang akan menjadikannya lebih baik.
	5-Bakerjasama	Bagaimana boleh saya sesuaikan apa yang saya lakukan oleh orang lain?
	4-Musabab	Bagaimana apa yang saya lakukan akan memberi kesan kepada orang lain yang akan mempelajarinya? Bagaimana boleh saya lakukan untuk memberi kesan yang lebih baik?
Tugas	3-Pengurusan	Saya rasa saya telah memperuntukkan masa saya untuk memastikan bahan-bahan telah tersedia
Diri	2-Personal	Bagaimana penggunaannya memberi kesan kepada saya?
	1-Bermaklumat	Saya ingin mengetahui lebih lanjut mengenainya.
	0-Kesedaran diri	Saya tidak berminat mengenainya.

Jadual 1: Peringkat Keprihatinan dalam CBAM

Sumber : George, Hall & Stiegelbauer, 2008

Peringkat Keprihatinan berkaitan dengan perasaan, persepsi, motivasi dan sikap individu. Jika kesedaran mereka berubah secara berperingkat semasa menjalankan inovasi, perubahan tersebut akan meningkatkan keyakinan mereka terhadap inovasi. Menurut Hall & Hord (2011) peringkat Keprihatinan ialah: Kesedaran (0); Bermaklumat (1); Peribadi (2); Pengurusan (3); Musabab/ Kesan (4); Kaloborasi (5) dan Pemfokusan Semula (6).

Guru yang berada di tahap 0 mempunyai kesedaran yang sedikit berkenaan inovasi. Peringkat Maklumat (1) dan Peribadi (2) merujuk kepada pandangan guru berkaitan inovasi mempunyai kaitan dengan diri mereka. Tahap Pengurusan (3) merujuk kepada bagaimana individu menjalankan tugas menguruskan inovasi. Tahap Musabab (4) menunjukkan tahap keprihatinan guru terhadap kesan inovasi kepada murid mereka. Tahap Kaloborasi (5), guru akan memfokuskan kepada kerjasama antara satu sama lain dalam penggunaan inovasi. Pada Tahap Pemfokusan Semula (6), guru akan menubuhkan kumpulan dan mengadakan perbincangan untuk mencari penyelesaian terhadap perubahan inovasi.

Tahap Keprihatinan yang dibincangkan diatas boleh dibahagikan kepada tiga bahagian iaitu kepada 1) diri (Kesedaran diri, bermaklumat dan personal), 2) tugas (pengurusan) dan 3) Kesan (musabab,kerjasama dan tumpuan Semula). Pada peringkat Kesedaran diri, pengguna tidak berminat dan tidak mengambil inisiatif untuk mengambil tahu mengenai sesuatu inovasi. Pada peringkat bermaklumat, pengguna berminat untuk mengetahui lebih lanjut berkaitan inovasi yang berlaku. Peringkat personal, pengguna ingin tahu keberkesanan inovasi tersebut kepada diri sendiri. Pada peringkat Tugas, guru telah melakukan pengurusan dengan memperuntukkan masa bagi memastikan bahan-bahan berkaitan inovasi telah tersedia. Perhatian akan diberikan kepada proses dan tugas menguruskan sumber tersebut. Pada peringkat kesan, peringkat Musabab akan menyebabkan guru akan memastikan apa yang dilakukannya akan memberi kesan yang baik kepada murid-muridnya. Peringkat bekerjsama akan menjadikan guru mengambil inisiatif untuk mewujudkan kumpulan dan bersama-sama untuk memastikan perubahan tersebut terlaksana. Peringkat Tunpuan semula menyaksikan guru memberikan idea untuk melaksanakan inovasi tersebut dengan lebih baik.

Tahap-tahap Keprihatinan tersebut mempunyai kesan yang besar terhadap profesional guru dalam melaksanakan inovasi. Pada awal pengelibatan guru sebagai pendidik, guru hanya menyifatkan keprihatinan tidak berkaitan dengan pembelajaran. Mereka hanya prihatin untuk lulus peperiksaan dan bersama rakan sebilik. Tahap keprihatinan kendiri akan terbentuk kemudian semasa mereka mula menjalankan tugas sebagai guru. Keprihatinan ini berkaitan dengan pengajaran, tetapi sikap mementingkan diri sendiri akan mempengaruhi perasaan individu terhadap kekurangan atau kelemahan diri terhadap pengetahuan mereka. Guru permulaan kerap kali akan menunjukkan keprihatinan terhadap tugasan dan fokus terhadap isu-isu berkaitan dengan tugas mereka sebagai guru, seperti peralatan dan bahan-bahan bantu mengajar, dan jadual. Guru yang berpengalaman lebih mempunyai keprihatinan kesan dimana berpusat kepada persalan bagaimana pengajaran mereka akan member kesan positif terhadap tugas mereka sebagai guru. Jelas bahawa keprihatinan merupakan perkara biasa dalam proses perubahan dan untuk mengadaptasi inovasi.

Hall dan Hord (2011) menyenaraikan sepuluh andaian asas perubahan dalam bidang pendidikan dengan menganggap perubahan merupakan suatu pembelajaran. Mengikut andaian tersebut, pentadbir sekolah berperanan sebagai fasilitator perubahan di peringkat sekolah, dan disarankan mengadakan pertemuan dengan guru sebagai pelaksana inovasi untuk mendapatkan maklum balas perlaksanaan inovasi. Maklum balas ini penting supaya mereka dapat mengetahui apakah bentuk intervensi yang diperlukan dalam proses pelaksanaan inovasi tersebut. Selain itu, konsep pembelajaran sepanjang hayat perlu

dipraktikkan dalam organisasi iaitu sentiasa menerapkan tingkah laku yang baik, dan memberikan ilmu pengetahuan dan kemahiran baru kepada kakitangan organisasi.

Perubahan adalah suatu proses yang memakan masa yang lama dan bukannya berlaku sekejap sahaja. Andaian ini bermaksud, guru perlu bersedia dengan perancangan dan strategi pelaksanaan. Pelaksanaan biasanya memakan masa tiga hingga lima tahun. Strategi dan pendekatan pelaksanaan yang dipilih meliputi aspek kursus, latihan, pemantauan, sistem membimbing dan peningkatan teknologi. Hall menambah bahawa sikap menghargai kerumitan, kecanggihan, dan kepekaan terhadap inovasi adalah sesuatu yang penting. Oleh yang demikian, perubahan tidak perlu dipertimbangkan dari segi penerimaan tetapi sebaliknya perlu dianggap sebagai suatu proses.

PENYATAAN MASALAH

Cresswell, (2008) memperkenalkan enam proses dan langkah untuk pengkaji membuat kajian dengan lebih tersusun. Langkah pertama ialah mengenalpasti permasalahan kajian. Melalui perbincangan permasalahan kajian, beliau mencadangkan agar pengkaji memberikan penerangan secara teliti dengan mengkaji untuk memahami permasalahan yang wujud. Levin dalam Hargreaves dan Fullan (2009) menyatakan perubahan kurikulum akan memberikan kesan terhadap permasalahan yang melibatkan kemahuan dan kemahiran guru. Individu yang terlibat mesti perlu melakukan perubahan tersebut, dan mesti mengetahui bagaimana melakukan perubahan tersebut. Kemahuan tanpa melibatkan kemahiran akan menghasilkan usaha yang tidak memberikan hasil, manakala kemahiran tanpa disusuli oleh kemahuan tidak akan menghasilkan usaha kearah perubahan. Lantaran itu, Fullan mencadangkan agar perencana kurikulum perlu sentiasa berusaha untuk memantapkan dan memastikan sesuatu kurikulum itu kekal relevan dengan keadaan dan perubahan zaman. Kerelevanan yang dimaksudkan di sini adalah kurikulum tersebut sentiasa dapat memenuhi keperluan murid dan tuntutan dunia baru.

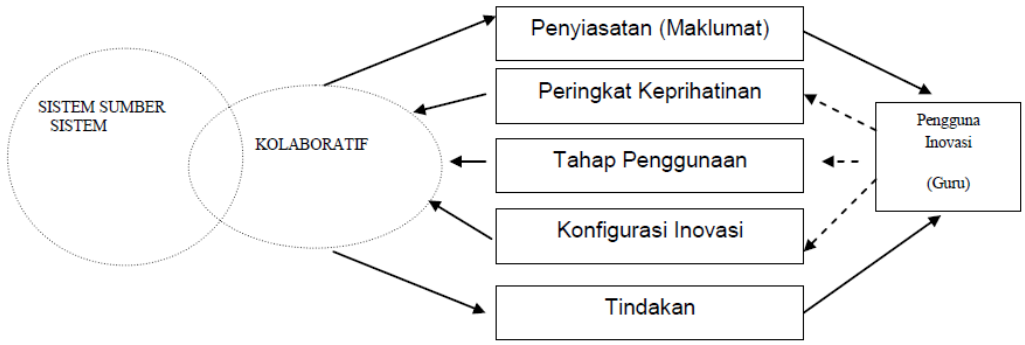
Fullan dalam Hargreaves dan Fullan (2009) berpendapat, perancangan kerajaan melakukan perubahan kurikulum, tidak akan sepenuhnya dilaksanakan sepenuhnya di peringkat sekolah. Guru sebagai individu pelaksana kurikulum tidak akan melakukan perubahan yang telah dirancang. Pengukuhan terhadap inovasi mereka akan terikat dengan pengalaman lalu dan tanggapan berasaskan pengalaman lepas. Kajian keberkesanan pelaksanaan kurikulum oleh Sharifah Maimunah, (2007) menunjukkan guru kurang memahami sesuatu kurikulum dari segi strategi pengajaran mahupun matlamat sesuatu kurikulum. Kajian-kajian keberkesanan kurikulum terutamanya KBSR dan kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah (KBSM) yang dijalankan oleh agensi-agensi Kementerian Pelajaran Malaysia dan pengkaji-pengkaji perseorangan menunjukkan beberapa kelemahan dari aspek pelaksanaan kurikulum tersebut di peringkat sekolah dan bilik darjah.

Kajian Ibrahim (1994) dalam Noraini Idris (2005) mendapati amalan pengajaran guru lazimnya tidak berubah walaupun kurikulum dan bahan pengajaran telah diperbaharui. Berdasarkan dapatan yang dinyatakan tadi, adalah wajar satu kajian dijalankan untuk menilai pelaksanaan Pembelajaran Abad ke-21 bagi mata pelajaran Bahasa Melayu dengan menggunakan CBAM. Menyedari kepentingan guru dalam perubahan kurikulum, Hargreaves (2009) telah menggariskan tiga prinsip bagi mencapai profesional guru ;(1) menghasilkan guru yang berkualiti, kualiti pembelajaran bergantung terhadap kualiti

pengajaran yang tinggi dan kelayakan guru yang tinggi. Sementara itu, suasana kerja juga ditambah baik seperti saiz kelas yang kecil dan memantapkan latihan profesionalisme guru.(2) Pemanatapan Profesional Guru, dengan memastikan proses pembangunan profesional guru sentiasa dilakukan secara berterusan dan (3) Membudayakan Komuniti belajar dalam masyarakat dengan mewujudkan pembelajaran secara kaloboratif. Pembelajaran ini akan mewujudkan sokongan, kepercayaan, kerjasama dan tanggungjawab dikalangan murid-murid di dalam memberikan kemahiran bagi mereka menghadapi kehidupan yang mencabar kelak.

KERANGKA KONSEPTUAL KAJIAN

Kajian ini bermatlamat untuk menilai sejauh manakah tahap keprihatinan guru untuk melaksanakan pembelajaran dan pengajaran menggunakan keadah Pendidikan Abad-Ke 21. Sebagaimana yang telah ditetapkan dalam model CBAM peringkat keprihatinan, (George, Hall & Stiegelbauer, 2008). Model Kerangka Konseptual yang dibina bagi membantu penyelidik mengenalpasti keperluan khas individu yang terlibat dalam proses perubahan dan mengenalpasti keperluan yang bersesuaian maklumat yang diperolehi berdasarkan Model Ruang Diagnostik berdasarkan Rajah 1 dibawah.

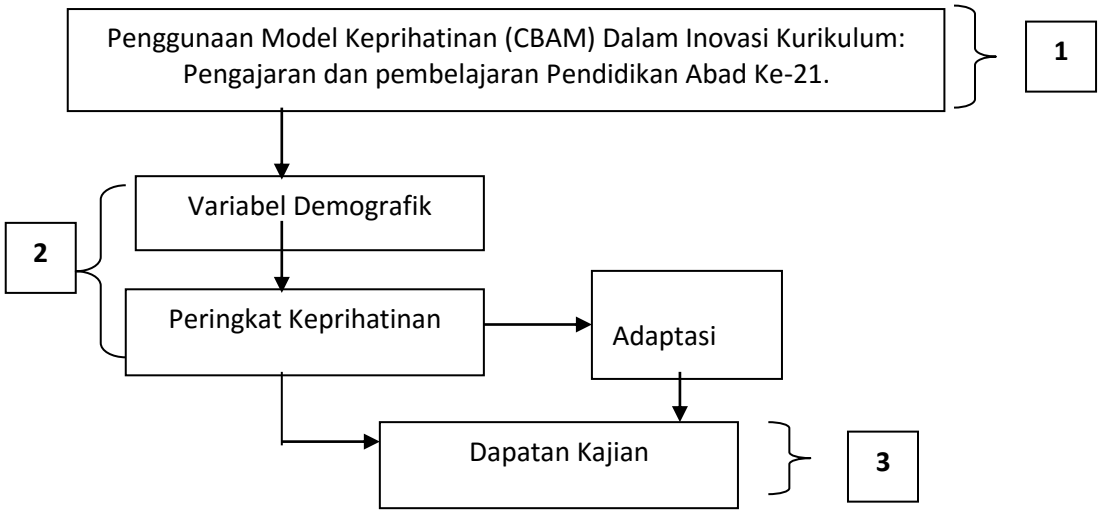


Rajah 1. Kerangka Konseptual Model Penerimaan Berasaskan Keprihatinan (CBAM)

Sistem Sumber: Bahagian Pembangunan Kurikulum
Sistem Kalaboratif : Kakitangan Sumber (JU/JPN/PPD/GB)
Pengguna Inovasi: Guru

Sumber: George, Hall & Stiegelbauer, 2008.

KERANGKA PELAKSANAAN KAJIAN



Rajah 2 : Kerangka pelaksanaan kajian.

Rajah 1 menjelaskan Sistem Sumber merujuk kepada Bahagian Pembangunan Kurikulum yang merangkumi soal inovasi, kepakaran, sokongan, perjawatan, kewangan, kemudahan, bahan dan peralatan. Sistem Kalaboratif merujuk kepada pihak yang terdiri daripada pelbagai lapisan sama ada diperingkat penyeliaan (JPN, PPD, Guru Besar, Guru Sumber) mahupun peringkat pelaksana (guru) mempunyai tanggungjawab tersendiri dalam memimpin dan memindahkan sesuatu inovasi pendidikan. Namun setiap amalan yang baik dalam proses inovasi haruslah menjadi budaya setiap warga sekolah. Budaya di sini dimaksudkan sebagai '*nilai-nilai, norma dan kepercayaan'* tentang organisasi yang dibina secara individu dan sosial (Hall&Hord, 2011). Aspek-aspek ini akan menjadi perlakuan manusia dan boleh diukur melalui pemerhatian dan kaedah kualitatif. Oleh yang demikian, pelbagai interaksi dan kombinasi individu-individu dan kumpulan berlaku dalam sistem budaya pengguna inovasi. Sistem budaya di sini bermaksud pengamalan sesuatu inovasi seperti pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran di setiap sekolah itu adalah berbeza.

Walaupun, dilaksanakan di sekolah-sekolah yang berbeza, namun sumber utama sesuatu inovasi seperti pembelajaran dan pengajaran Pendidikan Abad Ke-21 dilaksanakan di setiap negeri di Malaysia adalah berasakan sumber yang sama iaitu daripada pihak KPM. Ini bermaksud semua sekolah di negara ini menggunakan kurikulum, model dan modul yang sama kerana ia dilakukan secara berpusat (*centralize*).

Pasukan fasilitator perubahan adalah mereka yang menjadi perantara di antara pihak pembuat dasar (KPM) dengan pihak pelaksana. Pasukan fasilitator perubahan menyediakan kepimpinan untuk proses perubahan dan bertindak sebagai ejen untuk berinteraksi antara sistem sumber dan sistem budaya pengguna (Hall & Hord 2011). Dalam kajian ini, pasukan fasilitator perubahan ini adalah pegawai-pegawai pendidikan di JPN, PPD, Jurulatih-jurulatih Utama (JU) yang bertindak sebagai guru sumber serta guru besar. Pasukan fasilitator perubahan memerlukan pendekatan yang strategik bagi memudahkan proses perubahan di peringkat sekolah. Sebagai contoh, pendekatan gaya fasilitator perubahan setiap guru besar

ketika melaksanakan inovasi di sekolah adalah berbeza iaitu; 1) pencetus inisiatif; 2) pengurus; dan 3) *responder* (Hall & Hord 2011).

Rajah 2 menerangkan proses adaptasi guru-guru manerima inovasi yang akan menonjolkan tahap keprihatinan yang berbeza ketika melaksanakan sesuatu perubahan di peringkat sekolah, tiga instrumen diagnostik CBAM digunakan untuk mengukur pelaksanaan inovasi. Hall dan Hord (2011) menyarankan agar pentadbir sekolah dan guru bersama mengenal pasti apakah masalah-masalah yang mereka hadapi semasa mengimplementasikan sesuatu inovasi. Proses ini diharap akan membantu menentukan bentuk intervensi yang wajar dijalankan ke atas setiap kelompok berdasarkan peringkat keprihatinan mereka terhadap inovasi. Hall dan Hord mendefinisikan *'intervensi'* sebagai apa-apa tindakan atau peristiwa yang mempengaruhi individu yang terlibat atau yang dijangka akan terlibat dalam proses perubahan'. Mereka menyatakan bahawa intervensi merangkumi latihan dalam bengkel ataupun komunikasi pendek berkaitan inovasi yang boleh berlaku secara tidak formal.

Ringkasnya, tahap keprihatinan guru sangat penting untuk menyokong segala perubahan yang berlaku di sekolah terutama melakukan perubahan berskala besar. Keprihatinan guru akan dapat menentukan kejayaan sesuatu program inovasi pendidikan. CBAM merupakan satu model yang digunakan untuk menilai kejayaan inovasi atau perubahan pendidikan serta dapat menunjukkan reaksi bagaimana seseorang individu itu bertindak dalam melaksanakan perubahan dan inovasi.

Pemilihan CBAM berbanding model lain untuk digunakan dalam kajian ini kerana pengkaji berpendapat CBAM merupakan satu model yang menyediakan kaedah yang tersusun dan komprehensif dalam mengenal pasti peringkat keprihatinan, tahap penggunaan dan konfigurasi inovasi seseorang guru dalam pelaksanaan inovasi kurikulum. Sehubungan dengan itu, dapatan yang diperoleh dalam kajian bakal digunakan untuk merancang dan melaksanakan intervensi yang relevan dalam program pendidikan.

OBJEKTIF KAJIAN

Kajian ini dijalankan untuk meneroka peringkat keprihatinan guru menjalankan pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Abad Ke-21. Kajian ini lebih menjurus kepada asas keprihatinan yang dinilai berdasarkan Model CBAM. Objektif kajian adalah seperti berikut:

1 Mengenal pasti peringkat keprihatinan guru dalam pelaksanaan inovasi Pendidikan Abad Ke-21.
2 Menilai peringkat keprihatinan guru dalam pelaksanaan inovasi Pendidikan Abad Ke-21 berdasarkan variable lokasi sekolah (berdasarkan PPD), kelayakan akademik guru dan pengalaman mengajar guru .
3 Mengetahui cabaran dan kekangan guru semasa melaksanakan inovasi dan mencadangkan penambahbaikan bagi meningkatkan keberkesanan penyampaian inovasi.

PERSOALAN KAJIAN

Kajian ini dijalankan untuk mendapatkan maklum balas bagi menjawab beberapa persoalan kajian. Kajian berfokus kepada asas keprahatinan yang hendak dinilai berdasarkan CBAM yang telah dipelopori oleh Hall dan Hord (2011) . Persoalan kajian yang ingin dijawab adalah seperti berikut :

1 Apakah tahap peringkat keprihatinan guru dalam pelaksanaan inovasi baharu Pendidikan Abad Ke-21?
2 Adakah terdapat perbezaan dari segi tahap keprihatinan guru berdasarkan demografik seperti lokasi sekolah, kelayakan akademik guru dan mengikut penyertaan kursus?
3 Apakah masalah-masalah dan cabaran-cabaran yang dihadapi oleh guru-guru dalam melaksanakan perubahan inovasi Pembelajaran Abad Ke-21 ini?

KEPENTINGAN KAJIAN

Kajian ini bertujuan menunjukan peringkat keprihatinan guru terhadap perubahan inovasi yang telah diterima. Kajian ini yang berbentuk penilaian ke atas pengajaran dan pembelajaran guru terhadap Pendidikan Abad Ke-21 guru menggunakan model CBAM, bakal menambahkan koleksi model penilaian terhadap perubahan kurikulum di negara ini.

Kajian ini akan meneroka tahap-tahap keprihatinan guru, melakukan pembelajaran dan pembelajaran. Adalah diharapkan kajian ini bakal menentukan hala tuju yang lebih jelas tentang inovasi terhadap pedagogi dan pentaksiran dalam KSSR. Kajian ini juga penting kepada proses penyebaran kemahiran dan latihan kepada guru kerana latihan yang tepat akan memberi impak yang besar kepada peluasan matlamat dan rancangan KPM. Soalselidik Tahap Keprihatinan dari CBAM yang digunakan dapat memberikan maklumat yang akan membantu pentadbir sekolah, Pejabat Pelajaran Wilayah/ Daerah, Jabatan Pelajaran Negeri dan pihak Kementerian Pendidikan Malaysia tentang kebaikan dan kelemahan sesuatu inovasi diperingkat sekolah bagi tujuan proses penambahbaikan untuk memantapkan lagi kurikulum KSSR dari segi kepelbagaian pedagogi guru dan keadah pentaksiran terhadap pelajar.

BATASAN KAJIAN

Kajian ini hanya terbatas kepada model Keprihatinan (CBAM) oleh Hall & Hord (2011) menggunakan Set Soal Selidik CBAM yang dicadangkan dalam George, Hall & Stiegelbauer, (2008). Model ini dikaji untuk menilai tahap keprihatinan guru terhadap inovasi Pembelajaran Abad Ke-21 dengan merujuk dokumen yang telah dikeluarkan oleh KPM iaitu Dokumen KSSR 2010. Buku Panduan Kemahiran Berfiir Aras Tinggi (KBAT) 2013 dan Bahan cetak Panduan Pendidikan Abad Ke-21 terbitan KPM. Kajian ini hanya menilai peringkat keprihatinan guru-guru-guru terpilih di PPD Larut Matang dan Selama yang (mewakili kawasan bandar kecil, pinggir bandar, pekan dan luar bandar) yang juga menjadi penganjur Konferens Pendidikan Abad Ke-21 tahun 2016 dengan membandingkan data Tahap Keprihatinan guru yang berada di PPD Petaling Perdana yang mewakili kawasan bandar, di mana guru-guru tersebut dianggap lebih mudah menerima maklumat berkenaan inovasi kerana kepesatan teknologi, dan kemudahan yang lebih baik di kawasan tersebut. Kutipan data bagi kajian ini pula dilaksanakan pada bulan April hingga Jun 2016 dikedua-

dua tempat kajian. Walaubagaimanapun dapatan ini tidak dapat disamakan dengan tahap penerimaan inovasi guru-guru di tempat-tempat atau negeri-negeri selain di kawasan kajian pada masa hadapan. Keprihatinan, tingkah laku dan amalan inovasi hanya dikaji pada satu jangkamasa tertentu dan boleh berubah mengikut pengalaman guru mengajar dan membuat inovasi semasa proses pelajaran dan pembelajaran.

METODOLOGI

Metodologi kajian memfokuskan tentang kaedah kajian yang akan dilaksanakan bagi tujuan mendapatkan data. Data kajian ini bertujuan untuk meneroka pembangunan professional guru berkaitan inovasi Pembelajaran Abad Ke-21 yang telah dilaksanakan selama hampir 2 tahun. Data berkaitan keprihatinan guru yang menjalankan inovasi akan dikumpulkan memggunakan Soalselidik CBAM. Penerangan tentang reka bentuk, sampel kajian, lokasi kajian, prosedur penyelidikan dan instrumen penyelidikan yang akan diperlukan serta tatacara pemerolehan data serta penganalisisan data akan diberi penjelasan secara terperinci untuk melaksanakan kajian ini dengan jayanya mengikut kesesuaian pemboleh ubah penyelidikan.

REKA BENTUK KAJIAN

Kajian ini merupakan kajian kuantitatif berbentuk kajian tinjauan untuk menentukan tahap kesediaan guru dalam melaksanakaninovasi Pendidikan Abad Ke-21. Satu set soal selidik telah digunakan. Reka bentuk kajian tinjauan dipilih kerana pengkaji ingin menentukan tahap kesediaan guru selaras dengan Creswell (2008) yang menyatakan rekabentuk kajian tinjauan *cross-sectional* digunakan untuk mendapatkan maklumat tentang attitud, pandangan atau kepercayaan semasa responden kajian terhadap sesuatu perkara. Tahap kesediaan guru terhadap inovasi yang berlaku dapat dikenal pasti dalam kajian ini. Gambaran kesediaan guru-guru terhadap pelaksanaan Pendidikan Abad ke-21 dilihat melalui tahap pernyataan dan persetujuan yang diberikan, iaitu 6-7 (Adalah benar bagi saya pada masa kini), 3-5 (Adalah benar bagi saya pada masa kini), 1-2 (Tidak benar bagi saya pada masa kini), dan 0 (tidak relevan). Skor yang tinggi akan memberi gambaran tahap kesediaan yang positif terhadap sesuatu kriteria dan sebaliknya. Perbezaan tahap kesediaan responden mungkin berbeza-beza berdasarkan pengalaman mengajar yang berbeza, kelayakan akademik yang berbeza dan lokasi sekolah yang berbeza.

POPULASI DAN RESPONDEN / SAMPEL KAJIAN

Populasi kajian adalah terdiri daripada guru-guru sekolah rendah di PPD Larut Matang dan Selama, Perak dan PPD Petaling Perdana, Selangor. Responden dari sekolah di PPD Larut Matang dan Selama mewakili guru di bandar kecil, pinggir bandar dan luar bandar, manakala guru-guru di PPD Petaling Perdana mewakili guru-guru di bandar. Setiap 150 orang responden dipilih daripada pelbagai sekolah disetiap PPD yang terlibat. Oleh itu generalisasi yang dibuat berdasarkan pandangan yang diterima daripada sampel dianggap sahih sebagai kesimpulan daripada populasi yang dikaji.

INSTRUMEN KAJIAN

Kajian ini akan menggunakan soal selidik sebagai instrumen kajian utama. Menurut Cresswell (2008), soal selidik merupakan borang yang digunakan dalam reka bentuk kajian tinjauanan. Soal selidik sering digunakan dalam penyelidikan kuantitatif. Soal selidik merupakan satu bentuk instrumen atau alat formal yang digunakan bagi memperoleh maklumat secara langsung daripada responden berhubung sesuatu perkara yang dikaji oleh pengkaji. Soal selidik terdiri daripada 4 bahagian iaitu Bahagian A adalah bertumpu kepada latar belakang responden yang merangkumi maklumat pemboleh ubah bebas seperti Mata pelajaran diajar, Kelayakan akademik guru, jumlah pengalaman mengajar guru, lokasi sekolah dan penyertaan mereka dalam kursus berkaitan PA 21, manakala Bahagian B adalah bertumpu kepada aspek pendedahan dan keprihatinan terhadap inovasi yang mempunyai 35 soalan tertutup dan 2 soalan terbuka.

TATACARA PENGANALISISAN DATA

Semua borang soal selidik yang dikumpulkan akan diperiksa terlebih dahulu untuk memastikan bahawa semua item telah dijawab oleh responden. Soal selidik yang lengkap akan dianalisis. Analisis data adalah menggunakan statistik deskriptif dan statistik inferensi menggunakan program perisian komputer *'Statistical Package for Social Science'* (SPSS) versi 24.0. Analisis deskriptif adalah berdasarkan peratus dan skor min. Interpretasi skor min adalah seperti berikut:

Jadual 2 : Jadual Interpretasi Skor Min

Interpertasi Min	Tahap
1.00-2.40	Rendah
2.41-2.80	Sederhana Rendah
2.81-4.20	Sederhana Tinggi
4.21-5.60	Tinggi
5.61-7.00	Sangat Tinggi

Analisis deskriptif digunakan untuk menganalisis demografi guru sebanyak tiga item. Ujian t akan digunakan untuk menganalisis persoalan kajian 2 hingga 3 Manakala pekali korelasi Pearson digunakan untuk menganalisis hubungan antara tahap pelaksanaan dengan tahap keupayaan guru dalam melaksanakan inovasi Pendidikan Abad Ke-21. Ujian ini sesuai digunakan kerana ia menyatakan perhubungan antara pembolehubah-pembolehubah yang menggunakan skala selang dan nisbah. Pekali korelasi (r) ialah nilai pengukuran kekuatan perhubungan antara dua pembolehubah. Nilai r ini mempunyai sela antara 1.00 dan -1.00. Dalam sesuatu penyelidikan, pekali korelasi dilaporkan dalam dua titik perpuluhan kerana korelasi yang sempurna jarang berlaku. Pengujian hipotesis ditentukan pada aras signifikan (alpha level) 0.05. Ini bermakna kajian ini membenarkan ralat hanya pada 5% sahaja.

Profil Sampel Kajian

Kajian ini telah dibuat dengan melibatkan 300 orang guru. 150 orang ialah daripada PPD LMS dan 150 orang ialah daripada PPD PP. Pemilihan responden dibuat menggunakan pemilihan sampel berstrata. Jadual 3 memaparkan data tentang mata pelajaran diajar oleh responden, kelayakan akademik tertinggi, pengalaman mengajar, lokasi sekolah dan sama ada telah mengikuti kursus PA 21 atau tidak.

Jadual 3 : Profil sampel kajian

Profile Responden	Bilangan	Peratus
PPD		
Larut Matang dan Selama	150	50
Petaling Perdana	150	50
Jumlah	300	100
Mata pelajaran diajar		
Matematik	59	19.7
Sains	43	14.3
Bahasa Melayu	58	19.3
Bahasa Inggeris	49	16.3
Lain-lain	91	30.3
Jumlah	300	100
Kelayakan Akademik		
Sijil Perguruan	18	6.0
Diploma Pendidikan	44	14.7
Ijazah	199	66.3
Sarjana	39	13.0
Jumlah	300	100
Pengalaman Mengajar		
1-5 tahun	40	13.3
6-10 tahun	80	26.7
11-15 tahun	56	18.7
16-20 tahun	50	16.7
21-25 tahun	32	10.7
26-30 tahun	31	10.3
31 tahun dan lebih	11	3.7
Jumlah	300	100
Lokasi Sekolah		
Bandar	124	41.3
Pinggir Bandar	24	8.0
Pekan	16	5.3
Luar Bandar	136	45.3
Jumlah	300	100
Kursus PA 21 Diikuti	196	65.3

Kursus	104	34.7
Tidak	300	100
Jumlah		
Kursus Dalaman		
Tiada	139	46.3
2015	37	12.3
2016	124	41.3
Jumlah	300	100
Kursus Luaran		
Tiada	224	74.7
2015	11	3.7
2016	65	21.7
Jumlah	300	100

Berdasarkan Jadual X. X menunjukan bahawa 65.3 peratus (%) guru telah menyertai kursus berkaitan PA 21, seramai 37 orang guru (12.3%) telah mengikuti kursus dalaman yang dianjurkan oleh pihak sekolah pada tahun 2015, dan 124 orang (41.3%) telah mengikiti kursus berkaitan PA 21 pada tahun 2016. Kebiasaannya kursus dalaman mengambil masa sebanyak 2 jam. Kursus luaran pula dianjurkan oleh PPD dan pihak KPM. Pada tahun 2015 seramai 11 orang guru (3.7%) telah menyertai kursus tersebut manakala pada tahun 2016, seramai 65 orang guru (21.7%) telah menyertai kursus luaran. Kursus luaran biasanya mengambil masa 1 hari dan guru yang menyertai kursus luaran akan menganjurkan kursus dalaman kepada rakan guru lain.

ANALISIS DAPATAN KAJIAN

Analisis Persoalan Kajian Pertama : Apakah tahap peringkat keprihatinan guru dalam pelaksanaan inovasi baharu Pendidikan Abad Ke-21?

Data keseluruhan dapat diperhatikan melalui gabungan data individu dengan melihat skor min. Keadah analisis skor min yang digunakan dalam kajian ini bertujuan menentukan tahap keprihatinan guru-guru dalam melaksanakan inovasi PA 21 seperti yang ditunjukkan dalam Jadual 4..

Jadual 4 : Skor min tahap keprihatinan guru-guru terhadap PA 21.

Peringkat Keprihatinan		Skor Min	Interpretasi
PK 0	Kesedaran	5.16	Tinggi
PK1	Maklumat	4.74	Tinggi
PK2	Peribadi	4.83	Tinggi
PK3	Pengurusan	4.60	Tinggi
PK4	Kesan	4.91	Tinggi
PK5	Kalaborasi	4.87	Tinggi
PK6	Pemfokusan Semula	4.46	Tinggi

Jadual X.X menunjukkan skor min tahap keprihatinan guru-guru di sekolah rendah di PPD LMS dan PPD PP. Data menunjukkan bahawa PK 0 (Kesedaran) mencatatkan bacaan min tertinggi dengan min 5.16 diikuti PK 4 (Kesan) dengan min 4.91, seterusnya diikuti PK 5 (Kalaborasi) dengan min 4.87, tempat keempat dalam jadual ialah PK 2 (Peribadi) dengan min 4.83, seterusnya tempat kelima ialah PK 1 (Maklumat) dengan min 4.74 diikuti tempat keenam ialah PK 3 (Pengurusan) dengan min 4.60 manakala tempat terakhir dalam jadual ialah PK 6 (Pemfokusan Semula) dengan min 4.46. Jadual X.X menunjukkan ringkasan dapatan min daripada min tertinggi kepada yang terendah.

Jadual 5 : Skor min tahap keprihatinan guru-guru mengikut urutan min tertinggi

Peringkat Keprihatinan		Skor Min	Interpretasi
PK 0	Kesedaran	5.16	Tinggi
PK 4	Kesan	4.91	Tinggi
PK 5	Kolaborasi	4.87	Tinggi
PK2	Peribadi	4.83	Tinggi
PK1	Maklumat	4.74	Tinggi
PK3	Pengurusan	4.60	Tinggi
PK6	Pemfokusan Semula	4.46	Tinggi

Analisis Persoalan Kajian Kedua : Adakah terdapat perbezaan dari segi tahap keprihatinan guru berdasarkan demografik seperti lokasi sekolah, kelayakan akademik guru dan mengikut Penyertaan kursus?

Jadual 6 : Tahap Keprihatinan guru mengikut PPD

Tahap keprihatinan		PPD LMS	PPD PP
PK 0	Kesedaran	5.19	5.13
PK 1	Maklumat	4.74	4.73
PK 2	Peribadi	4.86	4.79
PK 3	Pengurusan	4.56	4.64
PK 4	Kesan	4.99	4.81
PK 5	Kolaborasi	4.91	4.82
PK 6	Pemfokusan Semula	4.53	4.37
Jumlah		**4.82**	**4.76**

Kajian mendapati tiada perbezaan yang besar terhadap perbezaan min antara guru-guru yang berada di PPD Petaling Perdana yang mewakili kawasan bandar = min 4.76 (interpretasi : tinggi) dengan PPD Larut Matang dan Selama yang mewakili guru-guru dari kawasan pinggir Bandar, pekan dan kawasan pedalaman dari segi tahap keprihatinan= min 4.82 (interpretasi : tinggi) Keadaan ini berlaku disebabkan proses mendapatkan maklumat berkaitan inovasi dapat dijalankan dengan mudah dengan kemajuan teknologi internet dan penyampaian maklumat oleh pihak PPD.

Jadual 7 : Tahap Keprihatinan guru mengikut Kelayakan akademik

Kelayakan Akademik	N	Tahap Keprihatinan	Min
Sijil	18	PK 0 (Kesedaran)	5.12
		PK 1 (Maklumat)	4.61
		PK 2 (Peribadi)	4.61
		PK 3 (Pengurusan)	4.42
		PK 4 (Kesan)	4.58
		PK 5 (Kolaborasi)	4.64
		PK 6 (Pemfokusan Semula)	3.96
		Jumlah	**4.56**
Diploma	44	PK 0 (Kesedaran)	5.15
		PK 1 (Maklumat)	4.75
		PK 2 (Peribadi)	4.86
		PK 3 (Pengurusan)	4.74
		PK 4 (Kesan)	4.94
		PK 5 (Kolaborasi)	4.77
		PK 6 (Pemfokusan Semula)	4.59
		Jumlah	**4.83**
Ijazah	199	PK 0 (Kesedaran)	5.22
		PK 1 (Maklumat)	4.78
		PK 2 (Peribadi)	4.88
		PK 3 (Pengurusan)	4.69
		PK 4 (Kesan)	4.95
		PK 5 (Kolaborasi)	4.91
		PK 6 (Pemfokusan Semula)	4.51
		Jumlah	**4.85**
Sarjana	39	PK 0 (Kesedaran)	4.83
		PK 1 (Maklumat)	4.55
		PK 2 (Peribadi)	4.62
		PK 3 (Pengurusan)	4.05
		PK 4 (Kesan)	4.79
		PK 5 (Kolaborasi)	4.81
		PK 6 (Pemfokusan Semula)	4.26
		Jumlah	**4.55**

Secara keseluruhan, dapatan data tahap keprihatinan guru mengikut kelayakan akademik menunjukkan guru-guru berada pada tahap interpretasi yang tinggi dengan kesemua kumpulan guru menonjolkan PK 0 (Kesedaran) sebagai min tertinggi dimana kumpulan guru berijazah menunjukkan min yang paling tinggi iaitu 4.85, diikuti oleh kumpulan guru lepasan diploma pendidikan dengan min 4.83,diikuti oleh oleh guru lepasan sijil dengan catatan min 4.56 dan guru lulusan sarjana dengan catatan min 4.55.

Keseluruhan dapatan min menunjukkan tidak ada perbezaan yang tinggi bagi tahap keprihatinan guru mengikut kelayakan akademik.

Jadual 8 : Tahap Keprihatinan guru mengikut Penyertaan Kursus

Tahap keprihatinan		Kursus	Tidak Berkursus
PK 0	Kesedaran	6.76	3.55
PK 1	Maklumat	6.18	3.29
PK 2	Peribadi	6.24	3.39
PK 3	Pengurusan	6.02	3.18
PK 4	Kesan	6.42	3.34
PK 5	Kolaborasi	6.39	3.34
PK 6	Pemfokusan Semula	5.84	3.07
Jumlah		**6.27**	**3.32**

Seramai 196 orang guru (65.3%) telah mengikuti kursus berkaitan PA 21 pada tahun 2015 dan 2016 mananakala seramai 104 (34.7%) tidak mengikuti kursus. Dapatan data menunjukkan guru yang telah mengukuti kursus menunjukkan interpetesi min yang sangat tinggi (6.27) berbanding guru yang tidak mengikuti kursus berada pada tahap interpetasi min sederhana (3.32). Guru yang mengikuti kursus menunjukkan min tertinggi pada PK 0 (Kesedaran) = 6.76 yang bermaksud mereka telah mendapatkan maklumat yang mencukupi berkaitan inovasi dan telah tidak begitu berminat untuk mendapatkan informasi lain berkaitan inovasi. Guru yang tidak mengikuti kursus menunjukkan tahap interpetasi min sederhana 3.55 yang memberi maksud mereka amat prihatin untuk mendapatkan maklumat berkaitan inovasi. Tahap keprihatinan PK 6 (Pemfokusan Semula) mencatatkan interpetasi terendah bagi guru-guru yang telah mengikuti kursus dan belum mengikuti kursus.

PERBINCANGAN DAPATAN KAJIAN

Keputusan analisis deskriptif menunjukkan pola peringkat keprihatinan berdasarkan min tertinggi kepada min terendah iaitu: 1) PK 0 Kesedaran (5.16); 2) PK 4 Kesan (4.91); 3) PK 5 Kaloborasi (4.87); 4) PK 2 Peribadi (4.83); 5) PK 1 Maklumat (4.74) ; 6) PK 3 Pengurusan (4.60) dan 7) PK 6 Pemfokusan Semula (4.46)

Hall dan Hord (2011) , menyatakan guru-guru yang mengalami kesedaran yang tinggi terhadap inovasi yang berlaku menunjukkan bahawa mereka sentiasa memikirkan amalam pedagogi terbaik terhadap perkembangan pembelajaran murid-murid mereka. Kajian ini mendapati guru telah mempunyai kesedaran yang tinggi dengan mengambil berat inovasi yang berlaku disekeliling mereka. Guru didapati meluangkan masa untuk mendapatkan maklumat tentang inovasi. Dapatan kajian mendapati bahawa seramai 104 (34.6%) orang guru telah menyatakan mereka tidak diberikan kursus berkaitan PA21, tetapi dapatan tahap keprihatinan menunjukkan bahawa golongan yang tidak menghadiri kursus tersebut tetap menunjukkan tahap kesedaran yang tinggi terhadap inovasi PA21.

Kajian ini mendapati guru-guru menunjukkan tahap kesedaran pada PK 0 (Kesedaran) yang tertinggi. Situasi tersebut menunjukkan bahawa guru-guru tidak prihatin untuk mengetahuai lebih lanjut berkaitan inovasi yang dicadangkan oleh PPD dan KPM,

kerana telah mendapat maklumat awal berkaitan inovasi yang telah diperkenalkan oleh KPM. Walaubagaimanapun didapati bahawa guru-guru masih ingin mendapatkan maklumat (PK4-kesan) bagaimana inovasi PA 21 akan memberikan kesan terhadap pengajaran dan pembelajaran murid mereka dan bagaimana proses pedagogi akan berubah dan bagaimana inovasi akan memberi kesan dan manafaatnya kepada murid mereka, guru sendiri dan masyarakat keseluruhannya.

Bagi tujuan tersebut, didapati proses kaloborasi (PK 5-kalaborasi) berlaku dikalangan guru dimana mereka berkongsi pengalaman untuk berkongsi mempelajari kemahiran yang diperlukan untuk melaksanakan inovasi PA21, terutamanya dalam aspek aktiviti semasa proses pedagogi, dan bagaimana proses pedagogi dapat menarik minat murid untuk belajar dengan suasana yang mengembirakan. Situasi ini menjelaskan bahawa guru perlu diberi latihan dan ruang yang mencukupi untuk mereka mendapatkan maklumat berkaitan inovasi secara terus terutamanya daripada pihak pentadbir sekolah, PPD dan KPM.

Kajian ini juga mendapati guru-guru hanya prihatin terhadap persoalan bagaimana inovasi akan memberi kesan (PK4-kesan) terhadap gaya pengajaran mereka sahaja dan bukannya akan memberi kesan terhadap pembelajaran murid. Guru menganggap mereka telah memiliki tahap keyakinan yang tinggi untuk menjalankan inovasi PA 21 dengan memfokuskan terhadap persoalan seperti ; bagaimanakah program inovasi PA 21 dapat memberikan impak yang lebih kepada murid dan juga kepada mereka sebagai guru dan ; 2) apakah yang akan murid perolehi hasil pelaksanaan inovasi ini dari segi keberkesananya dalam kehidupan sebenar kelak. Min terendah yang dicatatkan dalam kajian ini ialah PK 6 (Pemfokusan Semula). Perlu diingatkan bahawa, walaupun kajian ini mencatatkan min terendah iaitu sebanyak 4.46, min tersebut berada pada interpretasi yang tinggi. Dapatan ini menunjukan guru-guru mempunyai idea-idea baharu untuk merubah inovasi. Idea tersebut mungkin positif dan dapat memberi pembaharuan berkaitan keadah pedagogi dan hasil pembelajaran.

KESIMPULAN

Guru perlu diberi pendedahan yang menyeluruh berkaitan inovasi. Pentadbir sekolah, PPD, JPN dan KPM perlu menyebarluas inovasi PA 21 secara lebih berkesan kerana Fullan (2011) menjelaskan bahawa kepincangan inovasi berlaku kerana terdapat ciri-ciri perubahan seperti fokus atau kejelasan inovasi tidak dapat difahami oleh penggunanya. Kepincangan tersebut menyebabkan pengguna-pengguna inovasi menghadapi kesukaran menterjemah inovasi. Faktor kesediaan guru amat penting kepada perkembangan dan tahap keprihatinan guru terhadap inovasi. Kamarul Azman , dalam Zamri Mahamod at. All (2011) berpendapat kesedaran yang rendah terhadap inovasi iaitu 1) guru belum bersedia terhadap perubahan baharu; 2) guru tidak mendapat latihan yang secukupnya; 3) ketidakseragaman dalam proses pdp dan 4) sumber pembelajaran yang tidak mencukupi. Menyedari hakikat tersebut peranan pentadbir sekolah, PPD, JPN dan KPM amat besar bagi mewujudkan suasana PA 21 di sekolah dengan menggalakkan kalaborasi dikalangan guru antara sesama sekolah dengan guru-guru di sekolah berhampiran. Andreas (2015) mencadangkan tiga aktiviti bagi pentadbir sekolah mewujudkan suasana PA 21 dengan mewujudkan 1) Kalaborasi dan komunikasi dengan menggunakan komputer atau telefon pintar guru dengan PPD, JPN atau KPM dan memandu guru kepada perubahan yang mengikut keperluan inovasi; 2) mewujudkan suasana yang konduktif bagi guru mendapat informasi dan juga memberi

maklum balas mengenai inovasi kepada mereka; 3) bantuan yang berterusan bagi menyalurkan maklumat yang sahih untuk meningkatkan keyakinan guru.

Analisis penggunaan model CBAM merupakan salah satu cara yang berkesan untuk menilai tahap keprihatinan guru terhadap inovasi pendidikan. Hasil kajian menunjukkan bahawa tahap keprihatinan telah berada ditahap yang tinggi dan masih baole dipertingkatkan dan dibuat penambahbaikan. Dapat disimpulkan bahawa inovasi PA 21 yang diperkenalkan mempunyai halangan dalam proses pelaksanaannya, walaubagaimanapun didapati guru menerima baik inovasi dan bersedia melakukan pemfokusan semula ke atas inovasi. Menurut Ornstein dan Hunkins (2009) perlu diwujudkan penekanan bagimenambahkan kualiti inovasi, memcar maklumat inovasi, sokongan pentadbiran dan agen perubahan luaran bagi membantu meningkatkan keprihatinan guru ketahap yang lebih tinggi.

RUJUKAN

Abdul Rahim Hamdan. 2007. *Pengajian Kurikulum* : Skudai, Universiti Teknologi Malaysia.

Ahmad Subki Miskon dan Syed Ismail Syed Mustapa, 2011. *Murid dan Alam Belajar*. Penerbitan Freemind Horizons Sdn Bhd. Kuala Lumpur.

Andreas, Schleicher. 2015. *Internasional s On The Teaching Profesion. Schools for 21st-Century Learners. Strong Leaders, Confident Teacher, Innovative approaches.* Buku secara on line Http://dx.doi.org/10.1787/9789264231191-en. Diakses pada pada 13 Mei 2016.

Baharudin Bin Yaacob. 2006 *Pemikiran Pendidik Guru Terhadap Hasrat dan Pelaksanaan Inovasi Kurikulum di Maktab Perguruan: Satu Kajian Kes,* Maktab Perguruan Sultan Abdul Halim Sungai Petani, Kedah.

Bhasah Abu Bakar.2007. *Kaedah Analisis Data Penyelidikan Ilmiah*. Penerbitan Utusan Publication & Distributors Sdn. Bhd. Kuala Lumpur.

Blair, G.M, Jones, R.S. dan Simpson, R.H. 1994. *Psikologi Pendidikan*. Terj. Noran Fauziah Yaakub. Kuala Lumpur : Dewan Bahasa dan Pustaka.

Bolstad, R. (2005) Environmental education: A place in the curriculum? *New Zealand Annual Review of Education, 14*, 215-235

Creswell, J.W. 2008. *Educational Research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.* Third edition. Upper Sadler River, NJ: Pearson Education Co

Duggan, William. 2007 *Strategic intuition. The creative spark in human achievement.* New York: Colombia Business School. Buku secara online di:- http://www.amazon.com/Strategic-Intuition-Creative-Spark-Achievement/dp/0231142684 Diakses pada pada 19 Disember 2013.

Fullan, Michael 2007. *The New Meaning Of Educational Change. Fourth Edition.* New York : Teachers College Press.

George, Archie. A., Hall, Gene, E,. & Stiegelbauer, Suzanne M. 2008. *Measuring Implimenttation In School: The Stages Of Consern Questionnaire*.Second printing. SEDL

Gokcek, Tuba. 2009. *How Mathematic Teacher's Consern Change Within The Context of Curiculum Reform.* World Conference on Education Sciences 2009. http//www.sciencedirect.com.T Gokcek-Procedia-Social and Behavoiral Sciences, 2009-Elsevier. Diakses pada 28 November 2013.

Hargreaves, Andy. & Fullan, Michael 2009. *Change Wars*. Solition Tree Bloomington USA.

Hall, G. E., & Hord, S. M. (2011). *Implementing change, patterns, principles, and potholes.* (3rd ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.

Institut Terjemahan Negara Malaysia, 2012.*Sudut Pandangan Muhyidin Yasin Isu, Kontraversi, Pandangan Serta Harapan. Sebuah Wawancara.* Cetakan Ketiga ITNM Kuala Lumpur.

Jerald, C.D. 2009. *Defining a 21st Century Education*. The Center for Public Educations. http://www.cfsd16.org/public/_century/pdf

Kementerian Pelajaran Malaysia. 2010.*Taklimat Umum Kurikulum Standard Sekolah Rendah 2010.* Dikeluarkan oleh Bahagian Pembangunan Kurikulum. http://www.kedah.edu.my/akademik/index.php%3Foption%3Dcomphocadonload%26view%3Dcategory%26id%3... Diakses pada 28 November 2013

Kementerian Pelajaran Malaysia. 2010. *Dokumen Standard Kurikulum Mata pelajaran Matematik Tahun 1*. Diterbitkan oleh Bahagian Pembangunan Kuriklum.

Kementerian Pelajaran Malaysia. 2012. *Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013- 2025* dalam http://www.moe.gov.my/userfiles/file/PPP/Preliminary-Blueprint BM.pdf diakses pada 4 Disember 2015.

Marsh, C.J. 2002. Engaging the hearts and minds of teachers in curriculum reform. Conference Proceedings School Based Curriculum Renewal For The Knowledge Society: Developing Capacity for New Times. Department of Curriculum and Instruction Hong Kong Institute of Education, 15-16 November 2002

Marzano, Robert.J. 2013. *Overview of Robert Marzano's Model of Teaching Effectiveness.* Concordia University, http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=7&cad=rja&ved=0CFQQFjAG&url=http%3A%2F%2Feducation.cu-portland.edu%2Fblog%2Fcurriculum-instruction%2Foverview-of-robert- marzanos-model-of-teaching-effectiveness%2F&ei=qErOUuDLFKXtiAeLv4CgDw&usg=AFQjCNHT9ILMpTrF9jT6hLyL8Ibj4GqqfQ diakses pada 10 Disember 2015.

Noraini Idris. 2005. Pedagogi Dalam Pendidikan Matematik. Penerbitan Utusan Publication & Distributors Sdn. Bhd. Kuala Lumpur.

'Ornstein, A.C. & Hunkin, F. P . 2009. *Curriculum: Foundations, principles and issues.* Edisi keempat. New York. Allyn & Bacon

Saraswathy a/p Thurairaj. 2006. Keprihatinan guru dalam pelaksanaan kurikulum sains baru dalam Inggeris untuk tahun satu: satu analisis CBAM. Tesis Sarjana Sastera. Bangi : Fakulti Sains Sosial dan Kemanusiaan, Universiti Kebangsaan Malaysia.

Sharifah Maimunah. 2007. KBSR dan KBSM dalam Menghasilkan Modal Insan Yang Gemilang – Satu Refleksi. Persidangan Kurikulum Kebangsaan 2007,

Tunks, Jeanne. Weller, Kirk. 2009. *Changing practice, changing minds, from arithmetical to algebraic thingking: an application of the concerns- based adoption Model (CBAM)* Diterbitkan oleh Springer secara atas talian http://www.ejmste.com/v8n3/EURASIA_v8n3_Cetinkaya.pdf (10 Disember 2013)

Sharifah Nor Puteh, Kamarul Azman Abd Salam & Kamaruzaman Jusoff. 2011. *Using CBAM to evaluate teachers' concerns in science literacy for human capital development at the preschool. World Applied Sciences Journal 14* (learning innovation and intervention for diverse learners, 2011.

Zamri Mahamod, Jamalul Lail Abdul Wahab & Mohammed Sani Ibrahim, 2011, *Transformasi dan Inovasi Dalam Pendidikan*. Penerbitan Fakulti Pendidikan, UKM, Bangi Selangor.

TEKNIK *12 SECRETS OF CREATIVITY* DAN *SCAMPER*: KE ARAH INOVASI MEDIA PENGAJARAN DAN INTERAKSI DALAM BILIK DARJAH ABAD KE 21

Siti Hajar Man, Ph.D
dr.sitihajar.ppdpp@btpnsel.edu.my
School Improvement Partner Plus (SIPartner+)
Pejabat Pendidikan Daerah Petaling Perdana

ABSTRAK

Kajian ini bertujuan untuk mengkaji bagaimana teknik menjana kreativiti iaitu 12 Secrets of Creativity dan SCAMPER diaplikasi dalam pembinaan media pengajaran oleh guru pelatih di Institut Pendidikan Guru. Pemerhatian dilakukan dalam proses pengajaran dan pembelajaran sewaktu praktikum untuk melihat bagaimana teknik 12 Secrets of Creativity dan SCAMPER yang diaplikasikan dalam media pengajaran dapat mencetuskan inovasi dan meningkatkan interaksi antara guru dan murid dalam pembelajaran abad ke 21. Metodologi kajian adalah kajian kes berbentuk kualitatif dengan menggunakan kaedah pemerhatian, temu bual dan analisis dokumen. Kajian dijalankan semasa guru-guru pelatih menjalani praktikum di dua buah sekolah rendah dalam daerah Kuala Muda/Yan, Kedah. Data telah dikumpul dengan menggunakan analisis rakaman video dan dokumen melalui Rancangan Pengajaran Harian, media yang telah digunakan semasa pemantauan proses pengajaran dan pembelajaran dan analisis temu bual separa berstruktur. Dua jenis media pengajaran dikaji iaitu Media Elektronik seperti slaid powerpoint yang berbentuk abakus dan Media Bukan Elektronik berbentuk kostum dan kad imbasan. Dapatan kajian menunjukkan kreativiti guru pelatih dalam membina media pengajaran menggunakan 12 Secrets of Creativity dan SCAMPER dapat menghasilkan inovasi dan meningkatkan interaksi antara guru dan murid semasa proses pengajaran dan pembelajaran. Hasil kajian juga mendapati murid-murid memberikan tindakbalas positif terhadap gabungan kedua-dua Media Elektronik dengan Media Bukan Elektronik yang mengaplikasikan teknik combination, imitate, replacement, movement and push-around , connection, regulation and boundaries. Aplikasi kedua-dua teknik menjana kreativiti iaitu 12 Secrets of Creativity dan SCAMPER menghasilkan inovasi media pengajaran dan interaksi dalam bilik darjah. Justeru, pencerapan pengajaran dan pengajaran oleh pengurusan sekolah perlu mengetengahkan aspek kreativiti dan inovasi berdasarkan teknik menjana kreativiti 12 Secrets of Creativity dan SCAMPER bagi melonjakkan potensi kreativiti dan inovasi guru dalam pelaksanaan pembelajaran abad ke 21 di sekolah-sekolah.

Kata kunci: *12 Secrets of Creativity, SCAMPER, Inovasi Media Pengajaran, Interaksi*

PENGENALAN

Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013-2025 merupakan satu pelan transformasi ke arah menyediakan pendidikan abad ke 21. Seiring dengan itu, satu daripada kualiti guru yang menjadi fokus ialah menguasai pedagogi abad ke 21 melalui kemahiran menggunakan teknologi maklumat dan media dalam pengajaran dan pembelajaran (pdp) dan mengaplikasikan serta menyesuaikan dengan konsep atau teknik pembelajaran abad ke 21 (Buletin Anjakan, 2015). Kehadiran era pengajaran inovatif dan berasaskan teknologi membawa perubahan dalam media pengajaran dan interaksi guru dan murid dalam pengajaran dan pembelajaran abad ke 21. Perubahan dalam sistem pendidikan ini berkait rapat dengan pengurusan pencerapan pengajaran dan pembelajaran oleh kepimpinan sekolah agar unsur kreativiti dan inovasi sebagai elemen pembelajaran abad ke 21 diaplikasikan dalam kelas.

Dua bidang utama dalam pelaksanaan Gelombang Pertama (2013-2015) ialah menambahbaik kualiti pengajaran dalam bilik darjah dan meningkatkan kepimpinan sekolah (Utusan Malaysia, September 12, 2012). Kualiti guru dinilai dari segi kreativiti dan inovasi sebagai kriteria mencapai skor 6 mengikut standard 4 SKPM. Asas kreativiti yang boleh digunakan dalam pengajaran dan pembelajaran ialah kecekapan untuk mengeluarkan banyak fikiran bagi sesuatu tugasan, kemudahlenturan, keaslian menghasilkan fikiran yang luar biasa, penelitian (*elaboration*) dari aspek kebolehan menambah butir-butir kepada idea asas dan kebolehan menggabung menjadi satu keseluruhan yang berkaitan (Chua Tee Tee & Koh Boh Boon, 1992). Dalam konteks kreativiti pendidik, kepentingan media pengajaran tidaklah dapat dipinggirkan. Atan Long (1981) membahagikan alat bantu mengajar kepada tiga kumpulan: alat pendengaran, alat-alat pandangan dan alat pandang-dengar. Noraziah Abdul Hamid (1981) membahagikan BBM kepada dua iaitu ***media elektronik*** dan ***media bukan elektronik***. Antara media pengajaran yang digunakan ialah media elektronik dan media bukan elektronik seperti grafik, poster, kad imbasan dan boneka. Kesan kreativiti melalui penggunaan pelbagai media pengajaran ke atas prestasi penulisan karangan menunjukkan rangsangan media bercetak dan gabungan rangsangan media bercetak dengan video telah meningkatkan prestasi pelajar dalam penulisan karangan (Rafaei Haji Mustapha,1993). Pembinaan ABBM berbantukan komputer dapat menarik minat, menambahkan kefahaman, meningkat motivasi dan diterima oleh pelajar (Hadijah Kodoron, 2004)**.**

Richards (2007) pula menyatakan berfikiran kreatif bermaksud meneroka bagaimana menjana ide dan bagaimana menghurai konsep dan alternatif. Pelbagai teknik dan cara untuk menjana kreativiti dalam pembinaan media pengajaran. Menurut Shi-Jer Lou, Nai-Ci Chen, Huei-Yin Tsai, Kuo-Hung Tseng dan Ru-Chu Shih (2012) aplikasi teknik "12 Secrets to Creativity"dan "SCAMPER" telah digunakan untuk membimbing pelajar untuk membentuk konsep dan idea-idea baru serta membina semula bahan-bahan pengajaran mereka. Berdasarkan matriks kreatif oleh Chen (2002), "12 Secrets to Creativity melibatkan (1) penambahan, pembesaran dan peningkatan (2) penghapusan dan pemgurangan (3) perkembangan dan lanjutan (4) mampatan (5) penambahbaikan (6) pilihan lain dan penyusunan semula (7) pergerakan dan sekitar; (8) meniru (9) gantian (10) sambungan (11) terbalikan dan 12) peraturan dan sempadan.

Eberle (1984) pula merujuk kepada senarai semak yang dibangunkan oleh Osborn (1953) merangkumi tujuh arahan untuk penambahbaikan atau perubahan yang dinamakan *SCAMPER*. *SCAMPER* adalah singkatan mnemonik yang menyediakan cara yang berstruktur untuk membantu pelajar dan guru memahami masalah yang kreatif dan membangunkan aktiviti pembinaan lanjutan berdasarkan idea-idea dan proses (Evans, 2006). Tujuh teknik tersebut ialah *substitute* (penggantian), *combine* (penyatuan atau gabungan), *adapt, modify*, *magnify* atau *minify, put to other uses* (meletakkan pada kegunaan lain), *eliminate* atau *elaborate, reverse* atau *rearrange*. Terdapat beberapa elemen kreativiti dalam kedua-dua teknik yang telah digunakan untuk meenilai kreativiti yang telah digunakan oleh guru pelatih.

Seiring dengan kreativiti media pengajaran, guru perlu menggunakan media sebagai instrumen yang strategik dalam menentukan interaksi yang berkesan dalam pengajaran dan pembelajaran. Interaksi dalam bilik darjah merangkumi bersyarah, memberi arahan, mengkritik, menerima perasaan murid, memuji atau memberi dorongan, menerima pendapat atau idea murid, percakapan dan kesenyapan dalam proses pengajaran dan pembelajaran (Flanders, dlm Mok Soon Sang, 2003). Dalam konteks pengajaran dan pembelajaran, penyoalan berupaya menggalakkan interaksi guru dan pelajar secara berkesan. Bentuk soalan yang dikemukakan oleh guru juga bergantung kepada bahan yang digunakan oleh guru dalam pengajaran dan pembelajaran (Zamri Mahamod & Nor Razah Lim, 2011). Dapatan kajian Mohd Fhayrus Abdullah (2010) mendapati kanak-kanak menggunakan boneka untuk menjawab soalan yang dikemukakan kepadanya. Justeru di sini, berlaku interaksi berbentuk soal jawab berbantukan media pengajaran yang digunakan.

Sejauh mana kreatifnya sesuatu media pengajaran dapat dilihat daripada manfaat media tersebut dalam mewujudkan interaksi antara guru dan murid dan interaksi objektif dengan bahan itu sendiri. Media pengajaran seperti blog memudahkan perkongsian maklumat dan pengetahuan dan merangsang interaksi antara guru dan murid serta antara kawan-kawan sekelas (Shi-Jer Lou, et al. 2012). Seperti yang diketahui, bahan-bahan tersebut hanya bertindak membantu sahaja, tetapi guru perlu bertindak sebagai pengolah bahan-bahan ini agar bahan-bahan pengajaran tersebut menjadi lebih kreatif dan menyeronokkan. Hal ini ada ditegaskan oleh Elly dan Gerlach (dlm. Kamaruddin Hj. Husin & Siti Hajar Hj. Abdul Aziz, 1997) yang melihat keberkesanan sesuatu media bergantung kepada kreativiti guru yang menggunakannya. Berdasarkan model pengajaran Sim (dlm. Mok Soon Sang, 2003), interaksi akan berlaku antara guru, murid dan bahan pelajaran apabila pendekatan berpusatkan bahan digunakan. Model ini dibina berlandaskan konsep pengajaran sebagai bidang komunikasi, iaitu interaksi di antara guru dan murid dengan objektif dan isi pelajaran dalam suatu persekitaran tertentu (Nordin Tahir, n.d.) bagi menghasilkan suasana pengajaran dan pembelajaran yang berkesan (Teori dan Model Pengajaran, n.d.).

Justeru, kajian ini difokuskan kepada aspek kreativiti dalam pembinaan media pengajaran sewaktu praktikum dalam menghasilkan interaksi yang berkesan dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Dalam konteks kajian kes ini, media pengajaran yang digunakan merupakan media elektronik berupa slaid power point serta audio dan media bukan elektronik seperti media realia (abakus) seperti kad imbasan, topeng dan kostum.

Masalah kajian

Bakal guru sentiasa didedahkan dengan pengalaman menjalani praktikum di sekolah-sekolah. Satu daripada tugasan praktikum ialah pelajar dikehendaki menyediakan Rancangan Pengajaran Harian yang perlu disesuaikan dengan kebolehan murid, standard pembelajaran, objektif pembelajaran dan bahan bantu mengajar iaitu penggunaan media pengajaran. Kriteria-kriteria ini merupakan sebahagian kompetensi yang dinilai semasa guru pelatih melaksanakan pengajaran dan pembelajaran. Pembinaan media pengajaran amat ditekankan terutama dari aspek kreativiti dan kegunaannya. Perkara yang paling utama yang perlu dititik beratkan ialah tenaga pengajar atau guru yang akan mengajar generasi muda ini. Adakah mereka seorang yang kreatif? Isu yang timbul ialah, bagaimana seorang guru yang tidak kreatif dapat mendidik pelajarnya dengan baik dan berkesan (Yahaya Buntat & Noor Sharliana Mat Nasir, 2011).

Persoalannya adakah media pengajaran mahasiswa pendidik kita kreatif dan bagaimanakah proses menghasilkan media tersebut? Apakah teknik yang digunakan dalam menjana kreativiti tersebut? Adakah pembinaan media yang kreatif mampu mewujudkan interaksi yang berkesan dalam bilik darjah abad ke 21? Isu-isu ini menjadi persoalan yang disoroti dalam kajian ini seterusnya.

Objektif kajian
Untuk mengkaji proses menjana kreativiti dalam pembinaan media pengajaran berasaskan teknik 12 Secrets of Creativity dan teknik SCAMPER dan aplikasi media dalam menghasilkan interaksi dalam bilik darjah abad ke 21 selaras dengan aspek 4,.1 4.4, 4.5, 4.6, 4.7 dalam Standard 4 SKPM.

Persoalan kajian:

1. Apakah konsep kreativiti menurut persepsi partisipan?
2. Bagaimanakah cara partisipan menjana kreativiti dalam pembinaan media pengajaran semasa praktikum?
3. Bagaimanakah partisipan menggunakan kreativiti dalam media elektronik dan media bukan elektronik bagi mewujudkan interaksi yang berkesan dalam pendidikan abad ke 21?

METODOLOGI KAJIAN

Kajian ini menggunakan kajian kualitatif berbentuk kajian kes. Kajian kes dilaksanakan menggunakan instrumen analisis dokumen iaitu Rancangan Pengajaran Harian, kaedah pemerhatian berasaskan rakaman video pengajaran dan pembelajaran dan kaedah temu bual sebagai triangulasi kajian.

Partisipan kajian merupakan 2 orang guru pelatih semester 6 dan 8 yang menerima pencalonan cemerlang semasa menjalani praktikum di sekolah rendah di daerah Kuala Muda, Kedah. Seorang daripadanya merupakan pelatih dari Pengajian Matematik manakala seorang lagi pula pelatih dari Semester 8 Pengajian Pendidikan Khas. Kedua-dua partisipan menggunakan media elektronik dan media bukan elektronik.

DAPATAN KAJIAN

Dapatan kajian ini dibincangkan mengikut persoalan kajian berikut:

1. Apakah konsep kreativiti menurut persepsi partisipan kajian?

   Dengan mengetahui persepsi tentang kreativiti membolehkan kita memahami keperluan dan mendorong amalan yang lebih baik bagi menghasilkan kreativiti dalam kelas (Fryer, 1996, Newton & Newton, 2009). Analisis temu bual menunjukkan kedua-dua partisipan kajian meluahkan persepsi yang selari antara satu sama lain berkaitan konsep kreativiti. Partisipan 1 menegaskan kreativiti ialah melakukan sesuatu yang lain dari lain namun tidak dianggap kreatif sekiranya kompleks atau menyukarkan. Responnya seperti berikut:

   > *Kreativiti bagi saya, saya buat sesuatu lain yang lain dari kebiasaan. Untuk memudahkan saya menerangkan konsep bagi membolehkan murid saya faham apa yang saya nak ajar. Cara saya guna mudah difahami murid. Kalau kreativiti susah, kompleks susah difahami pun tak sesuai, bukan kreatif.*
   >
   > *P1*

   Manakala respon partisipan 2 pula ialah menafsirkan kreativiti ialah menghasilkan sesuatu yang lain, menarik minat dan dapat mengekalkan tumpuan murid. Sesuatu yang dihasilkan tidak semestinya begitu hebat namun tidak dapat dimaksimumkan penggunaannya

   > *Kreativiti untuk menghasilkan sesuatu lain daripada lain, menarik perhatian ,dapat kekalkan tumpuan murid, bukan bahan yang' grand' tetapi bahan yang praktikal untuk budak bukan sahaja untuk satu subjek sahaja tapi juga yang lain.*
   >
   > *P2*

   Pernyataan dari kedua-dua partisipan selaras dengan dapatan kajian Chua Yan Piaw (1998) yang membentangkan pernyataan konsep kreativiti menurut Guru Pendidikan Seni. Konsep kreativiti dilihat sebagai sesuatu yang berlainan, luar biasa namun tidak dianggap kreatif jika tidak berguna. Dapatlah dirumuskan bahawa penciptaan kreativiti dalam pendidikan amat mementingkan kebergunaan media dalam proses pengajaran dan pembelajaran di samping memudahkan guru menerangkan konsep pengajaran dalam pendidikan abad ke 21. Daripada konsep kreativiti ini, dapatan kajian difokuskan kepada proses menjana kreativiti dalam penyediaan media pengajaran oleh bakal guru semasa menjalani praktikum.

2. Bagaimanakah cara partisipan menjana kreativiti dalam pembinaan media pengajaran semasa praktikum ?

   Bagi menjawab soalan ini, pengkaji menggunakan analisis dokumen iaitu Rancangan Pengajaran Harian (RPH) dan analisis temu bual.

Partisipan kajian 1 dan Partisipan 2 memulakan pembinaan bahan pengajaran berasaskan tajuk pengajaran yang ditentukan pula oleh standard pembelajaran dan objektif pembelajaran. Bagi pengajaran Matematik, dalam RPH objektif ditetapkan selari dengan standard pembelajaran iaitu menolak berturut-turut nombor daripada sebarang nombor hingga 10000 dengan menggunakan abakus 4.1 dengan betul. Justeru, partisipan mencari idea untuk membina media berasaskan abakus yang berupa media elektronik berbanding media realia. Teknik menjana kreativiti yang digunakan ialah penggantian (*replacement)* merujuk kepada teknik *12 Secrets of Creativity* iaitu penggantian abakus. Teknik *imitasi berasaskan SCAMPER* juga ditunjukkan melalui pembelajaran dan pencarian maklumat secara maya. Dengan itu terhasillah slaid abakus yang diilhamkan dari permainan di internet. Partisipan 1 menyatakan dalam analisis temu bual :

> *Saya guna iCT sebab certain topik guna ICT sesuai. Tapi kalau guna abakus, cam biasa, tak kreatif. Kalau guna kad imbasan tak sesuai nak tunjukkan abakus sebab dia tak nampak pergerakan. Elektronik, kelebihan dia cepat.Nampak pergerakan pada abakus. Dengan kemahiran saya, tak da masalah nak sediakan media seperti slaid power point, gabungan muzik, pergerakan...menariklah untuk budak.*
>
> *P1*

Bagi partisipan 2, analisis RPH menunjukkan penggunaan kedua-dua media elektronik dan media elektronik disepadukan dengan hasil pembelajaran dan aktiviti yang dijalankan untuk murid-murid Pendidikan Khas. Bagi induksi set, media berupa kostum lembu dipakai oleh guru pelatih sendiri diikuti oleh tayangan video berkaitan haiwan. Di sini teknik menjana kreativiti yang digunakan ialah penambahan menurut *12 Secrets of Creativity* dan gabungan menurut teknik SCAMPER. Selain itu, penggunaan media kostum haiwan menyerlahkan teknik *movement and push-around* sebagai kreativiti partisipan yang menarik dengan pergerakan dan simulasi watak haiwan berkaitan.

Kreativiti menggunakan topeng dalam aktiviti mendengar dan membunyikan haiwan dijana mengikut teknik imitasi dan *movement and push-around*. Bagi mengukuhkan definisi mengecam haiwan, partisipan 2 membina kad imbasan dan lembaran kerja di samping menggunakan bola ping pong pelbagai warna untuk Pertandingan Tiru Gaya Haiwan berdasarkan teknik regulasi dan sempadan dalam *12 Secrets of Creativity*. Seterusnya, partisipan 2 turut menonjolkan kreativiti pembinaan media pengajaran berbentuk teka silangkata yang menggabungkan media elektronik melalui perisian silangkata dan media realia iaitu bola ping pong bernombor bagi terapi muzik yang menentukan giliran murid mengisi jawapan pada teka silangkata di komputer riba yang disediakan. Dapatlah dikatakan perisian silangkata dijana melalui teknik *connection* berdasarkan *12 Secrets of Creativity* yang memperlihatkan bagaimana partisipan menghubungkaitkan permainan silangkata bagi mencapai hasil pembelajaran memadankan dan memberikan jawapan yang betul bagi soalan-soalan berkaitan haiwan ternakan.

Analisis temu bual partisipan 2 memaparkan bagaimana partisipan menjana kreativiti pembinaan media pengajaran yang menggabungkan kedua-dua media elektronik dan media realia. Partisipan 2 pula menyatakan dalam analisis temu bual :

> *Idea timbul untuk membina media semasa merangka RPH. Saya nak guna media yang tidak biasa digunakan. Oleh itu saya guna media elektronik sebab topeng dan kad imbasan saya dah biasa gunakan...tapi murid tanya jugak nak pakai topeng dan kostum saya pakai*
>
> *P2*

Bagi partisipan kedua, analisis RPH menunjukkan penggunaan kedua-dua media elektronik dan media bukan elektronik disepadukan dengan hasil pembelajaran dan aktiviti yang dijalankan untuk murid-murid Pendidikan Khas. Bagi induksi set, media berupa kostum lembu dipakai oleh guru pelatih sendiri diikuti oleh tayangan video berkaitan haiwan (Rajah 3). Di sini teknik menjana kreativiti yang digunakan ialah penambahan menurut *12 Secrets of Creativity* dan gabungan menurut teknik SCAMPER. Selain itu, penggunaan media kostum haiwan oleh partisipan 2 yang menyarung kostum haiwan ini telah menyerlahkan teknik pergerakan (*movement and push-around)* sebagai kreativiti partisipan yang menarik dengan pergerakan dan simulasi watak haiwan berkaitan.

Kreativiti partisipan yang telah membina topeng bagi menjiwai contoh watak haiwan dalam aktiviti mendengar dan membunyikan haiwan dijana mengikut teknik meniru dan pergerakan (*imitation* dan *movement and push-around)* (Rajah 4). Bagi mengukuhkan definisi mengecam haiwan, partisipan 2 membina media bukan elektronik iaitu kad imbasan dan lembaran kerja di samping kepelbagaian warna pada bola ping pong untuk Pertandingan Tiru Gaya Haiwan berdasarkan peraturan dan sempadan yang perlu dipatuhi dalam pertandingan tersebut. Elemen ini secara tidak langsung menepati teknik regulasi dan sempadan dalam *12 Secrets of Creativity*. Seterusnya, partisipan 2 turut menonjolkan kreativiti pembinaan media pengajaran berbentuk teka silangkata yang menggabungkan media elektronik melalui perisian silangkata dan media bukan elektronik iaitu bola ping pong bernombor bagi terapi muzik yang menentukan giliran murid mengisi jawapan pada teka silangkata di komputer riba yang disediakan. Dapatlah dikatakan perisian silangkata yang dijana memperlihatkan bagaimana partisipan menghubungkaitkan permainan silangkata bagi mencapai hasil pembelajaran memadankan dan memberikan jawapan yang betul bagi soalan-soalan berkaitan haiwan ternakan melalui teknik hubungan (*connection)* berdasarkan *12 Secrets of Creativity*. Atas dasar kreativiti partisipan 2 yang bermotivasi untuk mempelajari perisian Hot Potatoes 6 ini, perisian teka silangkata telah dapat menarik perhatian murid (Rajah 3).

Analisis temu bual partisipan 1 dan 2 memaparkan bagaimana partisipan menjana kreativiti pembinaan media pengajaran yang menggabungkan kedua-dua media elektronik dan media realia. Antara pernyataan yang diutarakan ialah :

> *Saya lebih suka guna powerpoint dan gabungkan dengan bukan powerpoint….murid lebih faham kerana media elektronik boleh diguna oleh*

saya saja dan untuk beri penerangan sahaja ….tetapi apabila digabung bersama media realia yang konsep lebih kukuh

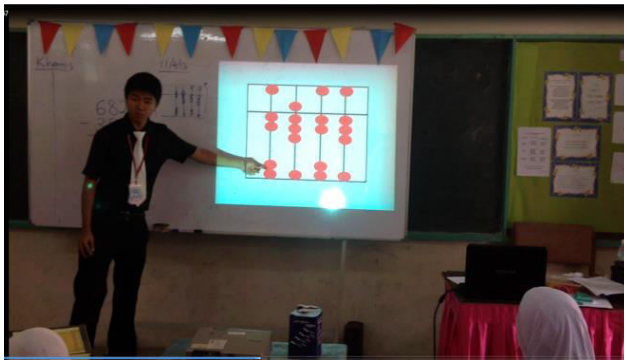
P1

Saya akan guna kedua-dua media elektronik dan sebenar sebab media realia lebih nampak dan imagine jelas tetapi media elektronik murid tidak nampak dan pemahaman konsep kurang jelas

P2

Kesimpulannya, partisipan kajian menampilkan kreativiti dalam penyediaan media pengajaran dengan keunikan masing-masing bersesuaian dengan teori Amabile (1997) yang menekankan perlunya kepakaran, kemahiran kreativiti dan tugas motivasi disepadukan dalam menjana kreativiti. Seperkara yang menarik ialah persamaaan persepsi antara kedua-duanya yang melihat pentingnya digabungkan kedua-dua media elektronik dan media bukan elektronik bagi menghasilkan pembelajaran yang berkesan. Namun demikian, partisipan I yang berlatarbelakangkan pengajian Matematik lebih cenderung menjana kreativiti berdasarkan teknik penggantian dan *imitation*. P artisipan 2 sebagai pelajar Pendidikan Khas dalam bidang sains sosial pula menampakkan kecenderungan menggunakan kepelbagaian teknik menjana kreativiti seperti *movement and push-around, connection, regulation and boundaries* bersesuaian dengan murid pendidikan khas yang menghadapi pelbagai masalah pembelajaran.

Rajah 1. Media realia: Abakus



Rajah 2. Slaid Mspowerpoint meniru fungsi abakus

Rajah 3. Kostum haiwan dan perisian permainan silangkata

Rajah 4. Topeng haiwan

3. Bagaimanakah partisipan menggunakan kreativiti dalam media elektronik dan media bukan elektronik bagi mewujudkan interaksi yang berkesan dalam bilik darjah?

   Ketiga-tiga kaedah kajian iaitu analisis dokumen (RPH), analisis pemerhatian rakaman video pengajaran dan pembelajaran dan analisis temu bual digunakan bagi menjawab soalan kajian 3. Daripada pemerhatian yang dijalankan, tiga bentuk interaksi dapat dikesan iaitu interaksi guru dan murid dan interaksi murid dan bahan iaitu media pengajaran serta interaksi antara murid dan murid. Interaksi pelbagai hala ini selaras dengan aspke 4.1 penglibatan murid dalam Standard 4 SKPM.

   Analisis pemerhatian berdasarkan rakaman video memaparkan bagaimana media pengajaran yang digunakan mewujudkan intreraksi dua hala antara guru dan murid. Pada mulanya partisipan menerangkan cara penggunaan media abakus (media realia) untuk cara pengiraan dalam Matematik. Kelebihan media elektronik ini juga digambarkan dari pernyataan partisipan 1 tentang bagaimana kreativiti pembinaan media ini membolehkan penerangan diberikan dengan jelas dan berulang-ulang kali berbanding dengan media realia seperti abakus sebenar. Elemen-elemen multimedia dapat dikawal sepenuhnya untuk penyampaian bahan pengajaran, menjadikan proses pengajaran lebih menarik, memberangsangkan dan boleh dijalankan secara berulang-ulang (Joyce, dlm. Ahmad Rizal Madar & Jailani Md. Yunos, 2005). Kreativiti yang terhasil ini juga memudahkan guru yang tidak perlu membawa abakus yang besar bagi menjimatkan ruang dan kos seperti yang dilihat dalam analisis rakaman video.

   Kemudian partisipan menunjukkan pula cara penggunaan abakus secara maya dalam bentuk slaid power point. Di sini berlaku interaksi sehala antara guru dan murid apabila kaedah tunjukcara digunakan. Pelajar menumpukan perhatian kepada pengajaran guru. Cara penggunaan abakus dengan penggunaan slaid power point secara interaktif dapat menggalakkan interaksi dua hala antara murid dan guru serta antara murid dan bahan iaitu media pengajaran. Guru dan murid terlibat secara aktif dalam proses soal jawab bagi soalan-soalan yang dikemukakan dalam slaid power point yang ditayangkan. Guru dapat mengawal tayangan slaid sama ada mengulang, meneruskan atau berhenti. Tayangan slaid secara berulangkali membolehkan murid memahami konsep asas penggunaan abakus

dengan lebih jelas dan tepat. Murid diminta menjawab soalan di papan putih dan murid lain mengesahkan ketepatan jawapan dengan bantuan guru. Analisis rakaman video juga memaparkan beberapa orang murid aktif mengangkat tangan untuk menjawab soalan ketika soalan diajukan oleh partisipan. Partisipan bagaimanapun memberikan peluang kepada murid lain yang kurang aktif menjawab soalan. Sepatah kata partisipan 1 dalam sesi temu bual :

> *Saya bagi soalan, selalunya budak perempuan yang duduk di hadapan tu angkat tangan. Macam mana pun saya minta murid yang kurang aktif jawab. Murid yang lemah dibantu oleh murid yang pandai. Saya galakkan murid berfikir.*
>
> *P1*

Rajah 5 . Interaksi Guru dan Murid dan Murid dengan Media Abakus Maya

Di sini ternyata partisipan menggunakan media abakus dengan menggalakkan interaksi antara murid yang pandai dengan murid yang lemah. Setelah pengukuhan asas penggunaan abakus dengan menggunakan slaid power point mencapai objektifnya, barulah murid diminta mencuba soalan Matematik dengan abakus berbentuk media realia. Hal ini diterapkan dalam aktiviti berkumpulan yang melibatkan setiap ahli menggunakan abakus untuk menjawab beberapa soalan yang diberikan dalam bahan edaran murid. Gabungan media elektronik berbentuk abakus maya dan media realia berbentuk abakus sebenar menjadikan aktiviti pembelajaran bercorak aktif dan meningkatkan kefahaman murid. Slaid power point abakus digunakan untuk menarik murid agar berinteraksi dengan guru dalam sesi soal jawab.

Rajah 6 . Interaksi Murid dengan Media Realia Abakus

Di sini juga berlaku interaksi pelbagai hala iaitu antara murid dan guru apabila murid merujuk kepada guru, interaksi murid dan bahan iaitu abakus dan interaksi antara murid dan murid dalam perbincangan kumpulan. Semangat kerjasama, tolong menolong dan kemesraan dapat dipupuk antara murid dan murid apabila murid yang kurang faham bertanyakan kepada ahli dalam kumpulan masing-masing. Partisipan menggunakan gabungan media elektronik iaitu abakus maya dan bukan elektronik seperti abakus dan bahan edaran yang menghasilkan interaksi yang memberangsangkan antara guru dan murid, murid dan media dan murid dan murid dalam proses pengajaran dan pembelajaran.

Partisipan 2 berjaya mengaplikasikan media pengajaran yang dibina sehingga menghasilkan tahap interaksi yang tinggi sepanjang proses pengajaran. Kostum yang dikenakan oleh partisipan berjaya membuat murid teruja dan terhibur. Dengan kostum tersebut, partisipan bergerak menghayati watak haiwan terbabit. Personaliti guru yang manja, menghayati watak, *caring,* suara yang jelas dan sentiasa mendekati murid merupakan tarikan kepada murid untuk berinteraksi dengan guru dan juga dengan media pengajaran yang digunakan. Interaksi guru dan murid begitu rapat dan mesra apatah lagi guru mempelbagaikan pengunaan media pengajaran seperti tayangan video lagu, audio, perisian permainan silangkata dan topeng.

Rajah 7 . Interaksi antara Guru dan Murid dan Murid dengan Video

Kreativiti topeng yang dibina oleh guru bagi objektif pengajaran mengeja nama haiwan dapat dihayati melalui interaksi murid dengan media tersebut seperti yang disarankan oleh media pengajaran Sim. Hal ini memudahkan teknik penyoalan digunakan berdasarkan bahasa badan yang dapat menarik interaksi murid. Video lagu bertujuan menarik penglibatan murid untuk sama-sama menyanyikan lagu mengenali haiwan dengan lebih dekat. Di sini berlaku interaksi murid dengan bahan media yang digunakan. Begitu juga dengan penggunaan permainan teka silangkata. Penggunaan perkataan dan gambar juga melibatkan modaliti auditori dan modaliti visual dalam sistem ingatan manusia (Mayer, 2003). Murid berinteraksi dengan bahan tersebut apabila diminta mengisikan jawapan pada kotak-kotak yang disediakan dalam teka silangkata maya tersebut. Hal ini menimbulkan keseronokan murid yang saling berusaha mengedarkan kotak beracun secepat mungkin kepada rakan yang duduk bersebelahan. Tambahan pula, audio sentiasa dimainkan semasa aktiviti kotak beracun yang menghidupkan suasana dan menggalakkan interaksi antara murid dan murid kelas khas tersebut.

Analisis temu bual mengukuhkan pernyataan bahawa kreativiti membina dan menggabungkan media pengajaran elektronik dan bukan elektronik dapat mewujudkan interaksi yang berkesan dalam bilik darjah.

> *Saya gunakan pelbagai media bagi setiap langkah. Berbeza tiap-tiap langkah untuk elakkan murid jemu. Media yang digunakan berdasarkan faktor keperluan dan analisis murid. Murid tunjuk respon yang positif apabila guna media pengajaran. Murid suka juga media realia tapi dh biasa. Jadi saya gunakan gabungan dengan media elektronik seperti slaid power point dan permainan silangkata. Murid cepat dapat dan seronok. Mereka pun saling berebut-berebut untuk gunakan media nak jawab soalan, melakonkan watak binatang...*
>
> *P2*

Rajah 8. Interaksi murid dengan Media 3D Topeng

Murid didapati memberikan respon kepada soalan dan arahan guru tanpa dipaksa. Malah topeng dan kostum menghidupkan suasana pembelajaran dengan interaksi pelbagai hala. Murid banyak bertanyakan berkaitan topeng dan kostum dan ingin mencubanya. Meskipun ruang terhad dan menghalang pergerakan bebas, murid memberikan tumpuan kepada bahan dan media pengajaran yang disediakan oleh guru. Partisipan 2 melihat media realia lebih nampak dan jelas bagi murid pendidikan khas. Pemahaman konsep kurang jelas apabila menggunakan media elektronik.

Rumusannya kepelbagaian media elektronik dan bukan elektronik yang digunakan oleh partisipan 2 berjaya menghasilkan interaksi yang berkesan sama ada dalam bentuk dua hala dan interaksi pelbagai hala antara guru dan murid, murid dan murid serta murid dan bahan media. Aktiviti pengajaran dan pembelajaran menjadi lebih bermakna, seronok dan berkesan. Aplikasi media yang dibina dengan kreativiti partisipan diadunkan dengan kaedah simulasi, permainan, soal jawab, perbincangan kumpulan menggalakkan interaksi berlaku dalam proses pengajaran dan pembelajaran bersesuaian dengan kategori kanak-kanak khas dan objektif pembelajaran. Media pengajaran yang kreatif didapati menarik penglibatan aktif dan interaksi murid secara sukarela dalam bilik darjah. Partisipan sebagai guru bukan sahaja kreatif dalam pembinaan media malah mengaplikasikan kreativiti dalam menjadikan media sebagai pendorong kepada interaksi yang berkesan sama ada dua hala dan pelbagai hala antara guru dan murid, murid dan murid serta murid dan bahan media pengajaran.

KESIMPULAN DAN PERBINCANGAN

Kecekapan seseorang guru menggunakan media pengajaran adalah penting kerana kegagalannya menyebabkan pengajaran menjadi tidak berkesan atau merosakkan pelajaran

itu seluruhnya. Masa pengendalian media dan tiada kesukaran yang timbul apabila tiba masa menggunakannya merupakan faktor menyumbang dalam kejayaan sesuatu pengajaran. Guru haruslah memastikan media sentiasa berada di dalam keadaan baik, boleh beroperasi dan menepati fungsinya. Di samping itu, pembinaan media pengajaran yang kreatif dapat menarik tumpuan dan perhatian murid dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Hal ini akan melibatkan penjanaan kreativiti guru bagi menghasilkan produk yang kreatif dan sentiasa berkembang.

Pengkaji mendapati konsep kreativiti yang difahami oleh partisipan iaitu sesuatu yang lain dari kebiasaan dapat membantu dalam pembinaan media pengajaran. Media pengajaran yang digunakan dalam proses pengajaran dan pembelajaran semestinya tidak menyusahkan dan praktikal. Dengan kata lain, kreativiti dalam pembinaan media pengajaran perlulah melalui proses yang memudahkan proses pengajaran dan pembalajaran. Dalam proses pembinaan media pengajaran, partisipan telah merancang pengajaran dengan begitu berkesan dengan objektif yang hendak dicapai. Kedua-dua partisipan telah merancang pengajaran yang baik dan teliti dengan menggunakan teknik rekabentuk pengajaran yang sistematik yang disepadukan dengan media pengajaran yang kreatif.

Partisipan telah melibatkan elemen-elemen kreativiti seperti *combination, imitate, replacement, movement and push-around, connection, regulation and boundaries* berdasarkan teknik menjana kreativiti iaitu SCAMPER dan 12 Secrets of Creativity untuk menghasilkan media yang kreatif. Sebagaimana menurut Amabile (1997) motivasi akan menyebabkan seseorang akan sentiasa menyempurnakan tugas yang diberikan khususnya dalam menghasilkan produk yang kreatif. Di samping itu, kebolehan intelektual oleh kedua-dua partisipan juga memberi sumbangan yang utama dalam menghasilkan produk yang kreatif. Motivasi dan dorongan dari keluarga dan rakan-rakan bagi kedua-dua partisipan juga dapat membolehkan mereka mengembangkan kebolehan intelektual dan minat mereka serta mengubahsuai kreativiti. Kepelbagaian media yang digunakan oleh partisipan membantu menimbulkan keseronokan belajar dan minat murid dalam pengajaran. Kedua-dua partisipan bersetuju bahawa gabungan kedua-dua media elekronik dan media bukan elektronik dapat menyempurnakan kekuatan dan kelemahan masing-masing dalam membantu murid memahami konsep dalam pengajaran dan pembelajaran semasa menjalani praktikum di sekolah.

Dapatan kajian turut menunjukkan kreativiti media pengajaran sama ada media elektronik atau bukan elektronik menjadi pemangkin dan merangsang terhasilnya interaksi dalam bilik darjah. Di samping berlakunya interaksi antara guru dan murid serta murid dan murid, pembinaan media pengajaran yang kreatif mewujudkan interaksi antara murid dan bahan media melalui pengalaman murid dalam proses pembelajaran yang menyeronokkan. Keghairahan guru kepada bahan pengajaran disertai dengan kreativiti dan aplikasi yang praktikal menjadikan seorang guru itu berjaya (Elkins, dlm. Amabile, 1997). Hal yang demikian bersesuaian dengan model pengajaran Sim (dlm. Mok Soon Sang, 2003) yang menekankan unsur-unsur seperti bahan, objektif pengajaran, guru dan murid saling berinteraksi dalam proses pengajaran.

RUJUKAN

Amabile, T.M. (1997). Motivating creativity in organizations: On doing what you love and loving what you do. *California Management Review, 40*(1).

Atan Long (1981).*Kaedah am mengajar*. Kuala Lumpur: Fajar Bakti.

Chen, L. A. (2002). Design and implementation of creativity training courses. *The International Conference for Creativity Course Development 2002,* 185-214. Taipei: National Taipei Teachers' College.

Chua Tee Tee & Koh Boh Boon (1992). *Pendidikan Khas dan pemulihan bacaan asas.* Kuala Lumpur : Dewan Bahasa dan Pustaka.

Chua Yan Piaw (1998). Penilaian guru pendidikan seni terhadap kreativiti catan pelajar . Tesis Sarjana Sains (Pedagogi) Universiti Putra Malaysia.

Eberle, B. (1984). Help in solving problems creatively at home and school Carthage,IL: GoodApple, Inc.

Guru dan cabaran guru abad ke 21 (2015). *Buletin Anjakan.*

Hadijah Kodoron (2003). Pembinaan alat bahan bantu mengajar (ABBM) berbantukan komputer bagi mata pelajaran pengurusan perniagaan, Tesis Ijazah Sarjana Muda Fakulti Teknologi Kejuruteraan, Kolej Universiti Teknologi Tun Hussein Onn

Kamarudin Hj. Husin (1989). Pedagogi 3 Siri Pendidikan Longman, Selangor Longman Malaysia Sdn Bhd.

Kamaruddin Hj. Husin & Siti Hajar Hj. Abdul Aziz (1997). *Penguasaan kemahiran menulis siri pendidikan perguruan.* Kuala Lumpur : Kumpulan Budiman Sdn Bhd.

Metra Syahril bin Mohamed (2012, September 12). Tiga gelombang pembaharuan. *Utusan Malaysia*

Mohd Fhayrus Abdullah (2010). Penggunaan boneka bagi meningkatkan komunikasi kanak-kanak di Prasekolah. *Jurnal Semarak Bahasa, 3,* 44 – 64.

Mok Soon Sang (2003). *Pedagogi untuk kursus diploma perguruan semester 2*. Subang Jaya: Kumpulan Budiman Sdn. Bhd.

Norasiah Abdullah, Nor Risah Jamilah Mat Lazim, Rosnah Ahmad Zain (2009). *Teknologi dalam pengajaran dan pembelajaran***.** Puchong, Selangor : Penerbitan Multimedia.

Noraziah Abdul Hamid (1981). *Alatan mengajar dalam pengajaran Bahasa Malaysia*. Dalam Seminar Perguruan Dis. 1981. Universiti Malaysia, 26-30.

Nordin Tahir (n.d.). Pengajaran. Dicapai dari http://www.amaljaya.com/guru/wp-content/uploads/2011/09/pengajaran.pdf

Rafaei Haji Mustapha (1993). Kesan penggunaan pelbagai media pengajaran ke atas prestasi penulisan karangan pelajar menengah atas. Tesis Sarjana Sains. Universiti Putra Malaysia.

Richards, L. (2007). Creativity and New Product Development: Bringing Entrepreneurship Into Engineering Design Classes, ASEE Annual Conference Proceedings 2007

SCAMPER Strategy Guide. (June 2009). Dicapai dari *https://www.ocps.net/cs/services/cs/currareas/.../SCAMPER_RSM.pdf*

Shi-Jer Lou, Nai-Ci Chen. Huei-Yin Tsai. Kuo-Hung Tseng & Ru-Chu Shih (2012). Using blended creative teaching: Improving a teacher education course on designing materials for young children. *Australasian Journal of Educational Technology. 28*(5), 776-792.

Som Hj. Nor & Mohd Dahalan Mohd Ramli (1998). *Kemahiran berfikir secara kritis dan kreatif (KBKK).* PetalingJaya : Longman Malaysia Sdn. Bhd.

Teori dan Model Pengajaran & Pembelajaran (2013). Dicapai dari http://www.sabah.edu.my/skpmtdon/notes/Teori%20&%20Model%20P&P.pdf

Treffinger, D. J., & Huber, J. R. (1975). Designing instruction in creative problem solving. *Journal of Creative Behavior , 9* , 260 – 266.

Yahaya Buntat & Noor Sharliana Mat Nasir (2011). Faktor-Faktor Yang Mendorong Kreativiti Di Kalangan Pelajar, Universiti Teknologi Malaysia. Dicapai dari http://eprints.utm.my/13387/1/JEPC-2011-2-007.pdf

Yusup Hashim (1997). Media pengajaran untuk pendidikan. Shah Alam : Fajar Bakti.

Zamri Mahamod & Nor Razah Lim (2011). Kepelbagaian kaedah penyoalan lisan dalam Pengajaran guru Bahasa Melayu : Kaedah pemerhatian. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu, 1*(1), 51-65.

BAHAGIAN 3
KERTAS PEMBENTANGAN

SUB-TEMA 3
Polisi Pendidikan

INSTITUT DARUL RIDZUAN

KONFERENS KEBANGSAAN PENDIDIKAN ABAD KE-21 2016

Mendepani CABARAN PENDIDIKAN ABAD KE-21

PERSEPSI PELAJAR TENTANG PENGAJARAN DAN PEMBELAJARAN MATEMATIK DALAM PROGRAM DWISIJIL (SPMRSM IGCSE)

Intan Suhana Ahmad
intan@mrsmserting.edu.my

Roslinda Rosli
roslinda@ukm.my

Mohamed Yusoff Mohd Nor
yusoff1963@ukm.my

Fakulti Pendidikan,
Universiti Kebangsaan Malaysia

ABSTRAK

Kajian ini bertujuan untuk meninjau persepsi pelajar tentang pengajaran dan pembelajaran matematik dalam program dwisijil (SPMRSM IGCSE). Konsep pengajaran dan pembelajaran adalah berdasarkan kepada teori-teori pembelajaran antaranya yang dibincangkan ialah teori pembelajaran kognitif yang berkaitan dengan proses mental yang melibatkan pengamatan, pengetahuan dan pemahaman dan teori pembelajaran konstruktivisme iaitu teori yang berkaitan dengan pengajaran yang berdasarkan penyelidikan dan pengalaman. Pengkaji telah menggunakan reka bentuk kajian kuantitatif sebagai kaedah dalam pengumpulan data. Pengkaji telah menggunakan soal selidik sebagai instrumen kajian. Seramai 130 orang pelajar yang akan dipilih secara rawak dijadikan sebagai sampel kajian. Analisis data secara deskriptif menunjukkan pengajaran dan pembelajaran matematik yang berkesan menjadikan proses pembelajaran yang bermakna dan pelajar dapat menerima subjek matematik yang diajar oleh guru dengan baik dalam program dwisijil (SPMRSM IGSCE). Dapatan kajian menunjukkan aspek semasa pengajaran dan pembelajaran guru matematik adalah berada pada tahap yang tinggi (min = 3.74, s.p = 0.43). aspek refleksi pelajar terhadap selepas pengajaran dan pembelajaran guru matematik adalah berada pada tahap min yang tinggi (min = 3.76, s.p = 0.45). Manakala bagi aspek penggunaan bahasa inggeris berada pada tahap min yang sederhana (min = 3.09, s.p = 0.31). Strategi dalam penambahbaikan dalam menjadikan pengajaran dan pembelajaran dibincangkan sejajar dengan pembelajaran abad ke-21.

Kata kunci : *dwisijil (SPMRSM IGCSE), pengajaran dan pembelajaran, persepsi,teori pembelajaran kognitif dan teori pembelajaran konstruktivisme.*

PENGENALAN

Maktab Rendah Sains MARA (MRSM) telah ditubuhkan oleh Majlis Amanah Rakyat di bawah Akta Majlis MARA bil.20 pada tahun 1966. Institusi ini telah memberi sumbangan besar dalam memajukan pendidikan masyarakat Bumiputera di negara ini. Selari dengan tujuan dan matlamat Dasar Ekonomi Baru 1970 Maktab Rendah Sains MARA (MRSM) telah ditubuhkan sebagai institusi pendidikan berasrama penuh aliran sains untuk mendidik anak-anak bumniputera yang mempunyai kecenderungan dan minat yang tinggi dalam mata pelajaran Sains dan Matematik, (Prospektus MRSM/Kolej MARA 2000). Kejayaan terbesar MRSM ialah melahirkan pelajar Melayu yang berjaya memenuhi syarat kemasukan institusi pengajian tinggi dalam dan luar negeri khususnya dalam bidang Sains dan teknologi serta kemunculan golongan profesional dan teknorat Melayu. Kejayaan ini membuktikan MRSM berjaya memenuhi wadah dan falsafah tujuan penubuhannya (Laporan Penyata Tahunan MARA 1972), (Laporan Penyata Tahunan MARA 1973) dan (Kongres Melayu Bumiputera Malaysia 1965, 1968). Dengan ini, Maktab Rendah saina MARA (MRSM) telah ditubuhkan untuk tujuan tersebut. Bermula dengan penubuhan MRSM Seremban (kini Kolej MARA Seremban), Kota Bharu, Kuantan, Kuala Terengganu dan Kulim (kini Kolej MARA Kulim). Kini MRSM telah berkembang menjadi 48 buah MRSM di seluruh negara.

Kurikulum MRSM sentiasa berkembang dengan pelaksanaan pelbagai program bagi meningkatkan pencapaian akademik pelajar. Pelaksanaan Kurikulum Kemahiran Berfikir, Kemahiran Amalan Belajar, Sains Komputer, Program Keusahawanan dan Kursus Perkembangan Kerjaya adalah program yang telah dijalankan di seluruh MRSM (Ghazali; 1991). Pada tahun 1990, sistem pembelajaran bersepadu diperkenalkan bagi memperkaya dan memperbaiki sistem pendidikan MRSM. Kurikulum pendidikan MRSM adalah berasaskan kurikulum yang telah ditetapkan oleh Kementerian Pelajaran Malaysia. Semua mata pelajaran yang kini ditawarkan kepada pelajar-pelajar adalah berdasarkan sukatan pelajaran yang telah ditetapkan oleh kementerian tersebut.

Kini pendidikan bertaraf dunia boleh ditakrifkan sebagai kemampuan dan pencapaian cemerlang Malaysia dalam membangunkan sektor pendidikan. Selain itu, pembangunan kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT) pelajar adalah matlamat pendidikan yang penting hari ini. Tujuannya untuk menghasilkan modal insan yang cerdas, kreatif dan inovatif untuk menangani cabaran abad ke-21 agar negara mampu bersaing di persada dunia (Noraini Hashim, 2013).

Oleh hal yang demikian Bahagian Pendidikan Menengah MARA turut mengambil input yang diperkenalkan oleh Kementerian Pendidikan di samping melakukan inovasi dalam sistem pendidikan MRSM iaitu mengintegrasikan program pendidikan Cambridge dari United Kingdom iaitu program IGCSE dalam sistem pendidikan MRSM dengan menjenamakan sebagai program dwisijil SPMRSM IGCSE pada tahun 2011.

Maktab Rendah Sains Mara (MRSM) Tun Abdul Razak, Pekan sebagai perintis kepada program tersebut pada ambilan pelajar Tingkatan 1 pada tahun 2011, diikuti MRSM Kota Putra, MRSM Baling, MRSM Batu Pahat dan MRSM Alor Gajah pada tahun 2012. Ikuti dengan MRSM Kuantan, MRSM Serting, MRSM Parit, MRSM Tumpat, MRSM Johor Bharu, MRSM Tun Mustapha, MRSM Kubang Pasu, MRSM Langkawi (2013), MRSM Kuala Kubu Bharu dan

MRSM Kuala Klawang (2014). Kini terdapat 15 buah mrsm yang menjalankan program tersebut. Program dwisijil yang diperkenalkan dalam sistem pendidikan MRSM ini menyediakan dua sijil iaitu sijil IGCSE dan sijil SPM dalam masa pengajian 5 tahun di MRSM tersebut. Integrasi antara dua kurikulum ini memberi peluang pelajar kepada pengalaman pembelajaran pelajar tersendiri. Pelajar akan menduduki peperiksaan IGCSE dari Cambridge pada akhir Tingkatan 4 dan peperiksaan SPM pada akhir Tingkatan 5.

Kajian ini dijalankan untuk mengkaji secara terperinci persepsi pelajar terhadap program dwisijil SPMRSM IGCSE tersebut dalam pendekatan pengajaran dan pembelajaran guru untuk subjek Matematik. Kajian ini difokuskan kepada subjek matematik di MRSM yang melaksanakan program tersebut.

OBJEKTIF KAJIAN

Berdasarkan kepada tujuan kajian, antara objektif kajian yang ingin dicapaikan dalam kajian ini adalah seperti berikut:

i. Untuk meninjau persepsi pelajar tentang pengajaran dan pembelajaran matematik dalam program dwisijil (SPMRSM IGCSE).

KAJIAN LITERATUR

STRATEGI PENGAJARAN DAN PEMBELAJARAN MATEMATIK

Pengajaran dan pembelajaran bagi subjek matematik adalah berbeza dengan subjek yang lain. Matematik melibatkan simbol-simbol dan simbol-simbol itu dimanipulasikan mengikut peraturan tertentu. Cara penyampaian guru adalah penting dalam memupuk pemahaman konsep dan prosedural matematik kepada pelajar.

Untuk menjadikan pengajaran dan pembelajaran matematik itu menarik dan berkesan adalah bergantung kepada beberapa kemahiran. Antara kemahiran adalah perancangan mengajar, perlaksanaan mengajar, penyediaan latihan yang berterusan dan pelbagai, pengayaan dan penilaian, menilai kefahaman konsep dan penguasaan kemahiran dan juga pengurusan bilik darjah (Tengku Zawawi,2001).

PERUBAHAN KURIKULUM DAN KAITAN DENGAN ISI KANDUNGAN PELAJARAN

Riquart dan Hansen (1998), menyatakan bahawa untuk merealisasikan pelaksanaan kurikulum baru, kerjasama antara guru, pihak pentadbir, institut pendidikan, rangkaian hubungan antara guru, latihan dalam perkhidmatan dan bengkel diperlukan untuk menambahkan lagi input baru kepada guru-guru. Selain itu, perubahan kurikulum juga memberi kesan yang bukan sedikit kepada isi kandungan pelajaran. Ini merujuk kepada guru perlu mengalami perubahan yang radikal terhadap isi kandungan pelajaran dan gaya pengajaran guru.

Menurut Rusman (2009), dalam penerapan kurikulum, guru adalah pelaksana kurikulum. Guru harus menguasai isi kandungan pelajaran, menguasai kaedah pengajaran

dan penilaian pelajar. Siraj (2008) menyatakan bahawa kurikulum adalah pengalaman secara menyeluruh yang diperolehi oleh setiap pelajar dalam suatu program pendidikan yang bertujuan untuk mencapai objektif program tersebut. Aktiviti pembelajaran yang dilakukan oleh guru adalah bahagian utama dalam suatu kurikulum pendidikan formal. Kurikulum adalah perancangan pembelajaran yang pratikal, berkesan dan produktif, menyediakan banyak kandungan pengetahuan atau mata pelajaran yang sedia ada atau diubahsuaikan (Kelly; 2004).

Berdasarkan hasil kajian Fadhilah Razali (2015), kejayaan pelaksanaan kurikulum sangat ditentukan oleh faktor guru, iaitu apabila guru tidak melaksanakan tugasnya dengan baik walaupun masih memenuhi syarat pendidikan, maka pelaksanaan kurikulum baru (pembelajaran) tidak memuaskan. Maka berdasarkan kajian-kajian lepasan yang berkaitan dengan perubahan kurikulum atau pelaksanaan kurikulum baru, ditegaskan bahawa guru adalah pelaksana kurikulum.

GAYA PENGAJARAN GURU

Menurut Ramlah dan Mohd Nasir (2006), gaya pengajaran guru memainkan peranan penting untuk melahirkan murid yang celik dan meminati Matematik serta meletakkan mata pelajaran tersebut sebagai mata pelajaran utama mereka. Murid yang tidak meminati Matematik dan menganggapnya sesuatu yang sukar adalah kerana gaya pengajaran guru yang tidak bertetapan dalam menggambarkan pembelajaran Matematik itu sendiri. Guru yang berkualiti mempunyai gaya pengajaran yang efektif dan dapat menjadikan pengajarannya menarik dan sentiasa ditunggu-tunggu oleh setiap murid. Gaya pengajaran guru yang efektif dapat menjadikan aktiviti pnp yang lebih ceria dan dapat mencapai objektif pengajaran. Oleh itu gaya pengajaran guru yang berkesan, berkualiti dan cemerlang boleh membantu KPM untuk mewujudkan konsep'murid berlari ke sekolah dan berjalan pulang ke rumah' dalam transformasi sistem pendidikan negara (Bah. Pembgnn Kurikulum 2008).

Gaya pengajaraan guru mempunyai hubungan dengan hasil pembelajaran murid. Gaya pengajaran guru boleh membantu murid memperolehi lebih banyak maklumat dan lebih kefahaman (Beswick 2005). Minat dan prestasi murid dalam matematik berkait rapat dengan pengetahuan, kefahaman dan kepercayaan seseorang guru terhadap matematik serta amalan gaya pengajaran guru di bilik darjah (Beswick 2006). Hasil pembelajaran yang diperolehi atau dikuasai oleh murid daripada proses pengajran di bilik darjah tidak hanya bergantung kpd keupayaan semulajadi dan kesediaan murid, tetapi juga kesesuaian ciri-ciri pendekatan dan gaya pengajaran guru (NAEYC 2008). Kajian Giles et. al (2006) telah mendapati bahawa wujud kesan gaya pengajaran yang signifikan terhadap pembelajaran murid di dalam kelas kuantitatif. Dapatan kajian mereka juga menunjukkan bahawa wujud kesan interaksi gaya pengajraan dengan ciri-ciri individu murid. Selain itu, ramai lagi pengkaji yang mendapati bahawa gaya pengajaran mempunyai perkaitan yang signifikan dengan pencapaian murid (Heasty et. al 2012; CCL 2009; NMAP 2008; Cobb 2007). Justeru itu, gaya pengajran pengajaran merupakan satu faktor penyumbang yang penting kepada kecemerlangan pendidikan Matematik.

Terdapat banyak literatur yang menunjukkan kepentingan gaya pengajaran dalam pendidikan. Guru yang menyedari kecenderungan gaya pengajaran mempunyai lebih kefahaman mengenai cara utk mengubahsuai atau memperbaiki kualiti interaksi dengan

murid (Kulinna et. al 2009). Perbezaan dalam gaya pengajaran juga boleh memberikan impak kepada pengurusan bilik darjah, pengelolaan dan pentaksiran aktiviti, interaksi guru dengan murid dan pendekatan pedagogi, seperti penggunaan penyoalan (Evan 2007). Gaya pengajaran boleh menjadi suatu eksperasi kefahaman guru mengenai cara terbaik untuk melaksanakan visi pengajaran. Gaya pengajaran (atau tingkah laku guru di bilik darjah) memberikan impak ke atas pelbagai bidang proses, seperti persediaan guru, penyampaian di bilik darjah, aktiviti pembelajaran dan pendekatan pentaksiran pembelajaran (Masse & Popovich 2006).

KEPERCAYAAN TERHADAP PENGAJARAN GURU

Gaya pengajaran guru sangat berkait rapat dengan kepercayaan dan tanggapan daripada murid. Guru Matematik yang berkelayakan dan terlatih memang telah mempelajari pelbagai kaedah, pendekatan, teknik dan strategi mengajar matematik. Guru matematik seharusnya berupaya mengajar matematik dengan berkesan kerana telah melalui latihan perguruan dengan jayanya (Evan 2008). Tetapi kebanyakan guru masih cenderung terus mengamalkan gaya pengajaran tradisional, iaitu pemusatan guru (Sim et al 2006). Guru yang hanya bergantung penuh kepada buku teks sahaja, tanpa mempelbagaikan pendekatan baru yang relevan, menyebabkan murid cepat bosan dan hilang minat terhadap matematik (Azizi & Elanghovan 2008).

Menurut KPM (2012), kajian tahun 2011 mendapati bahawa hanya 50% pengajaran di sekolah disampaikan oleh guru dengan berkesan. Pengajaran kebanyakan guru tidak melibatkan murid secukupnya, dan penyampaiannya amat pasif. Sebilangan besar guru di Malaysia masih mengamalkan gaya pengajaran sehala, iaitu cakap dan tulis. Ini menyebabkan murid sukar untuk memahami atau menguasai pengetahuan dan kemahiran matematik yang diajar oleh guru. Maka bagi subjek matematik IGCSE semestinya gabungan isi kandungan antara kurikulum pendidikan kebangsaan dan kurikulum Cambridge, memerlukan gaya pengajaran guru yang berkesan, memerlukan penglibatan pelajar dan pendekatan pengajaran dan pembelajaran yang dapat menarik minat pelajar.

Menurut hasil dapatan kajian Annisa dan Filia (2005), punca kepercayaan pelajar yang negatif terhadap pengajaran dan pembelajaran matematik adalah disebabkan persepsi pelajar yang negatif terhadap kompetensi profesional guru. Ini menunjukkan pelajar bertanggapan negarif terhadap kemampuan dan peranan guru matematik dalam proses penyampaian pengajaran dan pembelajaran matematik di bilik darjah. Begitu juga dengan hasil dapatan Togi dan Syafari (2008), yang menunjukkan bahawa sebilangan pelajar tahun pertama dari Sekolah Menengah Kejuruan Negeri 1 Medan mempunyai persepsi yang negatif terhadap pengajaran guru.

METODOLOGI

Kajian yang berbentuk tinjauan ini menggunakan reka bentuk kajian kuantitatif. Reka bentuk kajian kuantitatif melibatkan kaedah kajian tinjauan.

Bagi mencapai objektif kajian, set soal selidik telah digunakan. Set soal selidik yang mendapatkan persepsi pelajar tentang pengajaran dan pembelajaran matematik dalam program dwisijil (SPMRSM IGCSE) di MRSM.

Dalam kajian ini pengkaji hanya memilih sampel yang terdiri pelajar-pelajar yang akan berumur 16 tahun iaitu pelajar tersebut akan menduduki peperiksaan IGCSE pada tahun 2016. Seramai 130 orang pelajar yang dipilih secara rawak.

Maklumat-maklumat yang diperolehi, daripada borang soal selidik akan dikodkan dan dimasukkan ke dalam komputer. Data-data yang diperoleh dalam kajian ini dianalisis dengan berpandukan program "*Statistical package for the Social Science* (SPSS)" *Version* 21.0. Jenis statistik akan digunakan iaitu statistik deskriptif.

Dalam menghuraikan profil responden berdasarkan pemboleh ubah bebas kajian yang merangkumi jantina, dan tahun pengalaman mengajar, analisis deskriptif iaitu frekuensi, peratusan, min dan sisihan piawai.

DAPATAN KAJIAN

Responden kajian terdiri daripada 130 orang pelajar MRSM MRSM yang menjalankan program dwisijil. Profil lengkap responden adalah seperti dalam Jadual 4.1 dan Jadual 4.2.

JADUAL 5.1 Profil Responden Kajian (Pelajar)

Latar Belakang	Responden	Frekuensi	Peratusan
Jantina	Lelaki	62	47.7
	Perempuan	68	52.3
Bangsa	Melayu	128	98.5
	Cina	-	-
	India	2	1.5
Keputusan Checkpoint (Ujian Diagnostik)	Band 1	-	-
	Band 2	-	-
	Band 3	7	5.4
	Band 4	46	35.4
	Band 5	60	46.2
	Band 6	17	13.1

Seramai 62 orang (47.7%) adalah pelajar lelaki dan 68 orang (52.3%) pelajar perempuan. Majoriti responden, iaitu seramai 128 orang (98.5%) adalah pelajar Melayu dan hanya 2 orang pelajar (1.5%) adalah pelajar India. Responden kajian yang berjaya memperolehi keputusan Checkpoint (Ujian Diagnostik) lebih daripada Band 3 iaitu seramai 7 orang pelajar (5.4%), Band 4 iaitu seramai 76 orang pelajar (35.4%), Band 5 iaitu seramai 60 orang (46.2%) dan yang gred yang tertinggi iaitu Band 6 dengan 17 orang pelajar (13.1%).

TAHAP PERSEPSI PELAJAR TERHADAP PENGAJARAN DAN PEMBELAJARAN MATEMATIK DALAM PROGRAM DWISIJIL

ASPEK PENGAJARAN DAN PEMBELAJARAN GURU MATEMATIK

Bahagian ini mempunyai 20 item bagi mendapatkan maklumbalas responden tentang semasa pengajaran dan pembelajaran guru matematik di dalam kelas. Jadual 4.2 menunjukkan skor min dan sisihan piawai aspek pengajaran dan pembelajaran guru matematik di dalam kelas.

Jadual 5.2 Skor Min Dan Sisihan Piawai Aspek Pengajaran Dan Pembelajaran Guru Matematik Di Dalam Kelas

Item	Min	S.P	Interpretasi
Guru anda lebih sensitif kepada idea anda semasa sesi pengajaran dan pembelajaran matematik.	3.32	0.92	Sederhana
Guru anda lebih sensitif ketika anda bertanya tentang matematik semasa sesi pengajaran dan pembelajaran matematik.	3.75	0.95	Tinggi
Guru anda menyediakan aktiviti yang menyebabkan anda dapat meneroka tentang ilmu matematik sehingga anda tertanya kepada guru anda.	3.59	0.96	Sederhana
Guru anda menyediakan aktiviti dalam kelas yang memfokuskan kepada persoalan anda.	3.55	0.93	Sederhana
Guru anda menyediakan aktiviti yang menggalakkan anda membuat penyiasatan tentang ilmu matematik yang sedang dipelajari.	3.40	1.02	Sedehana
Guru anda berinteraksi dengan anda untuk mencabar dan melanjutkan idea anda tentang matematik.	3.72	0.92	Tinggi
Guru memberi tugasan matematik dalam bentuk masalah dalam kehidupan sebenar.	3.25	1.21	Sederhana
Anda membuat tugasan dalam secara berkumpulan kecil.	4.15	0.84	Tinggi
Tugasan berkumpulan itu dibentangkan dalam kelas dan guru bertindak sebagai fasilitator.	4.02	0.89	Tinggi
Guru mengemukakan soalan dalam sesi pengajaran dan pembelajaran matematik.	4.29	0.62	Tinggi
Guru anda memberi latih tubi matematik.	4.42	0.96	Tinggi
Guru anda memberi latihan dalam bentuk penyelesaian masalah.	4.06	0.79	Tinggi
Guru anda memberi aktiviti yang menggalakkan anda berfikir cara penyelesaiannya.	3.89	0.84	Tinggi
Guru membimbing anda dalam menyelesaikan masalah matematik.	4.38	0.58	Tinggi
Guru anda menyediakan aktiviti matematik yang menarik.	3.46	1.15	Sederhana

Guru anda mengajar matematik secara berperingkat (*step by step*)dari peringkat mudah kepada peringkat lebih kompleks.	4.38	0.58	Tinggi
Guru anda mengaitkan pembelajaran matematik yang lepas dengan pengajarannya yang hendak disampaikan pada masa itu.	3.74	0.99	Tinggi
Guru anda mengajar matematik dengan berbantukan komputer.	2.41	1.33	Sederhana
Guru anda mengajar dengan menggunakan buku teks dan papan putih di kelas.	4.42	0.68	Tinggi
Guru anda mengajar dengan menggunakan alat teknologi (seperti internet).	2.61	1.36	Sederhana
Semasa pengajaran dan pembelajaran guru matematik (Keseluruhan)	3.74	0.43	Tinggi

Secara keseluruhannya bagi aspek semasa pengajaran dan pembelajaran guru matematik adalah berada pada tahap yang tinggi. Merujuk kepada beberapa item yang menunjukkan min pada tahap yang tinggi menunjukkan bahawa guru matematik menggunakan pengajaran berpusatkan pelajar, iaitu menggalakkan perbincangan di kalangan pelajar dan guru banyak memberi latihan yang menjanakan pemikiran dan cara menyelesaikan masalah. Guru juga menggunakan pendekatan kognitif di mana guru mengajar dari mudah ke lebih kompleks. Hanya ada dua item di mana nilai minnya agak rendah iaitu dari segi penggunaan teknologi di dalam kelas.

ASPEK REFLEKSI SELEPAS PENGAJARAN DAN PEMBELAJARAN GURU MATEMATIK

Bahagian ini mempunyai 11 item bagi mendapatkan maklumbalas responden tentang semasa refleksi selepas pengajaran dan pembelajaran guru matematik di dalam kelas. Jadual 4.3 menunjukkan skor min dan sisihan piawai aspek refleksi selepas pengajaran dan pembelajaran guru matematik di dalam kelas.

Jadual 5.3 Skor Min Dan Sisihan Piawai Bagi Aspek Refleksi Selepas Pengajaran Dan Pembelajaran Guru Matematik

Item	Min	S.P	Interpretasi
Anda berpeluang mengemukakan pandangan anda terhadap sesuatu konsep matematik.	3.63	0.85	Sederhana
Anda dapat berkongsi persepsi/pandangan/idea antara rakan-rakan anda.	3.98	0.64	Tinggi
Anda dapat menerima serta menghormati pandangan daripada rakan-rakan anda.	4.07	0.60	Tinggi
Anda dapat mengaplikasikan idea baru dalam konteks yang berbeza untuk	3.73	0.87	Tinggi

mengukuhkan kefahaman anda dalam matematik.			
Anda dapat mengimbas kembali proses pembelajaran yang telah dilalui.	3.69	0.77	Tinggi
Anda dapat menghubungkaitkan idea asal anda (pada awal pengajaran guru anda) dengan idea yang baru dibina (pada akhir pengajaran anda).	3.56	0.92	Sederhana
Anda dapat mengemukakan apa yang akan berlaku daripada aktiviti matematik yang guru sediakan tetapi bukan guru yang menerangkan aktiviti itu.	3.15	0.92	Sederhana
Anda dapat berinteraksi dengan rakan-rakan dan guru.	4.23	0.70	Tinggi
Dapat memupuk semangat kerjasama antara anda dan rakan-rakan ketika membuat tugasan berkumpulan.	4.16	0.78	Tinggi
Anda sering ditanya oleh guru tentang matematik dan menyebabkan anda sering mencari jawapannya.	3.43	0.98	Sederhana
Anda sering digalakkan berfikir tentang matematik yang sedang dipelajari.	3.73	0.89	Tinggi
Refleksi daripada pengajaran dan pembelajaran guru matematik (Keseluruhan)	3.76	0.45	Tinggi

Secara keseluruhannya, bagi aspek refleksi pelajar terhadap selepas pengajaran dan pembelajaran guru matematik adalah berada pada tahap min yang tinggi. Pendekatan konstruktivisme dan pembelajaran secara kognitif berlaku di kalangan pelajar.

ASPEK PENGGUNAAN BAHASA INGGERIS DALAM MATEMATIK

Bahagian ini mempunyai 9 item bagi mendapatkan maklumbalas responden tentang semasa pengajaran dan pembelajaran guru matematik di dalam kelas. Jadual 4.4 menunjukkan skor min dan sisihan piawai aspek penggunaan bahasa inggeris dalam matematik.

Jadual 5.4 Skor Min dan Sisihan Piawai Bagi Aspek Penggunaan Bahasa Inggeris Dalam Matematik

Item	Min	S.P	Interpretasi
Pengajaran matematik dalam Bahasa Inggeris menambahkan lagi kesukaran saya semasa mempelajari matematik.	1.61	0.88	Rendah
Saya lebih tertekan apabila belajar matematik dengan menggunakan Bahasa Inggeris.	1.47	0.80	Rendah

Saya dapati mempelajari matematik dalam Bahasa Inggeris tidak menjadi masalah besar kepada saya.	4.57	0.62	Tinggi
Bahan-bahan (seperti buku dan modul) matematik dalam Bahasa Inggeris mencukupi setakat ini.	3.97	1.00	Tinggi
Guru menguasai Bahasa Inggeris dengan baik.	3.99	0.80	Tinggi
Saya tidak menguasai Bahasa Inggeris dengan baik maka saya sukar mempelajari matematik dalam Bahasa Inggeris.	1.74	0.87	Rendah
Saya sukar memahami buku-buku rujukan dan modul matematik dalam Bahasa Inggeris.	1.68	0.86	Rendah
Guru mengajar matematik dalam Bahasa Inggeris sangat menarik.	4.08	0.83	Tinggi
Pengajaran matematik dalam Bahasa Inggeris akan memberi persediaan yang baik bagi saya apabila memasuki ke universiti.	4.72	0.61	Tinggi
Penggunaan Bahasa Inggeris dalam matematik (Keseluruhan)	3.09	0.31	Sederhana

Secara keseluruhannya, bagi aspek penggunaan bahasa inggeris berada pada tahap min yang sederhana. Pelajar tidak mengalami kesukaran dalam mendapatkan buku rujukan dalam bahasa inggeris. Guru-guru juga menguasai bahasa inggeris dengan baik dan penggunaan bahasa inggeris dalam matematik tidak menyukarkan pelajar belajar matematik dengan baik. Malahan pelajar tahu kepentingan bahasa inggeris sebagai persediaan ke universiti.

PERBINCANGAN

Kepercayaan pelajar terhadap pengajaran guru amatlah penting dalam menghasilkan pengajraan dan pembelajaran matematik yang bermakna dan berkesan sepertimana dibincangkan dalam kajian Annisa dan Filia (2005). Pengajaran dan pembelajaran matematik dalam program dwisijil (SPMRSM IGCSE) yang menunjukkan penerimaan pelajar yang positif ini berupaya merealisasikan matlamat mengintegrasikan program pendidikan Cambridge dari United Kingdom iaitu program IGCSE dalam sistem pendidikan MRSM dengan menjenamakan sebagai program dwisijil SPMRSM IGCSE yang bermula pada tahun 2011.

Gaya pengajaran guru juga penting dalam memupuk minat pelajar dalam mempelajari matematik walaupun subjek itu telah bergabung dari program pendidikan Cambridge dan diajar dalam bahasa inggeris. Selain itu, perancangan mengajar, perlaksanaan mengajar, penyediaan latihan yang berterusan dan pelbagai, pengayaan dan penilaian, menilai kefahaman konsep dan penguasaan kemahiran dan juga pengurusan bilik darjah (Tengku Zawawi,2001) penting dalam menghasilkan pengajaran dan pembelajaran matematik dengan berkesan dan menarik kepada pelajar.

RUMUSAN

Penggunaan teknologi, pelbagai media dan kaedah pengajaran yang boleh merangsangkan dan memperkayakan suasana pembelajaran abad ke-21 di samping meningkatkan kefahaman pelajar tentang matematik dalam bilik darjah perlu diperkasakan dan diperkukuhkan. Selain itu, pengajaran pendekatan konstruktivisme dan pembelajaran kognitif sangat penting dalam pembelajaran pelajar, bukan sekadar untuk menguasai isi kandungan pelajaran tetapi juga membina pelbagai kemahiran seperti kemahiran berfikir aras tinggi, kemahiran sosial dan kemahiran menyelesaikan masalah.

RUJUKAN

Alias Baba. 1992. *Statistik Untuk Penyelidikan dalam pendidikan dan sains sosial.* Bangi : UKM

Ambrose, R. (2004). *Integrating Change In Prospective Elementary School Teachers' Orientations To Mathematics Teaching By Building On Beliefs. Journal of Mathematics Teacher Education* 7(2): 91-119.

Angela Anthonysamy (2005). *Perkembangan Pemikiran Matematik Pada Peringkat Awal Kanak-Kanak : Satu Pendekatan Konstruktivisme*. Universiti Malaysia Sarawak.

Annual Report September 1, 2008 – August 31,2009*. National Association for The Education of Young Children* (NAEYC). 2008.

Baharuddin Aris et.al (2000). *Pendekatan Alternatif (Multimedia) dalam P&P Matematik: Pengalaman di UTM.* Universiti Teknologi Malaysia

Beswick, K. 2007. *Teachers' Beliefs That Matter in Secondary Mathematics Classrooms. Educational Studies in Mathematics*. 65(1), 95-120.

De Castro, B. (2004). *Pre-Service Teachers' Mathematical Reasoning as an Imperative for Codified Conceptual Pedagogy in Algebra: A Case Study in Teacher Education. Asia Pacific Education* 2004 5(2): 157-166.

Fadhilah Razali. 2015*. Kurikulum Baru dan Pelaksanaannya di Sek. Men. Kejuruan Negeri 3 Kota Banda Aceh.* International Conference On Postgraduate Research (ICPR2015)

Gagne, E.D. 2001. *The Cognitive Pscychology of School Learning*. Utah: Books of Yesterday.Green, S.B., Salkind, N.J.,

Akey, T.M. 1997. *Using SPSS For Windows: Analyzing and Understanding Data*. New Jersey: Prentice Hall Inc.

Hair, J. F. JR., anderson, R.E., Tatham, R. L. & Black, W.C. 1998. *Multivariate data analysis with reading. Ed. Ke-5.*New Jersey : Prentice-Hall, Inc.

Johnson, SD. 1997. *Learning Technological Concepts and Developing Intellectual Skills*. International Journal of Technology and Design Education 7: 161-180.

Kelly, A.V. 2004. *The Curriculum Theory and Practice*. Fifth Edition. London: Sage Publication.

Krueger, R.A 1994. *Focus group:a practical guide for applied research*. Ed. Ke-2. Thousand Oaks: Sage Publications.

Mahmud Yahya, (2001) . *Keupayaan dan Kemahiran Berfikir Dalam Penyelesaian Matematik Tambahan .* Tesis Sarjana Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia .

MARA. 1972. *Laporan Penyata Tahunan MARA 1972*.

MARA. 1973. *Laporan Penyata Tahunan MARA 1973.*

MARA. 2000. *Prospektus MRSM/Kolej MARA. Halatuju Pendidikan dan Latihan.*

Mohd. Majid Konting. 1998. *Kaedah Penyelidikan Pendidikan*. Kuala Lumpur:Dewan Bahasa dan Pustaka.

Mohd Azhar Adul Hamid, Paimah Atoma, Muhamed Fauzi Othman & Mohd Nasir Markom. 2004. *Andragogi : Mengajar Orang Dewasa Belajar*. Kuala Lumpur: PTS Publications & Distributors Sdn. Bhd.

Nik Azis Nik Pa (1997) . *Pembentukan Model Pengajaran Matematik Berlandaskan Konstruktivisme Radikal*. *Science and Mathematics Education* , 11 , 27 – 36 .

Norihan Abu Hassan (2001). *Perkaitan Antara Gaya Pembelajaran, Keupayaan Awal, Kesukaran Subjek dan Kaedah Pengajaran dengan Pencapaian Matematik Pelajar Diploma Kejuruteraan*. Tesis Dr. Fal. Bangi, Selangor: Universiti Kebangsaan Malaysia.

Norusis, M.J. 1997. *SPSS Professional Statistics 7.5.* Chicago;Prentice Hall.

Ramlah Jantan. 2006. *Hubungan Antara Gaya Pengajaran Guru dan Gaya Pembelajaran Murid Dengan Pencapaian Matematik Murid-murid Sek. Rendah*. UTM Skudai.

Rusman. 2009. *Manajemen Kurikulum*. Jakarta. PT. Raja Grafindu Persada, Jakarta.

Sabri Ahmad, (2007). *Kesan Strategi Pengajaran Ke Atas Gaya Pembelajaran, Sikap dan Pencapaian Dalam Matematik*. Tesis Dr. Fal. Bangi, Selangor: Universiti Kebangsaan Malaysia.

Sabri Ahmad, Tengku Zawawi Tengku Zainal & aziz Omar. 2006. *Isu-isu dalam Pendidikan Matematik*. Kuala Lumpur: Utusan Publications 7 Distributions Sdn. Bhd.

Saedah, Siraj. 2008. *Kurikulum Masa Depan*. Kuala Lumpur:Universiti Malaya.

Sekaran, U. 1992. *Research Methods For Business: A Skill-Building Approach.* Canada: John Wiley & Sons. Inc.

Shahzalina Ghazali, (2002). *Amalan Pembelajaran Koperatif di Kalangan Guru-Guru Matapelajarn Teknik dan Vokasional:* Satu Tinjauan di 3 buah Sekolah Menengah Teknik di Negeri Selangor. Tesis Sarjana Muda. Skudai, Johor: Universiti Teknologi Malaysia.

Tengku Zawawi Tengku Zainal. 1999*. Kefahaman Konsep Dalam Matematik.* Jurnal Akademik MPKTBR 11 : 16-33.

Wiersma, W. 2000. *Research method in education: An Introduction*. Needham Heights: Allyn and Bacon.

BAHAGIAN 4
KERTAS PEMBENTANGAN

SUB-TEMA 4
Kurikulum

INSTITUT
DARUL RIDZUAN

KONFERENS KEBANGSAAN
PENDIDIKAN ABAD KE-21
2016

Mendepani CABARAN
PENDIDIKAN ABAD KE-21

ANALISIS MAKNA LEKSIS *BAGATON* MENGGUNAKAN PENDEKATAN SEMANTIK RANAH BERSUMBERKAN DATA KORPUS BAHASA MELAYU

Effendy Yusuff
ffendyyusuff@yahoo.com.my

Anida Sarudin (Ph.D)
anida@fbk.upsi.edu.my

Norliza Jamaluddin (Ph.D)
norliza@fbk.upsi.edu.my

Jabatan Bahasa dan Kesusasteraan Melayu
Fakulti Bahasa Melayu
Universiti Pendidikan Sultan Idris

ABSTRAK

Penyelidikan ini dilaksanakan untuk mengkaji pengekalan penggunaan leksis bahasa sukuan peribumi Sabah dalam korpus bahasa Melayu. Sumber data yang dimanfaatkan adalah daripada data korpus bahasa Melayu yang dibangunkan sendiri oleh penyelidik. Data korpus tersebut terdiri daripada enam buah novel berbahasa Melayu yang berlatarkan masyarakat peribumi Sabah. Sebanyak 145 leksis bahasa sukuan telah dikenal pasti digunakan secara bersama-sama dengan bahasa Melayu dalam data korpus. Bagaimanapun, dalam kertas kerja ini salah satu leksis bagaton dipilih untuk dianalisis. Analisis dijalankan menggunakan teori semantik ranah (frame semantics) yang dipelopori oleh Charles Fillmore (1982). Dapatan kajian awal menunjukkan bahawa pendekatan berteori linguistik, khususnya semantik kognitif dapat memerihalkan gelagat semantik leksis bahasa sukuan dalam korpus bahasa Melayu. Seterusnya, menyelogkar makna yang cuba digambarkan untuk membawa konsep masyarakat penutur di sebalik penggunaan leksis tersebut. Hujahan yang dilakukan dapat menjelaskan fungsi kewujudan dan kewajaran setiap leksis adalah disebabkan motivasi, potensi dan reputasi leksis tersebut.

Kata kunci*: leksis, korpus, semantik ranah, bahasa sukuan, bagaton, gelagat semantik*

PENDAHULUAN

Leksis sebagai perwakilan identiti masyarakat penutur telah menjadi fokus kajian oleh beberapa pengkaji sebelum ini. Dalam hal tersebut, keterbiasaan realisasi bahasa secara kerap merupakan sumber yang dapat diteroka untuk melihat unsur-unsur budaya diwakili oleh sesuatu bahasa (Stubbs, 1966) sama ada menerusi kata, frasa, ayat mahupun wacana dalam bentuk lisan dan tulisan Hajar (2005) menjelaskan bahawa leksis berupaya mencerminkan identiti budaya. Konotasi budaya pada sesuatu leksis yang kebiasaannya mewakili makna tipikal suatu kelompok masyarakat berupaya mempengaruhi reputasi leksis tersebut. Justeru, potensi suatu leksis dapat dirungkai menerusi bidang linguistik sebagai landasan melihat unsur sosiologi. Sehubungan itu, data-data autentik dapat dijadikan sumber bagi meneroka hubungan antara makna dan struktur kognisi berdasarkan konteks yang terkandung dalam sesebuah masyarakat.

Selain berfungsi sebagai medium penyampai kebudayaan masyarakat, bahasa juga merupakan serlahan ketinggian budaya sesuatu bangsa. Dalam hal ini, Aini Abd. Karim (2005) menjelaskan bahawa unsur budaya tersebut perlu diselongkar untuk melihat realiti penuturnya. Ketepatan makna sesuatu kata itu amat berkait dengan kebudayaan masyarakat. Oleh yang demikian, ilmu linguistik dapat digunakan bagi membantu menyelisik perihal aspek bahasa khususnya leksikal yang bertindak sebagai perakam yang bernilai. Sehubungan itu, bersandarkan salah satu cabang linguistik, iaitu dengan penggunaan pendekatan ilmu semantik, gelagat leksis tersebut berupaya untuk diperihalkan. Saidatul Nornis (2007) menyatakan bahawa teori semantik iaitu salah satu cabang linguistik yang berhubung erat dengan bidang sosiologi, antropologi, falsafah dan psikologi. Pemanfaatan ilmu semantik, khususnya semantik kognitif berupaya menjelaskan dan memperincikan operasi sistem yang berlaku. Dalam bidang semantik kognitif, elemen pengalaman (*experientialist approach*) iaitu pengalaman lampau dan alam sekeliling diambil kira. Makna yang dikonsepsikan berlandaskan struktur yang lazim (*conventionalized conceptual structure*) adalah kerangka utama teori ini. Dengan kata lain, melalui ilmu semantik kognitif pengalaman dan pergaulan penutur yang telah sedia ada dalam mental dapat dimanifestasikan.

Unsur budaya sememangnya diakui terkod melalui setiap perkataan. Namun, bagaimana budaya itu terkod masih boleh diperdebatkan. Kedudukan dan kewujudan setiap perkataan dalam nahu mempunyai fungsi tertentu. Setiap fungsi itu pula mendukung makna-makna tertentu yang dapat menggambarkan idea keseluruhan. Setiap kata yang hadir menjalankan fungsi tertentu dan mempunyai rantaian antara kata dalam sesuatu ayat. Hubungan antara kata dengan kata ini lebih menarik lagi apabila penelitian dilakukan kerana leksikal yang mencerminkan budaya lebih mudah difahami apabila wujud bersama-sama leksis yang lain dalam sesuatu ujaran. Sehubungan itu, kepentingan pemerian atau pendeskripsian unsur budaya dalam leksis amat besar terutama kepada penutur bukan jati sesuatu bahasa tersebut (Intan Safinz dan Nor Zakiah, 2008). Ini membolehkan penutur bukan asli sesuatu bangsa tersebut dapat memahami dan seterusnya tahu serta peka akan penggunaannya.

Puteri Roslina (2012) menjelaskan bahawa setiap bahasa di dunia mempunyai khazanah perbendaharaan kata yang terbentuk berdasarkan keperluan persekitaran dan

budaya mereka. Kadangkala berlaku ketidakcukupan kosa kata dalam sesuatu bahasa untuk mengungkapkan konsep tertentu yang tidak pernah wujud dalam bahasa tersebut. Oleh itu, peminjaman kata merupakan sumber dalam kajian kosa kata. Dalam hal ini, berdasarkan data korpus yang diselidiki didapati beberapa leksikal bahasa kedua telah diguna secara bersama-sama dalam bahasa pertama. Hal ini amat menarik untuk diteliti dengan lebih mendalam lagi disebabkan, bagaimana leksikal bahasa kedua itu menjalankan fungsinya dalam korpus bahasa pertama untuk mengungkapkan sesuatu konsep, peristiwa, perkara atau pemikiran apabila digunakan secara bersama-sama. Sehubungan itu, dengan menggunakan pendekatan semantik ranah, penjelasan yang lebih berautoriti berupaya menjelaskan fenomena yang berlaku.

OBJEKTIF KAJIAN

Menganalisis perkaitan pemikiran masyarakat peribumi Sabah dengan leksis bahasa sukuan.

Menghuraikan penggunaan leksis bahasa sukuan dalam data korpus bahasa Melayu dengan menggunakan pendekatan Semantik Ranah

PERSOALAN KAJIAN

Bagaimanakah perkaitan pemikiran masyarakat peribumi Sabah dengan leksis bahasa sukuan?

Bagaimanakah pendeskripsian yang berpada dan empirikal dilakukan untuk melihat gelagat leksis bahasa sukuan dalam data korpus bahasa Melayu dengan menggunakan pendekatan Semantik Ranah?

KAEDAH KAJIAN

Kajian ini menggunakan kaedah kepustakaan dan analisis dokumen. Dokumen yang dianalisis adalah data korpus yang dibangunkan sendiri oleh penyelidik. Data korpus tersebut diambil daripada enam buah novel bahasa Melayu yang berlatar belakang masyarakat peribumi Sabah, iaitu novel *Mariga* dan *Bagaton* karya Amil Haya serta novel-novel *Dukanya Abadi, Dari Dalam Cermin, Kuku*i dan *Debur Menerpa* nukilan Azmah Nordin. Pemilihan novel-novel tersebut adalah berdasarkan latar cerita, kekerapan penggunaan istilah tempatan yang tinggi, karya yang telah memenangi beberapa anugerah dan hasilan garapan karya pemenang Anugerah Sea Award dari Kerajaan Thailand.

PERBINCANGAN DAN DAPATAN KAJIAN

Perbincangan dalam kertas kerja ini hanya ditumpukan kepada data leksis *bagaton* sahaja. Dengan menggunakan pendekatan semantik ranah, analisis dilakukan berdasarkan empat peringkat, iaitu pemaparan makna konseptual lema *bagaton*, pola valensi yang wujud, analisis tatatingkat ranah dan pemetaan ranah. Walaupun data *bagaton* yang terbit direalisasikan dalam tiga bentuk elemen ranah, tetapi hanya satu contoh huraian terperinci yang akan hanya diberi dalam kertas kerja ini.

KONSEP *BAGATON* DALAM MASYARAKAT PERIBUMI SABAH

Bagaton merupakan sejenis tajau, iaitu tempayan besar yang sinonim dengan masyarakat Kadazan Dusun di Sabah. Dalam masyarakat Kadazan Dusun, tajau merupakan satu barangan yang berharga, digunakan untuk menyimpan makanan, minuman seperti tapai, lihing, tuak dan sebagainya. Tajau mempunyai pelbagai saiz sesuai dengan keperluan dan kepentingannya. Biasanya tajau juga dijadikan salah satu barang hantaran semasa majlis perkahwinan. Kepentingan tajau dalam masyarakat Kadazan Dusun bermula dari sejak kelahiran sehingga seorang itu meninggal dunia. Bagaton yang merupakan salah satu jenis daripada tajau, mempunyai saiz yang lebih besar daripada tajau-tajau yang lain. Bagaton lebih diperlukan semasa berlakunya sesuatu kematian.

Pada zaman dahulu, khususnya dalam masyarakat Kadazan Dusun yang tidak mempunyai agama, amalan pengebumian anggota masyarakat adalah dengan menggunakan *bagaton*. Bagaton yang merupakan tempayan dijadikan tempat persemadian anggota masyarakat yang telah meninggal dunia. Menjadi satu kewajipan pada ahli keluarga, khususnya bapa untuk menyediakan *bagaton* khas untuk anaknya. Masyarakat Kadazan Dusun pada zaman dahulu mempercayai bahawa *bagaton* yang dijadikan tempat jasad disemayamkan dapat memberi keselesaan kepada roh si mati. Mereka percaya tuhan *kinoringan* di pergunungan Kinabalu akan merahmati si mati.

MAKLUMAT KONSEPTUAL LEKSIS *BAGATON*

Setelah meneliti leksis *bagaton* dalam korpus, pengkaji mendapati konsep *bagaton* memiliki makna teras, iaitu merujuk kepada nama sesuatu benda atau tempat persemadian. Data korpus juga menunjukkan bahawa gelagat semantik leksis *bagaton* telah berperanan dalam tiga ranah, iaitu BEKAS PENYIMPANAN, KHAS dan KEPERCAYAAN. Dalam pendekatan teori semantik ranah, makna tersebut diperoleh berdasarkan kepada maklumat konseptual yang sedia ada berkaitan dengan latar yang terlibat (Fillmore, Johnson dan Petruck, 2003).

Berdasarkan pada data korpus terdapat sebanyak 130 leksis *bagaton* yang telah hadir dalam seberkas ayat konkordans. Sehubungan itu, sebanyak 130 leksis *bagaton* telah dijadikan sebagai bahan analisis untuk mengenal pasti maklumat konseptual yang terlibat. Menurut Intan Safinaz (2012), suatu ranah makna, elemen-elemen ranah yang terbentuk, maklumat kumpulan dan pola valensi serta ayat yang mengandung nodus kata dapat dikesan melalui analisis ke atas data konkordans. Oleh yang demikian, maklumat konseptual dalam leksis *bagaton* ditunjukkan seperti jadual yang berikut:

Jadual.1: Maklumat Konseptual B*agaton*

Lema	Ranah	Elemen Ranah	Elemen Ranah
BAGATON	PERSEMADIAN	BEKAS PENYIMPANAN	ENTITI + AKSI + LOKASI
		KHAS	AGEN + OBJEK + MILIK
		KEPERCAYAAN	MUSABAB + PERKARA GHAIB

ANALISIS LEMA *BAGATON*

Berdasarkan data korpus yang dianalisis, pengkaji mengenal pasti bahawa lema *bagaton* mempunyai makna teras, iaitu ranah PERSEMADIAN. Makna teras, yang mendukung tiga makna semantik diserlahkan menerusi elemen ranah, iaitu BEKAS PENYIMPANAN, KHAS, dan KEPERCAYAAN. Setiap elemen ranah itu pula mempunyai elemen ranah yang lain. Hal ini dapat dilihat menerusi elemen ranah BEKAS PENYIMPANAN memiliki elemen ranah ENTITI, elemen ranah AKSI dan elemen ranah LOKASI. Elemen ranah KHAS pula mengandung elemen ranah AGEN, elemen ranah OBJEK dan elemen ranah MILIK. Sementara itu, elemen ranah KEPERCAYAAN pula mengandung elemen ranah MUSABAB dan elemen ranah PERKARA GHAIB.

ANALISIS RANAH PERSEMADIAN

Berdasarkan data yang dikaji, pengkaji mendapati bahawa leksis *bagaton* membawa makna PERSEMADIAN yang mengandung tiga makna kembangan iaitu BEKAS PENYIMPANAN, KHAS, dan KEPERCAYAAN. Makna ranah pertama, iaitu bermaksud BEKAS PENYIMPANAN mengandung elemen ranah ENTITI, elemen ranah AKSI dan elemen ranah LOKASI. Hal ini bermaksud, realisasi leksikal dalam data korpus seperti rangkaian leksis *ke dalam mulut, di dalam,* dan *dengan* untuk menggambarkan tempat atau arah meletakkan sesuatu benda telah menerbitkan elemen ranah BEKAS PENYIMPANAN. Kemudian, elemen ranah BEKAS PENYIMPANAN ini sebenarnya merujuk kepada tempat penyimpanan mayat yang direalisasikan oleh leksis *bagaton*. Seterusnya, realisasi leksis-leksis seperti *untuknya, bagatonmu* dan *bagatonmu* menyerlahkan lagi elemen ranah KHAS, iaitu hak kepunyaan atau sesuatu yang telah diperuntukkan khusus untuk individu tertentu. Seterusnya, elemen ranah KEPERCAYAAN pula terserlah melalui pemakaian jalinan leksis *bagaton akan memanggilnya, jasad Punti akan terseksa, semangatnya terbang, rohnya mesti ada* dan *jasadnya akan kaku kedinginan.*

ANALISIS BEKAS PENYIMPANAN (ENTITI + AKSI + LOKASI)

Ranah BEKAS PENYIMPANAN ini dapat dibahagikan kepada tiga elemen ranah, iaitu elemen ranah ENTITI, elemen ranah AKSI dan elemen ranah LOKASI. Ranah BEKAS PENYIMPANAN bermaksud LOKASI sesuatu ENTITI itu apabila telah melalui proses AKSI. Paparan maklumat ditunjukkan dalam jadual di bawah.

Jadual 2 : Maklumat analisis linguistik elemen ranah BEKAS PENYIMPANAN

Lema	Bagaton
Unit Leksikal	Bagaton
Kelas Kata	Kata Nama
Ranah PERSEMADIAN	Terserlah menerusi elemen ranah BEKAS PENYIMPANAN
Elemen ranah BEKAS PENYIMPANAN	LOKASI iaitu tempat sesuatu ENTITI, iaitu jasad/mayat apabila telah melalui proses AKSI
Elemen Ranah	BEKAS PENYIMPANAN (ENTITI, AKSI dan LOKASI)
Struktur Nahu	FN + FK “ENTITI” + “AKSI” + “LOKASI”
Contoh ayat	1. *Kemunculan tubuh bayi yang kecil itu dimasukkannya ke dalam mulut bagaton yang besar itu.* 2. *Dia cuba bangun, niatnya mahu melihat Punti di dalam bagaton itu.* 3. *Jamjin tidak akan mengubur mayatnya dengan bagaton,*

Berdasarkan jadual di atas, makna ranah adalah bermaksud BEKAS PENYIMPANAN, terdiri daripada elemen ranah ENTITI yang telah melalui proses AKSI, iaitu perbuatan memasukkan sesuatu ke dalam elemen ranah LOKASI, iaitu tempat jasad yang telah meninggal dunia disemadikan. Tiga elemen yang terdapat dalam ranah ini ialah elemen ranah LOKASI, iaitu tempat jasad yang dirujuki sebagai leksis *bagaton*, elemen ranah AKSI, iaitu menjelaskan tentang perbuatan yang dilakukan seperti disimpan dan disemadikan ke atas ENTITI yang direalisasikan oleh leksis seperti *dimasukkannya*, *melihat* dan *mengubur* dan ranah ENTITI yang direalisasikan oleh rangkaian leksis *tubuh bayi yang kecil, Punti* dan *mayatnya* menerangkan jasad yang dimasukkan ke dalam bekas tersebut.

Bersandarkan kepada konteks *bagaton* dalam data yang dikaji, leksis *bagaton* telah berfungsi sebagai pelengkap atau menyempurnakan maksud tempat, iaitu letak atau kedudukan sesuatu apabila digandingkan dengan leksis-leksis *ke dalam, di dalam* dan *dengan* sehingga menerbitkan makna LOKASI. Dalam pada itu, perwujudan leksis-leksis seperti *dimasukkannya, mahu melihat* dan *mengubur mayatnya* telah berjaya memanifestasi elemen ranah AKSI, iaitu merujuk kepada tingkah laku atau tindakan melakukan sesuatu. Seterusnya, elemen ranah ENTITI yang bermaksud sesuatu yang mempunyai kewujudannya

sendiri terserlah menerusi pemakaian leksis-leksis seperti *tubuh bayi yang kecil, Punti* dan *mayatnya.* Gabungan antara ketiga-tiga elemen ranah tersebut melalui jaringan semantik leksis yang begitu kompleks, iaitu elemen ranah ENTITI, elemen ranah AKSI dan elemen ranah LOKASI berjaya menyuguhkan maksud elemen ranah BEKAS PENYIMPANAN yang bermakna tempat menyimpan sesuatu (dalam konteks data kajian, sesuatu itu ialah mayat).

BINAAN POLA VALENSI *BAGATON*

Kedudukan leksis dalam struktur ayat boleh menentukan fungsi yang dijalankan. Peranan leksis tersebut dapat membantu untuk memahami dengan lebih jelas lagi konsep lema. Tambahan lagi, informasi tatabahasa merupakan perwujudan linguistik untuk suatu elemen ranah. Fillmore dan Petruck (2003) berpandangan bahawa latar maklumat suatu makna konsep perlu juga dianalisis pola valensi yang membinanya. Dalam hal ini, peranan semantik dan sintaksis untuk suatu kata dapat diterangkan dengan menganalisis kewujudan suatu kata dalam seperangkat ayat. Ayat yang gramatis terbentuk hasil daripada gabungan antara kata dengan kata dan frasa dengan frasa. Setiap kata mempunyai peranan yang tersendiri dalam seperangkat ayat, dan fungsinya banyak bergantung dengan kewujudan kata-kata yang lain. Realisasi nahu ini secara tidak langsung akan menerbitkan kumpulan valensi. Kehadiran kumpulan valensi tersebut akhirnya akan membentuk pola valensi. Hal ini membolehkan pola valensi dapat membekalkan maklumat sintaksis suatu kata.

Sehubungan itu, berdasarkan data kajian didapati bahawa leksis *bagaton* adalah merujuk kepada ranah PERSEMADIAN, iaitu tempat letak jasad yang telah meninggal dunia.

BINAAN RANAH PERSEMADIAN

Sehubungan itu, berdasarkan data korpus pengkaji dapati bahawa leksis *bagaton* terbit daripada ranah PERSEMADIAN yang dioperasikan oleh tiga makna, iaitu elemen ranah BEKAS PENYIMPANAN, elemen ranah KHAS dan elemen ranah KEPERCAYAAN. Huraian untuk setiap ranah tersebut dijelaskan seperti yang berikut.

Binaan ranah BEKAS PENYIMPANAN

Elemen ranah BEKAS PENYIMPANAN mengandung tiga elemen ranah, iaitu elemen ranah ENTITI, elemen ranah AKSI dan elemen ranah LOKASI. Berdasarkan data kajian, didapati bahawa dalam elemen ranah BEKAS PENYIMPANAN leksis *bagaton* ialah kata nama yang berfungsi sebagai keterangan.

Jadual 3: Pola valensi elemen ranah BEKAS PENYIMPANAN yang mengandung elemen ranah ENTITI, elemen ranah AKSI dan elemen ranah LOKASI

ENTITI	AKSI	LOKASI
Subjek	Predikat	Keterangan
Frasa Nama	Frasa Kerja	Frasa Sendi Nama
Kemunculan tubuh bayi yang kecil itu	*dimasukkannya*	*ke dalam mulut bagaton yang besar itu.*

…niatnya Jamjin	*mahu melihat Punti tidak akan mengubur mayatnya*	*di dalam bagaton itu. dengan bagaton, dia akan mengubur Punti seperti mengubur…*

Berdasarkan contoh jadual di atas, leksis *bagaton* merupakan Kata Nama berfungsi kasus lokatif, iaitu sebagai keterangan yang menunjukkan lokasi suatu aksi dijalankan. Hal ini menjelaskan bahawa fungsi leksis *bagaton* sebagai pelengkap kepada maksud sesuatu perbuatan yang dilakukan. Bukti-bukti leksis tersebut berjaya menyempurnakan maksud tindakan yang diambil adalah seperti *ke dalam mulut bagaton yang besar, di dalam bagaton itu* dan *dengan bagaton dia mengubur Punti.* Contoh-contoh tersebut mengukuhkan lagi hujah bahawa leksis *bagaton* berfungsi sebagai keterangan lokatif.

PROSES PENERBITAN RANAH *BAGATON*

Menurut teori Semantik ranah, sebenarnya seberkas ayat dilatari oleh maklumat yang memberi makna pada gugusan ayat tersebut. Fillmore dan Baker (2009) menjelaskan bahawa dalam penelitian suatu ranah, terdapat peringkat yang melahirkan ranah secara berlapis-lapis, hasil daripada gabungan beberapa unit leksikal yang bermotivasi. Seterusnya, maklumat ini akan dapat melengkapkan makna secara terperinci dalam struktur ayat tersebut. Elemen ranah direalisasikan secara leksis ataupun ayat pada tahap struktur permukaan (Fillmore, 2003). Dalam hal ini, leksis *bagaton* yang menerbitkan ranah PERSEMADIAN didapati wujud dalam tiga makna yang berbeza-beza, iaitu elemen ranah BEKAS PENYIMPANAN, elemen ranah KHAS dan elemen ranah KEPERCAYAAN. Oleh yang demikian, untuk melihat gabungan antara unit leksis yang membentuk elemen ranah dan gabungan elemen ranah yang membentuk ranah akan dibincangkan dengan mendalam dalam huraian yang seterusnya.

ANALISIS TATATINGKAT RANAH PERSEMADIAN

Ranah PERSEMADIAN terdiri daripada elemen ranah BEKAS PENYIMPANAN, elemen ranah KHAS dan elemen ranah KEPERCAYAAN . Setiap elemen ranah tersebut diterbitkan oleh elemen ranah yang saling berkaitan dan unit-unit leksikal yang berhubungan.

ANALISIS TATATINGKAT RANAH PERSEMADIAN (BEKAS PENYIMPANAN)

Ranah PERSEMADIAN (BEKAS PENYIMPANAN) mempunyai elemen ranah, iaitu ENTITI + AKSI + LOKASI. Setiap satunya akan dijelaskan secara berpada menggunakan analisis tatatingkat ranah. Berdasarkan data yang dikaji, didapati bahawa elemen-elemen ranah yang melatari ranah tersebut ditunjukkan seperti data yang berikut.

[PERSEMADIAN [BEKAS PENYIMPANAN [[ENTITI Kemunculan tubuh bayi yang kecil itu][AKSI dimasukkannya][LOKASI ke dalam mulut *bagaton* yang besar itu]]]

[PERSEMADIAN [BEKAS PENYIMPANAN [[ENTITI niatnya][AKSI mahu melihat Punti][LOKASI di dalam *bagaton* itu]]]

[PERSEMADIAN [BEKAS PENYIMPANAN [[ENTITI Jamjin][AKSI tidak akan mengubur][LOKASI dengan *bagaton*]]]

Berdasarkan contoh-contoh di atas, berikut adalah contoh ranah, elemen-elemen ranah, dan unit –unit leksis yang terkandung dalam ranah PERSEMADIAN diperjelaskan dalam bentuk jadual di bawah.

Jadual 4 : Kumpulan ranah PERSEMADIAN (BEKAS PENYIMPANAN (ENTITI + AKSI + LOKASI)

RANAH	LEKSIS/FRASA/AYAT
Elemen ranah ENTITI	F1a*. Kemunculan tubuh bayi yang kecil itu* F2a*. niatnya* F3a*. Jamjin*
Elemen ranah AKSI	F1b*. dimasukkannya* F2b*. mahu melihat Punti* F3b*. tidak akan mengubur*
Elemen ranah LOKASI	F1c*. ke dalam mulut bagaton yang besar itu* F2c*. di dalam bagaton itu* F3c*. dengan bagaton*
Elemen ranah BEKAS PENYIMPANAN	A1.*Kemunculan tubuh bayi yang kecil itu dimasukkannya ke dalam mulut bagaton yang besar itu.* A2.*niatnya mahu melihat Punti di dalam bagaton itu.* A3.*Jamjin tidak akan mengubur dengan bagaton*
Ranah PERSEMADIAN	A1.*Kemunculan tubuh bayi yang kecil itu dimasukkannya ke dalam mulut bagaton yang besar itu.* A2.*niatnya mahu melihat Punti di dalam bagaton itu.* A3.*Jamjin tidak akan mengubur dengan bagaton*

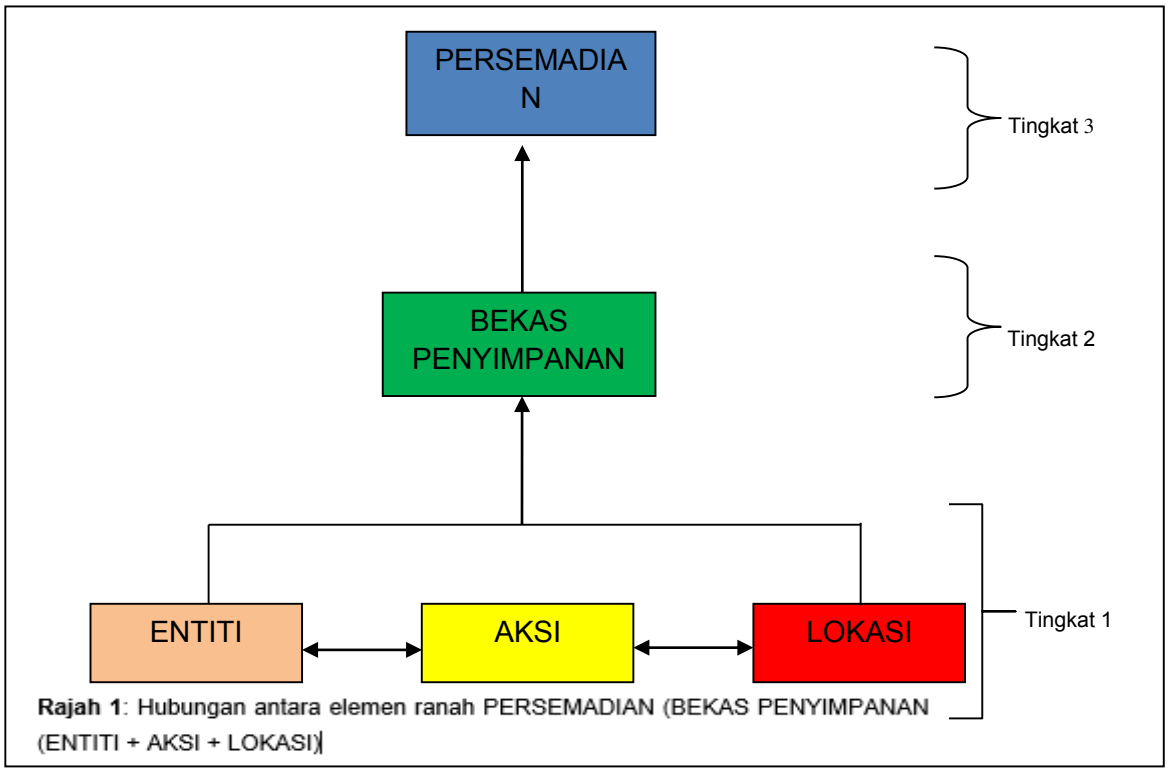
Berdasarkan data yang dikaji, terdapat tiga lapisan ranah yang terbit hasil perkaitan antara unit leksikal dengan unit leksikal dan ranah dengan ranah. Elemen ranah ENTITI yang merujuk kepada sesuatu yang mempunyai kewujudannya sendiri telah direalisasi oleh leksis-leksis seperti (F1a) *kemunculan, tubuh yang kecil,* (F2a) *niatnya,* dan (F3a) *Jamjin.* Leksis-

leksis *tubuh yang kecil* dan *Jamjin* ialah kata nama untuk orang manakala enklitik *-nya* pula adalah Kata Ganti Nama orang menyerlahkan lagi elemen ranah ENTITI, iaitu sesuatu yang mempunyai kewujudan.

Sementara itu, elemen ranah AKSI yang merujuk kepada gerakan atau tindak melakukan sesuatu dapat ditonjolkan menerusi perwujudan leksis-leksis seperti (F1b) *dimasukkannya*, (F2b) *mahu melihat Punti* dan (F3b) *tidak akan mengubur.* Penggunaan Frasa Kerja tersebut berjaya menerbitkan elemen ranah AKSI. Di samping itu, realisasi leksis-leksis seperti (F1c) *ke dalam mulut bagaton yang besar itu,* (F2c) *di dalam bagaton itu* dan (F3c) *dengan bagaton* berupaya menyuguhkan makna elemen ranah LOKASI yang merujuk kepada suatu tempat atau kawasan yang telah dikhususkan. Dalam hal ini, rangkaian Kata Sendi Nama tersebut telah berjaya menjelaskan konsep kawasan yang dimanifetasikan oleh leksis *bagaton*.

Jaringan elemen ranah ENTITI, elemen ranah AKSI dan elemen ranah LOKASI yang direalisasikan oleh unit leksikal telah menonjolkan makna elemen ranah BEKAS PENYIMPANAN. Seterusnya, elemen ranah BEKAS PENYIMPANAN pula telah menyerlahkan lagi ranah PERSEMADIAN.

Hubungan antara elemen ranah dengan elemen ranah sehingga menyerlahkan ranah tersebut dapat ditunjukkan melalui rajah di bawah.



Rajah 1: Hubungan antara elemen ranah PERSEMADIAN (BEKAS PENYIMPANAN (ENTITI + AKSI + LOKASI)

PEMETAAN RANAH *BAGATON*

Maklumat-maklumat leksis seperti lema, pola valensi dan analisis tatatingkat sebagai latar belakang memahami struktur ranah amat penting dalam proses pemetaan ranah. Menurut

Fillmore (1982) pemetaan ranah merupakan rangka pengetahuan yang menyepadukan jenis-jenis pengalaman yang diperolehi daripada analisis konsep. Berpandukan pada analisis yang telah dilakukan ke atas unit-unit leksikal yang terdapat dalam data yang dikaji, maka kajian ini telah mengenal pasti bahawa proses pemetaan ranah PERSEMADIAN melibatkan hubungan yang saling melengkapi antara elemen-elemen ranah yang terbit. Berikut ditunjukkan hubungan elemen-elemen ranah yang diperolehi daripada analisis tatatingkat ranah yang telah dilakukan

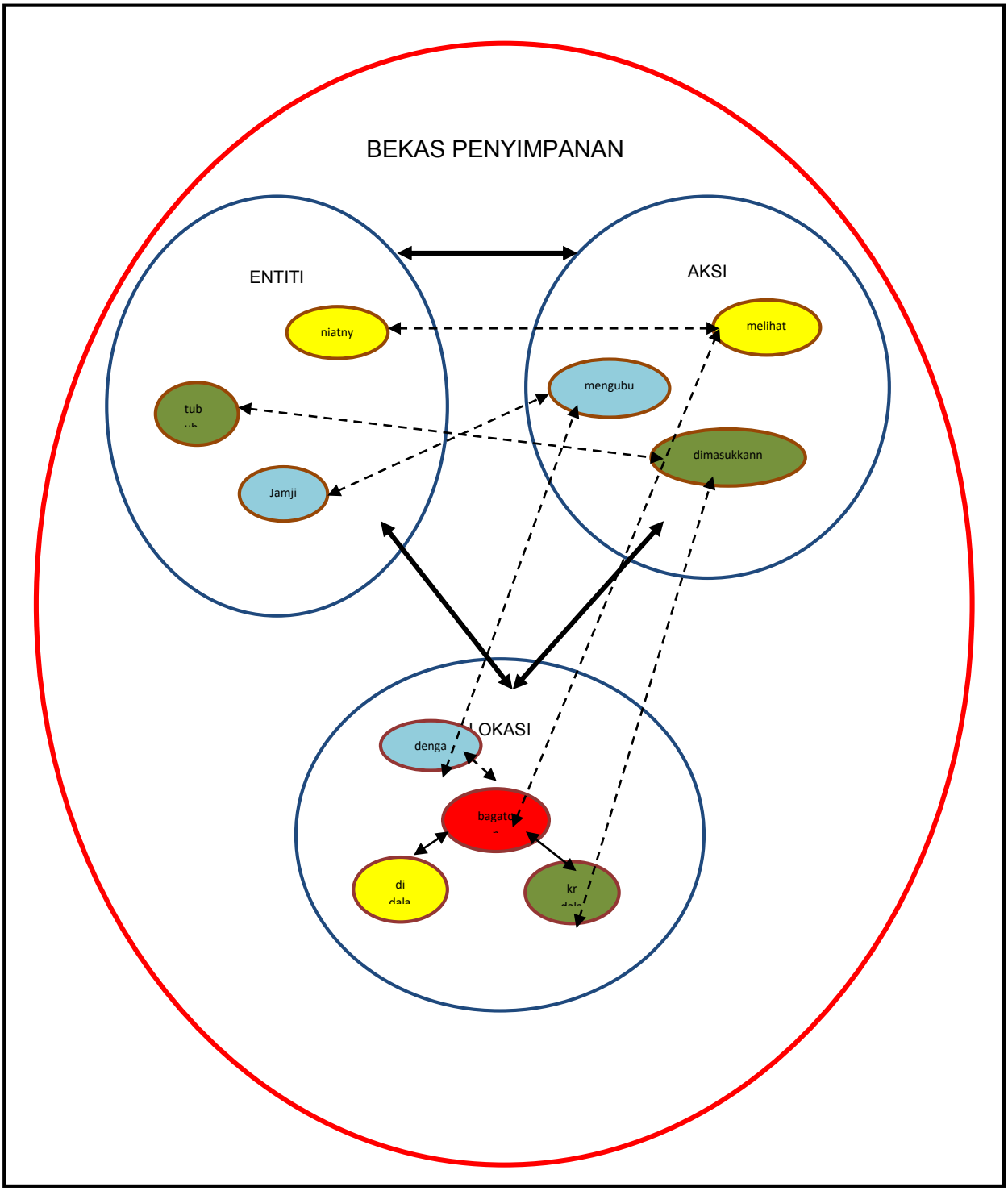
RANAH PERSEMADIAN

Berdasarkan data yang dikaji, ranah PERSEMADIAN dioperasikan oleh tiga ranah, iaitu ranah BEKAS PENYIMPANAN, ranah KHAS dan ranah KEPERCAYAAN. Penjelasan setiap ranah tersebut dihujah seperti yang berikut.

RANAH PERSEMADIAN (BEKAS PENYIMPANAN)

Ranah BEKAS PENYIMPANAN mengandungi elemen ranah AGEN, elemen ranah AKSI dan elemen ranah LOKASI. Hubungan ranah BEKAS PENYIMPANAN berdasarkan elemennya yang mengandungi elemen ranah AGEN + AKSI + LOKASI diteliti tidak dapat difahami secara terpisah tanpa penjelasan proses yang saling melengkapi. Hal ini disebabkan hubungan antara satu leksis dengan leksis serta kaitan antara elemen ranah dengan elemen ranah itu mengandungi ciri-ciri makna yang menyerlahkan lagi makna ranah BEKAS PENYIMPANAN.

Pemetaan ranah PERSEMADIAN (BEKAS PENYIMPANAN (ENTITI + AKSI + LOKASI))



Rajah 2: Pemetaan elemen ranah BEKAS PENYIMPANAN (ENTITI + AKSI + LOKASI)

Berdasarkan data yang dikaji, ranah BEKAS PENYIMPANAN telah diserlahkan menerusi elemen ranah ENTITI, elemen ranah AKSI dan elemen ranah LOKASI. Menurut Kamus Dewan (2012), bekas bermaksud tempat menyimpan manakala penyimpanan pula ialah perihal menyimpan. Jadual di atas membuktikan bahawa elemen ranah telah direalisasi oleh beberapa konsep unit leksikal yang terkandung dalamnya, sebagai contoh elemen ranah ENTITI yang bermaksud sesuatu yang mempunyai kewujudan tersendiri (Kamus Dewan, 2012) terserlah menerusi leksis-leksis seperti *Jamjin* dan *tubuh* yang menunjukkan makna seseorang individu lelaki dan keseluruhan jasad manusia. Di samping itu, leksis *niatnya* bermaksud tujuan atau keinginan seseorang yang dimanifestasi oleh Kata Nama Enklinik – *nya* menunjukkan bahawa kewujudan seseorang.

Seterusnya, konsep-konsep leksis seperti *melihat, mengubur* dan *dimasukkannya* pula ialah realisasi leksis yang menyerlahkan makna elemen ranah AKSI, iaitu tindakan atau gerakan yang dilakukan (Kamus Dewan, 2012). Selain itu, elemen ranah LOKASI yang bermaksud kedudukan atau suatu kawasan (Kamus Dewan, 2012) diserlahkan menerusi perwujudan leksis-leksis seperti *di dalam bagaton, ke dalam bagaton* dan *dengan bagaton.* Jaringan leksis *bagaton* bersama-sama Kata Sendi *di, ke* dan *dengan* yang digambarkan melalui simbol anak panah menjelaskan bahawa fungsinya sebagai penerang tentang kedudukan atau letak tempat sesuatu telah menonjolkan makna elemen ranah LOKASI.

Seterusnya, konsep unit-unit leksis yang ditandai oleh bulatan kecil sebenarnya terkandung dalam satu lingkaran besar yang berwarna biru seperti dalam rajah untuk mewakili elemen-elemen ranah, iaitu elemen ranah ENTITI, elemen ranah AKSI dan elemen ranah LOKASI. Setiap elemen ranah tersebut pula saling berkaitan antara satu dengan yang lain yang ditandai dengan simbol anak panah untuk menerbitkan elemen ranah BEKAS PENYIMPANAN yang ditandai dengan satu bulatan besar berwarna merah. Anak panah terputus-putus pula menunjukkan bahawa rangkaian setiap konsep unit leksikal dalam bentuk struktur ayat menyerlahkan lagi elemen ranah tersebut. Leksis *bagaton* yang merupakan fokus kajian menunjukkan bahawa mempunyai hubungan secara langsung dengan beberapa leksis yang bergandingan bersama-samanya. Selanjutnya, gabungan antara unit leksis sebagai peranti semantik yang menerbitkan elemen-elemen ranah ENTITI, AKSI dan LOKASI telah berjaya menyerlahkan elemen ranah BEKAS PENYIMPANAN.

KESIMPULAN

Berdasarkan perbincangan yang telah dilakukan, hujahan dan pembuktian dapat dibuat secara lebih berautoritis dengan berssandarkan teori semantik ranah. Kewujudan leksis bahasa sukuan dalam korpus bahasa Melayu menggambarkan bahawa wujudnya satu sistem yang sebenarnya mengawal akan kehadiran leksis tersebut. Sistem yang mengawal itu pula dapat dibuktikan menerusi pendekatan lingusitik, khususnya ilmu semantik ranah. Perbincangan mengenai leksis bahasa sukuan dalam korpus bahasa Melayu perlu diperincikan dengan mendalam lagi, khususnya melibatkan aspek pengleksikalan, sosiobudaya dan pandangan dunia penuturnya. Dalam hal itu, gelagat leksis bahasa sukuan yang hadir bersama-sama dalam korpus bahasa Melayu sebenarnya didorong oleh motivasi yang dapat dihujah dengan menggunakan pendekatan linguistik yang sistematis.

RUJUKAN

Aini Hj Karim. 2005. Teori medan makna pendeskripsian leksikal kata kerja dalam Bahasa Melayu. *Jurnal Bahasa. Jilid 5 Bil 3 Septmber* 2005, hlm 78-104.

Amil Jaya. 1979. *Bagaton*. Kuala Lumpur. Dewan Bahasa dan Pustaka.

Amil Jaya. 2012. *Mariga*. Kuala Lumpur. Dewan Bahasa dan Pustaka.

Anida Saruddin. 2011. *Peluasan makna kata serapan bahasa Arab: Analisis semantik kognitif.* Tesis Doktor Falsafah. Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia.

Asimah Hj. Ajamain. 2009. Komunikasi berkesan dengan bahasa sukuan. Dlm *Etnik Melestarikan Bahasa Sukuan Sabah*. hlm. 9-13. Kota Kinabalu: Dewan Bahasa dan Pustaka Cawangan Sabah.

Asmah Omar. 1994. *Bahasa dan Pemikiran Alam Melayu*. Kuala Lumpur. Dewan Bahasa dan Pustaka.

Azmah Nordin. 1988. *Dukanya Abadi*. Kuala Lumpur. Dewan Bahasa dan Pustaka .

Azmah Nordin. 1990. *Kukui*. Kuala Lumpur. Dewan Bahasa dan Pustaka .

Azmah Nordin. 1992. *Dari Dalam Cermin*. Kuala Lumpur. Dewan Bahasa dan Pustaka.

Azmah Nordin. 1992. *Debur Menerpa*. Kuala Lumpur. Dewan Bahasa dan Pustaka.

Boas, Hans C. 2010. The syntax-lexicon continuum in construction grammar: A case study of English communication verbs. *Belgian Journal of Linguistics.* Vol 24, 54-82.

Daftar Kata Bahasa Sukuan Sabah: Bahasa Melayu-Bahasa Murut Tahol. 2005. Kuala Lumpur. Dewan Bahasa dan Pustaka.

Fillmore, C.J., 1982. “Frame Semantics” dlm The Linguistic Society of Korea (ed.) *Linguistic in the Morning Calm.* Seoul: Hanshin Publishing Co.

Fillmore, C.J., & Petruck, M.R.L., 2003. “FrameNet Glossary” dlm. *International Journal of Lexicography.* 16:3, hlm 235-360.

Fillmore, C.J. 2006. Frame Semantics. Dlm K.Brown (pnyt). *Encyclopaedia of language and linguistics.* Hlm 613-620. Oxford: Elsevier.

Fillmore, C.J., dan Baker, C. 2001. Frame Semantic for Text Understanding.

Glosari leksikal Bahasa Sukuan. 2012. Kuala Lumpur. Dewan Bahasa dan Pustaka.

Hajar Abd. Rahim. 2005. Bahasa dan Identiti: Satu kajian tentang pengaruh leksis tempatan dalam evolusi bahasa Inggeris standard di Malaysia. *Kertas Kerja Seminar Kebangsaan Kacukan Bahasa dan Bahasa Kacukan: Proses Penduduk dan Daya Hidup.* USM, Pualau Pinang. 17 September

.

Intan Safinaz Zainuddin. 2013. *Malay FrameNet: An Application for Bilingual Dictionary.* PERTANIKA, Social Science and Humanities. 21 (S): 41-50 (2013) Journal homepage: http://www.petanika.upm.eu.mt/. Diakses pada 3 Nov 2014.

Intan Safinaz Zainuddin dan Nor Zakiah Abdul Hamid. 2008. Tinjauan Unsur Budaya dalam Kamus Dwibahasa Melayu-Inggeris. Dlm Nor Hashimah & Rusmadi Baharuddin (pnyt). *Leksikologi dan Leksikografi Melayu:* hlm 495-507. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

McEnery, T., Xiao, R. dan Tono. Y,. 2006. *Corpus-Based Language Studies: An Advanced Resourse Book.* London: Routledge Applied Linguistics.

Noresah Baharom (pnyt). 2013. *Kamus Dewan.* Kuala Lumpur. Dewan Bahsa dan Pustaka.

Nor Hasimah Jalaluddin, Anida Saruddin dan Zaharani Ahmad. 2012. Peluasan makna Alim: Analisis Semantik kognitif. *Gema Online Journal of Language Studies* Vol 12 (2), May: 457-473.

Puteri Roslina Abd Wahid. 1994. *Budaya dan nilai kepercayaan makna berdasarkan anatomi manusia*.

Rusmadi Baharuddin. 2005. Pemerian polisemi “datang”: satu analisis linguistik kognitif, *Jurnal Bahasa* 5(4): 23-39 Disember.

Rusmadi Baharuddin. 2009. Menangani Sinonim dalam Kamus: Satu Pendekatan Semantik Ranahan. Dlm Nor Hashimah & Rusmadi Baharuddin (pnyt). *Leksikologi dan Leksikografi Melayu:* hlm 372-387. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Rusmadi Baharudin, Nor Hashimah Jalaluddin dan Imran Ho-Abdullah. 2013. *Sumbangan Framenet kepada Leksikografi Korpus: Kajian kes Penyelisikan Makna Kata kerja Melihat.*

Saidatul Nornis Hj. Mahali. 2007. *Unsur Bahasa dalam Budaya*. Kota Kinabalu: Penerbit Universiti Malaysia Sabah.

Saidatul Nornis dan Mohd Rasdi. 2013. Haiwan sebagai perlambangan dalam peribahasa orang Semai. *GEMA Online Journal of Language Studies* Vol 13(1) Feb: 83-98.

Sapir, E. 1921. *Language: An Introduction to the study of speech*. London: Harcout Brace Jovanovich Publishers.

Stubbs, M., 1996. *Text and Corpus Analysis.* Blackwell Publishers.

Wan Abdul Kadir Wan Yusoff. 2005. Bahasa dan Pemikiran Budaya. Dlm. Hashim Hj Musa (pnyt). *Bahasa dan Pemikiran Melayu*; hlm. 134. Kuala Lumpur: Akademi Pengajian Melayu.Universiti Malaya.

Zaitul Azma dan Ahmad Fuad. 2011. Bahasa dan Pemikiran dalam Peribahasa Melayu. *GEMA Online Journal of Language Studies* Vol 11 (3) Sept: 31-51.

Zaleha Ahmat. 2001. *Falsafah Etika Masyarakat Melayu Tradisional: Satu kajian berdasarkan pantun Melayu*. Disertasi Sarjana. Kuala Lumpur: Universiti Malaya.

EFFECTS OF E-SIGNNET ON LEARNING MALAYSIAN SIGN LANGUAGE AMONG HEARING IMPAIRED STUDENTS

V. Chadra Shakaran V. V. Menon
bhismer3@yahoo.com.sg
SMK Darul Ridwan, Taiping, Perak

Fong Soon Fook
sffong@ums.edu.my
Faculty of Humanities, Arts & Heritage
Universiti Malaysia Sabah

ABSTRACT

This quantitative study investigated the effects of E-SignNet on the learning of sign language among 147 hearing impaired students in special education primary schools for the hearing impaired in Malaysia. A quasi-experimental with control group pretest-posttest design was adopted in this study. The independent variables are the three presentation modes namely Sign Language video, Text plus Image (SLTI), Sign Language video plus Text (SLT) and Sign Language video plus Image (SLI). The dependent variable is the students' achievement scores as measured by the posttest scores. ANOVA and ANCOVA analyses were conducted to test the null hypotheses in this study. The results revealed that by using e-SignNet, the hearing impaired students attained significant difference in achievement scores among the three presentation modes. The hearing impaired students using the SLTI mode attained the highest achievement scores. The result also implies that the strategic presentation of sign language video, text and image does fasilitate more effective learning of sign language.

Keywords: *E-SignNet, hearing impaired, sign language video, text, image*

INTRODUCTION

There are about 58,706 hearing impaired (HI) people registered in Malaysia. HI people use sign language to communicate and there are about 130 sign languages throughout the world. Sign language use a combination of body language, gestures, facial expression and eye gaze to communicate among HI people and it is a well-structured and independent language. Malaysian Sign Language (MSL) and Kod Tangan Bahasa Melayu (KTBM) is used in the HI schools in Malaysia for the purpose of communication and teaching the Malay language.

Approximately 90% of HI children are born to hearing parents who are not fluent in sign language and only 20% of parents of HI children become fluent in sign language. Early language intervention is needed to help HI children to improve their language skills and parent-child communication is important to the HI children's cognitive development and socialization. HI children's poor linguistic skills creates problems in social interaction, language and communication for them. Sign language is crucial for the HI child, their family and friends so that the HI child is exposed to as much language as possible.

The proposed design of the E-SignNet emerged as a timely respond to the challenges faced by the HI children in learning the sign language. The E-SignNet is a useful tool that will provide personalized, 24/7 anytime, anywhere internet platform, user friendly, teaching and learning resource for the HI people, parents with HI children and the hearing community to learn sign language.

PROBLEM STATEMENT

The HI community seldom receive sufficient language intervention to consistently achieve linguistic competencies that allow for effective communication, socialization, and thinking skills. They continue to suffer from significant delays in social skills, cognitive development, including academic areas such as literacy, math, and problem solving, as compared to hearing peers (Marschark, 2003). HI learners perform lower on standardized measures of achievement and graduate with reading skills at the fourth grade level compared to hearing peers. They also display poor quality written skills and show weakness in comprehension and because of the low academic level, it affected the HI children's social and cognitive development. The limitations also include minimized ability to organize and produce from memory the associations between concepts and results in challenges to the child's ability to understand the real-world situations socially or emotionally (Marschark, 2003).

Malaysian HI students depend on the Malaysian Sign Language (MSL) for communication and they have low proficiency in the Malay language and they are taught the Malay language using MSL and KTBM. A preliminary survey was conducted among sign language teachers. The findings showed that the barrier to HI children's reading development is not simply unable to read in Malay but rather poor language development, in any form, signed or spoken. Based on the survey results, the researcher concluded that sign language teachers face challenges in teaching sign language and Malay language to the HI students is also partly due to limited sign language resources.

It is due to the challenges faced in duplication of the best teaching and learning methods for the HI, the E-SignNet was developed. The E-SignNet will enable the user to learn sign language in an interactive and convenient way and at the same time help to learn the Malay language.

THE PURPOSE OF THE STUDY

The purpose of this study was to design and develop three presentation modes of the E-SignNet, and to evaluate its effectiveness in the learning of sign language among HI students. The three modes of interactive multimedia presentation to be developed for evaluation are as below:

i. Sign Language video + Text + Image (SLTI) (see Fig. 1),

ii. Sign Language video + Text (SLT) (see Fig. 2),

iii. Sign Language video + Image (SLI) (see Fig. 3).

Fig. 1. Sign Language video + Text + Image (SLTI)

Fig. 2. Sign Language video + Text (SLT)

Fig. 3. Sign Language video + Image (SLI)

RESEARCH OBJECTIVES

The objectives of this study are as follows:

i. To design and develop the E-SignNet incorporating sign language video, text and image.
ii. To determine the effects of using three presentation modes: Sign Language video + Text + Image (SLTI), Sign Language video + Text (SLT) and Sign Language video + Image (SLI) in the learning of sign language on the achievement scores.

RESEARCH HYPHOTHESES

Based on the research questions, the researcher tested the following null hypotheses formulated from the research questions above. The probability level of .05 is used to test statistical significance.

H_{01} There is no significant difference in the mean posttest scores among the hearing impaired students using the three presentation modes (SLTI, SLT and SLI).

H_{02} There is no significant difference in the mean posttest scores between the hearing impaired students using the SLTI mode and the SLT mode.

H_{03} There is no significant difference in the mean posttest scores between the hearing impaired students using the SLTI mode and the SLI mode.

H_{04} There is no significant difference in the mean posttest scores between the hearing impaired students using the SLT mode and the SLI mode.

THEORETICAL FRAMEWORK

This study is based upon three theories: Paivio's Dual Coding Theory, Sweller's Cognitive Load Theory and Mayer's Cognitive Theory of Multimedia Learning. This section explores the respective theoretical concepts in an attempt to produce an effective sign language learning tool for the HI.

Paivio's Dual Coding Theory

Paivio's (1991) Dual Coding Theory (DCT) explains how the verbal and nonverbal cognitive subsystems process information. The verbal subsystem is for processing language (text and audio) and the nonverbal subsystem is for processing nonverbal objects or events (pictures, animations, or video). According to Paivio (1991), logogens (verbal mental representations) and imagens (nonverbal mental representations) are the structural and functional units of DCT. Paivio (1991) claims that pictures are thought to be more likely than words to activate the verbal and nonverbal subsystems upon processing. As a result, "*mnemonic superiority of the image code over the verbal code"* (p. 265) makes pictures easier to remember than words alone. Research has shown that words that are associated with actual objects or images are better acquired and recalled (Clark & Paivio, 1991).

Sweller's Cognitive Load Theory

The Cognitive Load Theory (CLT) has provided a general framework for instructional designers to minimize and control the conditions that create unwanted cognitive load in learning materials (Sweller, 2005). It refers to the total amount of mental activity imposed on working memory at an instance in time (Chandler & Sweller, 1991). Split-attention effect, redundancy effect, and modality effect are the effects that facilitate learning generated by CLT.

The modality effect occurs when learners face with two sources of information in visual mode and learners learn more when presented with one source in visual mode and the other in auditory mode (Moreno & Mayer, 1999). In spite of this, some studies have found a reverse modality effect in which written text was superior to spoken text when learners were given control over the pacing of instruction and also maximal learning time (Tabbers, Martens, & van Merriënboer, 2004).

Mayer's Cognitive Theory of Multimedia Learning

The Cognitive Theory of Multimedia Learning (CTML) states that people learn more deeply from words and images than from words alone, and is referred to as the multimedia principle (Mayer 2001). Multimedia is defined as the combination of text and images and multimedia learning occurs when mental representations are built from these words and images (Mayer, 2001). The words can be spoken or written, and the images can be illustrations, photos, animation or video.

The CTML centres on the idea that learners attempt to build meaningful connections between words and images and that they learn more deeply than they could have with words or images alone (Mayer, 2001). According to CTML, one of the principle aims of multimedia instruction is to encourage the learner to build a coherent mental representation from the presented material and eventually form new knowledge.

Mayer (2001) conducted a series of experimental studies and the overall results are highly consistent with the predictions of the CTML. Mayer proposed seven basic principles for the design of multimedia presentation. The seven principles are: Multimedia Principle, Spatial Contiguity Principle, Temporal Contiguity Principle, Coherence Principle, Modality Principle, Redundancy Principle and Individual Difference Principle.

METHOD

Samples

The samples in this study consists of Year 1, Year 2, Year 3 and Year 4 (mean age 8.5) HI students from special education primary schools for the hearing impaired in Malaysia. The students were assigned with either one of the presentation modes; SLTI, SLT or SLI mode. The researcher used the pre-existing intact classes.

Instruments

Sign Language Test was used as pretest and posttest (achievement scores) to collect data in this study. The items in the Sign Language Test were divided into two sections. Section A consist of 25 multiple choice items; students view the sign language and select the corresponding word from a multiple choice answers. Section B consists of 15 items; students view the sign language and write the word. All the sections are designed to assess the participants ability to identify the sign language and at the same time decode the sign language into Malay language by matching the sign language with the given word or write the word for the sign language.

RESULTS

One-way ANOVA was used to find significant difference in the mean achievement scores among the three presentation modes. ANCOVA was conducted to compare the effects of the

three presentation modes on the learning of sign language. The data was analysed to determine if there were any significant difference in the achievement scores among the three presentation modes, while controlling the pretest scores as the covariate.

Results related to Hypothesis H_{01}

The study results in Table 1 showed a statistically significant difference was found in the achievement scores among the three presentation modes, F(2,143)= 304.405 and p= 0.000. The p-value was less than the statistical significant cut-off level of 0.05. Therefore, the hypothesis H_{01} was rejected.

Table 1. One-way ANCOVA Results for Achievement Scores by Presentation Modes with Pretest as Covariate.

Dependent Variable: Achievement

Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Observed Power[b]
Corrected	24261.197[a]	3	8087.066	259.637	.000	.845	1.000
Model	7173.398	1	7173.398	230.303	.000	.617	1.000
Intercept	5278.598	1	5278.598	169.470	.000	.542	1.000
Pretest	**18962.975**	**2**	**9481.488**	**304.405**	**.000**	**.810**	**1.000**
Mode	4454.109	143	31.148				
Error							
Total	265718.750	147					
Corrected Total	28715.306	146					

a. R Squared = .845 (Adjusted R Squared = .842)

b. Computed using alpha = .05

Results related to Hypothesis H_{02} and H_{03}

Refering to Table 2 of pairwise comparisons among presentation modes on the achievement scores, the mean difference between the SLTI mode and SLT mode was 22.944 at p=0.000 (p< 0.05) and the SLTI mode and SLI mode was 22.545 at p=0.000 (p< 0.05). The adjusted mean in Table 3 showed that the achievement scores for the SLTI mode (Adjusted Mean= 56.646) was higher than the achievement scores for SLT mode (Adjusted Mean= 33.702) and SLI mode (Adjusted Mean= 31.101) The results showed a significant difference between the achievement scores for SLTI mode and the achievement scores for SLT mode and SLI mode, hence, the hypotheses H_{02} and H_{03} were rejected.

Table 2. Pairwise Comparisons For Presentation Modes.

(I) Treatment Mode	(J) Treatment Mode	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.[b]	95% Confidence Interval for Difference[b]	
					Lower Bound	Upper Bound
SLTI	SLT	22.944*	1.134	.000	20.197	25.691
	SLI	25.545*	1.134	.000	22.799	28.292
SLT	SLTI	-22.944*	1.134	.000	-25.691	-20.197
	SLI	2.601	1.116	.064	-0.103	5.305
SLI	SLTI	-25.545*	1.134	.000	-28.292	-22.799
	SLT	-2.601	1.116	.064	-5.305	-0.103

Based on estimated marginal means

** The mean difference is significant at the .05 level.*

b. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

Table 3. Means, Standard Deviations, Adjusted Means, and Standard Errors of Achievement Scores by Treatment Modes.

	Achievement Score				
Treatment Modes	N	Mean	Std. Deviation	Adjusted Means	Std. Error
SLTI	47	56.649	7.996	56.646[a]	0.814
SLT	50	33.750	8.515	33.702[a]	0.789
SLI	50	31.050	8.130	31.101[a]	0.789

a. Covariates appearing in the model are evaluated at the following values; Pretest = 18.4014

Results related to Hypothesis H_{04}

Refering to Table 2 of pairwise comparisons for presentation modes on the achievement score, the mean difference between the SLT mode and SLI mode was 2.601 at p= 0.064 (p> 0.05). The results showed no significant difference between the achievement scores for SLT mode and the achievement scores for SLI mode, hence, failed to reject the hypothesis H_{04}.

Discussions

Refering to hyphotheses H_{01}, there is a significant difference in achievement scores among the three treatment modes shows that the three presentation modes aid in the learning of sign language. The SLTI mode obtained the highest achievement scores followed by the SLT mode and lastly the SLI mode. It can be concluded that the SLTI mode is the best mode for the learning of sign language among the three presentation modes.

Refering to hypotheses H_{02} and H_{03}, the SLTI mode attained higher achievement scores than the SLT and SLI mode is supported by the studies conducted by Gentry, Chinn and Moulton (2004), Lang and Steely (2003) and Dowalby and Lang (1999). Gentry et al. (2004) used four presentation modes; sign language video, text plus image; sign language video plus text; text plus image; and text only. The results showed significant achievement in learning for the HI students using sign language video, text plus image and text plus image. Lang and Steely (2003) and Dowalby and Lang (1999) also found significant achievement in learning for HI students using sign language video, text plus image.

The higher achievement scores by the SLTI mode can be explained using Paivio's DCT. According to Paivio (1991), DCT has two main cognitive processing systems; sensory motor systems refer to the way in which logogens and imagens are perceived, while the symbolic systems refer to the way logogens and imagens are mentally processed and stored (Paivio, 1991). Information gained through the same type of sensory motor system may be processed either in the logogens or imagens symbolic system. This study is concerned with images and printed text. The text and image are acquired through the visual sensory motor system, but the text is processed in the logogens symbolic system and the images are processed in the imagens symbolic system (Paivio, 1986). According to Clark and Paivio (1991), text that are associated with images are better acquired and recalled. Underwood (1989) in his studies stated that text and image is better than text alone or image alone supported Clark and Paivio (1991) that combination of text and image improves learning. Furthermore, according to Schnotz (2005), students learn better from texts and images than from texts alone, if the texts and images are semantically related (ex; image of a ball and the word ball). The text plus image which are semantically related in the SLTI mode probably helped the HI students better acquire and recall sign language words. Hence, the combination of the text plus image helped attain higher achievement scores in the SLTI mode and the results supported Dual Coding Theory that text and images are most effective when used together (Paivio, 1991) especially for the HI students who are dependent on the visual modality (Marschark, Lang, & Albertini, 2002).

Another probable reason for the higher achievement scores by the SLTI mode can be explained through the reverse modality principle supported by Leahy and Sweller (2011). A reverse modality effect was found whereby written text was significantly better than spoken text when learners were given control over the pacing of instruction (Tabbers et al., 2004). Similar results were found by Tabbers (2002), when the learners had control over the pace of instruction, learners with visual text and image showed significantly higher achievement scores than learners with auditory text and image. HI students are dependent on the visual modality (Marschark et al., 2002). HI students have to split their visual attention between text and images (Mousavi, Low & Sweller, 1995). Sweller (2005) and Mayer (2001) claimed that when the text is presented visually, the visual subsystem of working memory will become overloaded. HI students would have to divide their visual attention between sign language video, text and image. The modality principle (Mayer, 2001) stressed that the overload on the visual subsystem of working memory would create cognitive load on the HI students. Cognitive load can be minimized if adequate time is provided for comprehension and the pace of learning is under learner control (Hii & Fong, 2010; Tabbers et al., 2004; Tabbers, 2002). With learner-

paced and more time, learners had only to see the visual text and not to process the image at the same time. These would probably reduce the cognitive load on visual subsystem of working memory of the HI students. Hence, the modality effect disappear or reverse (Leahy & Sweller, 2011). The higher achievement scores by the SLTI mode can be explained by the learners control over the pace of instruction and more learning time, probably the reverse modality effect occured and the cognitive load was manageable by the HI students.

Refering to the hypothesis H_{04}, there were no significant difference in achievement scores between the SLT and SLI mode. The study conducted by Chun and Plass (1993) showed that learners preferred video plus image to video plus text. But, Al-Seghayer's (2001) study showed that learners preferred video plus text. The findings in this study no significant difference in achievement scores between the SLT mode and SLI mode contradicts Chun and Plus (1993) and Al-Seghayer (2001). studies.

A possible reason for the above results can be explained using DCT. Paivio's (1971) DCT is based on the assumption that memory and cognition are served by two separate systems, one to deal with verbal information, such as printed text, and the other for nonverbal information, such as images or objects. DCT suggests that the imagens and the logogens, work together to form associations in the mind. When a reader decodes a word, he forms referential connections between the words and the mental images (Clark & Paivio, 1991). According to Clark and Paivio (1991), text that are associated with images are better acquired and recalled. Furthermore, according to Schnotz (2005), students learn better from texts and images than from texts alone, if the texts and images are semantically related. HI learners as visual learners (Marschark et al., 2002) when acquiring literacy skills, most probably associated meaning directly through the signed code and image or the visual text (Enns 2006) as shown in Fig. 5.

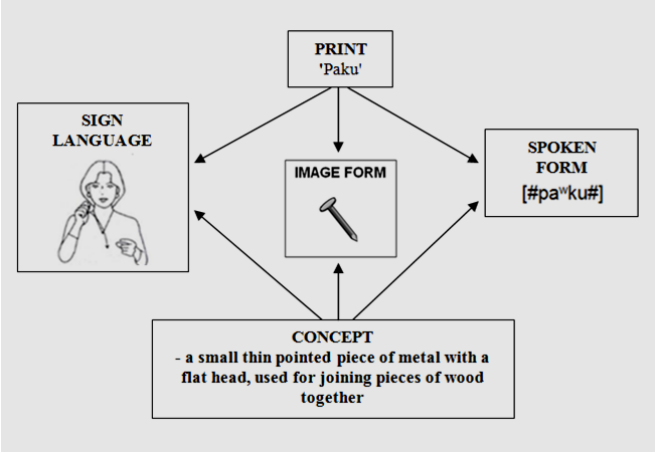


Fig. 5. Linking Meaning to Print (adapted from Enns, 2006)

It is possible in this study that the HI students could not form referential connections between the text and the image (Clark & Paivio, 1991) in the SLT and the SLI mode because

of the text only or image only component. This probably explains why the SLT and the SLI mode had no difference in achievement scores in learning sign language.

CONCLUSIONS

This study aimed to investigate the effects of the three presentation modes (SLTI, SLT and SLI) in learning the sign language among HI students. The results indicated that by using E-SignNet, the students attained significantly different achievement scores among the three presentation modes. The HI students using the SLTI mode (sign language, text and image) attained the highest achievement scores. The study positively indicated that the SLTI mode is an effective presentation mode to enhance sign language and Malay language learning among HI students. The SLTI mode complimentarily integrates the sign language video, text and image in the working memories in an efficient manner in spite of the high cognitive load and leads to meaningful learning for the HI learners. On the whole, the outcome of this study provided a strong justification that the multimedia components in the SLTI mode made an effective presentation mode to make sign language learning effective.

This study has provided a suitable and practical instructional design theoretical framework for the design and development of multimedia learning contents. Paivio's DCT (1991), Sweller's CLT (2005) and Mayer's CTML (2001) were used in the design features for effective use of the sign language video, text and image to enhance the learning of sign language.

In conclusion, the potential for multimedia instruction in sign language learning remains high. Furthermore, the the sign language video, text plus image presentation mode could be used to guide the design and development of other multimedia sign language learning contents.

REFERENCES

Al-Seghayer, K. (2001). The effect of multimedia annotation modes on L2 vocabulary acquisition: A comparative study. *Language Learning & Technology*, 5(1), 202-232.

Chandler, P., & Sweller, J. (1996). Cognitive load while learning to use a computer program. *Applied Cognitive Psychology*, 10, 151-170.

Chun, D. M., & Plass, J. L. (1996a). Effects of multimedia annotations on vocabulary acquisition. *The Modern Language Journal*, 80, 183-198
.

Clark, J. M., & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 3(3), 149-170.

Dowaliby, F.J., & Lang, H. G. (1999). Adjunct aids in instructional prose: A multimedia study with deaf college students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 4, 270-282
.

Enns, C. J. (2006). A Language and Literacy Framework for Bilingual Deaf Education. Winnipeg, MB (SSHRC Standard Research Grant Report).

Gentry, M. M., Chinn, K. M., & Moulton, R. D., (2004/2005). Effectiveness of multimedia reading materials when used with children who are deaf. *American Annals of the Deaf*, 149(5), 394-403.

Hii, S. C., & Fong, S. F. (2010). Effects of Multimedia Redundancy in History Learning among 'Deep and Surface'Students. *Asian Social Science*, *6*(6), p119.

Lang, H. G. & Steely, D. (2003). Web-based science instruction for deaf students: What research says to the teacher? *Instructional Science,* 31, 277-298.

Leahy, W. and Sweller, J. (2011), Cognitive load theory, modality of presentation and the transient information effect. *Applied Cognitive Psychology*, 25: 943–951.

Marschark, M. (2003). Interactions of language and cognition in deaf learners: From theory to practice. *International Journal of Audiology,* 24*,* S41-S48.

Marschark, M., Lang, H., & Albertini, J. (2002). *Educating deaf students: From research to practice*. New York: Oxford University Press.

Mayer, R. (2001). *Multimedia learning*. New York: Cambridge University Press.

Mayer, R., & Moreno, R. (1998). A split-attention effect in multimedia learning: Evidence for dual processing systems in working memory. *Journal of Educational Psychology*, 90, 312-320.

Moreno, R., & Mayer, R. (1999). Cognitive principles of multimedia learning: The role of modality and contiguity. *Journal of Educational Psychology*, 91, 358-368.

Mousavi, S., Low, R., & Sweller, J. (1995). Reducing cognitive load by mixing auditory and visual presentation modes. *Journal of Educational Psychology*, 87, 319-334.

Paivio, A. (1991). Images in mind: The evolution of a theory. Sussex, U.K.: Harvester Wheatsheaf.

Schnotz, W. (2005). An integrated model of text and picture comprehension. In R.E. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press.

Sweller, J. (2005). Implications of cognitive load theory for multimedia learning. In R.E. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press.

Sweller, J., van Merrienboer, J. J., & Paas, F. G. (1998). Cognitive Architecture and Instructional Design. *Educational Psychology Review*, 10 (3), 251-296.

Tabbers, H. K. (2002). *The modality of text in multimedia instructions. Refining the design guidelines.* Heerlen: Open University of the Netherlands.

Tabbers, H., Martens, R., & van Merrienboer, J. J. G. (2004). Multimedia instructions and cognitive load theory: Effects of modality and cueing. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 71-81.

Underwood, J. (1989). HyperCard and interactive video. *CALICO Journal*, 6: 7- 20.

PENDEKATAN PROJEK DAN PEMBELAJARAN SAINS KANAK-KANAK

Noor Miza Abdul Rahman
puterimiza@yahoo.com

Institut Pendidikan Guru Kampus Tuanku Bainun, Pulau Pinang

ABSTRAK

Kemahiran saintifik merupakan asas kepada keupayaan mempelajari kemahiran sains yang lebih meluas seperti kemahiran menaakul, kemahiran menyiasat, kemahiran meneroka dan mempertingkatkan sikap ingin tahu. Keperluan memupuk kemahiran saintifik merupakan salah satu elemen utama yang diperuntukkan dalam kurikulum pendidikan awal kanak-kanak di Malaysia (Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan, 2010; Kurikulum PERMATA Negara, 2014). Setiap pendidik yang terlibat perlu mengaplikasi amalan yang bersesuaian dengan kemahiran abad ke-21 dalam usaha memunculkan kemahiran saintifik secara berkesan dalam kalangan kanak-kanak. Pendekatan projek merupakan konsep pembelajaran abad ke-21 yang berpusatkan murid dan berkesan (Noor Miza Abdul Rahman & Anna Christina Abdullah, 2015; Clark, 2006: Beneke, 2010: Katz & Chard, 2000) serta menjurus kepada penghasilan sesuatu produk, menggalakkan murid menilai projek, menyeronokkan malah bersifat autentik. Kajian ini dilaksanakan secara kualitatif melibatkan guru dan kanak-kanak di dua buah prasekolah. Pemerhatian dijalankan untuk mengumpul data utama. Data yang diperoleh ditringulasikan menerusi temu bual, rakaman dan analisis dokumen. Dapatan menunjukkan bahawa aplikasi pendekatan projek dapat mendidik kanak-kanak minat belajar untuk meneroka persekitaran menggunakan kemahiran saintifik, memupuk sikap ingin tahu yang tinggi, menyemai kemahiran interpersonal, menggalakkan penguasaan asas sains malah boleh membina keyakinan diri kanak-kanak. Temu bual memperlihatkan bahawa guru kurang yakin pada peringkat awal untuk menjalankan pendekatan projek bagi tujuan memupuk minat terhadap pembelajaran sains kanak-kanak. Namun setelah diberikan pendedahan menerusi modul kajian, guru yakin untuk mengaplikasi pendekatan projek secara sistematik. Kajian ini mencadangkan aplikasi kemahiran belajar pada abad ke-21 dalam kalangan kanak-kanak harus bersifat kolaboratif seperti authentic learning, interaktif melalui teknologi maklumat dan komunikasi, pembelajaran berasaskan projek serta inkuiri penemuan. Elemen tersebut harus dipupuk dalam usaha mewujudkan keseronokan belajar untuk mendapatkan maklumat. Reformasi pendidikan yang sesuai dengan keperluan abad ke-21 memerlukan guru lebih berfikiran kreatif demi menjamin kemenjadian kanak-kanak sebagai aset penting negara yang harus dipelihara kualitinya dari pelbagai aspek perkembangan.

Kata kunci: *Pendekatan projek, kemahiran sainstifik, kemahiran abad ke-21, pendidikan awal kanak-kanak*

PENGENALAN

Era pascaglobalisasi telah mencabar minda dan gaya hidup kita. Keupayaan mendepani cabaran globalisasi memerlukan kita membina asas didikan yang kukuh dalam kalangan kanak-kanak. Sekiranya belia dianggap cermin masa depan negara, kanak-kanak pula merupakan asas pembentukan belia yang perkasa dari aspek ilmu pengetahuan. Pemerolehan ilmu bermula dengan amalan pedagogi guru. Keberkesanan pengajaran guru bergantung kepada amalan pedagoginya yang berkesan, pengetahuan dan kreativiti guru itu mempelbagaikan aktiviti pembelajaran. Begitu juga dengan proses menyediakan saintis muda negara, segalanya bermula di peringkat prasekolah lagi.

Kemahiran sains di prasekolah dikhususkan dalam Tunjang Sains dan Teknologi melibatkan pembelajaran awal sains merangkumi sikap sainstifik, kemahiran saintifik, menyiasat alam hidupan, menyiasat alam bahan dan menyiasat alam fizikal. Awal sains menyediakan peluang kepada kanak-kanak untuk meneroka alam sekitar mereka menggunakan organ deria dan peralatan mudah. Dalam proses penerokaan ini, kemahiran asas proses sains seperti kemahiran memerhati, mengukur menggunakan unit, membanding dan mengelas dapat dikembangkan (Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan, 2010)

Dalam konteks kajian ini, penekanan kepada pengajaran kemahiran sains di prasekolah merupakan fokus yang wajar diberikan perhatian supaya dapat mencapai matlamat pendidikan awal kanak-kanak di negara ini. Kebolehan kanak-kanak menguasai konsep sains merupakan persediaan awal ke arah menyediakan kualiti pelajar berdaya fikir kreatif, kritis malah berani berhadapan dengan pelbagai cabaran semasa.

PEDAGOGI, TEORI DAN PENDEKATAN PROJEK

Pedagogi ditakrifkan sebagai prinsip dan kaedah pengajaran (Noor Miza Abdul Rahman, 2015). Pedagogi merujuk kepada pengetahuan tentang pengajaran yang mempengaruhi proses pembelajaran (Shullman, 1987; Goodwin, 2010; Nor Asniza Ishak, 2015). Keberkesanan pengajaran guru adalah bergantung kepada amalan pedagogi yang digunakan di dalam kelas. Pelaksanaan amalan pedagogi untuk meningkatkan kualiti intelektual pelajar dilaksanakan melalui penggunaan kepelbagaian strategi pengajaran dalam kalangan guru (Luke, 2006). Pemilihan dan penggunaan pedagogi yang bertujuan menggalakkan penglibatan aktif pelajar boleh meningkatkan pemikiran kognitif yang tinggi sekaligus membawa kepada perubahan dan pembinaan pengetahuan pelajar (Nor Asniza Ishak, 2015).

Nor Asniza Ishak (2015) turut berpendapat bahawa guru perlu lebih peka dan kreatif dalam menggunakan pengetahuan pedagogi mereka supaya lebih sesuai dengan persekitaran pembelajaran pelajar. Ini menunjukkan bahawa kreativiti guru mewujudkan persekitaran pembelajaran sangat penting supaya dapat menyumbang kepada penglibatan aktif dalam kalangan pelajar apatah lagi kanak-kanak di prasekolah. Pemilihan pendekatan projek mempengaruhi kanak-kanak untuk melibatkan diri secara aktif dalam proses pembelajaran secara bermakna, seronok selain dapat merangsang pemikiran sains secara kreatif. Kajian oleh Hazri Jamil, Nordin Abd Razak, Mohamad Zohir, Fadhilah dan Mohd Nor Isman (2009) mendapati bahawa pelajar kurang terlibat dalam berfikir pada aras tinggi kerana

kebanyakan guru tidak menggalakkan pelajar untuk berfikir secara mendalam dan terlibat secara aktif di dalam kelas. Pelajar hanya menerima dan mendengar semua maklumat yang diberikan oleh guru dalam keadaan pasif. Situasi ini tidak sesuai diamalkan di prasekolah. Penemuan oleh Nor Asniza Ishak (2010) menunjukkan guru kurang mengamalkan dimensi kualiti intelektual.

Amalan pedagogi guru di dalam bilik darjah boleh dimantapkan lagi dengan mengadunkan aplikasi pendekatan projek dengan pembelajaran sains kanak-kanak. Namun demikian, pengetahuan pedagogi guru perlu diteroka secara mendalam. Kajian Pei, Tzuo, Jyn & Chien (2014) terhadap 138 orang guru prasekolah di Singapura mendapati pengetahuan pedagogi guru dan pengetahuan personal guru serta trend globalisasi mempengaruhi amalan guru di dalam bilik darjah. Guru prasekolah mestilah mendapatkan pendedahan tentang cara melaksanakan pendekatan projek secara mendalam supaya dapat mempraktikkan amalan pedagogi berkesan.

Pendekatan projek merujuk kepada proses menyiasat yang boleh dilaksanakan dalam sesi pembelajaran secara berkumpulan sama ada di dalam atau di luar bilik darjah (Katz dan Chard, 2000). Pandangan tersebut telah dibuktikan dalam konteks pengajaran dan pembelajaran kanak-kanak prasekolah di Malaysia melalui kajian Noor Miza Abdul Rahman (2015) yang menunjukkan bahawa aplikasi pendekatan projek dapat menggalakkan minat kanak-kanak menyiasat alam bahan bagi tujuan mempelajari konsep sains. Manakala kajian Azizah Zain (2015) pula merumuskan bahawa pendekatan projek merupakan satu kajian mendalam terhadap topik yang menarik minat kanak-kanak. Ng Sook Gun (2015) turut membuktikan bahawa pelaksanaan pendekatan projek berjaya menggalakkan kemahiran berfikir kanak-kanak melalui proses pembelajaran secara autentik.

Kajian-kajian yang dijalankan sehingga kini mempamerkan cadangan supaya guru mengukuhkan pengetahuan pedagogi dalam usaha mengaplikasi pendekatan projek secara sistematik supaya memenuhi keperluan kanak-kanak dari aspek perkembangan bahasa, perkembangan sosial, kemahiran berkomunikasi, pemahaman konsep sains malah pemupukan nilai murni. Bagi memenuhi tujuan tersebut guru prasekolah wajar menguasai teknik menjalankan pendekatan projek ketika melaksanakan pendekatan bertema (Azizah Zain, 2015). Pendekatan projek juga boleh diintegrasikan dengan pelbagai pendekatan lain (Helm & Beneke; 2003).

Teknik menjalankan pendekatan projek terbahagi kepada tiga fasa utama sebagaimana yang dicadangkan oleh Katz dan Chard (2000). Model Pendekatan Projek oleh Katz dan Chard (2000) merupakan satu pendekatan yang sesuai digunakan di peringkat prasekolah (Ebbeck et al., 2010) dan keperluan abad ke-21 (Walker & Leary, 2008: Katz & Chard, 1994). Ciri-ciri kekuatan Model Pendekatan projek Katz dan Chard (2000) merangkumi aspek seperti berikut perancangan yang sistematik, pelaksanaan aktiviti projek yang berpusat kanak-kanak, menggalakkan penglibatan kanak-kanak dan ibu bapa malah memberi peluang mereka berinteraksi secara berkesan selain memupuk nilai murni.

Berdasarkan ciri-ciri tersebut, Katz dan Chard (2000) telah mencadangkan cara menguruskan pendekatan projek atau perancangan pendekatan projek menggunakan tiga

fasa, iaitu Fasa 1 (Memulakan projek), Fasa 2 (Pelaksanaan projek) dan Fasa 3 (Merumuskan projek). Setiap fasa mempunyai peruntukan masa berasingan yang boleh dirancang oleh guru mengikut kesesuaian murid dan aktiviti. Berikut dihuraikan cara melaksanakan setiap fasa pendekatan projek mengikut Model Pendekatan Projek Katz dan Chard (2000).

Fasa 1 - Permulaan Projek

Bagi menjalankan sesi PdP pada peringkat Fasa 1, Katz dan Chard (2000) mencadangkan supaya guru merancang dengan baik dengan mengambil kira aspek-aspek seperti menggalakkan kanak-kanak mencari dan meneroka apa yang kanak-kanak telah sedia tahu tentang sesuatu topik supaya mereka dapat mengetahui dengan jelas tentang perkara yang akan mereka terokai. Guru juga haruslah memberikan rangsangan dan galakan supaya kanak-kanak melukis, mewarna serta berbual untuk menggambarkan idea yang berkaitan dengan apa yang mereka pelajari. Perkongsian maklumat semasa sesi permulaan projek wajar membudayakan penerokaan maklumat menerusi aktiviti membacakan buku yang mengandungi informasi tentang topik yang dipelajari. Wujudkan perbincangan di antara kanak-kanak tentang pengalaman dan idea yang berkaitan dengan topik yang boleh membimbing kanak-kanak menghasilkan satu web topik ringkas di atas kertas atau papan tulis untuk merekod dan mengatur idea mereka. Pada sesi ini teknik penyoalan guru memainkan peranan demi memupuk budaya berfikir secara kritis.

Bagi merealisasi sesi PdP pada Fasa 1, guru perlulah mempunyai kemahiran menyoal dan merangsang kreativiti murid. Hal ini memerlukan persediaan yang rapi dan kebanyakan guru menganggap teknik menyoal sebagai satu perkara yang mudah. Kemahiran menyoal boleh merangsang kreativiti murid di samping menggalakkan murid berkongsi pendapat, pengalaman dan minat secara lisan.

Fasa 2 - Pelaksanaan Projek

Pada Fasa 2, guru perlu memperuntukkan lebih banyak masa dan menyenaraikan beberapa aktiviti berasaskan projek dengan menggabungkan pelbagai pendekatan lain atau pelbagai kemahiran kepada murid. Pada peringkat ini juga, sesi PdP boleh dijalankan secara berterusan atau terpisah mengikut minggu. Misalnya jika ada tiga projek akan dijalankan, ia boleh dilaksanakan berterusan sepanjang hari atau tiga hari atau tiga minggu mengikut kesesuaian jadual guru dan murid. Guru perlu bijak menyusun aktiviti dan jadual. Pelaksanaan Fasa 2 memerlukan guru memainkan peranan sebagai fasilitator yang berkesan dengan mengambil kira aspek aktiviti berkumpulan, penggunaan teknik penyoalan dan rangsangan berkesan, bimbingan supaya kanak-kanak dapat menghubungkaitkan konsep yang dipelajari dengan aktiviti yang dilaksanakan serta memotivasi mereka secara berterusan.

Fasa 3 - Merumus Projek

Fasa 3 merupakan fasa terakhir pendekatan projek menurut Katz dan Chard (1990). Pada sesi ini guru dan murid perlu bekerjasama menamatkan pendekatan projek dengan pelbagai bentuk aktiviti yang menjurus kepada peneguhan dan rumusan projek. Pada peringkat ini, guru digalakkan melibatkan ibu bapa atau komuniti jika perlu. Guru bolehlah berbincang

tentang hasil projek murid yang boleh membantu mereka menjawab atau mengemukakan soalan untuk mendapatkan pengetahuan baharu. Bagi sesi persembahan hasil kerja projek murid, guru perlu menggalakkan daya kreativiti murid seperti menghias pentas atau ruang pameran. Guru juga wajar merumuskan aktiviti yang dijalankan dengan memberikan peluang kepada murid memberikan pujian sesama rakan atau menceritakan semula pengalaman mereka ketika sesi persembahan.

Berdasarkan huraian yang diberikan, jelas menunjukkan Model Pendekatan Projek oleh Katz dan Chard (2000) sesuai digunakan sebagai panduan dalam penyelidikan ini malah ia praktikal dengan jadual waktu KSPK (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2010) yang bersifat fleksibel. Menurut Piaget (1962), wujud perbezaan kognitif kanak-kanak pada setiap peringkat usia mereka. Kanak-kanak dipercayai mempunyai kemampuan dan sangat aktif untuk membina pengetahuannya yang tersendiri. Dalam teorinya, Piaget (1977) menerangkan bahawa kanak-kanak wajar diberi peluang dan kebebasan untuk meneroka dan menjalankan penyiasatan dalam aktiviti pembelajaran yang berpandu. Peluang ini amat penting dalam mempengaruhi kehidupan dan masa depan seseorang kanak-kanak. Pandangan beliau menyokong pelaksanaan pendekatan projek memandangkan pendekatan projek menggalakkan aktiviti PdP yang berpandukan perancangan yang teliti, penerokaan terhadap persekitaran dan memberikan peluang kepada murid menjalankan penyiasatan ke atas projek yang dijalankan. Melalui pendekatan projek, banyak faktor rangsangan yang boleh membantu perkembangan pembelajaran murid untuk menguasai kemahiran berinteraksi.

Peringkat-peringkat perkembangan kognitif yang ditetapkan oleh Jean Piaget (1896) ialah Peringkat Sensori (sejak lahir hingga 2 tahun), Peringkat Pra Operasi (2 tahun hingga 7 tahun), Peringkat Operasi Konkrit (7 tahun hingga 11 tahun) dan Peringkat Operasi Formal (11 tahun ke atas). Dalam konteks kajian ini, perhatian akan diberi pada peringkat kedua, iaitu Peringkat Pra Operasi (2 tahun hingga 7 tahun). Pada peringkat usia murid prasekolah (4-6 tahun), mereka sudah dapat memahami persekitaran melalui interaksi, mula berfikir dalam bentuk simbolik, mampu menggunakan bahasa secara perlahan, memerlukan bahan maujud untuk melihat dan menyentuh malah sudah boleh membuat klasifikasi dengan mudah (Piaget, 1977: Berk, 2009).

Pendekatan projek banyak menggunakan bahan maujud, menggalakkan bimbingan guru supaya murid dapat berinteraksi dengan baik malah melibatkan keseluruhan pancaindera murid dalam menjalankan projek berasaskan sains. Penggunaan objek atau bahan-bahan bantu mengajar sebagai rangsangan akan meningkatkan minat dan penglibatan murid dalam proses sosial dan pembelajaran melalui aktiviti projek sains. Secara tidak langsung teori Piaget sesuai diaplikasi dengan Model Pendekatan Projek oleh Katz dan Chard (2000) bukan sekadar dari aspek usia tetapi juga aspek kesediaan murid belajar dan berinteraksi. Murid akan bertanya untuk mendapatkan maklumat dengan bimbingan guru sebagai fasilitator. Bimbingan guru serta bahan yang digunakan memudahkan murid mengenal pasti sebab dan akibat sesuatu itu berlaku daripada aktiviti penghasilan projek atau menyiasat tentang sesuatu fenomena.

PERMASALAHAN KAJIAN

Amalan pedagogi guru di prasekolah perlu dimantapkan dengan penguasaan ilmu pengetahuan terhadap pelbagai pendekatan pengajaran. Pendekatan projek merupakan salah satu daripada pendekatan yang mampu menyumbang pelbagai faedah kepada guru dan kanak-kanak di prasekolah. Menguasai teknik menjalankan pendekatan projek bagi menggalakkan pelbagai kemahiran kanak-kanak seperti bahasa, sains dan sosial merupakan sebahagian daripada pengetahuan pedagogi guru yang berkesan. Pendekatan projek juga berupaya menggalakkan sifat ingin tahu kanak-kanak selain dapat memotivasi mereka untuk belajar dalam suasana menyeronokkan.

Namun demikian kajian yang dijalankan sebelum ini menunjukkan bahawa guru di prasekolah masih kurang mendapat pendedahan tentang pendekatan projek, kurang mahir malah jarang dilaksanakan oleh guru (Clark, 2006; Azizah Zain, 2015; Noor Miza Abdul Rahman, Fadzilah Amzah & Anna Christina Abdullah, 2012; Azizah Zain & Abdul Aziz Abdul Shukor, 2010; Saemah Rahman, Ruhizan Mohd Yasin & Siti Fatimah Mohd Yassin, 2010). Guru prasekolah turut berhadapan dengan masalah mengaplikasi pendekatan projek dari aspek kawalan bilik darjah dan kesukaran murid memahami arahan yang diberikan (Ng Sook Gun & Anna Christina Abdullah, 2011). Dapatan kajian sebelum ini juga merumuskan bahawa kekurangan bahan dan sumber rujukan juga menjadi halangan kepada guru di negara ini untuk melaksanakan aktiviti berasaskan projek (Ng dan Anna Christina, 2011; Azizah Zain & Abdul Aziz Abdul Shukor, 2012; Hairul Nizam & Baharuddin Abdul Rahman, 2012). Kajian Noor Miza Abdul Rahman (2015) turut menunjukkan guru prasekolah berhadapan dengan kekeliruan dan kesukaran menjalankan pendekatan projek akibat kurangnya pendedahan serta panduan khusus.

Isu berkaitan kekeliruan, ketidakfahaman dan kurangnya pendedahan guru terhadap pendekatan projek telah mencetuskan keperluan kajian kes ini dijalankan sebagai usaha membantu guru di prasekolah. Oleh itu, kajian kes ini juga dijalankan berdasarkan pemerhatian terhadap guru yang kurang kreatif untuk melaksanakan pendekatan projek bagi menggalakkan pembelajaran sains kanak-kanak. Kajian ini juga telah mengaplikasi sebahagian daripada unit Modul Pendekatan Projek untuk Kemahiran Berkomunikasi (MPProKom) bagi tujuan melihat keyakinan guru menjalankan pendekatan projek dan keupayaan kanak-kanak di prasekolah menguasai konsep sains.

OBJEKTIF KAJIAN

Kajian ini bertujuan untuk mencapai objektif berikut;

3.1 Mendapatkan pandangan guru terhadap keyakinan untuk melaksanakan pendekatan projek dalam pembelajaran sains kanak-kanak.

3.2 Mengesan cara kanak-kanak dapat menguasai kemahiran sains melalui pendekatan projek.

SOALAN KAJIAN

Penyelidikan ini dijalankan untuk menjawab soalan kajian berikut;

4.1 Adakah guru yakin untuk melaksanakan pendekatan projek dalam pembelajaran sains kanak-kanak?
4.2 Bagaimanakah cara kanak-kanak dapat menguasai kemahiran sains melalui pendekatan projek?

METODOLOGI

Kajian ini dijalankan secara kualititatif menggunakan reka bentuk kajian kes yang melibatkan dua orang guru dan empat orang kanak-kanak berusia lima tahun. Pemerhatian dan temu bual merupakan sumber utama pengumpulan data yang ditringulasikan dengan analisis dokumen. Temu bual dilaksanakan untuk mendapatkan maklum balas guru terhadap keyakinan melaksanakan pendekatan projek dalam pembelajaran sains kanak-kanak. Pemerhatian bertujuan untuk memerhati cara dan keupayaan kanak-kanak menjalankan aktiviti berasaskan projek bagi mempelajari konsep sains di prasekolah. Selain itu, analisis dokumen melibatkan hasil kerja kanak-kanak, portfolio dan Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KPM, 2010) dilakukan sebagai langkah mengesahkan perkaitan aktiviti projek dengan penguasaan kemahiran sains dan standard pembelajaran yag telah berjaya dicapai oleh kanak-kanak.

DAPATAN KAJIAN DAN PERBINCANGAN

Pandangan guru terhadap keyakinan untuk melaksanakan pendekatan projek dalam pembelajaran sains kanak-kanak.

Dapatan kajian bagi menjawab persoalan ini dikumpul melalui temu bual yang dijalankan sebanyak dua fasa iaitu fasa sebelum penggunaan modul sebagai panduan manakala fasa selepas guru mendapat pendedahan dan bimbingan menjalankan pendekatan projek di prasekolah.

Berdasarkan temu bual yang dilaksanakan, peserta kajian iaitu Cikgu Salmiah dan Cikgu Sara telah memberikan pandangan terhadap keyakinan mereka mengaplikasi pendekatan projek di prasekolah khususnya dalam pembelajaran sains kanak-kanak. Cikgu Salmiah dan Cikgu Sara memberi penjelasan bahawa mereka tidak mengetahui teknik pelaksanaan pendekatan projek menggunakan Model Katz dan Chard. Sehubungan itu, mereka telah memaklumkan bahawa pembelajaran sains di prasekolah tidak berfokus kepada aplikasi standard pembelajaran sains yang menekankan beberapa kemahiran berfikir atau meneroka sesuatu perkara. Mereka lebih menumpukan kepada aktiviti menjalankan eksperimen konsep tenggelam timbul serta konsep mudah yang lain. Pandangan mereka terhadap keyakinan menjalankan pendekatan projek dirumuskan seperti Jadual 1 berikut:

Jadual 1:
Pandangan guru terhadap keyakinan melaksanakan pendekatan projek dan konsep sains

Peserta	Keyakinan Menjalankan Pendekatan Projek	Kefahaman konsep sains melalui pendekatan projek
Salmiah	*"Saya tidak tahu menggunakan pendekatan ini secara sistematik. "*	*"Saya kurang yakin dan tidak jelas untuk fokuskan Tunjang Sains dan Teknologi"*
Sara	"*Memang saya tidak pernah dengar model pendekatan projek ini"*	"*Saya tidak bijak memilih elemen kemahiran berfikir untuk sains kanak-kanak*"

Setelah mendapat pendedahan dan bimbingan menggunakan modul sebagai panduan, Cikgu Salmiah dan Cikgu Sara menyatakan keyakinan untuk mengaplikasi pendekatan projek dalam pengajaran sains di prasekolah. Pandangan mereka telah ditrigulasikan dengan dapatan pemerhatian yang dijalankan ke atas pengajaran di prasekolah. Semasa sesi pemerhatian dilaksanakan ke atas peserta kajian, didapati guru telah dapat menjalankan aktiviti pembelajaran sains menerusi pendekatan projek secara sistematik, menyeronokkan malah berfokus kepada standard pembelajaran sains kanak-kanak. Guru telah dapat dibimbing untuk menggalakkan kanak-kanak melalui proses pembelajaran yang lebih bermakna supaya menggalakkan kanak-kanak mempelajari sains secara berkesan.

Cikgu Salmiah memberi maklum balas bahawa beliau telah dapat memanfaatkan sesi perbualan topik dengan semua murid di prasekolah. Beliau memberikan pendapat bahawa, " *...rupa-rupanya pendekatan projek ini ada fasa yang sistematik, sebelum ni saya ingatkan perbualan topik itu dibuat semasa bual pagi saja, ada web topik yang boleh dihasilkan. Sekarang saya yakin dan nampak cara yang yang betul*. *Murid saya pun seronok."* Manakala Cikgu Sara pula mempamerkan keyakinan terhadap keupayaan pendekatan projek bagi menggalakkan pembelajaran sains dengan berkata, "*.....murid saya suka bila diberi peluang menyiasat habitat haiwan, mereka boleh berbincang dan meneliti ciri serangga tanpa berbuat bising, nampaklah kesan yang positif tu*...." Keyakinan seseorang guru mempraktikkan sesuatu pendekatan akan mempengaruhi keberkesanan pembelajaran kanak-kanak.

Berdasarkan temu bual dan pemerhatian yang dilaksanakan, penyelidik turut menganalisis dokumen seperti buku perancangan guru, catatan refleksi dan hasil kerja murid setelah menjalankan aktiviti. Analisis tersebut menunjukkan bahawa guru telah mendapat pendedahan tentang cara mencatat pencapaian murid, cara membimbing dan cara mengesan kebolehan murid dalam beberapa aspek perkembangan. Secara tidak langsung penemuan ini telah membimbing guru menggunakan pendekatan projek dengan lebih yakin selain turut

menyumbang kepada proses pembelajaran melalui pemerhatian terhadap murid mengikut fasa utama pelaksanaan aktiviti projek. Guru juga diberikan pendedahan tentang cara menggalakkan penglibatan ibu bapa dan komuniti dalam merancang aktiviti berasaskan projek.

Keadaan ini menandakan titik permulaan untuk membantu guru memperoleh maklumat dan keyakinan untuk mengaplikasi pendekatan projek. Mereka juga berpendapat bahawa kepelbagaian aktiviti yang dicadangkan menarik minat murid-murid. Oleh itu guru memperoleh panduan yang meyakinkan untuk memotivasi murid berinteraksi secara aktif dalam pembelajaran sains. Pandangan peserta kajian ini telah membantu penyelidik menjawab soalan kajian ini.

Namun demikian, keyakinan guru menjalankan sesuatu pendekatan sebenarnya belum mencukupi untuk menggalakkan proses pembelajaran sains dalam kalangan kanak-kanak. Kreativiti guru mempelbagaikan aktiviti untuk disesuaikan dengan pendekatan projek, aras kebolehan murid malah kepelbagaian bahan yang dipilih sangat mempengaruhi kualiti pedagogi guru di prasekolah. Sebagai memperkukuhkan lagi penyataan tersebut, punca-punca yang menunjangi masalah ketidakyakinan guru serta kualiti pengajaran mereka ini perlu diperincikan demi kebaikan bersama.

Cara kanak-kanak dapat menguasai kemahiran sains melalui pendekatan projek.

Pengakuan serta respon daripada guru menunjukkan bahawa panduan yang disediakan dalam Modul PProKom membantu guru menguasai kemahiran menjalankan pendekatan projek serta mendapat maklumat tentang prosedur merancang aktiviti dengan baik. Pemilihan Model Pendekatan Projek oleh Katz dan Chard (2000) turut memudahkan proses penyusunan aktiviti yang diagihkan mengikut tema dan masa yang fleksibel. Secara tidak langsung guru-guru memperoleh maklumat dan keyakinan untuk mengaplikasi pendekatan projek bagi tujuan menggalakkan murid mempelajari konsep sains malah dapat berkomunikasi secara berkesan.

Cikgu Sara misalnya melaporkan bahawa, "*Modul pendekatan projek membantu saya cara menyusun aktiviti dan menggalakkan murid melibatkan diri, dan menyoal murid supaya bercakap. Saya boleh rujuk dengan jelas dan boleh buat aktiviti projek sains dengan tersusun. Murid-murid sebenarnya telah ada pengalaman tentang sains, kita yang perlu teroka melalui rangsangan soalan."* Cikgu Salmiah menambah bahawa, "*Murid-murid saya kelihatan seronok bila mereka diberi peluang meneroka alam sekitar, menyiasat haiwan dan menghasilkan projek secara berkumpulan. Saya juga nampak mereka boleh memberikan pendapat, alasan dan kaitkan dengan pengalaman mereka*." Pandangan guru berkenaan dan aktiviti yang dijalankan telah disesuaikan dengan beberapa standard pembelajaran sains yang tersenarai dalam KSPK (2010).

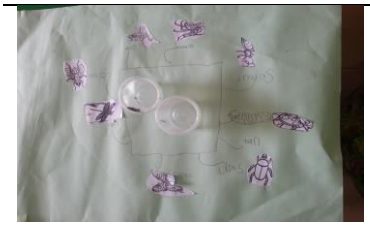
Standard kandungan dan standard pembelajaran yang dirujuk merangkumi ST1.0 Sikap saintifik, ST2.0 Kemahiran saintifik yang melibatkan pemerhatian ke atas objek dan fenomena alam di persekitaran, ST1.1 Mempamerkan sikap saintifik seperti bekerjasama, menunjukkan sikap sistematik, bertanggungjawab dengan bimbingan, ST 2.1.4 Memerhati

dan bercerita secara verbal tentang pemerhatian yang telah dibuat, ST3.0 Menyiasat alam hidupan, ST3.2 Meneroka alam sekitar menggunakan deria dan ST3.4 Menjalankan penerokaan ke atas ciri, habitat, cara pergerakan, jenis makanan, kitaran hidup haiwan jinak yang biasa dijumpai dan ST 4.1 Meneroka sifat umum bahan, ST 12.3 Membuat pelbagai binaan mengikut kreativiti sendiri, dan ST 13.1 Menggunakan teknologi maklumat dan komunikasi secara *accountable* dan beretika. Jadual 2 merumuskan penguasaan standard pembelajaran sains menerusi penyelidikan ini.

Aktiviti projek yang dijalankan memperlihatkan keupayaan pendekatan projek mempelbagaikan cara kanak-kanak mempelajari konsep sains secara bermakna. Jadual 2 merumuskan pelaksanaan aktiviti tersebut. Aktiviti berasaskan projek dalam pembelajaran konsep sains di prasekolah seperti yang dipamerkan menerusi Jadual 2, telah membuktikan bahawa penyelidikan ini berjaya mencungkil keupayaan pendekatan projek dan kreativiti guru untuk menggalakkan pembelajaran sains dalam kalangan kanak-kanak. Aktiviti yang pelbagai tetapi dirancang secara sistematik menggunakan Model Katz dan Chard (2000) boleh mengilhamkan daya fikir secara kreatif dan kritis dalam proses pembelajaran kanak-kanak. Mereka dapat diasuh untuk bekerjasama dalam kumpulan, berusaha untuk mencuba sesuatu tanpa paksaan, berinteraksi secara berkesan, memberikan pendapat berdasarkan pengalaman, menjalankan penyiasatan dengan penuh minat malah melalui proses pembelajaran sains secara bermakna yang memungkinkan kewujudan sesuatu konsep secara kekal dalam pemikiran.

Dapatan kajian ini selari dengan penemuan kajian lepas yang membuktikan bahawa penggunaan pendekatan projek secara sistematik dapat menggalakkan kanak-kanak mengukuhkan pengetahuan mereka. Hal ini merangkumi pemupukan asas pengetahuan melalui penyiasatan, penerokaan dan membina makna terhadap sesuatu perkara (Pei & Der, 2012). Pendekatan projek memberikan penekanan kepada guru untuk mendidik kanak-kanak cara memberikan alasan, menaakul sesuatu konsep, menghubungkaitkan sebab dan akibat dalam setiap aktiviti yang dirancangkan untuk mendapat maklumat dan rasa ingin tahu yang tinggi.

Jadual 2 : *Contoh cara pembelajaran sains melalui pendekatan projek*

Contoh Aplikasi Pendekatan Projek Berasaskan Pembelajaran Sains	Huraian
	Penghasilan web topik mengikut kreativiti kanak-kanak setelah mereka melalui proses perbualan tentang topik serangga secara berkumpulan.

Kanak-kanak berbincang tentang hasil dapatan mereka ketika proses mencari dan menyiasat alam kehidupan serangga. Proses pembelajaran sains terjadi melalui interaksi positif dan penglibatan aktif. Penelitian terhadap ciri-ciri haiwan atau serangga menggunakan bahan mauud dan peralatan yang sesuai menarik perhatian kanak-kanak untuk mencuba. Bimbingan guru dapat memupuk proses berfikir secara kreatif.

Kanak-kanak dapat dibimbing untuk mempelajari sains secara berfokus, bermakna dan menyeronokkan melalui aktiviti penyiasatan, meneroka secara bebas malah diberikan peluang melakukan aktiviti secara *hands-on* serta *minds-on*. Aktiviti ini menimbulkan rasa ingin tahu yang tinggi.

Kanak-kanak tidak terikat dengan buku dan kertas lembaran kerja. Kanak-kanak dapat dibimbing secara berkumpulan untuk mencari habitat serangga. Aktiviti *nature walk* dapat memperkayakan lagi keupayaan kanak-kanak belajar konsep sains melalui konsep asas iaitu *explore, experiment, experience* dan *engage* dengan alam sekitar. .

Pendekatan projek sesuai digunakan dengan keperluan masa kini malah merupakan satu pendekatan yang sesuai digunakan di peringkat prasekolah (Ebbeck et al., 2010) dan menepati keperluan pembelajaran pada abad ke-21 (Walker & Leary, 2008: Katz & Chard, 1994; Katz dan Chard (2000). Dapatan kajian Noor Miza Abdul Rahman (2015) membuktikan bahawa penggunaan pendekatan projek dapat membantu kanak-kanak menguasai asas kemahiran sains kanak-kanak dan memupuk kemahiran literasi serentak dengan penguasaan kemahiran berkomunikasi yang positif.

RUMUSAN

Kaedah pengajaran yang menarik dan sesuai untuk pembelajaran sains kanak-kanak perlu diberi perhatian serius para guru prasekolah. Secara keseluruhannya dalam kajian ini pendekatan projek sangat sesuai digunakan untuk menggalakkan kanak-kanak mempelajari konsep sains secara bermakna dan berfokus. Kepelbagaian kaedah yang boleh dilaksanakan

dalam pendekatan projek menjadikan ia sangat memberangsangkan untuk menjadi pemangkin kepada penguasaan konsep asas sains, literasi dan komunikasi kanak-kanak. Lumrah kanak-kanak iaitu bermain, berbual, bercerita dan bergerak boleh dilaksanakan serentak sepanjang projek dijalankan.

Pandangan Vygotsky (1962) bahawa kanak-kanak perlu diberi rangsangan untuk berinteraksi dengan rakan sebaya dan orang dewasa perlu dirujuk supaya kanak-kanak mampu menyelesaikan masalah, memahami konsep baharu dan cuba menggunakannya (Noor Miza Abdul Rahman, 2015). Misalnya, ketika menjalankan aktiviti projek, bahan rangsangan yang pelbagai memainkan peranan untuk murid melibatkan diri dalam aktiviti penerokaan, bersoal jawab dan berinteraksi. Pendedahan perlu diberikan secara lebih mendalam tentang kepentingan penggunaan konsep perancah (*scaffolding*) dalam menjayakan pendekatan projek untuk menggalakkan proses pembelajaran kanak-kanak secara aktif (Saemah Rahman, Ruhizan Mohd Yasin & Siti Fatimah Mohd Yassin, 2010: Ng Sook Gun & Anna Christina, 2011). Guru prasekolah juga tidak boleh mengabaikan perbezaan keupayaan individu dan harus mengambil kira prinsip amalan bersesuaian (ABP) dalam merangka aktiviti pembelajaran sains yang menyeronokkan selain merangsang pemikiran secara kritis dalam ketika menjalankan aktiviti. Guru perlu memenuhi keperluan ABP, minat dan fitrah kanak-kanak dalam usaha membolehkan mereka menguasai pelbagai kemahiran abad ke-21.

Setiap kaedah berupaya membolehkan kanak-kanak menguasai kemahiran sains di prasekolah. Namun demikian, pemilihan kaedah pengajaran yang dapat menjana pemikiran secara kreatif, menghuraikan idea secara kritis, berkomunikasi dan berkolaboratif dengan rakan sebaya dapat mendedahkan mereka dengan kehendak pembelajaran abad ke-21 kini. Pendekatan projek dapat menggalakkan kanak-kanak menguasai kemahiran sains secara berfokus selain memberi peluang meneroka, menyiasat alam bahan, berkongsi pendapat dengan rakan seterusnya mempamerkan hasil projek. Sebagai lanjutan kepada kajian ini, pengkaji ingin mengesyorkan beberapa cadangan iaitu:

(i) Membina modul pengajaran sains berasaskan pendekatan projek bukan hanya untuk kanak-kanak prasekolah tetapi juga untuk kanak-kanak TASKA dan kanak-kanak bekeperluan khas untuk memberi alternatif kepada guru atau ibu bapa dalam usaha membantu kanak-kanak berfikir secara kreatif dan kritis.

(ii) Melaksanakan kajian kualitatif yang melibatkan pemerhatian terhadap kanak-kanak untuk melihat kreativiti mereka dalam pembelajaran sains.

(iii) Menyediakan modul pengajaran matematik berasaskan pendekatan projek.

Semoga perkongsian ini akan memberikan idea dan panduan kepada warga pendidik khususnya dari aspek meneroka kepelbagaian kaedah pengajaran sains dan pendekatan projek.

BIBLIOGRAFI

Allen, J.(2003). Productive pedagogies and the challenge of inclusion. *British Journal of Special Education*, 30(4), 175-179

Aminah Ayob, Hazri Jamil, Halim Ahmad, Maznah Ismail and Farouk Abdul Majid (2004). *A study of the causes of the failure among Malay students in academic achievement*. Kuala Lumpur: Bahagian Penyelarasan Penyertaan Bumiputera, Prime Minister Department.

Azizah Zain & Abdul Aziz Abdul Shukor. (2012). *Pelaksanaan pendekatan projek dalam kalangan guru-guru prasekolah di Daerah Kota Setar*. Tanjung Malim: Universiti Pendidikan Sultan Idris.

Azizah Zain. (2013). Aplikasi modul pendekatan projek di prasekolah. *International Conference on Early Childhood Education (iCON 2013)*. 9-11 September 2013. Besut: IPG Kampus Tuanku Sultan Mizan.

Azizah Zain. (2015). Pelaksanaan modul projek penyiasatan dalam meningkatkan kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah. Tesis Ijazah Doktor Falsafah. Universiti Pendidikan Sultan Idris.

Berk, L. E. (2009). *Child development*. Boston: Pearson Education Inc.

Ebbeck, F., Ebbeck, M. & Sanly, W.K. (2010). *Reggio Emilia in practice: An approach to creativity on early childhood education*. Hong Kong: Kendy Publishing Co. Ltd.

Esah Sulaiman. (2012). *Pengenalan pedagogi*. Skudai: Universiti Teknologi Malaysia.

Goodwin, A. L. (2010). Globalization and the preparation of quality teachers: Rethinking knowledge domains for teaching. *Teaching Education, 21*(1), 19–32. CrossRef

Hazri Jamil, Nordin Abdul Razak, Fadzilah Abd. Rahman, Mohammad Zohir Ahmad @ Saari & Mohd Nor Isman Ismail. (2009). Productive pedagogies for Malaysian education system: investigating the classroom practice of Malaysian secondary school teacher. Seminar JPPG09. School of Cognitive Science and Human Development, Universiti Pendidikan Sultan Idris

Helm, J. H. & Beneke, S. (2003). *The power of projects: Meeting contemporary challenges in early childhood classroom-strategies and solutions.* New York: Teachers College Press.

Helm, J. H. & Katz, L. G. (2001). *Young investigators : The project approach in early years.* New York:Teachers College Press.

Jabatan Perdana Menteri. (2010). *Panduan pelaksanaan aktiviti anak PERMATA.* Cyberjaya: Bahagian Pendidikan Awal Kanak-kanak (PERMATA).

Katz, L. G. & Chard, S. C. (1990). *Engaging children's mind: The project approach*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation

Katz, L. G. (1994). *The project approach*. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.

Katz, L. G. & Chard, C. S. (2000). The project approach: An overview. In J. L. Roopnarine & J. E. Johnson (Eds). *Approaches to early childhood education*. (pp.177-190). Columbus OH: Merrill.

Luke, A. (2006). Teaching after the market: from commodity to cosmopolitan, in: L. Weis, C. Mc Carthy & G. Dimitriades (Eds) Ideaology, curriculum and the new sociology of education revisiting the work of Michael Apple (New York,NY, Routledge). 115-141

Ng, S. G. & Anna Christina Abdullah. (2011). Preschool practioners' understanding of project approach. *The International Conference on Early Childhood and Special Education (ICECSE*). Pulau Pinang: Universiti Sains Malaysia

Noor Miza Abdul Rahman. (2015). *Pembinaan modul berasaskan pendekatan projek untuk meningkatkan kemahiran berkomunikasi murid tadika.* Tesis Doktor Falsafah. Universiti Sains Malaysia.

Nor Asniza Ishak. (2015). *Pedagogi guru prauniersiti dalam meningkatkan kualiti intelektual pelajar.* Tesis Doktor Falsafah. Universiti Sains Malaysia.

Pen Wen Tzuo & Der Thanq Chen. (2012). Towards a reflexive pedagogy in early childhood education: Interweaving the project approach and the Reggio Emilia approach. *The Asia- Pacific Journal of Research in Early Education:* Volume 6, No.2, July 2012, pp 69-83.

Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures.* New York: Viking.

Piaget, J. (1954). The construction of reality in child. New York: Basic Books.

Rohani Abdullah. (2001). *Perkembangan kanak-kanak: Penilaian secara portfolio*. Serdang: Universiti Putra Malaysia

Saemah Rahman, Ruhizan Mohd Yasin & Siti Fatimah Mohd Yassin. (2010). The implementation of project-based approach at preschool education program. Kongres Pengajaran dan Pembelajaran Universiti Kebangsaan Malaysia, Fakulti Pendidikan. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 18 (2011) 476-480. DOI 10.1016/j.sbspro.2011.05.070: Elsevier Ltd. Dimuat turun pada 29 November 2011 daripada laman web www.sciencedirect.com.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundation of the new reform. *Havard Educational Review*, 57 (1), 1-22

FAKTOR YANG MEMPENGARUHI PENINGKATAN PRESTASI PELAJAR DALAM MATA PELAJARAN EKONOMI ASAS

Muruga Krishnan
pkw2727@gmail.com
Guru Cemerlang Ekonomi Asas
Sek. Men. Keb. Tanjong Puteri, Kedah

ABSTRAK

Secara keseluruhannya, kajian ini bertujuan bagi mengkaji faktor-faktor yang mempengaruhi peningkatan prestasi pelajar dalam mata pelajaran ekonomi asas dalam kalangan pelajar Tingkatan 5. Kajian ini melibatkan seramai 39 pelajar dan dua guru mata pelajaran ekonomi asas sebagai sampel kajian. Data-data telah dikutip melalui sistem analisis peperiksaan sekolah (SAPS). Pengkaji telah menggunakan perisian E-view 7.0 untuk membantu menganalisis data sama ada pemboleh ubah-pemboleh ubah tak bersandar bersignifikan ataupun tidak. Analisis Deskriptif dilakukan dengan tujuan untuk melihat beberapa ringkasan statistik seperti nilai-nilai min, sisihan piawai, kepencongan, kurtosis, dan Jarque-Bera. Selain itu, ujian korelasi spearman dilakukan bagi mengenal pasti kekuatan antara dua varibel iaitu pemboleh ubah bebas dan pemboleh ubah bersandar. Hasil kajian menunujukkan terdapat kekuatan yang tinggi antara markaha percubaan negeri kedah dengan markah modul pecutan peperiksaan. Kajian ini juga telah digunakan regrasi berganda untuk menunjukkan terdapat hubungan signifikan di antara pencapaian pelajar markah percubaan negeri kedah dengan markah e-modul (EM), markah Ujian Lisan (UL) dan markah modul pecutan peperiksaan (MPP). Secara kesimpulan, kajian ini memanfaatkan pelajar tingkatan 5 untuk mendapat prestasi tinggi dalam peperiksaan awam.

Kata kunci: *Peningkatan Prestasi Ekonomi Asas*

PENGENALAN

Mata pelajaran Ekonomi Asas adalah salah satu mata pelajaran yang diperkenalkan kepada pelajar Tingkatan Empat sebagai salah satu pelajaran elektif. Ia bertujuan untuk memberi satu pemahaman kepada pelajar terhadap konsep-konsep ekonomi dan bagaimana ia berkait rapat dengan kehidupan seharian. Melalui mata pelajaran ini, pelajar diharapkan dapat bertindak secara rasional sama ada sebagai seorang pengguna atau pengeluar pada hari ini dan juga masa depan. Pemahaman terhadap ilmu ekonomi dapat membantu pelajar bagaimana untuk membuat pilihan dalam membantu pelajar bagaimana untuk membuat pilihan dalam penggunaan dan pengeluaran berasaskan kepada sumber-sumber ekonomi yang terhad sedangkan kehendak dan kemahuan adalah tidak terhad. Di samping itu, pelajar juga dapat mengetahui dan memahami keadaan ekonomi negara pada masa-masa yang tertentu yang boleh bertanggungjawab. Perbincangan dalam tajuk ini adalah berasaskan kepada sukatan pelajaran yang dikeluarkan oleh pihak kementerian dan ditulis semula dengan mengambil kira semua aspek penting yang telah digariskan oleh kementerian. Tujuan utama supaya segala keperluan dan matlamat utama mata pelajaran tidak terpesong dari apa yang telah ditetapkan.

Sukatan pelajaran Ekonomi Asas telah dirancang dan digubal supaya dapat menyumbang ke arah pembinaan insan yang baik, seimbang dan harmonis dari segi intelek, rohani, emosi dan jasmani selaras dengan hasrat Falsafah Pendidikan Kebangsaan. Kurikulum Ekonomi Asas diperjelas oleh pihak kementerian dalam dua dokumen, iaitu Sukatan pelajaran dan Huraian Sukatan pelajaran. Sukatan Pelajaran menggariskan matlamat, objektif, penekanan dan kandungan kurikulum secara umum. Huraian Sukatan Pelajaran pula memperincikan kehendak kurikulum Ekonomi Asas di mana maklumat-maklumat tentang matlamat dan objektif kurikulum, penerangan ringkas tentang kemahiran berfikir, kemahiran generik, strategi pengajaran dan pembelajaran dan organisasi isi kandungan dimasukkan. Organisasi kandungan ini memberi penerangan tentang kurikulum dan hasil pembelajaran yang dihasratkan serta cadangan aktiviti pembelajaran. Sehubungan itu, setiap bakal guru ekonomi seharusnya mempunyai satu set sukatan dan huraian sukatan yang lengkap.

Matlamat Kurikulum Ekonomi Asas adalah untuk membekalkan pelajar dengan pengetahuan dan kemahiran asas ekonomi asas dengan memupuk nilai-nilai murni dan semangat patriotik supaya mereka dapat menyedari dan memahami masalah ekonomi, menghargai sumbangan-sumbangan daripada segala ekonomi serta menyelesaikan masalah kehidupan dengan berkesan dan bertanggungjawab. Namun begitu, pencapaian dalam mata pelajaran ini di peringkat sijil Pelajaran Malaysia (SPM) boleh menjadi petunjuk terhadap penguasaan konsep dan pengetahuan asas yang telah dipelajari dalam tempoh dua tahun. Subjek ini telah diperkenalkan pada tahun 1991/1992 sebagai percubaan dan kumpulan pertama menduduki peperiksaan SPM secara rasmi ialah pada tahun 1994.

Pencapaian mata pelajaran Ekonomi Asas di peringkat SPM adalah tidak begitu memberangsangkan jika dibandingkan dengan mata pelajaran teras dan elektif yang lain. Rekod menunjukkan bahawa peratus lulus bagi subjek ini adalah lebih rendah dibandingkan

dengan elektif dalam kelompok pilihan yang sama, iaitu elektif Kemanusiaan Iktisas yang terdiri daripada Prinsip Akaun dan Perdagangan. Pada tahun 1997, pelajar yang lulus bagi subjek Ekonomi asas ialah 73.0%, sama dengan pencapaian dalam mata pelajaran Perdagangan tetapi lebih rendah daripada Prinsip Perakaunan 76.3%. Selepas itu, pencapaian pelajar terus merosot dari tahun ke tahun dan tidak melepasi angka 70 peratus berbanding dengan subjek elektif yang lain dalam kelompok yang sama. Dari sudut kualiti, angka-angka menunjukkan bahawa mata pelajaran Ekonomi Asas dan Perdagangan jauh ketinggalan jika dibandingkan dengan mata pelajaran Prinsip Perakaunan.

Saliman (2008), mengatakan bahawa mata pelajaran Ekonomi Asas merupakan satu mata pelajaran yang kritikal sama ada di daerah Johor Bahru, Johor. Beliau menyatakan bahawa peratus kelulusan mata pelajaran ekonomi asas setiap tahun kurang daripada 50% terutamanya sekolah yang mempunyai kelas Ekonomi Asas lebih daripada dua buah kelas. Oleh itu, beliau mencadangkan pelbagai langkah yang kukuh dan dapat meningkatkan peratus sekolah terutamanya Daerah Johor Bahru, Johor. Menurut Turner (1999), berpendapat bahawa pelajar perlu membentuk pola atau gaya pembelajaran bagi membolehkan mereka mencapai objektif pembelajaran. Jika gaya pembelajaran pelajar lebih awal, boleh menggunakannya bagi membaiki kelemahan pelajar dan menjadikannya sebagai asas untuk membina kekuatan pengajaran.

Bourner (1997), seorang pakar dalam bidang kaedah pengajaran telah menyenaraikan enam matlamat pengajaran dan pembelajaran di Institut Pengajian Tinggi (IPT) iaitu penyebaran pengetahuan terkini, pembangunan kemahiran menggunakan idea dan maklumat, pembangunan kemahiran mencari idea dan bukti, pembangunan kemahiran menjana idea dan bukit, pembangunan peribadi pelajar dan pembangunan kemahiran untuk merancang dan mengurus pembelajaran kendiri. Di samping itu, menurut Kolb (1984), pelajar lebih suka belajar menurut gaya pembelajaran mereka sendiri. Gaya pembelajaran adalah faktor kognitif, afektif dan fisiologi yang menjadi indikator yang stabil tentang bagaimana individu melihat, berinteraksi dan bertindak balas terhadap persekitaran pembelajaran. Faridah (2000), menyuarakan pandangan yang sama dalam bidang pendidikan ekonomi, terdapat keperluan yang mendesak untuk mengkaji semula kandungan mata pelajaran serta latihan yang diberikan kepada pelajar bagi memenuhi tuntutan globalisasi dan ekonomi berasaskan pengetahuan.

Sistem Pendidikan Malaysia yang menekankan kepada pencapaian akademik telah secara tidak langsung menyebabkan pendidikan memilih kaedah pengajaran berpusatkan guru atau kuliah dalam menyampaikan kandungan pelajaran dan meliputi sukatan pelajaran untuk memenuhi keperluan peperiksaan (Mladenovic 2000). Menurut kajian Norasmah (2002), di antara perkara yang mempengaruhi keberkesanan sesuatu program atau kursus adalah kaedah pengajaran digunakan. Dapatan ini selari dengan pendapat Foster (1995) dan Gabbbin (2002) yang menyatakan kaedah pengajaran pembelajaran (P&P) yang terlalu berpusatkan guru gagal dalam melatih pelajar kemahiran utama seperti kemahiran berfikir, menyelesaikan masalah dan kemahiran komunikasi.

PERNYATAAN MASALAH

Menurut pengkaji, beberapa buah sekolah menawarkan mata pelajaran Ekonomi Asas kepada pelajar yang ada kelas depan atau pelajar yang ada kelas belakang. Pengkaji mengenal pasit beberapa masalah iaitu pelajar tidak menguasai mata pelajaran ekonomi asas dengan cemerlang. Pertama, kebanyakan pelajar sikap malas iaitu tidak membaca buku teks Ekonomi Asas yang telah diterbitkan oleh Kementerian Pelajaran Malaysia (KPM). Melalui temu bual pelajar, mereka menyatakan bahawa kurang berminat membaca buku teks kerana buku teks berbentuk perenggan. Kedua pula, pelajar kurang menghafal fakta dan huraian dengan tepat. Seterusnya, kebanyakan pelajar kurang membuat ulang kaji soalan-soalan tahun lepas sama ada kertas 1 dan kertas 2.

OBJEKTIF KAJIAN

Pengkaji menggariskan dua objektif kajian berlandaskan masalah pelajar terutama pelajar yang mengambil mata pelajaran Ekonomi Asas dalam Sijil Pelajaran Malaysia (SPM).

i) Mengenal pasti faktor yang mempengaruhi prestasi pelajar dalam mata mpelajaran Ekonomi Asas.

ii) Menghubung kait faktor yang mempengaruhi prestasi pelajar dalam mata pelajaran Ekonomi Asas.

SOROTAN KAJIAN

Amda (2008), menyatakan bahawa semasa menyemak kertas peperiksaan iaitu Ujian Terancang Mac dan Peperiksaan Pertengahan Tahun kebanyakan pelajar gagal menghuraikan fakta dan huraian yang tepat. Di samping itu, pengkaji menemubual pelajar untuk mendapatkan respon pelajar terhadap soalan yang diajukan oleh guru. Seterusnya, pengkaji menyatakan bahawa guru yang mengajar mata pelajaran ekonomi asas bagi pelajar tingkatan 5 tidak berupaya menyatakan fakta lalu gagal menerangkan huraian dengan baik.

Fokus kajian oleh pengkaji ialah teknik mengingat mengikut kumpulan sasaran. Pengkaji, menggunakan pendekatan pengajaran dan pembelajaran iaitu pendekatan pembelajaran Masteri. Dalam kajian ini, sampel pelajar terdiri daripada 14 orang pelajar Tingkatan 4. Kajian ini, menggunakan data sekunder iaitu markah Ujian Terancang Mac dan Markah Peperiksaan Pertengahan Tahun. Justeru itu, mengadakan ujian lisan dan ujian pra untuk menguji pelajar. Hasil kajian menunjukkan bahawa peringkat pertama 4 orang pelajar gagal manakala 9 orang pelajar yang tidak lengkap dengan huraian.

Rohaila (2005), menyatakan bahawa kajian ini untuk menguji kesan gaya pembelajaran terhadap peningkatan kemahiran kognitif yang dibahagikan kepada dua aras kesukaran iaitu kemahiran analitikal (aras kognitif tinggi) dan kemahiran analitikal (aras kognitif rendah). Melalui strategi pembelajaran pengalaman Model Kolb (KPK) berbanding strategi pembelajaran tradisional (T). Sample kajian ini melibatkan 145 pelajar terdiri daripada

kursus pengantaraan perakaunan kewangan di sebuah IPTA. Tetapi seramai 73 pelajar berada dalam kumpulan eksperimen yang melalui strategi pembelajaran berasakan kitaran Pembelajaran Kolb (KPK). Soal selidik dibina sendiri oleh pengkaji berdasarkan bacaan dan kajian lepas. Cronbanch alpha digunakan bagi menentukan indeks kebolehpercayaan dan kesahan soal selidik. Hasil kajian menunjukkan bahawa tidak terdapat kesan kepelbagaian gaya pembelajaran terhadap prestasi pelajar sebelum rawatan. Tetapi, selepas rawatan hasil kajian menunjukkan tidak ada signifikan bagi interaksi gaya pembelajaran.

Zahara (2009), mengutarakan bahawa pengguna peta konsep bagi meningkatkan pencapaian mata pelajaran sejarah bagi pelajar tingkatan dua. Selain itu, kajian ini juga ingin melihat sama ada terdapat peningkatan pencapaian pelajar yang diajar dengan menggunakan peta konsep dan tahap penerimaan pelajar terhadap peta konsep dalam proses pengajaran dan pembelajaran sejarah. Kesan penggunaan peta konsep dapat meningkatkan pencapaian pelajar dalam mata pelajaran sejarah. Kajian ini dijalankan sebuah sekolah menengah terdiri daripada 37 orang pelajar dengan kaedah kualitatif dan kuantitatif. Kajian ini menggunakan dua set ujian aneka pilihan untuk ujian pra, pasca dan borang soal selidik. Hasil kajian menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan min pencapaian pelajar dalam ujian pra dan ujian pasca antara jantina. Pengkaji menyatakan bahawa dapatan kajian telah menunjukkan wujudnya perbezaan yang signifikan min pencapaian pelajar dalam ujian pra dan pasca setelah menggunakan peta konsep dalam mata pelajaran sejarah. Secara keseluruhannya, peta konsep memberi sumbangan dalam peningkatan pencapaian dalam mata pelajaran sejarah.

Zalizan (2005), mengutarakan bahawa perbezaan prestasi akademik dalam kalangan pelajar lelaki dan perempuan dalam sistem pendidikan di Malaysia. Kajian ini menggunakan data sekunder. Di samping itu, pengkaji mengkaji faktor yang mempengaruhi gaya pempelajaran iaitu faktor pelajar, faktor persekitaran dan faktor guru. Dapatan kajian menunjukkan bahawa pelajar perempuan lebih baik daripada pelajar lelaki dalam prestasi peningkatan matapelajaran di Malaysia. Pelajar perempuan mempunyai ciri-ciri positif bagi menyumbangkan peningkatan prestasi akademik yang lebih baik berbanding dengan pelajar lelaki.

METODOLOGI KAJIAN

Kaedah Penyelidikan

E-view 7.0 telah digunakan untuk membantu menganalisis data sama ada pemboleh ubah-pemboleh ubah tidak bersandar bersignifikan ataupun tidak. Maklumat data yang dicungkil untuk menjalankan penyelidikan ini adalah jenis data siri masa. Data siri masa dikutip pada tahun 2012. Kajian ini merupakan data sekunder.

Pemilihan model dan kaedah yang digunakan dalam kajian penyelidikan ini memainkan peranan penting dalam mengkaji perhubungan antara pemboleh ubah bersandar dan pemboleh ubah–pemboleh ubah tidak bersandar yang lain. Pemboleh ubah bersandar adalah markah percubaan SPM manakala pemboleh ubah tidak bersandar terdiri daripada

tiga pemboleh ubah iaitu markah E-Modul, Markah Modul Pecutan Percubaan dan Markah Ujian Lisan.

Kaedah Penganalisaan Data

Statistik diskriptif adalah satu angka tunggal yang boleh digunakan untuk memperihalkan sesuatu taburan data atau nilai-nilai pengamatan. Statistik-statistik diskriptif yang lazimnya digunakan untuk analisis data adalah sukatan kecendurungan tengah dan sukatan serakan. Di samping itu, pengkaji menggunakan Korelasi Spearman untuk mengenal pasti perhubungan antara dua varibel iaitu pemboleh ubah bersandar dan pemboleh ubah bebas. Kajian ini, menggunakan data sekunder. Kajian ini telah menggunakan data sekunder kerana mudah didapati iaitu mendapatakan data sekunder daripada Sistem Analisis Peperiksaan Sekolah.

Kajian ini, meliputi tiga pemboleh ubah bebas iaitu Markah E-Modul (EM) , Markah Ujian Lisan (UL) dan Markah Modul Pecutan Peperiksaan (MPP). Manakala pemboleh ubah bersandar ialah Markah Peperiksaan Percubaan Negeri Kedah (PP). Di samping itu, pengkaji melihat kekuatan antara pemboleh ubah bersandar dan pemboleh ubah bebas iaitu korelasi regrasi.

Ujian Diskriptif

Analisis Deskriptif dilakukan dengan tujuan untuk melihat beberapa ringkasan statistik seperti nilai-nilai min, sisihan piawai, kepencongan, kurtosis, dan Jarque-Bera. Min mengukur nilai purata bagi sesuatu siri masa dengan menjumlahkan siri masa tersebut dan dibahagikan dengan jumlah tempoh kajian.

Setelah ringkasan statistik ini dilakukan terhadap setiap data siri masa setiap pemboleh ubah, ujian integrasi iaitu ujian yang mengenalpasti darjah integrasi untuk setiap pemboleh ubah akan dilakukan melalui ujian punca unit (*unit root test*).

Ujian Korelasi Spearman

Ujian korelasi spearman dilakukan bagi mengenal pasti kekuatan antara dua varibel iaitu pemboleh ubah bebas dan pemboleh ubah bersandar. Ujian korelasi spearman juga dikenali sebagai ujian rho. Ia merupakan ujian bukan-parametrik yan data digunakan bagi menganalisi perhubungan antara data-data kajian yang tidak bertaburan normal.

Regrasi Berganda

Regrasi berganda dilakukan bagi mengenal pasti perhubungan antara dua varibel iaitu pemboleh ubah bebas dan pemboleh ubah bersandar.

ANALISIS KEPUTUSAN EMPIRIKAL

Keputusan Ujian Diskriptif

Untuk melihat ciri-ciri statistik data siri masa yang digunakan, beberapa ringkasan boleh disimpulkan berdasarkan kepada ujian deskriptif seperti dalam jadual 4.1. Berdasarkan jadual tersebut, di dapati nilai min Markah Peperiksaan Percubaan Negeri (PP) adalah sebanyak

41.46 manakala Markah E-Modul (EM), Markah Ujian Lisan (UL) dan Markah Modul Pecutan Peperiksaan yang masing-masing mencatatkan nilai min sebanyak 36.08, 47.03 dan 65.38. Sementara markah E- Modul (EM) mencatatkan nilai min yang terendah dan markah modul pecutan peperiksaan (MPP) paling tinggi iaitu 65.38.

Analisis Diskriptif Pemboleh ubah bersandar dengan Pemboleh ubah bebas

Pemboleh ubah	PP	EM	UL	MPP
Min	41.46	36.08	47.03	65.38
Sisihan Piawai	14.70	15.70	20.63	28.38
Minimum	0.00	0.00	10.00	0.00
Maksimum	61.00	58.00	98.00	93.00
Kepencongan	-1.05	-1.05	0.79	-1.25
Kedataran Lengkungan	4.13	3.46	3.41	3.11
Jarque-Bera	9.24	7.53	4.37	10.16

Di samping itu, analisis sisihan piawai pula dilakukan bertujuan untuk menentukan variasi dalam faktor yang mempengaruhi peningkatan prestasi mata pelajaran Ekonomi Asas. Nilai sisihan piawai keempat-empat pemboleh ubah adalah sederhana iaitu masing-masing PP (14.70), EM (15.70), UL (20.63) dan MPP (28.38).

Analisis kepencongan pula mendapati pemboleh ubah Markah Ujian Lisan (UL) mempunyai nilai kepencongan yang positif iaitu data adalah pencong ke kanan. Manakala pemboleh ubah Markah Peperiksaan Percubaan Negeri (PP), Markah E-Modu (EM), dan Markah Modul Pecutan Peperiksaan (MPP) adalah nilai kepencongan yang negatif iaitu data adalah pencong ke kiri.

Sementara itu, berdasarkan kepada analisis kurtosis (kedataran lengkungan) pula, didapati bahawa setiap pemboleh ubah mempunyai puncak taburan yang lebih rendah daripada taburan normal iaitu pemboleh ubah PP, EM,UL dan MPP. Nilai kurtosis bagi taburan normal adalah bersamaan 3 manakala nilai kurtosis yang kurang daripada 3 mempunyai kedataran lengkungan yang lebih rata berbanding taburan normal sementara nilai kurtosis yang lebih daripada 3 mempunyai kedataran lengkungan yang tinggi berbanding taburan normal.

Keputusan Ujian Korelasi Spearman

Pemboleh ubah	PP	EM	UL	MPP
PP	1	0.393	0.739	0.743
EM	0.393	1	0.321	0.463
UL	0.739	0.321	1	0.384
MPP	0.743	0.463	0.384	1

Berdasarkan jadual 4.2, keputusan ujian korelasi spearman menunjukkan ($r = 0.39$, $p > .05$). Pengkaji dapat menolak hipotesis nul. Pengkaji membuat keputusan bahawa kekuatan yang lemah antara Markah Peperiksaan Percubaan Negeri dengan Markah E-Modul. Manakala kekuatan antara Markah Ujian Lisan dan Markah Modul Pecutan Percubaan dengan Markah

Peperiksaan Percubaan Negeri kekuatan yang kuat iaitu masing-masing (r = 0.739, p > .05 dan r = 0.743, p >.05).

Keputusan Regrasi Berganda

Analisis data menunjukkan beberapa ciri peningkatan pertasi mata pelajaran Ekonomi Asas. Kajian ini mendapati perbezaan agak ketara dalam peningkatan prestasi mata pelajaran ekonomi asas. Nilai (R^2 =0.795) iaitu 79.50%. Ini bermaksud sebanyak 79.50% telah diterangkan oleh ketiga-tiga faktor iaitu Modul Pecutan Peperiksaan, E-Modul dan Ujian Lisan manakala 20.50% telah diterangkan oleh faktor-faktor lain.

Rumusan dan Cadangan

Kajian ini telah menampakkan beberapa perkara.Terdapat beberapa faktor yang mempengaruhi peningkatan prestasi mata pelajaran ekonomi asas dalam kalangan pelajar. Pertama Modul Pecutan Peperiksaan memainkan peranan penting untuk meningkatkan prestasi pelajar dalam kalangan pelajar. Oleh itu, semua warga guru sama ada bandar atau luar bandar perlu menggunakan Modul Pecutan Peperiksan sebelum menghadapi peperiksaan percubaan atau pun peperiksaan SPM.

Faktor kedua pula, Ujian Lisan salah satu faktor yang mempengaruhi peningkatan prestasi mata pelajaran ekonomi asas dalam kalangan pelajar. Ini bermakna, apabila guru-guru mata pelajaran ekonomi asas menggalakan pelajar menghafal fakta dan huraian maka secara langsung peratus ekonomi asas akan meningkat.

Akhirnya, faktor ketiga pula E-Modul kurang memberi kesan terhadap prestasi mata pelajaran ekonomi asas dalam kalangan pelajar. Subjek ekonomi asas merupakan satu subjek yang penting. Perkara ini perlu didedahkan kepada pelajar-pelajar yang mengambil subjek ini sebagai salah satu mata pelajaran pilihan. Keberkesanan P & P boleh dipertingkatkan dengan mempelbagai kaedah pengajaran, penilaian yang sesuai dan menarik serta persediaan yang rapi. P & P yang menarik sudah tentu dapat meraih minat pelajar lalu dapat meningkatkan prestasi dalam peperiksaan.

Kajian ini dapat digunakan mata pelajar elektif lain seperti perdagangan, prinsip akaun, sains pertanian dan ekonomi rumah tangga. Dengan penggunaan modul-modul tersebut dapat meningkatkan peratus kelulusan SPM dan GPS sekolah.

RUJUKAN

Ahmad Mahdzan (2005). "*Kaedah Penyelidikan Sosioekonomi*", 5th Eds, Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Ah Meng Kong. (2002). *Pedagogi III* (2nd Eds). Malaysia: Fajar Bakti Sdn. Bhd.
Bourner, T. 1997. Teaching methods for learning outcomes. Journal of Education and Training 39 (9): 344-348.

Faridah Karim (1999). Dasar Pendidikan dan Pelaksanan Kurikulum Ekonomi Asas di sekolah menengah: Isu dan Cabaran. *Seminar Kebangsaan: Pendidikan Ekonomi di Persimpang. Kuala Lumpur,* November 22-23.

Ramlee Hassan & Marinah Awang. 2004. *Isu-isu Dalam Pengajaran Ekonomi Asas.* Kuala Lumpur: Prospecta Printers Sdn. Bhd.

Rosnah Mohamad Sirin (2001). *Teori Asas Mikroekonomi.* Skudai: Penerbitan Universiti Teknologi Malaysia.

Rohaila Muhammad (2005). Strategi Pembelajaran Pengalaman berasaskan Model Kolb Dalam Pendidikan Perakaunan. *Jurnal Pendidikan* 30: 113-128.

Sulaiman Awang (2002). *Analisis Data Dalam Penyelidikan Pendidikan*. Kuala Lumpur: Dewan Bahsa Dan Pustaka.

Amda Wong (2008). Meningkatkan keupayaan menghafal fakta dalam penulisan esei ekonomi asas melalui pendekatan minda bersistem. *Journal Ekonomi Asas*, 1-6.

Vogelvang, Ben (2005). '*Econometrics Theory and Applications with E-Views'*. New York: Harper & Row Publishers.

Zahara Abu Bakar(2009). Penggunaan Peta Konsep untuk Meningkatkan Pencapaian Mata pelajaran Sejarah bagi Pelajar Tingkatan Dua. *Jurnal Pendidikan Malaysia* 34 (1); 3-15.

Zalizan Ahmad (2005), Prestasi Akademik Mengikut Gender. Jurnal pendidikan (30): 93-11.

FROM PIXAR SHORTS TO WRITING: TAKING A SHOT AT MOTIVATING THE STRUGGLING WRITERS

Jayanthi Karuppan
jayanthigunnessegar@gmail.com

Juliana Shaharum
juliana.shaharum51@gmail.com

ABSTRACT

This paper suggests that short videos, in particular the 'Disney Pixar Shorts', can be used to stimulate students' learning of writing. It attempts to address the problem of the 'Blank Paper Syndrome' which is a common complaint of the students who struggle to write a narrative composition. More often than not, this serious complain is not handled properly in the writing lessons and thus, rendering the struggling writers feeling helpless and demotivated. The idea of using the Pixar Short videos in this research is triggered by the employment of the appealing images, apt soundtrack, good plot and their simplicity in narration without a dialogue or caption, offering a broad opportunity to be exploited by teachers in writing lessons. The two research objectives are to make the students motivated to write and find ways to generate ideas for writing effectively. This research was conducted in two schools that are SMK Simpang Pulai and SMK Kampong Pasir Putih involving two teachers and 60 students. Two Disney Pixar Shorts were used in the lesson in this study and it was observed there were positive changes in the students' attitude towards writing and how they perceive writing as important in their lives.

Keywords: *writing lesson, appealing images, struggling writers.*

INTRODUCTION

Many students, from our observations, experience difficulties with writing. These students coming from diverse backgrounds, makes it tougher for them to complete the writing task given as how it was envisioned by the teachers. They find writing to be a daunting task when they are unable to meet the teachers' expectations in writing lessons.

Part of the problem is attributed by the complex nature of the writing process which requires the writers to explore thought and ideas, and make them visible and concrete. As a result, many average and below average students are struggling in their essay writing. They struggle through the whole process of producing a writing piece which involves the idea generation, planning, organizing ideas, editing, and text production in order to produce an elaborated text. Many were found to have lost the struggle at the early stage of generating ideas. It is when this problem is not addressed by the teachers, these students would submit clean sheet of papers without making an attempt to even have an introduction to the writing piece. This 'Blank Paper Syndrome' is what this research attempts to eradicate amongst the students and hence motivates the students to write once they overcome the first hurdle in the writing process.

To address this issue, we offered the struggling writers the opportunity to explore their own ideas using the Disney Pixar Short movies as prompts. The use of Pixar Shorts as a tool in teaching and learning of writing is expected to stimulate the students' interest in writing, overcome their fear of writing and help students to develop their ideas for writing.

ISSUES OF CONCERN

As mentioned above, the challenges students experience in writing often stem from what writing as a process requires which are the need to integrate idea generation, planning, and text production in order to produce an elaborate text. Struggling writers may have difficulty choosing a topic because they do not have a firm grasp of what a narrative piece could entail or how to develop it. Being a productive skill, students need some input for their writing in order to be able to generate ideas via the receptive skills namely reading and listening. Thus, to be a good writer, one needs to be a good reader as they complement each other (Parodi, 2013).

Reading published authors' works offers the students the opportunity to see and hear how elaborate prose is organized and encoded into connected text. Without a clear understanding of a story's structure, based on examples one can see in reading others' writing, it is often difficult for struggling writers to organize their text into a beginning, middle, and end (Lassonde& Richards, 2013).

More often, poor writers are poor readers as well. However, the advancement in technology, has given rise to the power of visuals as a medium for communication which provides ample source for the writers to utilize in generating their ideas for writing. For this purpose, we wish to use the Pixar Short movies, which usually come in a form of 'silent' movies without captions but memorable story plot that is presented within duration less than 5 minutes. We hope by using these movies the students will develop the basic and essential

skills in generation of ideas. The short duration of the movies makes in more manageable in writing classrooms, as compared to the feature films or the full length movies, for the teachers to engage the students in inquiry activities which help them develop ideas and content for a particular writing task by analyzing immediate, concrete data they observed from the visuals. It is believed that activities in which they analyze data before writing is an effective instructional practice because as they sharpen their inquiry skills, students are intrinsically motivated to write and improve the quality of their writing.

OBJECTIVES

The objective of this study is to improve the students' ability in writing a narrative text using Pixar Shorts Movies. We wish to analyse the impact of these short movies in writing skills as a teaching-learning strategy and the student's´ perception about the implementation of these movies in writing lessons as a support for their learning process. To reach our purpose, we proposed the following research questions to guide our study:

Main question:

What is the impact of the Pixar Shorts in the writing skills of the average and below average students in writing lessons?

Related question:

What is needed to motivate students to write and what are student's perceptions about writing skills developed through the short movie -based instruction?

General Objective

To overcome the 'Blank Paper Syndrome' by motivating the students to write via the implementation of Pixar Short movie material.

Specific Objectives

i. To provide the students the opportunity to generate their own ideas rather than the ideas readily provided by the teachers.
ii. To inculcate creativity and critical thinking among the students.
iii. To positively change the students' perceptions about writing.

Therefore, this study aimed at overcoming the first difficulty faced by the students pertaining to composition writing and introduces strategies to develop writing abilities of the students to write creatively

PARTICIPANTS

This study consisted of a purposeful sample that could best provide the information necessary to the meet the purpose of this research. The participants were a group of 60 Form 2 students with average and below average proficiency in English Language from two different schools.

The schools selected for this action research are SMK Simpang Pulai and SMK Kampong Pasir Putih. These participants were from myriad social-economic background, race and religion. Their age ranged from 14 to 15 years. The participants received primary education from various schools, namely, national primary and national type primary schools (see Table 1)

School	Total	%
National primary (SK)	43	71.67
National type primary (SJKC)	9	15.0
National type primary (SJKT)	8	13.33
Others	0	0
Total	60	100

(Figures obtained from BMM data)

Table 1 : Distribution Of Students According To Primary Education

METHODOLOGY

In my action research, the task taken will be answered using qualitative methodology. In general, qualitative research provided the researcher to observe real-world situation as they occur. Theories and explanations were allowed to emerge from the data as it was collected and analysed. However, a minimum level of quantitative research was allowed to determine the performance of students using pretest and posttest.

This research was on prompting struggling students to write dialogues and stretch to sentences, and ultimately writing paragraphs using Pixar Short Films. These short films are suitable for all level of students which are silent and quasi silent, and the stories they feature are accessible and easy to understand (Chan & Herrero, 2010). Furthermore, films can serve as a basis for writing, particularly the visual that gives a strong impact on students' imagination.

Materials

Two samples of Pixar Short Film titled 'One Man Band' and 'Partly Cloudy', were used for this research. Two worksheets weregiven to prompt writing of sentences and an activity of writing paragraphs was conducted for further motivation of the students to engage them in writing activity (Append. B)

Data Collection

A variety of data sources used in this action research, namely, questionnaire and writing activity (pretest and posttest).

Procedures

The purpose of the project was to investigate struggling writers' change in story-writing ability. The processes of this study incorporated planning a change, observing and participating in the process as well as the results of the change, reviewing the processes and results, and then reinitiating the planning, acting, and reflection cycle (Erickson, 1986; Hendricks, 2006).

Implementation

This action research was initiated at the end of February and was completed during the first week of June 2016. Students involved in this action research were 60 Form 2 students whose English proficiency is of below average. The research was carried out for two consecutive weeks in two schools, that are, SMK Simpang Pulai and SMK Kampong Pasir Putih in Ipoh.

A pretest was administered before the activity was carried out. A topic on narrative essay was given, "My best friend". The 'blank paper syndrome' emerged among the students who could not picture the quality of his/her friend, and of course lack of vocabulary which can describe the friend, served as a barrier for these struggling students; hence, hampered their writing skill.

Week 1: Activity 1 (80 mins)

The sample of students from SMK Simpang Pulai was shown a Pixar Short Film titled 'One Man Band' and the sample from SMK Kampong Pasir Putih was shown 'Partly Cloudy'. SMK Simpang Pulai: After watching the short film 'One Man Band' the class was divided into two groups, one group representing the Musician and the other group representing the Jester. One student was appointed as the child. Students of each group took turns to give reasons as to why the child should give the coin to them. Which group was more persuasive and why? A list of adjectives associated to the characters in 'One Man Band' was distributed to the students, so that they can use the appropriate vocabulary to describe the characters in the film shown (Append. A). The two groups were so excited to persuade the little girl to give the coin to them. The vocabulary list naturally helped the students to be more confident in taking up the role as the musician and the jester.

SMK Kampong Pasir Putih: Students were divided into three groups; one group took the role of the Dark Cloud, another group represented the Stork and the third group adopted the character of White Cloud. These students too, were provided with a list of adjectives related to the short film to do their task (Append. A).

Week 1: Activity 2 (80 mins)

Sample of students watched the short film 'One Man Band' and 'Partly Cloudy' again. Students were requested to make notes about their focus. Then students moved around the class in Timed-Pair-Share activity. After pair sharing, students were asked to discuss their ideas with their group members. Then, the students were given prompts to come up with dialogues and present to the class. Here the students were instructed to use the speech

bubbles. Peer assessment was carried out. Their peers from different groups commented on the dialogues and used 2 stars and a wish to assess the presentation of the groups. Students were given some questions to guide them in their dialogue writing.

Examples of questions for 'One Man Band':

1. What do you think the musician would have said to the girl?
2. Why the little girl smiled at the musician?
3. How did the jester attract the little girl?
4. Why the girl was angry?
5. Do you think the girl is a music lover?

Examples of questions for 'Partly Cloudy':

1. What are the gifts produced by the Dark Cloud?
2. What do you think the stork would have said to the Dark Cloud?
3. Why do you think the stork did not complain?
4. What would you have said to the Dark Cloud if you were the Stork?
5. Do you think the Dark Cloud is bad?

Week 2: Activity 3 (80 mins)

During this lesson, students were given a story map to construct sentences based on the previous discussion. A template of the story map was given to each group which consists of 4 students (Append. C) Students discuss and constructed some simple sentences. Some helping words such as adjectives were given to all the groups (a list of adjectives). (Append. A). Students were also provided with bilingual dictionary that is Malay-English dictionary to ease their understanding of some unfamiliar words.

A table group walk was conducted where the groups move from one table to another to look at their peers' presentation of the story. Some comments were given by their peers and teacher noted them down. A summary was made by the representative from each group. A good conclusion was given by all the groups.

Week 2: Activity 4 (80 mins)

During the final lesson, teacher returned the completed story map to each group. Based on the story map, each group were to write a story consisting of three paragraphs. The story was written on a poster sheet and displayed around the classroom. A gallery walk was conducted and peers assessed their friends' story. This time they used medals and mission labels to give reward and suggestions. Right after that, students were asked to write the whole story in their essay exercise book. All the groups wrote the essay according to the story written and presented by their members. That means, each group members will write exactly what they presented to the class.

These activities have really encouraged and engaged the struggling students to participate in giving ideas and opinions.

Pretest

A pretest result was taken from the Diagnostic test which was conducted in mid of March. These students were given continuous writing as part of their assessment for the first pre mid-term evaluation. The performance of the students from the two schools is displayed in the table below:

Name of school	Blank paper		Writing the questions		Writing one to three lines		Writing one or two distorted paragraphs	
SMK SimpangPulai	**6**	**20%**	**6**	**20%**	**10**	**33.3%**	**8**	**26.&%**
SMK Kampong PasirPutih	**8**	**26.7%**	**4**	**13.3%**	**12**	**40%**	**6**	**20%**
Total	**14**	**46.7%**	**10**	**33.3%**	**22**	**73.3%**	**14**	**46.7%**

Table 2: March Diagnostic Test Performance on Continuous Writing

Based on the table above, the March diagnostic test reported that there were 14 students who handed in the blank paper. Another 10 students merely copied the questions. Both these categories of students earned a 0% for their continuous writing section. From the pretest too there were 36 students who tried to write something related to the title but limited vocabulary posed a fear in them and they resort to Bahasa Melayu words to pen down their ideas in writing the essay. I believe, if these students were taught in a more strategic way, there could be a change in their attitude in answering essay questions. The teachers too could assure that learning has taken place.

Posttest

The table below shows the number students who attempted to write a story after the intervention of using Pixar Short Films.

Name of school	Blank paper		Writing the questions		Writing one to three lines		Writing one or two paragraphs	
SMK SimpangPulai	**1**	**3.3%**	**0**	**0%**	**6**	**20%**	**23**	**76.7%**
SMK Kampong PasirPutih	**0**	**0%**	**0**	**0%**	**1**	**3.3%**	**29**	**96.7%**
Total	**1**		**0**		**7**		**52**	

Table 3: Mid-year Examination Performance on Continuous Writing

The posttest shows that the teachers were able to eradicate the 'blank paper syndrome among the students. Only one student handed in a blank paper. This student is an autistic child and it is beyond the teacher's control. It was an achievement for the teachers who really put in effort to engage their students in writing.

Observation

A classroom observation was conducted for every lesson on the response of the students. The teacher played the short films and students attentively watched the film. In general, students were excited with the story shown and started to share their ideas with their friends. They showed a good understanding of the story in the short film. The teacher asked them to share their ideas with their shoulder partners. There was an atmosphere of joy and fun learning among the students when using such short films.The following are the findings that we gathered from the study.

Motivation to write

It is observed that students are motivated to learn as they watchedthe short films. The short animations managed to grasp and holdthe students' attention due to its brevity and simplicity of narration. The fact that films are already an integral part of their everyday life (i.e. watching television,YouTube or Vimeofor feature film, clips, trailers, commercials, etc) makes it rather intuitive for them to understand the story even when there's no dialogue nor subtitles to assist their understanding. Students felt less threatened and more relaxed during the writing lesson because very few English words were used as the medium of communication in most of the short videos viewed. So, learners are actually intrigued to watch them in class as part of their writing lesson as compared to using reading text as the medium to provide inputs for their writing piece. When the teacher used the short movies together with some inquiry activities such as making inferences or creating their own dialogues for the movies, the students appeared to be psyched to give and share their views about the videos shown albeit in

intermittent English.

Visual context for idea generation

Watching films created a full visual context for the students. Pixar Shorts not only makes you watch the gestures and expressions but you also listen to the background music and sound effects that are being used. Without the distraction and interference of dialogues, which may contain words that the students do not understand, the students tend to be more attentive so as to grasp the meaning or message being communicated in the movies in the short period of time provided (ranging from fiveto ten minutes). This limited duration of time drives the students to greater performance, as compared to watching documentaries or feature films which have more difficult English language concepts and words. In absence of such hindrance, students' level of comprehension increased even before the learner resorts to a dictionary for definitions. The amazing thing is that the potentials of these short movies to spark students' creativity by bringing in their own meaning based on their own personal background and experience.

Introduction to real-life conversation

From using the Pixar Shorts, the students are exposed to authentic context for speech and have a glimpse with the reality of everyday speech in the English language. The short duration of the film makes it more digestible for the students to understand as they only have to tackle brief dialogues.

The duration is also a great advantage for working in groups as the students would have more time to do activities such as discussing what could happen if the film were longer or do vocabulary activities based on what is observed. They could even act out dialogues based on the script created based on their understanding and interpretation of the story.

Variety of language activities

Pixar Short films can be accompanied by rich activities based on language items. All language skills could be strengthened during and after the short movie viewing session. In particular, listening is enhanced in a creative way even without any words being uttered by the characters in the movie. It isn't a dreary listening exercise but one that makes sense to the learner via the sound effects and soundtrack.

Similarly, reading and comprehension skills are facilitated through the facial expressions, gesturesor the various activities the teachers prepared for the students (i.e. the synopsis, the script etc.). Writing skill is also enhanced depending on the activities the learners will do, e.g. they could write an alternative film ending or a diary entry based on the documentary they've just watched. Speaking skill is strengthened in a creative way after watching the short film through activities such as role playing, language games or group discussion. In short, all language skills can be enhanced in a fun and enjoyable manner through the use of Pixar Short movies.

Questionnaire

A questionnaire was given to all the students (Append. D). The questionnaire consisted of a 5-item Likert Scale which is used to indicate the extent to which the students could comprehend the story and able to write the words or phrases or even sentences. The scale ranged from Strongly Agree to Strongly Disagree. The questionnaire revealed that the participants were intrinsically motivated to write narrative essay without the fear of making mistakes.

Items	**No. of Students**					
No.	**Strongly Agree**	**Agree**	**Fairly Agree**	**Disagree**	**Strongly Disagree**	**Total**
1	**19**	**30**	**10**	**1**	**0**	**60**
2	**10**	**32**	**15**	**3**	**0**	**60**
3	**30**	**26**	**4**	**0**	**0**	**60**
4	**18**	**25**	**12**	**4**	**1**	**60**
5	**20**	**27**	**12**	**1**	**0**	**60**
6	**9**	**12**	**17**	**15**	**7**	**60**
7	**13**	**23**	**19**	**5**	**0**	**60**
8	**8**	**16**	**20**	**12**	**4**	**60**
9	**12**	**21**	**16**	**9**	**2**	**60**
10	**18**	**30**	**10**	**2**	**0**	**60**

Table 4: Analysis of Questionnaire of Post Watching Pixar Short Films

Item 1: I enjoyed being at school much more

Item 2: I made some really good friends

Item 3: Learning was much more fun

Item 4: It gave me lots of ideas when writing stories

Item 5: I like my teachers much more now

Item 6: I talked to my parents about the films I watched at school

Item 7: It made me want to read stories

Item 8: I like writing more than before

Item 9: It has helped me a lot in my writing now

Item 10: I feel more confident working in a group

After watching the Pixar Short Films, the above analysis of the questionnaire revealed that students were more motivated to write and interest was aroused in them to further exploit the story in the short films. We found that Item 6 shows 22 students did not talk to their parents about the films they watched in school. We could deduce that there could be other factors that contribute to the behaviour above. All the students did agree that learning becomes fun with the use of short films as indicated by item 3. None of them disagreed when they experienced enjoyment and entertainment in learning the English Language. I believe that these short films, if used effectively, will initiate another milestone in students' achievement. Teachers can exploit more films in order to create an enjoyable learning environment, at the same time motivate students to write stories, thus, give them the confident in their writing task.

Reflection

There was a notable change in the students' learning. Students were able to set their own purposes for writing story which will help them in narrative writing. Furthermore, students enjoyed the short film and enthusiastically discussed the story with their peers.

These short films used as teaching tool prompt students to engage in oral communication and more specifically in writing. Students did not show any fear of not knowing to write and hand in blank paper. The films together with the teacher's help have motivated the struggling students to try writing whatever they have discussed in their groups. Hence, collaborative learning too helped in sharing ideas and put them down on paper as their own writing regardless of errors made during the writing process.

The posttest showed there was a considerable increase in the achievement of the students' writing, especially writing in paragraphs. There was nil blank paper handed in to the teacher for the mid-term exam except the autistic child. This strongly allows for a claim that short films have a positive impact on the writing of the students. The short films provided the students with avenue for imagination, creativity and critical thinking, thus encouraging students to have a liking towards writing narrative essay and not to have fear of writing in the exam.

SUGGESTION

The research was conducted with the collaboration of the two English teachers from SMK SimpangPulai and SMK Kampong PasirPutih who implemented the action in teaching and learning process in the writing classroom and the researchers became the observers and the facilitators who observed the teaching and learning process.

This action research on writing using Pixar Short Films has brought some changes in the struggling students' perception of writing a narrative essay. Students were able to activate their imagination and creativity of the story they watched, and apparently, were able to write

short paragraphs. Such strategy should be used frequently by teachers; apart from Pixar Short Films, other short films, advertisements and songs can be used as a tool for teaching writing to struggling students. I would recommend this strategy to teachers as it assists students to actively engage in the process of pre- writing, during writing and post-writing. It gives them the opportunity to use their imagination and creativity; hence there is originality in producing their own piece of writing. At the same time such activities too enhance self-motivation and self -confidence among the students to further develop their writing skill.

Pixar films may look simple, but they contain complex artistic technique and message. In fact, Pixar shorts could build upon a lesson that has already incorporated higher order thinking strategies, and could be used as a tool to teach more advanced concepts, like narrative structures and literary elements.

Short films offer innumerable teaching opportunities that will undoubtedly improve students' literacy. Below is a list of suggested activities for students for which Pixar shorts and other short films could be used in the classroom. One such example is practice descriptive writing through descriptions of characters and setting. Teachers can develop storyboards to predict the future plot of a film or to create original short films. The latter activity can be used for above average classes. Apart from that, short films can be used to prompt persuasive and argumentative writings besides narrative writing. Creative writing can be encouraged through stills from short films. It can be promoted as a creative writing project for the class to carry out project-based learning.

This action research only covers the usage of short films by Pixar. However, we realized the great potentials of utilizing quasi silent or wordless films in general, must not be ignored by teachers for developing student's language skills, be it listening, speaking, reading and writing.

REFERENCES

Erickson, F. (1986).*Qualitative methods in research on teaching*.In M. C. Whitrock (Ed.), Handbook of research on teaching (pp. 119-161). Thousand Oaks: SAGE.

Chan, D. and C. Herrero (2010). *Using Film to Teach Languages*, Manchester, Cornerhouse.

Hendricks,C.(2006). *Improving schools through action research: A comprehensive guide for educators*. Boston: Pearson.

Lassonde, C., & Richards, J. C. (2013). *Best practices in teaching planning for writing*. In S. Graham, C. A. MacArthur, & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 3712-4157). New York: The Guildford Press.

Parodi, G. (2013). *Reading-writing connections*: Discourse-oriented research. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau, & R. B. Ruddell (Eds.*), Theoretical models and processes of reading* (Kindle app) (pp. 26523-27119). Newark, DE: International Reading Association.

HANDS ON VISUAL AND 4Cs TO INCREASE THE PROFICIENCY LEVEL ON PREPOSITIONS

Deebamalar Pandi
deeba.malar@yahoo.com
SMK Telok Gadong

ABSTRACT

This research was carried out to increase the profeciency level on preposition among form 2 students. The purpose and objective of this study is to help students to use correct preposition in constructing sentences. In addition, this study was also to identify the effectiveness of using the house model made from a box to increase the proficiency level on prepositions. Observation and analysis of documents were used as the research instrument. Subject consisted of fifty two students which include one advance class and one intermediate class. Data were analyzed using descriptive analysis (percent). Reflective studies have shown that problems in understanding the use of each preposition. The Hands on Visual and 4Cs have helped the students to understand preposition and with the implement of the 4Cs the learning process created talented and creative students which is towards 21st century learning. The implications after using Hand on Visual and 4Cs the proficiency level on preposition increases and the results taken from the post test.

Keywords: *The Hands on Visual, 4Cs, preposition*

PREVIOUS TEACHING AND LEARNING ACTIVITY REFLECTION

I am teaching in Sekolah Menengah Kebangsaan Telok Gadong Klang. The students from 2 KAA are 21 and 2 Luhur are 31 of them. From the previous experince, observation and pre-test since one month ago, and after giving variety of exercises, writing and comprehension, the students still unable to understand the use of prepositions. This is because they failed to identify and do not understand the meaning of prepositions of place.

The students unable to understand the meaning of prepositions of place because the students are not serious in learning prepositions. They also do not focus in class when the teacher is teaching and do not understand the meaning for each preposition of place.

Besides that, I also would like to list down my weaknesses while teaching prepositions of place to the students. My activities to teach prepositions of place did not gave a good understanding to my students. I also thought they understood what I taught them because they did not ask any questions during the lesson. My apperance as a strict teacher might make them scared to ask any questions to me. Fore most my main focus is to finish up the syllabus within the duration time given.

I noticed that the exercises given on prepostions of place is not well done and when I questioned them, they could not answer me about the learnt prepositions.

Based on this, I realised that I should do something to make my students to understand well on prepositions of place by using an interesting activity. I want to make sure my students can use prepositions of place correctly in their daily conversation confidently. So I have decided to carry out an action plan to overcome this problem. I suggested to carry out an activity to teach prepositions of place by using ”Hands On Visual” and 4Cs.

In order to help the students to improve the proficiency level on prepositions of place I will implement the elements of 4Cs which is towards 21st century learning and teaching process.

21st century teaching and learning is an approach which has been emphasis in Malaysia pass few years back. The teaching approach of 21st century can improve and increase the quality of Malaysian’s education system. This approach is consist of 4Cs concept in teaching process (*Communication, Collaboration, Critical Thinking and Creativity*). Today’s students are moving beyond the basics and embracing the 4C’s which is known as a “super skills” for the 21st century.

RESEARCH FOCUS

In an initial survey conducted through a fill in the blank exercises and simple sentence construction using prepositions of place, it is very obvious that the students were not aware the usage and the meaning on prepositions of place. This aspect is quite complex and difficult for the students to understand its usage. Therefore I have decided that the action plan is focus on how to teach and make the students to understand on prepositions of place using model house made from a box.

RESEARCH OBJECTIVES

GENERAL OBJECTIVE

The purpose of this action plan is to increase the proficiency level on preposition with "Hands on Visual" and 4Cs. This approach is towards 21st teaching and learning process.**SPECIFIC**

OBJECTIVES

At the end of this action plan the students must able to:

a) Use prepositions correctly in constructing sentences.

b) Explain the design of the model house by using prepositions.

TARGET GROUP

The students who involed in this action plan are from 2 KAA and 2 Luhur. Total target group is 52 students.

IMPLEMENTATION OF THE ACTION PLAN

ADVANCE ACTION PLAN

Before the steps taken for this action plan, I have reviewed and understo the problems before carry out this action plan.

Pre-test

The proficiency level of the students on prepositions of place is tested with pre-test. Based on the results of the pre-test the level of the proficiency on prepositions of place can be shown in percentage. The items of the pre-test are from ELS website and have been modified according to the students' level of understanding. After carry out the pre-test I checked the answers and did not return the worksheet to the students. Then, I carried out my approach "Hands on Visual" and 4Cs to teach prepositions ofplace

Observation

I observed the students' behavior during the teaching and learning process which is before and after the action plan. The students' proficiency level on prepositions of place was weak. As usual the girls were more prepared to learn prepositions but the boys were not active in taking part in the activities. I also checked their work in exercise book but mostly got it less

marks.

ANALYSIS OF REVIEW ISSUES

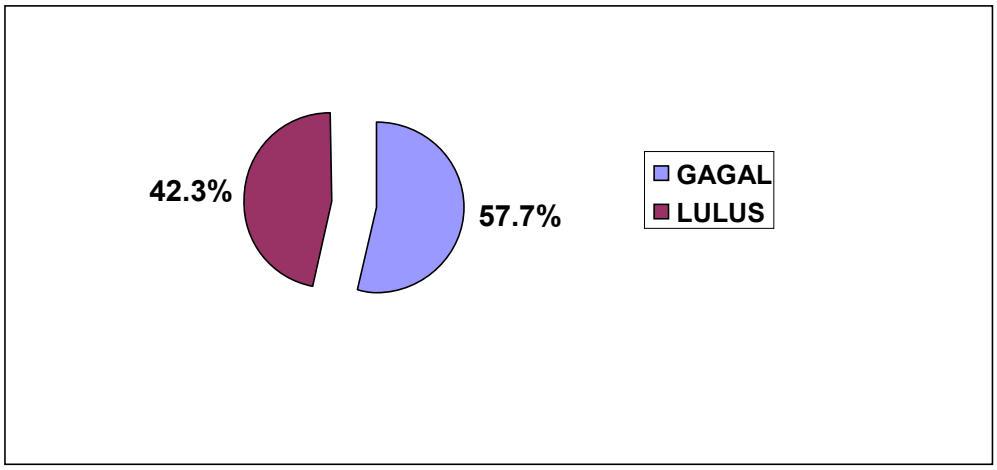
The results of the review is as below:

Pre-test

The results from the pre-test showed that the proficiency level on prepositions of place is weak. The outcome from the pre-test is shown in percentage in the table below.

GRADE	MARKS	STUDENT'S ACHIEVEMENT	
		Bil	%
A	80 – 100	-	-
B	60-79	3	5.8
C	50-59	8	15.4
D	40-49	11	21.2
E	0-39	30	57.7
LULUS		22	42.3
GAGAL		30	57.7

Table 1 shows the percentage of the student's achievement for pre-test



Pai chart 1 shows the percentage of the student's achievement for pre-test

Observation

Based on the observation during the lesson most of the students did not understand the purpose and the use of prepositions of place. Students also lack of attention while the activities were carried out and mostly showed red and yellow traffic light. This shows that they do not understand about prepositions of place and many errors in their workbook on prepositions of place.

ACTION PLAN ACTIVITIES

Activity 1

STEPS	ACTIVITIES	TEACHING AIDS	NOTES
1	• Students follow teacher's instruction. • For example: ➢ "Please help me to put this dustbin **next to** the broom". ➢ "Please pick up all the rubbish **under** your table and chair and throw it **into** the dustbin". ➢ "Keep your water bottle **in** your bag". ➢ "Please put your English 1 **on** your table".		▪ Set induction ▪ Introduce prepositions
2	• Students sit in group of six. • Each student in the group will be numbered. • Each group will be provided a mini white board. Student number one will come and take the mini white board for the group. • The groups will be provided two flash cards of prepositions. Student number two will come to teacher and collect the cards. • The groups need to construct one sentence for each preposition and write it on the mini white board. Student number three will carry the white board from their place without moving in front or to other groups. • Student number four from other group will read the sentence loudly for their group members and give comment about it. Traffic	▪ Mini white board ▪ Preposition flash card ▪ Traffic lights	▪ Addressing students in group with numbers. ▪ Use traffic lights to give instructions and show their level of understanding.

	light will be used here to show whether they understand or there is an error in the sentence. • All the sentences will be copied in English 1 exercise book.		
3	• Teacher will paste flash cards with the picture of preposition on the white board. • Students will be called randomly to write the correct preposition on the white board. • Each preposition will be written in the exercise book.	▪ Picture of prepositions	
4	• Teacher gives 'rebus' worksheet.	▪ Worksheet	▪ Closure

STEPS	ACTIVITIES	TEACHING AIDS	NOTES
1	• Each student will be given 'number head' and they will take turn to carry out 'Grass Skirt' activity • Each group will be given 5 pictures of preposition and students in group will take turn to take the piece of paper from number 1 till number 5. • Each group need to construct sentences for each piece of paper and write the sentence on the mini white board. They need to show to teacher to make sure their sentence is correct. • Teacher will use traffic light to identify whether the sentence is correct (green) or wrong (red). • All the groups will rush to do it fast.	▪ Grass skirt worksheet	▪ Grass Skirt activity
2	• Each group will be given an A3 paper. They need to design a portion of the house for example: living room, bathroom, kitchen, bedroom, and garden or study room. • The groups will select their portion of the house by draw lots. • They need to write sentences for each object in their design by using preposition.		
3	• A group member will stand in his place and show their design and read out the sentences.		
4	• Teacher will select few students' to answer the questions below. ➢ Where is the television? ➢ Where is the table? ➢ Where is the stove? • Teacher will show a box made bedroom model to the students and explain the position of the things in the room by using preposition. • Students given a week to design and create a room from house by using a box and recycling things.		▪ A box room model

Activity 2

Activity 3

STEPS	ACTIVITIES	TEACHING AIDS	NOTES
1	• Teacher will announce about the model house exhibition.		
2	• Each group will be ready with their box made portion of house. • Each group members will be given a role play such as a. Student 1 : Project manager b. Student 2 : Architect c. Student 3 : Architect d. Student 4 : Promoter e. Student 5 : Promoter • Each role play will make sure they explain about their model well in order to sell their design house made of a box. • The project manager must make sure explain the things in the house using preposition they have learn from previous lesson and gives reasonable answers for their design of house.	▪ Role play tag	
3	• The six groups will divide into 2 big groups (group A and group B). • First presentation will be done by group 1, 2 and 3 (Group A) and the other groups will move around to listen to the presentation. Later group 4, 5 and 6 (Group B) will take turn to present and other group will go around listening the presentation. • Each presentation will be given 5 minutes and 5 minutes for Q & A section by the listener. • Students will use traffic light to show their understanding. • The listener will carry along their English exercise book and write which model of house design they like and the reason. ➢ I like the design of the living room because ……. ➢ I like the design of the bedroom because……..	▪ A portion of house made from box ▪ Traffic light	
4	• Each group will be given a star and they need to choose the best design and paste the star on the model house box. • The best group will be rewarded.	▪ Stars reward	▪

IMPLEMENTATION AND OBSERVATION OF THE ACTION PLAN

This action plan was carried out for a month for both classes. I have allocated RM 250 for my action plan.

Students have carried out pre-test and post-test. After completing the post-test the students were given an questionaire form to get their responses on the ”Hands on Visual and 4Cs” approach by using model house made from a box. The main reason of the questionaire was to know the feedback and the students are freely can give and share their opinion about the approach.

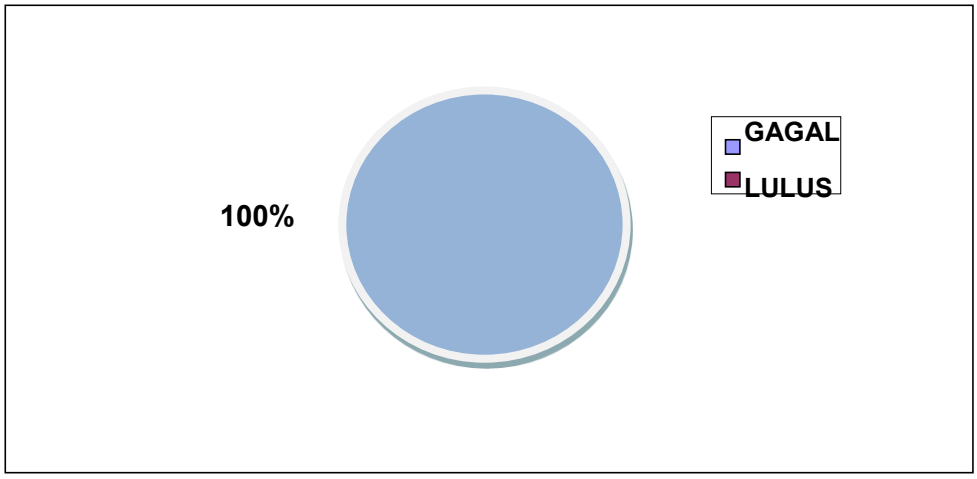
I have explained about teaching prepositions of place by using model house made from box with my other english teachers and they also share thier opinion on this. Based on my observation for the approach ”Hands on Visual and 4Cs” by using model house made from box had increased the level of profiency level on prepositions of place. Students confindenly can talk about their model house by using prepositions of place correctly and share their opinion about their designed house. They also can give rational reasons for every questions of the model house design without any fear. Furthermore they showed a happy face and fullly involved in the lesson.

I felt so impressed with my students' outcome based on the model house design and the way they explained about their design. They were so creative and comitted in designing the model house. All the objects in the model house were fully hand made by the students and have used recycled waste which I have informed them earlier. The teachers who observed the lesson were suprised to see the outcome from the students and borrowed the sample model house to be used in their classes as an example.

Post-test

GRADE	MARKS	STUDENT'S ACHIEVEMENT	
		Bil	%
A	80 – 100	40	76.9
B	60-79	12	23.1
C	50-59	-	-
D	40-49	-	-
E	0-39	-	-
LULUS		52	100
GAGAL		-	-

Table 1 shows the percentage of the student's achievement for post-



Pai chart 1 shows the percentage of the student's achievement for post-test

English teacher

The approach asking students to create a visual and use it for the lesson was a good idea. The students' multiple intelligence were activated by designing a model house. Furthermore when the students presented the model was excellent because they actually able to explain model with their own ideas by using prepositions.

Mathematic teacher

I truely agree with this approach "Hand on Visual" and 4Cs because a human specially a child can easily remember if he or she does it by themself. The memory power more effective when they carry out or produce something by themselves and they also know the reason while for each design about the model house. Planning a lesson or an activity like this reality achieving our 21st century teaching method.

Tamil Language teacher

I will say it was a fun way of learning preposition ratner than showing pictures and video. Creating model house was a great idea and the results of the presentation proved that the students loved learning english and understood on prepositions well.

REFLECTION

Students' achievement from pre-test to post-test showed a very good improvement. From here I realized that the students can really understand prepositions of place if we use creative way of approach to teach them.

The finding shows that most of the students have increased their self-confident, memory and understanding with what they have learnt. Besides that, the environment of teaching and learning become more cheerful and interesting by caring out such activities.

At first I thought the students might face difficulty creating and designing a model house made from a box but the students were more eager to do and can't wait for the presentation day.

I was impressed with a group of boys who actually designed a study room for a big family. They used box to design the objects for the study room and painted with water colour. They did not use wrapping papers. The most inspired me was the air conditioning that they have designed came with its comperessor and the room surrounded with plastic windows with the reason, parents can observed what the children are doing in the room. We hardly see boys commiting themselves in creating such model.

I realised that being a teacher should come up with activities where the students themselves can create visuals for the lesson. When hands on activities are used so the students can understand well the lesson and we as a teacher producing a creative thinking student.

FURTHER RESEARCH SUGGESTIONS

There two further suggestion on the action plan for the approach such as:

1. Students can write an essay on my dream house after the model house presentation
2. Students handle an exhibition in the school hall during English week where they can present to other students in the school about their model house.

The results from the action plan which I have carried out pass three months shows a positive change in teaching and learning method. I hope my action plan approach will be useful for other English teachers and students too.

REFERENCES

Allen V. F. (1983) *Techniques in teaching Vocabulary (Teaching Techniques in English as a Second Language)*. Oxford University Press.

Bowen M. B. (1991) *Look here! Visual aids in Language Teaching*. London: Modern English Publishers.

Dimpere I. (2009) *How To Make Drills More Exciting by Using Pictures*. Retrieved July 22, 2013, from http://englishunisri.blogspot.com/

Essberger J. (2012) *English Prepositions List*. Cambridge: EnglishClub.com Retrieved July 22. 2013, from http://www.englishclub.com/download/PDF/English Club-English-Prepositions-List.pdf

Hill A David (1990). *Visual impact: Creative Language Learning Through Pictures*. London: Longman.

Wehmeier S. (2002) *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Oxford: Oxford University Press

KADBIFIR :
INOVASI SIFIR DAN APLIKASI PENDARABAN

Rubaidah Ismail
rubysmile66@yahoo.com

SISC+ Matematik
Pejabat Pendidikan Daerah Petaling Utama, Selangor

ABSTRAK

Kajian telah dijalankan bagi mengkaji penggunaan jadual pendaraban dikenali sebagai Sifir Tanpa Hafalan dapat meningkatkan penguasaan sifir seterusnya peningkatan prestasi pencapaian matematik dalam kalangan murid Tahun 5 di SK Ampang Tasek, Selangor. Objektif kajian adalah mengkaji keberkesanan inovasi bagi sifir dikenali Sifir Tanpa Hafalan (STF) terhadap pencapaian matematik bagi murid tersebut. Sampel kajian merupakan 150 orang murid Tahun 5, kebanyakannya tidak menguasai sifir dan dari kalangan yang mempunyai pencapaian matematik sederhana dan lemah. Murid-murid ini di dedahkan dengan pembinaan dan penggunaan STF secara kreatif dan berunsur didik hibur melalui kem matematik yang dijalankan selama dua hari. Instrumen ujian pra dan ujian pos telah dijalankan semasa kem dilaksanakan.Kemampuan membina sifir dalam masa yang pendek adalah amat penting untuk digunakan bagi penyelesaian masalah matematik terutamanya dalam peperiksaan. Murid –murid juga dapat menggunakan STF ini dalam pelbagai pengiraan matematik yang lain disebabkan sifir merupakan asas pengiraan yang perlu dikuasai sepenuhnya. Hasil dapatan menunjukkan murid dapat membina sifir menggunakan Inovasi STF secara kreatif dalam masa dua minit. Murid-murid sangat bermotivasi dalam pembelajaran secara dalam kumpulan. Kajian juga menunjukkan penggunaa STF juga dapat mengurangkan kesilapan dalam pengiraan matematik yang dijalankan. Disamping itu juga penggunaan STF membuktikan murid yang berpencapaian rendah dapat membaiki pencapaian matematik mereka.

Katakunci: *Sifir tanpa hafalan, didik hibur, matematik*

PENGENALAN

Pendekatan pengajaran matematik secara didik hibur dapat mengubah pembelajaran pelajar bagi tajuk darab menjadi lebih mudah. Suatu pendekatan yang baru bagi membantu pelajar belajar pengiraan darab dengan lebih mudah dan cekap tanpa silap.Pengajaran tidak membebankan pelajar dengan menghafal sifir. Pengajaran darab berupa kalkulator .Pendekatan ini dapat memupuk minat belajar serta menggalakkan pelajar lebih bermotivasi terhadap pembelajaran matematik yang dianggap sukar.

MASALAH PEMBELAJARAN MATEMATIK

Pelajar sukar mendarab dengan betul bagi soalan tiga digit darab dua digit atau digit yang lebih besar. Pelajar banyak melakukan kesilapan semasa pengiraan terutamanya melibatkan pengumpulan semula. Pelajar sukar mengingatsifir dan terpaksa hafal sifir. Pelajaran matematik menjadikan pelajar merasa bosan seterusnya prestasi pencapaian matematik menjadi lemah

KEDUDUKAN SEBELUM INOVASI DILAKSANAKAN

Masalah / cabaran yang dihadapi

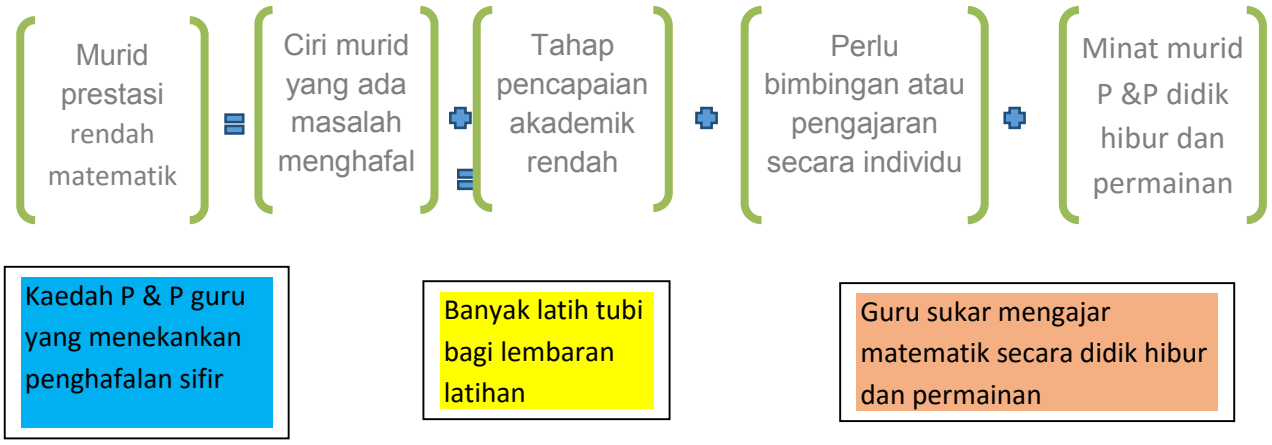
Dalam ujian bulan Mac didapati murid tahun 5 di SK Bandar Utama Damansara , Selangor, didapati ramai murid yang gagal melebihi 50%. Dalam Daignosis Item soalan didapati kebanyakan mereka tidak dapat menjawab soalan pengiraan pendaraban. Hasil dari ini di buat saringan bagi pelajar yang dapat menguasai sifir .

Didapati kebanyakan pelajar ini lemah dan tidak mampu menguasail sifir. Murid ini juga sering tidak menyiapkan kerja sekolah dan tidak berminat membuat latihan yang diberikan.Murid-murid yang berprestasi rendah ini tidak ada motivasi dan minat yang mendalam dalam mempelajari mata pelajaran matematik. Sentiasa cepat bosan dan kurang tumpuan semasa guru mengajar. Mereka senrtiasa melakukan kesilapan semasa pengiraan serta memerlukan masa yang lama bagi melaksanakan pengiraan. Masalah utama mereka adalah tidak mampu mengingat sifir sebagaimana kebiasaan cara yang diamalkan.

Kajian yang dibuat oleh Mohd Zain Mukmin (1984), yang mendapati bahawa kelemahan pelajar di dalam matematik adalah kerana pelajar tidak dapat menguasai fakta asas darab. Apabila fakta asas darab dikuasai, matematik akan menjadi satu matapelajaran yang mudah. Masalah ini dipandang serius disebabkan dengan menguasai sifir akan dapat mempelajari matematik dengan mudah. Selain menggunakan sifir bagi menyelesaikan masalah pengiraan pendaraban biasa ianya juga penting dalam penyelesaian masalah matematik harian.

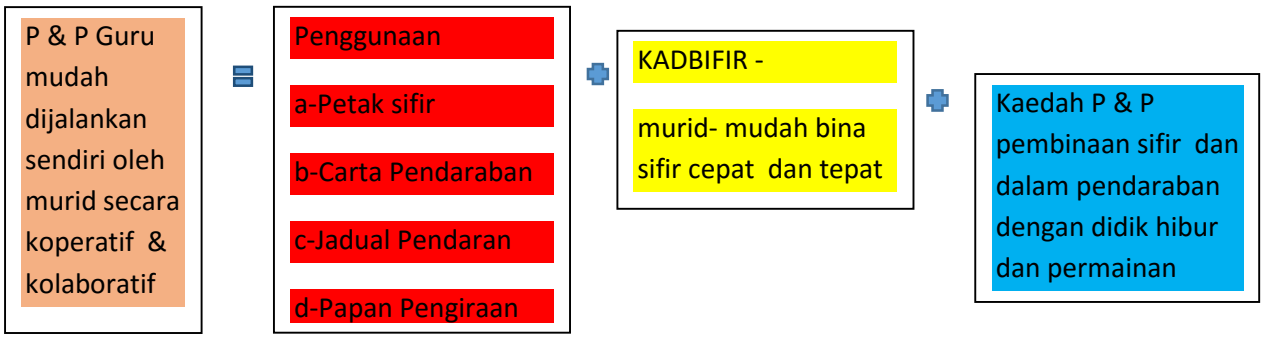
Guru- guru yang mengajar pun masih mengekalkan cara hafalan sifir. Banyak masa diperuntukkan bagi melatih murid supaya cekap sifir. Begitu juga banyak kos percetakan bagi menyediakan kertas dan lembaran kerja yang terlibat. Mereka juga perlu menjalankan kelas tambahan bagi memantapkan konsep matematik kepada murid- murid.

Penggerak Inovasi mengaplikasikan Sifir tanpa hafalan dan KADBINAFIR ini bagi melatih pelajar membina sifir tanpa perlu menghafal. Didapati dalam tempoh sebulan pelajar menunjukkan kebolehan menguasai sifir yang baik.



Keadaan murid dan cabaran yang dihadapi oleh guru sebelum inovasi

KEDUDUKAN SELEPAS INOVASI DILAKSANAKAN



KADBIFIR Adalah hasil inovasi matematik untuk memudahkan pengiraan pendaraban melalui P & P didik hibur dan permainan dalam matematik

INOVASI YANG TELAH DILAKSANAKAN

Hubungkait dengan pembelajaran dan pengajaran

KADBIFIR (Kad Bina Sifir) adalah diaplikasikan dalam pengajaran didik hibur bagi membuat pengiraan pendaraban untuk nombor besar dari 3- 4 digit dan dapat membantu melakukan pengiraan dengan tepat dan cepat tanpa kesilapan.

Petak sifir ganji dan genap mempunyai nilai nombor yang berbeza. Dari petak sifir ini murid- murid diajar membina sifir dengan betul. Pengajaran dan pembelajaran dilaksanakan secara didik hibur dan permainan yang membentuk konsep nombor secara logik . sifir yang dihasilkan membentuk Jadual Pendaraban .

Dari Jadual pendaraban dapat dibentuk sifir lebih dari satu digit dengan menggunakan Carta Pengiraan .Disini murid akan diajar membina sifir lebih besar menggunakan gabungan sifir satu digit yang telah dibina sebelumnya.

Penghasilan Papan Pengiraan pula bagi memudahkan murid melakukan pengiraan ini secara bentuk lazim yang cepat dan mudah serta tiada kesilapan pengiraan.(arahan atau panduan bagi setiap sifir satu digit dan lebih disediakan dengan ringkas, kemas , jelas mengandungi konsep nombor dan nilai tempat yang betul dan mesti digunakan bersama dengan KADBIFIR semasa pengiraan.)

Pembinaan sifir ini dilaksanakan secara didik hibur melalui pertandingan dalam kumpulan bagi membina sifir secara permainan. Kecekapan diperolehi dalam beberapa siri permainan.

Seterusnya dalam kumpulan secara pembelajaran koperatif , pelajar diperkenalkan pembinaan sifir lebih dari satu digit (10-1000)

Akhir sekali kedua –dua kemahiran ini dapat melengkapkan diri pelajar bagi membuat pendaraban secara cepat dan tepat dengan memasukkan nombor soalan dalam KADBIFIR bagi mendapatkan jawapan.

KADBIFIR INI TELAH MEMBERI RUANG DAN PELUANG KEPADA MURID PRESTASI RENDAH

Murid dapat belajar dalam berpasukan, bekerjasama ,toleransi, berinteraksi antara satu sama lain melalui aktiviti permainan.Pembelajaran berlaku secara koperatif dan kolaboratif. Pembelajaran berlaku secara mudah dan membina lebih keyakinan pada murid ini.Mereka dapat mencapai objektif pembelajaran secara bermain dalam berkumpulan atau individu.Guru pun mendapati muridnya mencapai keseronokan belajar sambil bermain dengan KADBIFIR. Murid- murid berlumba-lumba bersaing dalam membina sifir dan semakin berani mencuba semasa soalan diajukan dalam kelas. Guru mendapati kaedah ini sangat membantu mengatasi cabaran guru mengajar murid lemah yang tidak minat menghafal sifir.

IMPAK PELAKSANAAN INOVASI

Pelaksanaan inovasi telah memberi impak positif kepada peningkatan keberkesanan pengajaran dan pembelajaran matematik bagi tahun 5 di SK Bandar Utama Damansara. Penggunaan Petak Sifir Ganjil dan Genap bagi membina sifir satu digit bagi membentuk Jadual Pendaraban .Kemahiran ini selanjutnya di gunakan bagi penggunaan membentuk sifir lebh dari satu digit membentuk Carta Pendaraban.Seterusnya memudahkan pendaraban bagi nombor dua digit dan lebih menggunakan Papan Pengiraan pendaraban secara bentuk lazim.

IMPAK KEPADA PdP

Pelajar dapat menguasai sifir bukan secara hafalan. Strategi didik hibur menarik minat pelajar dengan kaedah pola nombor yang terbentuk semasa permainan. Strategi pengajaran matematik telah dapat dipelbagaikan.Motivasi belajar pelajar meningkat bagi matapelajaran matematik.Pelajar dapat mengaplikasi sifir dalam pembelajaran

IMPAK KEPADA GURU

Guru mengaplikasi pengetahuan pedagogi secara didik hibur. Guru dapat menjimatkan banyak masa dari membuat kelas tambahan kepada pelajar. Tahap kepuasan kendiri guru semakin meningkat dari perubahan yang ditunjukkan pelajar dalam peningkatan penguasaan sifir secara mudah dan tepat. Sekaligus banyak menjimatkan masa mengira bagi pelajar dan kos penyediaan bahan latihan pelajar.

IMPAK KEPADA PELAJAR

Peningkatan pencapaian lulus dalam ujian bulanan serta meningkatkan persepsi bahawa pelajaran matematik itu mudah . Penyelesaian Masalah dapat dilihat dengan mudah secara pola nombor dalam penguasaan sifir. Pelajar juga terdorong melalui Initiatif dan terarah Kendiri bagi proses belajar matematik. Melalui KADBIFIR ini dapat menjimatkan kos bayaran tuisyen bagi matematik.

IMPAK KEPADA SEKOLAH

Menepati sasaran PPPM: Meluaskan akses pendidikan berkualiti dimana pelajar belajar sambal bermain dan secara hands on. Memenuhi Visi dan Misi JPN dan PPD bagi mencapai target pencapai akademik yg baik. Mencapai hala tuju Kecemerlangan P&P bagi semua guru-guru.Program transformasi pendidikan melaui program LINUS ,celik literasi dan numerasi dapat diatasi dengan baik. Mensasarkan prestasi tinggi pelajar diperingkat sekolah rendah dan akan berterusan ke sekolah menengah.

LAPORAN PENCAPAIAN KEPUTUSAN UJIAN BULANAN MATEMATIK

TAHUN 5 DI SK BANDAR UTAMA DAMANSARA. 2014

TAHUN 5:	JUMLAH MURID	MURID SANGAT LEMAH	MURID LEMAH	MURID SEDRHANA	PENCAPAIAN	CATATAN
PENCAPAIAN UJIAN MAC	55	28	15	12	➢ 70% gagal	Banyak soalan tidak dapat dijawab
PENCAPAIAN UJIAN MEI	55	13	20	22	➢ 60% gagal	Kesemua dapat dijawab namun ada kecuaian
PERBEZAAN KEMAJUAN		15	5	10	Peningkatan 10% lulus	Gred Purata Sekolah (GPS) meningkat

PENUTUP

Hasil Inovasi Pendidikan ini dapat diguna pakai bagi meningkatkan keberkesan pembelajaran dan pengajaran matematik bermula dari tahun 2 bagi semua murid pemulihan dan berprestasi rendah terutamanya melibatkan pengiraan matematik di sekolah – sekolah seluruh Negara. Kos yang terlibat sangat rendah hanya memerlukan barangan yang mudah didapati di persekitaran.

Impak positif hasil inovasi ini dijangka akan sangat membantu dan memberi manafaat kepada pencipta inovasi, guru- guru matematik dalam menjimatkan masa bagi membuat kelas tambahan , guru akan ada lebih masa bagi menghasilkan inovasi baru untuk P & P mereka, Impak positif bagimurid adalah mereka tidak perlu menghadiri kelas tuisyen yang melibatkan masa dan kos. Tambahan pula motivasi belajar murid akan makin meningkat dan menjadikan matematik satu subjek yang menghiburkan,Keyakinan diri dalam penyelesaian matematik akan berkembang seterusnya. Pihak sekolah akan meningkat Gred Purata Sekolah dan pihak berkenaan .termasuk PPD, JPN dan Kementerian Pelajaran Malaysia menjadi lebih berkualiti. Matlamat PPPM ,khususnya meningkatkan pencapaian TIMMS dan PISA dapat dicapai seperti diharapkan dari semasa pelajar masih disekolah rendah lagi

RUJUKAN

Mohd Zain Mokmin (1984). *Strategi Pengajaran dan Aktiviti Matematik Untuk Kanak-Kanak Pemulihan*. Jurnal Iktisas. 4. 12-14.

Nik Azis Nik Pa (1992). Penghayatan Matematik KBSR dan KBSM. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Nik Azis Nik Pa (1992). *Penghayatan Matematik KBSR dan KBSM*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Wan Mohamad Seridan Wan Hassan, Liew Su Tim (1992). *Kearah Memahami Dan Mengurangkan Kesukaran Pembelajaran Matematik*. Skudai:Universiti Teknologi Malaysia

Zainudin A. B & Mohd R. M. *Keberkesanan Kaedah Petak Sifir Dalam Penguasaan Fakta Asas Darab Dalam Matematik Tahun 4: Satu Kajian Di Sekolah Kebangsaan Mersing Johor*. Fakulti Pendidikan Universiti Teknologi Malaysia

Zaibedah Abu Bakar (2000). *Estitika Matematik Dan Persekitaran. Tesis Sarjana Muda Pendidikan*. Skudai: Universiti Teknologi Malaysia.

KAEDAH KAD SIFIR JAWI DALAM MENINGKATKAN KEMAHIRAN MEMBACA PERKATAAN YANG MENGANDUNGI SUKU KATA KVK DALAM KALANGAN MURID PEMULIHAN JAWI

Laili Suziani Ismail
lailisuzianii@yahoo.com
SK Kerteh, Kemaman, Terengganu

Kartini Bt Mohamad
Rosmiza Binti Ismail

ABSTRAK

Kajian ini merupakan satu kajian tindakan untuk meningkatkan kemahiran membaca dengan cepat perkataan yang mengandungi suku kata KVK. Kaedah "Kad Sifir Jawi" digunakan bagi mencapai objektif kajian, iaitu untuk meningkatkan kemahiran membaca dengan cepat yang mengandungi suku kata KVK. Tujuh peserta kajian yang terdiri daripada murid Tahun 4 Al-Ghazali Sekolah Kebangsaan Meraga Beris,Terengganu terlibat secara langsung dalam kajian ini. Tinjauan awal mendapati kesemua peserta sukar menyebut dan membunyikan perkataan yang mengandungi suku kata KVK. Instrument ujian pra dan ujian pos telah digunakan. Data kajian dikumpul dengan menggunakan ujian penilaian, pemerhatian, soal selidik dan analisis dokumen. Hasil kajian menunjukkan peningkatan yang ketara dalam Ujian Saringan Lisan,, yang mana peserta kajian berjaya menyebut dan membunyikan perkataan yang mengandungi suku kata KVK dengan mudah dan cepat. Sehubungan itu, dapat dirumuskan bahawa kaedah "Kad Sifir Jawi" berjaya membantu murid pemulihan jawi dan meningkatkan minat mereka untuk membaca tulisan jawi dengan cepat dan tepat. Hasil kajian secara keseluruhan dapat memberikan idea baharu kepada guru-guru di sekolah untuk memilih kaedah pengajaran dan pembelajaran yang baharu.

Kata kunci: *"Kad Sifir Jawi", KVK, tulisan jawi*

PENDAHULUAN

Tulisan Jawi merupakan salah satu Khazanah Melayu yang masih kekal di Bumi Nusantara.Tulisan jawi menjadi satu kebanggaan masyarakat Melayu. Justeru itu,Mata pelajaran Jawi masih lagi di ajar di sekolah-sekolah kebangsaan yang menjadi satu elemen wajib dalam mata pelajaran Pendidikan Islam.Dengan adanya Program j-QAF Tulisan Jawi ini masih lagi hidup kerana kewajipan murid dalam pencapaian Ujian Diagnostik yang dijalankan dua kali setahun.Ujian ini berkeperluan murid wajib lulus di peringkat sekolah rendah.Jika masih ada murid yang belum menguasai Jawi maka mereka perlu mengikuti Kem Celik Jawi.Kesimpulannya perlu Tulisan Jawi dikekalkan diperingkat sekolah mahu pun kebangsaan agar dapat menjadi satu bahasa yang setara dengan bahasa-bahasa lain di negara kita.Disamping khazanah bernilai ini tidak pupus ditelan zaman.

REFLEKSI PENGAJARAN DAN PEMBELAJARAN LALU

Selama lebih 10 tahun kami berdampingan dengan murid Tahun 4 dan murid yang berada di kelas belakang, kami menyedari terdapat ramai di kalangan murid sukar membunyikan suku kataKVK. Kami tidak mudah menyalahkan murid-murid kerana mungkin itu berpunca dari teknikpengajaran kami sendiri. Murid dapat membunyikan suku kata terbuka tetapi mana mungkinpula tidak dapat membunyikan suku kata KVK. Walau pun kadang kala kami terfikir mungkindisebabkan oleh peralihan murid Tahap 1 ke Tahap 2 corak pembelajaran agak berbeza.Tetapiitu bukanlah permasalahan utama murid tidak dapat menguasai suku kata KVK.

Lantas, pada tahun 2015, kami mula menjalankan kaedah ini setelah berbincang bagaimanauntuk menyelesaikan permasalahan yang sentiasa wujud setiap tahun. Alhamdulillah, murid kami dapat membunyikan perkataan yang mengandungi suku kata KVK dengan mudah dan cepat. Kaedah yang kami jalankan dapat kita ikuti melalui langkah-langkah yang seterusnya akan diterangkan dalam perenggan-perenggan berikutnya.

FOKUS KAJIAN

Murid-murid Pemulihan Jawi adalah murid yang bukan tidak dapat menguasai, tetapi hanya lambat menguasai sesuatu kemahiran. Begitulah dengan masalah membunyikan perkataan yang mengandungi suku kata KVK. Kami akan fokuskan kepada kesilapan yang sering dibunyikan apabila berhadapan dengan suku kata KVK.

i) Terhenti bunyi pada suku kata terbuka sahaja.

ii) Tidak dapat menyambung bunyi suku kata terbuka dengan huruf konsonan di akhir atau belakang suku kata terbuka.

iii) Murid tidak dapat membunyikan perkataan –perkataan yang mengandungi suku kata KVK.

Dengan membantu murid-murid dapat membunyikan suku kata KVK, seterusnya dapat membaca perkataan yang terdapat gabungan suku kata KVK dan suku kata terbuka atau perkataan terdiri daripada suku kata KVK sahaja dan In Sha Allah dapat membaca apa jua perkataan dengan sebutan yang jelas dan betul.

OBJEKTIF KAJIAN

OBJEKTIF UMUM

1 Meningkatkan tahap penguasaan kemahiran membunyi dan seterusnya membaca

2 Melahirkan pelajar yang seronok membaca

3 Menanamkan sikap keyakinan diri dan minat untuk membaca dan belajar

OBJEKTIF KHUSUS

1 Membolehkan murid membunyikan suku kata perkataan dan ayat yang mengandungi suku kata KVK

2 Menghasilkan satu kaedah yang sesuai untuk membunyikan suku kata dengan cepat

3 Membantu murid lulus dalam ujian

KUMPULAN SASARAN

Kajian ini melibatkan 7 orang murid Tahun 4 Al Ghazali yang terdiri daripada murid lelaki sahaja.

PELAKSANAAN KAJIAN /TINDAKAN

TINJAUAN MASALAH

Sepanjang pengajaran kami di kelas-kelas akhir dan sekarang mengajar murid-murid lemah di kelas belakang, kamia dapati murid-murid sukar membunyikan perkataan suku kata KVK. Seterusnya mereka tidak dapat menyebut dan membunyikan perkataan yang mengandungi suku kata KVK.

Justeru itu, kami rasa perlu melaksanakan satu kaedah bagi membolehkan murid-murid menyebut dan membunyikan perkataan yang mengandungi suku kata KVK.

ANALISIS MASALAH

Langkah dan Tarikh	Cara Penilaian	Kumpulan Sasaran	Masalah Telah Dikenal pasti
Langkah 1 **(**9 April 2015)	**LISAN** **-**mendengar murid menyebut KVK	7 orang murid kelas 4 Al Ghazali	Murid gagal membunyikan perkataan KVK yang dipamerkan di papan putih
Langkah 2 (13 April 2015)	**MENYEBUT HURUF-HURUF YANG TERDAPAT PADA KAD SIFIR JAWI** - murid boleh menyebut huruf-huruf pada kad		Murid dapat menyebut huruf-huruf jawi tetapi tidak dapat membunyikan perkataan KVK
Langkah 3 (16 April 2015)	**MENYEBUT DAN MEMBACA**	7 orang murid kelas 4 Al Ghazali	i) Kami telah mengenal pasti murid yang berminat untuk membaca tetapi katanya sukar dan tidak pandai. ii)Murid berminat apabila diberi kad yang menarik kerana kad tersebut terdapat huruf rumi yang boleh membantu mereka membunyikan perkataan KVK jawi.
Langkah 4 (16 April 2015)	**PEMERHATIAN**	Guru pengkaji	Pemerhatian telah kami lakukan sendiri bagi mengenal pasti masalah dari segi: i)Sikap kebanyakan murid tidak bersungguh-sungguh dalam

			menghasilkan bunyi suku kata KVK. ii)Tingkahlaku sebelum kajian mereka berminat membunyikan suku kata terbuka sahaja dan terhenti apabila ditambah dengan huruf konsonan.

ANALISA UJIAN PRA (LISAN DAN BACAAN)

Bilangan Murid Terlibat	Bahan Ujian	Dapat Menyebut Lebih Daripada 4 Perkataan	Peratus Menguasai
7 orang murid Tahun 4 Al-Ghazali	5 perkataan yang mengandungi perkataan KVK	Tiada murid	0%

TINDAKAN YANG DIJALANKAN

Berdasarkan tinjauan awal yang dijalankan didapati murid memang sukar dan tidak dapat menyebut perkataan yang digabungkan dengan suku kata KVK. Hal yang demikian menyebabkan murid-murid malas membaca jawi kerana terasa sukar untuk menyebut satu-satu perkataan.

Oleh yang demikian sebagai seorang guru kami rasa cukup bersalah apabila murid-murid yang tidak menghadapi sebarang masalah pembelajaran tidak dapat membaca. Jadi kami rasa amat bertanggungjawab untuk menyelesaikan masalah yang dihadapi oleh murid-murid kami. Maka kami cuba menjalankan kaedah ini:

a) Mula-mula kami sediakan kad suku kata terbuka dan kad huruf konsonan pada manila kad dan memotongnya.

b) Pastikan ia mencukupi untuk semua pelajar yang terlibat.

Jadual 2 : Langkah-langkah untuk membunyikan suku kata KVK.

Langkah 1	Murid-murid diminta membunyikan terus suku kata KV yang ditunjukkan oleh guru. Contoh: ba po ti ku so
Langkah 2	1) Setiap murid dibekalkan dengan satu “Kad Sifir Jawi” . 2) Murid menyebut huruf-huruf yang terdapat pada kad tersebut.
Langkah 3	1) Murid dikehendaki memadankan huruf jawi dengan huruf rumi berpandukan “Kad Sifir Jawi” tersebut. 2) Guru mengingatkan murid supaya membaca dari arah kanan ke kiri untuk jawi dan membaca dari arah kiri ke kanan untuk rumi. m o p m o p
Langkah 4	Murid melakukan aktiviti tersebut bersama guru dan bantuan “Kad Sifir jawi” dalam kumpulan kecil

ANALISIS DAPATAN KAJIAN

Analisis Ujian Pos (Lisan dan Bacaan)

Setelah teknik dan kaedah “Kad Sifir Jawi” dilaksanakan kepada murid-murid tersebut, hasil ujian pos menunjukkan murid dapat membuat padanan huruf mengikut perkataan yang telah diberikan. Ini menunjukkan pentingnya “Kad Sifir Jawi” bagi tujuan membantu murid membuat padanan.Hasil ujian dapat diperhatikan seperti dalam jadual di bawah:

Bilangan Murid Terlibat	Bahan Ujian	Dapat Menyebut Lebih Daripada 4 Perkataan	Peratus Menguasai
7 orang murid Tahun 4 Al-Ghazali	5 perkataan yang mengandungi perkataan KVK	7 orang murid	87.5%

Perbandingan Analisis Ujian Pra dan Ujian Pos

Bilangan Murid	Peratus Lulus Ujian Pra	Peratus Lulus Ujian Pos
7 orang murid Tahun 4 Al-Ghazali	0%	87.5%

REFLEKSI

Kaedah ini telah berjaya membolehkan murid lemah dan murid dari kelas belakang membunyikan atau menyebut suku kata KVK dengan mudah dan cepat sekaligus menaruh minat murid-murid untuk terus membaca jawi.

Masa yang diperlukan juga adalah lebih cepat berbanding kaedah mengeja tanpa kad.Murid berlumba-lumba membunyikan perkataan KVK dan mereka seronok kerana kad sifir dapat membantu mereka.

CADANGAN TINDAKAN

Meskipun secara keseluruhannya murid yang menjalankan kaedah ini berjaya membaca perkataan yang mengandungi suku kata KVK dengan cepat dan tepat, namun masih jua terdapat seorang murid yang masih tidak dapat menyebut bunyi suku kata KVK. Ini disebabkan murid tersebut masih belum lancar membaca Bahasa Malaysia.Bagi murid-murid yang dapat menguasai kaedah mereka juga perlu diberi latih tubi sama ada dari kalangan guru atau rakan bimbingan yang lebih baik.

Kaedah ini hanya dapat dijalankan kepada murid yang telah menguasai bacaan bahasa Malaysia terutamanya suku kata terbuka kerana paluan antara huruf dan bunyi harus diselarikan dengan kaedah yang dirangka.Sekiranya murid belum menguasai kemahiran ini maka kaedah tidak dapat dilaksanakan kepada mereka.

Kesimpulannya, murid yang belum menguasai bacaan terutamanya suku kata terbuka kaedah ini belum dapat dilaksanakan kerana pentingnya paluan huruf dan bunyi kepada perkataan yang hendak ditukarkan kepada huruf jawi.

BIBLIOGRAFI

Othman Lebar,(2011),Kajian Tindakan Dalam Pendidikan:Teori Dan Amalan,Tanjung Malim:Penerbit UPSI

Bhasah Abu Bakar(2007),Kaedah Analisis data penyelidikan ilmiah.Siri Pengajian Dan Pendidikan Utusan.Utusan Publications& Distributors Sdn.Bhd.Kuala Lumpur

Othman Lebar(2007),Penyelidikan Kualitatif:pengenalan kepada teori dan metods,Tanjung Malim:Penerbit UPSI

www.slideshare.net/yatijun/laporan-kajian-tindakan-bahasa melayu

www.scribd.com/doc/2083874/kajian tindakan,peningkatan kemahiran membaca

www.pdf.look.com/TOPIK-4-pengurusan Bilik Darjah

KEBERKESANAN PEMBELAJARAN BERASASKAN PROJEK BERINTEGRASIKAN PENDEKATAN MODEL STAD TERHADAP PENCAPAIAN MURID DALAM PEPEJAL GEOMETRI

Norlida Mat Adam
cgnorlida@gmail.com
SMK Telok Gadong, Klang

ABSTRAK

Kajian ini bertujuan untuk mengenal pasti keberkesanan Pembelajaran Berasaskan Projek atau Project Based Learning (PBL) yang melibatkan pendekatan kooperatifmodel STAD (Student Teams-Achievement Division) terhadap pencapaian murid yang diukur melalui kemahiran mengingat, mengaplikasi dan mereka cipta. Keberkesanan PBL diukur melalui pencapaian skor ujian murid bagi tajuk pepejal geometri. Selain itu, kajian ini juga bertujuan untuk menentukan tahap penerimaan murid terhadap pendekatan PBL. Kajian ini dijalankan secara deskriptif berasaskan pendekatan kuantitatif. Reka bentuk kajian yang digunakan adalah kuasi eksperimen di mana responden kajian dipilih secara rawak berkelompok dengan menggunakan responden sedia berada dalam kumpulan masing-masing. Instrumen yang digunakan adalah ujian pra dan ujian pasca serta soal selidik yang digunakan bagi mengukur persepsi responden terhadap PBL yang dilihat dari tiga konstruk iaitu keyakinan, kesediaan dan kemampuan mengendali. Analisis statistik yang digunakan ialah statistik deskriptif dan statistik inferensi iaitu ujian-t tidak bersandar dan ujian-t berpasangan. Analisis ujian MANOVA (Multivariate Analysis of Variance Test) untuk pengukuran berulang juga digunakan bagi membandingkan min bagi tiga kemahiran iaitu mengingat, mengaplikasi dan mereka cipta. Antara teori-teori yang dikaitkan dengan PBL adalah teori kohesif sosial, teori tingkah laku, teori kognitif dan fahaman konstruktivisme. Dapatan kajian menunjukkan pendekatan PBL memberi kesan yang positif di mana terdapat perbezaan yang signifikan antara min skor ujian pra dan pasca dalam kumpulan kawalan dan rawatan serta terdapat perbezaan yang signifikan antara min skor ujian pra dan pasca antara kumpulan kawalan dan rawatan. Dapatan bagi kemahiran mengingat, mengaplikasi dan mereka cipta juga menunjukkan perbezaan yang signifikan antara min skor ujian pra dan pasca dalam kumpulan kawalan dan rawatan. Min skor bagi kumpulan rawatan lebih tinggi berbanding kumpulan kawalan membuktikan bahawa tahap penerimaan murid terhadap pembelajaran menggunakan pendekatan PBL adalah positif.

Kata kunci : *Pembelajaran berasaskan projek, pepejal geometri, kooperatif*

PENGENALAN

Peningkatan kualiti pengajaran dan pembelajaran (PdP) diukur melalui pencapaian sesebuah institusi dalam menyediakan persekitaran pendidikan yang lebih menjurus ke arah pencapaian matlamat pelajaran yang mampu melonjakkan sistem pendidikan di Malaysia. Kepelbagaian strategi yang digunakan oleh para pendidik bagi mengendalikan PdP yang lebih berfokuskan murid dan lebih mementingkan pengalaman sebenar juga dititik beratkan. Oleh yang demikian, kaedah pembelajaran melalui pengalaman berlandaskan pendekatan Pembelajaran Berasaskan Projek atau *Project Based Learning* (PBL) adalah salah satu pendekatan pengajaran yang dijangka mampu memberi kesan kepada murid dan seterusnya membantu meningkatkan kualiti pendidikan.

PBL diperkenalkan sebagai satu usaha untuk membantu murid mengaplikasikan pengetahuan matematik kepada satu situasi yang wujud dalam alam semula jadi dan aktiviti manusia. Kebolehan murid untuk membuat analisis, membuat aruhan, menaakul, membuat konjektur dan melakukan pengitlakan dapat dikembangkan secara serentak. Justeru itu, murid lebih bersedia menggunakan pengetahuan dan proses matematik dalam situasi baharu yang dihadapi semasa melanjutkan pelajaran ke bidang lain atau dalam alam pekerjaan dengan berkesan dan penuh keyakinan.

Melalui PBL, murid diberi peluang untuk mendapatkan pengetahuan secara kendiri dan menggunakan sepenuhnya deria yang ada untuk memerhati, mentafsir, menganalisis dan akhirnya membuat keputusan. Dalam proses mendapatkan pengetahuan tersebut, PBL secara tidak langsung memupuk nilai-nilai intrinsik seperti toleransi, sistematik, semangat kerjasama, keinginan untuk mencuba dan keupayaan membuat keputusan serta nilai-nilai ekstrinsik yang menjadikan proses pembelajaran lebih menyeronokkan, berguna, bermakna dan mencabar yang selaras dengan kehendak Falsafah Pendidikan Kebangsaan dalam mengembangkan lagi potensi individu secara menyeluruh dan bersepadu bagi melahirkan insan yang seimbang dan harmonis dari segi jasmani, emosi, rohani, intelek dan insaniah. (Bahagian Teknologi Pendidikan (BTP) , 2006; Kementerian Pelajaran Malaysia (KPM), 2011).

Proses pembelajaran yang hanya berpusatkan guru dan tidak melibatkan murid secara aktif menyebabkan murid gagal menguasai pengetahuan secara berterusan dan memahami topik-topik yang telah dipelajari. Maka satu kaedah yang dikenal pasti bagi menyediakan peluang kepada murid untuk memaksimakan pembelajaran mereka adalah melalui PBL.Menerusi PBL, murid dapat mengulang kaji dan mengaplikasikan perkara yang dipelajari, membuat persediaan bagi pembelajaran hari yang berikutnya, menggunakan sumber seperti pusat sumber, bahan rujukan dan meneroka sesuatu tajuk dengan lebih mendalam di luar masa yang diperuntukkan di dalam bilik darjah. Oleh yang demikian, murid dapat dilatih untuk menghuraikan dan menyampaikan idea matematik secara tepat serta mempersembahkan idea-idea matematik secara menulis, bertutur, melukis serta berbincang dengan guru untuk penerokaan selanjutnya yang lebih berkesan dan sistematik. Di samping itu juga, sikap positif murid terhadap matematik mampu dibentuk melalui PBL berdasarkan amalan pembelajaran kooperatif yang diterapkan semasa PBL berlangsung.

Topik yang dipilih oleh pengkaji dalam meneruskan kajian ini adalah berkaitan dengan pepejal geometri yang dilihat banyak mempunyai kaitan dengan kehidupan seharian. Asas kepada topik pepejal geometri ini telah dipelajari sejak di peringkat sekolah rendah dan seterusnya diperkembangkan lagi ke peringkat sekolah menengah. Tujuh jenis pepejal geometri yang terdiri daripada kubus, kuboid, piramid, prisma, silinder, sfera dan kon dipelajari oleh murid semasa berada di tingkatan dua (KPM, 2011). Pemasalahan yang dilihat dalam usaha murid untuk memahami dan menguasai tajuk ini adalah kesukaran untuk menamakan pepejal geometri daripada bentangan yang diberi dan kesukaran melukis bentangan berdasarkan pepejal geometri yang diberi. Murid juga tidak diberi penekanan terhadap model gabungan pepejal geometri yang boleh dibina berdasarkan model pepejal geometri tunggal. Menerusi pelaksanaan PBL, murid dapat mengaplikasikan pengetahuan yang dipelajari dengan menggabungkan beberapa jenis pepejal geometri bagi membentuk satu model gabungan yang berkaitan dengan kehidupan seharian. Selain itu juga, murid mendapat gambaran bagi melukis bentangan dan menamakan bentangan dengan betul menerusi pelaksanaan PBL di dalam bilik darjah.

Pelaksanaan PBL bagi topik pepejal geometri adalah melalui empat fasa iaitu fasa persediaan, gambaran keseluruhan, perkembangan dan tindakan. Fasa persediaan memerlukan murid melengkapkan borang maklumat model manakala fasa gambaran keseluruhan menghendaki murid melukis bentangan. Seterusnya, pada fasa perkembangan murid mula membentuk model daripada gabungan pepejal geometri dan fasa tindakan memerlukan murid membentangkan hasil projek yang telah dihasilkan. Secara dasarnya, pelaksanaan PBL telah memenuhi 5 teras profesiensi matematik (5TPM) yang merangkumi kefahaman konseptual, kefasihan prosedural, kompitensi strategik, kesesuaian penaakulan dan kegunaan yang produktif (Kilpatrick, Swafford, dan Findell, 2001). PBL dilaksanakan oleh murid dalam kumpulan menerusi pendekatan kooperatif (PK).

PK merupakan kaedah PdP yang memerlukan penyelesaian tugasan yang dilakukan dalam kumpulan kecil bagi mencapai hasil pembelajaran yang ditentukan oleh guru. Komunikasi antara ahli dalam kumpulan kecil diperlukan bagi menyelesaikan tugasan yang diberikan. Kumpulan kecil yang dibentuk terdiri daripada dua hingga empat orang murid yang mempunyai pelbagai aras kecerdasan untuk mencapai hasil pembelajaran yang optimum.

PK model STAD diaplikasikan semasa kajian dijalankan. Murid dibahagi kepada empat atau lima orang setiap kumpulan. STAD mengandungi empat aktiviti utama iaitu persembahan dan penyampaian guru, bekerja dalam kumpulan, kuiz dan pengiktirafan kumpulan. Guru memberi penerangan kepada murid agar mereka saling membantu rakan supaya mahir berkaitan isi kandungan pembelajaran yang dipelajari. Di akhir pembelajaran, murid menjawab kuiz secara individu dan skor markah individu diberikan berdasarkan pencapaian lepas individu. Markah yang diperoleh setiap individu dijumlahkan untuk mendapat markah kumpulan dan kumpulan yang memenuhi kriteria tertentu akan menerima ganjaran. Ini bermakna ganjaran kumpulan adalah berdasarkan peningkatan individu dalam kumpulan. Dua prinsip utama yang ditekankan dalam STAD adalah persandaran positif dan tanggungjawab individu. Idea utama dalam STAD adalah untuk memberi motivasi kepada murid supaya memberi galakan dan bantuan kepada rakan-rakan yang lain.

Menerusi PBL, murid akan belajar kemahiran tertentu dalam kumpulan dan mengeratkan semangat setia kawan antara mereka. Di akhir PBL, murid akan berasa gembira dan berpuas hati kerana kerja dalam kumpulan akan memahirkan setiap murid dan akan membina keyakinan yang tinggi terhadap topik yang dipelajari. Secara ringkasnya, tujuan kajian ini dilaksanakan adalah untuk mengenal pasti keberkesanan PBL terhadap pencapaian murid dan menentukan tahap penerimaan murid terhadap pendekatan PBL.

METODOLOGI KAJIAN

REKA BENTUK KAJIAN

Kajian ini dijalankan secara deskriptif berasaskan pendekatan kuantitatif. Reka bentuk kajian yang digunakan adalah reka bentuk kuasi eksperimen. Secara dasarnya, jenis reka bentuk kuasi eksperimen yang dipilih ialah reka bentuk ujianpra-ujianpasca.

POPULASI DAN SAMPEL KAJIAN

Populasi kajian adalah terdiri daripada murid tingkatan dua di salah sebuah sekolah menengah harian biasa di Daerah Klang. Sampel kajian terdiri daripada 70 orang murid tingkatan dua yang mempunyai tahap pencapaian sederhana. Sampel dipilih berdasarkan persampelan rawak berkelompok di mana pengkaji menggunakan kelas sedia ada di sekolah tersebut yang ditentukan oleh pihak sekolah pada awal sesi persekolahan berdasarkan tahap pencapaian murid. Sampel kajian dibahagikan kepada dua kumpulan iaitu kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan. Kumpulan rawatan dan kumpulan kawalan masing-masing terdiri daripada 35 orang responden.

INSTRUMEN KAJIAN

Instrumen yang digunakan untuk tujuan pengumpulan data dalam kajian ini terdiri daripada dua set ujian iaitu ujian pra dan ujian pasca serta soal selidik. Ujian pra diberikan kepada responden sebelum rawatan manakala ujian pasca ditadbir selepas rawatan dijalankan. Terdapat dua pendekatan pembelajaran yang digunakan bagi menjalankan eksperimen di dalam kajian ini iaitu pendekatan PBL bagi kumpulan rawatan dan pendekatan secara konvensional bagi kumpulan kawalan yang dilaksanakan dengan sokongan alat bantu mengajar sedia ada seperti buku teks, papan putih dan pen marker. Kedua-dua pendekatan pembelajaran bagi topik pepejal geometri ini adalah berdasarkan huraian sukatan pelajaranMatematik tingkatan dua yang telah ditetapkan oleh KPM dan rancangan pembelajaran yang sama dibuat bagi mengelakkan unsur-unsur bias berlaku semasa eksperimen dijalankan. Soal selidik pula diberikan kepada responden dalam kumpulan rawatan selepas rawatan diberikan. Soal selidik mengukur keseluruhan persepsi responden berkaitan pendekatan yang diuji. Soal selidik ini bertujuan mengumpul dapatan kajian berkaitan tahap penerimaan responden terhadap pendekatan PBL selepas mengikuti PBL yang dilihat dari sudut keyakinan, kesediaan dan kemampuan mengendali.

Kandungan set instrumen ujian pra dan ujian pasca adalah hampir sama kerana mengukur pemboleh ubah yang sama pada masa yang berbeza. Set soalan ujian digubal berdasarkan topik sukatan mata pelajaran Matematik semasa. Kesahan kandungan dan kesahan muka bagi item ujian pra dan ujian pasca serta Jadual Spesifikasi Ujian (JSU) bagi

kajian ini telah disemak oleh pakar bidang iaitu seorang pegawai *School Improvement Specialist Coaches* (SISC+) Matematik sekolah menengah dari sebuah Pejabat Pelajaran Daerah, Ketua Panitia mata pelajaran Matematik dan seorang guru Matematik yang berpengalaman. Kesahan kandungan dan kesahan muka bagi instrumen soal selidik juga telah disemak oleh seorang pegawai SISC+ Bahasa Melayu sekolah rendah dari sebuah Pejabat Pelajaran Daerah dan Penolong Kanan Kurikulum selaku guru Bahasa Melayu.

Kebolehpercayaan item bagi ujian pra dan ujian pasca diukur menggunakan ujian kesetaraan di mana dua ujian yang berbeza tetapi setara dari segi isi kandungan, JSU, format soalan dan arahan menjawab diberi kepada 35 responden melalui kajian rintis. Nilai pekali korelasi Pearson kemudiannya digunakan untuk menentukan kebolehpercayaan ujian(Johnson dan Christensen, 2008). Nilai pekali korelasi Pearson yang diperoleh adalah 0.748 pada aras signifikan p<.05 dan menunjukkan bahawa item-item yang dibina boleh digunakan (Chua,2014).

Ujian kebolehpercayaan Cronbach Alpha bagi soal selidik diuji melalui kajian rintis yang ditadbir sebelum kajian sebenar dilaksanakan melibatkan 35 responden. Nilai yang diperoleh adalah 0.876 dan menunjukkan soal selidik yang dibina berada pada tahap kebolehpercayaan yang baik (Pallant, 2001). Jadual 1 menunjukkan nilai kebolehpercayaan CronbachAlpha bagi ketiga-tiga konstruk soal selidik.

Jadual 1 : Nilai kebolehpercayaan Cronbach Alpha soal selidik

Konstruk	ID Item	Nilai Cronbach Alpha
Keyakinan	A1 – A10	0.869
Kesediaan	B1 - B10	0.703
Kemampuan Mengendali	C1 – C10	0.852
Keseluruhan	A1 – C10	0.876

DAPATAN KAJIAN

PERBANDINGAN PENCAPAIAN DALAM KUMPULAN

Analisis data ujian pra dan ujian pasca dalam kumpulan kawalan melalui statistik ujian-t berpasangan (*paired samples t-test*) bagi kumpulan kawalan menunjukkan keputusan kajian adalah signifikan (t=3.585, df=34, p<.05). Terdapat perbezaan min markah ujian pra dan ujian pasca dalam kumpulan kawalan. Min ujian pra adalah 8.60 manakala min ujian pasca adalah 12.37. Hal ini menunjukkan bahawa terdapat peningkatan markah sebelum dan selepas pembelajaran berlaku.

Analisis data ujian pra dan ujian pasca dalam kumpulan rawatan melalui statistik ujian-t berpasangan (*paired saples t-test*) bagi kumpulan rawatan juga menunjukkan keputusan kajian adalah signifikan (t=6.292, df=34, p<.05).Min ujian pra adalah 11.43 manakala min ujian

pasca adalah 18.37. Terdapat perbezaan min markah ujian pra dan ujian pasca dalam kumpulan rawatan. Hal ini menunjukkan bahawa terdapat peningkatan markah sebelum dan selepas pembelajaran menggunakan PBL.

PERBANDINGAN PENCAPAIAN ANTARA KUMPULAN

Analisis data ujian pra antara kumpulan kawalan dan rawatan melalui statistik ujian-t tidak bersandar (*independent-samples t-test*) menunjukkan bahawa keputusan kajian adalah signifikan (t=3.361, df=68, p<.05). Terdapat perbezaan min antara kedua-dua kumpulan kawalan dan kumpulan rawatan. Nilai perbezaan min 2.829 menunjukkan bahawa kumpulan rawatan lebih tinggi pencapaian mereka berbanding kumpulan kawalan berdasarkan nilai min yang diperoleh bagi setiap kumpulan iaitu 8.60 untuk kumpulan kawalan dan 11.43 bagi kumpulan rawatan.

Seterusnya, analisis data ujian pasca antara kumpulan kawalan dan rawatan melalui statistik ujian-t tidak bersandar (*independent-samples t-test*) menunjukkan bahawa keputusan kajian adalah signifikan (t=6.350, df=68, p<.05). Terdapat perbezaan min antara kedua-dua kumpulan kawalan dan kumpulan rawatan. Nilai perbezaan min 6 menunjukkan bahawa kumpulan rawatan lebih tinggi pencapaian mereka berbanding kumpulan kawalan berdasarkan nilai min yang diperoleh bagi setiap kumpulan iaitu 12.37 untuk kumpulan kawalan dan 18.37 bagi kumpulan rawatan.

PERBANDINGAN PENCAPAIAN BERDASARKANTIGA KEMAHIRAN

Jadual ujian *Multivariate Pillai's Trace* bagi kumpulan kawalan menunjukkan bahawa terdapat kesan utama variabel prapasca yang signifikan [F(3,32)=25.568, p<.05]. Terdapat perbezaan yang signifikan antara data ujian pra dan ujian pasca, iaitu kaedah pembelajaran konvensional dapat meningkatkan kemahiran mengingat, mengaplikasi dan mereka cipta secara keseluruhan.

Analisis ujian univariat pula menunjukkan bahawa terdapat kesan variabel bebas prapasca yang signifikan terhadap tiga variabel bersandar dalam kajian, iaitu kemahiran mengingat [F(1,34)=30.877, p<.05], kemahiran mengaplikasi [F(1,34)=29.750, p<.05] dan kemahiran mereka cipta [F(1,34)=18.171, p<.05]. Ini bererti bahawa, secara signifikan, kaedah pembelajaran konvensional berkesan bagi meningkatkan kemahiran mengingat (min : ujian pra = 4.00, ujian pasca = 5.23), kemahiran mengaplikasi (min : ujian pra = 3.29, ujian pasca = 4.69) dan kemahiran mereka cipta (min : ujian pra = 1.31, ujian pasca = 2.23) responden kajian.

Jadual ujian *Multivariate Pillai's Trace* bagi kumpulan rawatan pula menunjukkan terdapat kesan utama variable prapasca yang signifikan [F(3,32)=57.621, p<.05]. Terdapat perbezaan yang signifikan antara data ujian pra dan ujian pasca, iaitu pendekatan PBL dapat meningkatkan kemahiran mengingat, mengaplikasi dan mereka cipta secara keseluruhan.

Analisis ujian univariat yang selanjutnya menunjukkan bahawa terdapat kesan variabel bebas prapasca yang signifikan terhadap tiga variabel bersandar dalam kajian, iaitu kemahiran mengingat [F(1,34)=65.606, p<.05], kemahiran mengaplikasi [F(1,34)=55.677, p<.05] dan kemahiran mereka cipta [F(1,34)=133.139, p<.05]. Ini bererti bahawa, secara

signifikan, pendekatan PBL berkesan bagi meningkatkan kemahiran mengingat (min : ujian pra = 4.71, ujian pasca = 6.40), kemahiran mengaplikasi (min : ujian pra = 4.77, ujian pasca = 6.89) dan kemahiran mereka cipta (min : ujian pra = 1.94, ujian pasca = 5.09) responden kajian (Rujuk Jadual 2).

Jadual 2 : Min ujian pra-pasca mengikut kemahiran

Kemahiran	ID Item	Kawalan		Rawatan	
		Pra	Pasca	Pra	Pasca
Mengingat	1, 3, 4(a)	4.00	5.23	4.71	6.40
Mengaplikasi	2, 4(b,c), 5	3.29	4.69	4.77	6.89
Mereka Cipta	6	1.31	2.23	1.94	5.09

PERSEPSI RESPONDEN TERHADAP PBL

Persepsi responden kumpulan rawatan terhadap PBL digambarkan melalui analisis dapatan daripada soal selidik yang dilengkapkan oleh responden kumpulan rawatan setelah mengikuti pembelajaran menerusi pendekatan PBL. Analisis dapatan menerusi statistik deskriptif memaparkan nilai min bagi ketiga-tiga konstruk yang diukur iaitu dari segi keyakinan, kesediaan dan kemampuan mengendali. Nilai min keseluruhan persepsi responden terhadap PBL juga diperoleh. Dapatan kajian menggambarkan penerimaan yang positif oleh responden terhadap pendekatan PBL.

Sebanyak 30 item kenyataan dikemukakan kepada responden dan responden memberi maklum balas berdasarkan skala Likert yang mempunyai nilai 1 hingga 4, di mana 1 mewakili sangat tidak setuju, 2 mewakili tidak setuju, 3 mewakili setuju dan 4 mewakili sangat setuju. Setiap konstruk mengandungi 10 item. Nilai min bagi konstruk keyakinan dan kemampuan mengendali adalah 3.28 manakala 3.32 bagi konstruk kesediaan. Berdasarkan hasil dapatan nilai min yang melebihi nilai 3 menunjukkan bahawa responden memberikan reaksi positif terhadap ketiga-tiga konstruk persepsi terhadap PBL(Jadual 3).

Jadual 3 : Min persepsi terhadap PBL

Konstruk	ID Item	Min	Sisihan Piawai
Keyakinan	A1 – A10	3.28	0.250
Kesediaan	B1 - B10	3.32	0.196
Kemampuan Mengendali	C1 – C10	3.28	0.189
Keseluruhan	A1 – C10	3.30	0.127

PERBINCANGAN

Hasil dapatan secara keseluruhan berkaitan pencapaian responden dalam kumpulan menunjukkan bahawa terdapat peningkatan markah responden dalam kumpulan kawalan dan rawatan. Namun begitu, peningkatan skor lebih tinggi dalam kumpulan rawatan berbanding kumpulan kawalan. Hal ini menunjukkan bahawa pendekatan PBL memberi kesan yang positif dalam peningkatan pencapaian responden kajian.

Seterusnya, hasil dapatan yang diperoleh berkaitan pencapaian responden antara kumpulan secara keseluruhannya menunjukkan bahawa terdapat peningkatan skor pencapaian bagi kedua-dua kumpulan kawalan dan rawatan. Namun begitu, peningkatan skor lebih tinggi dalam kumpulan rawatan yang menggunakan pendekatan PBL berbanding pendekatan konvensional bagi kumpulan kawalan. Hal ini menunjukkan bahawa pendekatan PBL telah mewujudkan satu suasana pembelajaran bermakna kepada murid.

Berdasarkan dapatan yang dilaporkan berkaitan perbandingan min kemahiran mengingat, mengaplikasi dan mereka cipta, jelas menunjukkan bahawa perbezaan min bagi ujian pra dan ujian pasca antara kumpulan kawalan dan kumpulan rawatan adalah sangat ketara walaupun kedua-dua kumpulan tersebut menunjukkan peningkatan dalam kumpulan bagi kemahiran mengingat, mengaplikasi dan mereka cipta. Responden kumpulan rawatan menunjukkan pencapaian yang lebih tinggi berbanding kumpulan kawalan bagi ketiga-tiga kemahiran. Hal ini menunjukkan bahawa pendekatan PBL berkesan bagi meningkatkan kemahiran mengingat, mengaplikasi dan mereka cipta responden kajian. Perbandingan min secara keseluruhan ditunjukkan dalam Jadual 2.

Nilai min persepsi responden terhadap PBL secara keseluruhannya pula adalah 3.30, menunjukan tindak balas yang positif terhadap pendekatan PBL. Jadual 3 menunjukkan nilai min dan sisihan piawai bagi konstruk keyakinan, kesediaan dan kemampuan mengendali serta persepsi keseluruhan responden terhadap PBL. Nilai min menunjukkan sebahagian besar responden lebih berkeyakinan dengan pembelajaran yang menggunakan pendekatan PBL dan menunjukkan kesediaan mereka untuk mengikuti semula proses pembelajaran yang menggunakan pendekatan PBL. Responden juga menunjukkan kemampuan mengendali terutamanya dari aspek emosi dan situasi sepanjang melalui proses pembelajaran menerusi pendekatan PBL.

Keputusan kajian menunjukkan bahawa proses pembelajaran bagi mata pelajaran Matematikyang menggunakan pendekatan PBL membawa kesan positif terhadap pencapaian responden. Dapatan kajian secara statistik pada aras signifikan 0.05 menunjukkan bahawa kesan pendekatan PBL terhadap pencapaian respondenyang diukur dari segi kemahiran mengingat, kemahiran mengaplikasi dan kemahiran mereka cipta dalam pembelajaran Matematik bagi tajuk pepejal geometri adalah positif. Kesannya adalah setara dengan pendekatan secara konvensional. Kedua-dua kumpulan responden menunjukkan peningkatan positif di dalam ujian pasca berbanding ujian pra. Namun begitu, dapatan kajian menunjukkan pendekatan PBL membawa impak yang lebih positif. Dapatan kajian yang diperolehmerupakan dapatan kajian yang signifikan.

Kesan sebenar pendekatan PBL dalam pembelajaran pepejal geometri disokong melalui analisis persepsi muridmeliputi konstrukkeyakinan, kesediaan dan kemampuan mengendali yang ditadbir setelah pendedahan kepada pendekatan PBL diberikan. Melalui analisis soal selidik, keputusan kajian menunjukkan bahawa tahap penerimaan murid terhadap pendekatan PBL di dalam tajuk pepejal geometri berada pada tahap penerimaan yang positif. Analisis dapatan melalui statistik deskriptif daripada perolehan data soal selidik menggambarkan kesemua responden, seramai 35 orang menerima baik pendekatan ini. Persepsi responden adalah berdasarkan pengalaman yangdilalui oleh mereka sepanjang proses PBL dijalankan. Nilai min keseluruhan adalah 3.30 yang menggambarkan persetujuan responden terhadap setiap item yang diberikan.

Keputusan tersebut menjelaskan bahawa tahap penerimaan murid berada pada tahap penerimaan positif. Analisis dapatan menggambarkan bahawa pendekatan PBL adalah satu pendekatan pembelajaran yang menarik dan tidak membosankan. Responden menunjukkan perasaan gembira dan bersedia untuk mengikuti semula pembelajaran menggunakan pendekatan PBL. Kepelbagaian kaedah dalam pelaksanaan pendekatan PBL dilihat mampu menarik minat murid untuk melibatkan diri dalam aktiviti yang dijalankan dan sememangnya mampu merangsang penerimaan positif murid.

IMPLIKASI DAPATAN KAJIAN

Kajian ini diharap dapat membantu pihak berkaitan seperti Kementerian Pelajaran Malaysia, Pusat Perkembangan Kurikulum, Institusi Latihan Perguruan dan pihak sekolah dengan mengambil kira pendekatan PK melalui pelaksanaan PBL sebagai alternatif kepada strategi PdP yang sedia ada dalam melahirkan individu yang berupaya menjadi anggota masyarakat yang kreatif dan inovatif serta dapat mengemaskinikan program-program yang dirancang atau memperbaiki kurikulum matematik dengan memberikan pendedahan dan penekanan yang lebih kepada kaedah mengajar yang boleh menimbulkan minat belajar matematik dengan lebih berkesan.

Bahagian Perancangan Kurikulum (BPK) boleh menggunakan dapatan ini sebagai rujukan untuk merancang dan menyusun aktiviti pengajaran. Pihak BPK juga boleh mempelbagaikan bahan rujukan dan menyediakan pembelajaran masa hadapan yang sesuai dengan perkembangan globalisasi. Seterusnya, pihak Pejabat Pendidikan Daerah boleh menggunakan maklum balas PBL ini untuk mengemaskini bengkel, kursus dalaman dan latihan yang diadakan untuk meningkatkan kecekapan dan profesionalisme guru. Justeru itu, pengetahuan ini boleh membantu pelbagai pihak dalam program persediaan dan latihan perguruan di maktab dan di universiti khususnya bagi tujuan pedagogi supaya bakal guru lebih bersiap sedia untuk merancang dan melaksanakan strategi pengajaran yang baik dalam usaha membantu murid memahami konsep matematik. Pihak pusat kegiatan guru dari setiap zon juga boleh menggunakan pengetahuan dan pendekatan PBL ini untuk menyediakan guru matematik dan bahan bantu pengajaran yang boleh membantu dalam PdP. Selain itu, pusat sumber sekolah juga boleh menggunakan hasil kerja murid untuk dijadikan bahan pameran dan secara tidak langsung memberi inspirasi kepada murid lain yang hadir ke pusat sumber.

Kajian ini diharap dapat dijadikan garis panduan kepada guru matematik dalam mengenal pasti kaedah pengajaran yang dapat diaplikasikan di dalam bilik darjah untuk

meningkatkan prestasi murid di samping menggalakkan hubungan sosial murid dengan rakan sekelas.Pelaksanaan PBL yang menitikberatkan kerja berpasukan serta melibatkan perbincangan dan perkongsian idea antara ahli kumpulan bagi menghasilkan satu produk yang berkualiti dan inovatif amat ditekankan bagi mewujudkan suasana pembelajaran yang interaktif dan bermakna yang selari dengan teori kohesif sosial. Selain itu, berdasarkan teori tingkah laku, aktiviti yang dilaksanakan menerusi PBL yang mengintegrasikan PK dapat mengawal disiplin murid dan menghasilkan suatu suasana pembelajaran yang terkawal serta menyeronokkan. Murid lebih bermotivasi untuk mencapai kejayaan dengan menghasilkan tugasan secara berkumpulan dengan bersungguh-sungguh bagi mendapatkan ganjaran.

Menurut fahaman konstruktivisme, pengetahuan tidak boleh dipindahkan secara sempurna daripada guru kepada murid tetapi sebaliknya murid perlu menjalankan aktiviti-aktiviti dalam PBL secara aktif bagi membina pengetahuan mengikut kebolehan masing-masing. Fahaman konstruktivisme memberi fokus kepada pembinaan pengetahuan oleh murid berdasarkan pengalaman sendiri. Dalam situasi pelaksanaan PBL, guru bertindak sebagai fasilitator untuk membantu murid menjana pengetahuan dengan mengatur prosedur dalam PBL.

Semasa murid berinteraksi dalam menyelesaikan tugasan menerusi pendekatan PBL, berlaku perubahan dalam kognitif murid. Teori perkembangan kognitif menyarankan apabila murid berbincang berkaitan bahan pembelajaran, mereka berupaya menguasai konsep-konsep yang sukar dan pencapaian murid yang berkebolehan rendah dapat ditingkatkan. Teori penerangan kognitif berpendapat, murid yang memberi penerangan berupaya mengekalkan maklumat di dalam ingatan mereka dalam jangka masa yang lebih panjang apabila berlaku proses pengajaran dengan rakan-rakan.

Selain itu,dapatan kajian ini dipercayai dapat menjadi panduan kepada guru dalam memilih pendekatan PdP yang berkesan di samping memberi gambaran berkaitan tahap penerimaan murid terhadap pendekatan PBL. Tahap penerimaan murid akan mengambarkan kesediaan mereka bagi mengikuti proses PdP yang dirancang oleh guru. Seterusnya, kajian ini juga dapat membekalkan input kepada para guru bagi mendapatkan gambaran proses pelaksanaan pendekatan PBL serta membantu guru dalam membuat perbandingan kesan pembelajaran yang terbaik dalam proses pengajaran di sekolah. Oleh itu, kajian ini mampu menjadi panduan kepada guru dalam memilih dan merancang proses PdP menggunakan pendekatan PBL yang mengintegrasikan PK.Secara keseluruhannya, PBLmampu memanfaatkan murid dan guru dalam meningkatkan kualiti PdP.

KESIMPULAN

Dapatan kajian ini disokong oleh Mohd Azli dan Abdul Latif (2012) dan Pau (2012), yang bersependapat bahawa PBL dapat menarik perhatian danmemupuk minat murid untuk melibatkan diri dalam proses pembelajaran. Murid juga tidak bosan, saling membuat perbincangan serta kelihatan seronok sepanjang proses pembelajaran berlangsung. Pencapaian murid juga meningkat setelah PBL dilaksanakan.

Pendekatan PBL mampu mempertingkatkan lagi keyakinanmurid untuk membuat pengucapan awam dan memperoleh kemahiran dalam menangani soalan-soalan yang

dikemukakan semasa pembentangan dilakukan. Projek yang diberikan kepada murid memberi banyak faedah kepada semua ahli pasukan di samping memberi pengalaman dan kemahiran baharu untuk ditempuhi dan dipelajari oleh mereka. Selain itu, murid mengalami keseronokan dan kepuasan semasa dan selepas melaksanakan projek yang diberikan. Pendekatan PBL memberi peluang kepada murid untuk mempelajari suatu topik yang terkandung dalam huraian sukatan pelajaransecara mendalam (BTP, 2007).

Pendekatan PBL secara keseluruhannya dilihat memberi impak yang positif terhadap mata pelajaran Matematik khususnya dalam tajuk pepejal geometri. Salah satu usaha mendedahkanmurid dengan pendekatan PBL adalah guru perlu membuat persediaan yang secukupnya dan seharusnya bijak menyesuaikan pendekatan PBL dengan kesediaan dan gaya pembelajaran murid. Guru perlu bertindak sebagai pemudah cara dengan memberi bimbingan dan dorongan sepanjang proses pembelajaran berlaku. Impaknya, murid akan terbimbing dengan baik dalam usaha untuk mencapai matlamat pembelajaran dan mereka akan menerima kesan positif daripada pendekatan PBL yang digunakan.

Berdasarkan kesan positif yang diperoleh juga diharap agar dapat membuka mata para pendidik supaya sentiasa mempraktikkan pendekatan PBL terutama dalam kalangan murid berprestasi rendah dan sederhana bagi menghasilkan pembelajaran yang bermakna di mana matlamat pembelajaran dapat dicapai. Pendekatan PBL mampu memberi impak yang positif terhadap pencapaian dan mampu mencungkil kemahiran-kemahiran serta bakat terpendam murid.Kesimpulannya, kaedah pengajaran guru memainkan peranan penting dalam memacu hala tuju proses PdP bagi menjadikan proses tersebut lebih bermakna dan menyeronokkan di samping membentuk sikap dan minat murid selaras dengan dasar PendidikanSTEM*(Science, Technology, Engeneering, Mathematics)* dan Pembelajaran Abad ke-21 yang memberi penekanan kepada pemikiran kritikal, kreativiti, komunikasi serta kolaborasi (KPM, 2012).

RUJUKAN

Bahagian Teknologi Pendidikan (2006). *Project-Based Learning Handbook: "Educating the Millennial Learner"*, Kuala Lumpur : KPM.

Bahagian Teknologi Pendidikan (2007). *Laporan pelaksanaan projek rintis project based learning*. Sabah : KPM

Chua Yan Piaw (2014). *Asas statistik penyelidikan*. Selangor : Mc Graw Hill

Johnson, B. & Christensen, L. (2008).*Educational research: Quantitative, Qulitative and Mixed Approaches*.UK: SAGE Publications.

Kementerian Pelajaran Malaysia (2011). *Huraian Sukatan Pelajaran Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah – Matematik.* Kuala Lumpur : Pusat Perkembangan Kurikulum.

Kementerian Pelajaran Malaysia (2012). Laporan Awal *Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025.* Kuala Lumpur.

Kilpatrick, J., Swafford, J., & Findell, B. (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics.* Washington, DC: National Academy of Sciences – National Research Council. Diperoleh Mei 11, 2016 daripada http://www.nap.edu/read/9822/chapter/1#iii

Mohd Azli Yeop & Abdul Latif Gapor (2012). Kesan pendekatan pembelajaran berasaskan projek berteraskan teknologi terhadap pencapaian dan penerimaan murid. *Jurnal Pendidikan Bitara UPSI, 5.*

Pallant, J. (2001). *SPSS survival guide*. Australia: Allen & Unwin

Pau Chai Hung (2012). Penggunaan kaedah pembelajaran berasaskan projek untuk membantu murid tahun empat memahami tajuk cara tumbuhan membiak. *Jurnal penyelidikan tindakan PISMP SN, 254-268.*

KEBERKESANAN PENGGUNAAN *MATHS DRAWING KIT (MDK)* DALAM PENYELESAIAN MASALAH MATEMATIK BERAYAT DALAM KALANGAN MURID TINGKATAN 3

Cik Tom Awang
ctzazi@gmail.com

Pejabat Pendidikan Daerah Perak Tengah

ABSTRAK

Kajian ini bertujuan untuk membantu murid dalam penyelesaian masalah matematik berayat yang melibatkan Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT). Inovasi yang dinamakan Maths Drawing Kit (MDK) ialah satu bahan bantu pengajaran dan pembelajaran yang menggunakan strategi model drawing untuk manyelesaikan masalah matematik berayat dalam suasana pembelajaran abad ke-21. Maths Darwing Kit sesuai digunakan oleh murid tahun 4 hingga tingkatan 3 sebagai alat sokongan proses penyelesaian masalah matematik berayat menggunakan strategi model drawing. Inovasi ini dapat menyediakan aktiviti berpusatkan murid yang berupaya menghubungkan pelbagai disiplin ilmu dan seterusnya menguasai kemahiran metakognitif melibatkan penyelesaian masalah, penaakulan, pemikiran kreatif dan inovatif. Kajian keberkesanan penggunaan Maths Drawing Kits dalam menyelesaikan masalah matematik berayat telah dijalankan menggunakan reka bentuk kajian berbentuk ujian pra – ujian pasca satu kumpulan melibatkan 20 murid tingkatan 3. Data dikumpul menggunakan ujian pra dan ujian pasca sebagai data kuantitatif. Ujian pra digunakan pada awal kajian untuk meninjau keupayaan murid dalam penyelesaian masalah matematik berayat dan ujian pasca digunakan pada akhir kajian untuk melihat kesan penggunaan Maths Drawing Kit (MDK) terhadap keupayaan penyelesaian masalah matematik berayat dalam kalangan murid. Data kualitatif telah diperolehi melalui temu bual dan pemerhatian. Temu bual dilakukan secara individu selepas ujian pasca melibatkan seorang murid pencapaian tinggi, seorang murid pencapaian sederhana dan seorang murid pencapaian rendah yang dipilih berdasarkan min skor ujian pra. Dapatan kajian menunjukkan penggunaan Maths Drawing Kit (MDK) dapat meningkatkan keupayaan murid dalam penyelesaian masalah matematik berayat.

Kata kunci: *Maths Drawing Kit, Model Drawing, penyelesaian masalah matematik berayat, Kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT).*

PENGENALAN

Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013-2025 menggariskan kemahiran berfikir sebagai salah satu daripada enam aspirasi murid yang perlu dikuasai oleh setiap murid bagi menghadapi cabaran globalisasi serta berdaya saing (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2012). Namun begitu, laporan *Trends in International Mathematics and Sciences* (TIMSS) dan *The Programme for International Student Assessment* (PISA) menunjukkan Malaysia berada di kedudukan satu pertiga terendah di dunia kerana murid Malaysia tidak dapat menjawab soalan yang memerlukan kemahiran berfikir aras tinggi, contohnya soalan yang memerlukan mereka membuat penaakulan dan memberi penjelasan kepada sesuatu jawapan (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2012).

Penyelesaian masalah adalah satu proses kompleks yang melibatkan pelbagai operasi kognitif seperti mengumpul dan menapis maklumat, strategi heuristik dan metakognitif (Garafalo & Lester, 1985; Scoenfeld, 1994; De Corte, 1995). Kebanyakan murid sebenarnya bukan lemah dalam penyelesaian masalah tetapi mereka kurang mahir dalam mengatur strategi untuk menyelesaikan masalah matematik yang diberi (Schoenfeld, 1987). Masih terdapat murid yang menghadapi masalah dalam memahami item berbentuk penyelesaian masalah serta menyelesaikan sebahagian kehendak tugasan item. Ini menunjukkan murid tidak berupaya berfikir untuk menentukan strategi yang sesuai dalam menyelesaikan masalah kerana murid masih berada di peringkat operasi konkrit (Piaget, 1952) yang hanya berupaya berfikir secara logik dan terbatas pada sesuatu yang nyata.

Kedudukan Singapura antara yang terbaik di dalam *Trends in International Mathematics and Sciences* (TIMSS) dalam matematik kerana pelajar gred 8 di Singapura menunjukkan prestasi yang baik dalam penyelesaian masalah matematik melibatkan kemahiran berfikir aras tinggi (Mullis, Martin, Gonzalez & Chrostowski, 2004). Pelajar di Singapura diajar dengan pelbagai strategi penyelesaian masalah sejak awal persekolahan yang dapat membantu pelajarnya memahami masalah matematik. Strategi penyelesaian masalah yang sering digunakan di Singapura ialah *model drawing* (Centre for Research in Pedagogy and Practice, 2008) dan ia telah dijadikan rujukan di Amerika Syarikat.

Model drawing adalah antara bentuk visualisasi yang boleh membantu murid menginterpretasi maksud soalan dalam bentuk visual berdasarkan kefahaman mereka. Ia selaras dengan kajian Moses (1982) yang mendapati murid dapat memahami sesuatu masalah matematik dengan baik apabila murid dapat menghasilkan imej visual yang mewakili situasi dalam masalah. Ini kerana visualisasi membantu murid mewakili dan membina model konkrit bagi situasi yang dinyatakan dalam masalah matematik berayat tersebut (Samsudin & Fatimah, 2014). Seseorang tidak terbatas kepada satu strategi penyelesaian masalah tetapi boleh menggunakan pelbagai strategi dalam menyelesaikan masalah di peringkat merancang strategi dan melaksanakan penyelesaian (Polya, 1973).

LATAR BELAKANG KAJIAN

Transformasi pendidikan di Malaysia menitikberatkan kemahiran berfikir yang menjurus keupayaan menyelesaikan masalah melibatkan pelbagai strategi. Ini dinyatakan dalam Dokumen Standard Prestasi Matematik Tingkatan 3 iaitu menggunakan pengetahuan dan kemahiran matematik dalam menyelesaikan masalah yang kompleks dengan menggunakan pelbagai kaedah untuk mencapai Band 5 (Bahagian Pendidikan Kurikulum, 2014). Kebanyakan murid tertumpu kepada satu strategi penyelesaian masalah melibatkan menghafal prosedur dan operasi tanpa memahami keseluruhan proses penyelesaian masalah. Strategi bersesuaian dengan peringkat perkembangan kognitif murid perlu dikenalpasti untuk membantu ketidakupayaan mereka. Sehubungan dengan itu, satu bahan bantu pengajaran dan pembelajaran berfokuskan penggunaan *model drawing*dalam suasana pembelajaran abad ke-21 telah diinovasikan oleh penyelidik bagi membantu meningkatkan keupayaan murid dalam penyelesaian masalah. Penyelidik telah menjalankan satu kajian untuk mengenal pasti keberkesanan *Maths Drawing Kit (MDK)* dalam penyelesaian masalah matematik berayat dalam kalangan murid tingkatan 3.

Inovasi yang dinamakan *Maths Drawing Kit (MDK)* ialah satu bahan bantu pengajaran dan pembelajaran yang menggunakan kaedah *Model Drawing* dalam penyelesaian masalah matematik dalam suasana pembelajaran abad ke-21. Inovasi ini dapat menyediakan aktiviti berpusatkan murid yang berupaya menghubungkan pelbagai disiplin ilmu dan seterusnya menguasai kemahiran metakognitif melibatkan penyelesaian masalah, penaakulan, pemikiran kreatif dan inovatif.

Maths Drawing Kit (MDK) dibekalkan bersama CD video pembelajaran (MPEG-4 MP4) untuk membantu penerangan guru mengenai penyelesaian masalah matematik berayat dengan menggunakan *modeldrawing*. CD ini mengandungi manual penggunaan, ilustrasi penyelesaian masalah menggunakan *model drawing* melibatkan empat aras soalan dan lembaran kerja murid.

Maths Drawing Kit (MDK) dibekalkan bersama CD video pembelajaran (MPEG-4 MP4) untuk membantu penerangan guru mengenai kaedah penyelesaian masalah matematikberayat dengan menggunakan *modeldrawing*. CD ini mengandungi manual penggunaan, ilustrasi penyelesaian masalah menggunakan *model drawing* langkah demi-demi langkah dalam format MPEG-4.. CD ini juga menggandungi lembaran kerja murid dalam bentuk *Portable Document Format* (PDF).

Maths Drawing Kit (MDK) juga terdiri daripada dua jenis kad papan putih (A3 *liminated*) serta beg alat tulis yang mengandungi 3 pen marker *whiteboard* (hitam, biru dan merah), kad *traffic light signal* dan pemadam *whiteboard*. Setiap alatan yang dibekalkan kepada murid mempunyai fungsi tertentu yang perlu diberi perhatian oleh guru dan murid.

Kad papan putih (A3 *liminated*) dibekalkan terdiri daripada dua jenis kad iaitu grid bersaiz besar dan kertas graf. Penggunaan grid bersaiz besar dan kertas graf digunakan dalam kajian ini bertujuan untuk memudahkan murid melukis imej visual mengikut kefahaman

mereka. Ia memudahkan murid untuk melukis bentuk segi empat berdasarkan situasi serta membahagikan segi empat kepada bahagian-bahagian yang kecil berdasarkan soalan penyelesaian masalah. Murid akan melakukan aktiviti secara berpasangan dan menyelesaikan masalah menggunakan kaedah *model drawing* dengan pen marker *whiteboard* yang disediakan.

Kad *traffic light signal* terdiri daripada tiga warna iaitu merah, kuning dan hijau berperanan membantu guru di dalam pengurusan bilik darjah. Ia diubahsuai daripada pengurusan bilik darjah menggunakan *traffic light* yang sebenar di mana ia memberi tumpuan kepada tahap penyelesaian masalah yang dilakukan oleh murid. Ketiga-tiga warna pada kad tersebut memberi maksud yang berbeza sama ada pasangan murid telah selesai menjawab soalan, tidak boleh menjawab soalan atau masih dalam proses menjawab soalan. Pasangan murid yang berjaya menyelesaikan soalan akan mengangkat kad berwarna hijau manakala pasangan murid yang tidak boleh menyelesaikan soalan akan mengangkat kad berwarna merah. Pasangan murid yang boleh menyelesaikan tetapi belum melengkapkan penyelesaian akan mengangkat kad berwarna kuning.

Maths Drawing Kit telah berjaya mendapat pengiktirafan daripada Jabatan Pendidikan Negeri Perak apabila telah dinobatkan sebagai Johan Kategori Kumpulan, Anugerah Pingat Emas dan Anugerah Khas Pengarah Pendidikan Perak dalam Pertandingan Guru Inovatif peringkat negeri Perak pada tahaun 2015.

PERNYATAAN MASALAH

Kajian TIMSS (2011) menunjukkan bahawa pelajar Malaysia berada pada tahap yang hanya mampu menggunakan pengetahuan asas matematik dalam situasi yang mudah sahaja. Mereka hanya boleh menyelesaikan masalah berayat yang melibatkan hanya satu langkah penyelesaian. Walaupun mereka boleh menterjemahkan dan membaca graf dan jadual, mereka hanya memahami hubungan algebra yang mudah dan konsep asas geometri sahaja.

Pada umumnya pendidik matematik masa kini telah bersetuju bahawa pengajaran dan pembelajaran penyelesaian masalah adalah aktiviti bilik darjah yang penting dan perlu diberikan perhatian. Justeru itu, penumpuan telah diberikan kepada penggubalan kurikulum yang mementingkan penguasaan kemahiran dan strategi penyelesaian masalah. Teknik yang sesuai juga diamalkan untuk menilai tahap prestasi pelajar dan mengenal pasti kesukaran yang dihadapi pelajar dalam penyelesaian masalah matematik berayat (Yeong, 2009).

Bransford et. al. (1996) dan Hegarty et. al. (1995) mendapati bahawa masalah matematik berayat menimbulkan banyak kesukaran dan kesilapan di kalangan murid. Murid masih belum berupaya menguasai kemahiran menyelesaikan masalah berayat ini walaupun mereka berupaya melaksanakan operasi asas matematik dengan baik. Satu strategi atau kaedah yang sesuai perlu dikenalpasti bagi membantu murid menangani kesukaran dalam menyelesaikan masalah matematik berayat (Samsudin, 2010).

OBJEKTIF KAJIAN

Objektif umum kajian ini ialah mengenal pasti keberkesanan penggunaan *Maths Drawing Kit (MDK)* dalam penyelesaian masalah matematik berayat dalam kalangan murid tingkatan 3.

Objektif Khusus

Kajian ini akan berpandukan kepada tiga objektif khusus seperti berikut, iaitu untuk:

1. Mengenal pasti masalah yang dihadapi oleh murid Tingkatan 3 semasa menyelesaikan soalan berbentuk penyelesaian masalah matematik berayat.
2. Mengenal pasti sama ada penggunaan *Maths Drawing Kit (MDK)* memberi kesan terhadap keupayaan penyelesaian masalah matematik berayat dalam kalangan murid Tingkatan 3.

3. Mengenal pasti perbezaan prestasi antara ujian pra dengan ujian pasca dalam keupayaan penyelesaian masalah di kalangan murid Tingkatan 3 apabila menggunakan *Maths Drawing Kit (MDK)*.

KEPENTINGAN KAJIAN

Kajian yang dijalankan ini diharapkan akan dapat memberi manfaat kepada pemahaman pelajar dalam menyelesaikan masalah matematik berayat. Kajian ini memberikan gambaran sebenar terhadap kesukaran yang dihadapi oleh pelajar dalam menyelesaikan masalah matematik.

Penggunaan *Maths Drawing Kit* di dalam penyelesaian masalah matematik yang dianalisis dalam kajian ini memberikan maklumat yang berguna bagi membantu guru matematik menggunakan kaedah pengajaran dan pembelajaran yang terbaik, khususnya dalam menyelesaikan masalah matematik berayat. Ia adalah untuk melancarkan proses pengajaran dan pembelajaran seorang guru dan meningkatkan kemahiran murid untuk menyelesaikan masalah matematik berayat.

Oleh itu diharap kajian ini dapat membantu murid agar lebih berkeyakinan dan lebih sistematik dalam proses pembelajaran dan menjawab soalan penyelesaian masalah matematik serta memastikan guru dapat mewujudkan suatu pengajaran yang berkesan bagi meningkatkan tahap pencapaian dalam mata pelajaran matematik. Selain itu, kajian ini juga diharapkan akan menjadi salah satu bahan rujukan untuk penyelidik lain yang berminat untuk membuat kajian lanjutan.

BATASAN KAJIAN

Kajian ini melibatkan murid tingkatan 3 pelbagai tahap pencapaian Matematik di sebuah sekolah gred B dalam daerah Perak Tengah. Pengkaji ingin melihat keberkesanan

penggunaan Maths Drawing Kit dalam menyelesaikan masalah matematik dalam kalangan murid tersebut.

DEFINISI ISTILAH

Kajian ini akan menggunakan definisi yang sesuai dengan maksud tujuan kajian dijalankan. Berikut adalah beberapa definisi istilah yang digunakan dalam kajian ini.

Keberkesanan

Melalui kajian ini, penyelidik mahu melihat keberkesanan murid dalam meningkatkan kemahiran menyelesaikan masalah matematik selepas menggunakan *Maths Drawing Kit*. Keberkesanan ini diukur berdasarkan peningkatan skor ujian pra dan juga pos yang akan dijalankan.

Maths Drawing Kit

Maths Drawing Kit (MDK) ialah satu bahan bantu pengajaran dan pembelajaran berfokuskan penggunaan *model drawing* yang merupakan projek inovasi pengkaji. *Maths Drawing Kit* telah berjaya mendapat pengiktirafan daripada Jabatan Pendidikan Negeri Perak apabila telah dinobatkan sebagai Johan Kategori Kumpulan, Anugerah Pingat Emas dan Anugerah Khas Pengarah Pendidikan Perak dalam Pertandingan Guru Inovatif peringkat negeri Perak pada tahaun 2015.

Model Drawing

Model drawing kaedah penyelesaian masalah dakam bentuk visualisasi yang boleh membantu murid menginterpretasi maksud soalan dalam bentuk visual berdasarkan kefahaman mereka. Model Drawing ialah satu strategi penyelesaian masalah yang dibangunkan di Singapura untuk menyelesaikan masalah matematik.

Masalah

Menurut Kamus Matematik (1990), masalah dimaksudkan sebagai sesuatu yang memerlukan penyelesaian, perkara, soal ataupun soalan yang memerlukan jawapan. Krulik dan Rudnick (1980) mendefinisikan masalah sebagai kenyataan atau situasi dalam kehidupan seharian yang memerlukan penyelesaian akan tetapi cara penyelesaian itu tidak begitu nyata atau ketara. Dalam kajian ini, masalah merujuk kepada soalan penyelesaian masalah matematik berayat.

Penyelesaian Masalah

Menurut Polya (1962), penyelesaian masalah merupakan suatu cara mencari jalan keluar dari sesuatu kesukaran atau satu cara mengatasi sesuatu halangan dan mencapai sesuatu matlamat yang tidak boleh diperolehi secara serta-merta. Dari sudut pendidikan matematik,

penyelesaian masalah adalah suatu proses menangani situasi baharu, membina hubungan antara fakta, mengenalpasti matlamat dan mencuba semua strategi yang mungkin ke arah mencapai matlamat (Szetela & Cynthia, 1992). Dalam kajian ini, penyelesaian masalah merujuk kepada item yang digunakan untuk melihat keupayaan pelajar menyelesaikan masalah matematik.

Murid

Dalam kajian ini melibatkan 20 orang pelajar tingkatan 3 di salah sebuah Sekolah Menengah Kebangsaan gred B di dalam daerah Perak Tengah, Perak.

KAJIAN LITERATUR

Pendahuluan

Dalam bab ini, pengkaji membuat tinjauan kajian-kajian lepas yang berkaitan dengan konsep matematik, penyelesaian masalah berayat dan kaedah visualisasi dalam penyelesaian masalah matematik berayat.

Konsep Matematik

Proses pengajaran dan pembelajaran matematik melibatkan kefahaman konsep dan penguasaan kemahiran melalui aktiviti penyelesaian masalah. Kefahaman yang jelas dan tepat terhadap sesuatu konsep akan membolehkan seseorang murid menguasai tajuk berkenaan dengan baik, dan seterusnya dapat membantu murid menyelesaikan masalah sama ada yang ditemui dalam bilik darjah atau pun dalam kehidupan seharian. Banyak kajian yang telah dijalankan tentang penguasaan konsep matematik dalam kalangan murid (Nik Azis, 1996).

Menurut Pugalee (2001), satu konsep matematik boleh ditakrifkan sebagai corak asas yang menghubungkaitkan set-set objek atau tindakan-tindakan antara satu sama lain dan pengajaran konsep-konsep matematik merupakan satu usaha yang kompleks. Beliau menyatakan setiap pelajar mempunyai set pengalaman dan kebolehan yang unik untuk menyelesaikan setiap tugasan pembelajaran. Dengan ini, guru matematik memainkan peranan yang penting dalam perancangan pengajaran yang berkesan untuk membantu murid membina dan mengembangkan pengetahuan matematik.

Menurut Bahagian Perkemabangan Kurikulum, 2014, Kementerian Pendidikan Malaysia, terdapat tiga aspek penting dalam matematik yang perlu dikembangkan dalam diri murid iaitu penaakulan, komunikasi dan penyelesaian masalah.

Penyelesaian Masalah Matematik

Menurut Krulik dan Rudnick (1989), penyelesaian masalah merupakan satu proses yang kompleks dan sukar dipelajarinya. Ia mengandungi satu siri tugasan dan proses pemikiran yang mempunyai hubungkait yang rapat untuk membantu pembentukan satu set heuristik

atau corak heuristik. Ia merupakan satu set cadangan dan soalan yang harus dilalui oleh murid untuk membantunya dalam penyelesaian masalah. Heuristik adalah kaedah umum yang dapat diaplikasikan kepada semua kelas masalah.

Terdapat beberapa model penyelesaian masalah yang sering digunakan dalam pendidikan matematik seperti Model Lester (1975), Model Mayer (1983), Model Polya (1973) dan Model Schoenfeld (1985). Model Polya digunakan di sekolah dalam kurikulum matematik bagi Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah (KBSM) dan sekolah rendah (KBSR). Menurut Noor Shah Saad (2005: 182), Model Polya merupakan model penyelesaian masalah Matematik yang dibina oleh George Polya. George Polya telah memperkenalkan satu model penyelesaian masalah dalam bukunya '*How to Solve It*' yang memberi tumpuan teknik penyelesaian masalah yang menarik dan juga prinsip pembelajaran matematik dapat dipindahkan sebaik mungkin. Model ini membabitkan empat fasa utama iaitu:

i) Memahami dan mentafsir sesuatu masalah

ii) Merancang / membentuk rancangan penyelesaian

iii) Melaksanakan peneyelesaian

iv) Menyemak semula

Masalah matematik berayat sememangnya merupakan komponen penting dalam kurikulum matematik KBSR. Ini jelas tergambar dalam komponen soalan matematik Ujian Pencapaian Sekolah Rendah (UPSR) 2015, yang terdiri daripada 70% soalan berbentuk masalah berayat (Lembaga Peperiksaan Kementerian Pendidikan Malaysia [LPKPM], 2015).

Dalam menjelaskan tentang teknik penyelesaian masalah matematik, murid cenderung menyelesaikan masalah matematik menggunakan teknik menghafal prosedur dan operasi matematik, menggunakan angka-angka dan istilah yang menjadi kata kunci. Selain itu, murid melaksanakan penyelesaian tanpa memahami dengan sempurna maksud keseluruhan sesuatu masalah semasa menyelesaikan masalah matematik berayat (Hegarty, 1995).

Kaedah Visualisasi dalam Penyelesaian Matematik Berayat

Visualisasi merupakan proses kognitif atau tindakan sesorang menghubungkan konstruk dalaman dengan perkara yang berlaku di persekitarannya. Hasil ini mungkin terbina daripada visualisasi merangkumi sebarang imej visual sesuatu objek atau situasi yang diterima oleh individu (Zazkis, Dubinsky & Dauterman, 1996). Selain itu, visualisasi merupakan proses mental apabila individu menggambarkan objek atau situasi (Bishop, 1989). Justeru visualisasi boleh menjadi satu teknik berguna semasa menyelesaikan masalah matematik (Horgon 1993: Barwisw & Etchemendy 1991). Campell, Collins dan Watson (1995) menyokong pandangan bahawa visualisasi berguna dalam proses penyelesaian masalah matematik. Pandangan ini

juga dikongsi oleh Moses (1992) yang menyatakan bahawa visualisasi berguna pada setiap peringkat penyelesaian masalah matematik.

Rumusan

Bab ini menerangkan tentang kajian yang telah dilaksanakan oleh penyelidik terdahulu tentang keberkesanan kaedah visualisasi dalam penyelesaian masalah matematik berayat. *Maths Drawing Kit* yang dibangunkan oleh penyelidik merupakan satu kaedah penyelesaian masalah matematik berayat menggunakan kaedah visualisasi iaitu menggunakan kaedah *model drawing.*

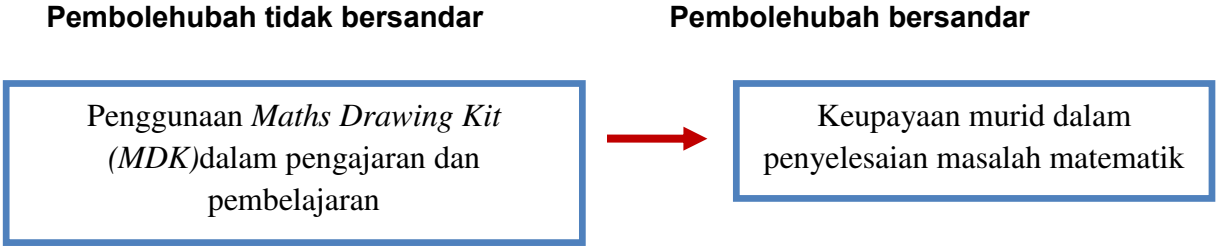
METODOLOGI KAJIAN

Pengenalan

Bab ini menerangkan tentang metodologi yang digunakan dalam menjalankan kajian. Aspek-aspek yang dibincangkan ialah perkara utama untuk melakukan kajiaan mengikut peringkat yang dirancangkan.

Kerangka Kajian

Kajian adalah berdasarkan andaian bahawa kurang keupayaan penyelesaian masalah dalam matematik di kalangan murid adalah berkaitan dengan strategi pengajaran dan pembelajaran yang digunakan dalam bilik darjah. Sehubungan dengan itu keupayaan penyelesaian masalah murid cuba ditingkatkan dengan penggunaan *Maths Drawing Kit (MDK).*



Fokus utama kajian ini adalah untuk mengenal pasti kesan penggunaan *Maths Drawing Kit (MDK)* ke atas keupayaan penyelesaian masalah murid. Pembolehubah bersandar yang dikaji dalam kajian ini ialah keupayaan murid dalam penyelesaian masalah matematik. Manakala, pembolehubah tidak bersandar dalam kajian ini adalah penggunaan *Maths Drawing Kit (MDK)* dalam pengajaran dan pembelajaran.

Reka bentuk kajian

Reka bentuk kajian yang digunakan ialah ujian pra-ujian pasca satu kumpulan (Campbell & Stanley, 1963). Reka bentuk kajian ini tidak menggunakan kumpulan kawalan untuk dibandingkan dengan kumpulan eksperimen (Creswell, 1994).

Kajian ini melibatkan kaedah kuantitatif dan kualitatif untuk mendapatkan data kajian. Reka bentuk ujian pra – ujian pasca satu kumpulan yang merupakan pendekatan kuantitatif melibatkan instrumen ujian pra dan ujian pasca sebagai kaedah pengumpulan data. Reka bentuk ujian pra – ujian pasca satu kumpulan yang merupakan pendekatan kuantitatif digunakan dalam kajian ini sebagai reka bentuk dominan kajian. Kajian yang dijalankan melibatkan instrumen ujian pra dan ujian pasca sebagai kaedah pengumpulan data. Pengumpulan data berbentuk kualitatif melalui temu bual secara individu dan pemerhatian juga digunakan dalam kajian ini untuk mengukuhkan data yang diperolehi daripada kaedah kuantitatif.

Kajian ini dipilih untuk mengenal pasti permasalahan murid semasa penyelesaian masalah serta kesan penggunaan *Maths Drawing Kit (MDK)* terhadap keupayaan penyelesaian masalah murid. Proses penyelesaian masalah dalam matematik yang digunakan dalam kajian ini berdasarkan langkah penyelesaian model Polya (1957). Kajian ini menumpukan kepada empat langkah iaitu memahami maklumat, membentuk rancangan penyelesaian, melaksanakan rancangan penyelesaian dan menyemak jawapan.

Kajian ini memberi fokus penyelesaian masalah matematik berayat untuk mengenal pasti keberkesanan *Maths Drawing Kit (MDK)* terhadap keupayaan penyelesaian masalah matematik dalam kalangan murid tingkatan 3. Tajuk ini dipilih kerana terdapat kajian ilmiah mengenai masalah yang dihadapi oleh murid dalam penyelesaian masalah matematik berayat yang antaranya kajian untuk melihat jenis-jenis kesilapan yang dilakukan oleh murid dalam penyelesaian masalah yang melibatkan pecahan (Yap, 1982; Rees & Barr, 1984; Ahmad Khairi, 1998; Salwa, 2003 dan Nur Asni, 2010). Kajian mendapati kesalahan dilakukan oleh murid disebabkan oleh kefahaman konsep yang tidak kukuh kerana kebanyakan kesilapan yang ditunjukkan agak sistematik. Murid menggunakan pendekatan strategi tertentu yang telah sebati dengan diri mereka tetapi merupakan strategi yang salah dalam menyelesaikan masalah matematik (Rees & Barr, 1984). Sehubungan dengan itu, intervensi penggunaan *Maths Drawing Kit (MDK)* dalam penyelesaian masalah matematik di kalangan murid Tingkatan melibatkan penyelesaian masalah matematik berayat akan dilaksanakan selama 3 bulan seperti dalam Rajah 1 bagi mengenal pasti keberkesanan *Maths Drawing Kit (MDK)* terhadap keupayaan penyelesaian masalah matematik.

Alat Ukur Kajian

Ujian pra dan ujian pasca

Subjek kajian akan diberikan ujian pra dan ujian pasca berbentuk ujian sumatif melibatkan penyelesaian masalah matematik berayat. Item soalan dalam ujian pra adalah sama dengan soalan ujian pasca. Sehubungan dengan itu, kertas soalan diedarkan pada awal kajian sebagai ujian pra dan pada akhir kajian sebagai ujian pasca yang terdiri 10 item soalan berbentuk soalan berstruktur. Kesemua soalan perlu dijawab dalam masa 45 minit dan keseluruhan markah adalah sejumlah 30 markah.

Temu bual

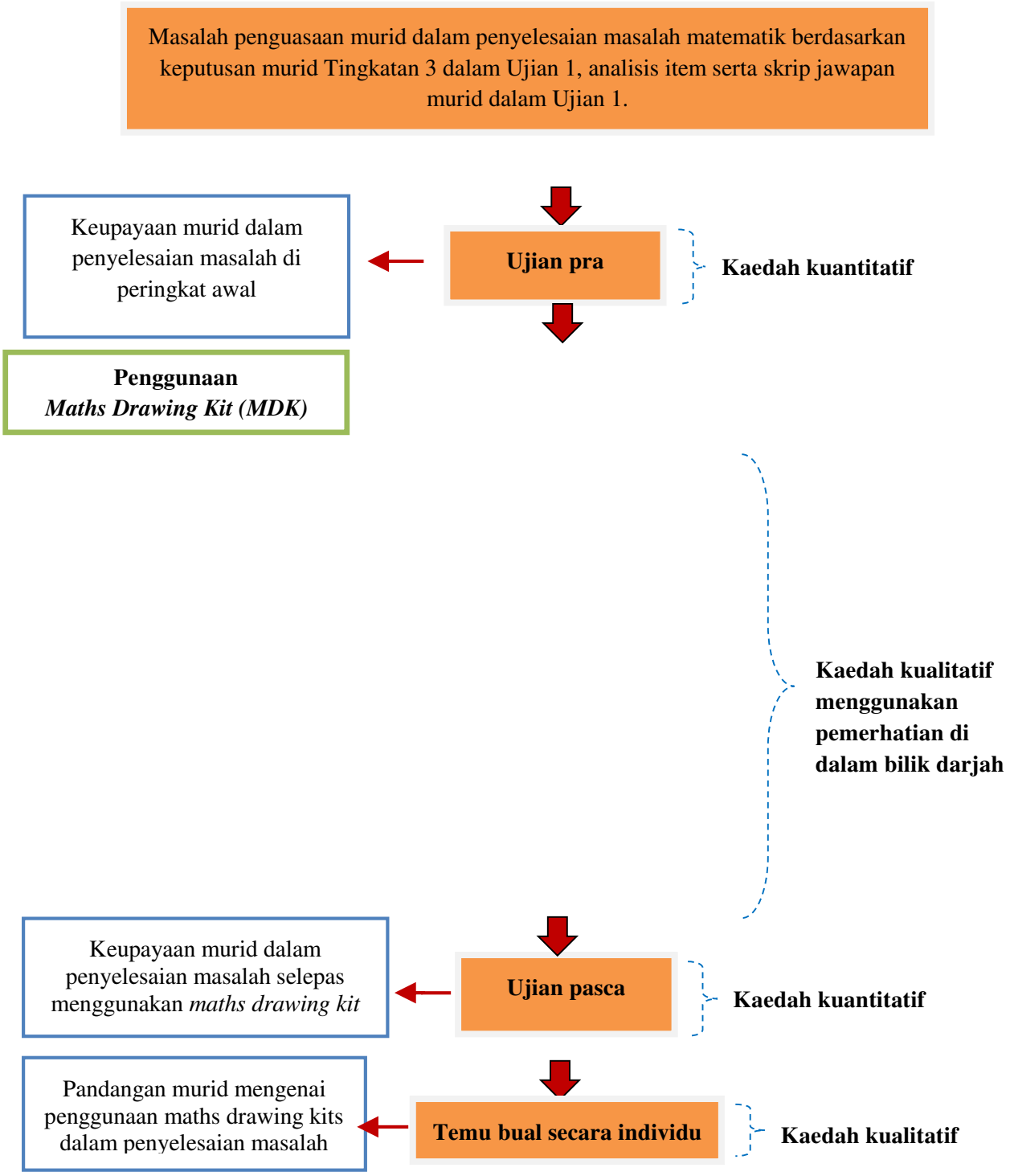
Temu bual semi struktur berbentuk temu bual klinikal (Piaget, 1976) dilakukan selepas ujian pasca dijalankan. Temu bual klinikal merupakan salah satu teknik pengumpulan data yang digunakan dengan meluas untuk mengkaji dan mengenal pasti konsepsi murid tentang konsep tertentu dalam matematik (Hunting & Doig, 1997). Temu bual ini dilakukan secara individu melibatkan seorang murid pencapaian tinggi, seorang murid pencapaian sederhana dan seorang pencapaian lemah yang dipilih berdasarkan skor min ujian pra. Temu bual semi struktur dipilih agar persoalan dapat ditumpukan kepada skop kajian serta dapat menyoal secara sistematik. Namun begitu, soalan tambahan yang berkaitan akan disoal sekiranya subjek kajian menunjukkan keraguan dalam memberikan jawapan (Robson, 2002).

Pemerhatian

Pemerhatian juga digunakan dalam kajian ini sebagai kaedah pengumpulan data bertujuan mendapatkan maklumat mengenai situasi murid dalam penyelesaian masalah (Hancock, 1998) serta meningkatkan semakan silang data (*cross reference*) yang diperoleh daripada data temu bual serta ujian pra dan ujian pasca (Denzin & Lincoln, 1998). Ini perlu untuk melihat proses penyelesaian masalah yang dilakukan oleh murid dengan menggunakan *Maths Drawing Kit (MDK)*serta kesan penggunaannya terhadap keupayaan murid dalam penyelesaian masalah.

MANUAL OPERASI

Proses Kerja



Rajah: Proses kajian

Prosedur Memungut Data

Tinjauan awal kajian

Tinjauan awal dibuat berdasarkan perbincangan bersama dengan guru matematik mengenai keputusan murid Tingkatan 3 dalam Ujian Sumatif 1 dan analisis item yang telah dianalisa oleh guru bagi mengenal pasti permasalahan murid dalam penyelesaian masalah. Pemerhatian juga dilakukan terhadap skrip jawapan murid dalam Ujian 1 bagi mengenal pasti penguasaan murid dalam menyelesaikan masalah matematik. Tinjauan awal mendapati murid menghadapi kesukaran untuk menentukan strategi dalam menyelesaikan masalah.

Peringkat awal kajian

Subjek kajian ditempatkan dalam bilik darjah seperti biasa untuk mengelakkan kesan *Hawthorne* ke atas subjek kajian yang akan menjejaskan kesahan luaran *(external validity)*. Ujian pra diedarkan kepada murid untuk meninjau keupayaan penyelesaian masalah.

Intervensi *Maths Drawing Kit (MDK)*dalam pengajaran dan pembelajaran

Penerangan awal mengenai penggunaan *Maths Drawing Kit (MDK)* serta peranan guru sebagai pemudahcara diberikan kepada guru matematik sehari sebelum penggunaannya di dalam kelas. Ia bertujuan supaya guru berkenaan dapat merancang pengajaran dan pembelajaran melibatkan penggunaan *Maths Drawing Kit (MDK)* di dalam kelas dengan lebih berkesan.

Guru dan penyelidik bersama-sama memasuki kelas pada hari pertama. Ini bertujuan supaya dapat membantu guru sekiranya guru menunjukkan keraguan semasa penggunaan *Maths Drawing Kit (MDK)* di dalam kelas. Guru memberi peluang kepada murid untuk melihat alatan yang terdapat dalam beg alatan *Maths Drawing Kit (MDK)* sebelum penggunaannya di dalam aktiviti murid. Ini penting supaya murid dapat mengetahui fungsi bagi setiap alatan tersebut dan menggunakannya dengan cara yang betul.

Guru menyampaikan isi kandungan serta cara menyelesaikan soalan pecahan bermula dari aras rendah hingga ke aras yang lebih tinggi kepada murid dengan menggunakan *model drawing.* Guru menunjukkan contoh proses penyelesaian masalah menggunakan video pembelajaran (MPEG-4 MP4) yang dibekalkan oleh penyelidik. Video yang digunakan dapat membantu murid memahami konsep pecahan secara konseptual. Ilustrasi video secara tidak langsung dapat membantu menarik minat dan perhatian murid untuk memahami isi kandungan serta memudahkan murid merujuk contoh penyelesaian soalan yang diterangkan oleh guru.

Rajah: Aktiviti murid secara berpasangan menggunakan *Maths Drawing Kit (MDK)*

Guru memberi aktiviti kepada murid secara berpasangan yang berbeza keupayaan agar mereka dapat berbincang semasa menyelesaikan soalan yang diberi. Pasangan murid yang berjaya menyelesaikan soalan akan mengangkat kad *traffic light* berwarna hijau manakala pasangan murid yang tidak tahu menyelesaikan soalan akan mengangkat kad berbentuk merah. Guru tidak memberi jawapan secara langsung kepada pasangan murid yang tidak tahu menyelesaikan soalan tetapi menggunakan teknik penyoalan yang sesuai sebagai *scaffolding* (Vygotsky, 1978) bagi membimbing pasangan murid tersebut menyelesaikan soalan dengan cara yang betul. Pasangan murid yang tahu menyelesaikan tetapi belum melengkapkan penyelesaian akan mengangkat kad berwarna kuning. Pengajaran dan pembelajaran matematik menggunakan *Maths Drawing Kit (MDK)* diteruskan oleh guru tanpa bantuan penyelidik selama sebulan.

Peringkat akhir kajian

Ujian pasca diedarkan di kalangan murid untuk meninjau keupayaan penyelesaian masalah selepas mengikuti pengajaran dan pembelajaran matematik menggunakan *Maths Drawing Kit (MDK)* selama sebulan. Tiga murid yang memperoleh skor tertinggi, sederhana dan rendah dipilih berdasarkan skor min ujian pra ditemu bual secara individu. Ini bertujuan untuk meninjau dengan lebih mendalam tentang penerimaan mereka terhadap aktiviti berpasangan menggunakan *Maths Drawing Kit* dan keberkesanan penggunaan *Maths Drawing Kit (MDK)* dalam meningkatkan keupayaan murid menyelesaikan soalan berbentuk penyelesaian masalah.

Penganalisisan Data

Kuantitatif

Data yang diperolehi daripada ujian pra dan ujian pasca telah dianalisis bagi membandingkan min skor ujian pra dengan min skor ujian pasca dalam penyelesaian masalah di kalangan murid Tingkatan 3 apabila menggunakan *Maths Drawing Kit*.

Kualitatif

Data yang diperolehi daripada temu bual dan pemerhatian adalah berbentuk deskriptif. Data dianalisis dengan menggunakan analisis kandungan (Miles & Huberman, 1994). Teknik analisis kandungan digunakan bagi mentafsir secara tersurat dan tersirat maklum balas murid (Berg, 1998). Ia digunakan untuk mengenal pasti permasalahan yang dihadapi oleh murid semasa penyelesaian masalah matematik serta kemajuan murid setelah menggunakan *Maths Drawing Kit*. Penganalisisan data temu bual dan pemerhatian adalah bertujuan untuk mengukuhkan data kuantitatif.

Rumusan

Bab ini menerangkan tentang kerangka kajian, alat ukur kajian dan kaedah analisis data yang digunakan dalam kajian yang dijalankan.

HASIL KAJIAN

Analisa Kajian

Analisis data kuantitatif

Murid Tingkatan 3 seramai 20 murid telah diberikan dua set ujian yang sama pada masa yang berbeza iaitu pada awal kajian sebagai ujian pra dan di akhir ujian pasca. Skor keupayaan penyelesaian masalah matematik di kalangan murid tingkatan 3 ditentukan berdasarkan skema pemarkahan. Keupayaan penyelesaian masalah matematik di kalangan murid Tingkatan 3 dilihat dari skor ujian pra dan skor ujian pasca berdasarkan analisis data yang telah dikumpulkan.

Keputusan bagi ujian pra dan ujian pasca

BIL	RESPONDEN	MARKAH UJIAN PRA	MARKAH UJIAN PASCA	BEZA
1	Responden 1	2	25	23
2	Responden 2	1	23	22
3	Responden 3	3	25	22
4	Responden 4	3	24	21
5	Responden 5	1	22	21
6	Responden 6	1	23	22
7	Responden 7	1	22	21
8	Responden 8	2	22	20
9	Responden 9	4	24	20
10	Responden 10	2	25	23
11	Responden 11	2	26	24
12	Responden 12	3	26	23
13	Responden 13	4	29	25

14	Responden 14	3	22	19
15	Responden 15	3	23	20
16	Responden 16	3	27	24
17	Responden 17	1	23	22
18	Responden 18	1	23	22
19	Responden 19	2	24	22
20	Responden 20	2	24	22

PERBINCANGAN DAN KEPUTUSAN

Dapatan kajian menunjukkan bahawa penggunaan *Maths Drawing Kit* telah dapat meningkatkan keupayaan murid dalam penyelesaian masalah terutamanya murid yang berada di tahap pencapaian lemah dan sederhana. *Maths Drawing Kit* dapat memberi ruang dan peluang kepada murid untuk meneroka pemahaman konseptual mereka dalam menyelesaikan masalah berkaitan dengan kehidupan harian mereka. Pembelajaran murid adalah menyeronokkan dan mudah dengan ilustrasi secara visual diikuti aplikasi secara visual.

Malahan, guru dapat menyampaikan konsep dengan lebih mudah, menarik dan efektif dalam suasana kelas abad ke-21. Ibu bapa boleh menggunakan *Math Drawing Kit* sebagai sumber rujukan untuk membantu pembelajaran anak di rumah.

RUJUKAN

Ahmad Khairi. (1998). *Kebolehan melaksanakan tugasan matematik*. Tesis Sarjana Pendidikan, Universiti Teknologi Malaysia.
analisis kesilapan. Fakulti Pendidikan. Universiti Teknologi Malaysia.

Bahagian .(2012). *Pelan pembangunan pendidikan Malaysia 2013-2025*. Kementerian Pendidikan Malaysia.

Bahagian Pembangunan Kurikulum. (2013). *Dokumen Standard Prestasi Matematik Tingkatan 3*. Kementerian Pendidikan Malaysia.

Bishop, A. J. (1989). *Review of research on visualization in mathematics education. Focus on learning Problems in Mathematics*, 11:7-16.

Blake, B and Pope, T. (2008). Developmental psychology: Incorporating Piaget's and Vygotsky's theories in classrooms. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1):59-67.

Campell, K.J., Collins, K.F dan Watson, J.M. (1995). *Visual processing during mathematical problem solving. Educational Studies in Mathematics*, 28;177-194.

Charles, R., & Lester, F. (1982). Teaching problem solving: What, why & how. Palo Alto: Dale Seymour Publications.

Cohen, E. G. (1994). *Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups*. Review of Educational Reserch. 64: 1-35.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. (4th ed.). London: Routledge.

Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks. Canada: Sage.

Cronbach, L. J. (1955). The Meaning of Problems. In J. M. Seidman (Ed.), Reading in Educational Psychology (pp. 193-201). Boston: Houghton Mifflin Co.

De Corte, E. (1995). Fostering cognitive growth: A perspective from research on mathematics learning and instruction. *Educational Psychologist*, 30(1): 37-46.

Denzin, N. K., & Lincoln., Y. S. (Eds). (1998). *Collecting and interpreting qualitative materials*. California: Sage.

Farizan Ismail (2014). *Keberkesanan kaedah model bar dalam menyelesaikan masalah matematik berayat*. Laporan Projek Sarjana Pendidikan, Universiti Teknologi Malaysia.

Fatimah Saleh & Zureida Ismail. (2000). Pengajaran dan pembelajaran konsep pecahan: Mengesan dan mengatasi salah tanggapan. Kertas dibentangkan dalam Prosiding Seminar Pendidikan Kebangsaan, pada 14-15 November 2000, Universiti Kebangsaan Malaysia.

Fatimah Saleh. (1999). Visualisasi sebagai satu teknik pengajaran matematik. *Journal of The Association for Science and Mathematics Education*, 7:36-42.

Gagne, R.M. (1985). The conditions of learning and theory of instruction. NJ: Holt, Rinehart & Winston .

Garafalo, J. & Lester, F. K. (1985). Metacognition, cognitive monitoring and mathematical performance. *Journal for Research in Mathematics Education,* 16(3):163-176.

Hancock, B. (1998). Trent focus for research and development in primary health care: An introduction to qualitative research. Trent Focus.

Hegarty, M. (1995) Mental animation. In J. Glasgow, N. H. Narayanan, & B. Chandrasekaran (Eds), Diagrammatic reasoning: Cognitive and computational perspectives (pp. 535-576). Cambridge, MA: MIT Press.

Hong, K. T., Mei, Y. S. & Lim, J. (2009). *The Singapore model method for learning mathematics*. Singapore: EPB Pan Pacific.

Jurulatih Utama Negeri dan Guru Cemerlang. (2009). *Modul Wajib Jawab (WAJA)*. Jabatan Pelajaran Negeri Perak.

Krulik, S., & Rudnick, J.A. (1989). *Problem Solving: A handbook for senior high school teachers*. Massachusetts: Allyn and Bacon

Krulik, S., & Rudnick, J.A. (1989). Problem Solving: A handbook for senior high school teachers. Massachusetts: Allyn and Bacon

Langrehr, J. (2013). *Teaching our chidren to think*. Puchong, Selangor: August Publishing Sdn. Bhd.

Lau, N. K., Hwa, T. Y., Lau, S. H., & Limok, S. (2003). The thinking processes of mathematics problem solving of form four secondary school students. Institute of Research, Development and Commercialization research report, MARA University of Technology, Sarawak.

Lembaga Peperiksaan Malaysia. (2014). *Kupasan mutu jawapan UPSR 2014: Matematik 015/025/035*. Kementerian Pendidikan Malaysia.

Lester F. K. (1975) Mathematical Problem Solving In The Elementary School: Some Educational and Psychological Considerations In Mathematical Problem Solving. Columbus, Ohio:Eric.

Lester, F. K., Masingila, J. O., Mau, S. T., Lambdin, D. V., dos Santon, V. M. & Raymond, A. M. (1994). Learning how to teach via problem solving. In D. Aichele, & Coxford, A. (Eds.) Professional Development for Teachers of Mathematics (pp. 152-166). Reston, Virginia: NCTM.

Li Fanglan. (2013). *Process skills in problem solving: Level 4*. Puchong, Selangor: August Publishing Sdn. Bhd..

Li Fanglan. (2013). *Process skills in problem solving: Level 5.* Puchong, Selangor: August Publishing Sdn. Bhd.

Li Fanglan. (2013). *Process skills in problem solving: Level 6*. Puchong, Selangor: August Publishing Sd. Bhd.

Mahoney, K. (2012). *Effects of Singapore's model method on elementary student problem solving performance: Single subject research*. Doctor of Education thesis. Northeastern University.

Mayer, R. E. (1983). Thinking, problem solving, cognition. New York: Freeman

Mohd. Uzi Dollah (2000). Penyelesaian masalah matematik: satu kajian kes pelajar tingkatan 2. Tesis M.Ed, Universiti Sains Malaysia, Pulau Pinang.

Moses,B. (1982). *Visualization: a diferrent approach to problem solving. School Science and Mathematics*, 82: 141 -147.

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). Principles and Standards for school mathematics. Reston, VA: NCTM.

Nik Azis Nik Pa. (1996). Pembangunan Profesional Teknik Diagnosis Penghayatan Matematik KBSR KBSM. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan pustaka

Noor Azlan, A. Z. & Lui, L. N. (2002). Evaluating the levels of problem solving abilities in mathematics. Retrieved on June 3, 2004, from http://www.math. unipa.it/~grim/Jzanzalinam.pdf.

Polya, G. (1957). *How to solve it*. New Jersey: Princeton University Press.

Polya, G. (1973). *How to solve it: A new aspect of mathematical method 2nd edition*. New Jersey: Princeton University Press.

Polya, G. (1973). How to solve it. Princeton: Princeton University Press.

Pugalee, D. K. (2004). *A comparison of verbal and written descriptions of students' problem solving processes. Educational Studies in Mathematics, 55,* 27-47.

Robson, C. (2002). *Real world research: A resource for social scientist and practitioner-researchers*. (2nd ed.). Oxford: Blackwell.

Salwa, A. B. (2003*) Pembinaan dan penilaian perisian pembelajaran pecahan berasaskan*

Samsudin Drahman & Fatimah Saleh. (2004). Visualisasi sebagai satu teknik pengajaran matematik. *Jurnal Pendidik dan Pendidikan*, 19: 47-66.

Schoenfeld, A. H. (1985). Mathematical Problem Solving. San Diego: Academic Press Inc.

Szetela, W & Cynthia. (1992). Evaluating problem solving in mathematics. Educational Leadership 49 (8):42 – 45.

Taylor. (1993). Vygotskian influences in mathematics education with particular references attitude development. *Journal Focus of Learning Mathematics*, 15 (2): 3-17.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Yap, Y. K. (1982). *Concepts addition and subtraction of fraction: Analysis of errors of standard six pupils*. Tesis Sarjana Pendidikan, Universiti Malaya.

Yeap, B. H. (2010). *Bar modeling: A problem-solving tool*. Singapore: Marshall Cavendish Education.

Yee Fook Shiong. (2012). *Must know maths problem sums and model methods: Primary 6*. Singapore: Educational Publishing House Pte. Ltd.

Zazkis, R., Dubinsky, E. dan Dauterman, J. (1996). Using visual and analytic strategies: a study of students understanding of permutation and symmetry groups. *Journal of research in Mathematics Education*, 27(4): 435-457.

TAHAP PENGETAHUAN GURU TERHADAP APLIKASI PEDAGOGI KEMAHIRAN BERFIKIR ARAS TINGGI (KBAT) DALAM PENGAJARAN DAN PEMBELAJARAN BAHASA MELAYU

Thahir Nuruddin
thahir07@yahoo.com.my

Norani Abd Rahim
Jabatan Pengajian Melayu

Ismail Hj. Raduan, PhD
Jabatan Inovasi dan Profesionalisme Keguruan,
IPG Kampus Ilmu Khas, Kuala Lumpur

ABSTRAK

Kajian ini bertujuan melihat perbandingan tahap kefahaman guru terhadap aplikasi pedagogi Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT) dalam pengajaran dan pembelajaran Bahasa Melayu. Kajian kuantitatif ini menggunakan kajian tinjauan sebagai reka bentuk. Data dipungut dengan menggunakan soal selidik lima skala (1-STS, 2-TS, 3-KS, 4-S, 5-SS) digunakan untuk menjadi pilihan sampel dan digunakan untuk mengukur empat konstruk iaitu pedagogi KBAT, teknik menyoal soalan KBAT, aktiviti pengajaran KBAT dan KBAT dalam kemahiran bahasa. Data dianalisis secara deskriptif dan inferen. Analisis deskriptif digunakan untuk mencari nilai min, nilai peratus, dan sisihan piawai. Selain itu, ujian-t juga digunakan untuk melihat perbezaan mengikut daerah, jantina, kehadiran menghadiri kursus. Seramai 103 orang terlibat dalam kajian yang terdiri daripada 58 orang guru daerah Kuala Selangor, Selangor dan 45 orang guru Daerah Bentong, Pahang. Mereka yang terlibat adalah peserta kursus aplikasi pedagogi Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT) dalam Bahasa Melayu. Sampel kajian terdiri daripada 17 orang lelaki (16.5%), 86 perempuan (83.5%). Seramai 42 orang (40.7%) -guru mempunyai pengalaman mengajar antara 1-10 tahun dan selebihnya mempunyai pengalaman melebihi 10 tahun. Dapatan kajian menunjukkan guru-guru mempunyai tahap yang tinggi dalam menggunaan KBAT semasa kemahiran bahasa (min =4.25, sp=0.49) dan semasa menjalankan aktiviti pengajaran dan pembelajaran menggunakan KBAT (min=4.11, sp=0.47). Guru-guru mempunyai tahap yang sederhana dalam penggunaan teknik penyoalan (min= 3.57, sp=0.48) dan pengetahuan tentang pedagogi KBAT (min=3.40). Pada keseluruhannya guru-guru ini mempunyai tahap yang sederhana mengenai pengetahuan semasa mengaplikasikan pedagogi kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT) dalam pengajaran dan pembelajaran Bahasa Melayu (min-3.83, sp=0.34). Dapatan juga menunjukkan bahawa faktor jantina, lokasi guru mengajar, kehadiran dalam kursus dan pengalaman mengajar tidak mempengaruhi tahap pengetahuan guru terhadap aplikasi pedogogi [Jantina (t= .333, df=100, p>.05), lokasi (t=0.359, df=100, p>0.05), kehadiran dalam kursus t=1.830, df=101, p>0.05, pengalaman mengajar (F = .338, df=98, p = .852 >0.05].

Kata kunci: *kefahaman, aplikasi pedagogi, kemahiran berfikir aras tinggi*

PENGENALAN

Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 (PPPM) merupakan pembaharuan yang dillaksanakan dalam sistem pendidikan negara untuk melonjakkan pendidikan negara ke tahap prestasi tinggi. Bersesuaian dengan pendidikan abad ke-21, guru perlu memiliki kualiti peribadi yang baik dan mampu merancang pendekatan, strategi dan kaedah serta aktiviti berkesan dalam pengajaran dan pembelajaran. Salah satu elemen penting untuk membudayakan pedagogi abad ke-21 ini termasuklah aplikasi Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT) atau *Higher Order Thinking Skills* (HOTS) dalam proses pengajaran dan pembelajaran murid. Ciri utama ini diperlukan oleh setiap murid agar mereka berupaya bersaing di peringkat global dan akhirnya menjadi generasi warganegara yang berpengetahuan, berkemahiran tinggi dan mampu meneroka peluang dan menyelesaikan segala permasalahan yang dihadapi.

KBAT adalah kemampuan berfikir yang bukan hanya memerlukan kemampuan mengingat tetapi kemampuan berfikir secara kritis, analisis dan berupaya membuat penilaian. Kemahiran berfikir secara kritikal merupakan kemahiran yang diperlukan untuk mengumpul data dan maklumat yang diterima. Kemahiran ini memerlukan kemahiran menganalisis data, maklumat dan idea serta melibatkan kemahiran membanding, kemahiran mengklasifikasi, kemahiran menilai, kemahiran memberi penerangan, kemahiran meramal, kemahiran membuat kesimpulan dan generalisasi serta kemahiran merumus. (Low, 1999).

Pengertian lain dikemukakan oleh Tran Vui (2006) yang mendefinisikan kemampuan berfikir aras tinggi seperti berikut, 'Berfikir aras tinggi terjadi jika seseorang memperoleh maklumat baru dan menyimpan maklumat tersebut kemudian mencari hubungan dengan maklumat sebelumnya dengan tujuan memperoleh penyelesaian dalam setiap masalah yang kompleks'. Manakala Onosko & Newmann (1994) mentakrifkan KBAT sebagai penggunaan potensi minda untuk menangani cabaran baharu. KBAT ini memerlukan seseorang memahami , menterjemah, menganalisis, dan memanipulasikan maklumat.

PENYATAAN MASALAH

Menurut Siti Rahayah *et al* (2008), pemikir kritikal ialah orang yang berfikir secara reaktif. Seseorang yang mempunyai pemikiran kritikal dikatakan pandai mengemukakan kritikan-kritikan tajam dan membuat penilaian yang perseptif. Walaupun penekanan dalam penguasaan kemahiran berfikir ini telahpun dijelaskan dalam kurikulum, guru masih mempunyai tahap intelektual yang rendah dan lemah dalam berfikir. Kebolehan pelajar dari segi mengkritik, mengemukakan idea dan memberi cadangan yang releven juga tidak mencapai tahap kecemerlangan yang sepatutnya.(Noraishah, 2004)

Pengetahuan guru tentang kemahiran berfikir dalam proses pengajaran dan pembelajaran dikatakan masih berada di tahap rendah. Menurut Noraishah (2004) lagi, beliau mengatakan bahawa pendidik kurang menggunakan soalan dan rangsangan yang sesuai dengan tahap perkembangan pelajar. Selain itu, contoh-contoh yang diberikan tidak mampu menggalakkan pelajar berfikir pada aras tinggi seperti menganalisis, sintesis dan penilaian.

Guru kurang mengamalkan kemahiran berfikir aras tinggi dalam aktiviti pengajaran dan pembelajaran di dalam bilik darjah. Pengajaran dan pembelajaran yang berlaku di sekolah adalah bersifat *reproduction* iaitu mengeluarkan semula apa yang telah dipelajari tanpa menggalakkan pelajar berfikir. Amalan pengajaran guru di bilik darjah kurang menekankan strategi kemahiran berfikir seperti penggunaan teknik penyoalan, perbincangan dan inkuiri penemuan. Menurut Philip (1997), ramai guru tidak begitu yakin tentang kaedah mengajar kemahiran berfikir. Hal ini berlaku kerana kurangnya penekanan kemahiran berfikir pada peringkat latihan perguruan. Dalam tempoh tiga dekad yang lepas, pelbagai dapatan hasil penyelidikan menunjukkan bahawa cara guru bertindak mempengaruhi pencapaian akademik dan peringkat pemikiran pelajar.

Mohd Ali Ibrahim (2003) menyatakan bahawa penekanan proses P&P pada masa kini lebih tertumpu kepada kognitif aras rendah seperti hafalan, ingatan kembali dan kefahaman. Soalan-soalan seperti mentakrif, melabel, menyenaraikan dan mengenal pasti adalah merupakan soalan-soalan yang sering ditanya di dalam kelas berbanding dengan soalan kognitif tahap tinggi seperti tahap aplikasi, analisis, sintesis dan penilaian.

Oleh yang demikian, guru perlu mempelbagaikan kaedah pengajaran sedia ada yang relevan ketika proses pengajaran dan pembelajaran di dalam bilik darjah. Pelbagai kaedah boleh digunakan oleh guru untuk menjana pemikiran aras tinggi pelajar serta menimbulkan minat mereka untuk terus belajar dan menjadikan sesi pembelajaran satu perkara yang menyeronokkan. Kajian ini bertujuan untuk mengkaji kefahaman guru terhadap aplikasi pedagogi kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT) dalam pengajaran dan pembelajaran Bahasa Melayu.

OBJEKTIF KAJIAN

Membandingkan tahap Pemahaman KBAT dalam Pengajaran dan Pembelajaran Bahasa Melayu antara guru-guru daerah Bentong dan Kuala Selangor

Mengenal pasti tahap pemahaman tentang Pedagogi KBAT

Mengenal pasti tahap penggunaan teknik penyoalan

Mengenal pasti aktiviti KBAT pengajaran dan pembelajaran

Mencari signifikan jantina, lokasi, kehadiran kursus dan pengalaman mengajar terhadap kefahaman guru tentang pedagogi KBAT

.

PERSOALAN KAJIAN

Apakah konsep pedagogi KBAT yang difahami oleh guru Bahasa Melayu di daerah Bentong dan Kuala Selangor ?

Apakah teknik penyoalan yang digunakan oleh guru Bahasa Melayu dalam

pengajaran dan pembelajaran Bahasa Melayu?

Apakah aktiviti pengajaran dan pembelajaran berunsurkan KBAT?

Sejauh manakah kemahiran bahasa dapat diaplikasi oleh guru dalam proses pengajaran dan pembelajaran Bahasa Melayu?

Adakah terdapat kesignifikanan signifikan jantina, lokasi, kehadiran kursus dan pengalaman mengajar terhadap kefahaman guru tentang pedagogi KBAT?

SAMPEL KAJIAN

Sampel kajian seramai 103 orang guru yang terdiri dripada 45 orang guru-guru daerah Bentong, Pahang dan 58 orang dari daerah Kuala Selangor, Selangor. Mereka terdiri daripada 17 orang lelaki dan 86 perempuan. 75% guru-guru ini mempunyai pengalaman mengajar melebihi lima tahun dan 65% tidak pernah mengikuti kursus berkaitan dengan Aplikasi Pedagogi Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT) dalam Pengajaran dan Pembelajaran Bahasa Melayu

METODOLOGI

Kajian kuantitatif ini menggunakan kajian tinjauan sebagai reka bentuk. Data dipungut dengan menggunakan soal selidik berskala lima (1-Sangat Tidak Setuju, 2-Tidak Setuju, 3-Kurang Setuju, 4-Setuju, 5-Sangat Setuju) yang digunakan untuk menjadi pilihan sampel dan mengukur empat konstruk iaitu pedagogi KBAT, teknik menyoal soalan KBAT, aktiviti pengajaran KBAT dan KBAT dalam kemahiran bahasa. Sampel kajian terdiri daripada guru-guru yang telah mengikuti Kursus Aplikasi Pedagogi Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT) dalam pengajaran dan pembelajaran Bahasa Melayu yang dijalankan di daerah Bentong, Pahang dan Kuala Selangor, Selangor pada 5 Ogos 2015 di SMK Bukit Kuching Tengah, Kuala Selangor dan 27 Ogos 2015 di PPD Bentong, Pahang.

Jadual 1
Pekali Alfa Cronbach berdasarkan konstruk

Konstruk	Bilangan item	Pekali Alpha Cronbach
Pemahaman tentang pedagogi KBAT	11	.596
Penggunaan Teknik Penyoalan	7	.477
Aktiviti KBAT dalam Pengajaran dan Pembelajaran	10	.807
KBAT dalam kemahiran bahasa	10	.914
Keseluruhan	38	.863

Berdasarkan kepada Jadual 1, secara keseluruhannya soalan yang digunakan mempunyai nilai alfa Cronbach melebihi 0.8. Ini bermakna item yang digunakan adalah sangat baik (DeVellis, 1991).

Data dianalisis secara deskriptif dan inferen. Analisis deskriptif digunakan untuk mencari nilai min, nilai peratus, dan sisihan piawai. Selain itu, ujian-*t* juga digunakan untuk melihat perbezaan mengikut daerah, jantina, kehadiran menghadiri kursus.

Selain daripada itu, pengkaji juga akan interpretasi skor seperti dalam Jadual 2 untuk menginterpretasikan dapatan kajian berkenaan.

Jadual 2
Interpretasi Skor Min

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

Sumber: Alias Baba (1997), Nunally (1978)

DAPATAN KAJIAN

Perbandingan tahap kefahaman awal KBAT dalam pengajaran dan pembelajaran Bahasa Melayu antara guru-guru daerah Bentong dan Kuala Selangor

Analisis terhadap data yang dikumpul daripada soal selidik kefahaman KBAT dalam pengajaran dan pembelajaran Bahasa Melayu secara keseluruhan adalah seperti Jadual 3:

Jadual 3
Perbandingan Min dan Sisihan Piawai antara Guru-guru Daerah Bentong dan Kuala Selangor tentang Pemahaman KBAT dalam Pengajaran dan Pembelajaran Bahasa Melayu

Konstruk Kajian	Bentong		Kuala Selangor		Keseluruhan		Tahap
	Min	SD	Min	SD	Min	SD	
Kefahaman tentang pedagogi KBAT	3.42	0.40	3.38	0.42	3.40	0.41	Sederhana Tinggi
Penggunaan Teknik Penyoalan	3.66	0.49	3.50	0.48	3.57	0.48	Sederhana Tinggi
Aktiviti KBAT dalam Pengajaran dan Pembelajaran	4.10	0.46	4.12	0.49	4.11	0.47	Tinggi

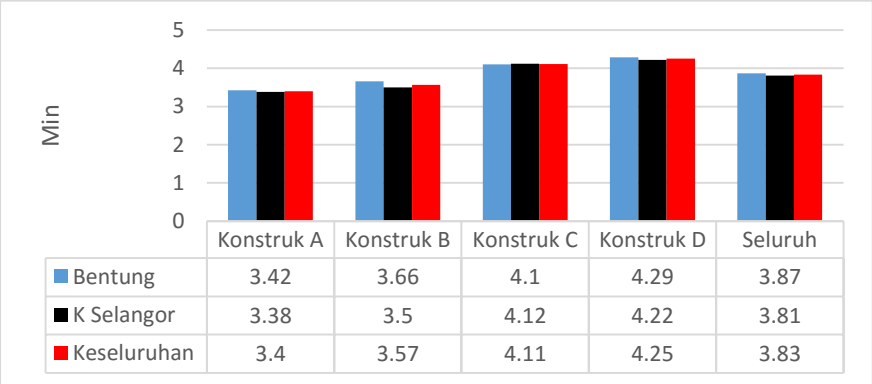
KBAT dalam kemahiran bahasa	4.29	0.36	3.81	0.32	4.25	0.49	Tinggi
Skor Keseluruhan	3.87	0.36	3.81	0.32	3.83	0.34	Sederhana Tinggi

Berdasarkan Jadual 3 di atas, skor min dan sisihan piawai antara guru-guru daerah Bentong dengan Kuala Selangor tentang kefahaman KBAT dalam pengajaran dan pembelajaran Bahasa Melayu secara keseluruhan ialah 3.83 dengan sisihan piawai adalah 0.34. Min skor keseluruhan untuk daerah Bentong ialah 3.87 (sisihan piawai) manakal min skor keseluruhan daerah Kuala Selangor ialah 3.81 (sisihan piawai 0.32). Skor ini menunjukkan kefahaman guru Bahasa Melayu di daerah Bentong lebih tinggi berbanding daerah Kuala Selangor, namun kedua-dua daerah ini berada pada tahap sederhana tinggi. Data ini jelas menunjukkan guru-guru ini belum begitu faham dan kompeten tentang amalan pedagogi KBAT secara keseluruhannya.

Aspek pemahaman tentang pedagogi KBAT merupakan dapatan paling rendah iaitu min 3.40 (sisihan piawai 0.41), diikuti aspek penggunaan teknik penyoalan pada min 3.57 (sisihan piawai 0.48) iaitu pada tahap sederhana tinggi. Namun terdapat dua aspek yang menunjukkan tahap tinggi iaitu aspek aktiviti KBAT dalam pengajaran dan pembelajaran mencatat min 4.11 (sisihan piawai 0.47) dan aspek KBAT dalam kemahiran bahasa mencatat min paling tinggi iaitu min 4.25 (sisihan piawai 0.49).

Hal ini menunjukkan guru-guru Bahasa Melayu di daerah Bentong dan Kuala Selangor mahir mentaksir KBAT dalam kandungan kemahiran bahasa di dalam Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran dan boleh melaksanakan aktiviti KBAT pengajaran dan pembelajaran. Namun begitu, guru-guru ini perlu dimantapkan pengetahuan, pemahaman dan amalan pedagogi KBAT serta teknik penyoalan yang menjurus kepada cetusan rangsangan soalan beraras tinggi.

Rumusan keseluruhan dapatan berkaitan perkara yang dibincangkan dapat dilihat melalui Rajah 1 di bawah ini.



Rajah 1. Graf Perbandingan Min dan Sisihan Piawai antara Guru-guru Daerah Bentong dan Kuala Selangor tentang Pemahaman KBAT dalam Pengajaran dan Pembelajaran Bahasa Melayu

Pemahaman tentang Pedagogi KBAT

Jadual 4 menunjukkan analisis dapatan tentang kefahaman pedagogi KBAT untuk guru-guru Bahasa Melayu di daerah Bentong dan Kuala Selangor.

Jadual 4
Tahap Kefahaman Tentang Pedagogi KBAT

No	Item	Min	SD	Tahap
1	Aras soalan KBAT yang ditanya bergantung kepada kelas yang diajar.	4.20	0.86	Tinggi
2	Bertujuan memotivasikan pelajar	4.17	0.73	Tinggi
3	Aras soalan KBAT yang ditanya bergantung kepada tahap pengetahuan murid	4.07	0.88	Tinggi
4	Bertanya soalan KBAT untuk menilai kefahaman pembelajaran murid berdasarkan pengajaran	3.93	0.87	Sederhana Tinggi
5	Bilangan soalan KBAT yang ditanya bergantung kepada tahap pengetahuan murid.	3.89	0.79	Sederhana Tinggi
6	Aras soalan KBAT yang ditanya bergantung kepada tajuk yang diajar	3.88	1.01	Sederhana Tinggi
7	Mengemukakan soalan KBAT dalam semua kelas Bahasa Melayu yang diajar	3.64	0.98	Sederhana Tinggi
8	Mengemukakan soalan KBAT dalam semua topik yang diajar	3.55	1.04	Sederhana Tinggi
9	Bilangan murid dalam kelas, mempengaruhi bilangan soalan KBAT yang ditanya	3.42	1.13	Sederhana Tinggi
10	Bertanyakan soalan KBAT setiap kali masuk ke kelas	3.33	1.03	Sederhana Tinggi
11	Bilangan murid dalam kelas, mempengaruhi aras soalan KBAT yang ditanya	3.17	1.28	Sederhana Tinggi
	Skor Keseluruhan	3.40	0.41	Sederhana Tinggi

Berdasarkan Jadual 4, daripada 11 item yang ditanya, hanya tiga item berada pada tahap tinggi iaitu aras soalan KBAT yang ditanya bergantung kepada kelas yang diajar iaitu min sebanyak 4.20 (sisihan piawai 0.86), bertujuan memotivasikan pelajar (min 4.17, siihan

piawai 0.73) dan aras soalan KBAT yang ditanya bergantung kepada tahap pengetahuan murid (min 4.07, sisihan piawai 0.88).

Dapatan ini menunjukkan kefahaman guru tentang pedagogi KBAT tidak meluas dan hanya berada pada tahap pengetahuan asas sahaja. Mereka mengetahui pengertian KBAT, keperluan dan perubahan dasar Kementerian Pendidikan Malaysia, namun perincian pemahaman kepada pedagogi KBAT di dalam aktiviti pengajaran dan pembelajaran belum dikuasai sepenuhnya.

Daripada dapatan ini juga, didapati tidak semua guru bertanyakan soalan KBAT setiap kali masuk ke kelas dengan dapatan min 3.17 (sisihan piawai 1.28) menyatakan perkara demikian. Begitu juga guru-guru juga kurang mengetahui bilangan murid dalam kelas yang juga mempengaruhi aras soalan KBAT yang ditanya iaitu min terendah iaitu 3.33 (sisihan piawai 1.03). Hal ini bermakna perincian aspek amalan pedagogi KBAT masih belum dikuasai sepenuhnya oleh guru-guru di kedua-dua daerah ini.

Penggunaan Teknik Penyoalan KBAT

Jadual 5 menunjukkan analisis dapatan tahap penggunaan teknik penyoalan KBAT dalam melaksanakan aktiviti pengajaran dan pembelajaran Bahasa Melayu

Jadual 5
Tahap Penggunaan Teknik Penyoalan KBAT

No	Item	Min	SD	Tahap
1	Memberi masa yang cukup untuk murid menjawab soalan KBAT yang dikemukakan.	4.04	0.67	Tinggi
2	Mengemukakan soalan KBAT secara umum kepada kelas, sebelum membenarkan murid menjawabnya	4.01	0.85	Tinggi
3	Mngajukan soalan KBAT secara spontan semasa P&P	3.92	0.72	Sederhana Tinggi
4	Menyediakan senarai soalan KBAT yang akan digunakan semasa P&P	3.66	0.99	Sederhana Tinggi
5	Meminta pelajar menjelaskan jawapan bagi soalan KBAT jika jawapannya tidak sama dengan skema jawapan	3.57	1.05	Sederhana Tinggi
6	Menyediakan jawapan bagi soalan KBAT yang akan ditanya sebelum kelas bermula	3.08	1.23	Sederhana Tinggi
7	Memilih murid sebelum mengemukakan soalan KBAT	2.73	1.23	Sederhana Rendah
	Skor Keseluruhan	3.57	0.48	Sederhana Tinggi

Dalam Jadual 5, min skor secara keseluruhan skor tahap penggunaan teknik penyoalan ialah 3.57 dan sisihan piawai 0.48 iaitu pada tahap sederhana tinggi. Daripada tujuh item, hanya dua soalan sahaja berada pada tahap tinggi iaitu guru memberi masa yang cukup untuk murid menjawab soalan KBAT (min 4.04) dan guru mengajukan soalan KBAT secara umum kepada kelas semua membenarkan murid menjawabnya (min 4.01). Skor terendah ialah guru memilih murid sebelum mengemukakan soalan KBAT sebanyak min 2.73 dan sisihan piawai 0.48. Data ini memberi makna masih ada lagi guru yang menggunakan teknik penyoalan yang tidak sesuai kepada murid. Sebaik-baiknya, soalan perlulah dibuka kepada semua dan biarlah semua murid berfikir untuk memberikan jawapan terbaik, baharulah mereka secara sukarela menjawab soalan KBAT yang ditanya guru.

Aktiviti KBAT Pengajaran dan Pembelajaran

Jadual 6 menunjukkan analisis tahap pelaksanaan aktiviti KBAT pengajaran dan pembelajaran

Jadual 6
Aktiviti KBAT dalam Pengajaran dan Pembelajaran

No	Item	Min	SD	Tahap
1	Memberi peluang kepada murid belajar secara berpasukan.	4.32	0.61	Tinggi
2	Merancang pelbagai aktiviti untuk menanam rasa ingin tahu terhadap pengajaran.	4.25	0.57	Tinggi
3	Menyediakan aktiviti untuk menimbulkan minat murid terhadap topik yang diajar	4.24	0.62	Tinggi
4	Menyediakan aktiviti yang dapat mendisiplinkan murid.	4.23	0.64	Tinggi
5	Aktiviti mencabar dapat merangsang pemikiran di luar kotak	4.23	0.73	Tinggi
6	Penilaian rakan sebaya meningkatkan pengetahuan dan kemahiran murid.	4.20	0.71	Tinggi
7	Aktiviti yang dirancang secara sistematik dapat meningkatkan kemahiran penaakulan murid.	4.20	0.80	Tinggi
8	Melaksanakan aktiviti KBAT untuk menarik perhatian murid	4.16	0.72	Tinggi
9	Merancang aktiviti yang mencabar bagi setiap topik pengajaran.	3.95	0.83	Sederhana Tinggi
10	Aktiviti berbentuk penyelesaian masalah hanya untuk murid yang cerdas sahaja.	3.32	1.30	Sederhana Tinggi
	Skor Keseluruhan	4.11	0.47	Tinggi

Berdasarkan Jadual 6, min keseluruhan analisis pelaksanaan aktiviti KBAT dalam pengajaran dan pembelajaran ialah min 4.11 dengan sisihan piawai 0.47. Tujuh daripada sepuluh item soalan telah berada pada tahap tinggi dan hal ini bermaksud guru-guru Bahasa Melayu di kedua-dua daerah memahami aktiviti yang berunsurkan KBAT dan boleh merancangnya dalam proses pembelajaran murid.

Namun, skor min pemahaman guru tentang aktiviti berbentuk penyelesaian masalah hanya untuk murid yang cerdas sahaja menunjukkan min terendah iaitu 3.32 dan sisihan piawai 1.30. Data ini secara tidak langsung menunjukkan masih ada guru yang beranggapan aktiviti KBAT dalam pembelajaran dikhususkan untuk murid yang cerdas. Persepsi ini salah kerana KBAT sebenarnya amat sesuai kepada semua golongan atau tahap murid. Yang membezakan kedua-dua kumpulan ini dibezakan melalui aktiviti yang seuai dengan tahap mereka.

Tahap Pemahaman KBAT dalam Kemahiran Bahasa

Jadual 7 meunjukkan analisis dapatan tahap pemahaman KBAT dalam kemahiran bahasa

Jadual 7
Skor Tahap Pemahaman KBAT dalam Kemahiran Bahasa

No	Item	Min	SD	Tahap
1	Menjana dan mengembangkan idea murid	4.40	0.62	Tinggi
2	Membantu menstruktur idea dalam penulisan	4.33	0.63	Tinggi
3	Mencipta hasil penulisan dengan baik dan bermakna	4.32	0.64	Tingg
4	Pelaksanaan KBAT meningkatkan penguasaan kosa kata	4.29	0.62	Tinggi
5	Meningkatkan kemahiran membaca pelbagai bahan bacaan	4.25	0.59	Tinggi
6	Meningkatkan amalan bacaan luas	4.22	0.67	Tinggi
7	Meningkatkan kemahiran komunikasi pelajar	4.19	0.78	Tinggi
8	Kemahiran lisan dalam KBAT meningkatkan penghayatan dan apresiasi	4.17	0.58	Tinggi
9	Meningkatkan kefahaman membaca pelajar.	4.17	0.63	Tinggi
10	Meningkatkan kefasihan berbahasa	4.16	0.79	Tinggi
	Skor Keseluruhan	4.25	0.29	Tinggi

Bagi aspek pemahaman KBAT dalam kemahiran bahasa, min skor keseluruhan yang diperoleh ialah 4.25 dengan sisihan piawai sebanyak 0.29 iaitu berada pad tahap tinggi.. Data ini membuktikan guru Bahasa Melayu di daerah Bentong dan Kuala Selangor kompeten dengan konten kemahiran bahasa dan amat menyakini bahawa KBAT mampu menjana hasil pembelajaran yang lebih bermakna dan optimum sekaligus mencapai objektif pembelajaran

murid. Ini dibuktikan apabila dapatan data menunjukkan guru memahami KBAT mampu menjana dan mengembangkan idea murid apabila mendapat min tertinggi iaitu 4.40 dengan sisihan piawai 0.62. Keupayaan ini akan membantu murid menstruktur idea dalam penulisan karangan yang kini semakin meluas penyoalan berunsurkan KBAT. Ini dibuktikan melalui dapatan min skor tersebut sebanyak 4.33 dengan sisihan piawai 0.63.

Kefahaman guru tentang pedagogi KBAT berdasarkan jantina, kehadiran kursus lokasi mengajar dan pengalaman mengajar

Kefahaman guru tentang pedagogi KBAT berdasarkan jantina

Bilangan sampel lelaki = 18 dengan minnya 3.81(sp = .29), dan bilangan sampel perempuan ialah 84 dan minnya ialah 3.84 (sp = .35). Daripada ujian-t menunjukkan bahawa faktor jantina dalam kursus tidak mempengaruhi tahap pengetahuan guru terhadap aplikasi pedogogi [Jantina (t= .333, df=100, p=.138 >.05). Ini juga dapat dilihat daripada perbezaan min yang sangat kecil iaitu 0.02 (atau 2.0 %).

Kefahaman guru tentang pedagogi KBAT berdasarkan kehadiran berkursus

Seramai 36 orang pernah menghadiri kursus dengan min 3.91 (sp = .30) dan 67 orang tidak pernah menghadiri kursus (min = 3.79, sp = .35). Dapatan daripada ujian-t, menunjukkan bahawa kehadiran dalam kursus tidak mempengaruhi tahap pengetahuan guru terhadap aplikasi pedogogi (t=1.830, df=101, p = .250 >0.05] dengan perbezaan min juga dianggap kecil iaitu 0.12 (12%).

Kefahaman guru tentang pedagogi KBAT berdasarkan lokasi mengajar

Seramai 45 orang guru dari daerah Bentong (min = 3.87, sp = .36) dan 58 guru dari Kuala Selangor (min = 3.81, sp = .32. Daripada ujian-t menunjukkan bahawa lokasi guru mengajar tidak mempengaruhi tahap pengetahuan guru terhadap aplikasi pedogogi (t=.921, df=101, p = .672 >0.05] dengan perbezaan min juga kecil iaitu 0.06 (atau 6%).

Kefahaman guru tentang pedagogi KBAT berdasarkan pengalaman mengajar

Daripada ujian ANOVA menunjukkan bilangan tahun pengalaman mengajar tidak mempengaruhi tahap pengetahuan guru terhadap aplikasi pedogogi (F = .338, df=98, p = .852 >0.05].

PERBINCANGAN

Berpandukan hasil dapatan kajian menunjukkan tahap pemahaman guru-guru Bahasa Melayu daerah Bentong dan Kuala Selangor secara keseluruhannya masih pada tahap sederhana tinggi. Guru-guru ini kompeten dalam kandungan bahasa khususnya kemahiran bahasa, namun masih belum menguasai pedagogi KBAT secara terperinci khususnya melaksanakan aktiviti pengajaran dan pembelajaran. Mereka sedar akan perubahan yang diperlukan dalam pendidikan abad ke-21 terutama yang melibatkan dasar dan pelaksanaan

amalan Pedagogi KBAT yang boleh diaplikasikan di dalam kelas. Ini dibuktikan dengan analisis guru yang bersetuju, faham dan mengaplikasikan amalan Pedagogi KBAT dalam kemahiran bahasa. Kompetensi guru dalam pedagogi KBAT ini dapat memantapkan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran serta pengurusan kelas agar lebih bermakna.

Antara kejayaan melaksanakan pedagogi KBAT di sekolah-sekolah amat bergantung kepada pendedahan melalui kursus, latihan, perbengkelan dan seminar yang dihadiri. Dalam hal ini, Pejabat Pendidikan Daerah Kuala Selangor dan Pejabat Pendidikan Daerah Bentong telah mengambil inisiatif awal untuk mendedahkan pedagogi KBAT ini melalui perancangan kursus kepada guru-guru di bawah penyeliaan mereka. Guru-guru ini akan menjadi fasilitator kepada guru-guru lain di sekolah masing-masing. Langkah seterusnya pegawai-pegawai SISC+ boleh membantu dan memberi bimbingan yang berterusan kepada guru-guru secara kumpulan yang kecil. Hal ini dapat menjamin kesinambungan usaha untuk menjadikan guru-guru kompeten dalam pedagogi berunsurkan KBAT.

Kebanyakan guru Bahasa Melayu yang menghadiri kursus adalah guru yang berpengalaman mengajar. Data menunjukkan seramai 42 orang (40.7%) guru mempunyai pengalaman mengajar antara 1-10 tahun dan selebihnya mempunyai pengalaman melebihi 10 tahun. Guru yang berpengalaman mengajar pastinya kaya dengan pelbagai pendekatan, strategi, kaedah dan teknik pedagogi yang diperoleh melalui latihan, kursus dan pengalaman yang dilalui. Guru berpengalaman ini perlu dibimbing sedikit tentang elemen KBAT dalam pedagogi dan pentaksiran dan hal ini akan melengkapkan mereka menjadi guru yang mahir.

Berdasarkan analisis ujian t juga jelas menunjukkanbahawa faktor jantina, lokasi guru mengajar, kehadiran kursus dan pengalaman mengajar tidak mempengaruhi tahap kefahaman guru dalam melaksanakan amalan pedagogi KBAT di dalam bilik darjah. Ini kerana guru yang komited boleh melaksanakan PdP secara berkesan tidak kira di mana mereka mengajar, tempoh mengajar dan pengalaman mengajar asalkan pengajaran yang dilakukan ikhlas dan penuh integriti.

KESIMPULAN

Kajian ini merupakan gambaran awal pemahaman guru-guru Bahasa Melayu di daerah Bentong dan daerah Kuala Selangor dalam melaksanakan amalan pedagogi KBAT sewaktu proses pengajaran dan pembelajaran. Ini adalah antara usaha Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) untuk mendepani corak pendidikan negara ke arah melahirkan generasi berpengetahuan, mampu berfikir secara kritis dan kreatif, berinovatif, berupaya mencipta sesuatu dan bersaing di peringkat antarabangsa. Kajian ini menunjukkan guru-guru berkenaan secara keseluruhannya positif melaksanakan dimensi baharu pedagogi ini namun akan lebih bersedia sekiranya diberikan kursus dan latihan yang sesuai serta bahan sokongan yang lain. Perlu diakui bahawa setiap perubahan yang dihasratkan bukanlah sesuatu perkara yang mudah dilakukan oleh guru-guru. Guru-guru telah menerima orientasi yang sungguh berbeza berbanding dari apa yang dikehendaki di kelas sebagai seorang pendidik. Faktor jantina, lokasi guru mengajar, kehadiran dalam kursus dan pengalaman mengaar tidak mempengaruhi tahap pengetahuan guru terhadap aplikasi pedogogi.

RUJUKAN

Alias Baba (1997). *Statistik Penyelidikan Dalam Pendidikan dan Sains Sosial*. Bangi: Penerbit UKM
.

Abd Rahim Abd Rashid (1999). *Kemahiran Berfikir Merentasi Kurikulum.* Shah Alam. Penerbit Fajar Bakti Sdn Bhd.

DeVellis, R. (1991). *Scale development: Theory and Aplication.* Newbury Park, CA: Sage

Frank A.Tuitt (2013) *Race and higher education, Rethinking Pedagogy in Diverse College Classroom*, University of Denver

J.C. (1978). *Psychometric Theory*. New York. Mc. Graw Hill book Edward,

L., Monika, L. (1995). *Creative Problem Solving: Thinking Skill for A Changing Wold*. USA: Mc Graw Hill Ennis, R. H., & Norris, S. P. (1989). *Evaluating critical thinking.* Pacific Grove, CA: Midwest Fahriye Company.

Low, Eng Guan (1999). *Infusing Critical and Creative Thinking Skills in Teaching and Learning***.** Suara Pendidik. 21. 26 – 31.

Kementerian Pendidikan Malaysia.(2013) . *Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013- 2015*. Kuala Lumpur

Lembaga Peperiksaan (2013). *Pentaksiran Kemahiran Berfikir Aras Tinggi .* Kementerian Pendidikan Malaysia. Kuala Lumpur.

Lortie.D.(1975). *Schoolteache*r.Chicago. University of Chogao Press

Nooraishah bt kasiran (2004). *Penguasaan aspek kemahiran berfikir secara kritis dan kreatif di dalam*
mata pelajaran sains KBSM dikalangan pelajar tingkatan empat daerah Kuala Langat. Universiti Teknologi Malaysia: Tesis Sarjana Muda

Nunally, J.C. (1978). *Psychometric Theory*. New York. Mc. Graw Hill book Company.

Salend, S. J. (2008). *Creating inclusive classrooms.* Pearson: Merrill Prentice Hall.

Siti Rahayah Ariffin, Rosadah Abd. Majid, Anisah Alias, Suzana, Linda (2008). *KemahiranPemikiran Kritikal dan Penyelesaian Masalah: Isu Kesahan dan Kebolehpercayaan Menggunakan Model Rasch*.

KESAN PENGAJARAN BERBANTUKAN ORIGAMI DALAM PENCAPAIAN GEOMETRI DAN SIKAP TERHADAP PEMBELAJARAN TOPIK RUANG MURID-MURID TAHUN 3

Mutharasan S Sellaya @ Sellaiah
mutharasan33@gmail.com
Pejabat Pendidikan Daerah Larut Matang dan Selama

ABSTRAK

Kertas kerja ini bertujuan untuk berkongsi dapatan kajian rintis tentang pencapaian dan perubahan sikap murid terhadap pembelajaran geometri berasaskan muridvan Heili dengan menggunakan Origami dalam pengajaran dan pembelajaran topik ruang untuk sekolah rendah Tahun 3. Sebagaimana yang dicadangkan dalam model van Hiele iaitu informasi, orientasi terarah, penjelasan, orientasi bebas dan integrasi dijadikan rujukan dalam membangunkan aktiviti-aktiviti pembelajaran geometri. Kajian ini menggunakan reka bentuk kuasi eksperimen dengan menggunakan ujian pra dan pasca kepada 40 orang murid sekolah rendah di sebuah sekolah di Perak. 40 orang murid diagihkan kepada kumpulan eksperiman dan kumpulan kawalan berdasarkan pencapaian mereka dalam peperiksaan akhir tahun. Dapatan kajian dianalisis menggunakan Statistic Packages for Social Sciences Version 20.0 for Windows (SPSS). Kajian ini bertujuan mengenal pasti kesan pendekatan pembelajaran Origami terhadap pencapaian dan sikap murid terhadap pembelajaran geometri di sekolah rendah. Analisis statistik inferensi menggunakan ujian ANCOVA untuk membandingkan min-min pencapaian kumpulan eksperimen dan kumpulan kawalan. Berdasarkan analisis ujian ANCOVA kumpulan eksperimen yang diajar dengan menggunakan pendekatan Origami menunjukkan skor pencapaian yang lebih tinggi jika dibandingkan dengan kumpulan kawalan yang diajar dengan menggunakan pendekatan konvensional. Perubahan sikap murid terhadap pembelajaran geometri tidak menunjukkan perbezaan signifikan kerana bilangan kelas origami yang dijalan adalah terhad.

Kata kunci: *pendekatan pembelajaran Origami, Teori van Hiele , kuasi eksperimen, sikap terhadap pembelajaran*

PENDAHULUAN

Kurikulum Standard Sekolah Rendah (KSSR) yang diperkenalkan mulai 2011 bagi murid tahun 1 perubahan yang komprehensif yang dilaksanakan oleh Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM). Pada dasarnya, guru mempunyai peranan yang penting dalam melaksanakan KSSR kerana mereka terlibat secara langsung dalam menentukan kejayaan KSSR. Kurikulum berasaskan standard juga akan mempunyai satu bentuk penilaian autentik dan bersifat holistik. Penilaian sedang diambil untuk memastikan murid mencapai standard yang ditetapkan oleh tanda aras dan menggunakan pelbagai kaedah penilaian.

Langkah-langkah yang diambil oleh Kementerian Pendidikan untuk membawa perubahan kepada sistem pendidikan negara kita melalui Transformasi Pendidikan dikehendaki oleh keadaan semasa. Dalam laporan Trend Dalam Matematik dan Sains Persatuan Penyelidikan (TIMSS) menunjukkan keperluan untuk perubahan menyeluruh kepada sistem pendidikan negara kita, terutama dalam bidang sains dan matematik. Kajian antarabangsa menunjukkan prestasi Malaysia merosot berbanding dengan negara-negara lain. Menurut laporan kajian Trend dalam Matematik dan Sains (TIMSS) 1, 2007, kira-kira 20% Malaysia gagal mencapai penanda aras minimum dalam Matematik dan Sains, berbanding hanya 5% dalam Sains dan 7% dalam Matematik pada tahun 2003. Ketidakselarian dalam tahap pencapaian peperiksaan awam dan peperiksaan di peringkat antarabangsa menampakkan terdapat aspek perlu penambahbaikan dalam sistem pendidikan kita. Keputusan peperiksaan awam menunjukkan prestasi murid meningkat secara berterusan. Namun begitu, adalah penting Malaysia membandingkan sistem pendidikannya dengan tanda aras antarabangsa bagi memastikannya bergerak seiring dengan pembangunan pendidikan antarabangsa. Prestasi Malaysia dalam TIMSS telah menurun antara 1999 dengan 2011. Keputusan PISA 2009+ menunjukkan daripada 74 negara peserta, Malaysia berada dalam kelompok sepertiga terbawah, serta lebih rendah daripada purata antarabangsa dan OECD. Skor TIMSS dan PISA 2009+ menunjukkan bahawa murid kurang mampu mengaplikasikan pengetahuan serta berfikir secara kritis di luar konteks akademik biasa. Sehubungan itu, adalah amat penting bagi sistem pendidikan negara membantu setiap murid memperoleh kemahiran berfikir. (*Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2015*, 2013)

Dalam kajian ini, penyelidik mencadangkan Origami sebagai salah satu alat pembelajaran yang berkesan. Topik geometri boleh diajar dengan lebih cekap dan berkesan dengan menggunakan Origami. Origami boleh membantu murid menggunakan pelbagai deria apabila belajar. Murid dapat memahami kandungan pengajaran dan pembelajaran dengan berkesan menggunakan Origami. Oleh kerana Origami memberi peluang kepada murid-murid dari pelbagai kecerdasan, maka seluruh murid dapat mencapai objektif pembelajaran. Origami akan membimbing murid di sepanjang pembelajaran untuk membuat objek menggunakan Origami dan pada masa yang sama ia akan membantu mereka untuk mencapai objektif pembelajaran. Menurut Boakes (2009), Origami dapat meningkatkan pemahaman muridterhadap konsep geometri dan membantu murid dalam menguasai kemahiran visualisai spatial. Apabila guru membimbing setiap murid supaya mereka boleh

melakukan Origamisendiri dan ia memberi kepuasan dan motivasi kepada murid untuk terus belajar.

PEMBELAJARAN BERASASKAN ORIGAMI

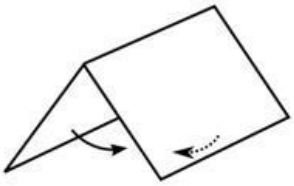
Origami

Kajian dalam bidang psikologi kognitif dan pendidikan matematik menunjukkan bahawa pembelajaran tidak berlaku dengan penyerapan pasif dan pembelajaran secara tiruan. Sebaliknya pembelajaran berlaku apabila murid aktif mengasimilasikan maklumat dan pengalaman baru dan membina ilmu mereka sendiri. Sebagai ibu bapa dan pendidik, kita sentiasa mencari cara-cara untuk mengajar, meningkatkan kemahiran membaca dan kemahiran matematik, meningkatkan kemahiran pemikiran kritis dan kemahiran menyelesaikan masalah, menggalakkan kemahiran sosial dan memperkenalkan budaya yang berbeza kepada murid. Pengajaran ideal berusaha untuk mencapai semua di atas, di samping meningkatkan minat murid terhadap pembelajaran matematik. Di samping itu, pembelajaran dengan kefahaman adalah penting bagi membolehkan pelajar untuk menyelesaikan masalah baru yang pasti mereka akan menghadapi pada masa akan datang (NCTM, 2000). Penggunaan manipulatif bukan sahaja meningkatkan pencapaian pelajar, tetapi juga membolehkan mereka untuk meningkatkan kefahaman dan kemahiran menyelesaikan masalah konsep. Penggunaan manipulatif juga boleh menggalakkan pelajar untuk mempunyai sikap yang positif terhadap matematik (Allen, 2007;Dahl, 2011;Kelly, 2006).

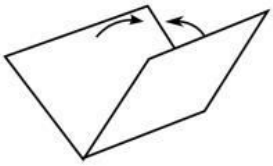
Origami merupakan manipulatif yang membantu murid-murid memahami konsep matematik secara mendalam. Pembelajaran ‘Hands On’ membantu murid memberi tumpuan terhadap pembelajaran kerana secara semula jadi kanak-kanak sukan bermain dan meneroka objek. Aktiviti Origami dipilih kerana ia adalah satu aktiviti ‘hands-on’ yang mudah dan menarik pelajar membina pengalaman pembelajaran mereka. Proses ini menggabungkan kedua-dua penglibatan mental dan fizikal dalam proses pembelajaran. Ia amat menarik untuk pelajar konkrit kerana mereka perlu sesuatu yang dapat dilihat dan dirasakan semasa belajar. Pope (2002) percaya bahawa penggunaan origami dalam pembelajaran membolehkan pelajar dapat menguasai pelbagai bidang Matematik dengan cara yang terangsang dan menyeronokkan.

Sifat Origami

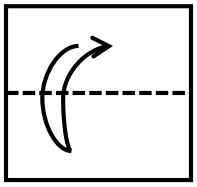
Keindahan Origami terhasil dari kesederhanaannya. Pada dasarnya hanya ada sehelai kertas dan satu lipatan sahaja. Satu lipatan tersebut boleh menghasilkan tiga jenis lipatan yang berbeza.



Lipatan Gunung



Lipatan lembah



Bukaan

Rajah 1 Tiga jenis lipatan

Kemahiran dalam Origami adalah mudah dan seseorang dapat menguasai kemahiran tersebut dengan cepat. Bahan Origami juga mudah diperolehi. Kadangkala kertas terpakai juga digunakan dalam menghasilkan karya Origami.

Dengan hanya menggunakan kertas sebagai satu-satunya medium, pakar origami menggunakan geometri (origami pembinaan) untuk mewujudkan perwakilan haiwan atau objek. Origami memberi ganjaran bagi orang-orang dari pelbagai latar belakang dan ia menyediakan kemungkinan yang tidak terhad dalam pelbagai aspek kehidupan (Franco, 1999). Katrin and Yuri Shumakov (1999)menyatakan bahawa lipatan kertas origami secara fizikal mengaktifkan sentuhan, motor dan zon otak visual. Bagi aspek emosi, ia memberi kegembiraan, kepuasan atas kerja sendiri dan bagi tahap minda pula ia membuatkan ingatan, pemikiran bukan lisan, tumpuan, pemahaman tiga dimensi dan sifat kerja keras. Pakar Origami percaya bahawa keamanan dan persahabatan boleh diterapkan melalui origami. Aktiviti origami juga boleh merangsang kreativiti dan keseronokan membuat sesuatu, (Biddle & Biddle, 1991).

Origami dan Geometri

Pengguna Origami biasanya menggunakan kertas lipatan persegi untuk mendapat corak lipatan yang sama dan simetri. Sifat-sifat segiempat mebantu lipatan cekap dan padat. Apabila sudut dan sisi dilipat, penjajaran sudut dan tepi membolehkan pelbagai cara lipatan (Engel, 1998). Andersen (2004) menyatakan bahawa hubugan origami dengan geometri adalah jelas dan ia dapat dilihat dalam pelbagai rupa; hasil lipatan merupakan sebuah karya seni dan suatu bentuk geometri. Seseorang dengan mudah boleh mengenali model geometri yang kompleks. Kesan Lipatan mana-mana model dapat membantu untuk melihat bentuk geometri, bentuk kongruen, kesamaan dan simetri (Kubinova, 2003b; Pope, 2003; Franco, 1999; Hull, 1996).

Origami secara tersendiri merupakan satu aktiviti lipatan kertas yang boleh diambil sebagai pembinaan geometri dalam matematik. Pembinaan Origami adalah sejenis operasi geometri yang dibentuk oleh lipatan sekeping kertas, menggunakan sisi dan hujung pada sekeping kertas. Euclid telah mentakrifkan empat aksiom asas sisi lurus dan pembinaan

menggunakan kompas. Sementera ahli matematik Jepun Itali, Humiaki Huzita pula telah membangunkan enam aksiom berdasarkan pembinaan origami. Dengan memeriksa kesan lipatan seseorang boleh belajar banyak tentang geometri. Seseorang dengan mudah boleh mengenali Teorem Kawasaki mengenai jumlah ukuran sudut setiap sudut lain di sekeliling satu titik memberi 180^o. (Andersen, 2004).

Origami dan Pelajar

Pembelajaran menarik minat pelajar apabila ia melibatkan mereka secara langsung dalam aktiviti pembelajaran dan memberi keseronokan. Kebanyakan pelajar melihat Origami sebagai satu permainan. Aktiviti seperti ini biasanya tidak dianggap sebagai pembelajaran yang serius. Kemahiran yang mudah dan mempunyai prosedur yang sistematik memberi peluang untuk belajar kepada pelajar pelbagai gaya pembelajaran (Kubinova, 2003b). Pengalaman penyelidik menyatakan origami memberikan maklum balas yang cepat. Kajian menunjukkan bahawa pelajar-pelajar dapat menguasai kemahiran apabila mereka dapat menyelesaikan lipatan. Mereka suka tunjuk dan mengajar bentuk origami tersebut kepada orang lain dan menikmati keseronokan dan mendapat kerana dapat kepuasan berkongsi kejayaan mereka dengan orang lain. Apabila mereka membandingkan model dengan model, lipatan dengan lipatan dan menyedari bahawa kekemasan adalah penting. Kesilapan dan ketidak samaan adalah eksplisit dan jelas. Pelajar membuka lipatan dan melipat kembali sehingga mereka dapat artifak yang sempurna. Mereka berbangga dengan kerja mereka sendiri dan bukan pujian dari guru (Kubinova, 2003b; Pope, 2003; Levenson, 1995).

Origami dalam Kelas Geometri

Origami telah lama dipraktikkan dalam bidang akademik. Ia amat disyorkan oleh ramai pendidik. Ia menyediakan pelbagai peluang dalam pembelajaran Matematik. Aktiviti Origami adalah penting dalam membantu pelajar untuk menggambarkan, membina, dan bandingkan bentuk geometri dengan hasil lipatan kertas (Carter dan Ferrucci, 2003). Kubinova (2003b) menunjukkan aktiviti origami sebenarnya adalah suatu eksperimen di mana pelajar boleh menemui ciri-ciri objek geometri secara inkuiri penemuan. Aktiviti Origami adalah terbuka. Selain itu, aktiviti penerokaan yang disediakan oleh guru menggunakan kesan lipat artifak dapat membantu pelajar mendalami pemahaman tentang geometri. Oleh itu, pembentukan konsep boleh dilanjutkan dari pemahaman konsep kepada penaakulan abastrak (Clipoletti & Wilson, 2004).

Origami menggalakkan komunikasi dalam pengajaran matematik. Pelajar bermotivasi untuk berbincang dalam kumpulan mereka, berkongsi dan bertukar-tukar idea. Pope (2003) mendapati bahawa pada mulanya mereka boleh menggunakan bahasa lisan untuk berkomunikasi. Pembelajaran Matematik masih berlaku. Penggunaan istilah Geometri dapat dilihat dengan lebih jelas selepas pelajar menguasai pengetahuan asas geometri. Origami merapatkan definisi dan aplikasi dan menyediakan guru-guru dengan alat yang berkesan untuk memperbaiki pemahaman pelajar terhadap istilah geometri. Komunikasi di kalangan pelajar dapat ditingkatkan apabila mereka menggunakan bahasa yang lebih tepat tentang geometri (Cipra, 2001).

PERNYATAAN MASALAH

Geometri merupakan satu topik yang sangat penting dalam pembelajaran matematik. Pencapaian Malaysia dalam topik geometri kurang memuaskan. Dalam ujian TIMSS 1999 Malaysia menduduki tempat ke-16 dalam bidang geometri daripada 38 buah negara yang mengambil bahagian. Ia menampakkan prestasi Malaysia adalah kurang memuaskan berbanding dengan negara-negara Asia Pasifik seperti Jepun, Korea, Singapura, China Taipei dan Hong Kong. Di samping itu kajian juga menunjukkan bahawa kedudukan pencapaian murid-murid Malaysia bagi soalan Penandaarasan Antarabangsa Tinggi adalah di tempat ke-19 (Noraini Idris, 2008). Tren pencapaian Malaysia dalam TIMSS adalah tren menurun. Skor yang diperolehi dalam TIMSS 1999 adalah 519, TIMSS 2003 adalah 508 dan TIMSS adalah 474. Skor Malaysia dalam PISA 2009 adalah 404 dimana skor ini di bawah purata antarabangsa (458) dan purata Organisation for Economic Cooperation and Develompent OECD (496).

Skor memberi gambaran bahawa murid-murid Malaysia berada di tahap 3 dan ke bawah. Murid-murid Malaysia hanya dapat melaksanakan prosedur yang diterangkan secara jelas, memilih dan mengaplikasikan strategi penyelesaian masalah yang mudah, mentafsir dan menggunakan perwakilan berdasarkan sumber maklumat yang berbeza dan menaakul secara langsung daripadanya, membentuk komunikasi mudah bagi melaporkan tafsiran, keputusan dan penaakulan mereka. Mereka menghadapi masalah dalam mengkonsepsi, membuat generalisasi dan menggunakan maklumat berdasarkan permodelan situasi kompleks. Murid-murid Malaysia kurang mahir dalam membuat perkaitan antara sumber maklumat dan perwakilan yang berbeza serta menterjemahkannya secara luwes. Mereka juga menghadapi masalah dalam berfikir secara matematik dan menaakul pada tahap yang tinggi serta memberikan tafsiran yang tepat terhadap sesuatu penemuan (Bahagian Perkembangan Kurikulum, 2012a).

Faktor yang menjadi penyumbang kepada prestasi matematik dalam TIMSS dan PISA adalah kualiti pengajaran dan pembelajaran di dalam bilik darjah, sikap murid dan format soalan. Kebanyakan murid yang menjawab ujian PISA tidak bersungguh-sungguh dan banyak soalan yang tidak dijawab. Format soalan PISA adalah dalam bentuk teks yang panjang dan memerlukan murid membuat interpretasi, refleksi dan penilaian berdasarkan kehidupan sebenar. Tetapi format soalan peperiksaan awam di Malaysia adalah ringkas dan lebih tertumpu kepada rajah dan jadual yang mudah. Di samping itu guru memberi keutamaan untuk menghabiskan sukatan muridan dan menyediakan murid untuk menghadapi peperiksaan awam. Latih tubi banyak digunakan untuk melatih soalan peperiksaan. Pemahaman konsep secara mendalam, penaakulan diabaikan (Bahagian Perkembangan Kurikulum, 2012a). Guru juga kurang dalam menggunakan bahan pembelajaran yang dapat membantu murid dalam pemahaman konsep.

Menurut Telima Adolphus pencapaian murid dalam geometri rendah disebabkan tahap penguasaan guru dalam topik geometri adalah rendah, murid masih lemah dalam penguasaan kemahiran asas sehinggakan tidak dapat menyelesaikan masalah yang sama di berikan kali kedua. Pada masa yang sama persekitaran pengajaran dan pembelajaran tidak

kondusif dan kurang kemudahan untuk pengajaran dan pembelajaran. Minat murid yang rendah terhadap topik itu menyebabkan murid tidak sedia untuk menerima pengajaran dan pembelajaran (Adolphus, 2011).

Di samping itu kesukaran pembelajaran geometri dikaitkan dengan perkembangan kognitif individu, amalan pengajaran dan pembelajaran, penggunaan manipulatif secara efektif dan sistem matematik diamalkan di sesebuah negara (Idris, 2007). Kajian Walker (2011) menyatakan bahawa individu yang mempunyai kemahiran visual yang baik mempunyai kelebihan dalam pemikiran geometri. Tetapi dalam pembelajaran Geometri, keupayaan kognitif individu bukan hanya ditentukan oleh kemahiran visual tetapi untuk mencapai tahap berfikir yang tinggi dalam pembelajaran geometri murid perlu menguasai kemahiran membuat keputusan.

Dapatan kajian Kuek Meng Lie dan Hafizah Harun menyatakan pencapaian murid dalam pencapaian geometri adalah sederhana sahaja. Kalau kita rujuk Model Van Heile, peratus pencapaian tertinggi adalah pada tahap visualisasi (53.21%). Diikuti dengan tahap Analisis (16.79%), tahap Deduksi informal (15.09%) dan Deduksi (14.91%). Majoriti murid di dalam tahap 1. Dapatan ini membimbangkan dan merupakan tanpa yang menunjukkan tahap pencapaian murid di tahap yang merunsingkan dan langkah yang sewajarnya perlu diambil untuk meningkatkan tahap pemikiran murid ke tahap yang lebih tinggi(Lie, n.d.).

OBJEKTIF KAJIAN

Kajian ini bertujuan untuk :

Menentukan kesan pengajaran berbantukan Origami dalam pencapaian geometri murid dalam topik ruang tahun 3 berbanding pengajaran konvensional.

Menentukan kesan pengajaran berbantukan Origami dalam perubahan sikap murid terhadap pembelajaran geometri murid tahun 3 berbanding pengajaran konvensional.

Mengkaji bagaimana pengajaran berbantukan Origami mempengaruhi pencapaian geometri dalam topik ruang murid tahun 3 berbanding pengajaran konvensional.

Mengkaji bagaimana pengajaran berbantukan Origami mempengaruhi sikap murid terhadap pembelajaran geometri tahun 3 dan berbanding pengajaran konvensional.

KERANGKA TEORI

Teori Pemikiran geometri Van Hiele terdiri daripada tiga komponen iaitu tahap pemikiran geometri, ciri-ciri peringkat dan murid pembelajaran(Sasha Wang, 2016).

Tahap Pemahaman Geometri Van hiele

Model pemikiran geometri Van Hiele ini telah diilhamkan oleh Pierre Van Hiele dan Dina Van Hiele-Geldof di University of Utrecht di Netherlands (Hiele, Hiele-, Villiers, & Level, 1998). Model ini mengandungi lima tahap yang dilabelkan dari nombor 1 hingga 5. Kelima-lima tahap

pemikiran tersebut adalah mengikut urutan dan hierarki. Perkembangan daripada satu tahap kepada tahap yang lain adalah bergantung kepada pengalaman murid itu sendiri dan bukannya kepada kronologi umur. Berikut adalah penerangan Chew Cheng Meng dan Noraini Idris (2008) tentang ciri-ciri murid Van Hieli.

a. Berturutan: Tahap-tahap pemikiran geometri adalah berturutan dan berierarki.

b. Instrinsik dan Ekstrinsik: Konsep-konsep geometry yang difahami secara eksplisit di satu tahap akan difahami secara eksplisit di tahap yang berikutnya.

c. Linguistik: Van Hieli (1959/1984) menegaskan bahawa "Setiap tahap mempunyai symbol-simbol linguistic dan system perkaitan yang menghubungkan symbol-simbol" (hlm 246).

d. Ketidaksepadanan: Menurut van Hieli, jika pelajar-pelajar berada di satu tahap dan guru, bahan pengajaran, kandungan, perhendaharaan kata dan sebagainya berada di tahap yang lebih tinggi daripada pelajar-pelajar itu, maka pembelajaran dan kemajuan yang diingini tidak akan berlaku kerana mereka tidak dapat memahami proses-proses pemikiran yang digunakan.

e. Kemajuan: Menurut van Hieli "Peralihan dari satu tahap ke tahap berikutnya bukan merupakan satu proses semulajadi; ia berlaku di bawah pengaruh program pengajaran dan pembelajaran" (hlm 50)

Mereka boleh mengaitkan pengetahuan sedia ada dan membentuk hujah untuk menunjukkan generalisasi yang betul. Mereka juga mampu membuat kesimpulan terhadap ciri-ciri bagi suatu bentuk geometri.

Tahap pertama dalam model Van Hiele dikenali sebagai tahap pengecaman. Pada tahap ini, murid boleh mengenali bentuk-bentuk geometri. Halat (2008) menyatakan bahawa pada tahap ini, murid mengenali dan mengenalpasti sesuatu bentuk geometri berdasarkan kepada entiti keseluruhan objek. Walaubagaimanapun murid tidak dapat mengenalpasti sifat-sifat geometri yang terdapat padabentuk-bentuk tersebut. Tahap kedua dalam model Van Hiele dikenali sebagai tahap analisis. Pada tahap ini, murid berkebolehan untuk mengenali sifat-sifat sesebuah bentuk. Sebagai contoh, segiempat sama mempunyai panjang sisi-sisi yang sepadan, selari, dan keempat-empat sudut masing-masing adalah 90^{o}(Mayberry & College, 1983). Tahap ketiga model Van Hiele ialah deduksi tidak formal. Pada tahap ketiga, murid boleh melihat atau membuktikan hubungan antara bentuk dan mencipta hubungan tersebut. Ini kemudian disusuli dengan pembuktian mudah tetapi tidak difahami oleh murid sepenuhnya.Tahap keempat dalam model Van Hiele ialah tahap deduksi. Murid pada tahap ini memahami makna dan kepentingan deduksi dan peranan postulat, teorem dan bukti. Mereka mampu untuk membuat pembuktian dengan pemahaman mereka sendiri. Mereka juga memahami bahawa proses pembuktian boleh dilakukan lebih daripada satu cara. Tahap kelima dalam model Van Hiele ialah tahap Rigor. Pada tahap ini, murid memahami bagaimana bekerja dalam sistem aksiom. Mereka mampu untuk membuat deduksi yang lebih abstrak.

Fasa-fasa pembelajaran geometri van Hieli tersebut adalah:

Fasa Informasi: Dalam fasa ini, guru melibatkan pelajar-pelajar dalam perbualan tentang topik yang akan dipelajari untuk mengetahui pengetahuan sedia ada dan mentafsirkan Bahasa yang terkandung dalam topik tersebut.

Fasa Orientasi Berpandu: Pelajar meneroka topik yang dipelajari dengan aktif melalui tugas-tugas mudah yang telah disusun teliti oleh guru untuk mengenali objek-objek dari mana idea-idea geometri diabstrakkan.

Fasa Penjelasan: Berdasarkan pengalaman sebelumnya, pelajar menyatakan pandangan mereka menggunakan perkataan sendiri. Di samping itu, untuk membantu pelajar menggunakan bahasa yang tepat dan betul, guru memberi bantuan sedikit yang mungkin. Guru memperkenalkan peristilahan geometri menggalakkan pelajar-pelajar menggunakannya dalam pertuturan dan penulisan geometri.

Fasa Orientasi Bebas: Dalam fasa ini pelajar mengaplikasikan apa yang telah dipelajari untuk menyelesaikan tugasan yang lebih kompleks yang memerlukan pelbagai strategi penyelesaian, banyak perkaitan antara idea-idea geometri akan menjadi eksplisit kepada pelajar-pelajar.

Fasa Integrasi: Dalam murid terakhir fasa membuat rumusan tentang apa yang telah dipelajari menggunakan peristilahan geometri yang berkaitan untuk membentuk satu gambaran menyeluruh tentang topik tersebut. Pada akhir fasa ini, pelajar-pelajar telah memperoleh tahap pemikiran baru bagi topik yang dipelajari dan mereka bersedia untuk mengulangi fasa-fasa pembelajaran itu di tahap pemikiran yang berikutnya.

Kajian ini menghadkan skop untuk dua tahap pertama, pengecaman dan analisis sahaja ia memenuhi sukatan matematik Tahun 3.

PERSOALAN KAJIAN

Persoalan kajian yang ingin dijawab melalui kajian yang akan dijalankan adalah seperti berikut:

Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam pencapaian geometri murid tahun 3 yang belajar topik ruang berbantukan Origami dan murid-murid yang belajar topik ruang melalui arahan konvensional?

Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam perubahan sikap murid terhadap pembelajaran geometri murid tahun 3 yang belajar topik ruang berbantukan Origami dan murid-murid yang belajar topik ruang melalui arahan konvensional

Bagaimanakah pengajaran berbantukan geometri mempengaruhi pencapaian geometri murid tahun 3 berbanding dengan pengajaran konvensional?

Bagaimanakah pengajaran berbantukan geometri mempengaruhi perubahan sikap murid terhadap pembelajaran geometri murid tahun 3 berbanding pengajaran konvensional?

HIPOTESIS KAJIAN

Ho1: Tidak ada perbezaan yang signifikan dalam pencapaian geometri murid tahun 3 yang belajar topik ruang berbantukan Origami berbanding murid-murid yang belajar geometri melalui pengajaran konvensional.

Ho2: Tidak ada perbezaan yang signifikan dalam perubahan sikap murid terhadap pembelajaran geometri murid tahun 3 yang belajar geometri berbantukan Origami berbanding murid-murid yang belajar geometri melalui pengajaran konvensional.

KEPENTINGAN KAJIAN

Perubahan dilaksanakan secara berterusan dalam pengajaran dan pembelajaran matematik untuk meningkatkan prestasi pembelajaran matematik. Keadaan ini boleh terus merangsang murid untuk belajar dengan lebih seronok dari peringkat sekolah rendah ke peringkat atas. Sebaliknya, pengajaran tidak akan menarik minat murid apabila guru-guru bergantung kepada kaedah konvensional dalam menyampaikan kandungan mata muridan mereka. Kajian ini akan memberikan maklumat tentang penggunaan dan keberkesanan Origami dalam pengajaran dan pembelajaran matematik, khususnya dalam pembelajaran topik ruang dalam Geometri.

Dapatan kajian ini juga diharap dapat menolong para pendidik dalam mengenalpasti masalah yang dihadapi oleh murid-murid dalam pembelajaran geometri dan membantu murid meningkatkan pemahaman konsep geometri dari tahap rendah ke tahap yang lebih tinggi.

Pada masa yang sama kaedah berbantu Origami ini akan menjadi satu lagi opsyen kepada pendidik dalam mempelbagaikan penggunaan bahan bantu belajar dalam pengajaran dan pembelajaran geometri.

Pendekatan baru yang direka bentuk berdasarkan teori van Heili akan menjadi satu panduan kepada pendidik bahawa pembelajaran berasaskan murid pembelajaran Van heili

dapat memberi kesan yang positif dalam pencapaian murid murid dan menarik minat murid terhadap pengajaran dan pembelajaran.

BATASAN KAJIAN

Terdapat beberapa batasan kajian yang terpaksa dihadapi antaranya:

Sampel kajian tertumpu kepada murid-murid tahun 3 dari Sekolah Kebangsaan di daerah Larut Matang dan Selama sahaja. Walau bagaimanapun, dapatan kajian ini boleh digeneralisasikan kepada murid-murid sekolah rendah harian di Malaysia.

Dalam kajian ini, pengkaji hanya merujuk kepada Teori Van Hiele (1986) sehingga Aras 2 seperti yang dicadangkan oleh van Hiele kerana sampel kajian ini tertumpu kepada murid-murid tahap 1 dan tahap 2 sekolah rendah sahaja.

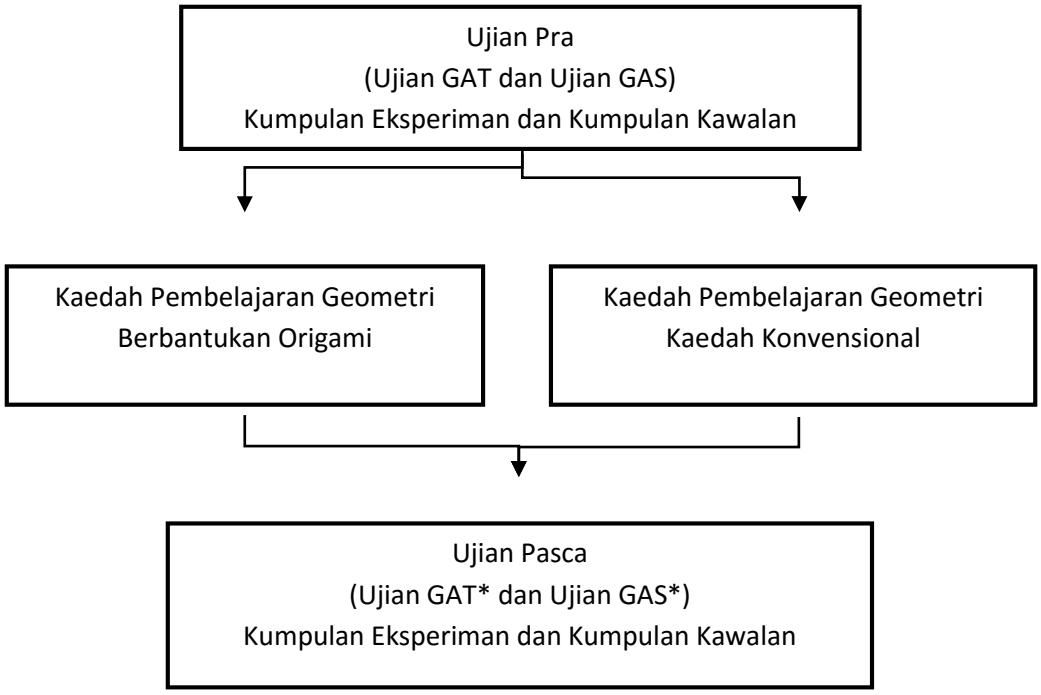
METODOLOGI

Reka bentuk kajian

Kajian ini berbentuk quasi-eksperimen dengan dua set pemboleh ubah iaitu pemboleh ubah bersandar dan pemboleh ubah tak bersandar. Pemboleh ubah tak bersandar di dalam kajian ini adalah kaedah pedagogi yang digunakan dalam pengajaran dan pembelajaran. Kumpulan eksperiman didedahkan dengan Pembelajaran Geometri Berbantukan Origami, sementara kumpulan kawalan pula mengamalkan Pembelajaran Konvensional. Pemboleh ubah bersandar dalam kajian ini adalah pencapaian murid dalam geometri dan sikap murid dalam pembelajaran geometri.

Kedua-dua kumpulan akan diberi ujian pra untuk mengkaji pengetahuan awal murid terhadap tajuk tersebut dan soal selidik untuk mengenal pasti sikap murid terhadap pembelajaran geometri sebelum rawatan diberikan. Kumpulan eksperimen akan diajar topik-topik tertentu dalam geometri berbantukan Origami dan kumpulan kawalan akan diajar topik-topik yang sama menggunakan kaedah konvensional. Di akhir pengajaran dan pembelajaran kedua-dua kumpulan akan diberikan ujian pasca untuk menilai pencapaian mereka dalam geometri dan soal selidik yang sama akan diberikan untuk mengenal pasti perubahan sikap murid terhadap pembelajaran geometri.

Jadual 1: Rekabentuk kajian



*** GAT - Ujian Pencapaian Geometri**

*** GAS - Skala Sikap Terhadap Pembelajaran Geometri**

Populasi dan Sampel Kajian

Sampel kajian terdiri daripada 40 orang murid daripada sebuah sekolah kebangsaan. 40 orang murid disusun kepada 2 kelas mengikut pencapaian mereka dalam Peperiksaan Pertengahan Tahun agar sampel dalam kedua-dua kelas mempunyai murid pelbagai aras pencapaian. Dua orang guru opsyen matematik yang mempunyai pengalaman lebih 5 tahun akan menjadi fasilitator bagi kumpulan eksperimen dan kumpulan kawalan.

Instrumen Kajian

Dalam kajian ini terdapat 2 jenis instrumen yang digunakan iaitu Ujian Pencapaian Geometri (GAT) dan Skala Sikap Geometri (GAS).

Ujian Pencapaian Geometri

Alat kajian ini dibina untuk mengukur tahap pencapaian murid sebelum dan selepas rawatan diberikan. Oleh itu ujian ini dikenali sebagai ujian pra dan pos. Dalam ujian ini terdapat 10 soalan subjektif setiap topik yang akan diajar. Pengkaji membangunkan Ujian Pencapaian

Geometri (GAT) berpandukan kepada Dokumen Standard Kandungan Prestasi (DSKP) sukatan mata muridan matematik sekolah rendah.Mengenal pasti paksi simetri

Mengenal pasti dan melukis paksi simetri bagi bentuk dua dimensi.

Berdasarkan tujuan ujian, isi kandungan ujian dipilih dalam topik geometri dalam Dokumen Standard Kurikulum Prestasi Tahun 3 (Bahagian Perkembangan Kurikulum, 2012b)(Bahagian Perkembangan Kurikulum, 2013). Kemahiran-kemahiran yang dipilih adalah mengenal paksi simetri dalam topik ruang, Tahun 3.

Skala Sikap Geometri

Skala Sikap Geometri (GAS) disediakan dengan membuat perubahan dan penambahbaikan Skala Sikap Geometri yang dibangunkan oleh Safure, Ekici dan İşeri(2002) dan diterjemah oleh Dede (2012). Soal selidik telah diubahsuai dan diterjemah ke dalam Bahasa Malaysia yang mudah. Skor diberikan untuk soalan berdasarkan skala Likert dari 1 hingga 5. Berdasarkan skala ini, skor 5 diberikan kepada item positif sekiranya responden sangat setuju dengan penyataan yang diberikan dan skor 1 diberikan sekiranya responden sangat tidak setuju dengan penyataan yang diberikan. Dalam kajian ini item 3, 5, 8, 9, 11, 13 dan 15 adalah item negatif. Maka skor 1 diberikan sekiranya responden sangat setuju dengan penyataan yang diberikan dan skor 5 diberikan sekiranya responden sangat tidak setuju dengan penyataan diberikan.

Skala sikap geometri akan diberikan kepada kumpulan eksperimen dan kumpulan kawalan pada minggu pertama sebelum pengajaran geometri dimulakan dan pada minggu terakhir selepas pengajaran geometri dijalankan.

Jadual 2: Pembahagian item positif dan negatif dalam instrument kajian

Penyataan	**Item Positif1, 2, 4, 6, 7, 10, 12 dan 14 (skor)**	**Item Negatif3, 5, 8, 9, 11, 13 dan 15 (skor)**
Sangat Setuju	**5**	**1**
Setuju	**4**	**2**
Kurang Setuju	**3**	**3**
Tidak Setuju	**2**	**4**
Sangat Tidak Setuju	**1**	**5**

PROSEDUR KAJIAN

Rancangan Pengajaran Geometri berbantukan Origami berdasarkan Teori van Heili untuk

Kumpulan Eksperimental dan Rancangan Pengajaran Konvensional untuk Kumpulan Kawalan disediakan.

Pada minggu pertama Kumpulan Eksperimen dan Kumpulan Kawalan akan ditadbir dengan Ujian Pra untuk menilai pencapaian murid dalam kemahiran geometri dan soal selidik Skala Sikap Geometri untuk menilai sikap murid terhadap pembelajaran geometri. Minggu kedua pengajaran dan pembelajaran dijalankan di kelas eksperimen dan kelas kawalan. Minggu ketiga Ujian Pos untuk menilai pencapaian murid dalam kemahiran geometri dan soal selidik Skala Sikap Geometri untuk menilai sikap murid terhadap pembelajaran geometri.

Data yang diperoleh dari GAS dan GAT selepas kajian dijalankan akan dianalisis menggunakan SPSS dan digunakan dalam mencapai kesimpulan tentang masalah itu.

Prosedur Kajian Kumpulan Eksperimen

Kajian ke atas Kumpulan Eksperimen dijalankan menggunakan Kaedah Origami. Setiap Pengajaran dan Pembelajaran yang dirancang diselitkan dengan Origami. Menurut Dahl(2011), penggunaan bahan manipulatif dapat meningkatkan pemahaman konsep matematik dan meningkatkan tahap keseronokan pembelajaran matematik. Oleh itu penggunaan Origami juga merupakan salah satu manipulatif yang memberi kesan positif dalam pembelajaran matematik.

Penganalisaan Data

Analisis dan pemprosesan terhadap data yang diperoleh dilakukan menggunakan perisian "Statistical Packages for Social Science version 20" (SPSS V20)

DAPATAN KAJIAN

Sebelum menganalisis data ujian parametrik menggunakan ANCOVA, beberapa andaian yang menjadi syarat untuk menganalisis data secara multivariat termasuk: (i) andaian taburan normal, (ii) andaian kebebasan skor, dan (iii) andaian kehomogenan varian (Field, 2009), untuk kedua-dua kumpulan telah terlebih dahulu diuji dan dipenuhi. Seterusnya, analisis min dan sisihan piawai telah digunakan untuk menentukan tahap pemerolehan pengetahuan di kalangan murid di kedua-dua kumpulan.

Jadual 3: Item ujian pencapaian Geometri

Kumpulan	Skor	Min	Sisihan Piawai (SD)
Eksperiman (Origami)	Skor ujian-pra	4.90	0.641
	Skor ujian-pasca	16.45	2.502
	Peningkatan skor	11.55	
Kawalan (Konvensional)	Skor ujian-pra	4.95	0.999
	Skor ujian-pasca	15.05	1.959
	Peningkatan skor	10.10	

Jadual 3 menunjukkan perbandingan skor min dan sisihan piawai bagi ujian-pra dan ujian-pasca antara kumpulan eksperimen (Origami) dan kumpulan kawalan (Konvensional). Ujian-pasca ke atas pencapaian geometri menunjukkan skor min kumpulan eksperimen (Origami) mengatasi skor min kumpulan kawalan (Konvensional) dengan masing-masing 16.45 (SD = 2.502) dan 15.05 (SD = 1.959). Skor min pencapaian geometri dari ujian-pra ke ujian-pos meningkat sebanyak 11.55 bagi kumpulan eksperimen (Origami) dan 10.10 bagi kumpulan kawalan (Konvensional).

Jadual 4: Keputusan ujian ANCOVA

Sumber	Jumlah Kuasadua Jenis III	dk	Kuasadua Min	F	Tahap Signifikan
Model Diperbetul	41.043[a]	2	20.522	4.454	.082
Intercept	138.027	1	138.027	29.961	.000
Pencapaian Ujian-Pra	21.443	1	21.443	4.655	.038
Kumpulan	20.854	1	20.854	4.527	.040
Ralat	170.457	37	4.607		
Jumlah	10134.000	40			
Jumlah Diperbetul	211.500	39			
a. R Squared = .194 (Adjusted R Squared = .150)					

Jadual 4 pula menunjukkan keputusan ANCOVA di mana nilai F dan nilai p ditunjukkan pada pemboleh ubah. Ujian pemerolehan pencapaian adalah signifikan secara statistik, [$F(1, 39) = 4.527$, $p < .05$]. Hipotesis nol ditolak; terdapat perbezaan signifikan secara statistik dalam min skor ujian pencapaian geometri antara kumpulan eksperimen (Origami) dan kumpulan kawalan (Konvensional). Nilai R Squared menunjukkan pemboleh ubah tidak bersandar kajian ini menyumbang sebanyak 0.194 atau 19.4% perubahan dalam pemboleh ubah bersandar pencapaian geometri.

Jadual 5: Min dan Sisihan Piawai item sikap murid terhadap geometri

	KUMPULAN	N	Min	Sisihan Piawai	Ralat Standard Min
Min item sikap murid terhadap geometri	ORIGAMI	20	4.1333	.60369	.13499
	KONVENSIONAL	20	3.7933	.46737	.10451

Jadual 6 : Ujian-t menentukan perbezaan min item sikap murid terhadap geometri

Kawalan	N	Min	Sisihan Piawai	Nilai-t	df	p
Origami	20	4.1333	.13499	1.992	38	*0.054
Konvensional	20	3.7933	.10451			

*Tahap signifikan pada aras p<0.05

Dapatan kajian dalam kumpulan Origami menunjukkan min item melebihi skor min min item kumpulan Konvensional. Dapatan ujian-t berpasangan menunjukkan perbezaan tidak signifikan (t = 1.992, df = 38, p > 0.5). Oleh hal yang demikian, hipotesis nol bagi kajian ini tidak ditolak. Maka kesimpulan kajian membuktikan bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara perubahan sikap kumpulan Origami dan kumpulan Konvensional.

Jadual 7: Sikap murid terhadap pembelajaran Geometri diukur menggunakan soal selidik

kunci 1=Sangat tidak setuju 2=tidak setuju 3=tidak pasti 4=setuju 5=sangat setuju

A. Sikap positif terhadap geometri		**1 %**	**2 %**	**3 %**	**4 %**	**5 %**
1.Saya suka menyelesaikan masalah geometri	O	0	0	0	20	80
	K	5	15	30	15	35
4. Saya rasa saya akan menjadi pandai dalam geometri	O	0	10	5	30	55
	K	5	0	5	60	30
6. Geometri membantu saya untuk membuat penaakulan yang baik.	O	20	20	0	15	45
	K	10	10	15	40	25
B. Sikap negatif terhadap geometri						
3. Geometri tidak penting kepada saya pada masa akan datang.	O	50	35	5	5	5
	K	40	30	20	10	0
5.Geometri adalah subjek yang sangat sukar	O	55	30	5	10	0
	K	20	55	10	5	10
8.Memmuridi geometri adalah satu kerja buang masa	O	40	45	10	0	5
	K	65	15	10	5	5
9.Geometri adalah terlalu teknikal bagi saya untuk memahaminya	O	50	20	10	5	15
	K	15	20	0	55	10
11.Geometri tidak berguna untuk masyarakat	O	45	35	10	5	5
	K	75	10	0	5	10

12.Hanya murid yang cemerlang dapat memahami geometri	O	50	25	20	0	5
	K	35	25	20	15	5
13.Geometri adalah topik yang paling susah dalam matematik	O	50	45	5	0	0
	K	15	50	30	5	0
15.Saya ingin mengelak daripada menggunakan geometri	O	35	30	20	10	5
	K	65	20	5	0	10
C. Kegunaan Geometri		**1 %**	**2 %**	**3 %**	**4 %**	**5 %**
2.Memmuridi geometri akan membantu saya meningkatkan prestasi matematik saya.	O	0	5	10	5	80
	K	0	20	5	45	30
7.Geometri boleh digunakan untuk menyelesaikan masalah-masalah seharian	O	25	0	20	10	45
	K	10	20	30	30	10
10.Geometri mengajar saya untuk menjadi pemikir yang logik	O	10	0	15	10	65
	K	10	0	20	35	35
14.Geometri adalah subjek yang penting dan perlu dimuridi	O	15	5	5	25	50
	K	0	15	5	50	30

O- Kumpulan Eksperimen (Origami) K-Kumpulan kawalan (Konvensional)

Pandangan murid terhadap geometri

Keputusan menunjukkan 100% murid kumpulan Origami dan 50% murid kumpulan Konvensional suka menyelesaikan masalah geometri, manakala 85% murid kumpulan Origami dan 90% murid kumpulan Konvensional rasa akan menjadi pandai dalam geometri. Lebih 60% dari kedua-dua kumpulan bersetuju geometri membantu mereka membuat penaakulan yang baik.

Mogari(1991) berpendapat bahawa beberapa kajian menunjukkan bahawa murid yang sikap mempunyai sikap negatif terhadap geometri mempunyai masalah geometry semata-mata kerana kebimbangan. 20% dari murid kumpulan Origami dan 65% murid dari kumpulan Konvensional berpendapat bahawa geometri adalah terlalu teknikal dan sukar untuk memahaminya.

PERBINCANGAN

Dalam kajian ini penyelidik meramalkan bahawa pelajar dalam kumpulan origami akan mengatasi pencapaian kumpulan konvensional untuk mengukur keberkesanan pengajaran. Ramalan telah dibuktikan dan dapatan kajian menunjukkan pelajar dalam kumpulan Origami memperoleh skor min yang lebih tinggi M = 16.45 (SD = 2.502) berbanding skor min kumpulan konvensional M = 15.05 (SD = 1.959). Keputusan menunjukkan terdapat perbezaan signifikan dalam skor min ujian pencapaian antara kumpulan Origami dan kumpulan Konvensional, [$F(1,37) = 4.527$, $p < .05$].

Dapatan kajian ini mengesahkan kajian sebelum ini (Sze, 2004;N. Boakes, 2011;Kwan, 2011;Micheal J. Winckler, Kathrin D. Wolf, 2011;Edison, 2011) yang menunjukkan pembelajaran berasaskan Origami memberi impak kepada pemahaman murid tentang konsep geometri secara mendalam. Murid yang lambat juga mengambil bahagian aktif dalam kelas Origami kerana kelas Origami lebih kepada aktiviti pergerakan pada masa yang sama Oleh itu, guru matematik boleh menggunakan pengajaran berasaskan Origami kerana ia memberi kesan positif kepada pembelajaran geometri murid.

Perubahan sikap murid tidak dapat dilihat secara signifikan selepas pengajaran Origami dijalankan berbanding dengan kumpulan konvensional. Ia adalah kerana kekerapan kelas yang dijalankan adalah terhad.

KESIMPULAN

Kesimpulannya, pengajaran berbantukan Origaimi memberi kesan positif terhadap pencapaian murid dalam topik ruang. Terdapat peningkatan pencapaian yang signifikan selepas murid menggunakan Origami dalam sesi pembelajaran. Justeru, dapat disimpulkan bahawa kaedah Origami ini berkesan berbanding kaedah Konvensional untuk digunakan dalam pengajaran dan pembelajaran geometri. Rancangan pengajaran yang direka bentuk mengikut murid-murid van Heile dapat membantu murid membina kefahaman konsep-konsep secara mendalam. Perubahan sikap tidak dapat dilihat dengan ketara sebab bilangan kelas berbantukan Origami yang dijalan adalah terhad.

Oleh yang demikian, perlaksanaan aktiviti-aktiviti berdasarkan kepada fasa-fasa pembelajaran geometri van Hieli dengan menggunakan Origami sebagai medium perlaksanaan merupakan salah satu strategi yang baik kerana kajian-kajian lepas menunjukkan banyak kesan positif akan diperolehi oleh pelajar hasil daripada strategi ini.

RUJUKAN

Adolphus, T. (2011). Problems of Teaching and Learning of Geometry in Secondary Schools in Rivers State , Nigeria. *International Journal of Emerging. Sciences, 1(2)*, *1*(June), 143–152.

Allen, C. (2007). How using manipulatives will increase students' achievement in Mathematics. *Zhurnal Eksperimental'noi I Teoreticheskoi Fiziki*, 17. Retrieved from http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:No+Title#0

Bahagian Perkembangan Kurikulum, K. P. M. (2012a). Kajian TIMSS dan PISA - Status Pencapaian Malaysia.

Bahagian Perkembangan Kurikulum, K. P. M. (2012b). *Kurikulum Standard Sekolah Rendah, Matematik Tahun 3*.

Bahagian Perkembangan Kurikulum, K. P. M. (2013). Kurikulum Standard Sekolah Rendah, Matematik Tahun 4.

Boakes, N. (2011). Origami and Spatial Thinking of College-Age Students. In M. Y. Patsy Wang-Iverson, Robert J Lang (Ed.), *Fifth Internatioanal Meeting of Origami Science, Mathematics and Education* (pp. 173–188). CRC Press.

Boakes, N. J. (2009). Origami Instruction in the Middle School Mathematics Classroom: Its Impact on Spatial Visualization and Geometry Knowledge of Students. *RMLE Online Vol. 32, No. 7*, *32*(7), 1–12. Retrieved from papers2://publication/uuid/DE023489-545F-43D2-8EBC-19B6C9486E12

Dahl, L. (2011). *THE IMPACT OF MANIPULATIVES ON LEARNING IN THE ELEMENTARY AND MIDDLE SCHOOL MATHEMATICS CLASSROOM*.

Dede, Y. (2012). Students' Attitudes Towards Geometry: A Cross-Sectional Study. *International Journal for Studies in Mathematics Education*, *5*(1), 85–113.

Edison, C. E. (2011). Narratives of Success: Teaching Origami in Low-Income Urban Communities. In M. Y. Patsy Wang-Iverson, Robert J Lang (Ed.), *Fifth Internatioanal Meeting of Origami Science, Mathematics and Education* (pp. 165–172). CRC Press.

Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS.* (A. Field, Ed.)*Statistics* (3rd Editio., Vol. 58). London: SAGE Publications Ltd.

Halat, E. (2008). A Good Teaching Technique: WebQuests. *The Clearing House*, *81*(3), 109–112. doi:10.3200/TCHS.81.3.109-112

Hiele, P. Van, Hiele-, D. Van, Villiers, D., & Level, T. V. (1998). The Van Hiele Theory, (1988), 1–7.

Idris, N. (2007). The effect of geometers' sketchpad on the performance in geometry of Malaysian students' achievement and their van Hiele geometric thinking. *Malaysian Journal of Mathematical Sciences*, *1*(2), 169–180.

Katrin and Yuri Shumakov. (1999). The Folding - A Method of Bilateral Development. Retrieved from http://www.oriland.com/oriversity/lecture.php?category=benefits&ID=03_full

Kelly, C. A. (2006). Using Manipulatives in Mathematical Problem Solving : A Performance-Based Analysis, *3*(2), 184–193.

Kwan, S. P. (2011). My Favorite Origamics Lessons on the Volume of Solids. In *Fifth Internatioanal Meeting of Origami Science, Mathematics and Education* (pp. 233–250).

Lie, K. M. (n.d.). MALA YSIAN STUDENTS ' ACHIEVEMENT IN SOLID GEOMETRY, 141–147.

Mayberry, J., & College, G. (1983). The Van Hiele Levels of Geometric Thought in Undergraduate Preservice Teachers. *Journal for Research in Mathematics Education*, *14*(1), 58–69.

Meng, Chew Cheng, N. I. (2008). Pemerkasaan Pembelajaran Geometri Pepejal bagi Murid Tingkatan 1. In N. I. Nik Aziz Nik Pa (Ed.), *Perjuangan Memperkasakan Pendidikan di Malaysia: Pengalaman 50 Tahun Merdeka* (Terbitan P., pp. 79–81). Kuala Lumpur: Utusan Publication & Distribution Sdn Bhd.

Micheal J. Winckler, Kathrin D. Wolf, H. G. B. (2011). Hands-On Geometry with Origami. In M. Y. Patsy Wang-Iverson, Robert J Lang (Ed.), *Fifth Internatioanal Meeting of Origami Science, Mathematics and Education* (pp. 219–232). CRC Press.

Mogari, D. (1991). Attitude and Achievement in Euclidean Geometry, 101–109.

NCTM. (2000). Six Principles for School Mathematics. *National Council of Teachers of Mathematics*, 1–6. Retrieved from http://www.nctm.org/uploadedFiles/Math_Standards/12752_exec_pssm.pdf

Noraini Idris. (2008). *Perjuangan Memperkasakan Pendidikan Di Malaysia: Pengalaman 50 Tahun Merdeka*.

Pope, S. (2002). The use of origami in the teaching of geometry, *22*(November), 67–73.

Safure, B., Ekici, C., & İşeri, A. İ. (2002). A Scale for Attitudes Toward Geometry. *Education Dan Science*, *27*(125), 3–7.

Sasha Wang. (2016). *Discourse Perspective of Geometric Thoughts*. Idaho, USA: Springer Spektrum. doi:10.1007/978-3-658-12805-0

Sze, S. (2004). Constructivism and the ancient art of Origami. *Innovations in Inclusive School Development Conference Proceedings*, 42–50.

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. a, & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness , Interest , and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms : A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, *27*(2/3), 119–145. doi:10.1177/016235320302700203

Usiskin, Z. (1982). *Van Hiele levels and achivements in secondary school geometry*.

Walker, C. M. (2011). Visual Thinking: Art Students Have an Advantage in Geometric Reasoning. *Creative Education*, *02*(1), 22–26. doi:10.4236/ce.2011.21004

LEARNING TRIGONOMETRY USING GEOGEBRA LEARNING MODULE: ARE UNDER ACHIEVER PUPILS MOTIVATED?

Muhamad Hafizhuddin Abdul Rahman
cikguhafizh@gmail.com
Bahagian Tajaan Pendidikan
Kementerian Pendidikan Malaysia

Marzita Puteh
Jabatan Matematik, Fakulti Sains dan Matematik.
Kampus Sultan Azlan Shah, Universiti Pendidikan Sultan Idris

ABSTRACT

Under achiever pupils were found to have low motivation level in learning mathematics. Pupils avoid Trigonometry and consider this topic as tough for them to master. The objective of this research is to measure under achiever motivation level towards Teaching and Learning (T&L) Trigonometry II topic using GeoGebra Learning Module (GLM). This research has used explanatory mixed methods which is survey and interview to answer the research questions. Pupils were exposed to GLM in Trigonometry II topics for a duration of two weeks. Motivation level are measured using questionnaire adapted from Instructional Material Motivational Scale (IMMS). Five pupils then wereinterviewed by the researcher to gauge pupils motivation towards GLM. Respondentsare ~~from~~ 21 under achiever pupils from one intact class in Muar, Johor. Data analysis showed overall pupils' motivation level are high (M = 4.16, SD = .279). The level of motivation of pupils for each subscale in ascending order is the Confidence (M = 3.92, SD = .268), Relevant (M = 4.07, SD = .357), Attention (M = 4.25, SD = .320), and Satisfaction (M = 4.50, SD = .436). Girls are significantly motivated [t (19) = 2,401, p <0.05, r = 1.07] compared to boys in using GLM. Result from the interviews were found similar to the surveys result. Pupils were found to be attracted to self access learning concept and slider function in the learning process.It is recommended thatmathematics teachers should use GeoGebra by developing learning module that combine mathematics dynamic software and written module to help under achiever pupils further improve their motivation in T&L.

Keywords: *Under Achiever, Trigonometry, GeoGebra, Motivation*

INTRODUCTION

Report from *Program for International Student Assessment* (PISA) 2012 showed 51.8% of Malaysian pupils are from under achiever group (OECD, 2014). Focus should be given to this group of pupils considering Malaysians pupils low achievement in previous PISA assessment. Research found that excellent pupils did not need help in the form of ICT intervention to excel in mathematics compared to under achiever (Azura Ishak, Zakaria Kasa, Mohd Hasan Selamat, & Bahaman Abu Samah, 2009). Previous researchers also showed pupils with low achievement in mathematics have lower motivation compared to excellent pupils (García & Romero, 2009; OECD, 2014).There is strong needs to enhance under achiever Malaysian pupils motivation so that increase their performance in order to achieve developed nation by the year 2020.

In learning mathematics, pupils sees mathematics as tough and mundane subject (Marzita Puteh & Rohaidah Masri, 2006), irrelevance (Furner & Berman, 2005), frustrated, not motivated and feel anxiety (Ignacio, Nieto, &Barona, 2006). Negative perception such as anxiety, boredom, afraid, see mathematics as no relevance cause pupils to avoid learning mathematics (Escuder & M. Furner, 2011).According to Noor Shah Saad & Sazelli Abdul Ghani, (2010) pupils consider mathematics as following certain procedure told by teacher in order to answer questions and solve problems. This consideration led pupils to consider mathematics as static, non-structures, no connection with daily life, and various formula and procedure to remember to pass mathematics test (Sherman, 2011). Traditional T&L are the main reason that contribute for this perception (Marzita Puteh & Rohaidah Masri, 2006). In traditional T&L, pupils'role were only limited to absorb all the information given by the teachers thus becoming passive partner in the process. Teacher-centered learning would cause pupils to easily get bored and pupils will associates mathematics with negative perception.

However, based on previous research, T&L using dynamic mathematical software attract pupils' attraction and motivation (Abu-Obaidah et al, 2012; Ahmad Fauzi Mohd Ayub, Rohani Ahmad Tarmizi, Kamariah Abu Bakar, & Wong, 2014; Al-A'ali, 2008). Researcher also found the use of GeoGebra in T&L showed positive effects to pupils in term of perception (Praveen & Leong, 2013; Ting, 2013) and motivation (Effandi Zakaria & Lee, 2012; Mohd Zamri Abdullah, 2012). Teachers motivation are an important factor that would determine pupils succeed in mathematics (Mislina Atan, 2010). Good learning material should enhance not only pupils' achievement but also pupils' motivation (Kamariah, Ahmad Fauzi, Wong, & Rohani, 2010). By using ICT, it can increase pupils' motivation to learn, easy to understand and provide better opportunities for exercises and enrichment activities(Ahmad Fauzi Mohd Ayub et al., 2014). A good learning material should have four characteristics which are (1) the knowledge acquired by the pupils formed by mapping the actions and thoughts of pupils; (2) social interaction between pupils in order to develop knowledge(Praveen & Leong, 2013); (3) knowledge formed is the result of activities undertaken by the pupils themselves and (4) communication between teachers is not the source of the knowledge of pupils rather only as a guide for pupils to develop cognitive schemes (Noor Shah Saad & Sazelli Abdul Ghani, 2010). The advantages from learning mathematics in constructivist way such as using GLM will makepupils think, understand, remember, confident, excited and improve social skills which in turn translates into better motivation.

Trigonometry is one of the important components in mathematics to master. This topic combines algebra, geometry and graphical reasoning and the basis of the calculus, physics, architecture, surveying, and engineering. Trigonometry was considered among the topics which are difficult to master by pupils (Demir, 2012; Gur, 2009; Jaworski, 2010; Moore, 2012; Nan, 2013; Thompson, 2008; Weber, 2005, 2008; Yusha'u, 2013; Zengin, Furkan & Kutluca, 2012). Pupils need to comprehend various rules and procedure that cannot be expressed as algebraic formula. According to Weber(2005), pupils avoid and view Trigonometry as "a fraught with difficulty". Pupils seem have trouble reasoning Trigonometry operation.

GeoGebra is an open source software that integrates math, geometry, algebra and calculus. This software is a combination of dynamic geometry software and computer algebra system. The advantages of using GeoGebra is (1) user-friendly display, multi-language menu, instruction and help; and (2) help pupils making exploration projects; (3) various design can be make using interfaces such as font, image quality, color and others (Diković, 2009). Based on this, GeoGebra could be better alternative that could potentially help educators and pupils in T&L.Based on past studies result, there is a huge potential of GeoGebra,such as research in the topics of probability (Radakovic, 2012), Calculus (Diković, 2009), Transformation (Kamariah Abu Bakar et al., 2010), Circle (Praveen & Leong, 2013), Expression and Quadratic Equations (Mohd Zamri Abdullah, 2012), Function (Hutkemri Zulnaidi & Effandi Zakaria, 2012), and Geometry coordinates ((Royati Abdul Saha, Ahmad Fauzi Mohd Ayub, & Rohani Ahmad Tarmizi, 2010). Therefore, the objective of this study is to identify the level of motivation of under achievers pupils who underwent T&L using GLM on the topic of Trigonometry II.

METHODOLOGY

This research approach is explanatory mixed method survey followed by interview of the respondent. The study examined on motivation level of pupils after undergoing T&L Trigonometry II topic using GLM. A questionnaire adapted from Instructional Material Motivational Scale (IMMS) based on for subscale namely; Attention, Reflection Confidence and Satisfaction were given to respondent. After survey data had been analyzed, interview were held involving five pupils from the respondent.

GLM was built by researchers using GeoGebra 5.0 software. GLM consists of two main components, GeoGebraBook modules and written module. GeoGebraBook Module consists of 18 GeoGebra aplet covering revision, sinus, kosinus and tangen as well as Trigonometry function.Written module meanwhile act as giving direction and tips on how and what to explore from GeoGebraBook Module. Written module also has learning objectives, activities, exercises, and test questions.

The process of sampling is purposive sampling consist of under achiever Form Four pupils that scored an F grade in *Pentaksiran Tingkatan Tiga* (PT3). A total of 21 pupils from one intact classunder achiever pupilswere selected for this research. All of these pupils learn Trigonometry II using GLM that took two weeks time. Pupils using GLM as self access learning in subtopic arranged by the teacher. Pupils were allowed to explore according to subtopic assigned to them with help from teacher and fellow friend. Pupilsmaking exploration on GeoGebraBook platform based on activities and excercises from written module. Five pupils then were selected based on purposive sampling to undergo interview by researcher.

Pupils response were coded and analyzed using means and percentages as well as independent t-test and one-way analysis of variance (ANOVA). The assumptions in using this analysis were checked beforehand. Interviews were held to obtain the views of pupils on the GLM in four subscales which are Attention, Reflection, Confidence and Satisfaction. The process of triangulation is done by comparing data from interviews and data from questionnaires.

RESULT AND DISCUSSION

Result from data analysis showed that the pupils have a positive motivation in T&L Trigonometry II usingGLM as shown in Table 1. Overall student motivation is high (M = 4.16, SD = .279) meanwhile, the level of motivation of pupils for each subscale in ascending order is the Confidence (M = 3.92, SD = .268), Relevant (M = 4.07, SD = .357), Attention (M = 4.25, SD = .320), and Satisfaction (M = 4.50, SD = .436).

TABLE 1 Motivation's Level Mean and Standard Deviation

Subscale	Mean	Standard Deviation
Attraction	4.25	.320
Relevant	4.07	.357
Confidence	3.92	.268
Satisfaction	4.50	.436
Overall	4.16	.279

The boys overall motivation mean (M = 3.99, RP = .093) is lower than the girls mean (M = 4.26, RP = 0.67). This difference was statistically significant, [t (19) = 2,401, p <0.05, r = 1.07] as shown in Table 2. Based on ANOVA analysis carried out as shown in Table 3, significant differences exist between the two subscales which is Attention (F (19,20) = 4,705, p <.05) and the Relevant (F (19.20) = 5666, p <0.05). However there was no significant difference between the other two subscales of Confidence (F (19,20) = 2,572, p> 0.05) and Satisfaction (F (19,20) = 1.68, p> 0.05).

TABLE (2): Independent T-Test Output For Difference Among Gender

F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
.004	.952	−2.401	19	.027	−.270	.112	−.506	−.035

TABLE (3)*:* One-Way ANOVA Output For Motivation Level Difference

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Att	Between Groups	.405	1	.405	4.705	.043*
	Within Groups	1.636	19	.086		
	Total	2.042	20			
Rel	Between Groups	.586	1	.586	5.666	.028*
	Within Groups	1.965	19	.103		
	Total	2.551	20			
Con	Between Groups	.171	1	.171	2.572	.125
	Within Groups	1.264	19	.067		
	Total	1.436	20			
Sat	Between Groups	.310	1	.310	1.680	.210
	Within Groups	3.500	19	.184		
	Total	3.810	20			

*Att – Attention, Rel-Relevant, Con-Confidence, Sat-Satisfaction

From the interview data, in the Attention's subscale pupils view GLMas attractive and appealing. Diversity in using GLM help pupils maintain attention in the learning process. Data from the survey showedpupils learn unexpected things in this module. When interviewed, pupils have the curiosities towardsTrigonometry. Aspects that attract pupils attention that can be identified is the angle animation and diversity of colors used. According to Reis (2010), the use of GeoGebra can attract pupilsattraction compared to teacher-centered learning. The attention of pupils can help teachers perform effectively T&L process.

In the Relevant subscale, pupils have positive feelings toward the importance of GeoGebra Learning Module. Pupilsthink GLM as important and useful modules.Examples and explanations in the written module help pupils master Trigonometry. Through interviews, the pupilsseerelevance of GeoGebrabecause pupils can control the learning process themselves. Slider function help pupils to see thorough steps in Trigonometry. Quick calculations allow pupils to examine the working without requiring high cognitive load. Pupils also associate future career when describing the importance of this module.

Pupils have high confidence using GLM and stated that Trigonometry is not difficult to learn. Pupils even feel Trigonometry is easy when they first learn it using GLM. The composition of the learning material also helped pupils build confidence. When the pupils interviewed, they expressed confidence in answering post-test questions. They also informed

their lack of confidence in the beginning but confidence increased afterwards. According to a study conducted by Praveen & Leong, (2013), the pupils began to increase confidence when using GeoGebra in T&L.

In the Satisfaction subscale, pupils expressed satisfaction upon completion T&L of Trigonometry II. Pupils feelenjoy and satisfied using GLM in T&L Trigonometry. They think GLM is a well designed learning material. The findings from the interviews indicated that pupils enjoyed and apply the usage of GLM for other mathematics topics. Feelings of satisfaction were reported by Royati et al., (2010) when teachers use computers in T&L in mathematics. Pupils also proposed to expand the use of GeoGebra software in other mathematics topics. Pupils feel satisfied because they can finish the exercise given and understand learning content.

CONCLUSION

Pupils were found to have positive motivation towards the use of GLM in the T&L Trigonometry II, Thus, demonstrating the potential use of the GLM among low achieving pupils.This study provides recommendations to encourage the use of mathematic dynamic software such as GeoGebra in the T&L of mathematics as it can motivate pupils. Self access learning module that was well built using ARCS model has the ability to attract pupils' motivation to learn mathematics at pupils' own pace. Mathematics teacher should pay extra attention to boys as result shown boys have lower motivation in attention and relevant subscale compared to girls.

This positive finding on the usage of GeoGebra is consistent with studies conducted that measure motivation level in a variety of mathematical topics such as the topic of Circle (Praveen & Leong, 2013), Quadratic Equation and Function (Mohd Zamri Abdullah, 2012), Calculus (Diković, 2009), Transformation (Kamariah Abu Bakar et al., 2010), Geometry Coordinate (Royati Abdul Saha et al., 2010), and Probability (Radakovic, 2012).

ACKNOWLEDGMENTS

This study was funded by research grant from Universiti Pendidikan Sultan Idris Education Research Lab (2014-0096-109-33).

REFERENCES

Abu-Obaidah et al. (2012). Teachers ' ICT Skills and ICT Integration in the Classroom :

The Case of Vocational and Technical Teachers in Malaysia. *Scientific Research*, *3*(December), 70–76. doi:10.4236/ce.2012.38b016

Ahmad Fauzi Mohd Ayub, Rohani Ahmad Tarmizi, Kamariah Abu Bakar, & Wong, S. L. (2014). Adoption of Wxmaxima Software in the Classroom : Effect on Students ' Motivation and Learning of Mathematics. *Malaysian Journal of Mathematical Science*, *8*(2), 311–323.

Al-A'ali, M. (2008). A Study of Mathematics Web-Based Learning in Schools. *American Journal of Applied Sciences*. doi:10.3844/ajassp.2008.1506.1517

Azura Ishak, Zakaria Kasa, Mohd Hasan Selamat, & Bahaman Abu Samah. (2009). Perbandingan Pengajaran Berasaskan Multimedia dan Tradisional ke Atas Pencapaian Matematik dan Sikap Matematik di Kalangan Pelajar Berisiko. *Jurnal Teknologi Maklumat & Multimedia*, *5*, 79–89.

Demir, O. (2012). *Students' Concept Development And Understanding of Sine And Cosine Functions*. Universiteit van Amsterdam. Retrieved from http://www.science.uva.nl/onderwijs/thesis/centraal/files/f107257570.pdf

Diković, L. (2009). Applications Geogebra Into Teaching Some Topics of Mathematics at The College Level. *Computer Science and Information Systems*, *6*, 191–203. doi:10.2298/CSIS0902191D

Effandi Zakaria, & Lee, L. S. (2012). Teachers ' Perceptions Toward the Use of GeoGebra in the Teaching and Learning of Mathematics. *Journal of Mathematics and Statistics*, *8*(2), 253–257.

Escuder, A., & M. Furner, J. (2011). The Impact of Geogebra in Math Teacher's Professional Development. In *International Conference on Technologies in Collegiate Mathematics* (pp. 76–84). Norfolk, USA: Department of Mathematics and Statistics Old Dominion University.

Furner, J., & Berman, B. (2005). Confidence in Their Ability to Do Mathematics, The Need to Eradicate Math Anxiety so Our Future Students can Succesfully Compete in a High-Tech Globally Competitive World. *Dimensions in Mathematics*.

García, M. del M., & Romero, I. (2009). The Influence of New Technologies on the Evolution of Learning and Attitudes towards Mathematics in Secondary Students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *7*, 369–395.

Gur, H. (2009). Trigonometry Learning. *New Horizon in Education*, *57*(1), 67–80.

Hutkemri Zulnaidi, & Effandi Zakaria. (2012). The Effect of Using GeoGebra on Conceptual and Procedural Knowledge of High School Mathematics Students. *Asian Social Science*, *8*(11). doi:10.5539/ass.v8n11p102

Ignacio, N. G., Nieto, L. J. B., & Barona, E. G. (2006). The affective domain in Mathematics Learning. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, *1*, 16–32.

Jaworski, B. (2010). Challenge and Support in Undergraduate Mathematics for Engineers in a Geogebra Medium. *MSOR Connections*, *10*(1).

Kamariah Abu Bakar, Ahmad Fauzi Mohd Ayub, Wong, S. L., & Rohani Ahmad Tarmizi. (2010). Exploring Secondary School Students' Motivation Using Technologies in Teaching and Learning Mathematics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *2*(2), 4650–4654. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.744

Marzita Puteh, & Rohaidah Masri. (2006). Geometer Sketchpad:Penggunaannya dalam Pembelajaran Matematik Tambahan. *Menanggapi Keberkesanan Dan Perubahan*, 101–115.

Mislina Atan. (2010). *A Study Of Students' Perception Of Mobile Learning In Probability Lessons*. Multimedia University Malaysia.

Mohd Zamri Abdullah. (2012). *Kesan Penggunaan Perisian Geogebra Ke Atas Motivasi dan Pencapaian Pelajar*. Universiti Kebangsaan Malaysia.

Moore, K. C. (2012). Coherence, Quantitative Reasoning, and the Trigonometry of Students. *Quantitative Reasoning and Mathematical Modeling*, 75–92. Retrieved from www.uwyo.edu/wisdome/_files/documents/moore.pdf

Nan, C. İ. (2013). Influence of the Constructivist Learning Approach on Students ' Levels of Learning Trigonometry and on Their Attitudes Towards Mathematics. *Hacettepe University Journal of Education*, *28*(3), 219–232.

Noor Shah Saad, & Sazelli Abdul Ghani. (2010). *Teaching Mathematics in Secondary School : Theories and Practices* (Cetakan Ke.). Tanjung Malim: Universiti Pendidikan Sultan Idris.

OECD. (2014). *PISA 2012 Results in Focus*. Retrieved from www.oecd.org/pisa

Praveen, S., & Leong, K. E. (2013). Effectiveness of Using Geogebra on Students ' Understanding in Learning Circles. *The Malaysian Online Journal of Educational Technology*, *1*(4), 1–11.

Radakovic, A. & N. (2012). Teaching probability by using geogebra dynamic tool and implemanting critical thinking skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 46*, *46*(Galotti 1989), 4943–4947. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.364

Royati Abdul Saha, Ahmad Fauzi Mohd Ayub, & Rohani Ahmad Tarmizi. (2010). The Effects of GeoGebra on Mathematics Achievement: Enlightening Coordinate Geometry Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *8*, 686–693. doi:10.1016/j.sbspro.2010.12.095

Sherman, M. (2011). *An Examination Of The Role Of Technological Tools In Relation To The Cognitive Demand Of Mathematical Tasks In Secondary Classrooms*. University of Pittsburgh.

Thompson, P. W. (2008). Conceptual Analysis Of Mathematical Ideas: Some Spadework At The Foundation Of Mathematics Education. In *Annual Meeting of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 1, pp. 31–49). Retrieved from http://pat-thompson.net/PDFversions/2008ConceptualAnalysis.pdf

Ting, S. H. (2013). *The Use of GeoGebra Software Integrated In Teaching Circle III Topic On Form Four Student*. Universiti Pendidikan Sultan Idris.

Weber, K. (2005). Students ' Understanding of Trigonometric Functions. *Mathematics Education Research Journal*, *17*(3), 91–112.

Weber, K. (2008). Teaching Trigonometric Functions : Lessons Learned from Research. *Connecting Research To Teaching*, *102*(2).

Yusha'u, M. A. (2013). Difficult Topics in Junior Secondary School Mathematics : Practical Aspect of Teaching and Learning Trigonometry. *Scientific Journal of Pure and Applied Science*, *2*, 161–174.

Zengin, Y., Furkan, H., & Kutluca, T. (2012). The Effect of Dynamic Mathematics Software Geogebra on Student Achievement in Teaching of Trigonometry. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *31*(2011), 183–187. doi:10.1016/j.sbspro.2011.12.038

MASALAH PENYESUAIAN TINGKAH LAKU MURID PRASEKOLAH

Zanariah Mat Isa
zanariah@ipgmksm.edu.my

Narani Ibrahim
Prof. Dr. Kamarul Shukri Mat Teh
Universiti Sultan Zainal Abidin

Masalah penyesuaian tingkah laku dalam kalangan kanak-kanak merupakan fenomena biasa dan acap kali berlaku. Menurut Teori Ekologi kondisi persekitaran yang kondusif perlu bagi mengoptimumkan seluruh aspek perkembangan kanak-kanak. Masalah penyesuaian tingkah laku di dalam kelas boleh menyebabkan wujud suasana yang tidak kondusif terutama ketika sesi pengajaran dan pembelajaran. Antara bentuk masalah penyesuaian tingkah laku yang dilakukan ialah terlampau aktif, lasak, tidak boleh duduk diam, daya tumpuan yang singkat, sukar mengawal emosi dan tidak boleh mengikut peraturan. Kajian tindakan ini bertujuan untuk mengubah masalah penyesuaian tingkah laku murid tabika. Subjek ini telah dikenal pasti mengalami masalah penyesuaian tingkah laku melalui pemerhatian, senarai semak dan temu bual. Kaedah terapi wuduk telah dipilih untuk membantu mengatasi masalah penyesuaian tingkah laku kanak-kanak ini. Setelah 23 hari terapi wuduk dilakukan, subjek kajian telah menunjukkan perubahan tingkah laku yang positif. Subjek sudah mula fokus terhadap pengajaran dan pembelajaran, mendengar dan mengikut arahan guru, bersosialisasi dengan rakan-rakan dan menyiapkan tugasan yang diberikan. Hasil kajian ini menunjukkan terapi wuduk telah mengubah masalah penyesuaian tingkah laku subjek kajian. Terapi wuduk ini boleh dan mudah dilaksanakan oleh guru, pembantu guru ataupun ibu bapa.

Kata kunci: *masalah penyesuaian tingkah laku, murid prasekolah, pengajaran dan pembelajaran, terapi wuduk, perubahan positif*

PENDAHULUAN

Tingkah laku berkait rapat dengan perkembangan sosio emosi kanak-kanak. Perkembangan sosio emosi yang sihat akan bertindak sebagai "sumber kuasa dalaman" yang membekalkan kekuatan dan keupayaan untuk menjalani kehidupan dengan penuh produktif, dan mempunyai daya tahan untuk menangani perubahan dan ketidaktentuan (Goleman, 1996; *Australian Institute of Health and Welfare*, 2009). Bagi kebanyakan kanak-kanak, antara peristiwa penting yang berlaku dalam hidup mereka ialah detik penghijrahan ke tadika. Penghijrahan ini menimbulkan perubahan kepada emosi kepada diri kanak-kanak. Perubahan emosi ini kadang kala menimbulkan rasa ketegangan dan ketidaktentuan fizikal dan mental kanak-kanak (Fanti et al, 2010) akibat persekitaran yang serba baru seperti bangunan, bilik darjah, guru dan rakan-rakan (Margetts, 2005). Untuk membolehkan kanak-kanak berfungsi secara normal dan bebas, mereka perlu membina hubungan dan membuat penyesuaian tingkah laku dengan guru, pembantu guru dan rakan-rakan lain serta mengikut peraturan yang telah ditetapkan (Fanti et al, 2010; Margetts, 2005). Pelbagai reaksi tingkah laku yang dipamerkan oleh kanak-kanak seperti kebimbangan, pengunduran diri, menggigit kuku, menghisap ibu jari, gagap dan terbuang air kecil atau besar di dalam kelas adalah isyarat awal bahawa mereka sedang mengalami kesukaran dalam penyesuaian tingkah laku dalam situasi baharu (Lycett et al., 2014; Berk et al., 2009; Margetts, 2005).

Justeru, langkah awal yang perlu dilakukan oleh guru ialah membantu kanak-kanak untuk bertingkah laku dengan betul sebelum menumpukan kepada aspek perkembangan kognitif (Adela et al., 2011; McClelland & Morrison, 2003; Pianta & Cox, 2007). Pengabaian aspek pembentukan tingkah laku meletakkan kanak-kanak dalam situasi berisiko. Kajian membuktikan masalah penyesuaian tingkah laku kanak-kanak jika tidak diatasi akan menyebabkan masalah yang lebih serius seperti, terjebak dalam masalah keciciran sekolah, delinkuen, keganasan, seks bebas, penagihan dadah, jenayah dan kesukaran mendapat pekerjaan (Bornstein et al., 2010; Duncan et. al., 2007; Liu & Wang; 2007). Oleh itu, Lycett et al. (2014) mencadangkan semua masalah penyesuaian tingkah laku dikenal pasti dan diberi intervensi pada permulaan kemasukan ke tabika.

Latar belakang Kajian

Masalah penyesuaian tingkah laku kanak-kanak di tadika perlu dikaji kerana terdapat kebimbangan yang semakin meningkat apabila didapati ramai kanak-kanak yang melangkah ke tahun satu belum "bersedia untuk belajar". Kanak-kanak ini tidak mempunyai kemahiran untuk bertingkah laku dan enggan melibatkan diri secara aktif dalam konteks pembelajaran. Isu ini disokong dengan dapatan kajian pengkaji-pengkaji seperti Klein et al. (2009); Thompson & Raikes (2007); Denham (2006); Klein (2002); Raver (2002); Raver & Knitzer (2002); Rimm-Kaufman et al., (2000). Malah McClelland et al. (2000) dalam kajiannya mendapati hampir satu perempat daripada kanak-kanak di tadika mempunyai masalah penyesuaian tingkah laku seperti tidak boleh duduk diam, ingkar arahan, dan secara bebas melakukan sesuatu 'tanpa rasa terganggu'. Masalah ini turut diakui oleh Rimm-Kaufman et al. (2000) yang melaporkan hampir separuh daripada kanak-kanak di tadika gagal menunjukkan kemahiran mengawal selia agar memberi tumpuan dan melibatkan diri dalam aktiviti pengajaran dan pembelajaran di dalam kelas.

Kanak-kanak yang terlampau aktif, lasak, tidak boleh duduk diam, daya tumpuan yang singkat, sukar mengawal emosi, tidak mengikut peraturan, mudah terganggu dan antisosial adalah mereka yang mengalami masalah dalam penyesuaian tingkah laku (Caspi et al., 1995; Margetts, 2005). Walau bagaimana pun, sebelum seseorang guru menumpukan usahanya untuk melakukan intervensi terhadap masalah tingkah laku kanak-kanak, guru itu sendiri perlu menjadi model terbaik dan bertingkah laku yang sesuai untuk menjadi contoh kepada kanak-kanak (Ibn Khaldun, 2002).

Tugas guru bukan sesuatu yang mudah kerana perlu memberi perkhidmatan terbaik kepada sejumlah murid yang ramai secara sekali gus (UNESCO, 2006). Setiap individu kanak-kanak itu pula adalah unik, mempunyai pelbagai perbezaan dari segi latar belakang, tingkah laku, keupayaan mental, minat dan motivasi. Mereka juga akan berkelakuan dengan cara yang mereka sendiri. Situasi ini merupakan salah satu cabaran dan hiburan kepada guru (UNESCO, 2006) khususnya guru tabika.

Refleksi Pengajaran dan Pembelajaran

Umumnya semua guru mahu memberi khidmat yang terbaik kepada anak didiknya. Guru berasa bimbang dengan setiap masalah yang dihadapi oleh murid-muridnya sama ada dari sudut tingkah laku, keyakinan diri, kebolehan dan harga diri (UNESCO, 2006). Walau bagaimanapun apabila murid-murid tidak menghormati guru seperti menolak arahan dan tidak mahu mengikut peraturan, impaknya guru akan menjadi marah dan kecewa.

22 tahun berkhidmat sebagai guru tabika, saya merakamkan pelbagai bentuk dan perubahan tingkah laku kanak-kanak. Ada yang bertingkah laku takut-takut, malu-malu dan ingin bermanja. Terdapat juga murid yang bertingkah laku matang sudah boleh membawa diri, menuruti arahan dengan betul, bersopan santun dan berbudi bahasa. Tidak kurang juga ada yang bertingkah laku negatif hingga boleh menggugat kesabaran guru. Umumnya, saya bersetuju dengan pendapat yang dikemukakan oleh Badri et al. (2014) tingkah laku yang dipamerkan oleh kanak-kanak memberi petunjuk sejauh mana ibu bapa 'menyediakan' mereka untuk mula melangkah ke alam persekolahan.

Pada tahun ini saya menerima kehadiran dua orang adik-beradik: abang dan adik perempuan. Pada hari pertama persekolahan, mereka ini tidak banyak bezanya dengan personaliti kanak-kanak lain. Saya menjangkakan tidak ada masalah yang bakal timbul. Namun, jangkaan saya meleset. Saya mengakui kebenaran penyataan Pianta et al. (2007) dalam kajiannya yang mendapati terdapat percanggahan antara jangkaan guru dengan kemahiran tingkah laku yang ditunjukkan oleh kanak-kanak di tabika. Tingkah laku abang amat menguji kesabaran saya. Tingkah lakunya seolah-olah mencabar kesabaran saya. Dia sering berusaha untuk mewujudkan suasana yang tidak kondusif di dalam kelas. Kesannya keadaan kelas menjadi hingar bingar. Suara saya sering sahaja tenggelam dengan suara kanak-kanak seramai 23 orang.

Jarang benar abang menunjukkan respons positif ingin belajar. Abang tidak boleh duduk diam. Ada-ada sahaja yang dilakukannya ketika saya mengajar. Abang akan melompat, mencuit kanak-kanak lain, sentiasa meliang-liukan tubuh badannya, keluar dari kumpulan ketika sesi bercerita, bangun berjalan-jalan di dalam kelas dan sebagainya. Kadang

kala abang mengambil pemadam dan pensel rakan-rakan yang lain tanpa kebenaran. Rakan mangsa akan meminta dipulangkan semula tetapi abang akan membawa lari 'barang rampasan' tersebut. Maka berlakulah adegan kejar-mengejar dan sorak menyorak oleh kanak-kanak lain di dalam kelas. Situasi menjadi hingar-bingar. Ada murid yang sekadar menjadi pemerhati, tidak kurang juga yang turut mengambil kesempatan untuk bergerak bebas, membuat bising dan tidak menyiapkan tugasan. Berbeza dengan adik yang agak pendiam dan langsung tidak menimbulkan masalah tingkah laku.

Dalam situasi yang lain, ketika rakan-rakan lain sedang leka dengan aktiviti perbualan pagi, abang akan keluar dari bulatan dan beraksi sesuka hati. Kadang kala abang akan berbaring di atas lantai, berdiri di atas meja, menjerit secara tiba-tiba, memanjat pintu *grill* dan sebagainya. Apabila ditegur atau dipujuk supaya berada semula di dalam kumpulan dengan rakan-rakan yang lain, abang akan memberontak. Abang akan berlari di dalam kelas atau berpura-pura ingin ke tandas.

Dengan usia yang menjangkau lebih separuh abad, saya 'lelah' dengan situasi sebegini. Tambahan pula pembantu saya sedang berbadan dua. Pelbagai pendekatan, strategi dan teknik telah saya gunakan untuk mengubah keadaan seperti pendapat yang dikemukakan oleh Kerr et al. (2007) guru perlu melakukan yang terbaik berdasarkan ilmu dan kemahiran yang dimiliki agar kanak-kanak mendapat yang terbaik daripada tindakan guru. Pengajaran dan pembelajaran hendaklah disandarkan kepada satu proses interaksi yang berterusan antara murid dengan guru dan pengajaran yang berkesan bukanlah tentang guru tetapi semua yang berkaitan dengan murid (Berk & Trieber, 2009).

Segala pengalaman yang saya peroleh selama berkhidmat 31 tahun sebagai guru tabika telah digunakan untuk mengubah dan membentuk tingkah laku abang. Saya menggunakan teknik nyanyian dan gerakan dengan harapan dapat menarik minat abang untuk belajar. Namun harapan saya sia-sia belaka, abang langsung tidak menunjukkan minat. Situasi bertambah sulit apabila beberapa orang kanak-kanak lain mula terpengaruh dengan kelakuan abang. Ada yang menjadi pengikut abang berkeliaran di dalam kelas dan langsung tidak mengendahkan nasihat, teguran dan larangan saya atau pembantu. Perkara ini amat merunsingkan saya. Abang seolah-olah menjadi virus kepada kanak-kanak yang lain. 'Jangkitan virus ' ini perlu diberhentikan.

Terbit rasa malu di hati saya terutama terhadap pembantu, ibu bapa dan penduduk kampung yang tinggal berdekatan dengan tabika. Abang benar-benar menguji profesion saya sebagai guru tabika. Acap kali saya terpaksa menjerit dan kadang kala menggunakan tindakan yang agak 'keras' seperti menarik abang kembali ke posisi asal. Segala teknik modifikasi tingkah laku saya cuba aplikasikan. Pendekatan psikologi juga menemui jalan buntu. Kami juga menggunakan teknik pujukan, malangnya abang menjadi lebih agresif. Jeritannya menjadi lebih kuat. Tindakannya menjadi lebih kasar. Saya tidak dapat lari daripada rasa kecewa. Raut wajah saya bertukar masam. Saya terfikir-fikir, tercari-cari kaedah yang paling efektif untuk saya membantu abang? Sedangkan selama ini segala bentuk tingkah laku negatif kanak-kanak dapat saya atasi, cuma tempoh perubahan sahaja yang berbeza-beza antara seorang kanak-kanak dengan kanak-kanak yang lain.

Adakah kaedah pengajaran saya yang tidak sesuai dengan abang yang tergolong dalam generasi alpha ini? Daripada pemerhatian saya, kanak-kanak yang lain dapat mengikuti proses pengajaran dan pembelajaran dengan baik. Saya telah berbincang dengan pembantu dan rakan-rakan guru yang lain untuk mencari alternatif terbaik mengatasi masalah ini. Langkah permulaan, saya memutuskan untuk menggunakan teknik bercerita. Saya telah memilih cerita yang sarat dengan nilai murni dan pengajaran. Saya memilih bercerita sambil menggunakan *big book*. Namun abang tetap tidak berminat. Saya menukar strategi dengan bercerita menggunakan bahan-bahan interaktif. Kanak-kanak lain kelihatan gembira dan teruja untuk mengambil bahagian tetapi abang masih tidak dapat mengawal tingkah lakunya. Abang mengajuk-ajuk intonasi suara saya semasa bercerita. Saya cuba mengaplikasikan cerita kanak-kanak yang ada di *Youtube*. Niat saya tidak lain dan tidak bukan untuk mengubah tingkah laku abang atau setidak-tidaknya menjentik emosinya agar sedar akan tingkah lakunya yang tidak digemari oleh guru dan rakan-rakan yang lain. Hal ini kerana terdapat beberapa orang kanak-kanak telah menyatakan ketidakselesaan dengan gelagat dan masalah yang sering dicetuskan oleh abang. Malah saya terpaksa menahan malu kerana ada beberapa orang ibu bapa yang datang bersemuka bertanyakan masalah abang. Mereka turut gusar sekiranya masalah berlarutan maka tumpuan anak mereka turut terjejas. Saya cuba meyakinkan ibu bapa bahawa gelagat abang adalah perkara normal bagi kanak-kanak seusia mereka. Walaupun pada masa yang sama, dalam hati saya sendiri mengakui tingkah laku abang ini agak luar biasa berbanding kanak-kanak yang pernah saya didik selama 31 tahun bertugas sebagai guru tabika

Walaupun mengalami masalah penyesuaian tingkah laku di dalam kelas tetapi abang mempunyai perkembangan kognitif yang baik dan rajin hadir ke sekolah. Sesekali abang boleh bertingkah laku dengan baik dan dapat menyiapkan tugasan dengan sempurna. Sehingga bulan Mei, hanya lapan hari abang tidak hadir ke kelas. Apabila abang tidak hadir ke tabika, situasi pengajaran dan pembelajaran di dalam kelas menjadi tenang. Segala aktiviti yang saya rancang berjalan lancar dan objektif tercapai. Bukan kanak-kanak sahaja kelihatan gembira, emosi saya dan pembantu juga turut stabil kerana tidak ada yang mencetuskan suasana tegang dan merosakkan *mood* kami. Namun profesionalkah saya jika mengharapkan kanak-kanak yang 'bermasalah' tidak hadir ke sekolah? Adakah saya perlu 'mengaku kalah' hanya kepada kanak-kanak yang baru berusia 6 tahun? Adakah teknik pengajaran saya tidak kreatif? Apakah strategi pengajaran yang berkesan untuk menarik minat belajar abang? Mengapa tidak saya menganggap kehadiran abang ini untuk meningkatkan lagi kualiti saya sebagai seorang guru tabika?

Mungkinkah persekitaran kelas yang tidak kondusif atau tidak menggalakkan abang untuk bertingkah laku positif? Atau mungkin kerana tiada gambar-gambar yang menunjukkan tingkah laku positif di dalam kelas prasekolah? Adakah abang sedang tercari-cari gambaran positif dalam diri untuk dijadikan contoh?

Berdasarkan faktor latar belakang keluarga, abang merupakan anak sulung. Ibu bapanya tidak berpendidikan tinggi. Bapanya seorang warga negara Thailand. Kedua-dua ibu bapanya mengambil upah membuat keropok. Saya telah beberapa kali berbincang dengan ibu abang. Saya terpaksa berterus terang tentang tingkah laku abang dan situasi yang berlaku di dalam kelas. Ibu sedia maklum dengan tingkah laku abang. Si ibu juga seolah-olah sudah lali dan membiarkan sahaja tingkah laku negatif abang. Kami pernah mengemukakan cadangan yang *extreme* kepada si ibu agar menghantar abang ke

prasekolah yang berhampiran. Alasan saya, mungkin abang tidak serasi dengan saya. Namun ibu menolak. Menurut ibu, abang suka datang ke tabika bersama-sama adiknya. Di samping memudahkan ibu untuk menghantar dua orang anak di tabika yang sama.

Di mana ada kemahuan di situ ada jalan. Sesuatu perlu dilakukan sebelum luka menjadi barah. Saban hari saya mencari-cari resolusi yang terbaik untuk membantu abang. Saya mahu membuktikan kepada abang. Saya tidak akan berputus asa dan istiqamah untuk membentuk tingkah lakunya sekali gus membantunya cemerlang dalam akademik seperti pendapat yang dikemukakan oleh Mart (2013) guru yang bersemangat mempunyai komitmen yang berterusan dan dedikasi untuk murid dan pembelajaran. Saya melayari internet, melawat blog-blog meninjau pendapat tokoh-tokoh agama, psikologi dan rakan-rakan guru yang mengajar di tabika dan prasekolah. Saya tidak dapat melibatkan ibu bapa abang kerana sambutan mereka yang dingin. Hal ini tidak sepatutnya berlaku kerana pertukaran idea, perkongsian maklumat, interaksi antara guru dengan ibu bapa dan penglibatan menjadi pemangkin kepada pembentukan tingkah laku kanak-kanak (Mart, 2013). Ibu bapa dan guru perlu memenuhi keperluan kanak-kanak, menyediakan persekitaran yang sesuai dengan perkembangan mereka, rasa selamat, di samping memberikan sokongan dan respons positif agar ruang dan peluang kewujudan masalah tingkah laku dapat diminimumkan (*California Infant/Toddler Learning and Development Foundations*, 2013; *Murdoch Children's Research Institute & The Royal Children's Hospital*, 2012).

FOKUS KAJIAN

Analisis masalah

Masalah penyesuaian tingkah laku kanak-kanak turut memberi kesan negatif kepada guru di dalam kelas (Raver et al., 2008; Fantuzzo et al, 2007). Masalah tingkah laku di dalam kelas boleh mempengaruhi atau menghilangkan keyakinan atau efikasi guru (Rimm-Kaufman et al, 2000). Guru boleh hilang fokus dan motivasi sekali gus menyebabkan kompetensi pengajaran guru menjadi lemah (Hemmeter et al., 2006). Hal ini jika dibiarkan berlarutan boleh membawa kepada gejala *stress* dan *burnout* dalam kalangan guru (Raver et al., 2008). Masalah tingkah laku kanak-kanak mengganggu tumpuan guru untuk pengajaran, meletakkan guru-guru dalam keadaan dilema dan tertekan antara usaha untuk memenuhi tuntutan kurikulum dan ibu bapa yang semakin meningkat atau merawat masalah tingkah laku di dalam bilik darjah (Hemmeter et al., 2006). Guru juga terpaksa bergelut dengan masa untuk menyempurnakan "tugas" pengajaran yang diperlukan, memenuhi standard akauntabiliti dan untuk mengendalikan masalah tingkah laku kanak-kanak yang semakin mencabar (Raver et al., 2008; Fantuzzo et al., 2007; Hemmeter et al., 2006).

Masalah utama ialah tingkah laku abang yang sering merosakkan '*mood'* saya sebagai guru, pembantu dan kanak-kanak yang lain. Masalah tingkah laku ini boleh tercetus pada bila-bila masa, sama ada pada waktu awal pagi, *morning circle*, kelas iqra', sarapan, semasa dan selepas rehat ataupun sementara menunggu ibu atau bapanya datang menjemput pulang.

Keadaan menjadi agak tidak terkawal dan mengambil tempoh masa yang panjang untuk dipulihkan. Hal ini menyebabkan kanak-kanak lain terabai. Senario ini menjejaskan proses pengajaran dan pembelajaran seterusnya. Fokus kajian saya ialah membantu abang

membuat penyesuaian tingkah laku positif dan menyemai nilai murni agar situasi pengajaran dan pembelajaran dapat berlangsung dalam suasana yang harmonis dan abang juga dapat belajar dengan berkesan.

Teori Ekologi

Teori Ekologi oleh Bronfenbrenner (1979) ini amat sesuai untuk menerangkan sistem kompleks yang mempengaruhi perkembangan kanak-kanak. Menurut teori ini, sistem bioekologi merupakan kombinasi kecenderungan biologi kanak-kanak dan desakan persekitaran yang hadir bersama dalam membentuk perkembangan kanak-kanak. Teori ini menekankan kondisi persekitaran yang kondusif adalah perlu bagi perkembangan manusia sejagat. Perubahan dalam persekitaran akan turut mempengaruhi perubahan seseorang (Johnson, 2008). Dua syarat asas yang perlu dipatuhi iaitu pertamanya, orang dewasa perlu menyayangi anak-anak tanpa sebarang syarat. Kedua orang dewasa perlu memberi galakan dan meluangkan masa bersama-sama kanak-kanak (Lycett et al., 2014). Sekiranya kedua-dua keperluan di atas tidak berlaku, ekologi akan terencat dan seterusnya merosakkan perkembangan kanak-kanak. Teori ini menekankan kepentingan aspek sokongan orang dewasa terhadap anak-anak sehingga mereka mampu berdikari. Human-hendricks dan Roman (2015) menegaskan kanak-kanak akan dipengaruhi dengan pengetahuan yang didedahkan oleh orang dewasa seperti ibu bapa dan guru, kemudian mengaplikasikannya dalam tingkah laku mereka.

Kesimpulannya, menurut teori ekologi, faktor keluarga telah di kenal pasti sebagai faktor yang paling signifikan mempengaruhi tingkah laku (Klein, 2009) kerana mereka menjadi persekitaran pertama dan utama bagi setiap kanak-kanak. Ramai penyelidik dan pakar ekonomi percaya bahawa pendidikan awal kanak-kanak adalah penyelesaian terbaik untuk menamatkan kitaran kemiskinan dan meningkatkan pembangunan ekonomi melalui peningkatan pencapaian pendidikan kanak-kanak yang kurang bernasib baik dari segi ekonomi (Reynolds et al., 2010).

Klasifikasi Masalah tingkah laku

Masalah tingkah laku seperti menggigit kuku, menghisap ibu jari, gagap dan terbuang air kecil atau besar di dalam kelas kebimbangan, penarikan diri, kegelisahan, keresahan, daya tumpuan yang lemah, agresif, hiperaktif dan sebarang sikap negatif kanak-kanak di dalam kelas yang mengganggu guru, rakan-rakan dan proses pengajaran dan pembelajaran serta kegagalan menerima dan mematuhi rutin bilik darjah merupakan isyarat awal bahawa mereka sedang mengalami kesukaran dalam penyesuaian tingkah laku dalam situasi baharu dan perlu dibuat pengklasifikasian (Moser et al., 2014; Dougherty et al., 2011; Margetts, 2005).

OBJEKTIF KAJIAN

Objektif Am

Kajian ini bertujuan untuk membantu guru menangani masalah penyesuaian tingkah laku kanak-kanak tabika.

Objektif Khusus

1. Guru dapat mengurangkan masalah penyesuaian tingkah laku dalam kalangan kanak-kanak tabika.

2. Guru dapat menjalankan proses pengajaran dan pembelajaran dalam suasana yang kondusif.

3. Guru dapat menyemai nilai murni sepanjang waktu kanak-kanak berada di tabika

Soalan Kajian

1. Sejauh manakah terapi wuduk dapat membantu guru mengurangkan masalah penyesuaian tingkah laku dalam kalangan kanak-kanak tabika?

2. Bagaimanakah terapi wuduk dapat membantu guru menjalankan proses pengajaran dan pembelajaran dalam suasana yang kondusif?

3. Sejauh manakah terapi wuduk dapat membantu guru menyemai nilai murni sepanjang waktu kanak-kanak tabika?

KUMPULAN SASARAN

Kajian ini dilakukan kepada seorang kanak-kanak lelaki yang berusia enam tahun. Kanak-kanak lelaki ini merupakan murid tabika KEMAS yang terletak di dalam daerah Kuala Besut. Pemilihan subjek kajian ini disebabkan sering mempamerkan masalah penyesuaian tingkah laku di dalam kelas dan tidak dapat mengikuti aktiviti pengajaran dan pembelajaran yang dirancang. Kanak-kanak lain turut terkena tempias kerana tidak dapat belajar dalam suasana yang kondusif. Malah kanak-kanak lain juga turut terpengaruh untuk bertingkah laku mengganggu sehingga menyebabkan kelas menjadi kurang terkawal dan objektif pengajaran dan pembelajaran sukar dicapai.

PERANCANGAN DAN TINDAKAN YANG DIJALANKAN

Saya memilih untuk menggunakan model kajian tindakan Model Kurt Lewin (1946). Model ini sesuai dengan kajian yang akan kami jalankan.

CARA PENGUMPULAN DATA

Analisis dan Interpretasi Data

Analisis latar belakang subjek kajian.

Analisis dibuat berdasarkan pemerhatian berstruktur iaitu menggunakan borang soal selidik. Daripada borang soal selidik ini, saya dapati abang mempunyai masalah penyesuaian tingkah laku.

Dapatan temu bual dengan ibu subjek kajian membuktikan mereka juga turut mempunyai tingkah laku bermasalah di rumah berdasarkan penyataan berikut:
"*Cikgu buat la gapo-gapo pun. Rumah pun gitu gok. Kami tok charo doh"*
"Ore lare dio toksir denga, Ore ghoyat dio koho buak. Nok buat lagu mano la, cikgu weh oii"

Hasil penelitian terhadap hasil kerja subjek kajian membuktikan abang dapat melakukan tugasan yang diberikan. Abang mempunyai tahap perkembangan kognitif seperti kanak-kanak lain.

Analisis diteruskan melalui pemerhatian tidak berstruktur iaitu melalui rakaman video dan gambar ketika proses pengajaran dan pembelajaran dan semasa rehat.

Pelaksanaan Terapi Wuduk

Setelah kata sepakat antara guru, ustazah dan pembantu dicapai, terapi wuduk mula dilaksanakan. Kami merancang melaksanakan terapi ini selama 40 hari. Kami perlu istiqamah melakukan terapi wuduk selama 40 hari. Sebaik sahaja abang tiba di tabika, saya, ustazah atau pembantu akan menyambut dan terus membawa abang untuk mengambil wuduk. Selain itu, abang juga dibawa mengambil wuduk apabila dia bertingkah laku negatif. Pada peringkat permulaan, ustazah membantu, membimbing dan mengajar abang mengambil wuduk dengan cara yang betul bermula dengan membaca niat dan meratakan air ke anggota-anggota wuduk. Setiap kali abang mengambil wuduk, saya akan menandakan (/) pada borang senarai semak.

Pada minggu pertama perlaksanaan terapi wuduk, abang tidak menunjukkan sebarang perubahan. Malah kadang-kadang abang enggan mengambil wuduk. Pada minggu kedua, abang masih dengan masalah penyesuaian tingkah lakunya. Kami hampir berputus asa. Kami memberi kata-kata semangat antara satu sama lain dan tetap sabar. Terapi ini tetap diteruskan seperti yang dirancang. Kami sabar melayani kerenah abang. Setelah tiga minggu terapi ini dijalankan, abang sudah mulai faham: kadang kala apabila bertingkah laku negatif dengan sendirinya abang akan pergi mengambil wuduk.

DAPATAN KAJIAN

Setelah tiga minggu menjalani terapi wuduk abang sudah menunjukkan perubahan positif. Minggu keempat pelaksanaan abang sudah boleh bertingkah laku dengan betul. Abang sudah boleh berada di dalam kumpulan, mendengar dan mengikut arahan guru, mengikuti proses pengajaran dan pembelajaran serta melakukan aktiviti rutin harian bersama-sama kanak-kanak lain. Abang juga tidak lagi bergaduh atau merampas barang kanak-kanak lain. Abang boleh beratur dalam barisan kumpulannya. Tugasan yang diberikan oleh guru dilakukan dengan baik.

PERBINCANGAN

Kajian ini melibatkan kanak-kanak yang mengalami masalah penyesuaian tingkah laku. Masalah penyesuaian tingkah laku berkait rapat dengan perkembangan sosio emosi kanak-kanak. Kanak-kanak yang tidak mempunyai perkembangan sosio emosi yang sihat gagal untuk mengawal dan meluahkan emosi dengan baik, membentuk hubungan interpersonal yang sejahtera, dan meneroka persekitaran belajar dengan jaya (Hemmeter et al., 2006). Kanak-kanak mempamerkan masalah penyesuaian tingkah laku kerana mereka merasakan tidak mendapat 'pengiktirafan' dari sudut keperluan. Menurut pandangan Teori Humanistik Semua tingkah laku manusia adalah untuk mencapai kesempurnaan kendiri. Hal ini juga selari dengan pendapat yang dikemukakan oleh Stoeckli (2010) dan Yoleri (2014). yang menyatakan kanak-kanak akan berjaya membangunkan kemahiran tingkah laku berkesan, peningkatan dalam prestasi akademik dan bersikap prososial sekiranya keperluan fisiologi, keselamatan dan kasih sayang mereka dipenuhi sama ada semasa berada di rumah mahupun di sekolah. Hasrat untuk mendapatkan pengiktirafan tersebut merangsang keinginan mereka untuk bertingkah laku mengikut cara mereka sendiri yang kebiasaannya bersifat negatif. Lazimnya dengan bertingkah laku demikian, kanak-kanak mendapat perhatian yang mereka perlukan. Situasi ini memupuk kepercayaan yang salah bahawa mereka boleh mendapat perhatian dengan melakukan tingkah laku yang tidak baik. (Malangnya kesilapan kepercayaan ini selalunya membuahkan hasil seperti yang dihajati oleh kanak-kanak). Sekiranya masih berlaku keadaan kanak-kanak tidak mendapat perhatian, mereka akan bertindak lebih keras dan sengit untuk memastikan matlamatnya tercapai. Kitaran ini perlu dihentikan segera.

Apa yang kanak-kanak atau abang harapkan daripada tingkah laku mereka? Menurut Dreikurs (pengarang buku *Children the Challenge*) setiap tingkah laku kanak-kanak di dorong oleh keperluan serta harapan mereka untuk rasa dimiliki dan banyak kelakuan terarah untuk mencari tempat dalam dunia sosial. Bagi kanak-kanak yang telah hilang harapan mereka perlu diberi galakan oleh guru. Seterusnya Dreikurs berpendapat kanak-kanak yang melakukan masalah penyesuaian tingkah laku berpunca daripada salah anggapan, bahawa mereka akan mendapat status sosial dengan berkelakuan demikian. Dreikurs telah membahagikan perlakuan kanak-kanak kepada empat tujuan:

a. Mendapatkan perhatian –Mereka akan kerap bertanya, atau bertanya soalan yang tidak relevan, sentiasa memerlukan bantuan melengkapkan tugasan, enggan bekerjasama kecuali apabila guru menghampirinya.

b. Memperoleh kuasa – Kanak-kanak beranggapan dengan tindakan seperti berhujah, berbohong, mempamerkan sikap permusuhan, menentang orang dewasa adalah satu-satunya cara untuk memenuhi kehendak mereka.

c. Menyakiti orang lain atau Membalas dendam- Mereka membalas dendam dan menetapkan diri mereka untuk menjatuhkan hukuman. Kanak-kanak berasa puas, gembira dengan mencederakan, menggigit atau menyakiti orang lain. Mereka adalah kejam dan ganas. Pelajar-pelajar ini merasa mereka tidak bernilai dan disayangi.

d. Memaparkan Ketidakcukupan – Mereka tidak mahu untuk mencuba. Mereka enggan untuk bertindak balas terhadap motivasi, pasif dan enggan mengambil bahagian dalam aktiviti bilik darjah.

Dr. Dreikurs percaya 90% daripada masalah penyesuaian tingkah laku kanak-kanak bertujuan untuk mendapatkan perhatian. Kanak-kanak yang mengalami masalah penyesuaian tingkah laku, gagal untuk belajar. Mereka 'sibuk' berusaha mengundang perhatian dengan memberontak, atau melanggar arahan guru kerana tidak dapat mencari 'tempat' di dalam kelas dan di mata guru. Selain itu, mereka berusaha mencari rasa signifikan akan kehadiran mereka. Justeru Dreikurs mengingatkan para guru agar sentiasa berwaspada dengan sasaran tingkah lah laku negatif kanak-kanak yang menunggu-nunggu reaksi daripada guru. Reaksi guru merupakan salah satu persekitaran sosial yang akan menyebabkan kanak-kanak mengubah, mengekal atau mengukuhkan masalah penyesuaian tingkah laku mereka seperti yang dikemukakan dalam Teori Ekologi. Guru sangat berpengaruh dalam membantu kanak-kanak memperoleh kemahiran penyesuaian tingkah laku. Hal ini selari dengan pendapat Hansen (2001) yang menyatakan guru yang benar-benar komited akan berusaha mencari jalan, menggunakan sesuatu yang kadang kala berupa 'muslihat' untuk menghadapi dan mengatasi cabaran daripada murid. Usaha dan tindakan guru yang bersungguh-sungguh membuat murid menyedari dan menjadi inspirasi kepada mereka untuk berubah. Mart (2013) mengumpamakan situasi ini seolah-olah murid 'tersihir' dengan tindakan guru.

RUMUSAN

Sekolah dan rumah merupakan tempat kanak-kanak pertumbuhan dan perkembangan fizikal, kognitif dan sosio emosi kanak-kanak. Oleh sebab itu guru dan ibu bapa perlu berganding bahu dan bersilang konteks sebagai satu strategi yang berkesan untuk mengoptimumkan perkembangan kanak-kanak (Cathy, 2013) serta saling bekerjasama membantu kanak-kanak membuat penyesuaian tingkah laku. Setiap kanak-kanak yang dilahirkan itu pula secara fitrahnya adalah cenderung kepada kehendak Islam atau tauhid. Guru yang memiliki kesepaduan ilmu dan kemahiran yang dianjurkan oleh Islam dan barat menjadi pemangkin ke arah pembentukan akhlak yang baik. Kanak-kanak tercari-cari dan amat memerlukan bantuan, berbentuk bimbingan, tunjuk ajar, nasihat, sokongan, contoh teladan yang baik daripada orang dewasa khususnya ibu bapa dan guru untuk mengenal pasti dan mengukuhkan kepercayaan dan nilai yang betul untuk dijadikan pegangan (Abdullah, 2000). Mereka bukan sahaja 'kecil' dari segi usia dan fizikal malah pengalaman, ilmu, pemikiran dan pegangan nilai (Liu et al, 2007).

Guru perlu sentiasa melengkapkan diri dengan teknik-teknik pengurusan tingkah laku dalam menangani karenah anak didik kini yang sentiasa mencabar dan semakin kompleks. Guru perlu berjiwa penyayang, berakhlak mulia, bersikap positif, berilmu dan berfikiran kreatif serta berdaya tahan dalam menghadapi masalah tingkah laku yang semakin kompleks (Mahyuddin, 2009). Ciri-ciri tersebut boleh mempengaruhi kesediaan belajar murid (Mart, 2013) Selain itu, guru perlu menyediakan persekitaran bilik darjah yang kondusif kerana persekitaran yang baik perlu bagi menghasilkan akhlak yang baik dan akhlak yang baik itu perlu lahir dari dalam diri sendiri berdasarkan pengamatannya kepada faktor-faktor persekitaran yang boleh mempengaruhi tabiat hidup manusia. Penghayatan nilai akhlak

merupakan peringkat akhir dari proses pengakuran sosial yang dibentuk melalui pembelajaran sosial seperti rangsangan, tindak balas, peneguhan, kepatuhan, identifikasi, permodelan dan peniruan (Ibn Khaldun, 2002). Sekolah bukan sahaja tempat belajar malah tempat kanak-kanak memperoleh pengalaman untuk di adaptasi dalam kehidupan sebenar (Mart, 2013).

BIBLIOGRAFI

Abdullah Nasih 'Ulwan. (2000). *Pendidikan Anak-anak Menurut Pandangan*. Kuala Lumpur: Jabatan Kemajuan Islam.

Achenbach TM. (1978). The child behavior profile: I. Boys aged 6–11. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* , 46:478–488. PubMed: 670491.

Achenbach, T. M., & Ruffle, T. M. (2000). The Child Behavior Checklist and related forms for assessing behavioral/emotional problems and competencies. *Pediatrics in Review / American Academy of Pediatrics*, *21*(8), 265–271. http://doi.org/10.1542/pir.21-8-265.

Adela, M., Mihaela, S., Elena-Adriana, T., & Monica, F. (2011). Evaluation of a program for developing socio-emotional competencies in preschool children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *30*, 2161–2164. http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.419.

Australian Institute of Health and Welfare. (2009). *A Picture of Australia's Children* 2009. AIHW Cat. no. PHE 112, Australian Institute of Health and Welfare, Canberra. Retrieved from http://www.aihw.gov.au/publications/phe/phe-112-10704/pdf.

Badri, M., Qubaisi, A. Al, Rashedi, A. Al, & Yang, G. (2014). The causal relationship between parental involvement and children's behavioural adjustment to KG-1 schooling. *International Journal of Child Care and Education Policy*, *8*(1), 3. http://doi.org/10.1007/s40723-014-0003-6

Berk, R. A., & Trieber, R. H. (2009). Whose classroom is it, anyway? Improvisation as a teaching tool. *Journal on Excellence in College Teaching, 20* (3), 29-60.

Bornstein, M.H. & Bradley, R.H. (2003). *Socioeconomic status, parenting and child development*. New Jersey: Erlbaum.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments in nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

California Infant/Toddler Learning and Development Foundations. (2013). *Social- emotional development domain*. Sacramento, CA: California Department of Education.

Caspi, A., Henry, B., McGee, R.O., Moffitt, T.E. & Silva, P.A. (1995). Temperament origins of child and adolescent behavior problems: from age three to age fifteen. *Child Development* 66: 55-68.

Cathy Momoko Hayakawa. (2013). *Parent Involvement as a Mechanism of the Effects of Early Childhood Intervention*. Dissertation, PhD Thesis, University Of Minnesota. Retrieved from http://hdl.handle.net/11299/158295 http://purl.umn.edu/158295.

Denham, S. (2006). Emotional competence: Implications for social functioning. In *Handbook of preschool mental health, Development, Disorders and Treatment*. The Guilford Press, New York, 23-45.

Dougherty, L. R, Bufferd, S. J, Carlson, G. A, Dyson, M, Olino, T. M, Durbin, C .E., & Klein, D.N., (2011). Preschoolers' observed temperament and psychiatric disorders assessed with a parent diagnostic interview. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40, 295–306.

Dreikurs, R. (1964). *Children: The Challenge*. Plume: Chicago.

Duncan, G. J. Dowsett, C .J., Claessens, A. et al. (2007). School readiness and later achievement. Developmental Psychology. 43(6): 1428-1446.

Fanti, K. A., & Henrich, C. C. (2010). Trajectories of pure and co-occurring internalizing and externalizing problems from age 2 to age 12: Findings from the National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child Care. *Developmental Psychology*, *46*(5), 1159–1175. http://doi.org/10.1037/a0020659.

Fantuzzo J. W. , R. Bulotsky-Shearer, D. Frye, P.A. McDermott, C. McWayne, S. Perlman. (2007). Investigation of social, emotional, and behavioral dimensions of school readiness for low-income, urban preschool children. *School Psychology Review*, 36 (1). 44–62.

Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury.

Hansen, D.T. (2001). *Exploring the Moral heart of Teacher: Toward a Teacher's Creed*. New York: Teacher College Press

Hasssan Langgulung. (1987). *Asas- Asas Pendidikan Islam*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Hemmeter, M. L., Corso, R., & Cheatham, G. (2006). *Issues in addressing challenging behaviors in young children: A national survey of early childhood educators*. Paper presented at Conference on Research Innovations in Early Intervention, San Diego, CA.

Human-hendricks, A. R., & Roman, N. V. (2015). What is the link between antisocial behavior of a dolescents and parenting : a systematic review of parental practices. *Journal of Communications Research*, *6*(4).

Ibn Khaldun, Abd Al-Rahman bin Muhammad Khaldun al-Hadrami. (2002). *Mukaddimah Ibn Khaldun*. Dewan Bahasa dan Pustaka. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Johnson. (2008) Emotionally Focused Therapy for Couples and Childhood Sexual Abuse Survivors. *Journal of Marital and Family Therapy,* 34, 298-315.

Kerr, D. C. R., Lunkenheimer, E. S., & Olson, S. L. (2007). Assessment of child problem behaviors by multiple informants: a longitudinal study from preschool to school entry. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *48*(10), 967–975. http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01776.

Klein, J. M., Gonçalves, A., & Silva, C. F. (2009). The Rutter Children Behaviour Questionnaire for teachers: from psychometrics to norms, estimating caseness. *Psico-USF (Impresso)*, *14*, 157–165. http://doi.org/10.1590/S1413-82712009000200004

Liu, J., & Wang, Y. F. (2007). An open trial on effectiveness of parent training in children with comorbid attention deficit hyperactivity disorder and oppositional defiant disorder. Beijing Da Xue Xue Bao, 39(3), 310-314. http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17572790.

Lycett, K, Sciberras, E, Mensah, F, & Hiscock, H. (2014). Behavioral sleep problems and internalizing and externalizing comorbidities in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *European Child & Adolescent Psychiatry.* doi:10.1007/s00787-014-0530.

Mahyudddin Ashaari. (2009). Memahami Ilmu Perkembangan dan Pertumbuhan Kanak-Kanak Bagi Pendidikan Berkesan. *Jurnal Pendidikan Islam*. 13. Bil.2.

Margetts, K. (2005). Children's adjustment to the first year of schooling: indicators of hyperactivity, internalizing and externalizing behaviors. *International Journal of Transitions in Childhood,* I,36–44.

Mart, Ç. T. (2013). A Passionate Teacher : Teacher Commitment and Dedication to Student Learning. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, *2*(1), 437–442.

Moser, J, Emily Durbin, C, Patrick, C, & Schmidt, N. (2014). Combining neural and behavioral indicators in the assessment of internalizing psychopathology in children and adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*,1–12. doi:10.1080/15374416.2013.865191.

Murdoch Children's Research Institute & The Royal Children's Hospital. (2012). Retrieved from the Australian Early Development Index Web site www.rch.org.au/aedi/

Pianta, R. C., Cox M. J., & Snow, K. (2007). *School Readiness And The Transition To Kindergarten In The Era Of Accountability*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.

Rimm-Kaufman, S. E., Pianta R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, *15*, 147–166.

Raver, C.C., Jones, S.M., Li-Grining, C., Metzger, M., Champion, K.M. & Sardin, L. (2008). Improving preschool classroom processes: Preliminary findings from a randomized

trial implemented in Head Start settings. *Early Childhood Research Quarterly* 23: 10-26.

Reynolds, A., Magnuson, K., & Ou, S. (2010). Preschool-to-Third Grade Programs and Practices: *Children and Youth Services, 32*, 1121-1131.

Sundstrom, K. (2010). Signs and symptoms of hyperactive children. Retrieved from http://www.ehow.com/about_5098984_signs-symptoms-hyperactive-children.html Accessed on 5 May 2010.

Sufean Hussin. (1995). *Pengajaran Nilai Dalam Kurikulum*. Kuala Lumpur: Siri Pendidikan Fajar Bakti.

UNESCO. (2006). *Positive discipline in the inclusive, learning-friendly classroom: a guide for teachers and teacher educators*. *UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education* (Vol. 53). http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004.

MENINGKATKAN KEMAHIRAN MENJAWAB SOALAN BERJADUAL DALAM PENGAJIAN AM STPM MELALUI KAEDAH ”PECAH IKUT PERINTAH” BAGI PELAJAR 6 ATAS BATUTTA

Nor Khatimah Ismail
norkhatimah@gmail.com

Guru Cemerlang Pengajian Am
SMK Bukit Tunggal, Kuala Terengganu

ABSTRAK

Kajian ini dijalankan untuk mengatasi masalah-masalah yang dihadapi oleh pelajar 6 A Batutta dalam soalan alih bentuk komunikasi, Pengajian Am STPM. Seramai 10 orang pelajar dan 1 orang guru terlibat dalam kajian ini. Tinjauan awal telah dilaksanakan melalui pemerhatian, temu bual, dan praujian. Hasil tinjauan menunjukkan pelajar kurang mahir memahami kehendak soalan, menyatakan idea data dan menghuraikan isu antarabangsa dengan tepat. Perancangan tindakan difokuskan kepada kaedah ”Pecah Ikut Perintah”. Kaedah ini dilaksanakan selama dua bulan semasa sesi pengajaran dan pembelajaran. Banyak latihan dibuat secara berkumpulan dan individu untuk meningkatkan kemahiran menulis mengikut format dan analisis data. Hasil dapatannya menunjukkan pelajar seronok menjawab soalan berjadual dan seterusnya prestasi pencapaian mereka dalam mata pelajaran Pengajian Am STPM Penggal 3 meningkat.

Kata kunci: *meningkatkan kemahiran menulis*

REFLEKSI PENGAJARAN DAN PEMBELAJARAN LALU

Di peringkat awal sesi pengajaran dan pembelajaran (P&P) di kelas 6 Atas Batutta, saya berasa kecewa dan sedih kerana didapati sebilangan besar responden di kelas ini kurang mempunyai kemahiran menjawab soalan alih bentuk komunikasi dalam mata pelajaran Pengajian Am. Berdasarkan analisis peperiksaan TOV (take of value) hanya 2 orang responden sahaja yang mendapat markah yang sederhana baik. Selebihnya, mereka berada ditahap memuaskan dan lemah.

Tindak balas responden semasa P&P dilaksanakan, amat lembab kerana mereka kurang minat membaca data atau angka pada jadual. Mereka kurang memberi respon kepada persoalan yang dikemukakan dan tidak suka bertanya. Suasana dalam kelas sunyi dan tidak ada langsung suasana pelajar belajar. Mereka sangat lemah dalam matematik dan tidak berminat dengan kerja mengira. Mereka hanya menulis apa yang terdapat pada jadual tanpa membuat analisis data dan analisis pengetahuan. Jawapan mereka tidak berfokus kepada kehendak soalan dan huraian data tidak lengkap. Mereka juga cuai dengan unit yang disediakan.

Oleh kerana bahagian ini menyumbang markah sebanyak 15 markah, responden perlu dibimbing ke arah memahami kehendak soalan dan teknik menjawab yang berkesan untuk menjimatkan masa. Jawapan yang diberi dengan lengkap sepertimana yang dikehendaki dalam peperiksaan boleh membantu meningkatkan pencapaian Pengajian Am STPM mereka.

Saya rasa terpanggil untuk menambahbaik cara menjawab dalam masa 20 minit sahaja. Saya telah memberi satu garis panduan dan bimbingan kepada responden ini dengan menggunakan kaedah **"Pecah Ikut Perintah"***.* Melalui kaedah ini, semua responden dapat menentukan format dan menulis analisis data serta pengetahuan dengan mudah dan cepat. Oleh itu, saya mencadangkan Kaedah **"Pecah Ikut Perintah"** dipraktikkan semasa menjawab soalan alih bentuk komunikasi berjadual ini. Mereka yang mendapat markah tinggi dalam bahagian ini akan berpeluang mencapai kejayaan cemerlang dalam mata pelajaran Pengajian Am STPM nanti. Markah mentah sebanyak 15 markah.

FOKUS KAJIAN

Bahagian alih bentuk komunikasi merupakan bahagian yang memerlukan kemahiran membaca jadual yang mengandungi angka-angka atau nilai-nilai berserta tahun-tahun yang terlibat. Responden yang lemah dalam matematik kurang berminat dengan bahagian ini. Secara tidak langsung , bahagian ini kurang diberi penekanan oleh responden. Tambahan pula, mereka juga tidak didedahkan dengan kaedah-kaedah tertentu. Bahagian ini mampu meningkatkan pencapaian markah responden dengan menggunakan kaedah P&P tertentu. Justeru, saya menjalankan kajian berdasarkan perkara-perkara berikut.

Kajian menfokuskan kepada masalah responden seperti berikut:

1 Responden kurang memahami kehendak soalan (KS) yang diberikan dalam Bahagian B Penggal 3 Pengajian Am STPM.

2 Responden kurang kemahiran membaca data pada jadual mengikut kehendak soalan.

3 Responden kurang maklumat tentang isu-isu antarabangsa.

Oleh itu, kaedah **"Pecah ikut perintah"** dilaksanakan untuk membolehkan responden menjawab soalan berjadual dengan tepat dan jelas. Diharapkan kaedah ini dapat membantu responden meningkatkan pencapaian dalam bahagian B dan seterusnya dapat meningkatkan markah dalam mata pelajaran Pengajian Am Penggal 3.

OBJEKTIF KAJIAN

Objektif Am

Kajian ini bertujuan untuk meningkatkan markah dari soalan alih bentuk komunikasi (Bahagian B, Penggal 3) dan seterusnya dapat meningkatkan peratusan kelulusan dalam mata pelajaran Pengajian Am STPM.

Objektif Khusus

1. Responden dapat menyatakan format jawapan dengan tepat.

2. Responden dapat membezakan kehendak data dengan kehendak pengetahuan.

3. Responden dapat menghurai data dengan sistematik.

4. Responden dapat berhujah dengan isu-isu antarabangsa.

KUMPULAN SASARAN

Kajian ini melibatkan 10 orang responden Tingkatan 6 Atas Batutta yang terdiri . daripada enam orang pelajar perempuan dan empat orang lelaki. Mereka merupakan pelajar di tahap pencapaian sederhana dalam mata pelajaran Pengajian Am STPM.

PELAKSANAAN KAJIAN

Tinjauan Masalah

Pemerhatian

Saya telah membuat pemerhatian ke atas tingkah laku responden semasa pengajaran dan pembelajaran sedang berlangsung. Mereka kelihatan bersahaja dan menundukkan muka

ketika sesi soal jawab berlaku. Latihan dijawab tanpa mengikut teknik tertentu dan banyak membuang masa.

Temu bual

Temu bual dibuat berdasarkan soalan-soalan berikut:

Contoh:

Guru : Awak minat tak menjawab bahagian ni?
Pelajar : Tidak, sebab banyak angka dan nombor-nombor.
Guru : Awak boleh faham soalan yang diberikan?
Pelajar : Kadang-kadang faham, ada jugak yang tidak faham kehendaknya.
Guru : Bolehkah awak tahu format soalan?
Pelajar : Saya jawab ikut suka saya je.
Guru : Bagaimana nak beza idea data dengan idea pengetahuan?
Pelajar : Tidak tahu.(menggeleng kepala.)
Guru : Apa yang awak buat bila soalan tanya ”pola”?
Pelajar : Saya akan tulis ikut cara saya..
Guru : Setakat ni berapa markah yang boleh dapat?
Pelajar : Sikit je.

Kebanyakan responden mempunyai jawapan yang sama. Mereka menjawab ikut apa yang terlintas di fikiran mereka sahaja tanpa ada perasaan ingin tahu. Jawapan mereka secara umum.

Peperiksaan / praujian

Markah ujian dalam bahagian ini sangat rendah. Responden hanya sekadar lulus iaitu markah 40 peratus sahaja. Mereka kurang bersedia untuk menjawab soalan berjadual yang mengandungi angka-angka. Mereka kurang berminat dengan nombor-nombor dan lemah dalam matematik.

Analisis Tinjauan Masalah

Analisis Pemerhatian

Berdasarkan pemerhatian pada tingkah laku responden, saya dapati responden kurang mahir dalam menterjemah kehendak soalan berdasarkan jadual yang diberikan. Mereka kurang memahami maksud kehendak soalan. Sebagai contoh, “bincangkan pola perubahan” dengan “terangkan perkembangan”. Kedua-dua kata tugas ini membawa maksud yang sama walaupun ayat berbeza. Selain itu, mereka mengambil masa yang agak lama untuk menyatakan idea-idea yang terdapat dalam jadual tersebut.

Pemerhatian selepas kajian dijalankan, responden didapati lebih berkeyakinan untuk menjawab soalan berjadual. Mereka lebih berani menjawab soalan-soalan yang

dikemukakan. Selain itu, mereka dengan sukarela ingin membentangkan jawapan mereka di hadapan kelas. Suasana pembelajaran menarik dan seronok.

Analisis Temu bual

Hasil daripada temubual dengan responden, saya berpendapat responden kurang pendedahan tentang teknik menjawab soalan berjadual. Mereka pula tidak suka bertanya dan tidak bijak mengurus masa**.**
Saya dapat simpulkan di sini, bahawa responden masih perlu bimbingan guru dan kaedah pembelajaran yang berkesan dalam mengira data yang disediakan. Teknik belajar berkesan perlu dibuat dengan kadar segera untuk membantu responden.

Analisis praujian

Keputusan praujian baru-baru ini telah menunjukkan responden kurang memahami kehendak soalan, lemah dalam huraian data dan pengetahuan yang cetek. Markah penuh adalah 15 markah. Markah yang diperolehi responden adalah seperti berikut.

BIL	NAMA	Praujian	GRED
1	Responden 1	6	C
2	Responden 2	7	C
3	Responden 3	6	C
4	Responden 4	5	D+
5	Responden 5	4	D
6	Responden 6	5	D+
7	Responden 7	6	C
8	Responden 8	4	D
9	Responden 9	4	D
10	Responden10	3	F

Hanya 4 orang responden sahaja yang lulus iaitu markah 6 dan 7 daripada 15 markah. Selebihnya, 6 orang responden lagi gagal mencapai tahap lulus.

Tindakan yang dijalankan

Hasil dapatan daripada pemerhatian, temu bual dan praujian, responden perlu menguasai kemahiran mengenal pasti format yang betul dengan analisis data dan pengetahuan. Data yang disediakan perlu dianalisis dengan kaedah yang sesuai bagi memastikan mereka tidak tertinggal maklumat yang diperlukan. Saya telah memperkenalkan satu kaedah iaitu **"Pecah Ikut Perintah** bagi menjawab soalan berjadual dalam Pengajian Am STPM. Alih bentuk jadual kepada sebuah penulisan rencana.

Pelaksanaan Kaedah " Pecah Ikut Perintah"

Soalan berdasarkan jadual memerlukan responden tahu teknik membaca jadual dan pengetahuan. Oleh kerana dalam jadual ada angka dan maklumat, maka mereka perlu diajar

untuk memisahkan soalan data dan pengetahuan. Selepas itu, mereka perlu membuat analisis tentang data dan pengetahuan. Kaedah PECAH" bermaksud soalan dipecahkan kepada dua iaitu kehendak soalan data dan kehendak soalan pengetahuan. Sementara "Ikut perintah" membawa maksud arahan kata tugas perlu dipatuhi. Berikut adalah enam langkah yang perlu dilalui untuk meningkatkan kemahiran menjawab soalan berjadual.

Langkah 1 – Mengasingkan kehendak soalan data dengan kehendak soalan pengetahuan

Penyelidik mengedar soalan berjadual kepada responden. Responden diarah mengaris ayat kehendak soalan data dan pengetahuan. Di sini, kaedah "pecah" diaplikasikan. Pecah bermaksud asingkan kehendak soalan data dan kehendak soalan pengetahuan supaya responden dapat menentukan jenis format yang sesuai bagi soalan tersebut.

Contoh 1;
Berdasarkan maklumat dalam jadual di bawah, huraikan pola ketibaan kapal di pelabuhan terpilih di Malaysia bagi tahun 2007 dan tahun 2008. Terangkan langkah –langkah yang boleh diambil oleh negara bagi memastikan kapal yang berlabuh meningkat.

MALAYSIA : KETIBAAN KAPAL DI PELABUHAN TERPILIH BAGI TAHUN 2007 DAN TAHUN 2008

Pelabuhan	Tahun (Buah)	
	2007	2008
Klang	8811	7701
Pulau Pinang	1715	2538
Tanjung Pelepas	2478	2332
Pasir Gudang	8874	9597
Kuching	1514	1319
Labuan	1081	1137

Berdasarkan contoh di atas, responden dikehendaki asingkan ayat soalan tersebut kepada kehendak soalan data dan kehendak soalan pengetahuan. Jawapannya seperti di bawah:

i) Kehendak soalan data - pola ketibaan kapal di pelabuhan terpilih di Malaysia bagi tahun 2007 dan tahun 2008.

ii) Kehendak soalan pengetahuan - langkah –langkah yang boleh diambil oleh negara bagi memastikan kapal yang berlabuh meningkat.

Contoh 2;

Berdasarkan maklumat dalam jadual di bawah, huraikan kadar inflasi di negara-negara Asia terpilih dari tahun 2006 hingga tahun 2009 dan kesan inflasi yang dihadapi oleh sesebuah negara.

Malaysia : Kadar Inflasi Di Negara-Negara Asia Terpilih Dari Tahun 2006 Hingga Tahun 2009

Negara	Kadar Inflasi (%)			
	Tahun 2006	Tahun 2007	Tahun 2008	Tahun 2009
China	1.5	4.8	5.9	-0.7
Indonesia	13.1	6.3	9.8	4.8
Malaysia	3.6	2.0	5.4	0.6
Thailand	4.6	2.2	5.5	-0.9
Singapura	1.0	2.1	6.6	0.6

Setelah dipecahkan, inilah hasil pengasingan ayat data dan pengetahuan;

i) Kehendak soalan data - kadar inflasi di negara-negara Asia terpilih dari tahun 2006 hingga tahun 2009.

ii) Kehendak soalan pengetahuan - kesan inflasi yang dihadapi oleh sesebuah negara.

Banyak latihan soalan berjadual diberikan kepada responden. Mereka diarah menggariskan ayat data dan ayat pengetahuan. Latihan “pecah” ini dijalankan sehingga mereka dapat menguasainya. Setelah mereka mahir dan kenal pasti kedua-dua jenis kehendak soalan ini, mereka pula diajar mengenalpasti format yang sesuai bagi soalan-soalan tertentu.

.

Langkah 2: Menentukan format setiap soalan

Format merupakan kerangka jawapan bagi setiap soalan. Terdapat dua jenis format iaitu format bersama atau gabungan dan format berasingan. Format bersama (FB) di mana kedua-dua analisis data dan pengetahun ditulis dalam satu perenggan. Sebaliknya format berasingan (FA) adalah analisis data dan analisis pengetahuan ditulis dalam perenggan yang berbeza. Contoh kerangka Format Bersama dan Format Berasingan.

Contoh kerangka Format Bersama.

BIL	IDEA	ANALISISI DATA	ANALISIS PENGETAHUAN
1			
2			
3			
4			

Nombor di atas adalah bilangan perenggan yang perlu ada dalam setiap jawapan. Setiap perenggan mesti mempunyai idea, analisis data dan analisis pengetahuan.

Contoh kerangka Format Berasingan

BIL	IDEA	ANALISIS DATA
1		
2		
	IDEA	ANALISIS PENGETAHUAN
3		
4		

Format ini memerlukan dua perenggan bagi analisis data dan dua perenggan analisis pengetahuan**.**

Setiap jawapan responden mesti mengikut format yang diarahkan oleh soalan. Sekiranya responden tidak mengikut arahan, mereka akan kehilangan markah kerana pemberian markah berdasarkan susunan idea dan format.

Langkah 3 : Kaedah mendapatkan idea data (kaedah ikut perintah)

Responden mesti patuh kepada kata tugas soalan untuk mendapatkan idea data. Idea data ditulis berdasarkan arahan soalan. Di sini, kaedah ikut perintah diperkenalkan. Arahan soalan hanya kepada dua keadaan iaitu perubahan (mendatar) dan banding (menegak atau mendatar). Responden mesti ikut perintah soalan sama ada perlu kepada perubahan atau bandingan atau umum iaitu kedua-duanya sekali.

Contoh soalan :

1 Berdasarkan maklumat dalam jadual di bawah, huraikan sumbangan Malaysia terhadap pengeluaran minyak sawit dunia dari tahun 2000 hingga tahun 2010. Jelaskan faktor-faktor yang mempengaruhi pengeluaran minyak sawit Malaysia.
Perintah soalan – perubahan dan banding

2 Berdasarkan maklumat dalam jadual di bawah, bandingkan aliran masuk Pelaburan Lansung Asing (FDI) ke negara terpilih antara tahun 2007 dengan tahun 2008, dan huraikan bagaimana sesebuah negara dapat meningkatkan FDI ke negara tersebut.
Perintah soalan – bandingan

3 Berdasarkan jadua di atas, bincangkan perkembangan rakan niaga Malaysia terpilih dan kepentingannya kepada perkembangan ekonomi negara pada tahun-tahun yang diliputi.
Perintah soalan – perubahan

Langkah 4 - Teknik menulis ayat idea data

Ayat idea data perlu ditulis dengan lengkap. Dalam ayat tersebut mesti mengandungi tiga elemen iaitu isu, bentuk (perubahan atau banding) dan tempoh. Ketiga-tiga elemen ini perlu untuk mendapat markah idea (1 markah). Pelbagai cara boleh ditulis asalkan ketiga-tiga elemen tersebut digunakan dalam ayat idea.

Contoh- contoh ayat idea data adalah seperti berikut:

Contoh 1 : Ketibaan kapal di pelabuhan Pulau Pinang, Pasir Gudang dan Labuan meningkat bagi tahun 2007 hingga tahun 2008.

Elemen 1 – Isu : Ketibaan kapal di pelabuhan Pulau Pinang, Pasir Gudang dan Labuan
Elemen 2 – bentuk : meningkat (perubahan)
Elemen 3 - tempoh : tahun 2007 hingga tahun 2008.

Contoh 2 : Kadar inflasi tertinggi sepanjang tahun dari tahun 2006 hingga 2009 adalah negara Indonesia, sementara terendah pada tahun 2006 adalah Singapura, tahun 2007 dan 2008 adalah Malaysia dan tahun 2009 adalah Malaysia dan Singapura.

Elemen 1 – Isu : Kadar inflasi
Elemen 2 – bentuk : tertinggi dan terendah (bandingan menegak)
Elemen 3 – tempoh : tahun 2006 hingga 2009

Contoh 3 : Jumlah eksport Malaysia antara bulan Januari hingga Julai tahun 2011 lebih besar berbanding dengan bulan Januari hingga Julai tahun 2012 .

Elemen 1 – Isu : Jumlah eksport Malaysia
Elemen 2 – bentuk : lebih besar (banding mendatar)
Elemen 3 - tempoh : antara bulan Januari hingga Julai tahun 2011 dengan bulan Januari hingga Julai tahun 2012 .

Langkah 5 – Analisis Data

Setelah responden selesai menulis ayat idea, mereka perlu membuat analisis data idea tersebut. Cara membuat analisis data mengikut pakej 4. Pakej 4 mengandungi angka tahun awal, angka tahun akhir, perbezaan nilai antara dua tempoh tersebut dan peratus perubahan.
Contoh 1 :

MALAYSIA : KETIBAAN KAPAL DI PELABUHAN TERPILIH BAGI TAHUN 2007 DAN TAHUN 2008

Pelabuhan	Tahun (Buah)	
	2007	2008
Klang	8811	7701
Pulau Pinang	1715	2538
Tanjung Pelepas	2478	2332

Pasir Gudang	8874	9597
Kuching	1514	1319
Labuan	1081	1137

Berdasarkan jadual di atas, ayat idea : Ketibaan kapal di pelabuhan Pulau Pinang, Pasir Gudang dan Labuan meningkat bagi tahun 2007 hingga tahun 2008. Analisis data bagi pelabuhan Pulau Pinang seperti berikut :

Pelabuhan Pulau Pinang, pada tahun 2007 ketibaan kapal sebanyak 1715 buah dan meningkat sebanyak 823 buah kepada 2538 buah pada tahun 2008. peratus perubahan 47.98%.

Contoh 2 :
Malaysia : Nilai Eksport Mengikut negara ASEAN dan Barangan Terpilih
pada Tahun 2010

Negara ASEAN	Nilai eksport (RM '000)		Jumlah (RM '000)
	Sayur-sayuran	Buah-buahan	
Singapura	380 506.1	227 092.3	607 598.4
Indonesia	58 982.1	36 994.0	95 976.1
Thailand	28 264.3	48 668.8	76 933.1
Vietnam	10 932.0	2 676.3	13 608.3
Brunei Darussalam	5811.6	19 514.6	25 326.2
Filipina	1114.7	1 794.5	2 909.2
Kemboja	1694.4	1 664.8	3359.2
Myanmar	158.1	150.4	308.5
Jumlah	487 463.3	338 555.7	826 019.0

Responden mesti menulis jawapan seperti berikut :

Jumlah nilai eksport Malaysia bagi sayur-sayuran lebih besar daripada jumlah nilai eksport buah-buahan pada tahun 2010. Jumlah sayur-sayuran sebanyak RM 487 463.3 ribu sementara buah-buahan sebanyak RM 338 555.7 ribu. perbezaan sebanyak RM 148 907.6 ribu.

Nota: Contoh 1, analisis data bagi idea perubahan sementara contoh 2 analisis idea datanya banding mendatar.

Langkah 6 – Membuat Analisis Pengetahuan.

Setiap jawapan calon dalam bahagian ini memerlukan idea pengetahuan. Kedudukan idea pengetahuan dalam jawapan bergantung kepada format (rujuk di atas). Idea pengetahuan mesti berkaitan dengan isu antarabangsa. Contoh isu antarabangsa ialah faktor-faktor pengeluaran kelapa sawit Malaysia meningkat atau jumlah eksport Malaysia lebih tinggi

berbanding dengan jumlah import Malaysia atau faedah pelaburan asing kepada negara Malaysia.

Contoh soalan pengetahuan: Kemukakan faedah pelaburan asing kepada Malaysia.
Kerangka jawapan :

1. Dapat menjana lebih banyak peluang pekerjaan.

2. Dapat meningkatkan hasil negara.

3. Pemindahan teknologi dan kemahiran baharu.

4. Peningkatan taraf hidup penduduk.

5. Peningkatan produktiviti negara.

Idea pengetahuan di atas perlu dihuraikan dengan lebih jelas. Responden perlu membuat dua atau tiga ayat untuk menjelaskan idea tersebut. Huraian yang lengkap dan mantap akan diberi markah penuh. (2 markah).

DAPATAN KAJIAN

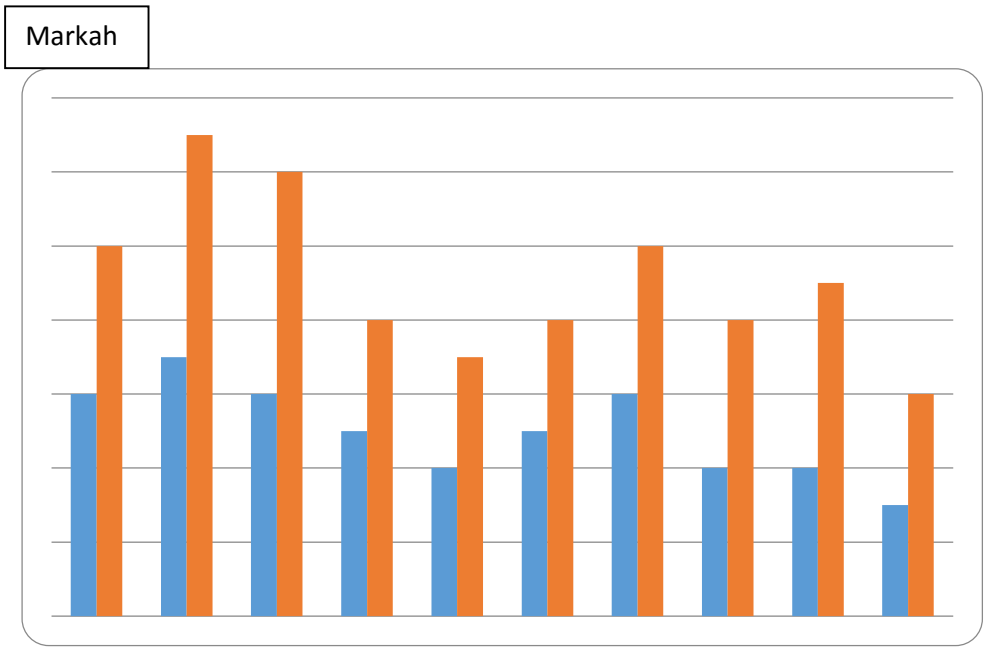
Setelah dua bulan responden mempraktikkan kaedah ”Pecah ikut perintah”, semua responden telah lulus dan ada yang mendapat markah cemerlang. Hasil pasca ujian adalah seperti di bawah.

Bil	Responden	Praujian	Pasca ujian	Perbezaan
1	Responden 1	6	10	4
2	Responden 2	7	13	6
3	Responden 3	6	12	6
4	Responden 4	5	8	3
5	Responden 5	4	7	3
6	Responden 6	5	8	3
7	Responden 7	6	10	4
8	Responden 8	4	8	4
9	Responden 9	4	9	5
10	Responden10	3	6	3

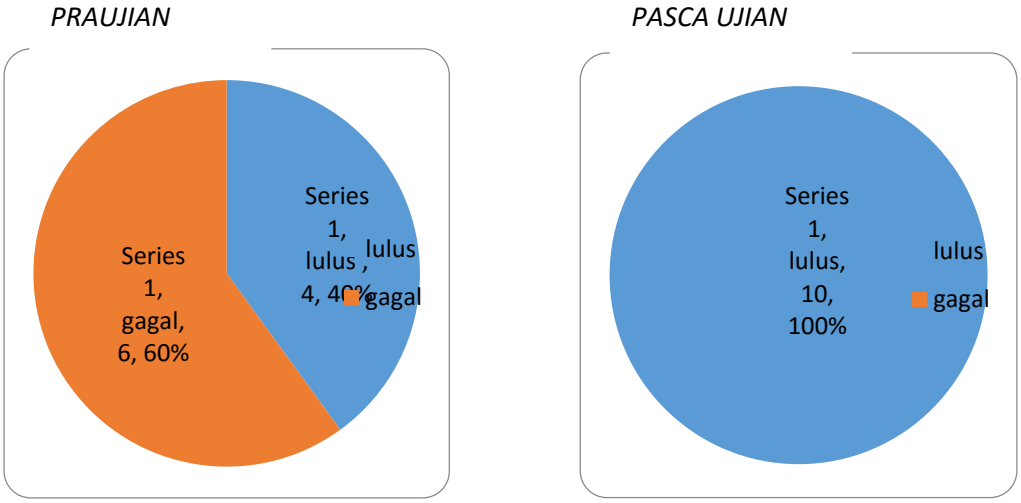
Jadual di atas menunjukkan perbandingan markah praujian dan pasca ujian setiap responden. Pencapaian markah mereka menunjukkkan peningkatan antara 3 hingga 6 markah.

Graf bar di bawah menunjukkan perbandingan pencapaian responden dalam praujian dan pasca ujian yang telah dilaksanakan.

PERBANDINGAN MARKAH PRAUJIAN DENGAN PASCA UJIAN
BAGI SETIAP RESPONDEN



Carta pai menunjukkan perbandingan pencapaian responden dalam praujian dengan pasca ujian.



REFLEKSI KAJIAN

Setelah latihan diberikan kepada responden selama dua bulan saya dapati kaedah **"Pecah Ikut Perintah"** banyak membantu mereka untuk mengatasi masalah menjawab soalan berjadual dalam Pengajian Am STPM. Mereka dapat mengenal pasti kehendak soalan dan menulis jawapan dengan jelas dan berkesan. Responden mula berminat untuk menjawab soalan berjadual dalam tempoh masa yang dikehendaki. Suasana kelas ceria semasa pnp terutama ketika perbincangan tentang isu-isu antarabangsa. Saya berpuas hati terhadap pencapaian mereka dengan menggunakan kaedah tersebut.

CADANGAN KAJIAN SETERUSNYA

Saya berharap dan mencadangkan agar kaedah ini dapat digunakan oleh guru-guru lain mengikut tahap pencapaian pelajar mereka. Guru boleh mengubah suai mana-mana proses supaya bersesuaian dengan situasi pelajar. Semoga semua usaha ini dapat memberi manfaat kepada semua pelajar STPM. Selain itu, saya akan menjalankan satu lagi kajian tindakan untuk meningkatkan kemahiran mengingat dengan kaedah lakonan. Tindakan ini perlu kerjasama pelajar dalam bilik darjah dan tidak membosankan.

BIBLIOGRAFI

Kertas Kerja, Seminar Penyelidikan, Pendidikan Terengganu Ke- III 2007.

Manual Kajian Tindakan, Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan, Kementerian Pendidikan Malaysia.

Pengajian Am STPM, Nota minda dan lembaran praktis 900/3, Penerbit Local Publications. Cetakan 2014.

MENINGKATKAN KEMAHIRAN MENOLAK PECAHAN WAJAR YANG BERBEZA PENYEBUT HINGGA 10 MELALUI KAEDAH *GEOLIGHT*

Goh Kok Ming
Kokming888@gmail.com

Sekolah Kebangsaan Cina Chi Sheng 2
34140, Rantau Panjang, Selama, Perak

ABSTRAK

Dalam mempelajari subtajuk pecahan wajar, murid biasanya menghadapi masalah terutamanya melibatkan penambahan atau penolakan pecahan wajar dengan penyebut yang tak sama. Kajian ini dijalankan bertujuan untuk meningkatkan kemahiran penolakan dua pecahan wajar yang berbeza penyebutnya hingga 10. Pemilihan responden adalah berdasarkan analisis dokumen dan keputusan ujian diagnostik yang skor yang paling rendah. Responden kajian terdiri daripada 4 orang lelaki dan seorang perempuan murid Tahun 4. Instrumen kajian meliputi Ujian Pra dan Ujian Pasca, pemerhatian, dan latihan tropikal digunakan untuk mengumpul data. Data yang diperoleh melalui instrumen berikut dipaparkan dalam bentuk jadual, graf dan peningkatan prestasi pencapaian bagi tujuan penganalisisan data. Dapatan kajian menunjukkan bahawa kaedah GeoLight berjaya membantu semua responden menguasai kemahiran penolakan dua pecahan wajar yang berbeza penyebutnya hingga 10. Cadangan kajian seterusnya ialah membuat penambahbaikan dengan mengintegrasikan kaedah ini dengan perisian Android.

Kata kunci: *Pecahan, GeoLight, penolakan pecahan wajar, penyebut tak sama*

REFLEKSI PENGAJARAN DAN PEMBELAJARAN

Berdasarkan pengalaman mengajar di sekolah, saya telah diamanahkan untuk mengajar tajuk pecahan bagi Tahun 4 Hijau. Setelah menjalankan proses pengajaran dan pembelajaran (P&P) bagi murid-murid kelas 4 Hijau mengenai subtopik penolakan pecahan yang berbeza penyebut hingga 10, saya mendapati bahawa hanya terdapat seorang murid sahaja dapat menguasai pengajaran saya dan terdapat lima orang murid menghadapi masalah untuk menolak pecahan yang berbeza penyebut. Masalah lima orang murid ini telah dikenal pasti melalui pemerhatian sewaktu mereka sedang menyelesaikan soalan lembaran kerja dan semakan saya terhadap jawapan murid. Antara kesalahan algoritma yang dikenal pasti termasuk murid menolak nombor pecahan yang penyebutnya tidak sama seperti nombor bulat. Kesilapan ini telah dibuktikan dalam kajian McLeod & Newmarch (2006). Keadaan murid sebegini telah membimbangkan saya bahawa lima orang murid tersebut adalah berada dalam kelas prestasi tinggi dan kelemahan ini akan mendatangkan kesan negatif terhadap pencapaian akademik mereka.

Semasa proses pengajaran dan pembelajaran, saya mengajar murid-murid menggunakan kaedah silang darab (kaedah tradisional) untuk menjawab soalan yang melibatkan kemahiran menolak pecahan wajar yang berbeza penyebut hingga 10 dalam kelas. Schneider dan Stern (2010) mengemukakan "*procedural knowledge would allow people to solve problems in a quick and effective ways as it can be easily automatised*". Pada mulanya, saya percaya bahawa kaedah atau amalan kebiasaan ini dapat membantu murid-murid untuk menjawab soalan dengan betul, tepat dan pantas. Namun begitu, saya mendapati bahawa kaedah silang darab ini tidak sesuai dan kebanyakan murid tidak dapat menjawab soalan dengan betul dan tepat. Murid jarang memahami pengetahuan prosedural yang berkaitan dengan operasi pecahan seperti penambahan dan penolakan (Huinker, 2002). Kaedah silang darab ini membantut perkembangan pengetahuan konseptual dan penguasaan operasi pecahan yang kukuh dalam kalangan murid (Huinker, 2002). Murid keliru dengan proses kompleks operasi pecahan (Petit, Larird, & Marsden, 2010) dan menjurus kepada pelbagai kesilapan yang mengakibatkan kesulitan sepanjang tempoh pembelajaran di sekolah (Anghiler, 2000).

Keadaan ini telah memperlihatkan jurang perbezaan antara amalan kebiasaan saya dan nilai kepercayaan yang saya miliki selama ini. Kenyataan Huinker (2002, p.72) bahawa *it is the time to shift the emphasis and refine the goal of fraction instruction in elementary school from learning computational rules to developing fraction operation sense* telah membolehkan saya mengambil inisiatif untuk merancang, membuat invosi dam mengaplikasi kaedah *GeoLight* untuk meningkatkan kemahiran menolak pecahan wajar yang berbeza penyebut hingga 10 dalam kalangan murid. Kaedah *GeoLight* telah menggabungkan bahan konkrit dan unsur visual grafik untuk membantu murid. Pengintegrasian Teknologi Maklumat dan Komunikasi (TMK) dalam kaedah ini melalui pengaplikasian perisian Geogebra dapat menstrukturkan idea dan memperkukuh kefahaman konseptual dan prosedural murid tentang penolakan pecahan yang penyebutnya berbeza secara efektif (Mohd Saifu & Sapiah, 2014).

Kesimpulannya, murid-murid perlu diberi peluang untuk mempelajari operasi pecahan dengan menggunakan bahan konkrit bagi membentuk gambaran visual sebelum pengiraan tersebut diterjemahkan ke dalam bentuk yang abstrak (Hodges, et al., 2008). Berdasarkan situasi yang saya hadapi, saya mengambil inisiatif untuk menghasilkan kaedah yang

mengintergrasi penggunaan Teknologi Maklumat dan Komunikasi (TMK) dan bahan konkrit untuk mewujudkan proses pengajaran dan pembelajaran yang menarik dan menyeronokkan kepada murid-murid. Justeru, kemahiran murid akan dipertingkat melalui kaedah ini.

FOKUS KAJIAN

Tajuk Pecahan merupakan sebahagian daripada skop tajuk Nombor dan Operasi yang perlu dipelajari dan dikuasai oleh murid. Oleh yang demikian, kesukaran murid ini harus diatasi kerana topik ini mempunyai kesinambungan dalam tajuk-tajuk yang akan dipelajari seperti tajuk jisim, isipadu cecair, masa dan waktu, panjang dan sebagainya. Kebanyakan murid berkecenderungan menggunakan kemahiran yang telah dipelajari dalam topik Nombor Bulat untuk diaplikasikan ke dalam topik Pecahan (Betty, 2011). Keadaan ini jelas kelihatan apabila murid-murid melakukan penolakan pecahan yang berbeza penyebut hingga 10. Justeru, saya menfokuskan kajian ini terhadap kemahiran menolak pecahan wajar yang penyebutnya berbeza hingga 10.

OBJEKTIF KAJIAN

Meningkatkan kemahiran menolak pecahan wajar yang berbeza penyebut hingga 10 melalui kaedah *GeoLight* dalam kalangan murid Tahun 4.

Meningkatkan kecekapan murid Tahun 4 dari segi masa untuk menjawab soalan menolak pecahan wajar yang berbeza penyebut hingga 10 melalui kaedah *GeoLight*.

PERSOALAN KAJIAN

Adakah kaedah *GeoLight* dapat meningkatkan kemahiran menolak pecahan wajar yang berbeza penyebut hingga 10 dalam kalangan murid Tahun 4?

Adakah kaedah *GeoLight* dapat meningkatkan kecekapan murid Tahun 4 dari segi masa untuk menjawab soalan menolak pecahan wajar yang berbeza penyebut hingga 10 ?

KUMPULAN SASARAN

Kajian ini melibatkan 5 orang murid Tahun 4 Hijau yang terdiri daripada 4 orang lelaki dan 1 orang perempuan. Kesemua mereka berumur dalam lingkungan 11 tahun, beragama Islam dan berbangsa Melayu. Kelas 4 Hijau merupakan satu kelas sahaja bagi darjah tersebut. Maka, pencapaian murid-murid secara puratanya adalah baik. Setelah ujian diagnostik dan pemerhatian dijalankan, 5 orang murid telah dikenalpasti sebagai kumpulan sasaran kerana mereka mempunyai skor yang terendah dan bermasalah ketika menyelesaikan soalan yang melibatkan kemahiran menolak pecahan wajar yang berbeza penyebutnya hingga 10 dengan betul dan tepat. Pencapaian akademik mereka adalah berdasarkan skor Ujian Diagnostik yang telah dijawab oleh mereka dan gred keputusan Ujian Diagnostik.

PELAKSANAAN KAJIAN

Terdapat enam aktiviti yang dilaksanakan. Aktiviti-aktiviti tersebut adalah seperti berikut:-

Aktiviti 1: *Come to Recognise Me*

Tujuan aktiviti ini adalah untuk menguji kefahaman dan keupayaan responden untuk menentukan pecahan wajar. Semasa proses pengajaran dan pembelajaran, saya mendapati bahawa responden-responden tidak dapat menentukan pecahan wajar dengan melukiskan rajah untuk mewakili nilai pecahan tersebut. Apabila mereka ditanya sebab mereka tidak dapat melukiskan rajah, mereka menjawab bahawa mereka tidak memahami nilai pecahan tersebut. Oleh yang demikian, aktiviti ini adalah penting untuk membantu responden mengenali dan menentukan nilai pecahan wajar terlebih dahulu. Saya telah meminta responden berjumpa dengan saya untuk melaksanakan langkah ini dengan mengedarkan lembaran kerja yang mengandungi rajah pecahan kepada mereka untuk menjawab. Sekiranya mereka berjaya menjawab soalan dengan baik, saya melekatkan pelekat khas sebagai peneguhan positif pada buku intervensi yang telah saya sediakan. Latihan pengukuhan telah diberi kepada mereka sekiranya mereka setelah berjaya menjawab soalan dengan baik. Tujuan latihan pengukuhan ini adalah bertujuan untuk memperkukuh kefahaman responden dengan baik melalui latihan yang telah saya reka dengan perisian GeoGebra secara sendiri.

Aktiviti 2: *Who Is Bigger?*

Tujuan aktiviti dilaksanakan untuk menguji kefahaman murid untuk membanding-beza nilai pecahan wajar yang diberikan disebabkan murid didapati bahawa mereka menolak nilai pecahan besar dengan nilai pecahan yang kecil. Contohnya, $\frac{1}{2} - \frac{1}{3}$. Murid dikehendaki untuk meletakkan pecahan yang bernilai besar di bahagian kiri dan yang bernilai kecil di bahagian kanan. Murid diminta untuk melukis rajah tersebut pada kertas yang disediakan dalam buku intervensi berdasarkan bahagian pecahan yang dilukis. Kemudian, murid diminta untuk memberi penerangan terhadap jawapannya berdasarkan rajah pecahan. Setelah mereka menguasai kemahiran ini, kefahaman mereka diperkukuh dengan penggunaan perisian Geogebra.

Aktiviti 3: *Overlay Me*

Tujuan aktiviti ini dilakukan untuk menguji kefahaman murid terhadap pertindihan antara dua pecahan yang dilorekkan agar murid tersebut dapat melukis, melorek dan menindihkan rajah pecahan dengan betul dan tepat. Pengetahuan murid tentang partioning dan iterating dapat menyokong murid dalam memahami konsep dan operasi pecahan (Siegler, 2010). Murid diminta untuk melorekkan bahagian pecahan dengan mengikut pecahan wajar dan meletakkan bahagian pecahan yang dilorekkan pada tempat yang betul. Kemudian murid menindih kedua-dua bahagian pecahan dengan menggunakan *Light Box* dan memerhatikan perubahan warna pada bahagian pecahan. Selepas itu, murid diminta untuk melukis bahagian pecahan yang ditindihkan pada kertas yang disediakan dalam buku intervensi. Setelah mereka menguasai kemahiran ini, kefahaman mereka diperkukuh dengan penggunaan perisian Geogebra.

Aktiviti 4: *Counts Me Up*

Tujuan aktiviti ini dilaksanakan untuk membimbing murid untuk mencari penyebut sepunya terkecil bagi kedua-dua pecahan wajar dengan membilang bilangan petak segiempat yang

dibentuk selepas pertindihan. Murid akan membilang petak segiempat yang dibentuk dan mencatatkan jawapan bilangan tersebut pada bahagian penyebut.

Aktiviti 5: *Pair Me Together*

Aktiviti ini bertujuan untuk membimbing responden untuk mendapatkan jawapan pengangka dengan mencari pasangan bagi petak segiempat berwarna merah dan biru. Krech (2000) telah mengemukakan bahawa penolakan pecahan dapat didemonstrasikan secara berkesan dengan menggunakan pendekatan *take away* (Siti Nadawiah & Tengku Zawawi, 2013). Dalam aktiviti ini, murid dibimbing untuk menolak bahagian pecahan yang bertindih terlebih dahulu dan kemudian mengeluarkan petak-petak yang dipasangan dengan melorek garisan hijau. Baki petak yang berlorek merupakan jawapan bagi pengangka.

Aktiviti 6: *Retain It All*

Tujuan aktiviti ini dilaksanakan untuk menguji dan memperkukuh kefahaman murid terhadap penggunaan kaedah *GeoLight* bagi menyelesaikan masalah penolakan pecahan wajar yang penyebutnya berbeza hingga 10 melalui penggunaan perisian Geogebra. Dalam aktiviti pengukuhan ini, murid akan melakukan aktiviti bermula daripada aktiviti 1 hingga aktiviti 4 tanpa bimbingan guru untuk memperoleh jawapan dengan betul dan tepat bagi soalan penolakan pecahan wajar yang penyebutnya berbeza hingga 10. Responden-responden memasukkan nombor-nombor pada kotak input yang disediakan mengikut soalan yang diberi. Kemudian mereka menindihkan kedua-dua perwakilan tersebut untuk mendapatkan jawapan bagi pengangka dan penyebut. Seterusnya, responden-responden akan diberi peluang untuk melukis rajah dan menjawab soalan dengan mengikut langkah-langkah (Reys et al., 2012).

DAPATAN KAJIAN

Ujian Kertas dan Pensel

Instrumen kajian yang pertama digunakan ialah ujian kertas dan pensel yang merangkumi Ujian Pra dan Ujian Pasca untuk menilai peningkatan pencapaian responden dalam penguasaan kemahiran menolak pecahan wajar yang berbeza penyebutnya hingga 10. Hasil dapatan yang diperoleh adalah seperti Jadual 1:

Jadual 1:

Perbandingan gred dan bilangan soalan yang betul responden bagi Ujian Pra dan Ujian Pasca.

Bil.	Responden	Ujian Pra		Ujian Pasca		Perbezaan Bilangan Soalan Betul Ujian Pra dan Pasca (/10)
		Bil. Soalan Betul (/10)	Gred	Bil. Soalan Betul (/10)	Gred	
1.	A	4	C	10	A	6
2.	B	2	D	10	A	8
3.	C	2	D	10	A	8
4.	D	0	E	10	A	10
5.	E	1	E	10	A	9

Hasil analisis ujian kertas dan pensel telah menunjukkan bahawa peningkatan prestasi responden dari segi bilangan soalan yang dijawab betul setelah beberapa sesi intervensi dilaksanakan. Bagi Ujian Pra, responden tidak dapat mencapai prestasi yang baik. Bilangan soalan yang betul bagi responden dalam Ujian Pra adalah kurang daripada 5 soalan. Terdapat 2 orang responden memperoleh 2 soalan yang betul dan seorang responden mendapat hanya 1 soalan yang betul. Responden A memperoleh bilangan soalan betul yang paling tinggi iaitu 4 soalan yang dijawab betul manakala Responden D tidak dapat menjawab soalan dengan betul dalam Ujian Pra.

Bagi Ujian Pasca, responden didapati mencapai prestasi yang baik dan menunjukkan peningkatan yang ketara dari segi bilangan soalan yang dijawab betul. Semua responden telah mencapai prestasi dengan memperoleh semua soalan betul dalam Ujian Pasca. Responden D menunjukkan perbezaan antara Ujian Pra dan Ujian Pasca yang paling ketara, iaitu memperoleh 10 soalan yang betul. Responden E yang mendapatkan sebanyak 1 soalan yang betul semasa Ujian Pra telah meningkat bilangan soalannya sebanyak 9 soalan yang betul dalam Ujian Pasca. Bagi Responden B dan Responden C, mereka mendapatkan perbezaan peningkatan bilangan soalan yang betul yang sama, iaitu 8 soalan. Manakala, Responden A menunjukkan perbezaan peningkatan bilangan soalan iaitu 6 soalan sahaja.

Seterusnya, dapatan analisis ujian kertas dan pensel telah menunjukkan peningkatan prestasi responden dari segi keputusan gred ujian yang diperoleh dalam Ujian Pasca berbanding dengan Ujian Pra adalah ketara. Pada mulanya, keputusan gred responden bagi Ujian Pra menunjukkan sebanyak dua orang responden memperoleh gred D, dua orang responden memperoleh gred E dan hanya seorang responden memperoleh gred C. Keputusan gred Ujian Pra ini telah membuktikan bahawa para responden yang terpilih sememangnya menghadapi kesulitan penguasaan kemahiran menolak pecahan wajar yang penyebutnya berbeza hingga 10. Namun begitu, dengan menggunakan kaedah *GeoLight*, prestasi responden telah meningkat secara ketara dalam Ujian Pasca. Peningkatan ini dapat diperlihatkan apabila semua responden memperoleh gred A dalam Ujian Pasca . Secara keseluruhannya, pencapaian kesemua responden adalah sangat positif dan amat membanggakan saya kerana usaha saya ternyata terhasil. Peningkatan prestasi responden dari segi keputusan gred dan bilangan soalan yang betul bagi Ujian Pra dan Ujian Pasca ini menunjukkan bahawa responden-responden semakin menguasai kemahiran menolak pecahan wajar yang penyebut berbeza hingga 10 berbantukan Kaedah *GeoLight* dengan baik.

Data Pemerhatian

Instrumen kedua yang digunakan ialah pemerhatian. Pemerhatian dari segi penguasaan kemahiran menolak pecahan wajar yang berbeza penyebutnya hingga 10 dan masa menjawab soalan ujian kertas dan pensel responden dilakukan. Hasil dapatan yang diperoleh adalah seperti Jadual 2 dan Jadual 3:

Jadual 2:
Gundalan skor pemerhatian terhadap penguasaan kemahiran responden

Konstruk/Item	Gundalan Skor Pemerhatian			
	Ujian Pra		Ujian Pasca	
	Menguasai	Tidak Menguasai	Menguasai	Tidak menguasai
1. Melukis gamabar rajah dengan lorekan yang betul bagi kedua-dua pecahan wajar yang berbeza penyebut hingga 10.	0	5	5	0
2. Mencari gandaan sepunya terkecil bagi kedua-dua pecahan wajar yang berbeza penyebut .hingga 10.	2	3	5	0
3. Menolak sehingga dua pecahan wajar daripada satu pecahan yang berbeza penyebut hingga 10.	2	3	5	0
4. Mendapatkan hasil tolak pecahan wajar yang berbeza penyebut hingga 10 dengan betul.	1	4	5	0
5. Responden dapat menggunakan kaedah *GeoLigh*t tanpa bantuan guru.	0	0	5	0

Berdasarkan Jadual 2, hasil skor gundalan dapat dilihat secara jelas bahawa item-item yang tidak dapat dikuasai oleh responden semasa menjawab Ujian Pra. Setelah beberapa kali sesi intervensi, responden dapat menguasai kemahiran-kemahiran yang diperlukan dalam penguasaan kemahiran menolak pecahan wajar yang penyebutnya berbeza hingga 10 dengan baik. Justeru itu, hasil pemerhatian kemahiran responden telah menunjukkan bahawa tahap kemahiran responden ditingkatkan secara positif daripada Ujian Pra ke Ujian Pasca.

Jadual 3:
Perbandingan rekod masa menjawab soalan Ujian Pra dan Ujian Pasca.

Responden	Masa Menjawab (Minit)		Penurunan Masa (Minit)	Peratus Penurunan (%)
	Ujian Pra	Ujian Pasca		
A	40	20	20	50
B	40	23	17	43
C	40	23	17	43
D	40	27	13	33
E	40	25	15	38

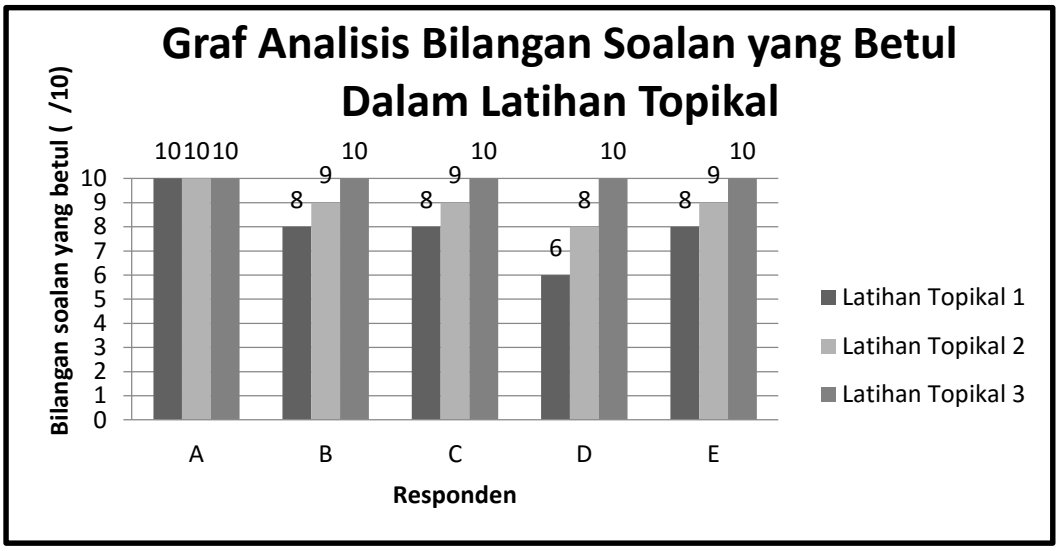
Bagi setiap ujian yang ditadbirkan, masa yang telah diperuntukkan kepada responden untuk menjawab semua soalan ialah 40 minit. Bagi Ujian Pra, rekod masa menjawab bagi semua responden adalah sama, iaitu 40 minit. Perkara ini disebabkan semua responden hanya menghantar kertas soalan Ujian Pra selepas masa tamat. Bagi Ujian Pasca pula, tempoh masa yang telah diambil oleh semua responden untuk menjawab soalan didapati berkurangan.

Bagi Responden A, catatan masa telah berkurangan sebanyak 50% daripada 40 minit semasa Ujian Pra kepada 20 minit semasa Ujian Pasca. Penurunan tempoh masa Responden A merupakan penuruan tempoh masa menjawab yang paling tinggi. Seterusnya, Responden B dan Responden C mempunyai penurunan tempoh masa menjawab soalan ujian yang sama dan direkodkan sebanyak 43%, iaitu daripada 40 minit kepada 23 minit. Di samping itu, bagi Responden D dan Responden E pula, penurunan tempoh masa menjawab direkod sebanyak 33% dan 38%, iaitu daripada 40 minit kepada 27 minit dan 40 minit kepada 25 minit masing-masing.

Penurunan tempoh masa menjawab responden telah menunjukkan kesemua responden semakin menguasai kemahiran menolak pecahan wajar yang berbeza penyebutnya hingga 10 dengan menggunakan Kaedah *GeoLight* secara berkesan. Mereka juga semakin cekap dalam menjawab soalan dengan menggunakan tempoh masa yang singkat. Penurunan tempoh masa ini menunjukkan bahawa penguasaan para responden adalah semakin meningkat. Mereka adalah semakin yakin dan tidak gelisah sewaktu menjawab soalan.

Analisis Latihan Topikal

Bagi mengukuhkan lagi data yang diperoleh, saya telah melakukan analisis terhadap latihan-latihan topikal responden. Sepanjang intervensi Kaedah *GeoLight* dilaksanakan, saya juga melakukan analisis latihan topikal terhadap latihan responden untuk menyemak dan meneliti langkah-langkah penyelesaian dengan menggunakan kaedah yang diperkenalkan.Hasil dapatan yang diperoleh dalam Rajah 1.



Rajah 1. Analisis bilangan soalan yang dijawab betul responden dalam latihan topikal

Berdasarkan Rajah 1 yang ditunjukkan, saya mendapati bahawa Responden A menunjukkan prestasi pencapaian terbaik dengan menjawab semua soalan latihan topikal dengan betul dan tepat. Bagi responden-responden lain, mereka juga menunjukkan prestasi pencapaian yang positif dan peningkatan markah secara berperingkat dapat diperlihatkan dalam graf. peningkatan bilangan soalan yang betul dalam latihan topikal adalah sama bagi Responden B, Responden C dan Responden E, iaitu meningkat daripada 8 soalan yang betul (Latihan Topikal 1), ke 9 soalan yang betul (Latihan Topikal 2) dan akhirnya 10 soalan yang betul (Latihan Topikal 3). Seterusnya, soalan latihan topikal yang dijawab dengan betul bagi Responden D juga ditingkatkan daripada 6 soalan ke 8 soalan dan akhirnya 10 soalan. Secara keseluruhannya, peningkatan pencapaian kesemua responden adalah positif dan menunjukkan bahawa menunjukkan bahawa mereka semakin memahami serta menguasai kemahiran menolak pecahan wajar yang penyebutnya berbeza hingga 10 dengan berbantukan Kaedah *GeoLight*.

PERBINCANGAN DAN REFLEKSI

Pelaksanaan sesi proses pengajaran dan pembelajaran yang sistematik dan terancang dapat menghasilkan kesan yang positif terhadap penguasaan sesuatu kemahiran yang diingini. Berdasarkan dapatan kajian yang telah dijalankan, dapatlah disimpulkan bahawa penggunaan Kaedah *GeoLight* dapat membantu murid berpencapaian rendah dalam menguasai kemahiran menolak pecahan wajar yang berbeza penyebutnya hingga 10 dengan

baik dan memberangsangkan. Malahan, dapatan kajian tersebut juga menyokong dan mencapai objektif-objektif dalam kajian ini dijalankan.

Melihat kepada hasil daripada analisis dan interpretasi Ujian Pra, saya mendapati kesalahan utama yang berlaku ialah kesalahan mencari gandaan sepunya terkecil bagi kedua-dua pecahan wajar yang berbeza penyebutnya hingga 10. Kebanyakan responden tidak menyamakan penyebut bagi pecahan wajar yang penyebutnya berbeza hingga 10 terlebih dahulu sebelum melakukan operasi tolak. Responden akan menolak antara satu sama lain seperti melakukan operasi tolak bagi nombor bulat (McLeod & Newmarch, 2006). Tahap penguasaan sifir yang lemah ini menyukarkan mereka untuk mencari nilai setara bagi sesuatu pecahan serta mempermudahkan pecahan. Untuk itu, elemen inovasi yang telah saya terapkan dalam kaedah ini ialah responden tidak perlu menghafal sifir semasa mencari gandaan sepunya terkecil untuk menyelesaikan soalan yang diberi.

Menurut Mohd Shafiq (2011) dalam kajiannya ada menyatakan bahawa kebanyakan punca kesilapan murid dalam tajuk pecahan ini adalah disebabkan aktiviti pengajaran yang selalunya bermula dan berakhir dengan himpunan pelbagai simbol dan istilah matematik yang abstrak di samping bermacam-macam petua serta peraturan jalan kerja yang perlu dihafal oleh murid. Menurut Rohani Abdullah et al (2004), urutan perkembangan pembelajaran Matematik dalam komponen kognitif melalui tiga tahap, iaitu tahap konkrit, tahap gambar dan seterusnya tahap simbol.

Penggunaan strategi visualisasi dan gambar rajah dalam kaedah *GeoLight* yang lebih mudah untuk difahami berupaya membantu responden menguasai kemahiran yang difokuskan dalam kajian ini dengan betul dan tepat. Perkara ini disokong Wong (2011) dalam kajiannya menyatakan bahawa bahan konkrit memberi kesan positif kepada murid dalam menguasai konsep dan prosedur pecahan. Kaedah *GeoLight* ini selari dengan Teori Perkembangan Geometri Van Hiele yang menekankan peringkat 0, iaitu peringkat visualisasi terhadap kanak-kanak di sekolah rendah dalam matematik. Kaedah *GeoLight* mempunyai unsur visualisasi yang menarik dan peserta kajian melakar gambar rajah berdasarkan pecahan wajar yang penyebutnya berbeza bagi memperoleh jawapan. Lakaran gambar rajah ini telah disokong oleh kajian Abdul Manaf (2013) dalam usaha meningkatkan kefahaman dan penguasaan murid terhadap konsep penolakan dua pecahan wajar yang penyebutnya berbeza hingga 10. Kesilapan konsep yang dilakukan oleh peserta kajian kajian ini sebelum ini telah diperbetulkan dengan menggunakan bahan bantu konkrit, iaitu *Light Box* sebelum beralih kepada bentuk separa konkrit dengan menggunakan Perisian GeoGebra dan kaedah lakaran gambar rajah.

Strategi melukis gambar rajah membantu murid menangani kesukaran yang dihadapi di samping dapat memudahkan dan mempercepat tugas mereka mendapatkan penyelesaian (Shamsudin & Fatimah, 2004). Tuntasnya, Matematik melalui manipulasi objek konkrit dan gambar rajah serta pemikiran yang bersistematik sebelum diperkenalkan kepada simbol dan algoritma yang merupakan perwakilan secara abstrak adalah perlu (Norma, 2004). Selain itu, unsur muzik juga diterapkan dalam perisian GeoGebra yang telah saya reka cipta. Unsur muzik ini dapat menenangkan fikiran murid untuk belajar dan menjadi sesuatu yang menggembirakan kepada meraka. Frobel (1805) percaya proses pembelajaran yang paling berkesan ialah sesuatu yang berlaku dalam keadaan yang menggembirakan. Pelaksanaan kaedah ini berbantukan komputer dapat meningkat keyakinan dan semangat ingin tahu yang

tinggi kepada kanak-kanak (Van Horn et al., 2007). Penggunaan kaedah *GeoLight* nyata memberi kelebihan kepada peserta kajian dalam menguasai kemahiran menolak pecahan wajar yang berbeza penyebut hingga 10 tanpa memerlukan penguasaan sifir darab.

Kekuatan seterusnya yang dapat saya kenal pasti dalam kajian ini ialah penggunaan perisian dinamik dan percuma, iaitu GeoGebra. Walaupun teknologi dibuktikan mempunyai impak positif dalam proses pembelajaran Matematik, tetapi perisian ini masih tidak digunakan secara meluas di Malaysia (Nazihatulhasanah & Nurbiha, 2015). Saya telah mereka cipta dan mengaplikasikan perisian ini untuk membantu murid-murid saya bagi menguasai kemahiran menolak pecahan wajar yang berbeza penyebutnya hingga 10 dengan berkesan. Intergrasi teknologi ini dalam kaedah ini telah dibuktikan dengan kajian Shadaan & Leong (2013) yang mengemukakan bahawa pengaplikasian GeoGebra dapat meninggalkan impak positif dalam peningkatan kebolehan murid. Kaedah *GeoLight* telah dibuktikan melalui dapatan kajian bahawa kaedah ini dapat membantu murid menguasai kemahiran yang difokuskan dengan baik berbanding dengan kaedah tradisional. Perkara ini juga disokong oleh Royati, Ahmad Fauzi & Soul (2010). Perisian ini bukan sahaja dapat meningkat prestasi pencapaian murid, maka juga merupakan suatu motivasi kepada mereka (Lunar et al., 2010). Oleh itu, penggunaan GeoGebra dalam kaedah ini merupakan satu alternatif untuk membantu murid-murid bermasalah dalam pembelajaran topik pecahan dengan membuat visualisasi, dan GeoGebra dapat menyediakan peluang ini kepada murid-murid.

Namun begitu, saya juga telah mengesan beberapa kelemahan sepanjang proses kajian berlangsung. Penggunaan kaedah *GeoLight* ini adalah agak kurang sesuai diperkenalkan kepada murid-murid yang sangat lemah. Tahap kognitif mereka yang lemah mungkin akan lebih menyukarkan proses pemahaman mereka dan meningkatkan bebanan kognitif bagi mereka. Di samping itu, saya juga mendapati bahawa penggunaan intervensi ini menimbulkan kekeliruan kepada responden-responden saya terutamanya kepada mereka yang sudah mempunyai asas dalam kemahiran yang difokuskan. Gangguan proaktif ditimbulkan ketika murid-murid diperkenalkan kepada kaedah baharu ini dan mereka tidak dapat mengingati langkah-langkah kaedah *GeoLight* yang diajarkan. Pembelajaran kaedah ini diganggu secara proaktif oleh pembelajaran kaedah tradisional yang pernahg dipelajari oleh mereka. Perkara ini disebabkan struktur ingatan mereka memerlukan masa untuk mengakomodasikan kaedah ini dan menyesuaikan apa yang diperkenalkan dengan pemahaman sedia ada mereka. Oleh itu, responden-responden pada mulanya menunjukkan prestasi yang sederhana setelah diperkenalkan dengan kaedah ini.

Selain itu, saya juga mendapati bahawa kajian tindakan saya mempunyai perkaitan dengan kajian lepas. Dapatan kajian yang saya peroleh adalah selari dengan dapatan kajian lepas yang menggunakan kaedah Kit Transparensi (Siti Nadawiah & Tengku Zawawi, 2013) untuk menambah dua pecahan wajar yang berbeza penyebutnya hingga 10. Apa yang dapat dilihat dalam kajian tersebut ialah responden-responden tersebut dapat menambah dua pecahan wajar yang berbeza penyebutnya hingga 10 secara sistematik dengan menggunakan lakaran gambar rajah. Berdasarkan dapatan kajian lepas ini, saya dapat melihat keberkesanan penggunaan lakaran gambar rajah dalam meningkatkan kemahiran menolak dua pecahan wajar yang berbeza penyebutnya hingga 10 dan pengkaji tersebut juga menyarankan pengkaji seterusnya mengaplikasikan kaedahnya untuk operasi asas yang lain seperti tolak, darab dan bahagi untuk membantu murid-murid yang lemah dalam subtopik ini dalam cadangan kajiannya. Instrumen-instrumen kajian seperti penelitian dokumen telah

mengukuhkan dapatan kajian beliau dan peningkatan pencapaian responden beliau dalam pembelajaran telah membuktikan keberkesanan intervensi beliau. Manakala dalam kajian ini, saya telah membuat pengubahsuaian dan penambahbaikan dan mengembangkan penggunaan kaedah tersebut dalam operasi tolak dua pecahan wajar yang berbeza penyebutnya hingga 10. Hasil yang saya dapati bahawa responden-responden saya dapat menunjukkan peningkatan prestasi pencapaian.

Kesimpulannya, kajian tindakan yang telah saya jalankan berjaya mencapai objektif dan menjawab soalan kajian saya, iaitu kaedah *GeoLight* dapat meningkat kemahiran menolak dua pecahan wajar yang berbeza penyebutnya hingga 10 dalam kalangan murid Tahun 4. Dengan menguasai kaedah ini, murid-murid dapat menjawab soalan penolakan dua pecahan wajar yang berbeza penyebutnya hingga 10 dengan berkesan, cepat dan tepat.

CADANGAN SETERUSNYA

Kajian berkaitan keberkesanan penggunaan kaedah *GeoLight* dalam menyelesaikan masalah penguasaan kemahiran menolak pecahan wajar yang berbeza penyebutnya hingga 10 dalam kalangan murid harus diteruskan pada masa depan agar pencapaian murid bagi mata pelajaran Matematik dapat dipertingkat. Sehubungan dengan itu, saya juga telah mengenal pasti dan ingin mengemukakan beberapa cadangan yang boleh digunakan untuk tujuan penambahbaikan bagi kajian seterusnya.

Antara penambahbaikan yang boleh dilakukan termasuk menginovasikan kaedah ini sebagai suatu alat yang akan memudahkan murid-murid lemah dalam menguasai kemahiran yang difokuskan. Inovasi pertama yang ingin saya cadangkan ialah pengubahsuaian dilakukan pada *Light Box* yang digunakan dalam kajian seperti diperkecil sehingga mudah dibawa ke mana-mana tempat sahaja. Dengan itu, penggunaan alat ini tidak terbatas kepada kegunaan dalam bilik darjah sahaja, malah murid-murid boleh menggunakannya di tempat yang dianggap sesuai oleh mereka. Tambahan pula, *Light Box* boleh diperbuat dengan menggunakan plastik gelap yang lebih ringan dan bertahan berbanding dengan kayu. Lampu yang digunakan tersebut boleh digantikan dengan lampu LED berbateri dan mudah dipasang pada *Light Box* pada masa depan.

Akhir sekali, saya ingin mencadangkan bahawa pengintegrasian perisian GeoGebra yang telah direka cipta dengan blog ataupun perisian Android. Pekara ini dicadangkan kerana unsur kesepaduan dapat diperlihat dan aplikasi yang dihasilkan dapat digunakan oleh murid-murid dengan mudah. Untuk itu, saya akan membuat modifikasi dalam kaedah saya dengan memasukkan unsur media yang berlainan seperti unsur animasi, muzik, pautan internet, dan sebagainya yang membantu dan menarik.

Untuk kitaran yang seterusnya, saya ingin menyediakan aktiviti-aktiviti yang berunsurkan permainan tetapi bertujuan akademik untuk menarik minat murid ketika belajar. Cadangan ini disokong oleh Noor Shah & Sazelli (2007) yang menyatakan bahawa beberapa tokoh pendidikan seperti Zoltan P. Dienes, Jean Piaget dan Jerome Bruner telah menyarankan bahawa kaedah permainan ialah sebahagian daripada proses pembelajaran terutamanya dalam pengajaran Matematik di sekolah. Pengajaran permainan dalam matematik merupakan satu kaedah pendekatan yang kreatif dan menarik dalam mengembangkan dan memperluas proses pengajaran dan pembelajaran.

RUJUKAN

Anghiler, J. (2000). *Teaching Number Sense*. London: Continuum.

Abdul Manaf Bin Ahmad Bustaman. (2013). *Kaedah lakaran gambar rajah dalam operasi penambahan pecahan wajar bagi murid tahun 4*. Projek Tahun Akhir Ijazah. Institut Pendidikan Guru Malaysia.

Betty Chiew Mee Mui (2008). Pengenalan "Fraction Computer" dalam Membantu Murid Tahun Lima Menguasai Pecahan yang Berbeza Penyebut. *Koleksi Artikel Penyelidikan Tindakan PISMP Matematik Ambilan Januari 2008*. Institut Pendidikan Guru Kampus Batu Lintang, 70 – 83.

Huinker, DeAnn. (2002). Examining dimensions of fraction operation sense. *NCTM 2002 Yearbook: Making sense of fractions, ratios and proportions*, 72-78.

Mohd Shafiq Roslan. (2011). *Penggunaan kaedah lipatan kertas dengan lakaran gambar rajah dalam mengatasi kesilapan murid-murid tahun 4 menyelesaikan operasi tambah 2 pecahan setara sebagai pengangka dan penyebut yang berbeza*. Kuala Terengganu: Institut Pendidikan Guru Kampus Dato' Razali Ismail.

McLeod, R., & Newmarch, B. (2006). *Fractions*. London: NRDC.

Nazihatulhasanah Arbain & Nurbiha A. Shukor. (2015). The effects of GeoGebra on students achievement. *Procedia- Social and Behavioral Science, 172*: 208-214.

Noorbaizura Thambi & Leong Kwan Eu (2013). Effect of students' achievement in fractions using Geogebra. *SAINSAB. Vol. 16*, 97 -106.

Norma Binti Haji Hassan. (2004). *Hubungan di antara penggunaan bahan bantu mengajar dengan minat pelajar tahun lima di sekolah chepa, Kelantan*.Tanjung Malim: Universiti Pendidikan Sultan Idris.

Petit, M. M., Laird, R. E. & Marsden, E. L. (2010*). A focus on fractions*. New York: Routledge.

Robert E. Reys, Mary M. Lindquist, Diana V. Lambdin, Nancy L. Smith & Marilyn N. Suydam. (2012). *Helping children learn mathematics*. United States: John Wiley & Sons, Inc.

Rohani Abdullah (2004). *Panduan kurikulum prasekolah*. Kuala Lumpur: PTS Publications & Distributors Sdn. Bhd.

Royati Abdul Saha, Ahmad Fauzi Mohd Ayub, & Rohani Ahmad Tarmizi. (2010). The effects of GeoGebra on Mathematics achievement: Enlightening coordinate geometry learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 8*: 686-693.

Shadaan, P. & L.K. Eu (2013). A practitioner model of the use of computer-based

tools and resources to support mathematics teaching and learning. *EducationalStudies in Mathematics*, 49(1): 47-88.

Shamsudin Drahman & Fatimah Saleh. (2004). *Visualisasi dalam penyelesaian masalah matematik berayat*. Pulau Pinang: Universiti Sains Malaysia.

Siti Nadawiah Binti Abd Rahman & Tengku Zawawi Tengku Zainal (2013). *Penggunaan 'kit transparensi' membantu murid tahun 5 memahami konsep dan menguasai penambahan pecahan wajar yang penyebutnya tidak sama hingga 10*. Kuala Terengganu: IPG Kampus Dato' Razali Ismail.

Wong Pak Ung. (2011). Penggunaan jalur pecahan dalam membantu murid tahun empatmenguasai konsep pecahan setara. *Prosiding Seminar Penyelidikan Tindakan PISMP 2011*: 42 – 56.

MENINGKATKAN KEMAHIRAN MENYAMBUNG HURUF-HURUF JAWI DALAM KALANGAN MURID TAHUN 4 BESTARI SK TAMAN DESAMINIUM MENGGUNAKAN KAD 'J-SI'

Sarinah Mohamed
Hilmi2106@gmail.com
Guru Pendidikan Islam
SK Taman Desaminium, Seri Kembangan, Selangor

Izuddin Muhammed
muhammedizuddin@gmail.com
Institut Pendidikan Guru Malaysia, Cyberjaya, Selangor

ABSTRAK

Kajian ini bertujuan membuktikan bahawa penggunaan kad j-SI mampu mempengaruhi kemahiran mengecam huruf jawi yang boleh disambung dan tidak boleh disambung dalam kalangan murid, seterusnya meningkatkan kemahiran menulis huruf-huruf jawi bersambung. Kajian ini mengabungkan teknik latih tubi, dan penggunaan sumber P&P yang berorientasikan pendekatan berpusatkan murid. Kad j-SI yang direkabentuk dengan penggunaan warna dan gambaran perubahan huruf-huruf jawi dari berbentuk tunggal kepada bentuk bersambung selepas, sebelum dan selepas, dan sebelum sahaja bagi membentuk suku kata atau perkataan. Instrumen kajian adalah terdiri daripada pemerhatian, analisis dokumen, ujian dan catatan jurnal peribadi. Kumpulan sasar kajian ini melibatkan 12 orang murid Tahun 4 Sekolah Kebangsaan Taman Desaminium, Seri Kembangan, Selangor. Dapatan kajian menunjukkan kad j-SI dapat membantu murid mengenali huruf-huruf yang boleh disambung dan tidak boleh disambung dengan cepat. Selain itu, murid-murid juga dapat memahami dan mengaplikasi cara menyambung huruf-huruf berdasarkan perubahan bentuk huruf dengan tepat dan sistematik. Penggunaan kad j-SI juga dapat meningkatkan motivasi murid untuk mempelajari tulisan Jawi yang menjadi tulisan rasmi buku teks Pendidikan Islam. Implikasi daripada kajian ini mencadangkan agar guru pemulihan jawi menggunakan kad j-SI untuk dijadikan sebagai salah satu penyelesaian alternatif dalam pelaksanaan Kem Cemerlang Jawi (KCJ) Kementerian Pendidikan Malaysia. Dalam masa yang sama, ia dapat membentuk penghasilan bahan pembelajaran yang interaktif sejajar dengan keperluan pendidikan semasa.

Kata kunci: *kemahiran menyambung, huruf-huruf jawi, Kad j-SI, bahan pembelajaran*

PENDAHULUAN

Kita sedang berdepan dengan era globalisasi yang penuh dengan perkembangan pesat dan tuntutan baharu. Ia adalah cabaran abad ke-21 yang perlu dan mesti dihadapi agar Malaysia kekal relevan dalam persaingan global.

> "Dalam usaha mencapai aspirasi yang tinggi dalam persekitaran persaingan global yang semakin sengit, kita tidak boleh lalai. Oleh itu, Malaysia perlu melaksanakan perubahan besar terhadap keseluruhan sistem pendidikan semasa untuk melonjakkan pencapaian semua murid" (YAB Dato' Sri Mohd Najib bin Tun Haji Abdul Razak, PPPM 2013-2025).

Sehubungan itu, sistem pendidikan seharusnya menjadi wahana utama untuk menyediakan warganegara yang mampu menghadapi dan menangani cabaran semasa. Dalam konteks ini, peranan dan tanggungjawab guru amat penting bagi membentuk generasi baharu terunggul yang berilmu pegetahuan, berkemahiran, menguasai trenda pembelajaran terkini. Menurut Wan Liz Osman (2000), guru alaf baharu perlu mengubah paradigma selari dengan keperluan pendidikan semasa bagi melahirkan pelajar yang berminda saintifik, kreatif, inovatif, mencintai ilmu, progresif, berbudaya fikir, di samping berakhlak dan beradab. Maka, guru dituntut lebih inovatif, kreatif dan efektif dalam penyampaiannya serta memikirkan pendekatan terbaharu agar pengajaran dan pembelajaran menjadi bermakna dan memenuhi keperluan murid (Boon, 2012).

Sementara itu, usaha Kementerian Pendidikan Melaysia (KPM) melalui Bahagian Pendidikan Islam untuk memperkasakan Pendidikan Islam telah lama dilaksanakan. Antara usaha tersebut ialah penekanan khusus terhadap bidang Jawi, al-Quran, bahasa Arab dan Fardhu Ain yang diimplimentasikan secara tersusun melalui program j-QAF di sekolah-sekolah rendah. Pelaksanaan program ini menggunakan kurikulum serta model dan modulnya yang tersendiri. Tenaga guru khusus, iaitu Guru j-QAF digunakan untuk pemulihan, bimbingan, kemahiran, pengukuran, penggayaan dan penghayatan murid. Untuk itu, guru yang kompeten dan berkemahiran sangat diperlukan bagi merealisasikan pelaksanaan program KPM ini.

Selari dengan tranformasi Pendidikan Islam, guru Pendidikan Islam perlu memainkan peranan besar serta prihatin terhadap kualiti pengajaran dan pembelajaran. Guru yang prihatin terhadap peningkatan proses pengajaran dan pembelajaran adalah manifestasi terhadap penerimaan tranformasi pendidikan negara seperti yang digagaskan oleh Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) melalui Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013-2015. Dalam hal ini, guru yang sentiasa mementingkan kualiti pengajaran dan pembelajaran akan berusaha sedaya upaya untuk meningkatkan mutu pengajaran dan pembelajaran. Kualiti ini dapat ditonjolkan melaui pemilihan cara dan teknik terbaik untuk menghasilkan idea baru bagi mengajar anak didiknya

Kesimpulannya, guru adalah aset penting dalam merangka kemenjadian murid di peringkat sekolah. Tanggungjawab ini harus dipikul sebaik-baiknya bagi memastikan kelangsungan pendidikan nasional seperti yang diharapkan. Dengan kata lain, memahami dan meningkatkan dinamik proses pengajaran dan pembelajaran adalah fokus utama intipati tranformasi pendidikan. Justeru, komitmen guru amatlah diharapkan dalam rangka

menjayakan setiap anjakan dalam pelan pembangunan pendidikan negara terutama anjakan keempat PPPM, iaitu tranformasi keguruan sebagai profesion pilihan (Izuddin, 2013).

Kesimpulannya, guru yang sentiasa mementingkan kualiti pengajaran dan pembelajaran akan berusaha sedaya upaya untuk meningkatkan mutu pengajaran dan pembelajaran. Kualiti ini dapat ditonjolkan melaui pemilihan cara dan teknik terbaik untuk menghasilkan idea baru bagi mengajar anak didiknya

PERNYATAAN MASALAH

Matlamat utama bidang Jawi ialah melengkapkan murid dengan kemahiran menulis dan membaca Jawi bagi membolehkan murid memahami pelbagai disiplin ilmu dalam Pendidikan Islam. Ia bersesuaian dengan peranan tulisan Jawi sejak dulu lagi khususnya dalam penyebaran agama Islam di Kepulauan Melayu. Hakikatnya, pelbagai usaha telah diusahakan oleh pencinta tulisan Jawi untuk memartabatkan tulisan Jawi yang menjadi tulisan pengantar mata pelajaran Pendidikan Islam. Meskipun tulisan Jawi masih kekal diajar kepada murid-murid, namun kemerosotan prestasi murid-murid dalam membaca dan menulis Jawi semakin ketara (Sabariah, 2012).

Berdasarkan pengalaman saya mengajar Pendidikan Islam, fenomena murid tidak dapat menyambung huruf jawi dengan baik telah menjadi sesuatu yang ‘biasa’ kepada saya. Malahan, terdapat juga murid yang tidak dapat mengenali huruf-huruf jawi yang boleh di sambung dan tidak boleh di sambung. Menurut Noriati dan Norhannan (2012), punca masalah ini ialah ketiadaan kaedah khusus diajar untuk memahamkan murid-murid tentang cara menyambung, malah tiada penerangan yang sesuai digunakan bagi menerangkan sama ada huruf jawi tersebut boleh di sambung atau tidak. Persoalannya, apakah kaedah atau cara yang efektif bagi menangani permasalahan ini?

Hakikatnya, tulisan jawi boleh dianggap sebagai sesuatu yang unik dan mempunyai keistimewaannya tersendiri. Tulisan jawi dihasilkan dari huruf-huruf tunggal dan bersambung disamping menerima perubahan daripada bentuknya yang asal apabila berkeadaan bersambung. Huruf-huruf jawi dikategorikan kepada 3 jenis, iaitu a) boleh disambung sebelum sahaja b) boleh disambung sebelum dan selepas, dan c) tidak boleh disambung sebelum dan selepas, iaitu huruf hamzah (ء). Persoalannya, bagaimanakah murid dapat mengenal pasti huruf jawi tersebut boleh di sambung atau tidak?. Jawapan yang pasti adalah melalui guru yang mengajar jawi atau Pendidikan Islam.

Kajian Zamferi Ibrahim (2009), mendapati ramai murid lemah dan kurang memahami kaedah bagaimana untuk menyambung huruf-huruf jawi menyebabkan mereka sering gagal menulis perkataan yang tepat dan betul. Tambah beliau lagi, walaupun murid dapat mengenali semua huruf jawi, namun timbul pula masalah mengenai bagaimana menulis perkataan jawi menggunakan huruf yang bersambung. Rozlin (2012) dalam kajiannya mencadangkan agar satu kajian lanjutan dilakukan bagi membantu murid menulis kalimah jawi bersambung. Menurutnya lagi, kelemahan murid untuk menguasai kemahiran menulis jawi memberi kesan kurang baik dalam proses pembelajaran.

Bahagian Pembangunan Kurikulum (2012) menjelaskan bahawa proses pembelajaran dan pengajaran (P&P) hendaklah diolah dan disampaikan dengan berkesan melalui pelbagai kaedah dan teknik yang lebih menarik dan sentiasa dikaitkan dengan pelbagai aspek ilmu dan amalan yang dapat diaplikasikan dalam kehidupan. Oleh yang demikian, susun atur pengalaman pembelajaran yang terancang bagi mencapai objektif pembelajaran perlu mengambil kira kesesuaian tahap dan kebolehan murid. Perancangan yang sistematik dan relevan sangat penting untuk tujuan meningkatkan motivasi dan keyakinan diri murid dalam proses pembelajaran. Apakah teknik atau cara yang sesuai dan menarik untuk memberikan keseronokan kepada murid dalam proses pembelajaran?

Sementara itu, Zuliza dan Ramlah (2012) mencadangkan agar elemen warna digunakan sebagai salah satu alat, bahan, dan sumber bantu belajar bagi menarik perhatian murid-murid di dalam kelas. Ia sangat sesuai bagi membantu perkembangan murid-murid dalam proses menerima pelajaran di samping keseronokan dalam belajar. Seni mewujudkan suasana gembira, suka, riang, minat untuk belajar dan memajukan diri. Implikasi kajian ini mencadangkan agar penyepaduan pada tahap maksimum elemen-elemen seni (warna, ruang dan irama) dalam komponen-komponen yang dibincangkan dan komponen lain seperti Ibadah dan Jawi.

Berdasarkan pengalaman saya, antara faktor yang menyebabkan murid lemah menguasai jawi ialah kurang mengetahui dan tidak memahami cara menyambung huruf-huruf jawi yang boleh disambung. Hal ini disebabkan oleh ketiadaan kaedah atau cara yang praktikal untuk membantu menyelesaikan masalah tersebut. Implikasinya, murid-murid sering gagal untuk menulis suku kata atau perkataan dengan betul dan tepat, seterusnya memberi natijah yang kurang baik dalam konteks menguasai pelajaran Pendidikan Islam.

Hakikat yang perlu diakui bahawa bidang Jawi telah menetapkan sasaran pentingnya, iaitu murid dapat membaca, membina dan menulis ayat atau teks dalam tulisan jawi dan khat serta mencintainya sebagai warisan budaya bangsa (DSKP Pendidikan Islam Tahun 4, 2014). Namun, murid-murid di sekolah rendah seringkali berdepan dengan masalah yang melibatkan kemahiran mengenal, mengeja dan menulis huruf Jawi. Tidak menghairankan permasalahan ini akan terus berlanjutan sehingga ke peringkat sekolah menengah. Paling malang lagi, jika tulisan jawi tidak dapat dipertahankan sebagai satu warisan Melayu. Kebimbangan yang sama telah disuarakan oleh Sultan Perak, Sultan Nazrin Muizzuddin Shah yang melahirkan rasa dukacita Baginda pada majlis perasmian Anugerah Bisnes Utusan (UBA) 2015 di Pusat Konvensyen Kuala Lumpur kerana tulisan Jawi gagal dipertahankan (Utusan Online, 2 Mac, 2016). Oleh yang demikian, objektif memartabatkan tulisan Jawi sebagai warisan budaya bangsa agak sukar untuk direalisasikan jika permasalahan ini tidak dijumpai jalan penyelesaiannya.

Sebelum saya menjalankan tindakan saya, saya membuat pemerhatian terhadap murid-murid kelas 4 Bestari. Saya dapati bahawa mereka mempunyai salah satu daripada faktor berikut;

i. Sebahagian murid kurang mahir tentang cara menggunakan sistem ejaan jawi. Ini menyebabkan mereka sukar untuk menulis jawi, malahan sukar untuk mengenal pasti huruf-

huruf yang boleh bersambung dan tidak boleh bersambung semasa sesi P&P dan juga ketika menjawab soalan-soalan ujian dan peperiksaan.

ii. Sebahagian murid tidak membuat latihan dan tidak berusaha mengulangkaji pelajaran kerana sukar mendapat bimbingan bagi menyambung huruf jawi. Sekiranya masalah ini tidak diatasi, murid akan berdepan masalah untuk menulis perkataan yang lebih kompleks.

iii. Terdapat juga dalam kalangan murid yang kurang berminat dan tidak bermotivasi terhadap bidang Jawi. Mereka menunjukkan sikap sambil lewa dan acuh tidak acuh terhadap bidang tersebut mungkin disebabkan kaedah pengajaran yang diterapkan kurang menarik atau tiada sumber P&P yang mampu memotivasikan mereka.

TUJUAN DAN OBJEKTIF KAJIAN

Kajian ini adalah bertujuan untuk menyelesaikan masalah menyambung huruf-huruf jawi dalam kalangan kalangan murid Tahun 4 Bestari, SK Taman Desaminium, Seri Kembangan, Selangor.

OBJEKTIF UMUM

Meningkatkan penguasaan pelajaran Jawi dalam kalangan Murid Tahun 4 untuk tujuan membaca buku teks Pendidikan Islam.

OBJEKTIF KHUSUS

Mengenal pasti huruf jawi yang tidak boleh disambung dan boleh disambung dalam kalangan murid Tahun 4 Bestari.

Mengenal pasti cara menyambung huruf jawi yang boleh disambung dalam kalangan murid Tahun 4 Bestari

Meningkatkan kemahiran menyambung huruf-huruf jawi melalui penggunaan Kad j-SI.

KEPENTINGAN KAJIAN

Rasional kajian ini dijalankan adalah untuk menentukan teknik atau cara yang sesuai bagi menangani masalah untuk mengenal pasti huruf-huruf Jawi yang boleh disambung dan yang tidak boleh disambung. Selain itu, ia juga sebagai satu cadangan untuk memperkenalkan kaedah atau cara menyambung huruf-huruf jawi yang melibatkan perubahan bentuk huruf jawi apabila disambung. Kajian ini juga dapat memenuhi keperluan Guru Pendidikan Islam memilih jalan alternatif untuk mengajar bidang Jawi dalam Pendidikan Islam di peringkat sekolah rendah mahupun peringkat menengah.

KUMPULAN SASARAN

Kumpulan sasaran ialah 38 murid Tahun 4 Bestari yang terdiri daripada 18 murid lelaki dan 21 murid perempuan. Kajian ini terfokus kepada 12 orang murid , iaitu 5 lelaki dan 7

perempuan. Murid-murid ini dipilih untuk dijadikan kumpulan kajian adalah kerana faktor-faktor berikut:

a. Mereka adalah antara murid-murid yang telah berada pada Tahap Dua dalam konteks pembelajaran, namun penguasaan terhadap Pendidikan Islam agak sederhana. Ia bertujuan mengenal pasti punca kelemahan penguasaan pelajaran Jawi sedangkan mereka mengikuti program j-QAF.

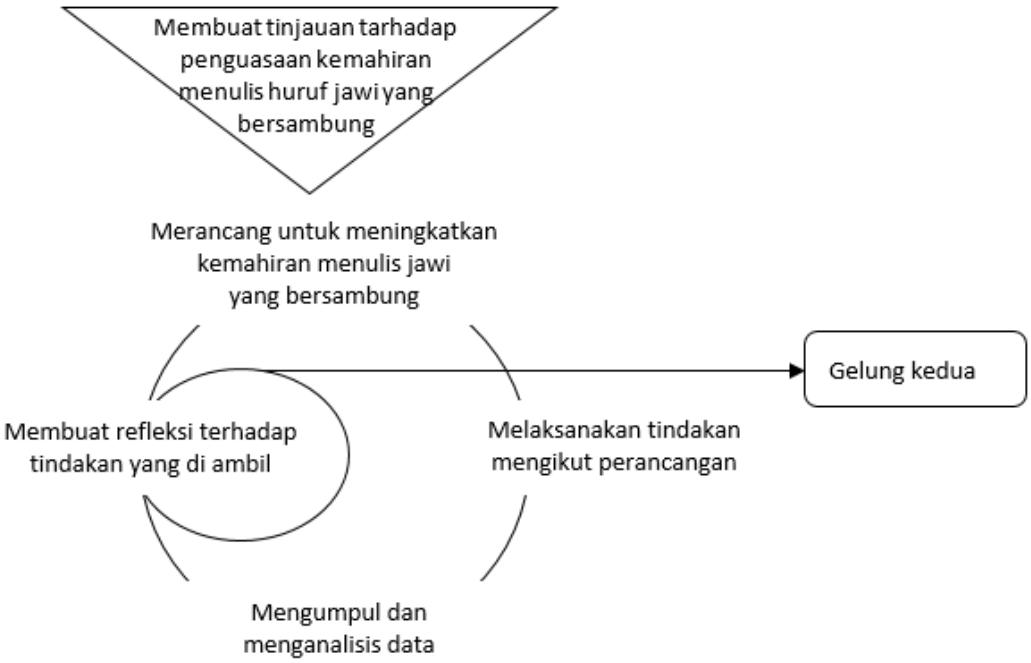
b. Mereka adalah murid-murid yang memiliki tahap pencapaian pelajaran Jawi yang lemah terutama aspek menulis dan menyambung huruf-huruf Jawi.

c. Murid-murid ini juga merupakan kumpulan murid yang berminat untuk belajar, namun perlu diberi peluang belajar dalam suasana yang menyeronokkan.

METODOLOGI KAJIAN

Kajian Tindakan adalah proses penambahbaikan dengan merujuk teori-teori pendidikan atau model-model P&P atau pendekatan, strategi, kaedah, dan falsafah pendidikan yang berkaitan dengan permasalahan yang dikenal pasti sebagai fokus kajian dan intervensi yang ingin dilakukan secara rasional. Penyelidikan seumpama ini bagi membolehkan guru mengambil tindakan yang bersesuaian dengan situasi murid, bilik darjah, dan sekolah. Selepas tindakan diambil, guru boleh melihat kesannya. Sekiranya masalah masih wujud, guru boleh mengambil tindakan susulan ke atas masalah yang masih berlanjutan (Noraini, 2013).

Sebelum menjalankan kajian ini, saya merujuk kepada model penyelidikan yang diasaskan oleh Kemmis dan Mc Taggart (1988). Kekuatan model ini ialah proses penjelasan lebih mudah dilakukan, terutamanya apabila membuat penerangan kepada pihak yang memerlukan individu menjelaskan pemikiran masing-masing. Berpandukan model ini, kajian dimulakan dengan membuat tinjauan terhadap kecenderungan untuk menetapkan pendekatan terbaik dalam rangka meningkatkan pencapaian murid dalam mempelajari jawi dalam bilik darjah. Medium yang saya pilih ialah penggunaan sumber P&P di samping teknik latih tubi semasa pembelajaran Jawi. Seterusnya, melaksanakan tindakan mengikut perancangan dan diikuti dengan mengumpul dan menulis data. Akhir sekali, saya membuat refleksi terhadap tindakan yang diambil.



Rajah 1: Kerangka penyelidikan tindakan diadaptasi daripada Model Kemmis dan Mc Taggart, 1988.

Menurut Kemmis dan Mc Taggart (1988, seperti dinyatakan Noraini, 2013), kajian tindakan merupakan satu bentuk inkuiri refleksi kendiri untuk menegakkan keadilan amalan-amalan kemasyarakatan dan pendidikan. Selain itu, ia adalah untuk meningkatkan kefahaman guru tentang amalan-amalan pendidikan dan situasi sosial. Maka, saya melaksanakan kajian ini untuk mencari suatu bentuk perubahan dan kelainan terhadap amalan pengajaran dan pembelajaran yang diterapkan saya selama ini khususnya dalam bidang Jawi. Perubahan ini amat penting kerana pendekatan sebelum ini dianggap kurang menarik perhatian murid-murid saya.

Bagi mempertingkatkan proses pembelajaran murid dalam bidang Jawi, saya memilih penggunaan Kad 'jawi-Senang Ingat' atau diringkaskan sebagai Kad j-SI untuk tujuan meningkatkan kemahiran menyambung huruf-huruf Jawi di samping menilai keberkesanan pengajaran saya. Menurut Medley (1982) keberkesanan pengajaran seseorang guru boleh dilihat dari perlakuan muridnya dan bukan gurunya. Sekiranya guru dapat mengesan dan membantu murid untuk mengatasi kekurangan atau kelemahan di dalam perkembangan pemikiran mereka, maka proses pengajaran dan pembelajaran menjadi lebih berkesan. Justeru, murid diberi peluang seluas-luasnya untuk bertindak balas secara aktif dan memberi respon positif terhadap proses P&P melalui aktiviti yang dirancangkan oleh saya untuk memudahkan mereka mengenali huruf jawi yang boleh bersambung dan tidak boleh disambung serta kemahiran menyambung huruf Jawi.

PROSEDUR MENGUMPUL DATA

Dalam kajian ini, saya menggunakan tiga jenis instrumen yang berbeza untuk mengumpul data. Menurut Gronlund (2006), kepentingan menggunakan lebih daripada satu kaedah pengumpulan data kerana hasil dapatan daripada satu instrumen perlu disokong dengan instrumen lain. Maka, triangulasi data digunakan untuk mengesahkan hasil dapatan dan keputusan (Rosinah, 2011).

Pemerhatian

Bagi menjayakan kajian ini, saya menggunakan instrumen pemerhatian tidak berstruktur. Menurut Denzin dan Lincoln (1998), pemerhatian adalah kaedah pengumpulan data dapat meningkatkan semakan silang data (*cross reference*) yang diperoleh. Perlakuan dan penilaian terhadap episod dan kejadian yang berlaku dalam bilik kuliah saya rekodkan selepas sesi P&P. Data yang diperoleh melalui pemerhatian saya telah gunakan untuk membuat trangulasi dengan cara pengumpulan data kajian.

Daripada pemerhatian juga didapati murid sering berdepan dengan kesukaran mengingati perubahan bentuk huruf sebelum dan selepas bersambung. Oleh itu, berdasarkan permerhatian tersebut, saya membina set Kad j-SI untuk membantu murid-murid yang menghadapi masalah ini dalam pembelajaran jawi.

Analisis Dokumen

Dokumen yang di analisis adalah terdiri daripada kertas ujian Kem Cemerlang Jawi (KCJ) dan ujian Latih Tubi. Ujian KCJ adalah untuk dijadikan garis panduan bagi menyediakan soalan ujian dalam kemahiran menyambung huruf jawi. Manakala ujian Latih Tubi adalah digunakan untuk mengukur pencapaian murid dalam aspek mengenali huruf-huruf jawi yang boleh disambung dan tidak boleh disambung. Kedua-dua dokumen ini dijadikan instrumen kajian untuk menilai peningkatan kemahiran menyambung huruf Jawi dalam kalangan murid bagi kumpulan kajian. Selain itu, beberapa buku Panduan Perkembangan Pembelajaran Murid (PPPM) Tahun 2, buku teks Tahun 4, buku aktiviti Pendidikan Islam Tahun 1 dan 3 juga dirujuk bagi mengenal pasti soalan yang kebiasaannya diajukan sebagai soalan latih tubi di samping mengenal pasti kaedah atau teknik terkini bagi menguasai bidang Jawi.

Ujian

Dalam kajian ini, dua ujian, iaitu ujian sebelum intervensi untuk mengesan kelemahan dan ujian selepas intervensi untuk mengukur keberkesanan intervensi dilaksanakan. Ujian sebelum intervensi mengandungi 20 item yang ditulis dalam huruf tunggal. Soalan-soalan dibahagikan kepada 5 kategori, iaitu 5 item (2 huruf tunggal), 5 item (3 huruf tunggal), 5 item (4 huruf tunggal), 4 item (5 huruf tunggal)) dan 2 item (lebih daripada 5 huruf tunggal). Ujian ini diuji kepada 12 orang murid 4 Bestari untuk mengesan tahap pencapaian mereka sebelum tindakan susulan diambil. Setelah itu, satu ujian yang mengandungi item yang sama bagi mengukur pencapaian responden dalam kemahiran menyambung huruf-huruf. (Contoh Ujian Sebelum Intervensi –rujuk Lampiran 1)

Catatan Jurnal Peribadi

Instrumen yang terakhir yang digunakan dalam kajian ini ialah catatan jurnal. Menurut Hiemstra (2001), catatan jurnal merupakan salah satu bentuk catatan berterusan mengenai, peristiwa, masalah, pencapaian atau bidang yang perlu diberi penekanan. Dalam catatan jurnal ini, saya mencatatkan peristiwa yang dilihat, dialami dan pemikiran yang timbul semasa proses pengumpulan data. Segala catatan direkodkan untuk diguna dan dirujuk untuk menentukan keberkesanan intervensi saya dalam meningkatkan kemahiran menyambung hurufjawi dalam kalangan murid Tahun 4 Bestari.

PELAKSANAAN KAJIAN TINDAKAN

Setelah menyiapkan perancangan, saya memulakan tindakan dengan menyediakan beberapa set Kad j-SI yang dicipta sendiri untuk membantu murid-murid saya mengenali huruf jawi yang boleh disambung sebelum, sebelum dan selepas huruf serta huruf yang tidak boleh disambung. Sebelum saya mencuba pendekatan baharu ini, saya mengajar mengikut cara tradisional, iaitu menerangkan kepada murid-murid saya tentang huruf jawi secara lisan dan menulis huruf-huruf tersebut pada papan hitam. Selain itu, kad-kad huruf Jawi juga disediakan untuk membantu mereka memahami dan mempraktikkan dalam buku latihan. Seperti biasa, tiada sesuatu membanggakan daripada mereka.

Pada 22 Mac 2016, setelah selesai sesi P&P, saya menguji 12 orang murid yang telah dikenal pasti sebagai kumpulan pemulihan dengan meminta mereka menjawab satu set soalan. Ia dijalankan di luar kelas dan bertujuan untuk mendapat gambaran awal terhadap penguasaan mengecam huruf-huruf Jawi yang boleh disambung dan tidak boleh disambung.

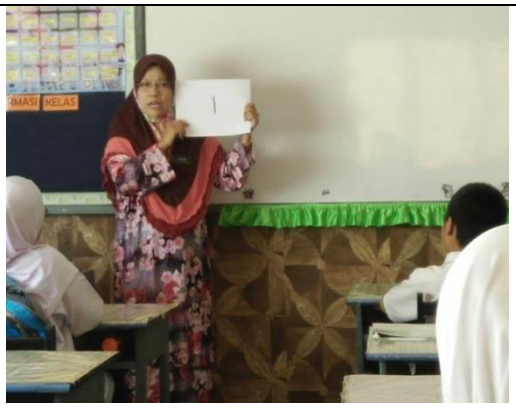
> *"Saya dapati semua murid saya gagaluntuk menjawab semua soalan yang diuji kepada mereka dengan tepat. Indikator ini sangat mustahak kepada saya untuk menjalankan proses pemulihan secara terancang sesuai dengan tahap pencapaian mereka. Hakikatnya, mereka perlu kepada bimbingan yang berfokus untuk memahirkan mereka menyambung huruf-huruf jawi dengan betul dan tepat".*
>
> (Catatan Jurnal No. 1, 22.03.2016).

Pada 29 Mac, 2016, setelah memulakan sesi P&P dengan cara tradisional untuk tempoh 10 minit, kemudian saya memperkenalkan kad-kad huruf jawi yang dinamakan kad j-SI untuk murid-murid saya mengecam huruf-huruf yang boleh disambung atau tidak boleh disambung menggunakan komputer riba. Kad-kad huruf ditayangkan kepada murid-murid dalam bentuk '*power point*'. Sebanyak 38 paparan huruf jawi saya tayangkan kepada semua murid Tahun 4 Bestari. Dalam masa yang sama, saya memegang beberapa kad j-SI untuk menjelaskan bagaimana kad-kad tersebut digunakan semasa pembelajaran jawi. Sebahagian besar murid sangat teruja dengan reka bentuk kad tersebut kerana mempunyai menggunakan paduan warna yang senang diingat dan dihafal.

> "*Sekali sekala saya menjeling kepada 12 murid 'pilihan' saya, mengangguk-angguk kepala tanda bersetuju dan memahami apa yang saya jelaskan. Cukup mudah dan senang, sesuai dengan nama kad itu sendiri. Bagi saya inilah peluang saya 'memancing' motivasi dan minat murid-murid saya terhadap cara mudah untuk pelajari*

bidang Jawi. Saya tamatkan sesi P&P pada petang ini saya meminta murid-murid memberi komen terhadap kad 'ajaib' itu. Bagi sebahagian murid yang telah terbiasa dengan kaedah lama, mereka berpendapat cara lama lebih mudah kepada mereka berbanding penggunaan kad j-SI. Namun begitu, bagi murid yang sederhana, kad j-SI telah menarikminat mereka untuk mencuba cara ini, malahan murid yang telah pandai juga berminat untuk menyertai kumpulan 'pilihan' saya untuk meningkatkan kemahiran menulis mereka. Saya sangat gembira melihat kesungguhan mereka untuk belajar."

(Catatan Jurnal No. 2, 29.03.2016)

Kad huruf (sebelum inovasi)	Kad huruf (selepas inovasi)
	

Rakaman gambar Guru memberi penerangan mengenai bentuk dan fungsi Kad j-SI kepada semua murid 4 Bestari. (29 Mac 2016)

Apakah Intervensi Saya?

Intervensi yang saya pilih ialah Kad jawi-Senang Ingat (j-SI), iaitu set kad pembelajaran telah direka khas untuk bagi membantu murid yang keciciran jawi di peringkat sekolah rendah. Kad j-SI ini digunakan semasa mengajar bidang Jawi dan semasa membuat latih tubi menulis jawi. Ia bertindak sebagai alat bantu belajar yang utama, malah menjadi 'fasilitator' kepada murid-murid dalam menentukan huruf jawi yang boleh disambung atau tidak boleh disambung. Memandangkan sebahagian huruf jawi boleh disambung ketika ditulis menjadi perkataan dan sebahagiannya tidak boleh, maka kad ini dijadikan sebagai 'guru' untuk mengenali huruf yang boleh di sambung dan tidak boleh disambung dengan lebih cepat. Kad yang dibina secara dua dimensi (2D), iaitu depan dan belakang memberi panduan kepada murid secara mudah untuk mengingatinya, seterusnya memparktikkannya dari semasa ke semasa tanpa dipandu oleh guru.

Pada tepi kad diwarnakan dengan dua warna, sama ada kuning dan kuning atau kuning dan merah atau merah dan merah untuk dijadikan 'warna prinsip' supaya murid senang ingat. Warna 'kuning vs kuning' memberi petunjuk bahawa huruf-huruf tersebut boleh disambung antara satu sama lain, manakala warna 'merah vs kuning' memberi petunjuk bahawa huruf tersebut tidak boleh disambung dengan yang lain dalam penulisan. Oleh itu, pengecaman cara mudah adalah melalui warna kerana mudah difahami selain menyamai warna utama lampu isyarat jalan raya. Penggunaan kad-kad yang divariasikan dengan unsur-unsur warna yang sesuai dengan kemampuan dan minat murid sekolah rendah. Selain itu, murid-murid dapat memahami sesuatu berdasarkan pengetahuan sedia ada seperti berinteraksi dengan bahan atau sumber pembelajaran. Menurut Vygotsky (1978), kanak-kanak membina ilmu pengetahuan melalui pelbagai interaksi sama ada dengan alat dan bahan serta dengan rakan sebaya. Oleh itu, murid dapat mempelajari konsep asas dan cara menulis jawi melalui bahan yang disediakan.

Aktiviti Latih Tubi

Setelah mengenal pasti murid-murid yang perlu diberi tumpuan, saya memulakan aktiviti latih tubi bagi murid kumpulan ini. Aktiviti dijalankan dengan cara menyediakan set lengkap Kad j-SI kepada responden. Mereka menggunakan kad tersebut untuk menjawab soalan latih tubi. Responden diterangkan cara menggunakan Kad j-SI dan cara menyambung huruf berdasarkan formula penyambungan yang ditetapkan.

Pada peringkat awal aktiviti, responden dilatih untuk mempraktikkan cara menyambung huruf dan diikuti latihan bertulis pada kad imbasan. Setelah beberapa kali latih tubi dijalankan, saya menguji responden untuk menilai tahap pencapaian melalui dua ujian Latih Tubi. Ujian pertama melibatkan 40 tempat kosong untuk ditentukan huruf yang boleh disambung dan tidak boleh disambung. Soalan-soalan adalah diadaptasi daripada Modul Kem Cemerlang Jawi (KCJ), KPM. Manakala, ujian kedua melibat 70 tempat kosong untuk dijawabkan oleh responden adalah disediakan oleh pengkaji sendiri. Hasil pencapaian kedua-dua sesi latih tubi ditunjukkan dalam rajah 2 dibawah.

Rajah 2: Keputusan pencapaian mengenal pasti huruf boleh disambung dan tidak boleh disambung.

Bil	Nama murid	Latih tubi 1	Peratus	Latih tubi 2	Peratus
1.	Responden 1	30/40	75%	70/70	100%
2.	Responden 2	28/40	70%	66/70	94%
3.	Responden 3	28/40	70%	68/70	97%
4.	Responden 4	20/40	50%	67/70	95%
5.	Responden 5	26/40	65%	68/70	97%
6.	Responden 6	28/40	70%	70/70	100%

7.	Responden 7	22/40	55%	69/70	98.5%
8.	Responden 8	12/40	30%	68/70	97%
9.	Responden 9	26/40	65%	69/70	98.5%
10.	Responden 10	24/40	60%	70/70	100%
11.	Responden 11	30/40	75%	69/70	98.5%
12.	Responden 12	24/40	60%	69/70	98.5%

Keputusan pencapaian ujian latih tubi menunjukkan peningkatan antara 25 - 67% bagi setiap responden. Beberapa responden telah menunjukkan peningkatan yang sangat baik, malahan terhadap responden, iaitu responden 1, 6 dan 10 berjaya menjawab semua soalan dengan tepat. Dapatan ini membuktikan bahawa pengguaan Kad j-SI sangat sesuai untuk membantu responden mengenali huruf yang boleh disambung dan tidak boleh disambung dengan cepat.

> *"Saya merasa bangga kerana usaha saya selama ini berjaya membantu murid-murid saya dengan begitu cepat untuk mengenali huruf-huruf jawi yang boleh disambung dan tidak boleh disambung. Penggunaan Kad j-SI sangat memberi manfaat kepada mereka. "Guru baharu" mereka menjawab setiap soalan tentang huruf manakah yang boleh disambung dan huruf tidak boleh disambung"*
>
> (Catatan Jurnal 3, 6 April, 2016)

Foto sebahagian responden sedang menggunakan Kad j-SI bagi mengenali huruf yang boleh disambung dan tidak boleh disambung dan latihan menyambung huruf.

ANALISIS DATA

Analisis Pencapaian Ujian Sebelum dan Selepas Intervensi

Dalam kajian ini, pengkaji menggunakan metod ujian sebelum intervensi yang diberikan kepada responden pada awal kajian untuk mendapat gambaran awal terhadap kemampuan murid menyambung huruf-huruf jawi. Ujian ini dijalankan secara bertulis dan dijawab dalam tempoh masa tertentu. Responden diberi satu set soalan yang mengandungi 20 item yang merangkumi suku kata atau perkataan. Data di analisis mengikut item yang betul dan peratus yang menguasai. Selepas ujian untuk mengesan kelemahan, responden diberikan aktiviti-aktiviti pemulihan dalam bentuk latih tubi. Dapatan keputusan ujian pencapaian seperti ditunjukkan dalam Rajah 3 di bawah.

Rajah 3: Keputusan Ujian Sebelum dan Selepas Intervensi

Bil	Nama murid	Sebelum	Peratus	Selepas	Peratus
1.	Responden 1	15/20	75%	20/20	100%
2.	Responden 2	12/20	60%	16/20	80%
3.	Responden 3	11/20	55%	16/20	80%
4.	Responden 4	10/20	50%	15/20	75%
5.	Responden 5	14/20	70%	17/20	85%
6.	Responden 6	14/20	70%	20/20	100%
7.	Responden 7	13/20	65%	19/20	95%
8.	Responden 8	6/20	30%	19/20	95%
9.	Responden 9	13/20	65%	19/20	95%
10.	Responden 10	14/20	70%	19/20	95%

11.	Responden 11	13/20	65%	20/20	100%
12.	Responden 12	12/20	60%	19/20	95%

Berdasarkan keputusan kedua-dua ujian, kesemua responden telah menunjukkan peningkatan yang sangat baik. Responden 6 dan 11 telah menunjukan prestasi yang cemerlang kerana berjaya menjawab semua soalan dengan betul dan tepat. Manakala responden 8 merupakan responden yang sangat cemerlang kerana berjaya memperoleh peningkatan lebih daripada tiga kali ganda. Secara umumnya pencapaian mereka sangat membanggakan setelah melalui sesi pembelajaran berbantukan bahan dan teknik latih tubi.

Setelah aktiviti pembelajaran menggunakan Kad j-SI dijalankan, saya meminta responden memberi komen tentang penggunaan kad bagi mengenal pasti huruf yang boleh disambung dan tidak boleh disambung serta cara menyambung huruf. Semua responden memberi komen dan pandangan mereka secara bertulis. Berikut adalah suntingan komen-komen responden terhadap penggunaan bahan, iaitu Kad j-SI ini:

> "*Kad ini membantu saya membuat kerja jawi. Saya sangat seronok belajar dengan kad dan terima kasih Ustazah*". (Responden 1)

> "*Saya rasa, guna Kad j-SI sangat seronok*". (Responden 3)

> "Kad jawi ini sangat menyeronokkan dan membantu saya belajar jawi". R7

> "*Saya menyukai kad ini kerana ia membantu saya menyambungkan huruf jawi*". (Responden 8)

> "*Kad Jawi senang dan menyeronokkan, saya rasa best dan senang untuk saya*". (Responden 9)

> "*Saya berasa gembira kerana ia (kad) membantu saya menyambungkan huruf jawi*. *Terima kasih*". (Responden 10)

> "*Saya suka belajar menggunakan kad jawi kerana mudah dan senang. Kad ini membantu saya menyambungkan huruf jawi*". (Responden 12)

Berdasarkan hasil dapatan kajian yang telah diperolehi, saya dapat melihat perkembangan yang ditunjukkan oleh responden kajian saya. Mereka dapat menunjukkan perkembangan yang positif walaupun terdapat sedikit kelemahan dari aspek cara menulis. Sebahagian besar responden melahirkan rasa gembira dan seronok belajar jawi menggunakan Kad j-SI. Dalam masa yang sama, kelemahan yang wujud akan dapat diperbaiki jika mereka diajar teknik menulis tulisan Jawi yang betul selain mengapikasi perubahan bentuk huruf-huruf jawi apabila bersambung dalam penulisan dari masa ke masa melalui teknik latih tubi.

KESIMPULAN

Berdasarkan dapatan kajian, saya dapat mengenal pasti beberapa kekuatan, kelemahan dan tindakan penambahbaikan terhadap penggunaan intervensi ini. Kekuatan yang dapat diperoleh daripada kajian ini ialah penggunaan Kad j-SI boleh dijadikan kit pembelajaran kepada murid-murid yang lemah untuk mengenali huruf-huruf jawi yang boleh disambung dan tidak boleh disambung. Dalam masa yang sama, cara penyambungan huruf-huruf jawi juga dapat dipelajari secara sistematik kerana murid-murid didedahkan dengan perubahan bentuk setiap huruf jawi tersebut.

Selain itu, Kad j-SI ini sesuai dijadikan sumber pembelajaran bagi murid pemulihan jawi yang sedang mengikuti Kem Cemerlang Jawi sebagai kaedah alternatif dan mudah untuk mengenali dan meningkatkan kemahiran menyambung huruf-huruf jawi kerana perubahan bentuk setiap huruf jawi juga disertakan. Bagi murid-murid yang belum menguasai kemahiran menenal pasti perubahan bentuk huruf-huruf Jawi, dicadangkan satu kajian lanjutan untuk tujuan menambahbaikan intervensi ini. Implikasi kajian ini juga mencadangkan penggunaan Kad j-SI dalam pembelajaran bidang Jawi bagi semua murid bagi meningkatkan kemahiran menulis tulisan jawi peringkat sekolah rendah mahupun menengah.

RUJUKAN

Bahagian Pembangunan Kurikulum. (2014). *Dokumen standard kurikulum dan pentaksiran pendidikan islam tahun 4*. Putrajaya: Kementerian Pendidikan Malaysia.

Hiemstra, R. (2001). *Uses and benefits of jurnal writing*. dalam English.

Medley, D. (1982). Teacher effectiveness. In HE Mitzel (Ed) *Encyclopedia of Educational Research* (pp. 1345-1352). New York. Free Press.

Boon Pong Ying. (2012). *Usaha pendidik mengamalkan perancangan pengajaran dan pembelajaran seperti dinyatakan dalam standard guru malaysia demi meningkatkan kualiti pembelajaran dalam organisasi.*Jurnal IPG KBA. Jilid 4. 29 – 40.

Denzin, N.K, & Lincoln, Y.S. (Eds). (1998). *Research methods in education* (4th ed.) London: Routledge

Izuddin Muhammed. (2013). *Kesediaan mengajar bahasa arab dalam kalangan pelajar DPLI j-QAF: satu kajian kes*. Jurnal IPG KBA Jld 5: 2013. Kuala Lumpur: IPG Kampus Bahasa Antarabangsa.

Kementerian Pendidikan Malaysia. (2010). *Buku aktiviti pendidikan islam tahun 1*. Kuala Lumpur: DBP.

Kementerian Pendidikan Malaysia. (2013). *Buku teks pendidikan islam tahun 4*. Kuala Lumpur: DBP.

Kementerian Pendidikan Malaysia. (2014). *Buku aktiviti pendidikan islam tahun 3*. Kuala Lumpur: DBP.

Mohd Majid Konting. (1990). *Kaedah penyelidikan pendidikan*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka. Cetakan kelapan 2009.

Mohd Najib Abdul Ghafar. (1999). *Penyelidikan pendidikan*. Johor Bahru: Cetak Ratu Sdn. Bhd.

Noraini Idris. (2013). *Penyelidikan dalam pendidikan*. Ed. Kedua. Kuala Lumpur: Mc Graw Hill Education.

Nuriati Abdullah dan Norhanan Ramli. (2012). *Penggunaan simbol (+) dan (-) pada kaedah AVUZARZAD membantu murid menyambung dan menulis jawi*. Persidangan Kebangsaan Pendidikan Islam 2012. 03 hingga 06 Julai 2012, Seremban.

Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025. Putrajaya: Kementerian Pendidikan Malaysia.

Rashidah Abdullah. (2016). *Panduan perkembangan pembelajaran murid*. Seri Kembangan: Penerbitan Bagus Sdn. Bhd.

Rosinah Ednin. (2011). *Penyelidikan tindakan: Kaedah dan penulisan*. Kuala Lumpur: Freemind Horizons Sdn. Bhd.

Rozlin Mohamed Yusof. (2012). *Masalah penulisan huruf jawi yang bersambung di kalangan murid tahun 2 sekolah kebangsaan bukit rahman putra, sungai buloh, selangor*. Projek Ilmiah. Fakulti Pendidikan dan Bahasa, Open University Malaysia.

Sabariah Hj. Bahrun. (2012). *Sistem ejaan jawi yang dikemaskini oleh dewan bahasa dan pustaka: Satu tinjauan*. Persidangan Kebangsaan Pendidikan Islam 2012. 03 hingga 06 Julai 2012, Seremban.

Utusan Online. (2016).*Sultan nazrin dukacita nasib akhbar jawi utusan melayu.* Diperoleh pada 2 Mac 2016.http://www.utusan.com.my.

Wan Liz Osman Wan Omar. (2000). *Mengurus agenda abad 21: Cabaran dan persiapan dalam era globalisasi*. Kuala Lumpur: Golden Books Centre Sdn. Bhd.

Zamferi Ibrahim. (2009). *Meningkatkan kemahiran penuisan huruf jawi yang berubah bentuk apabila disambungkan bagi pelajar tahun empat*. Fakulti Pendidikan Sastera dan Sains Sosial. Open University Malaysia.

Zulina Ahmad Zawawi & Ramlah Mohd Dom. (2012). *Elemen warna, ruang dan irama dalam pengajaran dan pembelajaran pendidikan islam dalam kalangan guru pelatih semester 5 IPG kampus pendidikan islam*. Persidangan Kebangsaan Pendidikan Islam (PKPI*), 2012*. 3 hingga 6 Julai 2012, Seremban.

MENINGKATKAN PENGUASAAN MURID DALAM BACAAN TAHIYAT AKHIR

Rosmiza Ismail
rosmiza.ipba@gmail.com

Laili Suziani Ismail
lailisuzianii@yahoo.com
SK Kerteh, Kemaman, Terengganu

Mahani Binti Abdullah

ABSTRAK

Kajian ini merupakan satu kajian tindakan yang meningkatkan penguasaan murid dalam bacaan tahiyat akhir. Kaedah "Kami Nak Solat Bagus" dan "Keychain Tahiyat Akhir" digunakan bagi mencapai objektif kajian, iaitu untuk meningkatkan penguasaan bacaan tahiyat akhir dalam solat. Lima peserta kajian yang terdiri daripada murid Tahun 4 Cerdas Sekolah Kebangsaan Padang Pa'Amat, Kelantan terlibat secara langsung dalam kajian ini. Tinjauan awal mendapati kesemua peserta tidak dapat menguasai bacaan tahiyat akhir yang diajarkan oleh guru. Selain itu, peserta-peserta tersebut juga menunjukkan tingkah laku negatif semasa pengajaran dan pembelajaran amali solat dijalankan. Data kajian dikumpul dengan menggunakan ujian penilaian, pemerhatian, soal selidik dan analisis dokumen. Model kajian pula berdasarkan Model Kemmis & MC Taggart (1998). Hasil kajian menunjukkan peningkatan yang ketara dalam markah ujian akhir berbanding markah ujian awal, yang mana markah ujian akhir mencapai kepada 60%. Sehubungan itu, dapat dirumuskan bahawa kaedah " Kami Nak Solat Bagus" dan "Keychain Tahiyat Akhir" berjaya membantu murid dalam mengingat bacaan tahiyat akhir di samping meningkatkan minat mereka untuk membaca dan menghafaznya. Hasil kajian secara keseluruhan diharap dapat memberikan idea baharu kepada guru-guru di sekolah untuk memilih kaedah pengajaran dan pembelajaran yang berkesan dapat menjadikan aktiviti pengajaran dan pembelajaran lebih menarik serta menyeronokkan dan secara tidak langsung dapat meningkatkan kualiti dan tahap profesionalisme guru.

Kata kunci: *penguasaan tahiyat akhir, amali solat*

PENDAHULUAN

Tahiyat akhir merupakan salah satu rukun *qauli* dalam solat. Rukun ini wajib dibaca untuk menjadikan solat seseorang itu sah iaitu;

Bacaan tahiyat dan bacaan selawat.

i. Bacaan tahiyat **menurut Riwayat Ibnu Abbas** dan diamalkan oleh Imam *Syafi'i* dan para pengikutnya dimulai dengan :

التَّحِيَّاتالمُبارَكاتُ الصَّلَوَاتُ الطَّيِّبَاتُ لِلَّهِالسَّلَامُ عَلَيْكَ أَيُّهَا النَّبِيُّ وَرَحْمَةُ اللهِ وَبَرَكَاتُهالسلامُ علينا وعلى عبادِ اللهِ الصالحينَ ،أشهدُ أنْ لا إلَه إلَّا اللهُ ، وأشهدُ أنَّ محمدًارسولالله

ii. Bacaan selawat, Rasulullah s.a.w mengajarkan berbagai lafaz bacaan selawat. Antara bacaan selawat yang diajarkan Rasulullah s.a.w.ُ

Dari Abu Thalhah, Rasulullah *s.a.w* mengajarkan bacaan selawat,

اللَّهُمَّ صَلِّ عَلَى مُحَمَّدٍ وَعَلَى آلِ مُحَمَّدٍ ، وَبَارِكْ عَلَى مُحَمَّدٍ وَعَلَى آلِ مُحَمَّدٍ، كَمَا صَلَّيْتَ وَبَارَكْتَ عَلَى إِبْرَاهِيمَ وَآلِ إِبْرَاهِيمَ، إِنَّكَ حَمِيدٌ مَجِيدٌ

(HR. Nasai, At-Thahawi, dan sanadnya shahih).

Bacaan tersebut adalah wajib ketika tahiyat akhir

Sabda rasullah s.a.w :

...إِذَا قَعَدْتُمْ فِي كُلِّ رَكْعَتَيْنِ، فَقُولُوا: التَّحِيَّاتُ لِلَّهِ وَالصَّلَوَاتُ وَالطَّيِّبَاتُ

"Apabila kalian duduk setelah mendapat 2 rakaat, ucapkan: At-Tahiyatu Lillaah, was salawatu wat Thayyibaat…" (HR. Ahmad, An-Nasai).

Bacaan tahiyat ketika duduk tahiyat akhir sama dengan bacaan tahiyat ketika duduk tahiyat awal.

LATAR BELAKANG KAJIAN

Fokus Kajian adalah satu komponen yang sangat penting dalam sesuatu kajian yang dijalankan. Pengkaji telah memberi focus utama dalam kajian ini terhadap bacaan tahiyat akhir. Semasa proses pengajaran dan pembelajaran di bilik darjah dan melalui Program Kem Bestari Solat bagi murid tahun 4, pengkaji mendapati sebilangan besar murid tidak dapat menguasai rukun *qauli* serta rukun *fi"li* dalam solat dengan sempurna. Namun, kajian yang ingin pengkaji jalankan ini hanya berfokus kepada bacaan tahiyat akhir. Pengkaji tertarik untuk memberi lebih fokus kepada kekeliruan murid dalam bacaan tahiyat dan selawat ke atas nabi iaitu:

i.Dalam bacaan tahiyat pada:

علينا السلام dan عليك السلام

ii. Dalam bacaan selawat pada:

كما باركت dan كما صليت

Melalui tinjauan awal dalam proses pengajaran dan pembelajaran di bilik darjah dan penelitian rekod bacaan dalam solat yang dijalankan dalam Program Kem Bestari solat. Saya bercadang untuk mengaplikasikan kaedah "Kami Nak Solat Bagus'.

Kaedah ini menggunakan bab kata kunci huruf awal pada kalimah yang keliru dengan membina perkataan baru iaitu:

ك= Kami
نا= Nak
ص= Solat
با= Bagus

REFLEKSI TINJAUAN LITERATUR

Teori, model dan strategi yang berkaitan

Penguasaan bahasa kedua memerlukan pembelajaran yang berterusan dan diperkayadengan kaedah yang menarik terhadap setiap yang dipelajari dari masa ke semasa. Dalamarena pendidikan, asas strategi pembelajaran merupakan medium yang utama bagimemastikan pelajar mampu mendapatkan informasi, memproses dan menerima dan menyimpan dengan jangka masa yang panjang.

Kaedah 'Kami Nak, Solat Bagus' ini saya hasilkan dari pemahaman saya terhadap kaedah *mnemonic* yang bermaksud mengorganisasikan fakta-fakta untukmemudahkan ingatan. Ingatan merupakan proses kebolehan manusia untuk menerimamaklumat, memproses, dan menyimpannya dalam otak kemudian mengeluarkannya ketika diperlukan. Jefrey dan Cynthia (2011) menjelaskan bahawa *mnemonic* adalah suatucara untuk meningkatkan memori dan membina maklumat dengan lebih berkesan. Iaberfungsi sebagai medium untuk kod maklumat supaya lebih tersusun.

Pada umumnya, strategi mengingat merupakan salah satu strategi pembelajaran bahasa.Strategi-strategi ini membolehkan pelajar memperoleh maklumat yang diperoleh secaramudah (Nurazan,2004). Eid (2012) mendapati bahawa strategi pembelajaran bahasamembantu pelajar meningkatkan kemahiran bahasa secara efektif. Manakala menurut Zakiah dalam artikelnya yang bertajuk "Sistem Pembelajaran dan Kaedah *Hafazan* al -Quran Yang Efektif" menyatakan penggunaan kaedah C*hunking* sangat membantu murid-murid menghafaz al-Quran dengan mudah. Kaedah Chunking ini dilaksanakan melalui pemisahan ayat al-Quran kepada beberapa potong oleh guru atau memisah-misahkan juz kepada beberapa bahagian mengikut surah, *hizib, rubu'*, cerita dan sebagainya.

Kajian lepas yang berkaitan

Hasil kajian yang dilakukan dalam Penyelidikan Tindakan PISMP Pendidikan Islam amb. Januari 2009, Seminar Penyelidikan Tindakan IPG KBL Tahun 2012, didapati terdapat perkembangan positif responden yang menunjukkan minat mendalam terhadap pembelajaran Rukun Solat yang disampaikan. Mereka juga mengamalkan solat di rumah walaupun masih terdapat beberapa kelemahan dalam pergerakan solat mereka pada peringkat pertama dan kedua pemerhatian dilaksanakan. Kelemahan mereka dapat diatasi dengan bimbingan Rukun Solat menggunakan kaedah *mnemonic* berbantukan multimedia.

Dalam kajian pendekatan kaedah *mnemonic* dalam pembelajaran bahasa arab yang telah dijalankan di UniSZA, Rosni (2012) berpandangan kekurangan aktiviti bahasa dalam pengajaran menjadi antara faktor utama masalah pembelajaran dan pengajaran Bahasa Arab. Kekangan inimenyebabkan pelajar kurang upaya dan seterusnya pelajar tidak dapat membina ilmuyang berterusan. Tidak dinafikan bagi seseorang pelajar yang mengambil mata pelajaran BahasaArab harus memiliki empat kemahiran bahasa yang mencakupi aspek kemahiranmembaca, menulis, bertutur dan mendengar (Majdan,2012). Melaluikajian Basah yang dilakukan oleh terhadap pelajar sekolah menengah Tingkatan satu dienam buah sekolah di Negeri Sembilan (JQAF) mendapati bahawa persepsi pelajarterhadap Bahasa adalah negatif.

Setiap pelajar perlu mempunyai daya kemahiran mengingat bagi memudahkanproses pembelajaran dalam kehidupan. Mengingat adalah salah satu kemahiran yangboleh dipelajari dan dipupuk dalam diri bukannya bakat atau anugerah semula jadiseseorang. Gaya pembelajaran seseorang pelajar adalah berbeza dengan pelajar yang lain.Ada yang lebih gemar belajar secara sendiri, berkumpulan, pemerhatian, kajian,perbincangan, dalam keadaan sunyi atau bising dan pelbagai gaya pembelajaran lainyang tidak disebut.Di bawah konteks psikologi pendidikan, gaya pembelajaran ialah cara seseorangpelajar memberi tumpuan dan tindakan untuk memproses dan memperoleh maklumat, ilmu atau pengalaman yang baru.

Kesemua gaya-gaya pembelajaran yang dinyatakanpasti melibatkan proses mengingat. Ini menunjukkan kemahiran mengingat adalah satukemahiran yang sangat penting yang harus ada di dalam diri seorang pelajar khususnyadan manusia amnya. Terdapat pelbagai kaedah dan teknik yang diamalkan dalam prosesmeningkatkan kemahiran mengingat di dalam pembelajaran sebagai usaha untukmeningkatkan kefahaman dan mengingati fakta-fakta penting. Hal ini kerana manusiamempunyai ingatan yang terbatas dan tidak mampu untuk mengingati semua perkara didalam kehidupan dalam satu-satu masa. Namun begitu, permasalahan ingatan manusiayang terbatas ini boleh di atasi dan ditingkatkan.

OBJEKTIF KAJIAN

i. Mengenalpasti tahap kekeliruan murid dalam bacaan tahiyat akhir.
ii. Mengaplikasikan kaedah “Kami Nak, Solat Bagus’ bagi membantu menghilangkan kekeliruan dalam bacaan tahiyat akhir.

iii. Meningkatkan pencapaian atau penguasaan murid dalam bacaan tahiyat akhir menggunakan “Key Chain Solat”.
iv. Menambah baik strategi pengajaran guru dalam bidang ibadah.

Soalan Kajian

Berdasarkan objektif kajian, pengkaji berharap agar responden dapat menjawab beberapa persoalan.

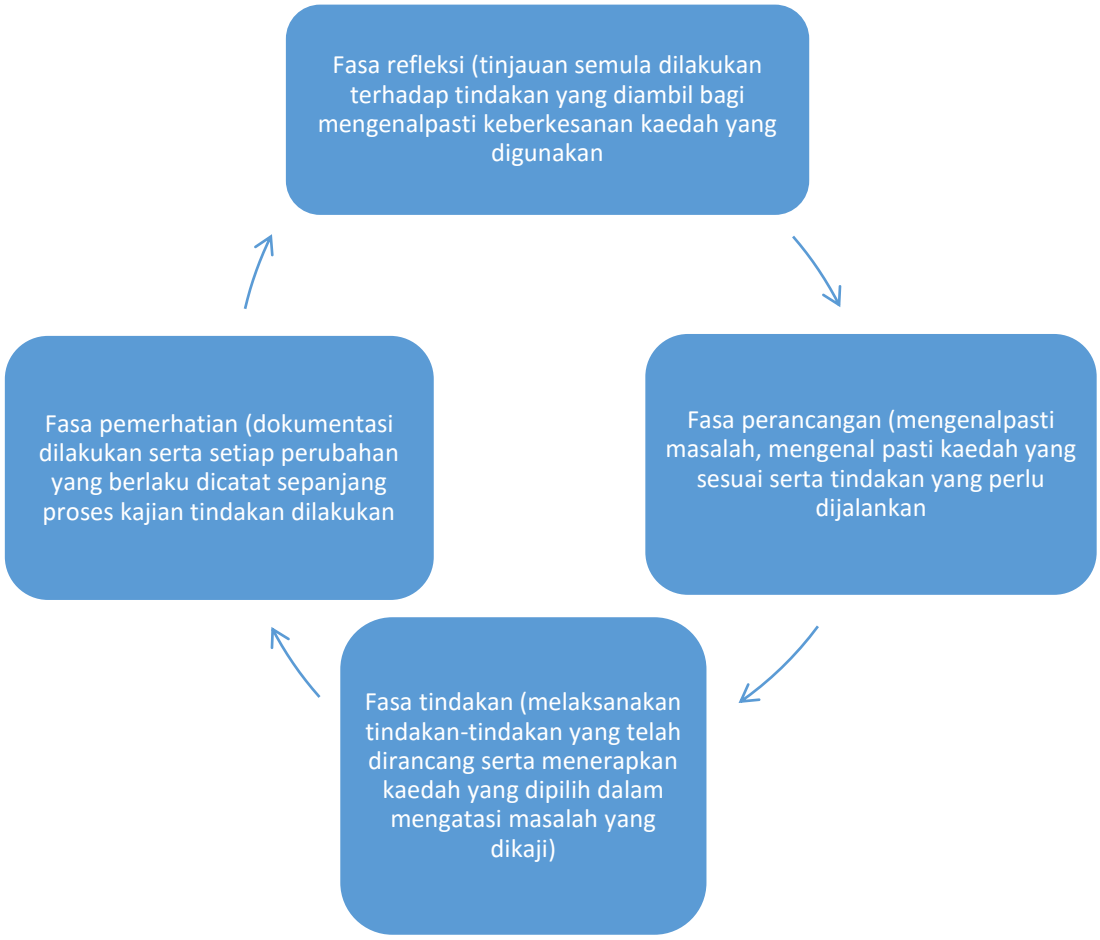
i. Adakah terdapat kekeliruan kepada murid dalam bacaan tahiyat akhir ?
ii. Adakah penguasaan murid dalam bacaan tahiyat akhir dapat ditingkatkan ?
iii. Adakah kaedah “Kami Nak, Solat Bagus’ dan “Key Chain Solat” yang digunakan ini dapat membantu menghilangkan kekeliruan yang berlaku dalam bacaan tahiyat akhir?
iv. Adakah strategi yang dirancang oleh guru dapat menambah baikpengajaran guru dalam bidang ibadah ?

KUMPULAN SASARAN

Saya telah memilih Sekolah Kebangsaan Padang Pa’ Amat sebagai lokasi untuk melaksanakan kajian tindakan saya. Saya telahmenjalankan kajian tindakan ini terhadap 3 orang murid Tahun 4 Cerdas yang terdiri daripada dua orang lelaki dan seorang perempuan.

TINDAKAN YANG DIJALANKAN

Perancangan
Metodologi / rekabentuk kajian
Kajian yang dijalankan ini adalah berteraskan kepada carta alir melaksanakan tindakanStephen Kemmis yang menyarankan empat langkah kajian yang dirumuskan pada Rajah 1 di bawah :



Rajah 1 : carta alir melaksanakan tindakanStephen Kemmis mengenai bacaan tahiyat akhir

Tinjauan Masalah

Jadual 1 *: Kaedah Mengumpul Data*

Langkah dan Tarikh	Cara Penilaian	Kumpulan sasaran	Tujuan
Langkah 1 25 Julai 2014	Ujian diagnostik - Lisan - bertulis	30 orang murid 4 cerdas	Mengenal pasti masalah sebenar yang dihadapi oleh murid dalam membaca tahiyat akhir.
Langkah 2 6 Ogos 2014	Pengesanan - lisan - bertulis	3 orang murid 4 cerdas	Saya menjalankan ujian pengesanan ke atas 3 orang subjek kajian daripada kelas 4 cerdas yang telah dikenal pasti, iaitu menyusun semula bacaan tahiyat akhir mengikut urutan yang betul. Tujuan nya adalah untuk mengenal pasti masalah yang mereka hadapi ketika mengingati susunan tahiyat akhir.

Analisis Tinjauan Masalah

Jadual 2 : Analisis Tinjauan Masalah

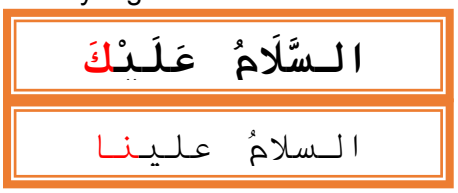
Langkah dan Tarikh	Cara Penilaian	Kumpulan sasaran	Masalah telah dikenal pasti
Langkah 1 *25 Julai 2014*	Ujian diagnostik - Lisan - bertulis	30 orang murid 4 cerdas	Terdapat 15orang murid yang tidak dapat membezakan turutan potongan tahiyat akhir dengan betul
Langkah 2 *6 Ogos 2014*	Pengesanan - lisan - bertulis	3 orang murid 4 cerdas	Setelah membuat ujian pengesanan ke atas 3 orang subjek kajian daripada kelas 4 cerdas yang telah dikenal pasti, pengkaji mendapati ketiga-tiganya gagal menyusun semula bacaan tahiyat akhirmengikut urutan yang betul. Tujuan nya adalah untuk mengenal pasti masalah yang mereka hadapi ketika mengingati susunan tahiyat akhir.

Tindakan yang dijalankan

Jadual 3 : Perancangan Tindakan Yang Dijalankan

Pengkaji telah menjalankan intervensi sebanyak 10 kali untuk 2 minggu dan khusus untuk 10 hari persekolahan. Setiap aktiviti mengambil masa selama 1 jam selepas waktu sekolah.

Aktiviti minggu pertama15 – 19 November 2015

Langkah dan Tarikh	Cara Penilaian	Kumpulan sasaran	Tujuan
Aktiviti hari pertama *15 Nov 2014*	Pengesanan - lisan	3 orang murid dari tahun 4 cerdas	Saya menjalankan aktiviti pertama terhadap 3 subjek dengan bersoal jawab berdasarkan 2 keping kad gambar yang ditunjukkan oleh pengkaji bagi membina satu kata kunci “Kami Nak”. Aktiviti berbentuk latih-tubi untuk mengingat. Saya menunjukkan potongan tahiyat akhir yang dikenal pasti subjek kajian sering keliru dan dipadakan dengan kata kunci yang telah dibina.  Subjek kajian dibekalkan dengan potongan kad tahiyat akhir tersebut

			sebagai latihan berterusan diluar waktu aktiviti.Guru memastikan kad tersebut dimasukkan ke dalam poket sebagai “Kad di Poket
Aktiviti hari kedua *16 Ogos 2014* *“ Kad di Poket “*	Pengesanan - lisan	3 orang murid 4 cerdas	Saya menjalankan aktiviti kedua terhadap 3 subjek dengan bersoal jawab berdasarkan 2 keping kad gambar yang ditunjukkan oleh pengkaji bagi membina satu kata kunci “solat Bagus”. Aktiviti berbentuk latih-tubi untuk mengingat. Saya menunjukkan potongan tahiyat akhir yang dikenalpasti subjek kajian sering keliru dan dipadakan dengan kata kunci yang telah dibina.
Aktiviti hari ketiga dan keempat *17 & 18 November 2014*		3 orang murid 4 cerdas	Subjek kajian membaca potongan bacaan tahiyat akhir yang keliru bacaannya dan menggabungkan kata kunci menjadi “Kami Nak, Solat Bagus”.
Aktiviti hari kelima *19 November 2014*		Penilaian - Lisan - bertulis	Subjek kajian membaca secara hafazan potongan kalimah yang dibekalkan. Subjek kajian menjawab lembaran kerja yang disediakan.

Aktiviti minggu kedua 22 – 26 November 2015

Langkah dan Tarikh	Cara Penilaian	Kumpulan sasaran	Tujuan

Aktiviti hari pertama *22 Nov 2014 "Rantaian kasih Mu "*	Pengesanan - lisan	3 orang murid dari tahun 4 cerdas	Pengkaji menggunakan kaedah chunking untuk membaca tahiyat akhir dengan membekalkan potongan tahiyat akhir kepada subjek kajian iaitu: Murid membaca secara latih-tubi dan menghafaz potongan kalimah, pengkaji mendengar bacaan dan hafazan subjek. Pengkaji menumpukan perhatian kepada kaedah *mnemonic* iaitu menghafaz dengan menggunakan kata kunci : 'Kami Nak' Bagi potongan : عليكالسلام علينالسلام **Nak =نادanKami = ك** Subjek kajian menggantung kad yang dibekalkan pada "Key chain" yang juga dibekalkan oleh pengkaji dengan tersusun dan menggantung pada poket.
Aktiviti hari kedua	Pengesanan - lisan	3 orang murid 4 cerdas	Guru membekalkan murid dengan kad potongan tahiyat akhir iaitu:

23 Nov 2014			 Saya membaca dan peserta kajian mengikutnya secara latih-tubi dan menghafaz potongan kalimah, saya mendengar bacaan dan hafazan subjek.
Aktiviti hari ketiga *24 November 2014*		3 orang murid 4 cerdas	1.Membekalkan potongan kad : 2. Potongan kalimah yang sering keliru 1.Peserta kajian menyebut secara latih-tubi kad potongan tahiyat akhir yang ditunjukkan oleh guru.
Aktiviti hari ke empat *25 November 2014*	Penilaian secara keseluruhan: Lisan – Hafazan Bertulis – Lembaran kerja.		Peserta kajian membaca secara hafazan potongan tahiyat akhir. Peserta kajian menjawab lembaran kerja yang disediakan.
Aktiviti hari ke lima *26 November 2014*	Penilaian secara keseluruhan: Lisan – Hafazan Bertulis – Lembaran kerja.	3 orang murid 4 cerdas	1.Saya membuat penilaian secara lisan, peserta kajian menghafaz tahiyat akhir dari awal sehingga sempurna sepenuhnya. 2.Peserta kajian menjawab lembaran kerja yang disediakan oleh guru untuk menilai tahap pencapaian murid.

Pemerhatian
Pelaksanaan aktiviti hari pertama minggu pertama.

Menggunakan kaedah " Kami Nak, Solat Bagus"

1. Pengkaji menunjukkan gambar yang terdiri daripada beberapa orang murid .

2. Pengkaji bersoal-jawab berdasarkan gambar dan keluarkan kata gantinama ketiga iaitu "Kami" dan latih - tubi menyebut "Kami".

3. Guru menunjukkan gambar beberapa orang murid yang menunjukkan isyarat Nak.

4. Soal-jawab berdasarkan gambar dan latih-tubi menyebut "Nak".

5. Kedua-dua perkataan digabungkan menjadi 'Kami Nak' dan murid sama – sama menyebut 'Kami Nak' sambil menggayakannya.

6. Guru menunjukkan potongan kalimah pada kad tempat yang dikenalpasti murid sering keliru dalam tahiyat akhir.

6. Latih-tubi, pengkaji membaca dan responden mengikut potongan kalimah pada kad dan menghafaznya. Seterusnya responden dibekalkan kad hari pertama potongan kalimah sebagai "Kad Kecil Dipoket".

7. Murid meneruskan latih-tubi setelah selesai sesi rawatan diluar jadual rawatan sebagai kerja rumah melalui 'Kad Kecil Dipoket" yang dibekalkan oleh guru.

CARA PENGUMPULAN DATA DAN ANALISIS DATA

Instrument Pengumpulan Data

Dalam kajian tindakan ini pengkaji telah menggunakan beberapa cara mengumpul data antaranya:

i. Ujian dan Penilaian
ii. Pemerhatian
iii. Soal Selidik
iv. Analisis Dokumen

Ujian dan Penilaian (Ujian Diagnostik, Ujian Awal dan Ujian Akhir)

Ujian Diagnostik dilakukan terhadap subjek kajian melalui dua cara iaitu secara lisan dan secara bertulis.

Melalui ujian lisan, murid diminta membaca tahiyat akhir dari awal hingga akhir dan pengkaji merakamnya dalam pita rakaman untuk tujuan menilai kembali bacaan subjek kajian untuk diambil tindakan seterusnya. Melalui ujian bertulis pula, subjek kajian diminta menjawab secara menyusun kembali tahiyat akhir dari awal hingga akhir. Kedua-dua bentuk penilaian ini dilakukan di awal kajian dan juga sekali lagi iaitu di akhir kajian. Ujian di akhir kajian dilakukan adalah bertujuan menilai tahap penguasaan bacaan tahiyat akhir bagi subjek kajian dan menilai keberkesanan kaedah atau rawatan yang telah dilakukan.

Pemerhatian

Pemerhatian dilakukan secara terperinci dan berperingkat untuk melihat sikap dan tindak balas subjek kajian terhadap sesi rawatan yang telah dijalankan. Proses pemerhatian ini telah dijalankan selama 2 minggu. Bermula 15 November hingga 26 November 2015.

Semasa rawatan , kaedah “Kami Nak, Solat Bagus”dijalankan pemerhatian sebanyak 5 kali supaya pengkaji dapat mengenal pasti tingkah laku subjek kajian sepanjang rawatan berlangsung. Fokus utama pemerhatian ini dijalankan adalah untuk melihat tingkah laku subjek kajian yang menunjukkan mereka berminat untuk meneruskan rawatan atau sebaliknya. Bentuk pemerhatian yang dijalankan adalah berstruktur di mana pengkaji merekod pemerhatian berdasarkan criteria-kriteria yang telah ditetapkan dalam borang pemerhatian.

Pemerhatian dilakukan juga sebanyak 5 kali terhadap rawatan menggunakan kaedah latih tubi dan tasmi’ selama seminggu seterusnya menghasilkan “Key Chain Tahiyat”.

Pengkaji boleh membuat perbezaan di antara sikap dan tingkah laku subjek kajian semasa proses pengajaran dan pembelajaran di bilik darjah dan melalui sesi rawatan dalam bilik khas yang dipilih oleh pengkaji. Dapatan pemerhatian ini dapat memberi penilaian terhadap penguasaan subjek kajian terhadap bacaan tahiyat akhir.

Soal Selidik

Pengkaji mengedarkan borang soal selidik untuk mendapatkan reaksi subjek kajian terhadap kaedah intervensi yang dijalankan. Terdapat dua jenis borang soal selidik yang telah digunakan, iaitu diberi sebelum kajian tindakan dan satu lagi selepas kajian tindakan dijalankan. Borang soal selidik pertama untuk mengetahui latar belakang subjek kajian, tingkah laku subjek kajian dan tahap penguasaan bacaan tahiyat akhir subjek kajian. Soalan yang terkandung dalam bahagian ini telah dijawab oleh subjek kajian dengan sempurna. Borang soal selidik yang kedua iaitu selepas rawatan dijalankan mengandungi 8 soalan telah diberikan untuk mengetahui pandangan subjek kajian terhadap kajian yang telah dijalankan terhadap mereka sama ada membantu mereka menguasai bacaan tahiyat akhir atau sebaliknya. Pengkaji berpuashati terhadap jawapan yang diberikan oleh subjek kajian.

Analisis Dokumen

Analisis dokumen memerlukan pengkaji meneliti dan membuat semakan terperinci tentang maklumat yang diperoleh daripada sumber yang telah disahkan dan boleh dipercayai. Dokumen yang telah saya pilih ialah Laporan Kem Bestari Solat yang telah diadakan pada 15 – 18 julai 2015 di sekolah saya.

Keputusan Ujian

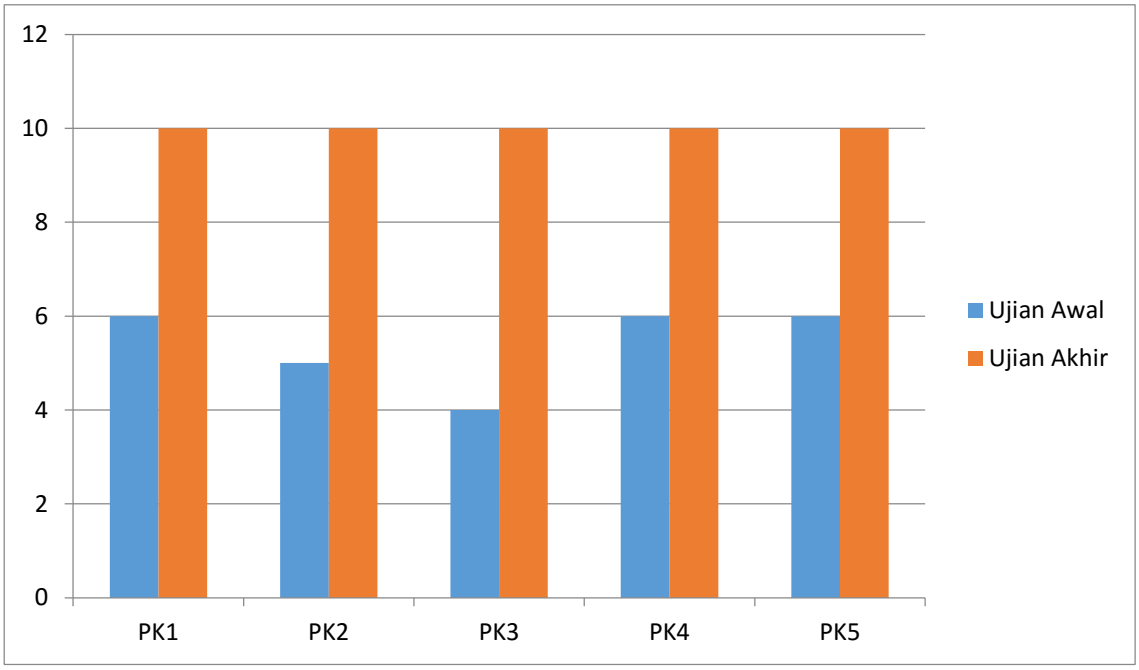
Keputusan Ujian awal

Berdasarkan analisis ujian awal yang telah dijalankan menunjukkan tahap kebolehan Subjek Kajian terhadap bacaan tahiyat akhir adalah lebih kurang sama. Subjek kajian ternyata sangat lemah dalam menguasai bacaan tahiyat akhir. Setelah berjaya dikenal pasti ternyata puncanya adalah kekeliruan pada potongan tahiyat akhir yang mempunyai kalimah yang lebih kurang sama tetapi sebenarnya berbeza. Pengecaman dilakukan dengan padanan kaedah *Mnemonic* dengan menggunakan kata kunci "Kami Nak, Solat Bagus". Pengkaji meletakan tanda aras dengan gred pencapaian yang lemah iaitu subjek kajian 1 dan 2 adalah C, manakala subjek kajian ke 3 adalah D.

Ujian akhir

Berdasarkan analisa ujian akhir yang telah dijalankan menunjukkan tahap kebolehan Subjek Kajian terhadap bacaan tahiyat akhir.Pengkaji mendapati ketiga-tiga subjek kajian dapat membaca tahiyat akhir, tetapi tahap penguasaan bacaannya adalah berbeza. Subjek kajian pertama dan 2 telah berjaya membaca dengan fasih dan lancar, manakala seorang lagi agak sederhana tetapi mampu membaca sehingga selesai bacaannya. Pengkaji meletakkan gred pencapaian A bagi subjek kajian 1 dan 2, manakala C bagi subjek kajian ke 3. Oleh yang demikian, objektif kajian yang pertama telah tercapai di mana tahap kekeliruan subjek kajian dalam bacaan tahiyat akhir telah dapat dikenal pasti dan langkah rawatan yang diambil menggunakan kaedah "Kami Nak, Solat Bagus" berjaya meningkatkan penguasaan subjek kajian dalam bacaan tahiyat akhir.

Rajah : Graf perbandingan Ujian Awal dan Ujian Akhir



Graf di atas yang menunjukkan perbezaan keputusan ujian bertulis yang dijawab oleh Subjek Kajian di dalam ujian awal dan ujian akhir. Bagi Subjek Kajian 1, dalam ujian awal 6 disusun dengan betul manakala pada ujian akhir 10 dapat disusun dengan betul. Subjek Kajian 2 pula semasa ujian awal hanya 5 disusun dengan betul, manakala pada ujian akhir 10 disusun dengan betul, Subjek Kajian 3 pula, dalam ujian awal 4 sahaja disusun dengan betul, manakala pada ujian akhir 9 dapat disusun dengan betul. Pada keseluruhannya semua Subjek Kajian telah dapat meningkatkan bilangan susunan yang betul bagi tahiyat akhir. Ini menunjukkan keberkesanan kaedah pengajaran yang telah diajar oleh Subjek Kajian semasa intervensi dijalankan.

Pemerhatian (borang perubahan tingkah laku)

Senarai semak yang menyenaraikan item-item untuk menilai kemahiran atau tingkah laku yang diperhatikan digunakan ketika melakukan pemerhatian. Menurut Rosinah Edinin (2008) pemerhatian menggunakan senarai semak adalah lebih senang dianalisis berbanding dengan pemerhatian berstruktur. Pemerhatian ini dilakukan sebelum, semasa dan selepas Subjek Kajian menjalankan intervensi.

Pemerhatian yang dibuat sebelum intervensi untuk mengetahui tingkah laku, minat dan tahap penguasaan Subjek Kajian terhadap tajuk yang diajar sebelum proses rawatan dijalankan. Manakala pemerhatian semasa intervensi dijalankan untuk mengetahui perubahan yang berlaku dari segi tingkah laku, minat dan tahap penguasaan Subjek Kajian terhadap kemahiran yang diajar. Manakala keputusan selepas kajian berkait dengan penguasaan Subjek Kajian terhadap kemahiran yang diajar iaitu meningkatkan bacaan tahiyat akhir. Pengkaji memerhati tingkah laku dan sikap Subjek Kajian selepas rawatan dijalankan. Keputusan yang diperoleh sebagaimana dalam jadual dibawah.

Keputusan Kajian Soal selidik

Keputusan Soal Selidik Sebelum Kajian

Pengkaji telah membuat analisis sebelum dan selepas kajian dijalankan untuk meninjau pandangan subjek kajian sebelum dan setelah mereka menerima rawatan. Soalan yang dikemukakan dalam borang soal selidik sebelum kajian adalah berkaitan dengan kemahiran membaca tahiyat akhir , amalan dan pengetahuan sedia ada tentang bacaan tahiyat akhir.

Keputusan Soal Selidik Selepas Kajian

Pengkaji telah membuat analisis selepas kajian dijalankan untuk meninjau pandangan Subjek Kajian setelah mereka menerima rawatan. Soalan yang dikemukakan adalah berkaitan dengan kefahaman mereka tentang kaedah pengecaman bacaan tahiyat akhir. Perasaan Subjek Kajian selepas sesi rawatan dan keyakinan terhadap bacaan tahiyat akhir setelah menguasainya. Sebanyak 8 soalan telah disediakan dan telah dijawab oleh subjek kajian dengan penuh keikhlasan.

Keputusan Analisis Dokumen

Pengkaji telah menyemak semula soalan peperiksaan pertengahan tahun bahagian al-Quran yang telah dijawab oleh Subjek Kajian. Hasil daripada analisa yang telah dibuat Pengkaji mendapati Subjek Kajian tidak dapat menjawab dengan betul soalan pada bahagian ini. Pengkaji telah membuat analisa secara individu terhadap jawapan kepada soalan Peperiksaan Pertengahan Tahun yang dijawab oleh Subjek Kajian.

Pengkaji mendapati Subjek Kajian berjaya menguasai bacaan tahiyat akhir melalui rawatan yang dijalankan. Ini menunjukkan kaedah yang digunakan dalam rawatan yang dijalankan berkesan dan membantu Subjek Kajian meningkatkan penguasaan bacaan tahiyat akhir.

RUMUSAN

Analisis daripada instrumen pengumpulan data iaitu penilaian ujian, pemerhatian, soal selidik dan analisis dokumen yang telah dijalankan memberi satu gambaran bahawa murid yang dikaji adalah berada pada tahap sederhana. Semua Subjek Kajian boleh membaca tahiyat akhir tetapi tahap kelancarannya berbeza antara satu sama lain terutamanya pada potongan kalimah yang lebih kurang sama tetapi sebenarnya berbeza yang dijadikan isu kajian. Peningkatan markah ujian membuktikan bahawa kaedah pengecaman dengan menggunakan kata kunci “Kami Nak , Solat Bagus” dan menghasilkan “Key Chain Solat” yang dijalankan menjadi satu rawatan yang berkesan kepada masalah yang telah dikenal pasti.

Berdasarkan analisis pemerhatian, Pengkaji mendapati bahawa tahap kebolehan penguasaan Subjek Kajian dalam mengenal pasti kekeliruan telah meningkat berbanding sebelum rawatan dijalankan. Perubahan positif telah berlaku kepada diri Subjek Kajian iaitu Subjek Kajian telah menunjukkan minat untuk belajar, fokus semasa proses pengajaran dan pembelajaran. Subjek Kajian menunjukkan keberanian untuk membaca tahiyat akhir di

hadapan guru dan yang lebih kurang sama menjawab soalan guru dengan penuh yakin. Dapatan dari pemerhatian ini bertepatan dengan objektif kajian yang kedua iaitu meningkatkan tahap kebolehan murid terhadap bacaan tahiyat akhir.

Analisis dari soal selidik terhadap Subjek Kajian pula telah membantu pengkaji dalam membuat penilaian terhadap kajian tindakan yang telah dilaksanakan. Apa yang diperhatikan, semua Subjek Kajian telah memberikan jawapan yang amat memuaskan terhadap soalan soal selidik yang dikemukakan dengan menunjukkan rasa minat dan seronok dengan kaedah pengecaman kekeliruan bacaan dalam tahiyat akhir. Subjek Kajian telah berubah daripada tidak dapat membaca dan menghafaz dengan baik, kepada dapat menguasainya dengan baik sekaligus dapat mempertingkatkan mutu bacaan tahiyat akhir. Melalui soal selidik ini juga Pengkaji telah dapat mengetahui Subjek Kajian telah boleh membaca tahiyat akhir dan telah menepati objektif pertama, kedua dan ketiga kajian Pengkaji yang mana objektif pertama dapat mengenalpasti tahap kekeliruan murid dalam bacaan tahiyat akhir.

Objektif yang kedua pula meningkatkan pencapaian atau penguasaan murid dalam bacaan tahiyat akhir. sementara objektif yang ketiga pula Mengaplikasikan kaedah “Kami Nak, Solat Bagus’ bagi membantu menghilangkan kekeliruan dalam bacaan tahiyat akhir. Ketiga-tiga objektif kajian ini telah tercapai, ini dapat dikesan oleh Pengkaji melalui jawapan yang telah diberikan dalam borang soal selidik yang telah dijawab oleh Subjek Kajian.

Refleksi Selepas Kajian

Penggunaan Kata kunci “Kami Nak, Solat Bagus” dan “Key Chain Solat” dalam pembelajaran mengenai bacaan tahiyat akhir yang diperkenalkan dalam kajian ini diakui ada kekuatan dan kelemahan tersendiri.

Kekuatan

Kekuatan utama teknik ini ialah dapat memberi semangat dan menarik minat murid-murid khususnya Subjek Kajian untuk mempelajari bacaan tahiyat akhir. Hasil pemerhatian dan soal selidik terhadap Subjek Kajian telah menunjukkan bahawa mereka seronok dan gembira dengan kaedah rawatan yang disediakan. Selain itu, dengan adanya aktiviti menyiapkan “Key Chain Solat” yang telah dibuat oleh Pengkaji telah menarik minat Subjek Kajian untuk meneruskan pembelajaran. Teknik yang Pengkaji perkenalkan dengan menggunakan aktiviti yang melibatkan Subjek Kajian ini amat menarik perhatian Subjek Kajian dan fokus Subjek Kajian terhadap kemahiran yang diajar. Selain itu, ianya juga dapat mengukuhkan lagi bacaan Subjek Kajian dengan isi pelajaran kerana Subjek Kajian telah menyebut secara latih tubi potongan tahiyat akhir yang disusun pada “Key Chain Solat”. Pemilihan kaedah dan strategi pengajaran dan pembelajaran yang sesuai dan tepat dapat membantu meningkatkan minat murid terhadap pengajaran yang diajar. Di samping itu ia dapat membantu mempertingkatkan pencapaian Subjek Kajian dalam bacaan ketika solat.

Kelemahan

Kelemahan yang terdapat dalam penyelidikan tindakan saya ini adalah dari aspek penggunaan LCD dan laptop. Bahan bantu mengajar ini tidak dapat digunakan kerana tidak

ada kemudahan tersebut di dalam kelas yang diajar. Di samping itu Pengkaji mengambil masa yang agak lama untuk menyiapkan bahan bantu mengajar ini. Walau bagaimana pun semangat untuk terus berusaha bagi mengatasi masalah yang dihadapi oleh murid tidak pernah luntur. Pada saya masalah bacaan tahiyat akhir ini diabaikan, ianya perlu diatasi dengan pelbagai usaha dan cara. Selain itu, perasaan insaf dengan profesion perguruan, ilmu pendidikan perlu ditingkatkan demi untuk melihat anak didik istiqamah dalam mendirikan solat.

RUJUKAN

Ab.Halim Tamuri dan Mohamad Khairul Azman Ajuhary. 2010. *Amalan pengajaran guru Pendidikan Islam berteraskan konsep Mu'allim .* Dalam Journal of Islamic and Arabic Education. 2 (1) : 43-51

Asmawati Suhid dan Lukman Abdul Mutalib. (2008). *Tinjauan terhadap pelaksanaan Kem bestari solat. Journal of Islamic and Arabic Education* , 3-6. Chong Lean Keow. (2008).

Jefrey dan Cyntia (2011) *Psikologi pendidikan untuk perguruan*, Shah alam. Karisma Publications.

Mardziah binti Abdullah Pakri.(2008). *Keberkesanan kursus Pendidikan Islam Dalam Kalangan pelajar JKA, JKE Politeknik Sultan Abdul Halim Muadzam Shah Dari Aspek Penghayatan Ibadah Solat fardu.* Jurnal Sosisal, 8-12

Syed dan Ahmad (2011) *Satu tinjauan terhadap perbandingan strategi pembelajaran bagi pelajar-pelajar aliran Sains Tingkatan Empat Sekolah Menengah (P) Methodish Kuala Lumpur.* Universiti Teknologi Malaysia : Laporan PSM. 8-12

Abdul Aziz bin Haji Abdullah et.al. (2005). *Sistem pembelajaran dan kaedah Hafazan al-Quran yang Efektif:* Satu Kajian Di Kuala Lumpur dan Terengganu Jurnal of Islamic studies, 20-25.

Nurazan bt Mohamad Rouyan. (2004). *Strategi Pembelajaran Bahasa dalam Pembelajaran Bahasa Arab :* Kajian di Kusza . ijazah Sarjana Pengajian Islam. Universiti Kebangsaan Malaysia.

Nurulazidah binti Jaffar dan Fazlina binti Fadzil, (2010). *Kajian pembacaan rukun qauli di Dalam Solat dalam kalangan pelajar muslim Politeknik Port Dickson.*

Rosni (2012). *Isu Pembelajaran Bahasa Arab, Persidangan Kebangsaan Pengajaran dan Pembelajaran Bahasa Arab*. Universiti Kebangsaan Malaysia. Bangi. Malaysia.

Shamsina Shamsudin dan Akhiar Pardi. (2013). *Pengantar penyelidikan tindakan dalam Penyelidikan pendidikan .* Penerbitan Multimedia Sdn. Bhd.

PEMBANGUNAN MODAL INSAN MELALUI PELAKSANAAN PENGURUSAN PEMBELAJARAN BERASASKAN PERMAINAN

Juliana Saarani
juliana.saarani@ipgm.edu.my

Faizul Hasmi Abu Hasan
faizul.hasmi@ipgm.edu.my

Mohd Nadzri Noordin
mohdnadzrinnoordin@ipgm.edu.my

Abu Zaki Romli
abuzakiromli@ipgm.edu.my

Unit Kokurikulum Institut Pendidikan Guru Kampus Pulau Pinang

ABSTRAK

Pembangunan modal insan akan dilaksanakan secara holistik merangkumi pemerolehan pengetahuan dan kemahiran atau modal intelek termasuk keupayaan keusahawanan dan pengetahuan Sains dan Teknologi (S&T) serta memiliki sikap, nilai dan etika positif dan progresif melalui pendidikan, latihan dan pembelajaran sepanjang hayat.Kajian ini bertujuan untuk memupuk kemenjadian modal insan melalui pelaksanaan pengurusan pembelajaran berasaskan permainan melalui sikap dan pengetahuan dalam kalangan guru praperkhidmatan. Kajian ini adalah berbentuk 'one group pretest – postest design' iaitu melalui kaedah ujian pra – ujian pos untuk satu kumpulan peserta dan mengukur tahap perubahan yang berlaku akibat daripada rawatan. Rawatan yang dijalankan adalah melalui bengkel terbimbing. Sampel kajian terdiri daripada 50 orang guru pra perkhidmatan yang sedang melanjutkan pengajian dalam Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan (PISMP) Ambilan Jun 2015 di Institut Pendidikan Guru Malaysia Kampus Pulau Pinang.Instrumen kajian yang digunakan adalah borang soalselidik (ujian pra-pos). Data-data kajian dianalisis dengan menggunakan Statistical Package for the Social Science (SPSS).Analisis yang dijalankan diterjemahkan dalam bentuk min, frekuensi dan peratus.Dapatan kajian menunjukkan terdapat perbezaan min yang signifikan sebelum rawatan dijalankan dan selepas rawatan diberikan. Hasil kajian ini juga telah menjawab persoalan kajian bahawa dapat memupuk kemenjadian modal insan melalui pelaksanaan pengurusan pembelajaran berasaskan permainan dalam kalangan guru praperkhidmatan melalui perubahan sikap dan peningkatan prestasi akademik melalui program yang dijalankan.

Kata kunci: *kemenjadian modal insan, sistem pengurusan pembelajaran dan permainan*

PENGENALAN

Pembangunan modal insan pula merupakan suatu proses bertujuan untuk melahirkan jiwa yang bertaqwa. Ketiadaan jiwa yang bertaqwa akan mengakibatkan fungsi akal dan fizikal menjadi lumpuh (Ismahali, 2008). Disamping itu, pembangunan modal insan juga adalah pembangunan yang penuh dengan keinsanannya.Ia harus dilengkapi dengan pembangunan jiwa, hati dan naluri bagi melahirkan insan yang ada sifat keinsanannya (Fauziah, 2008).

Menurut Hasani (2006) Kementerian Pendidikan Malaysia diberikan tugas yang berat sebagai pemimpin yang dapat menghasilkan generasi muda Malaysia berpotensi, mempunyai pelbagai kemahiran serta dapat membentuk ciri-ciri keperibadian dan perspektif hidup yang membolehkan mereka berjaya dalam kehidupan dan mampu memajukan lagi Negara di mata dunia, selari dengan hasrat dan Falsafah Pendidikan Negara.

Menurut Abu Bakar dan Ikhsan (2003), pendidikan adalah aktiviti memahami potensi yang terdapat pada seseorang dan seterusnya melakukan sesuatu untuk kesempurnaan tabi'i.Setiap potensi individu boleh berkembang ke tahap cemerlang jika diberi peluang secukupnya.Dalam merealisasikan pendidikan yang terunggul pelaksanaan Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT) merupakan agenda utama negara. Kemampuan murid-murid menguasai KBAT dalam proses pembelajaran dan pengajaran (PdP) menjadi fokus utama setiap guru merancang pengajarannya.

Antara ciri-ciri KBAT adalah pelaksanaan pembelajaran berasaskan permainan iaitu kaedah pembelajaran dan pengajaran terkini dimana setiap murid harus menyertai sebarang aktiviti yang dilaksanakan dengan aktif.Ianya mungkin berbentuk soal jawab, simulasi, lakonan, nyanyian, beri pendapat, perbincangan kumpulan dan sebagainya.Melalui aktiviti seperti inilah murid dapat memahirkan diri dan menjana minda agar KBAT dan dikuasai sepenuhnya. Ianya menggabungkan kesediaan untuk menggunakan permainan, sama ada melalui pendidikan atau komersial di dalam kelas.

Kepentingan pembelajaran berasaskan permainan disokong oleh teori pedagogi ditubuhkan (Hutt, Tyler, Hutt, & Christopherson, 1989; Piaget, 1962; Vygotsky, 1978).Walaupun bermain dan permainan di peringkat dewasa digunakan untuk keseronokan tetapi mengandungi nilai moral insan berasaskan permainan pembelajaran secara formal dan tetapan pendidikan tinggi hanya baru-baru ini muncul (Johnson, Smith, Willis, Levin, & Haywood, 2011).

PERNYATAAN MASALAH

Sistem pendidikan di Malaysia mempunyai reka bentuk kurikulumnya yang tersendiri yang tidak hanya memfokuskan ilmu pengetahuan dan kemahiran untuk membolehkan seseorang insan menjana ekonomi Negara semata-mata, sebaliknya turut memberi fokus kepada pembinaan sahsiah dan akhlak insan. Melalui Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK) yang bermula pada tahun 2010 dan Kurikulum Standard Sekolah Rendah (KSSR) yang telah bermula pada tahun 2011 diharapkan mampu memenuhi beberapa hasrat Negara antaranya untuk membangunkan modal insan, penghasilan murid yang celik minda,

membentuk warganegara yang menguasai ilmu, kemahiran dan maklumat serta membangunkan akal manusia dalam melahirkan insan yang *ulul al bab*.

Dalam pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran menunjukkan ingatanjangka pedek menghadkan bilangan elemen yang boleh ditafsir oleh seseorang individu. Jika bilangan elemen yang perlu ditafsirkan oleh ingatan jangka pendek pada satu masa telah melebihi had maka beban kognitif dikatakan wujud semasa proses pengajaran dan pembelajaran.

Kemahiran berfikir aras tinggi memerlukan murid mengguna minda secara meluas untuk menghadapi cabaran-cabaran baru. Ledakan teknologi maklumat telah merubah lanskap pendidikan di peringkat global di mana guru bukan lagi pendeta di atas pentas untuk menjadi rujukan murid tetapi hanya menjadi fasilitator di sisi murid. Dengan erti kata yang lain proses pembelajaran berlaku lebih awal daripada proses pengajaran. Dalam hal ini murid harus mampu menggunakan daya pemikiran mereka untuk menganalisis maklumat yang mereka terima. Penggunaan minda secara meluas berlaku apabila seseorang itu perlu mentafsir, menganalisis atau memanipulasi maklumat untuk menjawab soalan atau menyelesaikan masalah yang dikemukakan (Onosko dan Newmann ,1994). Perluasan maklumat yang sedia ada dalam minda adalah bertujuan untuk menghasilkan sesuatu yang baru atau asli.Masalah-masalah yang mempunyai pelbagai kemungkinan penyelesaian merupakan nadi kepada Pemikiran Aras Tinggi (Zevin (1995).Ini amat bersesuaian dengan keperluan pembelajaran Abad ke 21.

OBJEKTIF KAJIAN

Kajian ini adalah bertujuan untuk;

1. Mengenalpasti elemen pengurusan pembelajaran berasaskan permainan dari perspektif guru pra perkhidmatan.

2. Mengkaji sejauh mana terdapat perubahan sikap dalam kalangan guru pra perkhidmatan melalui kaedah terbimbing dalam pelaksanaan pengurusan pembelajaran berasaskan permainan

3. Mengkaji peningkatan prestasi akademik guru pra perkhidmatan melalui kaedah terbimbing dalam pelaksanaan pengurusan pembelajaran berasaskan permainan

PERSOALAN KAJIAN

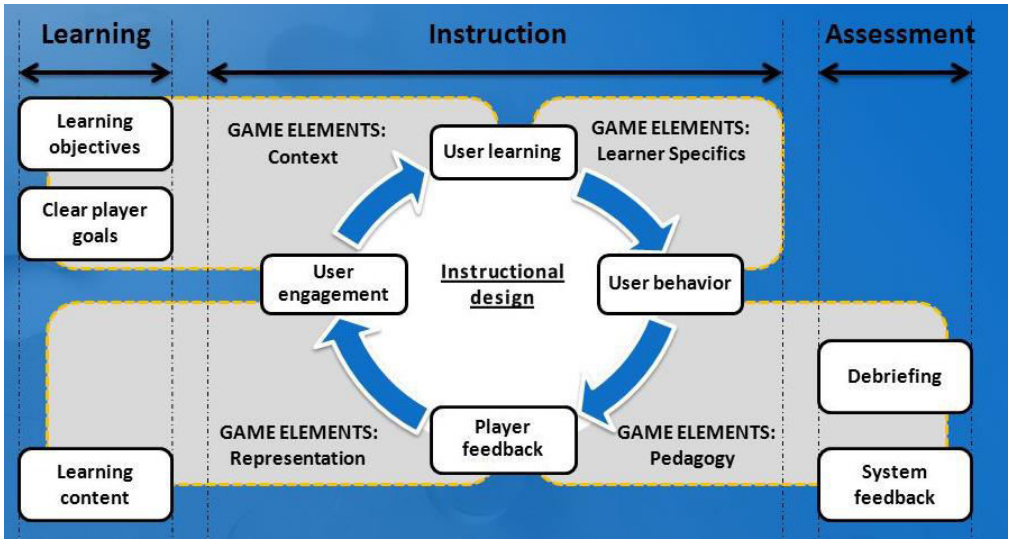
1. Apakah elemen pengurusan pembelajaran berasaskan permainan dari perspektif guru pra perkhidmatan?

2. Adakah terdapat mana terdapat perubahan sikap dalam kalangan guru pra perkhidmatan melalui kaedah terbimbing dalam pelaksanaan pengurusan pembelajaran berasaskan permainan?

3. Sejauh mana peningkatan prestasi akademik guru pra perkhidmatan melalui kaedah terbimbing dalam pelaksanaan pengurusan pembelajaran berasaskan permainan?

KERANGKA TEORI

Kerangka kajian ini adalah berdasarkan kepada *Game-based Learning Framework* iaitu bertujuan untuk memberi panduan mengenai proses pelaksanaan pengurusan pembelajaran berasaskan permainan dalam kalangan guru pra perkhidmatan melalui perubahan sikap dan peningkatan prestasi akademik. Dalam kajian ini, melibatkan faktor pembelajaran, arahan dan penilaian merupakan pemboleh ubah bebas yang digunakan. Manakala kaedah terbimbing yang di jalankan adalah untuk mengenalpasti elemen pengurusan pembelajaran berasaskan permainan dan peningkatan prestasi akademik dijadikan sebagai pemboleh ubah bersandar. Model *Game-based Learning Framework*ini dapat dilihat sebagai model yang sesuai digunakan sebagai asas dalam kajian ini. Pengujian telah di jalankan sebelum dan selepas pelaksanaan sesi perbengkelan. Kerangka kajian adalah seperti yang ditunjukkan dalam Rajah 1.



Rajah 1: *Game-based Learning Framework*

(Sumber : *Game-based Learning Framework : Linking Games and Learning; Van Staalduinen, J.P. & de Freatias (2011)*

BATASAN KAJIAN

Kajian terbatas kepada guru pra perkhidmatan di Institut Pendidikan Guru Malaysia Kampus Pulau Pinang yang sedang melanjutkan pelajaran dalam Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan (PISMP) Ambilan Januari 2015. Kajian ini akan dijalankan dalam tempoh satu semester yang mana semua guru praperkhidmatan yang terlibat akan menghadiri kelas bagi subjek wajib yang telah ditawarkan pada semester tersebut dan mengikut jumlah jam kredit yang telah ditetapkan.

KAJIAN LITERATUR

Pelbagai kajian penandarasan di peringkat antarabangsa telah dijalankan bagi tujuan penambahbaikan mutu pembelajran dan pengajaran. Dapatan kajian oleh TIMMS (Trend in International Mathematics and Science Study) dan PISA (Programme for International Student Assesment) menunjukkan bahawa jepun, Singapura dan Finland telah memperlihatkan pencapaian tahap pendidikan yang tinggi. Faktor kualiti guru adalah penyumbang kepada kejayaannya. Dapatan TIMSS dan PISA menunjukkan murid Malaysia di tahap yang rendah. Oleh itu, guru memainkan peranan penting dalam memastikan tahap pencapaian murid dapat ditingkatkan. Guru perlu mengaplikasikan pelbagai kaedah untuk menjana kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT).Salah satu alat pemikiran yang sesuai ialah melalui pengurusan pembelajaran berasaskan permainan.

Berdasarkan kajian yang dijalankan oleh Laura (2011), peta pemikiran telah berjaya meningkatkan keupayaan pelajar. Beliau juga menyatakan bahawa peta pemikiran telah dapat meningkatkan kemahiran berfikir aras tinggi dalam kalangan pelajar. Kajian yang dijalankan oleh Morgan-Janes (2009) mendapatibahawa peta pemikiran merupakan alat yang sangat berguna untuk meningkatkan pencapaian pelajar.

Menurut Hyerle (2000), peta pemikiran dapat mengubah persepsi dan harapan guru. Beliau mendapati behawa peta pemikiran menjadi alat yang dapat menhubungkan jurang budaya antara guru dan murid. Setiap peta pemikiran dapat meningkatkan kemahiran kognitif pelajar, iaitu mendefinisikan konsep, menerangkan, mengenal pasti, mengkategori dan menyusun maklumat, menyusun, banding beza, sebab dan akibat, menganalis dan membuat keputusan. Melalui peta pemikiran, guru dan pelajar dapat berkomunikasi secara berkesan. Akhirnya, pelajar akan memperoleh keyakinan untuk berkomunikasi.

REKABENTUK KAJIAN

Kajian ini adalah berbentuk ‘one group pretest posttest design’ iaitu reka berbentuk eksperimental melalui kaedah reka bentuk ujian pra - ujian pos untuk satu kumpulan peserta dan mengukur tahap perubahan yang berlaku akibat daripada rawatan. Kaedah ini sesuai di jalankan apabila terdapat hanya satu kumpulan rawatan sepertimana yang di cadangkan oleh Gay, Mills & Airasian (2006).

Pra ujian telah diberikan sebelum sesi bengkel dijalankan untuk mendapatkan maklumat dan tahap pengetahuan berkaitan pembelajaranberasaskanpermainan sebelum sesi bimbingan dijalankan. Responden akan diberikan borang soal selidik dan ujian keselamatan maklumat. Selepas ujian pra diberikan, responden akan menghadiri sesi bengkel terbimbing yang akan dijalankan sekali pada setiap seminggu selama sat jam.

Setiap sesi rawatan yang dijalankan mengambil masa selama untuk satu jam. Sesi rawatan ini akan diberikan kendalikan oleh Jurulatih KBAT yang bertauliah. Ujian pasca pula akan diadakan selepas sesi rawatan berakhir. Soalan ujian pra adalah sama dengan ujian pasca yang hanya diubah struktur ayat tanpa mengubah maksud item soalan berikut. Reka bentuk ini dipilih kerana ia dianggap antara yang paling sesuai untuk menilai perubahan dalam

kesedaran, pengetahuan, sikap, kemahiran, keyakinan dan tingkahlaku responden (Rockwell and Kohn, 1989;Davis, 2003).

POPULASI DAN SAMPEL KAJIAN

Populasi kajian ini terdiri daripada guru pra perkhidmatan yang sedang melanjutkan pengajian dalam Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan (PISMP) di Institut Pendidikan Guru Malaysia Kampus Pulau Pinang. Sampel kajian ini terdiri daripada 50 orang guru pra perkhidmatan bagi Ambilan Januari 2015.

KESAHAN KAJIAN

Kesahan didefinisikan sebagai ketepatan (appropriateness), kebenaran (truthfulness), bermakna (meaningfulness) dan kebolehgunaan (usefulness) instrumen yang membolehkan data-data diinferenkan. Melibatkan empat orang responden dari Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan (PISMP). Individu yang terlibat adalah pensyarah subjek dan jurulatih KBAT.

ANALISIS PERUBAHAN SIKAP MELALUI UJIAN PRA DAN UJIAN POS

Dapatan analisis akan dipaparkan secara perbandingan antara ujian pra dan ujian pos dalam bentuk jadual. Untuk menunjukkan tahap skor berdasarkan lima kategori jawapan yang diberi oleh responden yang terperinci, peratusannya ditunjukkan. Frekuensi, min dan peratus tersebut akan digunakan untuk melihat pencapaian matlamat oleh kajian ini.

Jadual 1 menunjukkan nilai skor min ($x = 4.53$) yang tinggi menggambarkan tahap persetujuan yang tinggi. Ini bermakna majoriti guru pra perkhidmatan menunjukkan tahap persetujuan yang sangat tinggi dengan pernyataan yang diberikan dalam borang soal selidik mengenai sikap terhadap kesedaran keselamatan maklumat. Dengan itu, nilai skor min yang tinggi juga bermakna guru pra perkhidmatan menunjukkan perubahan sikap yang positif terhadap pengajaran dan pembelajaran melalui pelaksanaan pembelajaran berasaskan permainan.

Skor Min	Tahap persetujuan
$3.01 < x < 5.00$	Tinggi
3.00	Sederhana
$0.00 < x < 2.99$	Rendah

Jadual 1: *Skala yang digunakan untuk mengukur perubahan sikap guru pra perkhidmatan*

(Sumber: Useng Awae, 1995 dalam Zulzana Binti Zulkarnain, Mohamed Bin Saim, Roslina Binti Abd Talib (2011)

RUMUSAN DAN PERBINCANGAN

Kaedah terbimbing yang telah di jalankan melalui pelaksanaan bengkel pembelajaran berasaskan permainankepada semua guru pra perkhidmatan yang terlibat dalam kajian ini

adalah untuk mengkaji pembangunan modal insan melalui pelaksanaan pengurusan pembelajaran berasaskan permainan. Bengkel yang dijalankan adalah merangkumi tentang teknik pembelajaran berasaskan permainan.

IMPLIKASI KAJIAN

Implikasi daripada kajian ini membolehkan pelajar memahami pelaksanaan pengurusan pembelajaran berasaskan permainan dalam pembangunan modal insan dikalanagn guru pra perkhidmatan di Institut Pendidikan Guru Kampus Pulau Pinang.Di samping dapat memahamikonsep pembelajaran abad ke 21 dengan lebih jelas dan bersedia mengaplikasikannya dalam PdP semasa di sekolah nanti. Hal ini bersesuaian denagn transformasi bidang pendidikan masa kini. Menurut Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013 -2025, kemahiran berfikir menjadi salah satu komponen penting dalam aspirasi murid. Guru memainkan peranan utama menjana kemahiran berfikir dalam kalangan murid. Sewajarnya guru pra perkhidmatan di Institut Pendidikan Guru dapat merealisasikan hasrat PPPM.

CADANGAN KAJIAN LANJUT

Selaras dengan misi IPGM untuk melahirkan guru yang kompeten dan berjiwa pendidik melalui program pembangunan guru yang dinamik ke arah pendidikan sekolah bertaraf dunia (Institut Pendidikan Guru Malaysia, 2011).Berdasarkan dapatan kajian yang diperolehi, penyelidik mencadangkan kajian selanjutnya diteruskan dengan melibatkan semua guru pra perkhidmatan yang sedang melanjutkan pengajian dalam Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan (PISMP) di Institut Pendidikan Guru Malaysia Kampus Pulau Pinang sebagai responden kajian.Oleh itu, kajian lanjutan sebaiknya dilakukan di semua Institut Pendidikan Guru Malaysia yang melibatkan 27 buah kampus. Secara tidak langsung ianya dapat memberi pendedahan awal kepada semua guru pra perkhidmatan dalam meningkatkan kesedaran maklumat (Pusey & Sadera, 2011).

Selain itu,kajian ini telah dijalankan menggunakan kaedah deskriptif. Penyelidik mencadangkan agar kajian lanjutan di jalankan dengan menggunakan kaedah eksperimental. Penyelidikan eksperimen adalah penyelidikan di mana penyelidik secara sengaja dan sistematik memperkenalkan olahan atau '*treatment*' kepada kumpulan yang diambil secara pembahagian rawak (*random assignment*) dan mencerap rentetan perubahan yang berlaku pada kumpulan
tersebut.

KESIMPULAN

Dapat dirumuskan bahawa Institut Pendidikan Guru mampu membangunkan modal insan melalui program akademik yang ditawarkan di organisasi masing-masing. Dapatan ini sekali gus menolak tohmahan yang menyatakan bahawa IPTA di Malaysia hanyalah untuk memenuhi keperluan pembangunan negara semata-mata. Hal ini jelas apabila keutamaan dalam pembangunan modal insan melalui pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran yang dilaksanakan di Institut Pendidikan Guru.

RUJUKAN

Abu Bakar Nordin dan Ikhsan Othman (2003). *Falsafah Pendidikan dan kurikulum*, m/s 30-35. Kuala Lumpur: Quantum Books.

Chew Sing Buan & Lee Kiong Hock (1995). Introduction. Dalam Chew Sing Buan, Lee Kiong Hock & Quek Ai Hwa (Eds.), *Education and work: Aspirations of Malaysian secondary school students* (hlm. 1-13). Kuala Lumpur: Universiti Malaya.

Clark, B.R. (1983). *The higher education system: Academic organization in cross national perspective*. London: University Of California Press.

Dunne, E., Bennet, N. & Carre, C. (2000). *Skill Development in Higher Education and Employment dalam Coffield (ed.). Differing Visions of A Learning Society (vol I)*. University Bristol: The Policy Press.

Gay, L.R. (2000). *Educational Research: Competencies for Analysis and Application (6 ed.)*. New York: Prentice, Hall Inc.

Cook, T. D. and D. T. Campbell (1979). *Quasi Experimentation: Design and Analytical Issues for Field Settings*. Chicago, Rand McNally.

Fauziah Mahmood (2008). Terapkan *Pembangunan Insan dikalangan Anak-Anak Asnaf,* Asnaf 1/2008, m/s: 15. Shah Alam: Lembaga Zakat Selangor.

Gay, L., Mills, G., & Airasian, P. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Pearson Education, Inc.: Upper Saddle River, New Jersey.

Game-based Learning Framework : Linking Games and Learning; Van Staalduinen, J.P. & de Freatias (2011)

Hyerle, D. (2000). *Thinking maps: Visual tools for activating habits of mind*. A.L. Costa & B. Kallick (Eds.). Alexandria, VA: ASCD.

Hutt, S., Tyler, S, Hutt, C. & Christopherson, H. (1989) *Play, exploration, and learning.a natural history of the pre-school* (London, Routledge).

Ismahdi Hj. Ismail (2008). *Pendekatan Agama Perlu Dititikberatkan Dalam Modal Insan*, Asnaf1/2008, m/s: 15. Shah Alam: Lembaga Zakat Selangor.

Johnson, L., Smith, R., Willis, H., Levine, A., & Haywood, K. (2011). *The 2011 Horizon Report*. Austin, Texas: The New Media Consortium.

Onosko, J. J., & Newmann, F. M. (1993).Creating more thoughtful learning environments. In J. N. Mangieri & C. Collins Block, (Eds.), *Creating powerful thinking in teachers and students: Diverse perspective* [pp. 27-49]. Ft. Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.

Rockwell, S. and Kohn, H. *"Post-Then-Pre Evaluation."* Journal of Extension, vol. 27, no.2, Summer 1989.

Winfield, Melissa. (2012). *An Overview of Thinking Maps.* [PowerPoint slides]. Retrieved from http://www.slideshare.net/mwinfield1/anoverviewthinkingmaps?utm_source=slideshow01& utm_medium=ssemail &utm_campaign=share_ slideshow_loggedout

Zevin, J. (1995). *A guide on classroom testing (with emphasis on higher order questioning).* UNESCO Participation Programme (Project No: 8152). Kuala Lumpur: Ministry of Education.

PEMIKIRAN VISUAL DARI PERMAINAN JENGKET BERASASKAN SISTEM SOSIAL BUDAYA

Zulpaimin Hamid
zbh1468@gmail.com

Prof. Madya Dr. Abdul Halim Bin Hussain
zbh1468@gmail.com

Universiti Pendidikan Sultan Idris

ABSTRAK

Kajian ini membahaskan tentang hasil pemikiran visual dari permainan Jengket yang dimainkan oleh kanak-kanak di kampong Sungai Tengas, Kuala Selama, Bandar Baharu, Kedah Darul berdasarkan kaedah, proses, alatan dan bahan permainan. Ia dikaitkan dengan sistem sosial budaya sebagai kerangka luar dan landasan kewujudan permainan tersebut. Fokus Kajian ini adalah untuk pertama: mengidentifikasi dan mendokumentasi bentuk permainan Jengket dalam situasi alamiah, kedua: mengidentifikasi dan mendokumentasi persepsi, imaginasi dan kreativiti kanak-kanak melalui pemikiran visual dari permainan Jengket dan ketiga: menginterpretasi dan mendokumentasi perkaitan antara permainan Jengket dengan sistem sosial budaya. Pendekatan kualitatif dengan paradigma interdisiplin daplikasi dalam kajian ini.Kajian kes dijadikan sebagai rekabentuk kajian.Pemerolehan data adalah melalui pemerhatian, temubual, dokumen dan perakaman visual.Data-data dianalisis dengan menggunakan model interaktif Miles dan Huberman.Dapatan daripada kajian ini menunjukkan bahawa permainan Jengket mampu menyemarakkan persepsi, imaginasi dan kreativiti kanak-kanak melalui pembinaan imej visual dalam ruang minda yang bersandarkan kepada pengalaman dan pengetahuan sedia ada kanak-kanak disamping keterikatannya yang sangat akrab dengan budaya bangsa. Proses penyemarakkan persepsi, imaginasi dan kreativiti ini berlaku melalui imitasi dari persekitaran alamiah pemain. Persepsi, imaginasi dan kreativiti kanak-kanak dalam bermain turut memperkayakan pengalaman dan pengetahuan kanak-kanak.Hasil penelitian ini boleh dimanfaatkan oleh pendidik untuk membina dan menyemarakkan imaginasi dan kreativiti kanak-kanak dalam kerangka budayanya sendiri.

Kata kunci: *Pemikiran Visual, Permainan Jengket dan Sistem Sosial Budaya*

PENDAHULUAN

Penulisan ini merupakan satu kajian terhadap permainan Jengket dalam kalangan kanak-kanak berasaskan sistem sosial budaya. Usaha untuk memahami dan mentafsir pemikiran visual dalam permainan Jengketakan membantu kita untuk lebih memahami kepentingan permainan dalam proses pembentukan persepsi, imaginasi dan kreativiti kanak-kanak melalui permainan yang mereka mainkan berasaskan sistem sosial budaya yang menjadi asas kehidupan masyarakatnya. Pemikiran visual dalam penulisan ini membawa maksud sebagai suatu proses yang berlaku di dalam minda dan terbina akibat dari ransangan pemerhatian ke atas sesuatu visual dan didasarkan oleh pengalaman dan pengetahuan individu, dalam penulisan ini permainan Jengket menjadi bahan visual yang diperhatikan. Pengesanan pemikiran visual diperolehi melalui ekspresi tingkah laku yang terhasil dalam bentuk permainan.

Permainan yang lahir di dalam sistem sosial budaya masyarakat Melayu dikatakan sebagai satu cara pelepasan emosi manusia itu sendiri. Keriangan dan kepuasan yang diperolehi daripada permainan ini dapat melepaskan rasa yang terpendam di dalam jiwa seseorang (Ismail Hamid, 1991:206). Permainan yang dimainkan oleh kanak-kanak cenderung kepada pengaruh budaya masyarakat dan alam sekeliling. Ismail Hamid (1991:206) menjelaskan bahawa permainan merupakan salah satu proses siosialisasi bagi kanak-kanak untuk menghadapi lingkungan kehidupan dewasa mereka nanti. Penyataan ini turut sealiran dengan pandangan yang dikemukan oleh Tuti Tarwiyah Adi S. (2012:1) yang menyatakan bahawa bermain mampu membawa anak-anak untuk belajar tentang dunianya, belajar tentang perkongsian, belajar tentang erti persahabatan, belajar tentang alam lingkungan, belajar tentang bahasa, belajar tentang seni dan sebagainya. Aktiviti bermain secara asasnya merangsang kelima-lima pancaindera kanak-kanak. Pancaindera seperti penglihatan, pendengaran, sentuhan, pengecapan dan perciuman akan secara langsung dan tidak langsung tercerna dalam aktiviti-aktiviti bermain yang dilakukan oleh kanak-kanak. Kanak-kanak perlu dirangsang pancainderanya sebaik mungkin agar ia mampu membesar dalam keadaan seimbang.

Permainan dan ekspresi sentiasa berhubungan. Ekspresi bertindak sebagai ‘roh’ kepada permainan yang menjadikan permainan itu hidup dan menyeronokkan.Ekspresi terkait rapat dengan setiap individu yang pernah terlibat dengan permainan. Hampir semua bentuk ekspresi yang terpancar ini dapat dikesan secara visual dan ia sentiasa terikat dengan persekitaran budaya yang menjadi latar kewujudannya. Permainan tradisional adalah cerminan kepada corak pemikiran masyarakat yang terindera. Pemikiran pula sentiasa bermula dari gambaran minda yang terhasil akibat dari ransangan pemerhatian ke atas sesuatu visual dan ia diekspresikan untuk difahami oleh individu lain. Fenomena ini dinamakan sebagai pemikiran visual.Secara realitinya pemikiran visual diekspresikan melalui bahantara symbol atau ikon dan pola-pola. Penulisan ini cuba melihat hasil pemikiran visual yang diekspresikan dari permainan tradisional kanak-kanak berasaskan sistem sosial budaya.

PENYATAAN MASALAH

Permainan yang lahir dalam sesebuah masyarakat sentiasa membawa bersama-samanya pengaruh kebudayaan yang dianuti oleh masyarakat tersebut. Kebudayaan menurut Rohindi (1994) dikuasakan oleh sistem simbol. Situasi ini menjelaskan bahawa setiap bentuk permainan yang lahir dalam kerangka kehidupan sesebuah masyarakat juga akan mengadaptasi sistem simbol dalam kerangka sistem sosial budayanya. Ia adalah merupakan sebahagian daripada bentuk manifestasi kebudayaan masyarakat yang menjadi asas pembentukan permainan itu sendiri.

Bentuk-bentuk permainan kanak-kanak dalam kalangan masyarakat Melayu perlu dipertahankan agar ia tidak hilang ditelan zaman. Kehilangan bentuk-bentuk permainan kanak-kanak ini akan turut membawa bersama elemen-elemen dan nilai-nilai budaya yang melekat padanya. Terhakisnya permainan tradisional bererti terhakis jugalah akar budi bangsa.

Berdasarkan penyataan yang telah dikemukakan dapat difahami bahawa pemikiran, seni dan sistem sosial budaya khususnya yang berhubungan dengan permainan kanak-kanak merupakan satu kesatuan subjek yang menarik untuk dijadikan sebagai objek kajian. Kajian ini dijalankan untuk mengupas permasalahan yang berkaitan pemikiran visual dari permainan Jengket berasaskan sistem sosial budaya. Tujuan kajian ini adalah untuk cuba mendokumentasi, memahami dan mentafsir pemikiran visual dari permainan Jengket bersandarkan bentuk permainan dari sudut persepsi, imaginasi dan kreativiti. Hasil pemikiran visual ini juga digunakan untuk memahami perkaitan antara permainan dengan faktor sistem sistem sosial budaya yang menjadi lingkaran luar bentuk permainan tersebut. Segala bahan yang berkaitan dengan pemikiran visual dalam permainan berasaskan sistem sosial budaya perlu dikumpul, dianalisa dan didokumentasi kerana apa yang dimainkan oleh kanak-kanak akan membina nilai diri kanak-kanak secara alamiah.

TUJUAN KAJIAN

Secara khususnya kajian ini bertujuan untuk, pertama: mengidentifikasi dan mendokumentasi bentuk permainan Jengket dalam situasi alamiah, kedua: mengidentifikasi dan mendokumentasi persepsi, imaginasi dan kreativiti kanak-kanak melalui pemikiran visual dari permainan Jengket dan ketiga: menginterpretasi dan mendokumentasi perkaitan antara permainan Jengket dengan sistem sosial budaya.

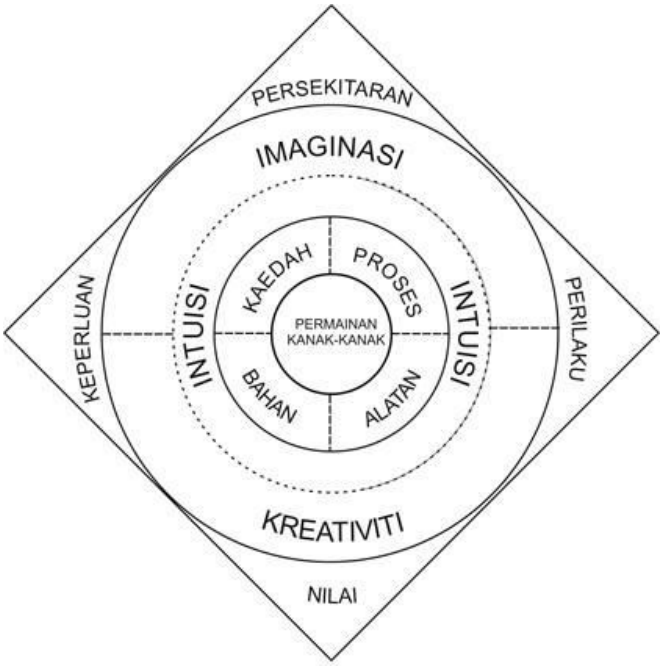
PERSOALAN KAJIAN

Persoalan-persoalan yang ingin dikaji adalah seperti berikut, Pertama: Bagaimanakah bentuk permainan Jengket dalam situasi alamiahnya?, Kedua: Bagaimanakah pemikiran visual dari permainan Jengket menjelaskan persepsi, imaginasi dan kreativiti kanak-kanak dan Ketiga: Bagaimanakah permainan Jengket terkait dengan sistem sosial budaya.

KEPENTINGAN KAJIAN

Kepentingan kajian ini adalah untuk, Pertama: Mengembangkan kefahaman individu dan kelompok yang menjadi penggumpul data-data tentang permainan kanak-kanak, Kedua: Mendedah dan mempertingkatkan kefahaman komuniti yang terlibat dalam kerja-kerja seni dan kebudayaan berkaitan pemikiran visual dan kaitannya dengan sistem sosial budaya, Ketiga: Mendedahkan kepada warga pendidikan kepentingan pemikiran visual dalam memahami dan menterjemahkan pemahaman berasaskan sistem sosial budaya, Keempat: Mendedahkan kepada warga pendidik dan masyarakat berkaitan bagaimana permainan Jengket membina jatidiri melalui imaginasi dan kreativiti kanak-kanak dan Kelima: Menjelaskan kepada individu dan masyarakat tentang pentingnya melestarikan permainan kanak-kanak.

Kerangka Konsep



Kerangka Konsep yang diadaptasi dari Colin Ware, Nasrudin Yunos & Rohidi

KONSEP SISTEM SOSIAL BUDAYA

Sistem sosial budaya dalam kajian ini merujuk kepada pendekatan kebudayaan sebagai suatu sistem yang menjadi panduan bagi menjalani proses kehidupan dalam sesebuah kelompok masyarakat disamping menjadi bahan kajian dan alat analisis yang membantu pemahaman terhadap persoalan kehidupan sesebuah kelompok masyarakat. Pendekatan kebudayaan diambil sebagai satuan kajian yang terdiri dari unsur-unsur yang berfungsi dan beroperasi dalam kesatuan sistem yang sistemik. Pengertian kebudayaan ini merujuk pada aspek individual, sosial dan budaya daripada kehidupan manusia sebagai unsur-unsur yang memiliki fungsi sebagai pedoman dan kuasa secara timbal balik (Suparlan, 1985).

Abdullah Taib (1985) menyatakan bahawa kebudayaan boleh dilihat dari dua perspektif.Perspektif pertama, menjelaskan bahawa kebudayaan sebagai aturan fenomena dan perspektif kedua mentafsir kebudayaan sebagai sesuatu yang bersifat abstrak.Kebudayaan sebagai aturan finomena merujuk kepada kebudayaan sebagai sesuatu yang bersifat fizikal dan nyata atau sesuatu yang boleh diamati menggunakan pancaindera penglihatan. Kebudayaan dari sudut ini menumpukan pemerhatian ke atas sifat fizikal seperti umur, jantina, produk, tatacara, tingkah laku, peralatan, rekabentuk, teknik, kemahiran, gaya dan lain-lain yang bersifat nyata. Kebudayaan yang dilihat dari perspektif kedua ialah kebudayaan yang cenderung untuk meneliti sesuatu yang bersifat abstrak.Kebudayaan dari perspektif kedua ini lebih memfokuskan pemahamannya mengenai kepercayaan, nilai-nilai, idea, prinsip, simbol, pengetahuan dan lain-lain yang tidak dapat dikesan oleh mata secara nyata.Pemusatan pemahaman lebih menjurus kepada tujuan disebalik objek fizikal.

Beberapa pendapat dari beberapa kumpulan ahli antropologi telah dikemukan berhubung kewujudan kebudayaan, Secara kolektif, ahli-ahli antropologi bersependapat bahawa kebudayaan terbentuk secara konseptual.Meraka bersetuju bahawa bukan persekitaran yang membentuk manusia tetapi kebudayaan itu yang membentuk manusia. Faktor realiti menunjukkan bahawa manusia sentiasa cuba untuk menyesuaikan dirinya dengan persekitaran yang dihuninya. Kebudayaan digunakan sebagai pedoman sesebuah kelompak masyarakat untuk berinteraksi dengan menggunakan simbol-simbol yang dipersetujui bersama (Nanda, S., 1984).

Kebudayaan adalah sesuatu yang berada di luar kawalan individu dan ia sentiasa mengawal individu untuk akur pada kehendaknya. Penolakan individu terhadap kebudayaan yang disepakati oleh kelompok masyarakat yang dianggotainya akan menjadikan individu tersebut terasing atau terpinggir daripada kelompok masyarakat yang dianggotainya (Emile Durkheim, 1936). Kebudayaan adalah milik masyarakat bukan milik individu atau milik daerah.Kebudayaan juga digambarkan sebagai sebuah citra suatu bangsa kerana tiada satu bangsa pun yang wujud di muka bumi ini yang tidak memiliki budayanya sendiri.Manifestasi dari sesebuah kebudayaan dijelmakan dalam pelbagai rupa, idea, falsafah, kesenian, aspek kebendaan dan adat resam. (Abdul Aziz Deraman, 2005)

Tylor E. B. (1858) menyatakan bahawa kebudayaan sebagai sesuatu yang kompleks yang mengandungi ilmu pengetahuan, kepercayaan, kesenian, kesusilaan, undang-undang, adat resam dan pelbagai kemahiran-kemahiran yang diperolehi oleh manusia sebagai anggota masyarakat. (dalam Roberta Edwards Lenkeit, 2009). Isi dari pendapat Tylor adalah set model pengetahuan atau sistem-sistem makna yang terjalin secara menyeluruh dalam simbol-simbol yang dipindahkan melalui proses pensejarahan. Model-model pengetahuan ini digunakan secara selektif oleh warga masyarakat pendukungnya untuk berkomunikasi, melestarikan dan menghubungkan pengetahuan, dan bersikap serta bertindak dalam menghadapi lingkungannya dalam rangka memenuhi pelbagai keperluannya (Geertz, 1973).

Benedict (1929) menyatakan bahawa kebudayaan sebagai sesuatu yang kompleks dan meliputi pola-pola tingkahlaku atau tabiat yang diperolehi oleh manusia sebagai ahli masyarakat. Mead (1973), menambah bahawa kebudayaan merujuk kepada keseluruhan dari pola-pola tingkahlaku tradisinal yang rumit. Kebudayaan dibangunkan oleh sesebuah bangsa dan dipelajari oleh generasi seterusnya (dalam Kroeber dan Kluckhohn 1952: 90).

Kebudayaan mungkin dapat ditakrifkan sebagai keseluruhan tindakbalas mental, fizikal dan aktiviti yang menggambarkan pola-pola kelakuan dari individu yang membentuk kumpulan sosial (Boas 1939; dalam White dan Dillingham 1973). Kluckhohn dan Kelly (1945) menegaskan bahawa melalui sejarah, kebudayaan telah mencipta reka bentuk kehidupan secara tersurat dan tersirat, rasional atau tidak rasional yang wujud pada setiap masa sebagai panduan yang berpotensi dan berguna untuk tingkahlaku manusia.

Kebudayaan sebagai rangka tindakan (Blueprints) dijelaskan oleh Geetz (1973), sebagai satu proses yangmenyumbang kepada satu bentuk pola-pola sejarah yang menyimpan makna dalam bentuk simbol. Satu sistem yang mewariskan konsep kehidupan melalui sistem simbol untuk tujuan komunikasi, perkembangan ilmu dan tingkahlaku terhadap kehidupan. Kebudayaan juga dimaksudkan sebagai satu sistem yang berkongsi tentang kepercayaan, nilai murni, tingkahlaku dan artifak yang digunakan untuk berkerjasama di antara satu sama lain dan dunia. Kebudayaan diperturunkan dari generasi ke genaerasi seterusnya melalui pembelajaran (Bates and Plog, 1990). Haviland (1999), melanjutkan pengertian kebudayaan sebagai nilai-nilai dan kepercayaan ahli masyarakat yang berkongsi untuk menginterpretasi pengalaman disamping menjana tingkahlaku serta bagaimana ia dijadikan panduan kepada tingkahlaku masyarakat tersebut.

Kebudayaan dijelaskan oleh Kroeber dan Khuckhohn (1952), sebagai suatu proses pengelasan sesuatu benda atau pristiwa yang bergantung kepada simbol, produk yang berasaskan sistem simbol diklasifikasikan dalam bentuk tindakan keseluruhan (White and Dillingham, 1973). Kebudayaan dalam mana-mana masyarakat pun sentiasa mengandungi kesimpulan atau idea keseluruhan, tindakbalas emosi dan bentuk tingkahlaku rutin yang telah dilakukan oleh ahli masyarakat menurut arahan atau duplikasi yang dikongsi menuju matlamat ke arah peningkatan yang lebih baik (Linton, 1936).

Berdasarkan pengertian-pengertian tersebut, tersirat bahawa kebudayaan; pertama, merupakan pedoman hidup yang berfungsi sebagai kerangka menyeluruh bagi kehidupan warga masyarakat pendukungnya; kedua, sebagai sistem simbol, pemberian makna, model kognitif yang dipindahkan melalui kod-kod simbolik dan ketiga, merupakan strategi adaptif untuk melestarikan dan mengembangkan kehidupan dalam menyiasati lingkungan dan sumber daya disekelilingnya.

Secara universal kebudayaan mengandungi unsur-unsur seperti: (1) Sistem religi dan upacara keagamaan, (2) Sistem dan organisasi kemasyarakatan, (3) Sistem pengetahuan, (4) Bahasa, (5) Kesenian, (6) Sistem mata pencarian hidup dan (7) Sistem teknologi dan peralatan. Unsur-unsur di atas merupakan unsur yang dimiliki dalam semua bentuk kebudayaan di dunia.(Koentjaraningrat, 2002).

Manusia sebagai makhluk yang bernyawa, berakal dan bercita rasa sentiasa akan berusaha untuk meningkatkan tahap kehidupannya disamping berusaha untuk mencapai keperluan-keperluan lain yang sesuai dengan kebudayaan masyarakat yang dianggotainya. Keperluan hidup manusia ini secara asasnya bersifat sejagat dan sentiasa akan dipengaruhi oleh unsur-unsur budaya yang menjadi kerangka ruang hidup manusia. Keperluan hidup manusia boleh dibahagikan ke dalam tiga kategori iaitu; pertama, sebagai keperluan asas

atau biologi; kedua, sebagai keperluan sekunder atau sosial dan ketiga, sebagai keperluan intergratif.

Kemunculan keperluan asas atau biologi bersumberkan pada faktor-faktor biologi dan organisma manusia manakala keperluan sekunder atau sosial pula bersifat cerminan manusia sebagai makhluk sosial yang terzahir melalui usaha-usaha manusia memenuhi keperluan asas yang melibatkan orang atau sejumlah orang dalam sebuah kehidupan sosial. Keperluan ke tiga iaitu keperluan intergratif, ia bertindak sebagai petunjuk bahawa manusia itu adalah makhluk yang berbudaya. Keperluan intergratif terpancar melalui sifat-sifat dasar manusia sebagai makhluk pemikir, bermoral dan bercita rasa yang berfungsi untuk mengintergrasikan berbagai keperluan menjadi suatu sistem yang dibenarkan secara moral, difahami akal fikiran, dan diterima oleh citarasa (Piddington dalam Rohindi, 2000: 22). Sebahagian besar dari keperluan itu telah dan dapat dipenuhi oleh manusia dengan menggunakan kebudayaannya yang berfungsi sebagai pedoman untuk bertindak.Kebudayaan dalam hal ini difahami sebagai keseluruhan pengetahuan, kepercayaan dan nilai-nilai yang dimiliki oleh manusia sebagai makhluk sosial.

Kebudayaan secara tersirat berfungsi dalam tiga cabang iaitu sebagai pedoman hidup yang berfungsi sebagai 'blueprint' dan panduan menyeluruh bagi kehidupan ahli masyarakatnya, sebagai sistem simbol, pemberi makna, model kognitif yang dialihkan melalui kod-kod simbolik dan sebagai strategi adaptif untuk melestari dan mengembangkan kehidupan dalam proses menyiasati persekitaran dan sumber alam fizikal serta sistem sosial budaya dipersekitarannya.

Pengertian kebudayaan juga mengisi makna sebagai pengetahuan yang diyakini kebenarannya oleh masyarakat yang berpegang kepada kebudayaan tersebut, milik masyarakat, bukan milik daerah, pedoman menyeluruh dan mendalam bagi kehidupan masyarakat yang berkaitan, berbeza dari kelakuan dan hasil kelakuan kerana kelakuan itu wujud dengan berpedomankan kebudayaan yang dipunyai oleh pelaku yang bersangkutan (Suparlan dalam Rohindi, 1994).

Ahli antropologi realis berpandangan bahawa punca perubahan sosial yang mendadak ialah kerana anggotanya tidak dapat menyesuaikan diri dengan keadaan yang ada. Apabila anggota masyarakat merasa terancam dan perasaan itu berkembang luas dalam anggota masyarakat yang lain, maka pola-pola baru akan lahir di antara beberapa orang individu dan akhirnya diserap oleh keseluruhan anggota masyarakat (Abdullah Taib, 1985).

Kebudayaan akan sentiasa melalui proses persambungan dan perubahan kerana kebudayaan itu merupakan sebuah sistem yang 'hidup'. Menurut Mohd. Taib Osman (1988) kebudayaan merupakan sebuah sistem yang hidup (on going system) dan ia memiliki ciri-ciri persambungan dan perubahan. Ciri ciri persambungan adalah landasan untuk kebudayaan itu terus hidup dan berkembang sementara ciri-ciri perubahan pula merupakan penyesuaiannya dengan keadaan semasa.

T.O. Ihromi (1986) menjelaskan bahawa kebudayaan dipindahkan dari generasi ke generasi seterusnya melalui proses pendidikan. Kebudayaan tidak diwarisi melalui faktor biologi atau melalui unsur genetik tetapi kebudayaan dipelajari daripada generasi

sebelumnya. Beliau juga menegaskan bahawa kebudayaan itu adalah milik bersama oleh suatu bangsa atau sekelompok manusia yang mendukung satu set kepercayaan nilai-nilai dan cara berpelakuan. Kroeber dan Klockhohn (1952) berpendapat bahawa kebudayaan merupakan keseluruhan pola perlakuan yang dipelajari dan disampaikan melalui sistem simbol dan artifak iaitu bahasa dan kesenian yang berfungsi untuk menyampaikan tujuan, idea, tradisi dan nilai-nilai masyarakat.

PEMIKIRAN VISUAL

Pemikiran visual adalah proses intelektual intuitif dan idea imaginasi visual, baik dalam pencitraan mental atau melalui gambar (Brasseur, 1991). NAB, Department of Art & Design, Iowa State University (2000) pula menyatakan bahawa pemikiran visual merujuk kepada sekumpulan kemahiran generatif yang apabila diamalkan dengan disiplin yang ketat, ia mampu melahirkan idea grafik yang asli. Pemikiran visual adalah pemikiran kritikal aras tinggi yang dijalankan dengan menggunakan imaginasi sahaja. Goldsmchmidt (1994) dan Laseau (1986) menyatakan bahawa proses pemikiran visual sentiasa akan menggunakan imej visual, bentuk, pola, tekstur dan simbol. Namun pemikiran visual memerlukan lebih banyak dari pada visualisasi atau representasi

John Steiner (1997) menegaskan bahawa pemikiran visual adalah mewakili sensasi pengetahuan dalam bentuk struktur idea, aliran idea melalui gambar, diagram, model, lukisan yang diatur. Pemikiran visual dapat didefinisikan sebagai suatu pemikiran yang aktif dan proses analitis untuk memahami, menafsirkan dan memproduksi imej visual, interaksi antara melihat, membayangkan, dan menggambarkan dengan pelbagai tujuan sama seperti berpikir secara verbal. Zimmerman dan Cunningham (1991) menyatakan bahawa visualisasi adalah proses pembentukan gambar dari imej yang berada dalam ruang pemikiran mental atau dengan kertas dan pensil atau dengan bantuan teknologi.

Pemikiran visual merupakan salah satu bentuk pemikiran yang tidak verbal (hasil buah fikiran yang tidak mampu ditakrifkan dengan tepat melalui kata-kata) yang membolehkan sesorang individu melihat sesuatu yang berbentuk abstrak dan kemudiannya menjadi suatu terjemahan yang bersifat ilmiah (Zhukovskiy dan Pivovarov, 2008). Menurut Arnheim (1969) dan Goodman (1968), menegaskan tentang kelainan domain pemikiran yang menuntut kepada bentuk ekspresi yang berbeza dalam aktiviti seni.

Sword L.K. (2005) pula mendefinisikan pemikiran visual dengan menggunakan gambar, warna, unsur-unsur abstrak, gambarajah dan sebagainya. Maklumat yang saling berkaitan akan diperolehi daripada pemerhatian ke atas sesuatu gambar atau visual. Mike Bradshaw (2002) menambah bahawa proses membuat takrifan pemikiran visual dari perspektif pembelajaran lukisan. Beliau mendefinisikan pemikiran visual sebagai satu proses mengambil konsep visual menjadi hasil berbentuk fizikal dan diterjemahkan melalui lukisan.

Tony Windura (2012) menyatakan bahawa manusia lebih mudah mengingati sesuatu visual berbanding teks. Imej visual yang terakam di dalam minda bersifat memori jangka panjang.Penggunaan imej visual mampu meningkatkan daya ingatan individu.Otak manusia sangat pantas menghasilkan makna dan mengingati dapatan visual. Visualisasi dalam bentuk

diagram, carta, lukisan, gambar dan pelbagai cara lagi digunakan untuk membantu pemahaman tentang informasi yang kompleks.

Menurut Nasruddin Yunos, Abdul Salam Yusoff dan Mohamad Mohsin Mohamad Said (2012), pemikiran visual selalunya berasaskan intuisi rasa individu yang disandarkan oleh pengetahuan dan pengalaman individu tersebut . Pemikiran visual adalah proses memanipulasi visual untuk memberikan jawapan kepada masalah yang dihadapi

Colin Ware (2008) menyatakan bahawa asas kepada pemikiran visual adalah persepsi pola (pattern perception) bukan berkaitan simbol semata-mata.Kefahaman tentang makna pola-pola tidak datang dari persetujuan masyarakat.Persepsi tentang pola-pola ini terhasil sebahagiannya dari evolusi dan sebahagiannya lagi diperolehi melalui pengalaman visual dan hasil tindak balas dengan persekitaran.Secara mudahnya, kefahaman terhadap persepsi pada pola-pola ini terhasil melalui pembelajaran dan pengalaman semulajadi.

Berdasarkan perbincangan, definisi dan konsep-konsep yang diberikan oleh tokoh-tokoh berkaitan pemikiran dan pemikiran visual, disimpulkan bahawa pemikiran visual terhasil berdasarkan intuisi rasa individu yang membentuk gambaran visual didalam minda.Ia terhasil akibat dari tindakbalas terhadap apa yang diperhatikan. Imej visual yang terbentuk di dalam minda pula sangat dipengaruhi oleh pengalaman dan pengetahuan individu. Tersirat pemahaman bahawa imej visual yang terbentuk di dalam ruang minda dalam pemikiran visual telah melalui proses pengolahan yang bergabung dengan persepsi, imaginasi dan kreativiti individu. Unsur persepsi, imaginasi dan kreativiti ini berlaku secara intuisi.

Pemikiran visual boleh diekspresikan melalui perlakuan, bahasa, lukisan/lakaran, peta minda, diagram, papan cerita, infografik, penceritaan visual (digital) dan lain-lain. Instruman dalam pengekspresian pemikiran visual juga pelbagai bentuk dan cara. Simbol, ikon, pola-pola, teks, warna dan sebagainya merupakan wadah pengekspresian pemikiran visual. Bentuk dan gaya pengekspresian pemikiran visual sangat bergantung

METODOLOGI

Kajian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan paradigma interdisiplin manakala kajian kes diaplikasi sebagai rekabentuk kajian. Teori sistem sosial budaya dan konsep-konsep berkaitan pemikiran visual diaplikasi sebagai landasan kajian. Data-data yang diperolehi kemudiannya dihuraikan secara deskriptif.

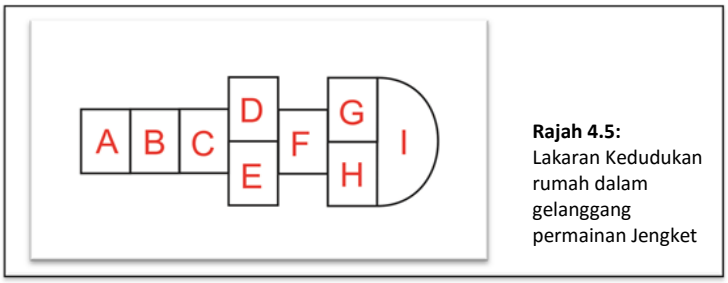
Pengumpulan data dalam penelitian ini menggunakan beberapa instruman seperti pemerhatian, temubual, dokumen dan perakaman (foto, video dan lakaran).Semua kaedah pengumpulan data ini diaplikasi mengikut kesesuaian dengan data yang ingin diperolehi.Berikut disediakan matrik pengumpulan data yang digunakan dalam penelitian ini.

BIL	KONSEP	DATA YANG DIKUMPUL	KAEDAH PENGUMPULAN DATA					
			P	T	D	L	F	V
1	Bentuk Permainan	- Kaedah Permainan	/	/			/	/
		- Bahan Penghasilan	/	/			/	
		- Alatan Penghasilan	/	/			/	
		- Teknik Penghasilan	/	/		/	/	
2	Pemikiran Visual	- Persepsi	/					
		- Imaginasi	/					
		- Kreativiti	/					
3	Sistem Sosial Budaya	- Persekitaran	/	/	/			
		- Pegetahuan	/	/	/			
		- Nilai	/	/	/			
		- Perilaku	/	/	/			
Petunjuk: P – Pemerhatian, T- Temubual, D – Dokumen, L – Lakaran, F – Foto, V - Video								

Pola Permainan Jengket

Permainan Jengket

Jengket merupakan sebuah permainan kanak-kanak yang dikategorikan sebagai permainan laman.Permainan ini memerlukan pergerakan fizikal yang sederhana dan tidak terlalu agresif.Faktor ini menjadikan permainan Jengket sangat digemari oleh kanak-kanak perempuan.Walau bagaimanapun permainan Jengket juga turut dimainkan oleh kanak-kanak lelaki.Permainan Jengket boleh dimainkan oleh sekurang-kurangnya oleh dua orang pemain. Kebiasaannya jumlah maksimum pemain adalah sekitar tiga hingga lima orang pemain sahaja. Jumlah pemain yang terlalu ramai akan menyebabkan giliran seseorang pemain untuk beraksi menjadi terlalu lama dan menyebabkan permainan ini tidak meyeronokkan.



Rajah 4.5:
Lakaran Kedudukan rumah dalam gelanggang permainan Jengket

Proses untuk memulakan permainan ini memerlukan pemain melakarkan gelanggang permainan di permukaan tanah. Kebiasaannya permainan ini dimainkan di permukaan tanah yang tidak berumput. Permukaan tanah yang berumput akan menyukarkan pemain untuk menghasilkan garisan gelanggang permainan. Walau bagaimanapun terdapat juga

gelanggang yang dihasilkan di atas permukaan simen dengan menggunakan kapur tulis atau batu kawi.

Setelah proses penyediaan gelanggang permainan selesai dijalankan, setiap pemain perlu mendapatkan 'gundu'. 'Gundu' dalam permainan Jengket berupa seketul batu yang agak leper atau serpihan kaca.'Gundu' perlulah leper bagi memudahkan lontaran ke dalam 'rumah-rumah' yang terdapat di dalam gelanggang permainan. 'Rumah' merujuk kepada petak-petak tapak yang bertanda A hingga H dalam gelanggang permainan (rujuk rajah 4.5).

Sebelum permainan dimulakan, Setiap pemain perlu membuat undian bagi menentukan giliran pemain. Undian boleh saja dilakukan dalam pelbagai cara samada melalui 'O Som' ataupun cabut lidi. Undian cara cabut lidi sangat mudah. Salah seorang pemain akan menyorokkan beberapa batang lidi yang tidak sama panjang ukurannya di dalam genggaman tangannya dengan sebahagian lidi dibiarkan keluar daripada genggaman (jumlah lidi bergantung kepada jumlah pemain). Setiap pemain diminta mencabut satu batang lidi setiap seorang. Pemain yang mendapat lidi paling panjang, bererti pemain tersebut yang akan memulakan permainan manakala pemain yang mendapat lidi paling pendek pula akan menjadi pemain terakhir dalam giliran permain.

'Gundu' samada daripada serpihan kaca, batu leper, tudung botol minuman dan sebagainya akan diletakkan di rumah A iaitu petak pertama. Peserta pertama akan melompat terus ke rumah B dgn cara berjengket iaitu menggunakan sebelah kaki, seterusnya pemain perlu berjengket ke rumah C dan berhenti di rumah D dan E dengan meletakkan kedua-dua belah kaki iaitu dengan cara kaki kiri di rumah D dan kaki kanan di rumah E secara serentak. Pemain seterusnya akan berjengket ke rumah F dan berhenti seketika di rumah G dan H dengan perlakuan yang sama seperti ketika berhenti di rumah D dan E.

Ketika berada dirumah D dan E, pemain perlu berhenti seketika sebelum melompat untuk memusingkan badannya ke arah rumah F semula dengan memastikan kedua-dua kakinya mencecah tanah secara serentak tanpa memijak garisan atau 'Gundu' lawan. Apabila pusingan dilakukan kaki kiri pemain akan berpijak di rumah H semetara kaki kanan pemain akan berpijak di rumah G. Seterusnya pemain akan berjengket ke rumah F dan berhenti di rumah D dan E dengan kaki kanan memijak rumah D sementara kaki kiri memijak rumah E. Pemain kemudiannya meneruskan permainan dengan berjengket ke rumah C dan B. Ketika berada di rumah B, pemain perlu mengutip 'Gundu'nya sebelum melompat melepasi rumah A.

Pemain tadi seterusnya akan mencampakkan 'Gundu'nya masuk ke dalam rumah B. Jika 'Gundu'nya jatuh diatas garisan atau termasuk ke dalam rumah lain bererti permain tersebut dianggap sebagai 'mati' atau hilang giliran bermain. 'Gundu' yang terkeluar dari rumah juga di kira sebagai 'mati'.Setelah 'Gundu' berjaya dimasukkan ke dalam rumah B, pemain berlu berjengket seperti mana ketika memulakan permainan tadi.Langkah ini diulang sehingga pemain dapat mencampakkan 'Gundu' nya ke dalam semua rumah dan dapat menggambilnya semula.Arah untuk melemparkan 'Gundu' harus mengikut abjad dalam rajah 4.5.

Sebaik sahaja pemain dapat mengambil ‘Gundu’nya yang berada di dalam rumah H, pemain perlu berjengket semula melepasi semua rumah seperti sebelumnya.Pemain selanjutnya perlu melontarkan pula ‘Gundu’nya hingga masuk ke dalam ruang I yang juga dipanggil ‘kepala’. Jika balingan atau lontaran itu berjaya, pemain perlu berjengket seperti sebelumnya hingga sampai ke rumah G dan H. Pemain kemudiannya perlu melompat untuk memusingkan badannya ke arah rumah F semula dengan memastikan kedua-dua kakinya mencecah tanah secara serentak tanpa memijak garisan atau ‘Gundu’ lawan. Apabila pusingan dilakukan kaki kiri pemain akan berpijak di rumah H sementara kaki kanan pemain akan berpijak di rumah G seperti sebelumnya. Pemain kemudiannya dikehendaki duduk dengan meletakkan punggungnya di dalam ruang’kepala’ atau ruang I dengan kedua-dua kaki masih pada kedudukan sama seperti sewaktu berdiri.

Pemain kemudiannya diminta mengambil ‘Gundu’nya yang berada diruang ‘kepala’ tanpa melihat ke arah ‘gundu’nya iaitu dengan cara membuat rabaan sahaja. Pemain lawan boleh mengubah kedudukan ‘Gundu’ pemain sebelum pemain diminta untuk mengambil ‘Gundu’ tersebut.Perlakuan ini bertujuan untuk menyukarkan pemain daripada mengutip atau mengambil ‘Gundu’nya dengan mudah.Jika permain terambil gundu lawan, pemain tersebut dianggap ‘mati’.Tiada masa ditetapkan untuk mencari dan mengambil ‘Gundu’ ini.

Setelah pemain dapat mengambil ‘Gundu’nya, pemain tersebut perlu berdiri semula dan melompat sambil memusingkan badan ke arah ‘Kepala’. Pemain seterusnya akan melompat dengan kedua-dua kaki untuk masuk ke dalam ruang ‘Kepala’. Setelah pemain berada di dalam ruang ‘kepala’, pemain perlu melontarkan ‘Gundu’nya ke arah ‘rumah-rumah’ yang terdapat dibelakangnya. Jika ‘Gundu’ yang dilontar jatuh ke dalam mana-mana ruang ‘rumah’, bererti ruang rumah tersebut menjadi miliknya. Pemain perlu keluar dari ruang permainan untuk melakar hiasan tanda rumah yang dimilikinya. Pemain kemudiannya akan memulakan semula permainan dengan meletakkan gundu di ruang A dan mengulangi proses sebelumnya. Pemain akan terus bermain sehingga ‘mati’ samada kerana terpijak garisan, terpijak ‘gundu’ lawan atau terpijak rumah lawan.

Peraturan permainan ini juga menetapkan bahawa hanya pemilik rumah sahaja yang boleh berhenti di dalam ‘rumah’nya dengan meletakkan kedua-dua kaki secara serentak di dalam ‘rumah’ tersebut. Pemain lawan tidak dibenarkan untuk berhenti atau memijak ruang ‘rumah’ lawan.Pemain lawan perlu melompat melepasi rumah lawan.Permainan ini berobjektifkan untuk mengumpul ‘rumah’ sebanyak yang boleh bagi menyukarkan pemain lawan untuk melaluinya. Kebiasaannya pemainan ini akan diberhentikan apabila terdapat pemain yang menyerah kalah kerana tidak mampu melompat melepasi ‘rumah’ lawan.

Permainan Jengket menggunakan bahan dan alatan permainan yang sangat sederhana.Bahan yang diperlukan untuk bermain hanyalah seketul batu leper, serpihan kaca atau tudung botol minuman yang diperolehi disekitar pemain.Semetara peralatan penyediaan permainan hanyalah sebatang ranting kayu yang digunakan untuk menghasilkan lakaran garisan di atas permukaan tanah.

PEMIKIRAN VISUAL DARI PERMAINAN JENGKET

Jengket merupakan nama sebuah permainan tradisional kanak-kanak yang cukup popular satu ketika dahulu. Hampir semua kanak-kanak pernah memainkannya.Menjadi satu kerugian kepada sebuah bangsa yang mengabaikan permainan tradisional kanak-kanak ini kerana di dalamnya terkandung perlbagai faedah dalam pembentukan minda dan jatidiri kanak-kanak.Permainan Jengket dilihat mampu membina dan menyemarakkan daya persepsi, imaginasi dan kreativiti melalui pemikiran visual kanak-kanak selaku pemain.Persepsi, imaginasi dan kriativiti yang terbina ini pula didasari oleh sistem sosial budaya bangsa itu sendiri.

Daya persepsi kanak-kanak mula aktif seawal keinginan untuk bermain permainan Jengket.Persepsi awal yang terbentuk dalam pemikiran kanak-kanak adalah tentang keseronokan bermain permainan ini. Kanak-kanak pada awalnya akan membina persepsi secara intuisi terhadap konsep dan cara permainan ini dimainkan. Melalui permerhatian ke atas rakan-rakan yang bermain, meraka mula membentuk pola-pola persepsi terhadap peraturan-peraturan permainan Jengket. Kanak-kanak juga akan mengaitkan pengetahuan dan pengalaman sedia adanya dengan apa yang sedang diperhatikannya. Pola-pola persepsi kanak-kanak ini dapat dikesan melalui ekspresi tingkahlakunya ketika mula ikut bermain.Unsur persepsi, imaginasi dan kreativiti juga terlihat dalam strategi ketika melakukan ‘o som atau ‘cabut lidi’ bagi menentukan giliran pemain untuk bermain.

Proses menghasilkan lakaran gelanggang permainan memerlukan pemain menggunakan pengetahuan dan pengalamannya. Pemain perlu mencari sebarang bahan yang boleh dijadikan alatan untuk menghasilkan garisan-garisan dipermukaan tanah.Pola perlakuan pemain ini menyimbolkan kewujudan unsur imaginasi dan kreativiti.Pelbagai bahan boleh digunakan untuk menghasilkan gelanggang permainan, tetapi pemain perlu memilih bahan yang paling sesuai utk menghasilkan lakaran yang jelas dan kemas. Bagi kanak-kanak yang memainkannya di atas permukaan simen atau jalan tar tentunya akan lebih mengerah daya imaginasi dan kreativiti kanak-kanak untuk menghasilkan garisan gelanggang permainan.

Perlakuan memilih ‘gundu’ juga merperlihatkan bagaimana pemain menggunakan daya persepsi, imaginasi dan kraetiviti yang bersandarkan pengalaman dan pengetahuannya tentang keupayaan ‘gundu’ tersebut. Pemilihan ‘gundu’ yang berbentuk bulat pastinya akan menyukarkan pemain untuk melontar ‘gundu’nya ke petak/rumah yang dikehendaki. Melalui pemerhatian penyelidik, pemain yang berpengalaman lebih gemar memilih ‘gundu’ yang berbentuk leper.Pengalaman dan pengetahuan pemain tersebut mengajarnya bahawa ‘gundu’ yang berbentuk leper lebih mudah dikawal arah hentinya.Pola perlakuan tersebut membuktikan bahawa wujud unsur persepsi, imaginasi dan kreativiti dalam situasi tersebut.Cara melontar ‘gundu’ kearah petak yang dikehendaki juga memperjelaskan bagaimana pemain mengguna pakai persepsi, imaginasi dan kreativitinya.Persepsi, imaginasi dan kreativiti tersebut disimbolkan dalam pola perlakuan pemilihan strategi untuk melontar ‘gundu’ tepat kearah yang dikehendaki.

Pola-pola perlakuan yang menyimbolkan persepsi, imaginasi dan kreativiti kanak-kanak selaku pemain permainan Jengket , dapat dilihat dalam tingkah laku pemain sepanjang

permainan dimainkan.strategi untuk berjengket dengan baik dari ‘rumah ke rumah’, strategi berjengket untuk melepasi halangan-halangan yang ada (rumah-rumah lawan) dan cara menghasilkan lakaran dekorasi untuk mewujudkan identiti ‘rumah-rumah’ yang dibina menjadi bukti kewujudan unsur persepsi, imaginasi dan kreativiti dalam permainan Jengket.

Secara keseluruhannya, permainan Jengket menuntut kanak-kanak agar sentiasa menggunakan persepsi, imaginasi dan kreativiti dari mula hingga akhir permainan dimainkan. Pola-pola persepsi, imaginasi dan kreativiti dalam permainan Jengket sangat berkait dengan keupayaan kanak-kanak mengatur strategi dalam bentuk pemikiran visualnya. Hasil pemikiran visual ini dapat diperhatikan dengan jelas dalam pola-pola yang disimbolkan melalui ekspresi tingkah laku pemain.

SISTEM SOSIAL BUDAYA DAN PERMAINAN JENGKET

Melalui pola-pola permainan Jengket, dapat dikatakan bahawa ia menjadi simbol hubungan antara permainan dan sistem sosial budaya yang melingkari permainan tersebut baik dari sudut persekitaran, perilaku, pengetahuan dan nilai yang terkandung di dalam permainan tersebut. Penggunaan bahan dan alatan yang dalam permainan Jengket seperti ranting kayu, batu kawi, kapur , serpihan kaca dan sebagainya menyimbolkan perkaitan antara permainan dan persekitaran. Semua bahan yang digunakan untuk menjayakan permainan Jengket ini diperolehi dari persekitaran pemain. Pemain tidak akan menggunakan sebarang bahan yang sukar atau tiada di persekitaran mereka.

Perilaku pemain yang terlibat dengan permainan Jengket, sebenarnya berhubungan dengan proses pembentukan nilai ke dalam diri kanak-kanak. Pemain yang harus belajar menerima erti kekalahan atau kemenangan dengan hati terbuka adalah cerminan kepada perilaku yang dianjurkan oleh budaya masyarakat pendukong.kanak-kanak harus belajar bertolak ansur dan berbincang dalam mengatasi masalah jika berlaku pergeseran pendapat ketika bermain adalah simbol kepada budaya perilaku masyarakat.

Pengetahuan pemain dan penghasil peralatan permainan sangat terkait dengan persekitaran, perilaku dan nilai yang dimiliki oleh pemain itu sendiri.Mereka belajar tentang teknik penghasilan melalui imitasi pengetahuan orang yang lebih dewasa manakala pengetahuan dalam mendapatkan idea awal penghasilan diperolehi melalui teknologi yang ada ada dipersekitaran mereka. Kanak-kanak belajar secara cuba jaya dengan meneroka bahan, alatan dan teknik yang mereka yakini mampu menyelesaikan masalah penghasilan mereka.

Proses memulakan permainan yang menggunakan kaedah ‘o-som’ atau ‘cabut lidi’membawa simbol nilai keadilan, demokrasi dan menghormati yang didukungi masyarakat dewasa.Permainan jengket secara luar sedar melatih kanak-kanak dengan nilai menghormati keputusan yang telah disepakati bersama. Pelbagai lagi nilai yang terkandung dalam permaiinan ini umpamanya peraturan permainan yang tidak membenarkan pemain memijak atau berjengket di dalam rumah pemain lain merupakan simbol kepada nilai menghormati hak orang lain. Nilai ini merupakan nilai yang wujud dalam masyarakat setempat. Masyarakat setempat berpegang bahawa milik orang lain tidak boleh digunakan sewenang-wenangnya tanpa kebenaran tuannnya.

KESIMPULAN

Perbincangan berkaitan pemikiran visual dari permainan Jengket berasaskan sistem sosial budaya adalah berkait rapat dengan proses pembentukan persepsi, imaginasi dan kreativiti ke dalam diri kanak-kanak secara informal. Proses pembentukan ini dapat dilihat berlaku dalam pola penghasilan peralatan, bahan dan kaedah permainan yang tertampil melalui simbol-simbol dalam pola tingkahlaku para pemain. Keseluruhan permainan bermula daripada proses penghasilan, bahan dan kaedah permainan yang dimainkan menunjukkan bahawa pemikiran visual mereka sentiasa terkait dengan sistem sosial budaya lingkungan kewujudan permainan tersebut. Perkaitan ini sangat kukuh.

Proses pembentukan persepsi, imaginasi dan kreativiti kanak-kanak dalam permainan Jengket bermula dengan pembentukan pemahaman secara intuisi terhadap pola-pola permainan. Proses ini berlaku di dalam minda. Ia sangat bergantung kepada pengalaman dan pengetahuan kanak-kanak. Kanak-kanak akan menghubungkan pengetahuan dan pengalamannya dengan pola-pola permainan yang dilihat secara luar sedar. Proses ini dikenali sebagai pemikiran visual.

Proses penghasilan alatan permainan memperlihatkan faktor persekitaran pemain sangat mempengaruhi kewujudan permainan tersebut samada melalui pola perlakuan mahupun secara simboliknya. Pemain yang juga bertindak selaku penghasil alatan permainan akan menggunakan bahan-bahan yang wujud disekitar kehidupan mereka. Permainan ini membentuk nilai-nilai seperti kegigihan, perkongsian maklumat, perbincangan dan sebagainya.

Proses ini juga melatih anak-anak untuk menguasai kemahiran perbincangan sesama rakan sepermainan disamping belajar nilai kesedian untuk berkongsi idea. Mereka juga mempelajari bahawa tidak semua idea yang dikeluarkan boleh diterima pakai dan adakalanya idea yang dikemukakan terpaksa ditolak oleh kelompok pemain.Nilai persahabatan juga terbentuk disini.Situasi ini kadangkala menjadikan mereka bergaduh untuk berkawan semula.Nilai memaafkan dan dimaafkan ikut terbina melalui permainan ini.

Proses bermain juga membina nilai kepatuhan kepada undang-undang. Pemain akan disingkirkan atau tidak dibenarkan bermain jika tidak mahu mengikut peraturan yang telah dipersetujui bersama. Sebagai contoh pemain wajib berada dibelakang satu garisan maya yang telah ditetapkan sebelum perminan dimulakan. Pemain yang tidak akur dengan peraturan ini akan dikira sebagai kalah secara automatik.

RUJUKAN

A. Aziz Deraman (2005). *Intelektualisme Budaya.* Kuala Lumpur: Dewan Bahasa Pustaka.

Abdul Halim Husain (2014). *Seni Pendidikan dan Kebudayaan.*Tanjong Malim: Malim Sarjana.

Abdul Halim Husain (2007). *Ringkasan Tesis Identiti Visual Seni Arca Moden Malaysia dalam Konteks Kebudayaan*. Unplished Paper.

Abdul Rahman Hj. Abdullah.(2001). *Falsafah dan Kaedah Pemikiran*. Kuala Lumpur:Utusan Publications &Distributors Sdn. Bhd.

Abdullah Taib (1995). *Asas-Asas Antropologi.*Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Agus Salim (2001). *Teori dan Paradigma Penelitian Sosial (Dari Denzin Guba dan Penerapannya).*Yogyakarta:PT Tiara Wacana Yogya.

Ainon Mohd & Abdullah Hassan (1996). *Seni Berfikir Kreatif.* Kuala Lumpur: Utusan Publications & Disributors Sdn. Bhd

Ainon Mohd & Abdullah Hassan (1995).*Pemikiran Reka Cipta.* Kuala Lumpur: Utusan Publications & Distribitors Sdn. Bhd.

Benedict, Ruth. (1929). Patterns of Culture. Boston: Hougton Mifflin.

Chaplin, J.D. (1985). *Dictionary of Psychology.2nd*New York: Dell Publishing Campany

Colin Ware (2008). *Visual Thinking for Design*. Burlington: Morgan Kaufmann Publishers.

Costa, A. (1985).*Assessing Growth in Thingking Abilities.*In A. L. Costa (Ed). Developing Minds: A ResourceBook for Teaching Thinking. Alexandria, Va: association for Supervision and Curriculum Development.

Creswell, J.W. (2009). Qualitative, *Quantitative and Mixed Methods Approaches.*3rd Edition.Thousang OaksCalifornia: Sage Publications

Creswell, J.W. (1998). *Qualitative Inquary and Research Design,Choosing Among Five Traditions.* Thousang OaksCalifornia: Sage Publications.

Chua Yan Piaw (2009). Kaedah Penyelidikan. Kuala Lumpur : McGraw Hill.

Dasrun Hidayat (2013) .*Permainan Tradisional dan Kearifan Lokal Kampong Dukuh Garut Selatan Jawa Barat.* Jurnal Academica Fisip Unted. Vol 05 no. 2
Elwood N.Chapman (1994). *Sikap.Sifat Anda Yang Paling Berharga.* Johor Baharu: Penerbitan Pelangi Sdn. Bhd

Emile Durkheim. (1939). *The Role of sociological Method.*New York: Free Press.

Emzir (2010).*Metodologi penelitian Kualitatif: Analisis Data.* Jakata: PT Raja Grafindo Persada.

Fraenkel, J.R. & wallen, N.E. (1996).*How to Design and Evaluate in Education.* 3rd Edition. New York:McGraw- Hill, Inc.

Feldman, E.B. (1992). *Varieties of Visual Experience*.4th Edition. New York: Harry N.Abrams, Inc.

Galban.J.L. (2006).*Writing Literature Reviews.*3rd Edition. California: Pyrczak Publishing.

Gary R.Kirby and Jeffery R.Goodpaster. (1999). *Thinking.* New Jersey: Prentuce Hall.

Geertz,G. (1973). *The Interpretation of Culture.* New York: basic Books.

Gerungan. W. A. (1978). *Psychology Sosial,* Bandung: Eresco.

Hartono (2011).*Pembelajaran Tari anak Usia Dini.* Semarang: Unnes Press.

Ismail Hamid (1991). *Masyarakat dan Budaya Melayu.*Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Ihromi, T.O. (1986). *Pokok-Pokok antropologi Budaya.*Jakarta: PT Gramedia

Jakob Sumardjo (2000). *Filasafat Seni.* Bandung: ITB.

Khairuddin Mohamad, Ghazali Ismail, Wan Zalina Wan Othman dan Ratna Laila Shahidin (2014). *KebudayaanMelayu.*Selangor: Penerbitan Multimedia Sdn. Bhd.

Kluckhohn C. dan Kelly .W. H. (1945). *The concept of Culture. In The Scienceof Man in The World. New York: Colombia University Press.*

Kluckhon,F., & Strodtbeck, F. (1961). *Variations in Value Orientations.*New York: Row, Peterson.

Koentjaraningrat (2002).*Kebudayaan Mentalitas dan Pembangunan.*Jakarta: PT Gramedia Pustaka Utama.

Kroeber A. L. & C. Kluckhohn (1952).*Culture: A Critical Review of Concepts and definitions.*New York: Vintage Books.

Lavenda R. S. & Schultz E. A. (2002).*Core Concepts in Culture Anthropology.*2nd Ed.Boston: McGraw-Hill Companies.

Lenkeit. R. E. (2009). *Introducing Cultural Anthropology:* 4th Ed. New York: McGraw Hill.

Locke L.E, Spirduso W.W, & Silverman S.J (2007).*Proposals That Work; A Guide for Planning Dissertations and Grant Proposals.* 5th Ed. Carliforna: Thousand Oaks.

Mahmood Nazar Mohamed.(1990). *Penghantar Psikologi Satu Pengenalan Asas Kepada Jiwa dan Tingkah laku Manusia.*Kuala Lumpur: Dewan Bahasa Dan Pustaka.

Marshall, C. & Rossman, G.B. (1999).*Designing Qualitative Research*. 3rd Ed. London: Sege Publications, Inc.

Maslow, A. H. (1943). *A Theory of Human Motivation.*Pychological Revew, 50(4), 370-96.

Merriam, S.B. (2001). *Validity and Reability in Qualitative Research*. London: Sage Publications, Inc.

Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994).*Qualitative Data Analysis: A Source Book of New* Methods. Beverly Hills,CA.:Sage Publications.

Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994).*Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook.* 2nd Ed. California: Thousand Oaks.

Mohd Azhar Abd Hamid (2004). *Kreativiti Konsep Teori & Praktis*.Johor : Universiti Teknologi Malaysia.

Mohd. Azhar Abdul Hamid, Mohd Nasir Markom dan Othman A. Kassim. (2004). *Permainan Kreatif untuk Guru dan Jurulatih.* Pahang: PTS Publications & Distributors Sdn. Bhd.

Mohd Sharani Ahmad (2006). *Psikologi Kanak-Kanak: Cara Mudah Memahami Psikologi Bayi dan Kanak-Kanak*.3th Ed. Batu Caves: PTS Professional Publishing Sdn. Bhd.

Mohd. Taib Osman (1989). *Masyarakat Melatu Struktur, Organisasi dan Manifestasi:* Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Molcong, J.L. (2007). *Metodologi Kajian Kualitatif.* Alih Bahasa M. Basmawi dan M.O. Tjia: Jakarta: Eriangga.

Mudji Sutrisno & Hendar Putranto (2005).*Teori-teori Kebudayaan.*Yogyakarta: Kanisius.

Nancy Margulies (2005). *Visual Thinking Tools For Mapping Your Ideas.*Norwalk CT: Crown House Pub. Co.

Nanda, S. (1984).*Cultural Anthropology.* Carlifornia: Wadsworth Publishing Company.

Nasaruddin Yunos, Abdul Salam Yussof & Mohamad Mohsin Mohamad Said (2012). *Menjana Pemikiran Kreatif dan Kritis.*Kuala Lumpur: Utusan Publications & Distribitors Sdn. Bhd.

Noazit Selat (1993). *Konsep-Konsep Asas Antropologi*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Nyoman Kutha Ratna (2010). *Metodologi Penelitian Kajian Budaya dan Ilmu Humaniora Pada Umumnya.*Yogjakarta: Pustaka Pelajar.

Othman Lebar (2007).*Penyelidikan Kualitatif: Pengenalan Kepada Teori dan Metod.* 2nd Ed. Tanjung Malim: UPSI.

Presseisen, B. (1987). *Thinking Skills Throughout The Curriculim.* Bloomington, Indiana: Pilamda Theta

Ralph Linton (1945). *The Culture background of Personality.*New York: Appleton Century Crofts.

Rasid Mail & Raman Noordin (2012).*Penyelidikan Peringkat Sarjana: Pendekatan Kualitatif Sebagai Alternatif*: Kota Kinabalu: Universiti Malaysia Sabah.

Rida Sapuan Selian (2014). *Nilai-Nilai Pendidikan Seni Kraf Masyarakat Gayo Pasca Konflik dan Stunami dalam Konteks Sosialisasi*. Tanjung Malim: Universiti Pendidikan Sultan Idris.

Siti Zainon Ismail (1886). *Rekabentuk Kraftangan Tradisional*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa Dan Pustaka

Stake. R. E. (1995). *The Arts of Case Study Research.*California: Thousand Oaks.

Sulaiman Masri (2005). *KaedahPenyelidikan dan Panduan Penulisan (esei, proposal, tesis).*Kuala Lumpur: UrusanPublications & Distriburors Sdn. Bhd.

Swartz, R.J. & Perkins, D.N. (1990).*Teaching Thinking: Issues & Approaches.* Pacific Grove*: Midwest Publications.*

Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1984).*Introduction to Qualitative Research Methods: the Search for Meanings.* 2nd ed. John Wiley & Sons.Inc.

Tjetjep Rohendi Rohidi (2011). *Metodologi Penelitian Seni.* Semarang: Cipta Prima Nusantara.

Tjetjep Rohendi Rohidi (2000). *Ekspresi Seni Orang Miskin Adaptasi Simbolik Terhadap Kemiskinan*. Bandung:Nuansa.

Tjetjep Rohendi Rohidi (2000). *Kesenian dalam Pendekatan Kebudayaan.*Bandung: ACCENT Graphic Com.

Tjetjep Rohendi Rohidi (1994). *Pendekatan Sistem Sosial Budaya Dalam Pendidikan*. Semarang: IKIP SemarangPress.

Tuti Tarwiyah Adi S (2012). *Maen Yook…… Permaiinan Anak Batawi yangMenggunakan Nyanyian*. Jakarta: SukuDinas Kebudayaan kota Administrasi Jakarta Selatan.

White, Leslie dan Beth Dillingham. (1973). *The Concept of Culture.* Minneapolis: Burgess Publishing

Windura, Tonny (2012).*Peta Minda Langkah Demi Langkah.* 3th Ed. Kuala Lumpur: PTS Professional PublishingSdn. Bhd.

Yee Mei Heong, Nurul Nadiah & Tee Tze Keong. (2009). *Kepentingan Fungsi Gaya Berfikir Sterberg Dalam Institusi Pengajian Tinggi.*Johor : Universiti Tun Hussain Onn.

PENDIDIKAN INFORMAL DALAM KEMAHIRAN MELUKIS 'SENI KOLAM' MEMPENGARUHI PERILAKU MURID

Santhi Letchumanan
santhiletchumanan@yahoo.com
Smk Tok Perdana Sitiawan Perak

Fairus Ahmad
Universiti Pendidikan Sultan Idris

ABSTRAK

Kertas kerja ini akan membentangkan hasil kajian yang dijalankan untuk meneliti secara khusus tentang seni melukis 'kolam' secara proses sosialisasi di kalangan masyarakat India. Seni 'kolam' boleh didefinisikan sebagai kerja seni yang melibatkan kemahiran tangan yang memerlukan daya cipta dan diwarisi melalui pendidikan tidak formal oleh masyarakat India. Seni melukis 'Kolam' diilhamkan daripada motif flora, fauna dan motif geometri. Fokus kertas kerja adalah berkaitan proses penurunan ilmu pengetahuan serta kemahiran dalam melukis 'kolam'. Kajian ini juga menfokuskan tentang penyampaian ilmu kemahiran melukis 'kolam' yang berlaku dalam konteks pendidikan tidak formal berasaskan keluarga dan komuniti setempat. Penyelidikan ini menggunakan pendekatan kualitatif kajian kes. Teknik pengumpulan data melalui pemerhatian, temubual, rakaman visual dan kajian dokumen. Data-data akan yang diperolehi dianalisis secara berterusan semasa di lapangan menggunakan model interaktif Miles dan Huberman. Manakala kajian ini akan menggunakan pendekatan interdisiplin dengan konsep-konsep dalam teori kebudayaan sebagai teori utama dan teori apresiasi seni Melukis 'kolam'lebih dikaitkan dengan aspek keceriaan, keritualan dan memiliki falsafahnya tersendiri serta mengekalkan identiti masyarakat India di Malaysia melalui proses pendidikan tidak formal.

Kata kunci*: Kolam, Sosialisasi,* Kebudayaan*, Pendidikan informal*

PENGENALAN

Orang India adalah kumpulan etnik terkecil antara tiga kumpulan etnik utama di negara ini, yang merangkumi 7 peratus populasi penduduk di Malaysia. Menurut K.Anbalagan (2008), kaum India telah dibawa masuk ke Malaysia oleh penjajah British untuk menjayakan dasar-dasar ekonomi mereka, khususnya dalam industri getah. Mereka datang ke sini untuk mencari kehidupan yang lebih baik. Kebanyakan beragama Hindu, mereka turut membawa budaya mereka yang unik (Sandrakantham,2011:41). Masyarakat India kaya dengan ciri - ciri kebudayaan mereka dan masih mengekalkan kebudayaan tersebut sehingga kini terutamanya dalam seni pembentukan 'Kolam'.

Penghargaan terhadap tradisi lampau selalu mencirikan masyarakat India yang seterusnya membantu mengekalkan identitinya yang tersendiri terutamanya dalam seni ekspresif lukisan 'Kolam' yang mengambarkan kebudayaan orang India di Negara Malaysia. Lukisan 'Kolam' merupakan kebudayaan orang India yang kaya dengan kesenian dan falsafahnya. Ia mencerminkan ciri-ciri kebudayaan masyarakat India di Malaysia.

TUJUAN KERTAS KERJA

Tujuan kertas kerja ini adalah untuk menjelaskan secara visual seni 'kolam' di dalam konteks memahami sistem sosial budaya yang mempengaruhi perilaku murid atau kanak-kanak melalui pendidikan informal. Dalam konteks ini, nilai, kepercayaan, institusi sosial, keperluan dan perilaku kanak-kanak yang terbit dalam seni melukis 'Kolam' akan dikenal pasti. Secara keseluruhannya, tujuan pembentangan ini adalah untuk:

1. Mengenalpasti bentuk-bentuk karya 'seni Kolam' secara informal di kalangan masyarakat India di Sitiawan.

2. Menjelaskan aspek nilai yang mempengaruhi identiti pendidikan 'seni Kolam' di kalangan masyarakat India di Sitiawan.

3. Menjelaskan perilaku dan persekitaran membentuk pembelajaran secara informal dalam menghasilkan seni 'Kolam'.

PEMBENTUKAN KERANGKA TEORI PENJELASAN

Rajah 1: Kerangka Teori Budaya Geertz 1974

Dalam menjelaskan pendidikan informal seni 'Kolam', saya menggabungkan pendekatan interdisiplin dengan konsep-konsep dalam teori kebudayaan sebagai teori utama. Di samping itu, penjelasan juga menggunakan konsep-konsep dalam teori sosiologi dan teori pendidikan untuk melihat seni 'Kolam' dalam konteks pengekalan seni tradisi masyarakat India di bandar Sitiawan.

PENDIDIKAN INFORMAL DALAM SENI 'KOLAM'

Proses pendidikan secara informal dapat mengekalkan dan mengembangkan seni 'Kolam' yang diwarisi dari tradisi lampau. Oleh yang demikian, proses pendidikan informal yang sering mendominasi dalam aspek kesenian tradisi. Pengalaman, pemerhatian dan perbuatan yang menjadi aspek penting dalam pendidikan informal. Dalam teori pembelajaran sosial oleh Bandura (1977), menekankan cara individu bertingkah laku yang betul dalam konteks sosial dan dalam konteks yang memerlukan tindakan segera. Selain itu, pembelajaran berlaku dengan pelbagai cara yang melibatkan lisan, pemerhatian atau peniruan model dan maklumat (Md Nasir, 2003: 169).

Berdasarkan teori sosio budaya oleh Vygotsky (1977), perkembangan kognitif kanak-kanak berlaku dalam persekitaraan sosiobudaya yang mempengaruhi pemikirannya. Perkembangan mental kanak-kanak dipengaruhui oleh elemen-elemen yang terdapat dalam sosiobudaya seperti bahasa, budaya dan interaksi sosial dengan orang dewasa. Dengan itu, setiap budaya memindahakan cara hidup kepada kanak-kanak melalui interaksi sosial, strategi membuat memori (Md Nasir, 2003: 171).

Pembelajaran seni 'Kolam' juga berlaku melalui pendidikan informal merupakan satu lukisan menggunakan teknik percikan kreativiti tepung beras yang membentuk garisan bergelung- gelung dan melengkung, dilukis dengan satu pola yang mempunyai banyak titik serta dilukis berupa simbol dan geometri yang bersifat simetri (Catherine Cartwright Jones,2002:7).

Kajian Jurnal Conservation (1997),

> *…Each day the area outside a family home is sweept clean and a mixture of mud and cow dung is spread in the arcas surrounding the buildings. A geometric design is then drawn in the earth with powdered rice flour. Apart from having great aesthetic merit, these designs have the added advantage of attracting crawling insects towards them and away from the entrance to the home…(hlm.9).*

Garisan merupakan elemen seni yang paling asas dalam pembentukan lukisan. Ciri-ciri 'kolam' merangkumi unsur-unsur seni dan perinsip rekaan. 'Kolam' terhasil dari cantuman-cantuman satu siri titik-titik yang bersambungan dan membentuk garisan dan garisan boleh dianggap sebagai titik yang bergerak serta mudah lentur iaitu boleh digayakan mengikut gerak hati (Yukitaka Ishimoto,2007 15).

Menurut Kumar (2002), 'Kolam' dianggap sebagai simbol yang memberi tuah oleh masyarakat India yang percaya reka bentuk yang cantik merupakan satu simbol menyambut 'Devi Lakshmi' yang bertanggungjawab memberi kekayaan dan kemakmuran. Selain daripada itu, pembentukkan kesenian 'Kolam' dianggap sebagai satu tanda penghormatan kepada makluk kecil tuhan seperti iaitu semut, serangga, ayam dan burung datang untuk memakan kandungan tepung beras serta menjadi satu bentuk senaman kepada kaum wanita pada waktu subuh.

Seni adalah manifestasi budaya serta melalui budaya pengetahuan diperolehi melalui komunikasi. Setiap budaya mempunyai amalan budaya dan ungkapan seni yang unik. Kepelbagaian budaya dan produk seni yang kreatif mewakili bentuk tradisional dan kontemporari adalah hasil kreativiti manusia yang unik dan akan memberi sumbangan kepada pengekalan warisan, keindahan dan penyatuan ketamadunan manusia.(*dalam Road Map For Arts Education (2006).*

SENI 'KOLAM'

'Kolam' adalah seni ekspresif yang diagungkan oleh masyarakat India yang diwarisi dari tradisi lampau iaitu menggambarkan suasana indah dan ceria. Menurut Kumar (2002),

> *…Kolam is a part of Hindu tradition/culture created by great Rishis of the olden days, as an indoor Art activity for women. After a long tiring day and again the women waking up by dawn resuming household duties, the Rishis found thay making 'Kolam' the spinal cord and arm bones are relaxed and at the same time relieves tention and stress, thus making a women more pleasant*

and cheefal as though blessed by the Goddess Of Prosperity (Mahaletchumy(hlm.1).

Serbuk 'Kolam' yang dipanggil dalam bahasa Tamil sebagai 'Kola Maavu' dihasilkan dengan campuran tepung beras dan air. 'Kolam' dalam bahasa Tamil yang membawa maksud satu corak hiasan yang dilukis oleh kaum wanita India di depan rumah terutamanya berhampiran anjung dengan menggunakan tepung beras yang bercampur dengan air (Laine, 2009). Ia merupakan pendidikan tidak formal yang diwarisi dari satu generasi ke generasi lain iaitu Transformasi kemahiran ini daripada ibu kepada anak perempuan. Menurut Jones.C.C. (2002), anak perempuan akan mempelajari cara melukis 'Kolam' daripada ibunya dan ahli keluarga yang lain di rumah. Anak gadis memperolehi pengetahuan dan kemahiran melalui proses pemerhatian dan tunjuk ajar daripada ibunya.

MOTIF-MOTIF PENGHASILAN 'KOLAM'

Motif bunga teratai

Gambar 1

Gambar 2

Motif-motif flora yang direpresentasikan lebih menjurus kepada makna dan simbolik terhadap alam semulajadi. Motif flora mempunyai makna simbolik disamping mempunyai keindahan hiasan. Motif bunga teratai sering dijadikan hiasan 'Kolam' kerana memiliki peranan penting dalam dalam kepercayaan agama Hindu iaitu tempat pertapakan Dewi Letchmi (gambar 1 dan 2). Motif flora yang sering mendominasi 'Kolam' ialah bunga teratai. Bunga ini melambangkan kemurniaan dan kesucian (Aryo Sunaryo, 2010: 154).

Bunga melur

Gambar 3

Gambar 4

Sumber: Kolektif Pengkaji

Bunga melur juga turut menjadi motif hias pada ‘Kolam’ tradisional. Ini kerana gubahan motif ini lebih menekankan pada segi keindahan hiasan (gambar 3 dan 4).

Bunga raya

Gambar 5

Gambar 6

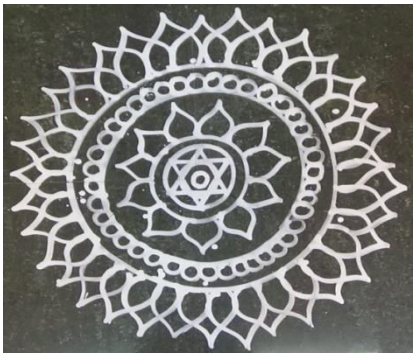
Sumber: Koleksi Pengkaji

Bunga mawar

Gambar 7 Gambar 8

Sumber: Koleksi Pengkaji

Bunga matahari

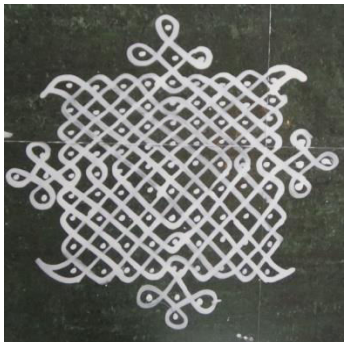


Gambar 9 Gambar 10

Sumber: Koleksi Pengkaji

Pelbagai jenis bunga seperti bunga raya (gambar 5 dan 6), bunga mawar (gambar 7 dan 8), bunga matahari (gambar 9 dan 10) yang kebanyakkannya bersifat hiasan pada kesenian 'Kolam' disebabkan bunga-bunga ini sangat sinonim dari aspek kecantiknnya di samping keindahan hiasan. Justeru, 'Kolam' ini dikenali sebagai 'Pu kolam' ('Kolam bunga). Tambahan pula, penggunaan matriks titik tidak diberi keutamaan dalam melukis 'Kolam' yang bermotifkan flora.

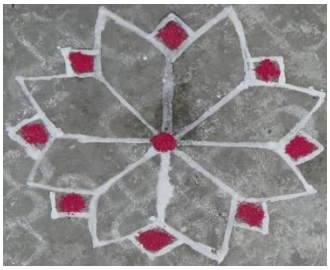
Motif Geometri



Gambar 11
Segi emapat

Gambar 12
Segi tiga

Sumber: Sumber: Koleksi pengkaji



Gambar 13
Oktagon

Gambar 14
Oktagon

Gambar 15
Heksagon

Sumber: Sumber: Koleksi pengkaji

'Kolam' adalah salah satu jenis seni matematik yang mempunyai prosedur yang tetap hingga membentuk corak dengan menggunakan garisan, bulatan,segi empat tepat dan segitiga (Kowalczyk.S.L.,(2003). Motif geometri berkembang dari bentuk titik, garis atau pola yang berulang dari sederhana sampai dengan pola yang rumit dalam membentuk 'Kolam' tradisional (Joshi.D.K, 2003). Motif geometri sangat menonjol pada jenis 'pulli kolam' disebabkan motif geometri sangat rumit.

Justeru, penggunaan matriks titik diperlukan sebagai panduan untuk melukis 'Kolam' indah. Motif geometri yang mempunyai titik-titik perlu disambungkan melalui garisan melengkung atau lurus dalam ulangan tertentu dapat menjadi suatu pola seperti yang ditunjukkan dalam gambar 11, 12, 13, 14 dan gambar 15. Titik-titik yang berselerak disambung dengan cara yang tertentu untuk menunjukkan 'Kolam geometri' yang indah. Dari segi falsafahnya adalah titik-titik disambung bagi membentuk 'Kolam' umpama pengalaman hidup dan digunakan sebaik mungkin demi kemajuan dan kebahagian (M.Rajentheran,1997).

Motif fauna

Gamabar 16
Merak

Gambar 17
Angsa putih

Gamabar 18
Rama-rama

Sumber: Koleksi Pengkaji

Gambar 19
Nuri

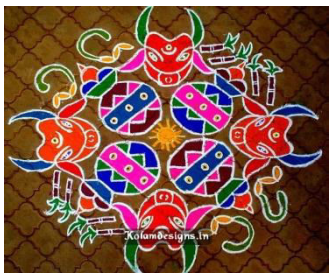
Gambar 20
Naga

Gambar 21
Gajah

Gambar 22
Kura-kura

Gambar 23
Merpati

Gambar 24
Geroda



Gambar 25
Lembu

Gambar 26
Ikan

Sumber: Koleksi pengkaji dan http://2.bp.blogspot.com

Motif fauna dengan berbagai jenis ragamnya banyak dipilh untuk melukis 'Kolam'. Binatang yang hidup di dalam air, binatang darat dan binatang yang dapat terbang atau bersayap. Motif binatang banyak diterapkan untuk menghias 'kolam' dan selalunya diolah dan digabungkan dengan motif flora.

Motif fauna melalui gambaran burung merak dianggap sebagai simbol dalam agama Hindu mewakili kepercayaan terhadap kuasa suci dan sakti (Chandra.R.G. 1996:52) (Gambar 16). Sebagai contoh, dalam agama Hindu, motif burung merak dipandang sebagai wahana dewa Muruga dan kenderaan Dewi Parwati. Selain itu burung merak juga lambang kesucian, kesaktian dan kebahagian (Aryo Sunaryo, 2010: 68).

Manakala penggunaan motif itik atau angsa putih (Swan) dalam melukis 'kolam' mempunyai makna tersendiri (Gambar 17). Penggunaan itik bertujuan untuk mengembangkan kemampuan *'wiweka jnyana'* atau kemampuan untuk membezakan mana yang baik, mana yang buruk, mana yang pantas dan mana yang tidak pantas. Itik sebagai simbol guna ketenangan dan kesucian (sattwam) serta sangat rukun dengan sesamanya. Juga ia memberi tuah dan kebahagiaan kepada keluarga.

Motif burung nuri (Gambar 19) dan merpati (Gambar 23) sering digunakan dalam melukis 'Kolam'. Dalam kesenian masyarakat India, burung nuri sebagai burung kama, dewa asmara dikaitkan sebagai lambang komunikasi dan cinta (Aryo Sunaryo, 2010: 88). Naga atau disebut ular tedung (Gambar 20) disembahkan sebagai dewa dan dianggap sebagai musuh ketat Garuda. Simbol naga juga dikaitkan dengan Dewa Vishnu, Dewa Shiva dan Dewa Ganapati oleh penganut agama Hindu dan ia adalah simbol bertuah (C.G. Diehl, 1956). Motif gajah yang terdapat pada 'Kolam' mengandungi makna simbolik (Gambar 21). Dalam kepercayaan Hindu, dewa Ganesa yang berkepala gajah merupakan lambang kebijaksanan dan ilmu pengetahuan.

Motif kura-kura melambangkan matahari dan perairan (Gambar 22). Kura-kura dalam keparcayaan Hindu merupakan '*avatara'* (penjelmaan) dewa Vishnu (Aryo Sunaryo, 2010). Garuda digunakan sebagai satu simbol kuasa yang memecut dan keberanian ketenteraan (Gambar 24). Motif lembu juga turut digunakan dalam menghiasi 'Kolam' kerana dalam kepercayaan Hindu, lembu adalah binatang suci (Gambar 25). Motif ikan pula merupakan satu daripada simbol positif iaitu kesuburan dan kebahagiaan keluarga (Gambar 26)

Motif tumbuhan menjalar dan daun

Gambar 27

Gambar 28

Corak menjalar

Corak menjalar

Gambar 29

Sumber: Koleksi pengkaji

Motif Simbol bertuah (auspicious)

Gambar 30
Bulu merak

Gambar 31
Kulit siput

Sumber: Koleksi Pengkaji

Gambar 32 Gambar 33 Gambar 34

Sumber: Koleksi Pengkaji dan http://2.bp.blogspot.com

Simbol-simbol seperti bulu merak (Gambar 30), kulit siput (Gambar 31) dan pelita (Gambar 32,33 dan 34) juga merupakan simbol-simbol dipilih untuk menghiasi 'Kolam'. Simbol-simbol ini melambangkan pencerahan dan keceriaan.

MELUKIS 'SENI KOLAM' MEMPENGARUHI PERILAKU MURID

Tidak mudah untuk mengubah nilai sesebuah masyarakat. Manusia dan kebudayaan merupakan kesatuan yang tidak dipisahkan dan manusialah yang menjadi pendokong utama kebudayaan. Ini disebabkan budaya berada dalam suatu tingkat yang paling tinggi. Budaya itu merangkumi perlakuan-perlakuan yang dipelajari dan dimiliki bersama. Perlakuan ialah yang melibatkan kepercayaan, sikap, *world view*, norma dan nilai murni yang menjadi pegangan masyarakat penganut budaya itu (Hashim Awang A.R,1996:11).

Kebudayaan berhubung kait dengan sistem masyarakat yang secara semulajadinya mempunyai satu tingkat nilai dan kepercayaan yang merujuk kepada cita-cita ahli masyarakatnya dan seterusnya membentuk cara dan gaya hidup individu dalam masyarakat tersebut. Koentjaraningrat (1998:12-13), merumuskan kebudayaan sebagai segala fikiran manusia yang secara fungsional dan disfungsional ditata dalam masyarakatnya. Koentjaraningrat (1996) mendefinisikan kebudayaan dari satu pandangan ahli antropologi yang bererti sistem gagasan dan rasa, tindakan, serta karya yang dihasilkan manusia dalam kehidupan bermasyarakat yang dijadikan miliknya dalam belajar.

Abdullah Taib (1985: 3), memberi tafsiran kebudayaan adalah keseluruhan cara hidup sesuatu masyarakat. Ia merangkumi cara hidup yang termasuk ilmu pengetahuan, kepercayaan, seni, undang-undang, moral, adat-istiadat dan kemahiran lain yang biasanya dipelajari oleh manusia sebagai anggota di dalam masyarakat. Manakala Zuraini Hj. Jamil @Osman dan Ahmad Yunus Kasim (2006:4) berpendapat bahawa budaya merujuk kepada tatacara mereka bertindak ke atas persekitaran dalam menguruskan kehidupan secara kolektif. Amir Hasan Dawi pula dalam bukunya *Penteorian Sosiologi dan Pendidikan* (2006:201) dengan teliti menyatakan:

"...Budaya sebagai warisan sosial manusia, cara pemikiran, perasaan dan aksi-aksi yang dipindahkan daripada generasi ke generasi merangkumi budaya material dan bukan material. Budaya material wujud dalam bentuk maujud atau artifak fizikal seperti gangsa , keris, pakaian, kereta, komputer, dan kapal angkasa. Budaya nonmaterial pula merupakan ciptaan-ciptaan abstrak seperti nilai, norma, kepercayaan, simbol, adat serta adab dan sebagainya."

Pegangan terhadap nilai yang didasari dengan adat resam dan pemikiran berlandaskan kepada agama akan menjadikan sesebuah masyarakat akan menjadi lebih tersusun serta berdisplin dalam membentuk perilaku yang baik dan positif sehingga terciptanya masyarakat yang bertamadun tinggi. Keadaan ini telah menjadikan aspek nilai, pemikiran dan dan adat resam yang didasari dengan agama yang berupa simbol adalah sebahagian daripada pembentukan budaya dalam sesebuah masyarakat.

'Kolam' adalah seni ekspresif yang diagungkan oleh masyarakat India yang diwarisi dari tradisi lampau iaitu menggambarkan suasana indah dan ceria. Menurut Kumar (2002):

…Kolam is a part of Hindu tradition/culture created by great Rishis of the olden days, as an indoor Art activity for women. After a long tiring day and again the women waking up by dawn resuming household duties, the Rishis found thay making 'Kolam' the spinal cord and arm bones are relaxed and at the same time relieves tention and stress, thus making a women more pleasant and cheefal as though blessed by the Goddess Of Prosperity (Mahaletchumy)…(hlm.1).

Serbuk 'Kolam' yang dipanggil dalam bahasa Tamil sebagai 'Kola Maavu' dihasilkan dengan campuran tepung beras dan air. 'Kolam' dalam bahasa Tamil yang membawa maksud satu corak hiasan yang dilukis oleh kaum wanita India di depan rumah terutamanya berhampiran anjung dengan menggunakan tepung beras yang bercampur dengan air (Laine, 2009).

Kemahiran melukis 'Kolam' dipelajari melalui proses pendidikan tidak formal yang diwarisi dari satu generasi ke generasi lain iaitu Transformasi kemahiran ini daripada ibu kepada anak perempuan. Menurut Jones.C.C. (2002), anak perempuan akan mempelajari cara melukis 'Kolam' daripada ibunya dan ahli keluarga yang lain di rumah. Anak gadis memperolehi pengetahuan dan kemahiran melalui proses pemerhatian dan tunjuk ajar daripada ibunya. Proses pembelajaran secara tidak formal dapat mengekalkan dan mengembangkan seni 'Kolam' diwarisi dari tradisi lampau yang menjadi salah satu aspek cerminan kebudayaan masyarakat India.

Penurunan elemen-elemen budaya daripada satu generasi kepada generasi yang lain terutamnya rakyat yang bertradisi ini diturunkan oleh kaum wanita kepada anak perempuannya. Peraturan, ketertiban dan kerumitan dalam melukis 'Kolam' mengambarkan kesenian tradisi ini mempunyai daya kreativiti yang tinggi. Pembentukan rekaan 'Kolam' mempunyai kerumitan tertentu dan memerlukan ketelitian dan kesabaran untuk menyiapkan

serta memakan masa yang panjang bergantung kepada saiz pembentukan ‘Kolam’ tersebut. Seni melukis ‘Kolam’ bergantung kepada kreativiti dan keasliannya dan latihan diperlukan untuk merekacorak ‘Kolam’ (Gonzalez, Moll, & Amanti, 2005:133).

Sigmund Freud (1935) menyatakan permulaan proses pembelajaran berlaku daripada pemindahan norma dan nilai dalam keluarga serta budaya setempat atau persekitaraan sesuatu masyarakat kepada kanak-kanak. Proses pembelajaran yang berlaku ke atas kanak-kanak pada usia awal selalunya akan membentuk konsep diri pada individu dan pengetahuan diperolehi lebih luas hasil daripada interaksi dengan agen-agen sosialisasi yang lain. Agen sosialisasi primer adalah keluarga. Manakala agen-agen sosialisasi sekunder adalah rakan ,guru, media dan sebagainya.

Jean Piaget menyatakan pengubahsuaian keatas tingkah laku awal individu berlaku kesan daripada asimilasi agar dapat menyesuaikan dengan kehendak kehidupan sosial semasa. Proses pembelajaran yang berterusan ini membawa kepada penguasaan terhadap ilmu-ilmu baru (dalam Md Nasir Ibrahim 2003:64). Oleh itu, kewujudan sesebuah masyarakat adalah hasil daripada berlakuya sosialisasi. Semua agen sosialisasi berperanan melibatkan persoalan intergrasi ke dalam masyarakat. Mead (1934), pula mengatakan konsep kendiri merupakan set konsep yang digunakan untuk mengenali diri sendiri akibat daripada perkembangan aktiviti sosial dan hubungan sosial. Di mana berlakunya proses sosial iaitu komunikasi antara manusia. Menurutnya, konsep kendiri kepada proses perkembangan kanak-kanak (dalam Amir Hasan Dawi, 2006: 26-27).

Keluarga merupakan tempat pertama kali seorang anak belajar tentang apa saja termasuk perilaku. Oleh yang demikian, perilaku orang tua sentiasa akan diamati oleh anak dalam pembentukan perilaku dalam kehidupan sehari-hari. Justeru, sebagai orang tua strategi yang dapat digunakan untuk membentuk perilaku anak dan seterusnya anak merasa aman dalam asuhan daripada ahli keluarga. Dalam hal ini, anak perempuan sejak kecil lagi akan mempelajari cara melukis ‘Kolam’ daripada ibunya dan ahli keluarga yang lain di rumah. Anak gadis memperolehi pengetahuan dan kemahiran melalui proses interaksi, pengalaman, pemerhatian dan tunjuk ajar, daripada ibunya di samping itu, anak-anak ini juga akan memperoleh nilai, norma dan sikap dalam pembentukan perilaku yang baik.

Aktiviti pemupukan tingkah laku yang bercirikan motivasi atau konitif, berlaku melalui interaksi yang spontan dengan ibu bapa, kaum keluarga dan ahli lain. Ia berlaku dari peringkat seawal usia anak perempuan mempelajari teknik melukis ‘Kolam’. Aktiviti ini lebih ke arah pemupukan kecerdasan budi pekerti seperti pemupukan sikap, kawalan perasaan, orientasi kognitif, nilai dan cita rasa estetik. Segala tunjuk ajar daripada ibu kepada anak dalam melukis ‘Kolam’ dapat memberi kesan positif kepada diri anak-anak dalam membentuk hubungan akrab dari semua segi. Dengan hasil hubungan akrab, mencipta satu kepercayaan dan kekuatan untuk diteruskan sebagai satu amalan yang dipegang bersama dalam sistem pendidikan formal. Pemupukan perilaku yang positif, akhirnya menggalakkan kanak-kanak mencari pengetahuan dan pemahaman yang lebih baik serta sebagai seorang murid yang berjaya apabila berada di alam persekolahan.

KESIMPULAN

Pendidikan informal ialah pendidikan terawal yang diterima manusia. Anak-anak sejak kecil lagi diberikan pengetahuan dan pengalaman yang bermakna sama ada secara langsung atau tidak langsung yang akhirnya diserap dan ditransfomasikan dalam diri anak. Begitu juga, seni melukis 'Kolam' diajar oleh ibu kepada anak perempuan sejak kecil lagi agar anak-anak yang dididik ternyata pada sikap dan segala perbuatan yang dilakukannya. Pemindahan dan pengetahuan melukis seni 'Kolam' diperturunkan kepada anak-anak melalui proses sosialisasi yang melibatkan kaedah pemerhatian, pengamatan, peniruan, tunjuk ajar, pengalaman dan interaksi. Teguran dan sapaan membentuk nilai seperti sikap, perilaku dan keperibadian melalui proses-proses pendidikan informal akhirnya membentuk perubahan tingkahlaku yang diwarisi generasi ke generasi iaitu menggerakkan kepada perlakuan seperti yang diajarkan.

BIBLIOGRAFI

Abdul Halim Husain (2011). *Ideas,issues and Contexts in Arts Reseaarch.* Tanjung Malim: Universiti Pendidikan Sultan Idris.

Abd. Rahim Abd. Rashid (2001). *Nilai-Nilai Murni Dalam Pendidikan*. Kuala Lumpur: Utusan Publication & Distributors Sdn.Bhd.

Abdullah Taib (1985). *Asas-Asas Antripologi*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Amir Hasan Dawi (2006). *Penteorian Sosiologi dan Pendidikan*. Tanjong Malim: Quantum Books.

Anbalagan (2008). *Identiti India Di Malaysia*.Pulau Pinang: Universiti Sains Malaysia.

Balai Seni Lukis Negara (2008). *Susur Masa*. Kuala Lumpur: Balai Seni Lukis Negara.

Burke Feldmen, Edmund (1970). *Becoming Human Through Art*. New Jersey: Printice Hall.

Chandra. R.G. (1996).*Indian Symbolism: Symbols as sources of our Customs and Beliefs*. New Delhi: Munshiram Manoharlal Publishers Pvt. Ltd.

Creswell.J.W.(1998). *Qualitative Inquiry And Research Design: Choosing Among Five Approaches*. California: Sage Publications Inc.

Damasio, A.R. (1994). *Descartes' Error: emotion, reason and human brain*. New York, Grosset.

Geertz, C. (1973). *The Interpretation of The Cultures*. New York: Basic Books.

Harun Jaafar (2004). *Ikhtisar Kebudayaan dan Prosa Melayu Klasik*. Tanjung Malim: Universiti Pendidikan Sultan Idris.

Iberahim Hassan(2007). *Prosiding konvension Pendidikan Seni,*(hlm.7-8). Tanjung Malim: Universiti Pendidikan Sultan Idris.

Jones.C.C.(2002). *Ranggoli.* United States of Amerika: Tapdancing Lizard.

Koentjaraningrat (1996). *Pokok-Pokok Antropologi.* Jakarta: Gramedia Pustaka Utama.

Kowalczyk. S. L. (2003). *Kolam: A Living Art Of South India.* North Mankato: Smart Apple Media.

Kumar (2002). *Super Kolam*. Selangor: Vishlak Enterprise.

Lim Chong Hin(2007). *Penyelidikan Pendidikan- Pendekatan Kuantitatif dan Kualitatif.* Selangor: McGrow Hill Education.

Mohd Fauzi Sedon@ M.Dom(2006). Prosiding Konvenstion Pendidikan Seni. *Colour in Consumer Culture* (hlm.147). Tanjung Malim: Universiti Pendidikan Sultan Idris.

Mohd. Johari Ab. Hamid (2004).*Falsafah dan Kritikan Seni*. Tanjung Malim: Universiti Pendidikan Sultan Idris.

Mohd. Johari Ab. Hamid (2004). *Pendidikan Seni Visual dan Muzik*. Tanjung Malim: Universiti Pendidikan Sultan Idris.

Mohd. Johari Ab. Hamid (2006). *Asas Seni Visual.* Tanjung Malim: Universiti Pendidikan Sultan Idris.

Mohd. Johari Ab. Hamid (2006). *Metodologi Pendidikan Seni Visual*. Tanjung Malim: Universiti Pendidikan Sultan Idris.

Othman Lebar (2009). *Penyelidikan Kualitatif, Pengenalan kepada Teori dan Metod*. Tanjung Malim: Universiti Pendidikan Sultan Idris.

Patton,M.Q.(1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills,CA: Sage Publication.

Rajenthiran.M (1997). *Kepercayaan Orang India*.Selangor: Penerbit Fajar Bakti.

Ronald W. Neperud (1995). *Context Content and Community in Art Education*. New York:Teachers College Press.

Roxana Lehri (1999). *Folk Designs From India*. Amsterdam: The Pepin Press.

Sandrakantham (2011). *Dua ratus Tahun Masyarakat India di Malaysia.* Kuala Lumpur: Perniagaan Normahs.

Shamsul Amri Baharuddin (2007). *Model Hubungan Etnik*. Shah Alam: Universiti Teknologi Mara.

Shashi Prabha Asthma (2002). *Elements of Indian Art.* New Delhi: D.K.Printworld (P) Ltd.

Susur Masa (2008). Kuala Lumpur: Balai Seni Lukis Negara.

Tjepjep Rohendi Rohidi (2000), *Keseniaan Dalam Pendekatan Kebudayaan*.Bandung: STISI Press.

Tjetjep Rohendi Rohidi dan Abdul Halim bin Husain (2015). *Metodologi Penyelididkan Seni*. Tanjung Malim:Malim Sarjana.

Zuraini Hj. Jami @Osman, Ahmad Yunus Kasim (2006). *Modul TITAS: Tamadun Islam dan Tamadun Asia.* Tanjung Malim: Universiti Pendidikan Sultan Idris.

Jurnal

Joshi, D.K. (2013).*Life Long Learning Through Expression In Lines In Different States Of India*.Diperolehi pada Jun 15,2013, daripada http://www.confabjournal.com

Laine, A. (2009). *Complementarity between art and anthropology experiences among kolam makers in South India. Suomen Antropologi: Journal of the Finnish Anthropological Society*, 34(2), 58-69.

Md.Nasir Ibrahim dalam artikelnya (2006): Estetika dalam Pendidikan Seni Visual,46.Purwanto.(2010) Kajian Estetik Gambar Aanak-Anak Jawa. Imaginasi Jurnal Seni 6,:31-40.

Yukitaka Ishimoto(2007).*Solving Infinite Kolam in Knot Theory*. (22),15-30. Diperolehi pada 14 9,2015, daripada http://media.vam.ac.uk/media/documents/.html

PENGAJARAN DAN PEMBELAJARAN SUBJEK MATEMATIK BERBANTUKAN PROGRAM PERSEKITARAN PENGAJARAN MAYA FROG (FROG VLE)

Thesok Kumar A/L Nagaratennam
thesok19@gmail.com
Pejabat Pendidikan Daerah Larut, Matang Dan Selama, Perak

ABSTRAK

Kajian ini bertujuan untuk menilai pendapat murid-murid terhadap program Frog VLE serta mengenalpasti kekuatan dan kelemahan dalam proses pengajaran dan pembelajaran subjek Matematik di sebuah sekolah daerah Larut, Matang dan Selama, Perak. Kajian ini menggunakan pendekatan kuantitatif dengan kajian tinjauan sebagai kaedah untuk mengumpul data. Bagi menilai pendapat murid-murid mengenai program Frog VLE, borang soal selidik yang terdiri daripada 15 soalan yang dibahagikan kepada dua bahagian iaitu 10 soalan bagi Bahagian A yang melibatkan penilaian murid terhadap program Frog VLE dan 5 soalan bagi Bahagian B yang merupakan pendapat murid mengenai kemudahan infrastruktur ICT yang disediakan di sekolah. Hasil daripada kajian rintis yang telah dilaksanakan, Nilai pekali α kebolehpercayaan yang diperoleh bagi 10 soalan yang terkandung dalam Bahagian A dan 5 soalan yang terkandung dalam Bahagian B ialah 0.702 dan 0.815. Dapatan soal selidik akan dianalisis berdasarkan peratusan. Manakala, bagi menganalisis kekuatan dan kelemahan program Frog VLE yang dijalankan di sekolah, analisis SWOC (Strengh-Kekuatan, Weakness-Kelemahan, Opportunity-Peluang, Challenges-Cabaran) telah digunakan. Hasil dapatan soal selidik dan analisis SWOC, rumusan yang dapat dibuat ialah program Frog VLE ini mampu membantuproses pengajaran dan pembelajaran subjek Matematik lebih efektif. Dengan pengaplikasian program Frog VLE, murid-murid akan cepat tertarik untuk menerokainya atas sifat ingin tahu yang kuat dan cepat belajar. Dengan ini, pendedahan terhadap program Frog VLE dalam subjek Matematik ini menunjukkan meningkatkan kemahiran murid-murid dalam penggunaan Teknologi Maklumat dan Komunikasi (ICT) serta ia sejajah dengan Pembelajaran Abad ke-21.

Kata kunci: Pengajaran Dan Pembelajaran, Matematik, Frog VLE

PENGENALAN

Sejak kemunculan teknologi internet, ianya telah mengubah corak hidup komuniti dan masyarakat di seluruh dunia dalam pelbagai bidang seperti pendidikan, ekonomi, politik, sosial dan sebagainya. Penggunaan internet terus berkembang dari masa ke semasa. Berdasarkan Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013-2025 yang dilancarkan oleh mantan Menteri Pendidikan 1, Tan Sri Muhyiddin Yassin, Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) berhasrat untuk meningkatkan tahap penggunaan Teknologi Maklumat dan Komunikasi (ICT) dalam kalangan guru dan murid. Ini kerana berdasarkan kajian yang dijalankan oleh KPM pada tahun 2010, didapati penggunaan ICT di sekolah adalah terhad, di mana 80% guru hanya menggunakan ICT kurang daripada satu jam seminggu (PPPM 2013-2025). Maka, KPM telah menggariskan beberapa langkah penting bagi memastikan guru dan murid-murid dapat memanfaatkan sepenuhnya penggunaan ICT dalam proses pengajaran dan pembelajaran:

- Menyediakan murid dengan kemahiran dan pengetahuan untuk belajar dengan berkesan dan hidup secara produktif dalam dunia global dan digital;

- Melengkapkan kesemua 10,000 sekolah seluruh negara dengan capaian Internet 4G dan platform pembelajaran maya (virtual learning platform) yang boleh digunakan oleh guru, murid dan ibu bapa menerusi program 1BestariNet;

- Memberi latihan kepada semua guru untuk menerapkan ICT dalam pengajaran dan pembelajaran bagi menyokong pembelajaran murid;

- Meningkatkan nisbah peralatan ICT berbanding murid kepada 10:1. Nisbah ini mungkin boleh dikurangkan lagi bergantung kepada pentaksiran impak dan adanya dana;

- Merintis cara penyampaian pembelajaran dengan menggunakan inovasi ICT seperti pembelajaran jarak jauh dan pembelajaran kadar kendiri (self-paced) sebelum disebarkan ke seluruh Negara.

Kajian ini bertujuan untuk menilai pendapat murid-murid terhadap program Frog VLE serta mengenalpasti kekuatan dan kelemahan dalam proses pengajaran dan pembelajaran subjek Matematik di sebuah sekolah daerah Larut, Matang dan Selama, Perak. Dapatan kajian ini diharapkan dapat menjelaskan sama ada program Frog VLE ini berpotensi dalam membantu proses pengajaran dan pembelajaran subjek Matematik yang dilalui oleh murid-murid di sekolah.

Pernyataan Masalah

Berdasarkan dapatan awal yang telah dijalankan bersama guru-guru Matematik di daerah Larut, Matang dan Selama didapati guru kurang menggunakan Frog VLE dalam pengajaran dan pembelajaran subjek Matematik. Ini mungkin kerana penggunaan internet dalam proses

pengajaran dan pembelajaran adalah satu isu baru dalam bidang pendidikan (Jamalludin Harun dan Zaidatun Tasir, 2005). Ting dan Woo (2005) mendapati masalah yang utama dihadapi guru yang kurang atau tidak menggunakan komputer untuk membantu pengajaran dan pembelajaran mereka adalah kekangan masa untuk menghabiskan silibus.

Masalah penggunaan Frog VLE dalam pengajaran dan pembelajaran Matematik ialah kelengkapan yang tidak mencukupi dimana makmal komputer yang tidak mempunyai komputer di dalamnya. Kerosakan kemudahan peralatan ICT yang ada juga menimbulkan masalah penggunaan semasa pengajaran dan pembelajaran. Seterusnya, bagi memulakan pengajaran di dalam makmal komputer, pergerakan murid dari kelas ke makmal komputer mengambil masa dari lima hingga sepuluh minit. Ini akan menyebabkan masa pengajaran berkurang. Seterusnya, penyediaan peralatan dan perkakasan komputer seperti pemasangan LCD. Ini kerana peralatan tersebut perlu dibawa dari bilik persediaan ke dalam kelas.

Di peringkat sekolah rendah, guru matematik masih lagi serasi menggunakan kaedah pengajaran dan pembelajaran berpusatkan guru dan kaedah tradisional. Perkara ini dilihat oleh penyelidik akan menjadi isu kepada kurangnya minat guru untuk menggunakan aplikasi yang melibatkan internet memberi impak yang negatif kepada murid-murid.

OBJEKTIF KAJIAN

1. Menilai pendapat murid-murid terhadap program Frog VLE dari aspek program itu sendiri dan infrastruktur serta kemudahan ICT yang disediakan di sekolah
2. Mengenalpasti kekuatan dan kelemahan program Frog VLE yang dijalankan di sekolah bagi melihat potensinya dalam membantu guru dan murid-murid dalam proses pengajaran dan pembelajaran

SOALAN KAJIAN

Terdapat beberapa persoalan yang timbul yang perlu diperjelaskan dengan lebih terperinci. Dalam kajian ini persoalan yang timbul ialah:

1. Adakah program Frog VLE sesuai dalam proses pembelajaran dan pengajaran bagi subjek Matematik?

2. Apakah kekuatan dan peluang yang diperolehi dengan menggunakan aplikasi program Frog VLE?

3. Apakah kelemahan dan cabaran dan halangan dalam penggunaan aplikasi program Frog VLE?

KESIGNIFIKANAN KAJIAN

Hasil kajian ini diharapkanpengaplikasian program Frog VLE, murid-murid akan cepat tertarik untuk menerokainya atas sifat ingin tahu yang kuat dan cepat belajar. Mengikut pendapat Noor Shah(2013) menyatakan bahawa guru-guru perlu menyedari pendedahan terhadap program Frog VLE dalam subjek Matematik ini boleh meningkatkan kemahiran murid-murid dalam penggunaan Teknologi Maklumat dan Komunikasi (ICT). Kesedaran ini membolehkan guru mengambil tindakan yang sepatutnya seperti mengatur strategi pengajaran yang sesuai agar dapat membantu murid.

Selain itu, hasil kajian juga diharap dapat dimanfaatkan oleh pihak-pihak yang bertanggungjawab seperti Pejabat Pendidikan Daerah, Jabatan Pendidikan Negeri dan Kementerian Pendidikan Malaysia dalam merangka strategi untuk meningkatkan pengaplikasian program Frog VLEdalam subjek Matematik.

TINJAUAN LITERATUR

Frog VLE

Frog VLE yang dipilih bagi projek 1BestariNet mempunyai fungsi sebagai komuniti pembelajaran bagi seluruh warga sekolah. Kemudahan ini dibangunkan secara berperingkat mulai Disember 2011 dan semua sekolah rendah kerajaan dijangka menerima akses Internet dan VLE pada pertengahan tahun 2013. VLE yang telah dilancarkan pada Mac 2012 ini akan terus dilakukan secara berperingkat. Setiap sekolah akan diberi akses VLE selepas latihan dijalankan kepada setiap guru dan seterusnya kepada murid.

Banyak sekolah-sekolah di negara maju telah mengaplikasikan Frog VLE ini di dalam pentadbiran dan pengajaran sekolah mereka. Aplikasi ini juga menjadi pemenang untuk ‘Education Investor Awards 2012’ bagi aplikasi pembelajaran maya terbaik pada tahun ini. Sekolah-sekolah ini dipanggil 'model technology schools' seperti Grove Junior and Infant School di Handsworth, UK di mana pengajaran dan pembelajaran maya telah dijalankan dengan baik untuk subjek Matematik. Frog VLE adalah platform berteras ‘cloud’ yang fleksibel dan boleh diakses di mana-mana jua dari luar kawasan sekolah. Fail dan data yang disimpan di cloud boleh diakses dimana-mana sahaja pada bila-bila masa dengan capaian Internet.

Persekitaran Pengajaran Maya atau Virtual Learning Environment (VLE)

Di Malaysia, pembelajaran maya bagi murid sekolah rendah adalah satu konsep pembelajaran yang baru tetapi di negara lain contohnya seperti di United Kingdom, Ireland, Amerika Syarikat, Hong Kong dan Singapura ia sudah lama bertapak dan diamalkan. Menurut Rheingold (2014), persekitaran pembelajaran maya adalah berasaskan internet, yang dibina untuk menghubungkan guru dan murid-murid membolehkan mereka berbincang serta berkerjasama dalam melakukan tugasan atau projek. Murid-murid boleh terlibat secara aktif seperti bertukar-tukar pandangan mengenai perkembangan pada masa hadapan, berkongsi pandangan dalam perlaksanaan polisi tertentu atau berbincang tentang perkembangan tugasan mereka.

Persekitaran Pembelajaran Maya (VLE) adalah sistem pembelajaran berteras laman web yang menyerupai pendidikan dunia realiti dengan menyatukan konsep maya dalam

pendidikan konvensional. Ia mempunyai kalendar, laman sembang atau ruang forum (social network), ruang kerja (shared workspace) dan ruang penilaian (online assessment). Sebagai contoh, guru-guru boleh mengajar, menjalankan ujian dan menyemak kerja sekolah secara maya manakala murid boleh menghantar kerja sekolah dan melihat markah melalui VLE. Ibu bapa boleh berinteraksi dengan guru-guru dan pihak sekolah boleh mengemas kini kalendar aktiviti sekolah dan memaparkan notis melalui Internet. VLE boleh diakses pada bila-bila masa, di mana saja adanya capaian Internet.

Seterusnya Rheingold (2014), menyatakan bahawa di dalam persekitaran pembelajaran maya mestilah memberikan peluang yang banyak kepada guru dan murid-murid untuk mengakses bahan-bahan pembelajaran dan maklumat yang berkaitan dengan tajuk yang diberikan. Dokumen-dokumen seperti bahan rujukan, jurnal dan artikel yang boleh diperolehi secara online dari laman-laman web lain harus disertakan.

Pembelajaran maya seharusnya berlaku seperti pembelajaran biasa di mana berlaku komunikasi dua hala di antara guru dengan murid dan di antara murid dengan murid yang lain. Namun yang membezakan ialah mereka tidak bertemu secara bersemuka tetapi bertemu di ruang maya. Seterusnya, di dalam pembelajaran maya juga ada proses pemantauan dan penilaian. Pembelajaran maya lebih berpusatkan murid, di mana murid secara aktif menyelesaikan segala permasalahan yang diberikan melalui penerokaan, perbincangan dan berfikir pada tahap tinggi.

Komponen Asas di dalam Persekitaran Pembelajaran Maya

Dalam kajian Ida Norini (2013), terdapat tiga komponen asas di dalam persekitaran pembelajaran maya iaitu;

i. Sumber Bahan :
   Ahli komuniti atau peserta boleh mendapatkan maklumat dengan membaca melalui sumber pembelajaran yang di muat naik (uploaded) kepada persekitaran pembelajaran maya tersebut. Secara mudah, semua bahan yang diperlukan dalam perbengkelan atau perbincangan boleh diperolehi dan dibuat penilaian dengan mudah.

ii. Perhubungan:
   Persekitaran Pembelajaran Maya menyediakan peralatan yang membolehkan perserta mendaftarkan diri untuk membimbing di antara satu sama lain dan untuk bertukar-tukar pendapat serta pandangan secara online. Peserta boleh menghantar dokumen, dan ahli yang lain boleh memberikan maklum balas melalui perbincangan dan sebagainya. Oleh itu peralatan bentuk icon seperti e-mail, File Sharing, Discussion Forum atau kelas maya adalah diperlukan. Alat komunikasi tersebut seharusnya berfungsi seperti pertemuan secara semuka di dalam persekitaran pembelajaran tradisional.

iii. Fungsi Pentadbiran:
Pendaftaran peserta adalah diperlukan untuk peserta menghantar maklumat tentang pengenalan mereka dan tugasan serta membolehkan mereka melihat dan menguruskan maklumat orang lain yang menyertai pembelajaran tersebut.

Perbandingan Antara Pengajaran Tradisional Dan Pengajaran Maya

Di dalam kelas tradisional, suasana pembelajaran adalah berpusatkan guru. Guru dianggap sebagai orang yang serba tahu untuk menyalurkan ilmu pengetahuan kepada murid (Abd. Latif Gapor, 2013). Modul pengajaran hanya bergantung kepada buku teks dan pengetahuan murid terbatas setakat kandungan dalam buku teks sahaja. Sekiranya murid tidak faham di dalam kelas dan malu bertanya maka murid tersebut akan kekal tidak memahami isi pelajaran yang diajar. Perhatian guru kurang dapat diberikan secara individu kerana bilangan murid yang ramai di dalam kelas. Jika kelas ditambahkan, bilangan guru perlu ditambah. Penyampaian isi pelajaran bergantung kepada guru untuk mewujudkan persekitaran pembelajaran yang menarik dan menyeronokan.

Di dalam pembelajaran maya fokus utamanya adalah murid. Suasana pembelajaran ini akan menggalakanmurid menjadi berdikari dan lebih aktif dalam pembelajarannya kerana murid boleh berbincang dengan guru atau rakan mereka secara maya. Murid tidak perlu rasa malu untuk mengulangi tajuk pembelajaran yang sama untuk mencapai tahap kepuasan pemahaman mereka sebelum beralih ke tajuk pelajaran yang lain. Selain itu, masa lebih fleksibel dan kurang tekanan kerana ianya boleh dilakukan di mana sahaja asalkan ada kemudahan komputer dan internet.

Penggunaan Frog VLE dalam Pengajaran dan Pembelajaran Matematik

Penggunaan Frog VLE dalam pengajaran dan pembelajaran Matematik amat digalakkan. Kaedah ini telah menarik perhatian murid untuk memahami isi pengajaran kerana banyak animasi dipaparkan (Abd. Latif Gapor, 2013). Selain itu, murid akan lebih nampak gambaran sebenar isi pengajaran guru. Murid juga lebih bersemangat dan memberikan sepenuh perhatian dan tumpuan semasa guru sedang mengajar. Kelebihan penggunaan Frog VLE dalam pengajaran dan pembelajaran seterusnya ialah membantu untuk memudahkan kefahaman murid dalam tajuk yang diajarkan dan meningkatkan prestasi murid bagi subjek Matematik.

Walau bagaimanapun, penggunaan Frog VLE dalam pengajaran dan pembelajaran juga mempunyai masalah yang tersendiri. Didapati bahawa penggunaan Frog VLE tidak membantu dalam sesetengah tajuk yang memerlukan penerangan mendalam dan tajuk yang melibatkan proses penyelesaian masalah akan mudah diajar sekiranya menggunakan kaedah penerangan di papan hitam (Ida Norini, 2013). Kesimpulannya, penggunaan ICT dalam pengajaran dan pembelajaran Matematik dipengaruhi oleh tajuk yang bersesuaian. Melalui penggunaan ICT akan membantu pemahaman murid dalam tajuk yang diajar oleh guru. Ditegaskan bahawa melalui kajian tersebut, tidak semua tajuk yang diajar boleh menggunakan ICT malah dalam satu-satu keadaan, kaedah chalk and talk lebih berkesan untuk memahamkan murid.

METODOLOGI

Reka Bentuk Kajian

Penyelidikan ini menggunakan kajian tinjauan, di mana para responden yang dipilih akan menjawab borang soal selidik yang disediakan. Sebelum diberikan borang soal selidik, para responden yang dipilih telahpun menerima latihan atau kursus penggunaan program Frog VLE di sekolah dalam beberapa sesi.

Pemilihan sampel

Bagi menjalankan penyelidikan ini, seramai 25 orang murid telah dipilih sebagai sampel kajian atau responden iaitu merangkumi 10 lelaki dan 15 perempuan. Para responden ini dipilih dalam kalangan murid Tahun 6 di sebuah sekolah di Daerah Larut, Matang dan Selama Perak. Mereka ini merupakan kumpulan pertama di sekolah terbabit yang didedahkan dengan latihan penggunaan Frog VLE. Sebagai kumpulan pertama yang menjalani kursus tersebut, penyelidik mengandaikan bahawa para responden terbabit telahpun memiliki sedikit sebanyak pengetahuan dan kemahiran mengenai penggunaan program Frog VLE tersebut. Oleh sebab itu, penyelidik memilih kumpulan tersebut sebagai subjek dalam kajian ini.

Instrumen

Bagi menilai pendapat murid-murid mengenai program Frog VLE, borang soal selidik telah digunakan sebagai instrumen kajian. Borang soal selidik tersebut terdiri daripada 15 soalan yang dibahagikan kepada dua bahagian iaitu 10 soalan bagi Bahagian A yang melibatkan penilaian murid terhadap program Frog VLE dan 5 soalan bagi Bahagian B yang merupakan pendapat murid mengenai kemudahan infrastruktur ICT yang disediakan di sekolah. Para responden perlu menjawab soal selidik yang disediakan berdasarkan Skala Guttman yang mempunyai empat interval iaitu 1 – “Sangat Tidak Setuju”, 2 – “Tidak Setuju”, 3 – “Setuju” dan 4 – “Sangat Setuju”.

Analisis data

Dapatan soal selidik akan dianalisis berdasarkan peratusan. Manakala, bagi mengenalpasti kekuatan dan kelemahan Program Frog VLE yang dijalankan di sekolah tersebut, Analisis SWOC (Strengh-Kekuatan, Weakness-Kelemahan, Opportunity-Peluang, Challenges-Cabaran)(Gordan, 2000), dapatan soal selidik dan pemerhatian akan digunakan.

KAJIAN RINTIS

Seramai lima orang muridmurid Tahun 6 dipilih untuk melakukan kajian rintis. Kajian rintis bertujuan untuk memastikan ketepatan soalan dalam ujian bagi mendapatkan kebolehpercayaan yang tinggi dalam Bahagian A dan B yang akan dijalankan.

i. Kesahan

Sebelum kajian rintis dijalankan, soalan Bahagian A dan B telah mendapat pengesahan daripada Guru Matematik dan Pegawai SISC+ Matematik.Kesahan alat kajian merujuk kepada sejauh mana alat kajian itu menguji apa yang hendak diuji (Tengku Zawawi, 2013). Dalam kajian ini, penyelidik telah meminta guru matematik dan penyelia utama untuk membuat kesahan mengenai tahap kesukaran soalan dan struktur ayat yang digunakan.

ii. Kebolehpercayaan

Kebolehpercayaan kajian adalah merujuk kepada ketekalan, ketepatan atau kejituan ukuran yang dibuat dalam kajian yang dijalankan. Ujian kebolehpercayaan yang tinggi menghasilkan keputusan yang hampir sama apabila ujian sama ditadbirkan beberapa kali dalam keadaan yang sama (Lim Chong Hin, 2007).Kebolehpercayaan merujuk kepada keputusan atau skor ujian dan bukannya alat (ujian) itu sendiri. Kebolehpercayaan diperlukan dan bukannya satu syarat untuk kesahan. Dalam kajian ini, kaedah “Cronbach Alpha” digunakan bagi menentukan kebolehpercayaan soalan. Nilai pekali α kebolehpercayaan yang diperoleh bagi 10 soalan yang terkandung dalam Bahagian A dan 5 soalan yang terkandung dalam Bahagian B ialah 0.702 dan 0.815. Lim Chong Hin (2007) menyatakan pekali kebolehpercayaan yang lebih daripada 0.70 menunjukkan bahawa alat kajian tersebut mempunyai nilai kebolehpercayaan yang tinggi. Oleh itu, penyelia utama penyelidik telah membenarkan penyelidik bagi meneruskan instrumen tersebut untuk diuji.

PROSEDUR KAJIAN

i. Kebenaran

Kajian ini dimulakan dengan memohon kebenaran untuk menjalankan kajian dari Pegawai Pendidikan Daerah Larut, Matang dan Selama.Dengan kebenaran yang telah diperoleh, penyelidik pergi ke sekolah yang hendak dikaji untuk memohon kebenaran Guru Besar bagi menjalankan kajian ke atas murid-murid Tahun 6 di sekolah tersebut.

ii. Pengumpulan Data

Kajian yang dijalankan bermula dengan mengedarkan borang soal selidik tersebut terdiri daripada 15 soalan yang dibahagikan kepada dua bahagian iaitu 10 soalan bagi Bahagian A yang melibatkan penilaian murid terhadap program Frog VLE dan 5 soalan bagi Bahagian B yang merupakan pendapat murid mengenai kemudahan infrastruktur ICT yang disediakan di sekolah. Penyelidik meminta bantuan dan

kerjasama guru matematik untuk mengedarkan borang tersebut kepada murid Tahun 6 yang telah dipilih secara rawak. Guru berkenaan diberi taklimat agar mengawasi murid supaya mereka menjawab soalan-soalan yang diberi tanpa pertolongan rakan-rakan lain. Murid diberi 30 minit untuk menjawab 15 soalan dalam borang soal selidik. Guru Matematik kemudian memungut borang soal selidik yang telah disiapkan dan diserahkan kepada penyelidik.Dapatan soal selidik akan dianalisis oleh penyelidik berdasarkan peratusan. Penyelidik juga mengenalpasti kekuatan, kelemahan, peluang dan cabaran aplikasi Program Frog VLE hasil perbincangan dengan guru tersebut.

Pertimbangan Etika

Penyelidik menyedari bahawa mungkin terdapat risiko yang ditanggung oleh murid yang terlibat dalam kajian ini. Untuk mengelakkan murid dari menerima sebarang akibat yang kurang menyenangkan dari kajian ini, nama murid tidak dinyatakan dalam laporan kajian ini (Ary, Jacob & Razavieh, 2012). Murid juga telah dimaklumkan bahawa sebarang maklumat yang didapati dari mereka adalah semata-mata untuk kegunaan kajian dan tidak akan didedahkan kepada mana-mana pihak kecuali dengan keizinan mereka(Maxwell,2006).

Sebelum menjawab borang soal selidik dimulakan, murid terlebih dahulu diberi penjelasan tentang kajian ini serta tujuan ia dijalankan. Murid diberitahu mereka bebas untuk menjawab soal selidik dimana setara dengan pengajaran dan pembelajaran dalam subjek Matematik berasaskan program Frog VLE. Penyertaan mereka adalah atas kesedaran dan kemahuan masing-masing tanpa dipaksa oleh mana-mana pihak.

DAPATAN KAJIAN

Pendapat Responden Mengenai Program Frog VLE, Infrastruktur Dan Kemudahan ICT

Jadual 1 di bawah menunjukkan dapatan soal selidik yang berkaitan dengan pendapat para responden mengenai Program Frog VLE yang dijalankan di sekolah. Soal selidik ini terkandung di dalam Bahagian A borang soal selidik yang diedarkan kepada semua responden. Rumusan yang dapat dibuat berdasarkan Jadual 1 di atas ialah para responden menunjukkan maklum balas yang positif mengenai program Frog VLE yang dilaksanakan di sekolah.Sementara itu, Jadual 2 di bawah pula menunjukkan hasil soal selidik mengenai pendapat para responden mengenai infrastruktur dan kemudahan ICT yang terdapat di sekolah.

Rumusan yang dapat dibuat berdasarkan Jadual 1 di atas ialah para responden menunjukkan maklum balas yang positif mengenai program Frog VLE yang dilaksanakan di sekolah. Ini jelas terbukti apabila sebahagian besar responden (majoriti) memilih untuk menyatakan “Sangat Setuju” pada item nombor 2, 3, 7, 8, 9 dan 10. Ini menunjukkan bahawa program Frog VLE telah berjaya menarik minat para responden walaupun baru diperkenalkan di sekolah tersebut. Selain itu, hasil dapatan dari Bahagian soal selidik, didapati 5 murid (20%) “Tidak Setuju” pada item nombor 1. Ia menunjukkan masih murid kurang memahami tujuan pelaksanaan Program FROG VLE di sekolah saya.Sejurus itu, seramai 4 murid (12%) “Sangat Tidak Setuju” dan 4 murid (12%) “Tidak Setuju” pada item nombor 5. Manakala, seramai 2

murid (8%) “Sangat Tidak Setuju” dan 5 murid (20%) “Tidak Setuju” pada item nombor 6. ia boleh difahami dengan jelas mengapa mereka menyatakan sedemikian. Ini kerana para responden kurung jelas dengan pendedahkan dengan program Frog VLE ini dalam beberapa sesi latihan. Masih banyak yang perlu mereka pelajari. Maka, adalah sesuatu yang normal terdapat beberapa orang responden yang masih belum memahami dan menguasai sepenuhnya penggunaan program tersebut. Penyelidik percaya masalah tersebut akan ditangani apabila mereka didedahkan dengan lebih banyak lagi mengenai program Frog VLE pada sesi-sesi pembelajaran dan pengajaran.

Jadual 1: Dapatan Soal Selidik Bahagian A: Pendapat Responden Mengenai Program Frog VLE

BIL	ITEM	SKALA (Bil Responden Dan %)			
		Sangat Tidak Setuju	**Tidak Setuju**	**Setuju**	**Sangat Setuju**
1	Saya sangat memahami tujuan pelaksanaan Program FROG VLE di sekolah saya.	0 (0%)	5 (20%)	5 (20%)	15 (60%)
2	Belajar menggunakan Program FROG VLE amat mudah dan menyeronokkan.	0 (0%)	0 (0%)	3 (12%)	22 (88%)
3	Program FROG VLE dapat membantu saya dalam subjek Matematik.	0 (0%)	0 (0%)	2 (8%)	23 (92%)
4	Guru Matematik membimbing saya menggunakan FROG VLE dengan baik.	0 (0%)	0 (0%)	9 (36.00%)	16 (64.00%)
5	Saya sudah mahir membina *dashboard* peribadi.	4 (16%)	4 (16%)	14 (56%)	3 (12%)
6	Semua butang item (cth: widget, Quick Launch) yang disediakan dalam *dashboard* mudah digunakan.	2 (8%)	5 (20%)	12 (48%)	6 (24%)
7	Pembelajaran subjek Matematik dengan menggunakan Program FROG VLE adalah lebih menarik daripada pembelajaran secara tradisional di dalam kelas.	0 (0%)	0 (0%)	5 (20%)	20 (80%)
8	Subjek Matematik seharusnya diajar menggunakan Program FROG VLE.	0 (0%)	0 (0%)	6 (24%)	19 (76%)
9	Program FROG VLE boleh meningkatkan pengetahuan dan kemahiran saya dalam Teknologi Maklumat dan Komunikasi (ICT)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	25 (100%)

10	Saya sangat berminat dan bersedia untuk terus memmuridi Program FROG VLE.	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	25 (100%)

Jadual 2: Dapatan Soal Selidik Bahagian B - Pendapat Responden Mengenai Infrastruktur Dan Kemudahan ICT Di Sekolah

BIL	ITEM	SKALA (Bil Responden Dan %)			
		Sangat Tidak Setuju	**Tidak Setuju**	**Setuju**	**Sangat Tidak Setuju**
1	Saya mudah mengakses atau memmuridi Program FROG VLE kerana talian internet di sekolah saya sangat baik.	0 (0%)	0 (0%)	11 (44%)	14 (56%)
2	Kemudahan ICT yang disediakan di dalam makmal komputer sekolah saya adalah lengkap dan memuaskan.	0 (0%)	0 (0%)	7 (28%)	18 (72%)
3	Suasana di dalam makmal komputer sangat selesa dan kondusif untuk pembelajaran Program FROG VLE	0 (0%)	0 (0%)	4 (16%)	21 (84%)
4	Saya hanya bergantung kepada kemudahan ICT di sekolah untuk memmuridi Program FROG VLE.	4 (16%)	5 (20%)	6 (24%)	10 (40%)
5	Kemudahan ICT yang ada di sekolah telah membantu meningkatkan pengetahuan dan kemahiran saya dalam TMK.	0 (0%)	0 (0%)	6 (24%)	19 (76%)

Berdasarkan Jadual 2 di atas, didapati majoriti responden sangat berpuas hati dengan kemudahan dan infrastruktur ICT yang disediakan di sekolah. Mereka juga menyatakan bahawa talian internet yang baik di sekolah telah memudahkan mereka untuk mengakses program Frog VLE. Namun begitu, seramai 4 murid (12%) “Sangat Tidak Setuju” dan 5 murid (20%) “Tidak Setuju” pada item nombor 4menjelaskan bahawa mereka bergantung sepenuhnya dengan kemudahan komputer di sekolah untuk mengakses program Frog VLE kerana tidak memiliki komputer dan talian internet di rumah. Ini menunjukkan bahawa tahap pemilikan dan penggunaan ICT dalam kalangan responden masih lagi rendah khususnya di rumah.

Analisis Kekuatan Dan Kelemahan Program Frog VLE

Bagi menganalisis kekuatan dan kelemahan program Frog VLE yang dijalankan di sekolah, analisis SWOC (Strengh-Kekuatan, Weakness-Kelemahan, Opportunity-Peluang, Challenges-Cabaran) telah digunakan. Analisis ini juga turut mengambil kira dapatan soal selidik seperti yang tertera di dalam Jadual 1 dan Jadual 2 dan melalui pemerhatian umum penyelidik. Dapatan analisis SWOC adalah seperti berikut:

i. Kekuatan (Strengh)
- Sekolah mempunyai kemudahan dan infrastruktur ICT termasuk talian internet yang baik untuk tujuan akses program Frog VLE.
- Murid menunjukkan minat yang positif dan menggalakkan terhadap program Frog VLE.

ii. Kelemahan (Weakness)
- Ketiadaan komputer dan talian internet di rumah menyebabkan murid hanya bergantung sepenuhnya kepada kemudahan ICT di sekolah untuk mengakses program Frog VLE.
- Pergantungan sepenuhnya kepada kemudahan komputer di sekolah menyebabkan kekerapan murid untuk mengakses program Frog VLE menjadi terhad.

iii. Peluang (Opportunity)
- Pendedahan awal yang diberikan kepada murid-murid mengenai program Frog VLE telah memberi sedikit sebanyak pengetahuan kepada mereka untuk terus menerokai program tersebut.
- Guru yang berkemahiran bersedia membantu murid untuk meningkatkan lagi kemahiran mereka dalam program Frog VLE.
- Program Frog VLE ini boleh meningkatkan kemahiran murid-murid dalam ICT.
- Program ini boleh menjadikan proses pengajaran dan pembelajaran lebih berkesan dan menarik melalui pengaplikasian ICT bagi menggantikan kaedah pengajaran konvensional.

iv. Cabaran (Challenges)
- Guru kesuntukan masa untuk mengajar program Frog VLE kepada murid-murid secara lebih kerap kerana dibebani tugas-tugas lain.
- Objektif program Frog VLE ini dikhuatiri akan terjejas jika guru tidak mengaplikasikannya dalam proses pengajaran dan pembelajaran.

Dapatan Soal Selidik Dan Analisis SWOC

Berdasarkan dapatan soal selidik dan analisis SWOC, rumusan yang dapat dibuat ialah program Frog VLE ini mampu membantu dan menjadikan proses pengajaran dan pembelajaran dalam subjek Matematik lebih berkesan dan menarik. Ini kerana perkembangan pesat teknologi telah menyebabkan murid-murid telah terdedah dengan penggunaan ICT dalam kehidupan seharian mereka(Abd. Latif Gapor, 2013). Oleh itu, pengaplikasian ICT dalam proses pengajaran dan pembelajaran dalam subjek Matematik tidak akan menimbukan masalah besar kepada mereka, malahan mereka akan cepat tertarik untuk menerokainya atas

sifat ingin tahu yang kuat dan cepat belajar. Selain itu, pendedahan terhadap program Frog VLE ini juga secara tidak langsung mampu meningkatkan kemahiran murid-murid dalam penggunaan Teknologi Maklumat dan Komunikasi (ICT). Mereka akan lebih berkeyakinan untuk menggunakan ICT dan akan menguasainya sedikit demi sedikit.

Melalui program Frog VLE ini juga, guru boleh mempelbagaikan lagi kaedah pengajaran untuk menyampaikan ilmu. Sudah tiba masanya untuk para pendidik mengubah amalan pedagogi mereka daripada kaedah konvensional seperti “chalk and talk”kepada suatu kaedah yang lebih kontemporari dan mengikut perkembangan zaman. Harus diakui, murid-murid pada era ini lebih terdedah dan berpengetahuan mengenai ICT. Malah, mereka adakalanya lebih mahir menggunakan ICT berbanding dengan ibu bapa dan guru mereka. Maka, mahu atau tidak mahu, guru-guru mesti melengkapkan diri mereka dengan kemahiran dan pengetahuan mengenai ICT agar tidak ketinggalan dengan arus semasa.

Kerjasama yang terjalin di antara Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) dengan YTL Communication dalam memperkenalkan program 1BestariNet ini adalah suatu usaha yang amat baik dan tepat pada masanya lebih-lebih lagi dengan transformasi yang sedang giat dilaksanakan kerajaan terhadap sistem pendidikan Malaysia. Sistem pendidikan Malaysia memerlukan perubahan sejajar dengan perubahan sejagat. Perubahan bukan sahaja perlu dilakukan dari aspek fizikal semata-mata, malahan turut merangkumi perubahan minda. Guru sebagai barisan hadapan sistem pendidikan negara perlu mengubah minda mereka dengan memandang ke hadapan dan berfikiran positif terhadap transformasi yang dilakukan oleh kerajaan. Segala transformasi termasuk pengaplikasian ICT di sekolah dilaksanakan demi membawa sistem pendidikan Malaysia ke arah satu dimensi baru dan mempunyai kualiti yang setanding dengan negara maju lain di dunia(Ida Norini, 2013).

Oleh yang demikian, penyelidik berpendapat bahawa program Frog VLE ini perlu diteruskan kerana ia memiliki potensi yang besar untuk memodenkan sistem pendidikan Malaysia. Jika sebelum ini, pengaplikasian ICT sepenuhnya dalam proses pengajaran dan pembelajaran dalam subjek Matematik di Malaysia hanya terhad di sekolah-sekolah bestari sahaja, namun begitu, melalui program Frog VLE ini, semua sekolah tidak kira di bandar atau pedalaman dan semua murid tidak kira apa juga bangsa dan kepercayaan mereka berpeluang untuk menerokai suatu program yang boleh mengubah minda mereka mengenai pembelajaran. Memang tidak dapat dinafikan bahawa masih terdapat kekangan yang timbul seperti guru kurang mahir menggunakan ICT dan sekolah kekurangan kemudahan ICT. Namun begitu, masalah tersebut akan cuba ditangani oleh kerajaan dari semasa ke semasa. Apa yang lebih penting kini ialah penerimaan dan kesediaan guru untuk melaksanakan program tersebut seperti yang dirancang sehingga berjaya. Program Frog VLE ini akan membantu kerajaan memacu hala tuju pendidikan negara ke arah suatu tahap yang boleh dibanggakan dan boleh dijadikan rujukan oleh negara-negara lain.

PERBINCANGAN

Perubahan Kaedah Pengajaran Dan Pembelajaran Subjek Matematik Di Sekolah

Pengajaran secara maya ini akan mengubah secara keseluruhannya pengkaedahan pengajaran di sekolah. Pengajaran dan pembelajaran bagi subjek Matematik di sekolah dapat dipraktikkan secara interaktif dan koloboratif serta mengaplikasi pengetahuan dan pengalaman serta dapat membuka fikiran secara kreatif dan kritis (Abd. Latif Gapor, 2013). Faktor-faktor yang mengalami perubahan apabila pengajaran maya ini diaplikasikan di dalam pengajaran di sekolah adalah seperti berikut:

i. Bentuk Interaksi.
   Pengajaran secara maya akan dapat membantu interaksi murid lebih interaktif dan spontan. Soalan-soalan yang terkandung di dalam perisian-perisian kursus dan melalui talian internet mempunyai maklumbalas yang tepat dan cepat. Ini kerana, murid boleh membuat perbincangan dengan guru dan rakan tanpa perlu menunggu keesokan harinya untuk bertanya.

ii. Bentuk Bahan Pengajaran Dan Pembelajaran Boleh Diprogramkan Di Dalam Bentuk Multimedia.
   Bahan maklumat disampaikan secara data, teks, imej, video, animasi, bunyi, dan suara. Kemudahan bahan maklumat multimedia seperti imej, video, animasi dan lain-lain membuatkan teks yang dibaca lebih menarik dalam pengajaran dan pembelajaran. Kaedah ini membantu situasi pengajaran dan pembelajaran lebih berkesan dan hidup. Penerangan sesuatu konsep, prinsip, dan fakta dapat dilakukan dengan lebih mudah, berkesan, dan menarik dengan kemudahan multimedia. Penggunaan teknologi maklumat dapat membantu membawa alam kehidupan ke dalam bilik darjah dan menjadikan proses pembelajaran lebih realistik. Guru-guru dan murid juga didedahkan kepada satu himpunan ilmu yang boleh dimanfaatkan untuk pendidikan.

iii. Cara Pembelajaran Boleh Dijalankan Di Dalam Bentuk Pembelajaran Kendiri.
   Pembelajaran yang menggunakan kaedah teknologi maklumat akan menjadikan sesi pembelajaran boleh dijalankan di mana-mana sahaja dan tidak tertumpu di dalam kelas yang formal atau di dalam makmal komputer. Murid boleh mengikuti pelajaran di rumah dengan perkakasan yang sesuai dan talian internet di dalam suasana yang kondusif untuk pembelajaran mereka. Dominasi guru dapat dikurangkan dan ini akan membantu murid-murid yang malu untuk berinteraksi dan memberi maklum balas di dalam kelas akan merasa lebih selesa berbuat demikian dengan komputer.

iv. Segi Pengurusan Kelas.
   Penggunaan teknologi maklumat membolehkan interaksi murid dan guru berlaku samada di luar bilik darjah dan di luar waktu pengajaran. Murid dan guru boleh berinteraksi dengan mudah dan selesa melalui penggunaan internet di dalam waktu dan di waktu luar persekolahan. Pentadbiran sekolah juga boleh mengendalikan

maklumat dan aktiviti guru serta murid melalui komputer dengan lebih cekap untuk membantu pengajaran dan pembelajaran.

Justeru itu, guru-guru adalah perlu lebih peka dan sentiasa bersedia untuk menggunakan teknologi maklumat ini supaya tidak ketinggalan dengan era baru pendidikan ini. Guru-guru juga harus mahir dalam menggunakan aplikasi pembelajaran maya ini yang sedang diperkenalkan ini agar pengajaran dan pembelajaran dapat berkembang dan bergerak searah dengan perkembangan teknologi maklumat ini.

Aplikasi Frog VLE Dalam Pengajaran Dan Pembelajaran Dalam Subjek Matematik Di Sekolah Rendah

Frog VLE yang merupakan satu teknologi pembelajaran maya dipercayai amat berpotensi untuk digunakan secara meluas dalam pengajaran dan pembelaja (Ida Norini, 2013).

Berikut merupakan fungsi pautan-pautan yang terdapat dalam Frog VLE untuk diaplikasikan oleh murid dan guru :

i. Aplikasi Assignment.
Aplikasi Assignment membenarkan guru memberi tugasan yang telah disediakan kepada murid. Setelah satu Site untuk tugasan telah dihasilkan, ia dapat dihantar kepada murid sebagai tugasan melalui proses yang mudah. Guru boleh memberi kerja rumah kepada murid secara individu ataupun berkumpulan dan mengikut tahap murid tersebut. Apabila murid sudah menyiapkan dan menghantar tugasan, ia akan dipulangkan ke Site tersebut supaya guru boleh menyemak dan memberi komen serta markah. Murid tidak perlu untuk menunggu pada keesokan harinya untuk menghantar tugasan kepada guru. Sebagai contoh, jika guru Matematik telah mengajar perpuluhan di sekolah dan memberi tugasan untuk disiapkan, murid boleh mengulangkaji topik tersebut dan menyiapkan tugasan di rumah.

Walaupun murid tersebut berada di rumah, murid tetap akan dapat mengulangkaji topik tersebut tanpa perlu bersusah payah untuk membawa buku latihan dan buku teks. Jika terdapat permasalahan bagi topik tersebut, murid boleh berbincang dengan guru mahupun rakan-rakan secara maya. Selain daripada itu, murid juga dapat menyiapkan kerja rumah yang diberikan dengan hanya melalui Frog VLE sahaja. Perhubungan ini boleh membantu murid menyelesaikan masalah dengan mudah dan pantas yang secara tidak langsung akan meningkatkan gred bagi subjek Matematik. Mengikut kajian di United Kingdom, Frog VLE ini dapat meningkatkan gred kerana murid boleh belajar mengikut jadual mereka sendiri di rumah.

ii. Calendar dan Booking Calender
Calendar membolehkan murid dan guru mengurus semua aktiviti mereka. Pihak pentadbir dan guru serta murid boleh berkongsi kalendar dengan rakan-rakan dan guru-guru mereka di mana ia boleh dihasil dan dikongsikan secara umum atau tertutup. Contohnya, sebarang informasi tentang aktiviti persatuan dan kelab seperti Persatuan

Doktor Muda atau Kelab Komputer akan dimasukkan ke dalam kalendar oleh pihak pentadbir dan guru. Sebarang perubahan tentang lokasi perjumpaan dan nota boleh dimaklumkan dengan segera.

Booking Calendar pula membenarkan guru untuk menempah sebagai contoh makmal komputer atau pusat sumber sekolah. Sekiranya tempahan makmal komputer atau pusat sumber telah dibuat, platform tersebut tidak akan membenarkan pengguna lain menempah tempat tersebut pada masa dan tarikh yang sama. Ini memudahkan guru untuk merancang pengajaran bagi subjek Matematik.

iii. Community Site

Community Site adalah satu portal yang berdasarkan konsep berkumpulan di mana guru-guru boleh mendapatkan soalan-soalan lazim, dokumentasi dan video berkaitan pendidikan. Community Site ini memudahkan guru mencari maklumat dan video untuk mengajar topik yang agak sukar dan memerlukan penerangan yang terperinci. Ia juga mempunyai ruangan forum untuk guru membincangkan isu-isu semasa yang berkaitan subjek Matematik. Para guru boleh mencari kumpulan dan menyertai mana-mana kumpulan di dalam dan luar negara yang menggunakan Frog VLE yang dipaparkan pada hasil carian. Secara tidak langsung guru boleh berbincang dan melihat bagaimana subjek Matematikdiajar oleh guru di negara lain.

iv. Department Site

Department Site atau Laman Bidang memaparkan notis aluan, carta organisasi, markah peperiksaan dan notis-notis lain yang berkaitan. Murid juga boleh mendapatkan maklumat berkaitan seperti maklumat kurikulum, galeri video, laman profil guru, panduan ulangkaji dan bank soalan dalam subjek Matematik.

v. VLE Sites

VLE Sites adalah halaman-halaman yang telah dihasilkan di dalam VLE oleh pencipta laman Frog VLE. Laman-laman ini boleh diberi tag dengan memilih kata kunci untuk membolehkan pencarian dengan mudah dan untuk memudahkan pembahagian kategori. Laman yang dihasilkan akan disenaraikan di bahagian My Sites pada Resource Manager. Laman yang mempunyai tag nama subjek Matematik akan muncul dalam kategori Subject Sites. Guru dan murid boleh melihat sebarang maklumat dalam Subject Sites Matematik yang dimasukkan oleh pencipta laman.

Setiap pengguna yang memiliki akaun Frog VLE mempunyai akses ke emel sendiri. Emel boleh dihantar dan diterima ke pengguna lain, bukan sahaja antara di sekolah tetapi di mana-mana sahaja. Guru dan murid boleh berkomunikasi dan menghantar fail secara peribadi melalui e-mail. Sekiranya murid ingin menghubungi guru mengenai tugasan,murid boleh menghantar emel kepada guru.

Aspek rangkaian sosial platform pembelajaran subjek Matematik ini membolehkan guru-guru untuk berkongsi sumber dengan murid mereka dari rumah. Jika murid mempunyai soalan mengenai kerja rumah, murid boleh menghantar mesej kepada guru mereka dalam

persekitaran yang selamat dan terjamin. Murid yang tidak sentiasa mempunyai keyakinan untuk bercakap di dalam kelas dan bertanya soalan boleh berbual kepada guru-guru melalui Frog VLE. Penglibatan aktif dan interaksi adalah merupakan elemen yang penting dalam pembelajaran berkesan (Heinich,2000).

Cadangan

Beberapa langkah boleh dipertimbangkan oleh kepimpinan sekolah dalam usaha untuk membangunkan dasar menyeluruh sekolah bagi tujuan pelaksanaan VLE.

i. Pelan pelaksanaan yang melibatkan kesemua warga, aktiviti, dan ibu bapa perlu dibangunkan.

ii. Program peningkatan kemahiran perlu diatur untuk memastikan bukan guru yang berminat dan berkemahiran sahaja yang aktif dalam pelaksanaan.

iii. Pentadbir sekolah perlu jelas tentang matlamat pelaksanaan persekitaran pembelajaran maya. Matlamat tersebut mestilah praktikal yang boleh dicapai dan boleh mengatasi masalah berhubung pembelajaran dan pengajaran.

iv. Pemantauan perlu dijalankan. Perlantikan pasukan yang boleh membantu dalam strategi pemantauan adalah mustahak agar pentadbir mendapat sokongan dan maklumbalas dari pengguna.

v. Maklumbalas berhubung pelaksanaan patut dikumpulkan dan dinilai bagi tujuan penambahbaikan.

vi. Menilai semula pelan berdasarkan maklumbalas dan memperbaiki strategi pelaksanaan.

KESIMPULAN

Pengajaran Maya dapat menyediakan suasana pembelajaran yang interaktif, menyokong pembelajaran pengalaman dan dapat memautkan murid dengan konteks pembelajaran. Persekitaran pembelajaran maya menawarkan lebih banyak kelebihan berbanding teknologi multimedia lain seperti video. Perkembangan teknologi maklumat yang membolehkan lebih banyak penggunaan komputer di sekolah serta mewujudkan suasana kondusif untuk mengintegrasikan realiti maya dalam pembelajaran. Penyediaan kemudahan Internet dan rangkaian tanpa wayar meningkatkan ruang dan peluang penerapan realiti maya dalam pembelajaran.

Persekitaran Pembelajaran Maya (VLE) membolehkan sekolah akses kepada gaya pembelajaran yang lebih cekap, membentuk peluang untuk pembelajaran kendiri di kalangan murid , konsep integrasi teknologi maklumat dan komunikasi yang lebih baik dan meningkatkan penglibatan ibu bapa (Ida Norini, 2013).

Penggunaan Frog VLE dalam subjek Matematikmampu meningkatkan pencapaian murid lemah dan meningkatkan kefahaman dalam topik yang sukar dan kompleks. Konsep pembelajaran maya ini juga diperkenalkan untuk membolehkan seorang murid berbincang dengan seorang murid yang lain atau melakukan perbincangan berkumpulan. Mereka boleh berbincang dan memberi pendapat tentang kerja rumah yang diberikan oleh guru. VLE ini juga menyediakan ciri-ciri yang sama walaupun murid berada di rumah, murid akan diberi peluang untuk menjawab soalan. Di sini, murid berpeluang untuk belajar dari kesilapan dan membuat ulangkaji di rumah.

Kerjasama antara sekolah-sekolah boleh membantu ke arah meningkatkan lagi jumlah sekolah yang melaksanakan program perintegrasian ICT yang menyeluruh. Projek yang dijalankan oleh Kementerian Pendidikan Malaysia ini akan mengubah platform pendidikan di Malaysia serta merapatkan jurang digital di antara murid kawasan bandar dan luar bandar dengan menyediakan pendidikan berteras Internet yang berkualiti kepada semua rakyat Malaysia. Inisiatif kerajaan ini bakal menjadikan Malaysia negara yang dilengkapi akses Internet mudah alih 4G dan VLE sedia ada di semua sekolah.

Pada pendapat penyelidik daripada hasil dapatan soal selidik dan analisis SWOC, rumusan yang dapat dibuat ialah program Frog VLE ini mampu membantu proses pengajaran dan pembelajaran subjek Matematik lebih efektif. Dengan pengaplikasian program Frog VLE, murid-murid akan cepat tertarik untuk menerokainya atas sifat ingin tahu yang kuat dan cepat belajar. Dengan ini, pendedahan terhadap program Frog VLE dalam subjek Matematik ini menunjukkan meningkatkan kemahiran murid-murid dalam penggunaan Teknologi Maklumat dan Komunikasi serta ia sejajah dengan Pembelajaran Abad ke-21.

RUJUKAN

1BestariNet, YTL Communications Sdn. Bhd. (2012). Frog VLE. daripada http://www.frogasia.com/v2/

Abd. Latif Gapor (2013). Pola Penyelidikan ICT Dalam Pendidikan Guru Di Malaysia. Analisis Jurnal,4-11.

Ary, D. Jacobs, L.C & Razavieh, A. (2012). Introduction To Research In Education (6th Ed). Belmont, Ca: Wadswoth, daripada http://cie.asu.edu/volume8/.

FrogAsia (2012). Gambaran Keseluruhan Frog VLE, Manual Pengguna (Guru, Frog VLE Overview (User: Staff), Malaysia: FrogAsia Training

FrogTrade Ltd, Dean Clough, Halifax. (2011). Frog Learning Platform, The UKs Most Advanced
Learning Platform. daripada http://www.frogteacher.com/

Gordon. (2000). Introduction to the SWOC Analysis. University of Guelph, daripada http://www.uoguelph.ca/vpacademic/avpa/outcomes/analysis.php.

Ida Norini. (2013). Kajian Tinjauan Mengenai Keberkesanan Penggunaan Konsep Persekitaran
Pengajaran Maya Frog, 10-19.Tesis Sarjana Muda Yang Tidak Diterbitkan, Tanjung Malim, Perak: Universiti Pendidikan Sultan Idris.

Lim, C. H. (2007). Penyelidikan Pendidikan: Pendekatan Kuantitatif Dan Kualitatif. Malaysia: Mcgraw-Hill, 68-77.

Maxwell, J.A. (2006). Qualitative Research Design: An Interactive Approach. Thousand Oaks, Ca: Sage Publication, daripada http://qhr.sagepub.com/.

Noor Shah.(2013). Process Involve ICT On Mathematical Problem Solving. Journal For Research In Mathematical Education, 8.

Peg Saragina (1999), Creating a Virtual Learning, Dicapai pada 23 Nov, 2012, dari http://leahi.kcc.hawaii.edu/org/tcon99/papers/saragina.html

Rheingold, H. (2014), Virtual Learning Enviroment (VLE). daripada http://www.thefeature.com/articleid=100499&ref=2337881

Tengku Zawawi. (2013). Kefahaman Konsep ICT Dalam Matematik, daripada http://www.scribd.com/doc/13301462/Kefahaman-Konsep-ICT-Dalam-Matematik.

PENGAJARAN NYANYIAN LAGU BERTEMAKAN KEBERSIHAN TAHUN SATU MATA PELAJARAN DUNIA MUZIK

Asri Bin Haji Che Mat
asrilivina@yahoo.com
Universiti Pendidikan Sultan Idris

ABSTRAK

Terdapat keperluan untuk meneroka pengetahuan dan kemahiran mengajar nyanyian lagu bertemakan kebersihan dalam kalangan Guru Pendidikan Muzik sekolah rendah. Berdasarkan Falsafah Pendidikan Negara dan juga Kurikulum Standard Sekolah Rendah, termaktub hasrat pendidikan untuk menghasilkan warganegara yang bertanggungjawab dari sudut kebersihan diri dan juga kebersihan persekitaran. Seorang Guru Pendidikan Muzik berpengalaman yang mengajar Pendidikan Muzik Tahun Tiga dijadikan subjek dalam kajian ini. Tujuan kajian ini adalah untuk mengkaji aktiviti dan kemahiran mengajar nyanyian lagu bertemakan kebersihan dalam kalangan guru muzik berpengalaman sekolah rendah Daerah Kinta Utara. Kajian meliputi apakah lagu-lagu bertemakan kebersihan yang diajar di sekolah dan pengetahuan guru berhubung lagu bertemakan kebersihan yang diajar semasa proses pengajaran dan pembelajaran. Pengkaji juga ingin meneroka aktiviti yang dilakukan oleh guru di dalam bilik darjah bagi mempertingkatkan amalan kebersihan dalam kalangan murid. Di samping itu juga, pengkaji ingin mengungkap fakor-faktor yang mempengaruhi pengajaran nyanyian yang bertemakan kebersihan. Dapatan kajian adalah berdasarkan pemerhatian, temubual dan analisis dokumen. Kajian ini boleh membantu dalam mempertingkatkan kualiti pengajaran dan memberi suatu panduan untuk memurni dan merancang pengajaran nyanyian lagu bertemakan kebersihan kepada Guru Pendidikan Muzik, Institut Pendidikan Guru Malaysia, Jabatan Pelajaran Negeri, Pusat Perkembangan Kurikulum dan Kementerian Pelajaran Malaysia.

Kata kunci: *pengajaran, muzik, lagu bertemakan kebersihan*

PENGENALAN

Muzik dalam menyampaikan ilmu sudah lama dipraktikkan oleh guru. Walaupun ia sering dirujuk sebagai bahan untuk hiburan semata, tetapi agen untuk menghantar maklumat yang positif dan perasaan yang berbeza di kalangan manusia secara umum (Noorhaqmal Mohamed Noor, 2009).

Muzik mempunyai beberapa fungsi dalam 3 peringkat. Peringkat-peringkat tersebut adalah peringkat peribadi, peringkat kumpulan dan peringkat masyarakat. Pada peringkat masyarakat, muzik berfungsi untuk mewujudkan suasana atau perasaan yang sama atau sepunya untuk setiap orang. Menjaga kebersihan persekitaran adalah salah satu sikap positif yang perlu disemai dan dipraktikkan oleh murid. Kebersihan persekitaran seperti kebersihan kelas, kebersihan sekolah dan juga kebersihan persekitaran yang dikongsi bersama perlu diuruskan bersama agar selesa untuk digunakan secara bersama (Susan Hallam, 2008).

Terdapat dua pendekatan yang sering digunakan ketika mengajar iaitu dengan cara menggunakan notasi ataupun dengan menggunakan kaedah hafalan. Namun begitu, terdapat lima kaedah pengajaran yang berbeza yang dianggap utama dan sering kali digunakaan ketika mengajar nyanyian iaitu kepada kanak-kanak iaitu ekspolasi vokal, nyanyian solo, nyanyian dan gerakan, nyanyian secara harmoni dan juga kemahiran nyanyan secara koir (Leising, 2014).Kurikulum Standard Sekolah Rendah (KSSR) bagi Tahap Satu telah dimulakan pada 2011. (Ketua Pengarah Pelajaran Malaysia, 2013).

LATAR BELAKANG KAJIAN

Para pendidik muzik yang terdiri dari guru, pensyarah, pendidik muzik, penyelia dan pentadbir muzik kurang kefahaman dengan objektif Pendidikan Muzik di sekolah. Mereka juga kurang faham dengan nila-nilai murni yang ingin diterapkan semasa sesi pengajaran dan pembelajaran serta objektif pendidikan muzik di negara kita (Mah Kok Heng, 2006),

Belia merupakan tunjang kekuatan kepada pembangunan sesebuah negara. Golongan belia yang mempunyai daya saing yang tinggi serta semangat cintakan negara amatlah perlu supaya generasi akan datang negara bakal menjadi generasi yang berwawasan (Ahmad Shah Bin Pakeer Mohamed, 2013). Dalam menghasilkan warganegara yang tahu menjaga kebersihan diri pada masa yang akan datang, perlu mereka ini didiidik dari kecil untuk tahu menjaga kebersihan terutamanya kebersihan diiri sendiri.

PERNYATAAN MASALAH

Berdasarkan Kurikulum Standard Sekolah Rendah (KSSR) ada menyatakan bahawa salah satu hasrat pendidikan yang ingin dicapai ialah menghasilkan warga negara yang bertanggung jawab merangkumi berbudi, bersatu padu, penyayang dan berbakti. Pendidikan yang berkaitan dengan kebersihan diri dan juga persekitaran juga turut ditekankan sebagai satu dari komponen yang ingin dilahirkan (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2010).

Rosnira K, (2012) dalam kajian yang telah beliau jalankan mendapati bahawa dalam menyampaikan isi pengajaran yang mengandungi unsur kebersihan, penggunaan nyanyian lagu merupakan teknik yang berkesan dengan syarat lagu yang dipilih adalah seiring dengan topik yang ingin diajar dan seiring dengan objektif yang telah digariskan. Pemilihan lirik yang sesuai yang perlu menepati maksud agar murid seronok dan memahami maksud yang ingin diajar oleh guru.

Masalah penerapan nilai kebersihan wujud sebagaimana yang dinyatakan oleh Alexis Anja Kallio & Heidi Partti (2013) apabila beliau mempertikaikan peranan Guru Pendidikan Muzik di sekolah-sekolah. Terdapat ketidak seimbangan peranan guru dalam menerapkan nilai kebersihan semasa mengajar nyanyian lagu yang berteemakan kebersihan yang mana guru lebih menumpukan kepada faktor muzikal. Guru seakan terlepas pandang terhadap intipati pengajaran iaitu menerapkan nilai di sebalik lirik lagu yang diajar. Guru pendidikan Muzik tidak memainkan peranan yang sewajarnya bagi meningkatkan kaedah menjaga kebersihan ketika pengajaran dan pembelajaran di dalam kelas (John Sloboda, 2009).

Pendapat ini dikukuhkan lagi oleh Raja Sulaiman (2011) yang turut menyokong kenyataan ini dengan menyatakan bahawa Pendidikan Muzik di sekolah rendah pada hari ini hanya menumpukan kepada aspek aktiviti nyanyian, gerakan dan permainan alat muzik sahaja. Akiviti lain yang turut diselitkan ialah bahasa muzik. Guru kurang memberikan penekanan kepada menerapkan nilai murni.

Kajian rintis telah dijalankan oleh pengkaji mengenai permasalahan yang timbul. Temu bual bersama salah seorang pensyarah Unit Muzik Institut Pendidikan Guru Kampus Ipoh, Mubin (2016) meyatakan bahawa proforma subjek Pendidikan Muzik yang digunakan sebgai panduan pengjaran kepada bakal-bakal guru lebih mengutamakan kepada dua perkara iaitu isi kandungan muzik dan kaedah pengajaran Pendidikan Muzik. Penerangan penerapan nilai kebersihan kepada guru pelatih untuk diaplikasikan semasa di dalam kelas adalah secara sepintas lalu sahaja. Sementara itu, Pensyarah Cemerlang Pendidikan Muzik Institut Pendidikan Guru Kampus Ilmu Khas, Abdul Razak (2016) menyatakan bahawa berdasarkan Ringkasan Maklumat Kursus (RMK) Pendidikan Muzik, nilai kebersihan terletak di bawah domain afektif. Namun begitu tiada penerangan yang jelas bagaimana guru pelatih perlu mengaplikasikannya ketika di dalam bilik darjah semasa mereka mengikuti praktikum dan seterusnya semasa mengajar nanti.

Laporan Unit Praktikum, Institut Pendidikan Guru Kampus Ipoh (2015) mengukuhkan lagi kenyataan ini dengan menyatakan bahawa hampir 30% guru yang menjalankan praktikum lemah dalam menerapkan nilai murni kepada murid termasuklah nilai kebersihan. Dinyatakan juga bahawa tidak boleh diletakkan kesalahan kepada pihak guru pelatih dan pihak pensayarah kerana wujud permasalah sedemikian.

Hamimah (2010) menyatakan sebahagian besar responden kajian yang telah beliau jalankan tidak berpeluang untuk menghadiri kursus khusus untuk memupuk sikap menjaga kebersihan dalam pengajaran dan pembelajaran. Kalau ada pun kursus-kursus ini lebih bersifat kursus dalaman yang disediakan oleh pihak sekolah sahaja. Isu ini turut diakui oleh

Mohd Fadzil (2016), Penyelia Kurikulum (Akademik) Jabatan Pendidikan Negeri Perak yang menyatakan bahawa tiada kursus yang diadakan untuk guru bagi memantapkan pengajaran bagaimana menerapkan sikap menjaga kebersihan ketika mengajar nyanyian lagu yang mempunyai nilai murni menjaga kebersihan.

Permasalahan tentang penerapan nilai patriotik ini juga timbul dari faktor para pendidik muzik yang terdiri dari guru, pensyarah, pendidik muzik, penyelia dan pentadbir muzik kurang kefahaman dengan objektif Pendidikan Muzik di sekolah. Mereka juga kurang faham dengan aspirasi kebangsaan serta objektif Pendidikan Muzik di negara kita contohnya menerapkan nilai kebersihan dalam kalangan murid (Mah Kok Heng, 2006).

Nur Nadiah, Fatini Diana, Wong, & Rohazudin (2006) pula menyatakan guru muzik tidak dapat melaksanakan proses pengajaran dan pembelajaran yang berkesan di dalam kelas kerana guru mempunyai keterbatasan waktu untuk melaksanakannya.

Sebagai penyelesaian masalah, aktiviti nyanyian lagu merupakan teknik yang berkesan dalam menyampaikan isi pengajaran yang mengandungi unsur kebersihan dengan syarat lagu yang dipilih adalah seiring dengan topik yang ingin diajar dan seiring dengan objektif yang telah digariskan. Pemilihan lirik perlu disesuaikan mengikut objektif yang ingin dicapai menepati maksud agar murid seronok dan memahami maksud (Rosnira, 2012).

Sementara itu Tracy King (2015) mencadangkan beberapa aktiviti lanjutan daripada aktiviti pengajaran nyanyian lagu patriotik sebagai pengukuhan penerapan nilai patriotik di dalam diri murid. Cadangan beliau juga boleh diaplikasikan dalam pengajaran lagu-lagu yang mempunyai nilai murni yang lain termasuk juga nilai murni kebersihan.

Berdasarkan pernyataan yang diberikan bolehlah disimpulkan bahawa Guru Pendidikan Muzik memerlukan satu kaedah pengajaran yang berkesan bagi membolehkan memainkan peranan yang besar dalam menerapkan nilai murni di dalam diri murid melalui aktiviti yang dijalankan semasa mengajar nyanyian lagu bertemakan nilai kebersihan. Mata pelajaran Pendidikan Muzik boleh membantu sistem tingkah laku manusia ke arah tingkah laku yang stabil sebagaimana yang telah dinyatakan oleh Mueller (1958). Kaedah pengajaran nyanyian lagu bertemakan kebersihan yang terbaik seiring dengan peredaran masa perlu gunakan. Justeru itu, fenomena ini perlu dikaji.

OBJEKTIF KAJIAN

Persediaan seorang Guru Pendidikan Muzik semasa merancang pengajaran dan pembelajaran membolehkan sesuatu sesi pengajaran itu berkualiti dan memberi kesan terhadap murid yang diajarnya. Pemilihan lagu berunsur kebersihan dan aktiviti yang sesuai akan dapat menerapkan nilai kebersihan dalam diri mereka.

i. Mengenal pasti lagu yang mempunyai nilai kebersihan yang diajar di sekolah.

ii. Untuk mengenal pasti pengetahuan guru tentang melodi dan lirik lagu semasa mengajar nyanyian lagu yang mempunyai nilai kebersihan.

iii. Meninjau proses perlaksanaan aktiviti pengajaran guru semasa di dalam kelas semasa
mengajar nyanyian lagu yang mempunyai nilai kebersihan.

iv. Meneroka aktivtiti susulan bagi menerapkan nilai kebersihan oleh guru semasa sesi pengajaran.

v. Untuk mengenal pasti faktor yang mempengaruhi pengajaran nyanyian yang mempunyai nilai kebersihan.

SOALAN KAJIAN

Secara amnya, kajian adalah adalah untuk melihat perlakuan guru muzik berpengalaman sekolah rendah di Daerah Kinta Utara mengajar nyanyian lagu bertemkan nilai murni kebersihan. Soalan kajian adalah seperti berikut:

i. Apakah lagu yang mempunyai nilai kebersihan yang diajar di sekolah?

ii. Sejauh manakah pengetahuan guru tentang melodi dan lirik lagu semasa mengajar nyanyian lagu yang mempunyai nilai kebersihan?

iii. Bagaimanakah perlaksanaan aktiviti pengajaran guru semasa di dalam kelas semasa mengajar nyanyian lagu yang mempunyai nilai kebersihan?

iv. Apakah aktiviti susulan bagi menerapkan nilai kebersihan oleh guru semasa sesi pengajaran?

v. Apakah faktor yang mempengaruhi pengajaran nyanyian lagu yang mempunyai nilai kebersihan?

KEPENTINGAN KAJIAN

Kajian ini boleh membantu dalam memberi maklumat bagi mempertingkatkan kualiti pengajaran dan memberi garis panduan untuk memurni dan merancang pengajaran nyanyian lagu bertemakan nilai kebersihan kepada Guru Pendidikan Muzik, Jabatan Pelajaran Negeri, Pusat Perkembangan Kurikulum dan Kementerian Pelajaran Malaysia.

Guru Pendidikan Muzik perlu sedar bahawa mereka berperanan besar di dalam sistem pendidikan kebangsaan untuk membentuk jati diri anak murid yang mereka ajar. Nilai kebersihan boleh diterapkan oleh mereka dengan lebih berkesan sekiranya peluang yang ada diguna pakai dengan maksima.

Di samping itu, perancang yang lebih terperinci dapat buat oleh penggubal dasar agar dapat menyusun semula kurikulum dan perancangan pendidikan supaya mewujudkan suasana pengajaran dan pembelajaran yang kondusif dan dapat mencpai matlamat pendidikan Negara Malaysia agar dapat mewujudkan sebuah negara yang bersih dan indah.

SKOP DAN BATASAN KAJIAN

Di dalam kajian yang dijalankan, terdapat beberapa batasan atau sekatan yang perlu diambil kira sewaktu membuat interpretasi dari hasil kajian yng dijalankan. Pada keseluruhannya, skop dan batasan kajian adalah difokuskan kepada mengenal pasti kaedah pengetahuan dan kemahiran mengajar nyanyian lagu bertemakan kebersihan. Sampel kajian adalah seorang guru muzik berpengalaman yang mengajar di kelas tahap tiga sekolah rendah kebangsaan di dalam Daerah Kinta Utara.

Oleh yang demikian, dapatan kajian hanya dapat disimpulkan kepada situasi yang setara dengan sempel kajian iaitu guru muzik yang berpengalaman yang mengajar Pendidikan Muzik di sekolah rendah di kawasan lain di negara Malaysia. Sampel kajian ialah seorang guru sahaja untuk mewakili keseluruhan populasi guru muzik berpengalaman di dalam Daerah Kinta Utara.

Daerah ini ada sebuah daripada sepuluh buah daerah di Negeri Perak. Ia terletak di tengah-tengah Negeri Perak. Ibu Negeri juga terletak di dalam daerah ini (Kerajaan Negeri Perak, 2015).

Sebanyak 62 buah sekolah rendah yang terdapat di dalam Daerah Kinta Utara pada tahun 2014 (Pejabat Pendidikan Daerah Kinta Utara, 2015).

Pengkaji juga turut mengambil kira aspek seperti pengalaman guru mengajar, kelayakan guru, kemahiran guru bermain alat muzik, jenis sekolah, kemudahan-kemudahan asas pengajaran dan pembelajaran seperti bilik darjah, peralatan mengajar, buku teks, buku lagu tambahan dan bilangan murid di dalam kelas sebagai penilainan dalam kajian ini.
Kajian lebih berfokus kepada guru dan tidak melibatkan kesan menjaga kebersihan di kalangan murid. Ini adalah kerana pengkaji mendapati bahawa sekiranya kajian diteruskan keatas murid, ruang waktu yang lebih panjang diperlukan untuk melengkapkan kajian ini. Pengkaji juga beranggapan kajian yang seterusnya boleh dilakukan oleh pengkaji sendiri atau pengkaji lain pada masa akan datang.

DIFINISI ISTILAH

Di antara istilah yang digunakan di dalam kajian ini ialah:

Pengajaran

Guru berperanan dalam proses pengajaran supaya dapat membangkitkan aktiviti murid dalam merancang pembelajaran, melaksanakan pembelajaran, memberikan maklum balas dan mengevaluasi pembelajaran (Asra dan Sumiati, 2007).

Kemahiran Mengajar Nyanyian

Pengajaran nyanyian di dalam bilik darjah seringkali menggunakan kaedah ekspolasi vokal, nyanyian solo, kemahiran nyanyan secara koir, nyanyian secara harmoni, serta nyanyian dan gerakan. Murid diajar secara notasi ataupun menggunakan hafalan senikata dan juga melodi lagu (Leising, 2014).

Nyanyian

Nyanyian merupakan suatu aktiviti yang kompleks yang melibatkan aktiviti fizikal dan psikologi. Di dalamnya melibatkan gabungan pengeluaran suara, sebutan perkataan, pernafasan, penglidahan, frasa, intonasi, pic dan ekpresi. Adunan semua elemen ini membolehkan seseorang penyanyi itu menyanyi dengan baik (Hao, Jing, & Li, 2015).

Kebersihan

Kamus Dewan (2007) mentafsirkaan perkataan kebersihan adalah membawa maksud berkeadaan bersih.

Lagu Bertemakan Kebersihan

Lagu bertemakan kebersihan ialah lagu-lagu yang mengajar tentang menjaga kebersihan diri dan persekitaran. Selan dari itu juga terdapat lagu-lagu yang membimbing pendengar agar menjaga kebersihan atau kesihatan fikiran dan minda.

Tahun Tiga

Tahun tiga ialah merujuk kepada kelompok murid yang berusia 9 yang belajar di sekolah rendah. Mereka diketegorikan dalam kumpulan Tahap 1 iaitu murid Tahun 1 hingga Tahun 3 yang berusia 7 hingga 9 tahun. (Bahagian Pembangunan Kurikulum, 2010).

Guru Muzik Berpengalaman

Perkara utama yang perlu ada pada seorang guru pakar atau berpengalaman ialah menguasai bidang ilmu yang diajar olehnya. Pengetahuannya meliputi bidang falsafah, teori dan praktikal. Dia juga bersikap professional sebagai seorang guru yang meliputi keperibadian sebagai seorang guru, beretika serta bersikap kasih kepada murid. Seorang guru pakar atau berpengalaman sentiasa berusaha untuk memaju dan meningkatkan kemahiran dan penggetahuannya dan bidang tugasnya (Saunders, 2005).

Sekolah Rendah

Pendidikan sekolah rendah mengambil masa enam tahun. Kanak-kanak selalunya memulakan pendidikan sekolah rendah ketika berumur tujuh tahun. Pendidikan sekolah rendah merupakan kesinambungan kepada pendidikan prasekolah (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2015).

Daerah Kinta Utara

Daerah Kinta Utara merupakan sebuah daripada sepuluh buah daerah di Negeri Perak. Ia terletak di tengah-tengah Negeri Perak. Ibu Negeri juga terletak di dalam daerah ini (Kerajaan Negeri Perak, 2015).

Sebanyak 62 buah sekolah rendah yang terdapat di dalam Daerah Kinta Utara pada tahun 2014(Pejabat Pendidikan Daerah Kinta Utara, 2015).

KAJIAN LITERATUR

Pengenalan

Tahap 1 ialah merujuk kepada kelompok murid yang berusia antara 7 hingga 9 tahun yang belajar di sekolah rendah. Kuriklum Standard Sekolah Rendah bagi Kurikulum Pendidikan Muzik Tahap Satu memberikan tumpuan kepada perkembangan kogntif dan kemahiran murid dalam bidang muzik. Mereka juga diterapkan untuk mengamalkan nilai murni menerusi aktiviti muzik (Bahagian Pembangunan Kurikulum, 2010).

Perlaksanaan Kurikulum Standard Sekolah Rendah telah dimulakan pada 2011 untuk Tahap 1 (Ketua Pengarah Pelajaran Malaysia, 2013).

Kepentingan Pendidikan Muzik

Pendidikan Muzik mempunyai kepentingan di dalam sesebuah sistem pendidikan. Ia bukan sahaja berfungsi untuk memberi keseronokan, melapangkan minda dari kesukaran mata pelajaran lain, membantu kanak-kanak mengenali huruf, menjadikan lebih berdisiplin, memupuk semangat beerkerjasama dan menerapkan nilai kebersihan. Terdapat kepentingan tersirat Pendidikan Muzik yang lebih utama iaitu asas kepada kehidupan, memenuhi tanggungjawab pendidikan, menyuburkan kreativiti, memudahkan keberjayaan, mendidik perasaan, menghasilkan pengguna muzik yang berdiskriminasi serta memberikan pendidikan yang adil dan demokratik (Ramona Mohd Tahir, 2006).

Dalam hal yang lain pula, Aripin Said, (1997) menyatakan bahawa melalui lagu-lagu yang dipelajari akan dapat menyelami sesuatu falsafah sesebuah bangsa yang sepatutnya menjadi teras untuk kehidupan masyarakat yang bermoral yang kadang-kala terkeliru oleh pelbagai unsur yang menjelma pada masa kini. Masyarakat memerlukan perancangan yang teliti, masa, disiplin, kewangan, ilmu dan lain-lain kemudahan yang wajar.

Sementara itu pula, Yasmin Hussain & Zainal Ariffin Ab. Ghani (2013) turut berhujah bahawa anak-kanak mudah dan bersedia dan mudah bertindak melalui muzik. Mereka belajar melalui seni, bermain dan juga muzik. Ia juga turu memberi pengalaman sosial. Otak sangat menyukainya kerana ia berstruktur dan tersusun indah dan seterusnya meresap ke dalam emosi bagi mewujudkan suasana sedih, gembira, bersemangat dan sebagainya. Ia turut memberikan motivasi kepada pendengar.

Strategi dan pendekatan baru perlu diteroka oleh para pendidik untuk memberikan lebih keyakinan kepada masyarakat tentang kepentingan dan nilai pendidikan muzik. Perubahan yang lebih radikal dalam memberi tafsiran baru kepada amalan pendidikan muzik perlu dicari untuk disesuaikan dengan gaya hidup masyarakat Malaysia pada masa kini. Perlu difikirkan juga perubahan pemikiran manusia di peringkat dunia (Zaharul Lailiddin Saidon, 2011).

Kebersihan

Pelita Brunei, (2013) menyenaraika untuk melahirkan persekitaran hidup yang bersih dan sentiasa kelihatan menarik, perkaraperkara berikut perlulah kita hayati bersama iaitu:
Pertama: kita hendaklah mempertingkatkan kesedaran terhadap kebersihan diri, tempat tinggal, tempat beribadat, tempat kerja dan seluruh tempat awam sebagai cermin kemurnian umat Islam yang mengutamakan kebersihan dalam semua bidang kehidupan.

Kedua: setiap ibu bapa hendaklah mendisiplinkan diri dalam memikul tanggungjawab menjaga kebersihan dan hendaklah memiliki sikap suka kepada kebersihan secara berterusan dengan melaksanakan amalan ini setiap masa dan tempat bagi menjaga imej Islam yang sukakan kebersihan.

Ketiga: mempertingkatkan amalan tegur-menegur dan nasihat-menasihati sesama kita dalam hal menjaga kebersihan. Amalkanlah sikap tidak sedap mata memandang jika ternampak kekotoran. Dengan demikian, ia akan melahirkan perasaan cinta kepada kebersihan dan benci kepada kekotoran.

Keempat: menggunakan kemudahan yang disediakan dengan sebaik mungkin seperti tong sampah, tong kitar semula dan tempat pembuangan sampah awam tanpa membiarkan sampah sarap dan kekotoran bertaburan merata-rata.

KAEDAH PENGAJARAN

Iklim sekolah akan mewujudkan suasana pengajaran yang bermotivasi dan seterusnya membantu pelajar memperoleh pencapaian yang lebih baik dan guru-guru lebih puas untuk bekerja (Ahmad Zabidi Abdul Razak, 2006).

Agung Batin Salasa (2015) pula menyatakan kaedah pengajaran merupakan suatu cara atau strategi yang dilakukan oleh seorang guru supaya terhasil proses belajar pada seseorang murid untuk mencapai suatu tujuan. Ia melibatkan kombinasi yang tersusun

meliputi unsur-unsur manusia, benda, kemudahan dan prosedur yang saling berkaitan bagi mencapai tujuan pembelajaran. Contoh kaedah pengajaran yng sering dilaksanakan di dalam bilik darjah ialah tunjuk cara, latih tubi dan simulasi.

METODOLOGI KAJIAN

Pengenalan

Irny & Rose (2005) menyatakan metodologi kajian juga ditafsirkan sebagai merupakan satu kaedah menganalisis yang bersifat teoritikal dan bersistematik. Ia digunakan dalam sebuah kajian yang melibatkan beberapa konsep seperti model teoritikal, paradigm, fasa-fasa kajian dan menggunakan teknik kuantitatif atau kualitatif.

Sementara itu, metodologi kajian juga memberikan panduan dalam pelaksanaan dan cara pelaksanaan kepada pengkaji untuk menjalan sesuatu kajian yang telah dirancang dengan terperinci (Aziz, Shahrin, Jamaluddin, Yusof, & Abdul Rahim, 2007).

Reka Bentuk Kajian

Kajian ini akan menggunakan rekebentuk kajian kualitatif. Menurut Othman Lebar (2014), penyelidikan kualitatif dipengaruhi oleh perkembangan falsafah, teknologi, etika dan politik. Ia mempunyai sejarah serta tradisi yang panjang dan pelbagai. Proses dan prosedur penyelidikan jenis ini diwarnai oleh kepelbagaian tradisi dan latar belakang disiplin. Dalam kajian kualitatif , rasionalnya bukanlah bertujuan untuk mencari suatu elemen yang baru tetapi lebih kepada memperkukuhkan kesedaran tentang sesuatu isu serta menimbulkan dialog.

Pendekatan kualitatif ialah penyelidikan melibatkan koleksi data naratif. Ia merupakan pengisahan secara mendalam bertujuan menjelaskan, memahami dan meramal sesuatu fenomena yang berkepentingan. Analisis data hanya melibatkan pengkodan data dan penerbitan satu sintesis lisan. Kaedah kualitatif pula ditafsirkan menghasilkan maklumat hanya untuk tujuan kes tertentu dan kesimpulan yang bersifat umum. Kajian ini tidak melibatkan analisis data berstatistik (Fauzi, Jamal, & Mohd Saifoul, 2014).

Sehubungan dengan itu, dalam kajian ini, pengkaji berhasrat untuk memahami makna tentang cara bagaimana kaedah yang guru muzik berpengalaman menerapkan nilai kebersihan semasa sesi pengajaran nyanyian lagu bertemakan kebersihan di sekolah rendah di dalam bilik darjah. Disebabkan kajian ini berfokus kepada proses, makna dan pemahaman, maka ia sebenarnya adalah bersifat sangat deskriptif (Merriam, 2001).

Berdasarkan keterangan di atas, pengkaji berpendapat bahawa kaedah kualitatif amat sesuai digunakan bagi mendapatkan data berkaitan tajuk kajian kerana penyelidikan melibatkan koleksi data naratif serta merupakan pengisahan secara mendalam bertujuan menjelaskan, memahami dan meramal sesuatu fenomena yang berkepentingan. Sampel yang dipilih oleh pengkaji mempunyai kuantiti yang kecil.

Subjek Kajian

Kajian ini akan melibatkan Guru Pendidikan Muzik yang mengajar pendidikan Muzik Tahun 3 sekolah rendah. Seorang guru dipilih berdasarkan kriteria yaang ditetapkan untuk dijadikan sampel kajian. Guru yang dipilih adalah guru yang berpengalaman.

Subjek kajian yang dipilih secara bertujuan ini mendapat kebenaran dari diri subjek itu sendiri dan pihak-pihak yang berkenaan seperti pihak pentadbir sekolah dan pihak Pejabat Pendidikan Daerah Kinta Utara. Namun begitu pengkaji menyediakan senarai subjek simpanan yang akan digunakan sekiranya subjek utama menarik diri.

Pada waktu yang sama surat makluman dan kebenaran akan diberikan kepada subjek kajian sebagai makluman dan penghargaan kerana sudi melibatkan diri dalam kajian ini. Ia juga bertujuan memberi keyakinan bahawa data butiran peribadi mereka akan dirahsiakan dan membolehkan mereka memberikan kenyataan dan jawapan tanpa kebimbangaan.

Pemilihan subjek yang terdiri dari guru berpengalaman adalah kerana pengkaji yakin guru ini akan dapat menjalankan kaedah pengajaran yang terbaik.

Tempat Kajian

Kajian ini dilaksanakan di sebuah sekolah rendah di dalam Daerah Kinta Utara. Di dalam daerah inilah terletaknya pusat Bandar Raya, Ipoh yang merupakan ibu negeri Perak Darul Ridzuan. Daerah Kinta Utara terletak di tengah-tengah Negeri Perak. Ia merupakan sebuah daerah dari sepuluh daerah yang terdapat di dalam Negeri Perak (Kerajaan Negeri Perak, 2015).

Populasi Dan Pengambilan Sampel

Bagi tujuan kajian ini, pengkaji telah memilih seorang guru berpengalaman yang mengajar Pendidikan Muzik Tahun Tiga Sekolah Rendah sebagai subjek kajian.

Instrumen Kajian

Penyelidik merupakaan instrumen utama dalam penyelidikan kualitatif (Othman Lebar: 2014). Ia berperanan dalam pengumpulan data dalam bentuk perkataan atau gambar, menganalisis secara induktif, memberi fokus kepada apa yang diterjemahkan yang dibuat oleh sampel kajian dan seterusnya melaporkan menggunakan bahasa yang menarik dan ekspresif.

Prosedur Pengumpulan Data

Data primier bagi kajian ini diperoleh melalui pemerhatian, temubual dan analisis dokumen. Untuk mendapatkan data yang baik dan tepat semasa pengumpulan data dalam kajian berbentuk kualitatif, hubungan yang baik di antara pengkaji hendaklah dibina dari peringat awal lagi oleh pengkaji. Ia memudahkan proses interaksi antara kedua belah pihak dan

seterusnya melancarkan kaedah pengumpulan data melalui pemerhatian, temu bual dan analisis dokumen yang bakal dijalankan (Noor Miza, 2015).

Cara Menganalisa Data

Semua data yang diperoleh melalui pemerhatian, temubual dan analisis dokumen oleh pengkaji akan dianalisis secara manual.

Glesne & Peshkin (1992) menyatakan bahawa data-data yang dikumpulkan boleh diurus dan disusun berdasarkan bagaimana ia didapati iaitu dilihat, didengar dan dibaca. Miles & Huberman (1994) pula menyebut pengkaji perlu menjalankan tiga proses secara serentak yang menglibatkan pengurangan data (*data reduction*), mempamer data dan pengesahkan data (*verification*).

Kesimpulan

Mereka bentuk sesebuah kajian adalah seumpama membina sebuah kapal yang akan digunakan dalam pelayaran menempuh lautan yang bergelora. Jika kapal yang dibina tidak kukuh dan menepati pawaian yang sepatutnya, maka pelayar akan menghadapi kesukaran untuk sampai ke destinasi yang dituju (Maxwell, 1996).

DAPATAN KAJIAN

Pendahuan

Dalam bab ini akan diperbincangkan dapatan kajian yang telah dijalankan oleh pengkaji terhadap subjek kajian berdasarkan soalan kajian yang telah ditetapkan.

Apakah lagu yang mempunyai nilai kebersihan yang diajar di sekolah?

Lagu-lagu yang mempunai nilai kebersihan yang terdapat dalam Buku Panduan Pengajaran Dunia Muzik Tahun 3 KSSR (2012) berjumlah sebah lagu iaitu Amalan Kita. Terdapat sebanyak 16 buah lagu kanak-kanak terkandung di dalam buku ini.

Sejauhmanakah pengetahuan guru tentang melodi dan lirik lagu semasa mengajar nyanyian lagu yang mempunyai nilai kebersihan?

Subjek telah mengajar tahun 3 KSSR semenjak tahun 2013. Ini bermakna subjek telah berpengalaman selama 3 tahun mengajar nyanyian lagu-lagu KSSR Tahun 3. Subjek juga telah berpengalaman mengajar nyanyian lagu-lagu bertemakan kebersihan yang terkandung dalam kandungan lagu-lagu KSSR. Subjek mengiringi nyanyian lagu dengan menggunakan kibod. Lagu diajar mengikut kaedah keseluruhan lagu kerana lagu ini adalah sebuah lagu yang pendek dan ringkas.

Subjek telah mengetahui melodi lagu Amalan Kita dan telah menghafal liriknya. Turut dapat dihuraikan ialah nilai-nilai murni yang terselit di dalam lirik lagu-lagu tersebut.

Bagaimanakah perlaksanaan aktiviti pengajaran guru semasa di dalam kelas semasa mengajar nyanyian lagu yang mempunyai nilai kebersihan?

Mata pelajaran Pendidikan Muzik diperuntukkan masa hanya selama 30 minit dalam seminggu. Ini tidak mencukupi jika dibandingkan dengan kadar kandungan yang disediakan. Subjek mengajar nyanyian secara berselang minggu. Ia diselangi dengan aktiviti nyanyian dan gerakan atau aktiviti nyanyian dan genderang. Panduan Pengajaran Dunia Muzik Tahun 3 KSSR (2012) juga mencadangkaan beberapa aktiviti pengajaran seperti permainan rekorder, solfa dan juga Isyarat Tangan Solfa yang perlu diikuti dan dipelajari oleh murid.

Murid diajar di dalam kelas muzik yang khas. Murid duduk secara bersila di atas lantai. Mereka bergerak dari kelas sebelum mata pelajaran bermula dan selepas kelas berakhir, mereka bergerak semula ke kelas.

Subjek menggunakan alat bantu mengajar seperti piano, tayangan LCD, rekorder dan papan putih. Tayangan LCD merupakan senikata lagu, gambar penjarian rekorder serta gambar-gambar yang berkaitan.

Melalui temubual subjek mengakui bahawa beliau menerangkan dan menerapkan nilai kebersihan secara sepintas lalu sahaja. Subjek mengakui bahawa beliau tidak didedahkan bagaimana aktiviti yang seharusnya dilakukan untuk menerapkan nilai secara berkesan. Subjek lebih menumpukan kepada aspek muzikal seperti nyanyian dengan pic, tempo, sebutan, rekorder dan juga aktiviti gerakan yang bersesuaian dengan senikata lagu semasa proses pengajaran dan pembelajaran.

Apakah aktiviti susulan bagi menerapkan nilai kebersihan oleh guru semasa sesi pengajaran?

Subjek mengaku tiada aktiviti susulan dilakukan untuk menerapkan nilai kebersikan dalam diri murid selepas aktiviti nyanyian lagu yang bertemakan kebersihan. Seperti kebiasaan, subjek lebih menumpikan kepada aktiviti muzikal seperti yang terkandung dalam sukatan pelajaran iaitu aktiviti nyanyian dan gerakan ataupun aktiviti nyanyian dan genderang serta cadangan aktiviti sepertimana yang terkandung dalam Buku Panduan Pengajaran Dunia Muzik Tahun 3 KSSR (2012).

Subjek menyatakan bahawa beliau terikat dengan sukatan pelajaran yang disediakan. Di samping itu, peruntukan masa yang terlalu sedikit menambahkan lagi penghalang kepada beliau untuk membuat aktiviti yang memerlukan masa yang lama.

Apakah faktor yang mempengaruhi pengajaran nyanyian lagu yang mempunyai nilai kebersihan?

Faktor masa ialah faktor utama yang menyekat aktiviti susulan untuk menerapkan nilai kebersihan kepada murid dengan lebih berkesan. Masa selama setengah jam seminggu yang diperuntukan adalah amat tidak mencukupi.

Di samping itu jumlah lagu yang diperuntukan adalah terlalu sedikit. Hanya sebuah lagu yang berkaitan dengan nilai kebersihan diperuntukan dalam Buku Panduan Pengajaran Dunia Muzik Tahun 3 KSSR (2012). Subjek memahami bahawa wujud keperluan menyediakan lagu-lagu lain untuk aktiviti nyanyian seperti nilai berkerja sama, patriotik, hormat menghormati, lagu pembelajaran dan sebagainya.

Subjek juga menyatakan bahawa Buku Panduan Pengajaran Dunia Muzik Tahun 3 KSSR (2012) telah menyediakan aktiviti yang bersesuai untuk dilakukan selepas mengajar nyanyian. Adalah lebih mudah untuk beliau mengikut apa yang dicadangkan.

Kesimpulan

Bagi menjawab persoalan kajian, subjek telah memberikan kerjasama yang baik ketika proses pengajaran dan pembelajaran ketika di dalam kelas, meminjamkan buku teks serta buku nyanyian yang digunakan dan ketika sesi temu bual diadakan.

PERBINCANGAN DAN RUMUSAN

Pendahuluan

Dalam bab ini, pengkaji membahagikan perbincangan kepada empat sub-topik iaitu ringkasan dapatan kajian, perbincangan dan implikasi kajian, cadangan kajian lanjutan dan juga kesimpulan.

Ringkasan Dapatan Kajian

Secara ringkas pengkaji mendapati bahawa subjek kajian adalah guru yang yang berkualiti sebagai seorang guru pendidikan muzik. Subjek menggunakan sepenuhnya kepakaran beliau dalam bidang muzik semasa proses pengajaran dan pembelajaran di dalam bilik darjah. Subjek juga bijak mengawal kelas walaupun bilang murid adalah ramai iaitu seramai 34 orang.

Subjek menguasai ilmu pedagogi dan ilmu bidang Pendidikan Muzik. Aktiviti pengajaran dan pembelajaran adalah merujuk kepada Buku Panduan Pengajaran Dunia Muzik Tahun 3 KSSR (2012) yang keluarkan oleh Kementerian Pelajaran Malaysia. Aktiviti cadangan dalam buku tersbut juga diguna pakai oleh subjek.

Dalam menerapkan nilai kebersihan, subjek mengakui bahawa beliau menerapkan nilai murni tersebut secara sepintas lalu sahaja. Subjek tidak pernah diterangkan atau menghadiri kursus khas bagaimana penerapan nilai murni perlu diajar dengan lebih berkesan.

Tiada aktiviti susulan dijalankan untuk menerangkan dan mengaplikasi nilai murni dalam pengajaran dan pembelajaran. Subjek mengambil masa selama dua sesi iaitu selama sejam dalam masa dua minggu untuk mengajar lagu Amalan Kita. Sesi pertama adalah untuk mengajar nyanyian dan sesi kedua pula aktiviti ensambel nyanyian dan juga tiupan rekorder not B.

Perbincangan Dan Implikasi Kajian

Faktor masa yang terlalu sedikit iaitu satu sesi selama setengah jam seminggu adalah tidak mencukupi. Sekurang-kurangnya masa selama sejam diperlukan sebagaimana yang diperuntukan dalam KSSR dahulu. Ia perlu dikembalikan supaya pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Muzik dapat dilaksanakan dengan berkesan dan memberi keselesaan kepada guru untuk melaksanakannya.

Dalam penyediaan bahan nyanyian, pengkaji mendapati ketidak samarataan tajuk lagu dengan nilai-nilai murni yang terkandung dalam KSSR. Ini terbukti dangan tiada lagu yang menerapkan nilai kebersihan dalam buku Tahun Satu dan Tahun Dua. Hanya terdapat sebuah lagu yang menekan nilai murni kebersihan dalam Buku Tahun Tiga iaitu lagu Amalan Kita.

Guru-guru pendidikan Muzik perlu didedahkan dengan amalan pengajaran yang terkini. Kursus-kursus jangka pendek perlu diadakan oleh pihak-pihak yang berkenaan. Dalam menerapkan nilai murni, perlu ada kaedah yang lebih berkesan supaya dapat memaksimakan penerapan nilai murni seperti mana yang terdapat dalam Falsafah Pendidikan Negara dan juga Kurikulum Standard Sekolah Rendah.

Cadangan Kajian Lanjutan

Berdasarkan dari dapatan kajian dan implikasi kajian yang telah diperbincangkan dalam bab 4, pengkaji ingin memberi beberapa cadangan untuk kajian akan datang. Cadangan kajian lanjutan ialah:

i) Kajian yang telah dijalankan adalah mengkaji pengajaran lagu bertemakan nilai murni kebersihan. Terdapat beberapa lagi nilai murni yang terkandung dalam Falsafah Pendidikan Negara dan juga Kurikulum Standard Sekolah Rendah seperti kasih-sayang, bermasyarakat, hormat-menghormati, patriotik dan sebagainya.

ii) Kajian dijalankan ke atas seorang guru. Kajian lanjutan juga boleh dijalankan dan mengambil sampel kajian yang lebih banyak bilangannya. Kajian secara kuantitatif boleh dijalankan oleh pengkaji seterusnya.

iii) Sekolah rendah terbahagi kepad dua tahap iaitu Tahap Satu dan Tahap Dua. Pengkaji telah melakukannya pada guru yang mengajar Tahun Tiga iaitu pada tahap Satu. Pengkaji mencadangkan boleh dibuat kajian lanjutan terhadap pengajaran guru pada Tahap Dua.

iv) Kajian kesan nyanyian lagu bertema kebersihan boleh dilaksanakan terhadap murid.

v) Kajian berkaitan nilai kebersihan bukan sahaja boleh dilakukan di dalam mata pelajaran Pendidikan Muzik tetapi juga di dalam mata pelajaran lain seperti Pendidikan Moral, Agama Islam, Bahasa Melayu dan Bahasa Inggeris.

Kesimpulan

Pengkaji telah cuba menjawab persoalan kajian dengan sebaik mungkin. Namun begitu, pengkaji merasakan bahawa perlu ada kajian yang berterusan dijalankan berkaitan dengan tajuk kajian ini.

Kepada pihak yang berkaitan, perlu mengambil perhatian dan tindakan yang sewajarnya sekiranya hasil kajian ini boleh membantu dalam meningkatkan mutu pengajaran dan pembelajaran di sekolah.

RUJUKAN

Abdul Razak Abd. Rahman. (2016). *Temubual bersama Pensyarah Cemerlang Jabatan Muzik Institut Pendidikan Guru Kampus Ilmu Khas*. Kuala Lumpur.

Agung Batin Salasa. (2015). *Metode pembelajaran pada front ensembel dalam marching band citra derap bahana skripsi*. Universitas Negeri Yogyakarta.

Ahmad Shah Bin Pakeer Mohamed. (2013). Patriotisme belia ke arah perpaduan dan 1 Malaysia. *Jurnal Biro Tatanegara*, *1*, 5–20.

Ahmad Zabidi Abdul Razak. (2006). Ciri iklim sekolah berkesan : Implikasinya terhadap motivasi pembelajaran. *Jurnal Pendidikan*, *31*, 3–19.

Alexis Anja Kallio, & Heidi Partti. (2013). Music Education for a nation: Teaching patriotic ideas and ideals in global societies. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, *12*(3), 4–30.

Aripin Said. (1997). *Lagu-lagu tradisional rakyat Pahang*. (Mohd. Ghazali Abdullah, Ed.) (1st ed.). Selangor Darul Ehsan: Kementerian Kbudayaan, Kesenian dan Pelancongan Malaysia.

Asra dan Sumiati. (2007). *Metode pembelajaran*. Bandung: CV Vacana Prima.

Aziz Yahya, Shahrin Hashim, Jamaluddin Razali, Yusof Boon, & Abdul Rahim Hamdan. (2007). *Menguasai penyelidikan dalam pendidikan*. Batu Caves: PTS Profesional Publishing.

Bahagian Pembangunan Kurikulum. (2010). *Draf kurikulum standard sekolah rendah* (1st ed.). Kuala Lumpur: Kementerian Pendidikan Malaysia.

Fauzi Hussin, Jamal Ali, & Mohd Saifoul Zamzuri Noor. (2014). *Kaedah penyelidikan dan analisis data SPSS*. Sintok: Penerbitan Universiti Utara Malaysia.

Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitatif researches: An introduction*. New York: Longman.

Hamimah Suhaibo. (2010). Pemupukan patriotisme dalam pendidikan sejarah tingkatan satu. *Jurnal Penyelidikan IPG KBL*, *9*.

Hao, W., Jing, Y., & Li, L. (2015). Study on psychological activities and physiological skills of singing in vocal music teaching. *International Conference on Education Technology, Management and Humanities Science*, (Xingtai University, China), 604–608.

Irny, S. I., & Rose, A. A. (2005). Designing a strategic infomation systems planing methodology for malaysian institutes of higher learning. *Infomation System*, *6*, 38–45.

John Sloboda. (2009). *Patriotism and nationalism in music education: A rewiew essay*. *Farnham*. UK: Ashgate.

Kamus Dewan. (2007) (4th ed.). Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Kementerian Pendidikan Malaysia. (2010). *Draf kurikulum standard sekolah rendah (KSSR), pendidikan muzik tahun 4*. Putrajaya: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Kementerian Pendidikan Malaysia. (2015). Portal rasmi kementerian pendidikan Malaysia. Retrieved August 5, 2015, from http://www.moe.gov.my/v/pelajaran-rendah

Kerajaan Negeri Perak. (2015). Portal rasmi Kerajaan Negeri Perak. Retrieved from http://www.perak.gov.my/index.php/pengenalan

Ketua Pengarah Pelajaran Malaysia. (2013). *Surat pekeliling ikhtisas bil 2 tahun 2013 pelaksanaan kurikulum standard sekolah rendah (KSSR) tahap II secara berperingkat-peringkat mulai tahun 2014*. Putrajaya.

Leising, B. (2014). Strategies for teaching singing to children, (March), 1–4.

Mah Kok Heng. (2006). Perceptions of mused'02 participants toward music education in Malaysia. *UPENA*, 129–147.

Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks: Sage.

Merriam, S. B. (2001). *Qualitative research and the case study application in education* (2nd ed.). San Francisco: Jossey Bass Publisher.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qulaitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.

Mohd Fadzil Ibrahim. (2016). *Temubual bersama Penyelia Kurikulum (Akademik) Jabatan Pendidikan Negeri Perak*. Ipoh.

Mubin Md. Nor. (2016). *Temubual bersama pensyarah Unit Muzik Institut Pendidikan Guru Kampus Ipoh*. Ipoh.

Mueller, J. H. (1958). *Music and education: A sociological approach*. New York: University of Chicago Press.

Noor Miza Abdul Rahman. (2015). *Pembinaan modul berasaskan pendekatan projek untuk meningkatkan kemahiran berkomunikasi murid tadika*. Tesis Ph.D. Universiti Sains Malaysia, Pulau Pinang.

Noorhaqmal Mohamed Noor. (2009). Muzik dan pembelajaran: satu penelitian. *Jurnal Akademik Persatuaan Budaya Melayu Program Latihan Khas (Bahasa Ibunda)*, *9*, 82–84.

Nur Nadiah Abdullah, Fatini Diana Othman, Wong Chi Mun, & Rohazudin Hassan. (2006). Memperkasakan pendidikan muzik untuk kejayaan pelajar bermula dari dari golongan pendidik itu sendiri. Retrieved October 20, 2015, from http://www.scribd.com/doc / 35176314/Memperkasakan-Pendidikan-Muzik-untuk-Kejayaan-Pelajar-bermula-dari-Golongan-Pendidik-itu-sendiri#scribd

Othman Lebar. (2014). *Penyelidikan kualitatif: Pengenalan kepada teori dan metode*. Tanjong Malim: Penerbitan Universiti Pendidikan Sultan Idris.

Panduan Pengajaran Dunia Muzik Tahun 3 KSSR. (2012). *Panduan Pengajaran Dunia Muzik Tahun 3 KSSR*. Kuala Lumpur: Kementerian Pelajaran Malaysia.

Pejabat Pendidikan Daerah Kinta Utara. (2015). Portal rasmi pejabat pendidikan Daerah Kinta Utara. Retrieved August 1, 2015, from http://ppdkinta.edu.my/index .php/ download - now/senarai-sekolah

Pelita Brunei. (2013). Pentingnya menjaga kebersihan pelita brunai. Retrieved May 28, 2016, from http://www.pelitabrunei.gov.bn/template/seruansuci/

Raja Sulaiman Raja Kamil. (2011). *Kaedah dan teknik pengajaran muzik angkolng di Sekolah Kebangsaan Bukit Jelutung, Shah Alam*. Universiti Pendidikan Sultan Idris.

Ramona Mohd Tahir. (2006). Muzik di sekolah-sekolah di Malaysia: Asas, perlu dan relevan!, (146), 1–10.

Rosnira K. (2012). Penggunaan lagu dalam menerapkan unsur patriotik dalam matapelajaran kajian tempatan tahun 6. Retrieved August 10, 2015, from http://www.slideshare.net

Saunders, J. (2005). The case study as a method for exploring expert music teaching. *Brock Education Journal*, *15*(1), 32–42. Retrieved from http://www.ed.brocku. ca/ojs/index. php/brocked/article/view/62

Susan Hallam. (2008). *Music psychology in education*. London, England: Bedford Way Papers.

Tracy King. (2015). Teaching patriotic music - What to do. Retrieved January 12, 2016, from http://mrskingrocks.blogspot.my/2015/09/teaching-patriotic-music-what-to-do.html

Unit Praktikum Institut Pendidikan Guru Kampus Ipoh. (2015). *Laporan Unit Praktikum*. Ipoh.

Yasmin Hussain, & Zainal Ariffin Ab. Ghani. (2013). *Asas terapi muzik*. Selangor Darul Ehsan: A 2 Z Media.

Zaharul Lailiddin Saidon. (2011). Memperkasa pendidikan muzik di Malaysia - merekayasa pendidikan guru muzik. Retrieved August 10, 2015, from http://joechelliah. blogspot. com/2011/02/memperkasa-pendidikan-muzik-di-malaysia.html

PENGAJARAN PUISI TRADISIONAL DALAM PENDIDIKAN ABAD 21

Shatirah Yahya
Aciksha76@gmail .com

Norashikin Abdul Latif
Sabk Maahad Al Tarbiah Al Islamiah

Zainal Arifin Md Rejab
Zainai10arifin@gmail .com
PPD Larut Matang dan Selama

ABSTRAK

Kajian ini dijalankan bertujuan untuk mengkaji tentang kaedah pengajaran puisi tradisional dalam Pendidikan Abad ke-21 yang dapat menarik minat para pelajar kepada pembelajaran puisi tradisional sekaligus membantu mereka untuk meningkatkan pencapaian mereka dalam menjawab soalan pemahaman puisi di peringkat SPM. Pendidikan Abad ke-21 yang akan diterapkan dalam pengajaran puisi tradisional ini berasaskan empat tonggak utama iaitu 'Learning to know' (belajar untuk tahu); ' Learning to do' (belajar untuk buat); 'Learning to leave together' (belajar untuk hidup bersama) dan 'Learning to be' (belajar untuk menjadi). Responden yang menjadi bahan kajian ini terdiri daripada 29 orang pelajar perempuan dari Tingkatan 4 Al Badru di SABK Maahad Al Tarbiah Al Islamiah. Pengkaji menggunakan kaedah mengalami–menghayati yang menjadikan sesi pengajaran puisi menyeronokkan, menarik dan berkesan. Dalam pada itu, Teori Kecerdasan Pelbagai juga diaplikasi dalam pengajaran puisi tradisional ini kerana setiap pelajar mempunyai kecerdasan masing-masing. Untuk menarik minat pelajar, saya menggunakan teknik nyanyian dan mengaplikasi kemahiran Teknologi maklumat dan komunikasi (ICT) yang menjadi elemen dalam Pendidikan Abad ke-21. Kajian ini dijalankan dalam bentuk pemerhatian, soal selidik, ujian pra dan ujian pos untuk mengetahui pencapaian pelajar dalam menjawab soalan pemahaman SPM terkini dan keberkesanan teknik yang digunakan oleh guru dalam pengajaran puisi tradisional. Teknik ini telah dapat membantu pelajar-pelajar kelas ini mengingati puisi tradisional dan meningkatkan prestasi mereka dalam menjawab soalan pemahaman yang mengandungi kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT) serta dapat mencipta puisi tradisional yang semakin terpinggir.

Kata kunci : *Pengajaran puisi tradisional, pendidikan abad ke-21, kaedah mengalami-menghayati, teori kecerdasan pelbagai, kemahiran berfikir aras tinggi*

PENDAHULUAN

Puisi tradisional Melayu merupakan warisan bahasa Melayu yang sangat unik. Puisi tradisional Melayu telah pun muncul sebelum bermulanya sistem tulisan lagi. Menurut Abdul Halim Ali (2004), puisi bukan sahaja sebati dalam jiwa masyarakat sebagai satu hasil seni, malah merupakan satu bentuk wadah pemeliharaan adat, pembina sahsiah diri, pengajar agama dan ilmu pengasih, pertahanan, hiburan, dan juga kepercayaan. Dalam aspek pengajaran dan pembelajaran, puisi tradisional ini adalah salah satu komponen bahan sastera yang terdapat dalam pengajaran Bahasa Melayu

Pendidikan abad ke-21 pula ialah pendidikan yang berdaya saing seiring dengan kemajuan teknologi maklumat pada masa kini. Mengikut laporan UNESCO (Report of the International Commission on Education for the twenty first century) dalam Muhammad Yusri (2015), pendidikan yang berterusan sepanjang hidup harus berasaskan empat tonggak utama, iaitu: '*Learning to know'* (belajar untuk tahu); ' *Learning to do'* (belajar untuk buat); '*Learning to leave together'* (belajar untuk hidup bersama) dan ' *Learning to be'* (belajar untuk menjadi). Penerapan empat tonggak ini amat perlu digunakan dalam pengajaran guru khususnya pengajaran puisi tradisional yang menjadi salah satu soalan pemahaman dalam Kertas 2 Bahasa Melayu SPM.

Sepri Ismail (2013) memberikan pendapat bahawa Komponen Kesusasteraan Melayu dalam mata pelajaran Bahasa Melayu adalah bertujuan untuk memupuk dan meningkatkan minat membaca dalam kalangan pelajar, serta memperkukuhkan kemahiran berbahasa, iaitu kemahiran mendengar dan bertutur, membaca, dan menulis. Hal ini turut disokong oleh Awang Sariyan (2003), penggunaan bahan sastera dalam pengajaran bahasa bertujuan untuk melatih pelajar membaca karya sastera dengan strategi yang tepat, bukan semata-mata untuk memenuhi tujuan praktis seperti memperolehi maklumat tetapi untuk menganalisis teks sastera bagi memperoleh kemungkinan makna tertentu secara simbolis atau filosifis.

Komponen sastera ini sebenarnya dimuatkan dalam Sukatan Pelajaran Bahasa Melayu sekolah menengah dengan tujuan memupuk minat membaca dan melahirkan kenikmatan membaca serta penghayatan terhadap bahan sastera yang sesuai seperti cerpen, novel dan puisi yang kaya dengan unsur-unsur alam, kemasyarakatan, kebudayaan dan kemanusiaan (Sukatan Pelajaran KBSM Bahasa Melayu, 2000).

Di samping itu, komponen sastera ini juga turut menjadi salah satu instrumen dalam Kertas 2 Bahasa Melayu peringkat Sijil Pelajaran Malaysia (SPM) iaitu Soalan 2 yang melibatkan soalan pemahaman. Soalan pemahaman di peringkat SPM ini memperuntukkan markah keseluruhan sebanyak 35 markah dengan pecahan markah mengikut soalan petikan umum (9 markah), soalan prosa moden (9 markah), soalan prosa tradisional (8 markah) dan soalan puisi (9 markah). Walaupun soalan pemahaman puisi hanya memperuntukkan 9 markah sahaja namun markah ini turut menyumbang kepada pencapaian pelajar jika tidak diberi penekanan yang sewajarnya menerusi kaedah pembelajaran abad ke-21 supaya dapat menarik minat pelajar untuk mempelajari dan memahaminya.

LATAR BELAKANG KAJIAN

Mata pelajaran Bahasa Melayu merupakan mata pelajaran teras pada peringkat Sijil Pelajaran Malaysia (SPM). Mata pelajaran Bahasa Melayu peringkat SPM mempunyai dua bahagian, iaitu Bahasa Melayu Kertas 1 (1103/1) dan Bahasa Melayu Kertas 2 (1103/2). Format pentaksiran bagi mata pelajaran ini telah mengalami perubahan format bermula tahun 2004. Satu instrumen pentaksiran bagi mata pelajaran Bahasa Melayu Kertas 2 ialah pemahaman petikan daripada Komponen Kesusasteraan Melayu. Soalan pemahaman petikan merupakan satu komponen penting dengan peruntukan markah yang ditetapkan sebanyak 35 markah. Aspek yang diberikan penekanan dalam menjawab soalan pemahaman ialah kemahiran menjawab soalan dari aspek memberi maksud rangkai kata, soalan berdasarkan petikan, soalan berunsur sastera dan soalan kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT).

Untuk memberikan kefahaman kepada pelajar terhadap instrumen pentaksiran ini, pelajar perlu memahami keseluruhan maksud petikan yang dibaca khususnya soalan puisi tradisional. Hal ini demikian kerana penggunaan bahasa dalam puisi tradisional ini mempunyai maksud yang tertentu dan tersirat untuk difahami oleh para pelajar. Oleh hal yang demikian, penguasaan terhadap kemahiran menjawab soalan pemahaman ini memerlukan pendekatan koperatif yang komprehensif untuk memberi kefahaman yang mudah dan jelas kepada pelajar. Sehubungan itu, teknik pengajaran yang menggunakan teori kecerdasan pelbagai iaitu muzik dan interpersonal digunakan oleh guru bagi menarik minat pelajar terhadap pembelajaran puisi tradisional yang sebelum ini hanya membaca melalui buku teks semata-mata. Dalam pada itu, teknik nyanyian dan kemahiran TMK adalah sebahagian daripada kaedah pendidikan abad ke-21 yang boleh diaplikasikan dalam proses pengajaran dan pembelajaran pada era ini.

Refleksi Pengajaran dan Pembelajaran Lalu

Sudah hampir lapan tahun pengkaji mengajar mata pelajaran Bahasa Melayu di peringkat menengah atas iaitu melibatkan Tingkatan 4 dan Tingkatan 5. Pelbagai pengalaman yang telah pengkaji lalui sepanjang mengajar mata pelajaran ini di sekolah ini. Pada tahun ini, pengkaji telah diamanahkan untuk mengajar mata pelajaran Bahasa Melayu ini bagi kelas 4 Al Badru. Kelas ini merupakan kelas aliran kemanusiaan di sekolah saya dan merupakan kelas bagi pelajar-pelajar yang agak sederhana dan lemah dalam Pentaksiran Tingkatan 3 (PT3) pada tahun lalu. Walaupun begitu, pengkaji berpendapat bahawa pelajar-pelajar ini berpotensi untuk mendapat keputusan yang baik khususnya dalam mata pelajaran Bahasa Melayu yang menjadi mata pelajaran wajib lulus di peringkat Sijil Pelajaran Malaysia (SPM) jika diberi panduan dan perhatian kepada cara pembelajaran mereka.

Dalam kertas Bahasa Melayu di peringkat SPM, pelajar-pelajar perlu menduduki dua kertas peperiksaan iaitu Kertas 1 yang terkandung di dalamnya dua bahagian soalan iaitu Bahagian A (Karangan berpandukan bahan rangsangan) dan Bahagian B (Karangan Respon Terbuka). Bagi Kertas 2 pula terkandung empat soalan iaitu Soalan 1 (Rumusan), Soalan 2 (Pemahaman Petikan), Soalan 3 (Pengetahuan dan Kemahiran Tatabahasa) dan Soalan 4

(Novel). Untuk mendapatkan markah yang cemerlang, pelajar-pelajar ini perlu mendapat markah yang baik dalam setiap kertas tersebut.

Namun, kajian yang telah dilakukan oleh pengkaji ini hanyalah menumpukan kepada Kertas 2, Soalan 3 iaitu yang melibatkan soalan pemahaman petikan KOMSAS yang memperuntukkan 35 markah sahaja dan yang lebih khususnya soalan pemahaman petikan puisi iaitu soalan 2 (d). Soalan pemahaman ini memperuntukkan sebanyak 9 markah yang melibatkan tiga soalan. Walaupun hanya tiga soalan yang diberikan, namun pelajar-pelajar kelas ini tidak dapat menguasai cara penulisan jawapan dan menjawab soalan pemahaman ini dengan cara yang tidak tepat.

Sebagai seorang guru yang mempunyai pengalaman, pengkaji selalu menitikberatkan teknik pengajaran bagi memudahkan pelajar-pelajar ini menerima input dan mencapai objektif pengajaran yang telah ditetapkan. Namun, pengkaji berada agak kecewa kerana apabila latihan diberikan, mereka masih mengulangi kesilapan yang sama. Hal ini telah mendorong saya untuk membuat kajian tindakan dengan menggunakan teknik nyanyian dan mengaplikasi teknologi maklumat dan komunikasi (TMK) dalam pengajaran dan pembelajaran secara pembelajaran koperatif ini untuk meningkatkan menarik minat mereka kepada puisi tradisional khususnya seterusnya meningkatkan pencapaian mereka dalam menjawab soalan pemahaman petikan peringkat SPM nanti.

Refleksi Sorotan Literatur

Terdapat pelbagai kajian yang dibuat terhadap pengaruh muzik dan nyanyian dalam pengajaran dan pembelajaran sama ada di peringkat rendah mahupun di peringkat menengah. Hal ini demikian kerana setiap manusia memiliki pelbagai kecerdasan dan salah satu daripadanya adalah kecerdasan muzik. Nyayian merupakan salah satu aspek daripada cabang muzik yang menjadi sebahagian daripada alam kehidupan dan budaya masyarakat seluruhnya. Menurut Abdullah al-Amin al-Na'miy (1994), di dalam bukunya bahawa Ibu Khaldun telah mengisyaratkan sesungguhnya muzik adalah suatu ilmu, dan menekankan bahawa muzik dan nyanyian itu adalah sesuatu perkara yang dapat memperkembang pengetahuan dan idea semasa melagukan sesuatu lagu.

Kajian yang dilakukan oleh pakar psikologi Dr. Frances Rauscher (1994) dari Universiti Wisconsin dalam Lilis (2012) telah membuktikan bahawa muzik boleh meransangkan fungsi otak yang diperlukan dalam pembelajaran. Kajian Rausher et al (1994) dalam catatan Lilis (2012) juga membuktikan bahawa kanak-kanak yang didedahkan kepada muzik pada awal umur mereka, mereka mempunyai perkembangan sosial, mental dan fizikal yang lebih matang. Selain itu, Dr Georgi Lozanov mengatakan muzik dapat menguatkan daya ingatan dan memudahkan pembelajaran sekiranya digunakan dengan baik (Lilis, 2012).

Pendapat tersebut turut disokong oleh kajian yang dibuat oleh Rosne Hafizah (2009) kerana dapatan yang diperolehnya terhadap beberapa orang pelajar di sebuah sekolah rendah di Selangor menunjukkan bahawa aktiviti nyanyian ini dapat merangsang minat pelajar-pelajar untuk mempelajari bahasa Arab. Hal ini secara tidak langsung telah berjaya

menarik minat pelajar untuk menguasai perbendaharaan kata bahasa Arab melalui kaedah nyanyian ini. Mohd Izzuddin Akmal (2011) melalui kajiannya juga mengakui bahawa kaedah nyanyian ini merupakan kaedah berpusatkan murid iaitu kajian yang menumpukan 80% kepada murid dan hanya 20% penglibatan guru. Menurutnya lagi, pembelajaran melalui nyanyian melodi ria yang digunakan oleh beliau itu ternyata mampu membangkitkan keseronokan dan merangsang minat murid untuk belajar kerana sesi pengajaran dan pembelajaran tidak berlangsung dalam keadan tertekan.

Sememangnya kita sedia maklum, pelajar bukan hanya mengikuti pelajaran seorang guru sahaja malah ada lagi beberapa mata pelajaran lain turut dipelajari mereka dalam satu hari. Keadaan ini sudah semestinya akan membuatkan mereka tertekan jika tiada pelbagai teknik yang digunakan oleh guru-guru yang berlainan ini. Dengan adanya teknik nyanyian dan pelbagai teknik yang lain pastinya dapat mengelakkan pelajar daripada berasa bosan mengikuti pengajaran guru. Hakikatnya, penggunaan muzik dan nyanyian merupakan salah satu strategi bagi memastikan proses pengajaran dan pembelajaran di bilik darjah menjadi satu pengalaman yang sukar dilupakan dan secara tidak langsung juga dapat meningkatkan kualiti pengajaran guru.

Dalam pada itu, penggunaan teknologi maklumat dan komunikasi (TMK) seperti komputer, LCD dan pelbagai alatan lain dalam pengajaran juga dapat memberi peluang kepada pelajar untuk mengaplikasi penggunaan TMK dalam pendidikan abad ke-21 ini. Pelajar akan berasa teruja untuk menjawab soalan atau menggunakan komputer untuk mempersembahkan jawapan mereka. Aplikasi komputer dalam proses pengajaran dan pembelajaran memberikan impak yang baik kepada pelajar terutamanya pelajar yang mempunyai tahap pencapaian prestasi yang rendah (Mohd Aris, 2007).

Menurut Mohd Aris lagi, pelajar yang berada pada tahap pencapaian akademik rendah kebiasaannya memerlukan pelbagai kombinasi medium dalam pembelajaran mereka seperti visual yang bergerak, animasi, teks, muzik dan grafik. Kebiasaannya, kesemua medium ini terdapat dalam multimedia yang boleh didapati di dalam pembelajaran berbantukan komputer. Hal ini sejajar dengan peribahasa Cina yang berbunyi, ”*saya dengar, saya akan lupa, saya lihat, saya akan saya ingat, dan apabila saya lakukan saya akan faham*.”

Seterusnya, pembelajaran koperatif pula ialah strategi berpusatkan pelajar dan bahan bantu mengajar melalui aktiviti secara koperatif (Salhah Abdullah, 2009). Menurut Effandi Zakaria (1998) pula, pembelajaran koperatif adalah suatu strategi pengajaran di mana pelajar-pelajar saling membantu antara satu sama lain di dalam kumpulan kecil. Pembelajaran koperatif berlaku apabila pelajar bekerja secara berkumpulan, berkongsi idea, saling membantu untuk menyelesaikan masalah, dan memastikan semua ahli kumpulan menguasai isi pelajaran dengan meminta bantuan daripada guru.

Menurut Rogers dan Freiberg (1994) dalam Zakena Izeanty dan Budi AlFahmi (2012) pula, para pelajar lebih suka pengajaran yang tidak terlalu formal dan kaedah pembelajaran koperatif memenuhi syarat ini. Kaedah koperatif menggalakkan para pelajar mengajar sesama sendiri dan pelajar juga sebenarnya ingin berkongsi pendapat dengan guru dan

rakan-rakan. Kaedah koperatif ini juga turut digunakan oleh Zahara Aziz dan Suzila Bustam (2011) dalam kajian mereka. Dapatan yang diperoleh berdasarkan kaedah pembelajaran koperatif yang digunakan oleh mereka telah dapat menarik minat pelajar untuk berbincang dan berinteraksi antara ahli-ahli dalam kumpulan kecil yang dibentuk. Interaksi juga meningkat antara guru dan pelajar kerana pelajar banyak bertanya tentang tugasan yang diberikan kepada mereka.

Berdasarkan kajian-kajian yang dibuat di atas menunjukkan pelajar sememangnya suka kepada kepelbagaian teknik pengajaran yang digunakan oleh guru khususnya teknik nyanyian dan aplikasi penggunaan TMK dalam pengajaran seterusnya telah dapat menarik minat pelajar terhadap pelajaran yang diajar oleh guru. Melalui pembelajaran koperatif pula, kaedah ini juga telah dapat membantu pelajar berinteraksi dengan rakan mereka dalam satu kumpulan untuk berbincang dan saling menyelesaikan masalah yang diberikan oleh guru.

ISU / FOKUS

Berdasarkan ujian pra pemahaman puisi tradisional iaitu pemahaman Syair Bidasari yang lepas, saya mendapati 41.4 peratus atau seramai 12 orang pelajar gagal menjawab soalan pemahaman petikan puisi tersebut. Masing-masing memperoleh 2 markah daripada markah penuhnya iaitu 9 markah. Hal ini disebabkan pelajar ini tidak memahami cara untuk menulis jawapan pemahaman mengikut teknik yang betul. Dalam pada itu, mereka juga susah untuk memahami maksud puisi tradisional khususnya syair. Walaupun markah yang diperuntukkan hanyalah 9 markah sahaja, namun markah bahagian pemahaman ini akan turut mempengaruhi pencapaian keseluruhan markah Kertas 2 Bahasa Melayu SPM.

Seteleh dibuat post mortem bersama-sama pelajar, pelajar telah mengenal pasti kelemahan masing-masing dalam menjawab soalan pemahaman di peringkat SPM. Selain tidak menepati kehendak soalan, kelemahan yang paling ketara ialah mereka tidak dapat memahami maksud setiap rangkap puisi tradisional iaitu Syair Bidasari dengan baik. Selain itu, cara mereka menjawab soalan KBAT juga kurang tepat berdasarkan skema pemarkahan yang diberikan. Oleh itu, kelemahan mereka ini perlu diatasi dengan segera sebelum mereka menduduki Peperiksaan Sijil Pelajaran Malaysia (SPM) pada tahun depan. Seandainya mereka masih tidak dapat menguasai kemahiran menjawab soalan pemahaman bukan sahaja yang melibatkan puisi semata-mata tetapi juga melibatkan soalan pemahaman petikan umum, petikan prosa moden dan petikan prosa klasik dengan baik kebarangkaliannya mereka tidak akan dapat mencapai keputusan cemerlang dalam mata pelajaran Bahasa Melayu peringkat SPM.

Oleh hal demikian, sebagai seorang guru yang bertanggungjawab, pengkaji perlu menyemai minat dan sikap positif terhadap pembelajaran pelajar dengan memperkenalkan pendekatan pembelajaran secara komprehensif dan strategi belajar KOMSAS dalam Bahasa Melayu di samping berusaha meningkatkan kemahiran menjawab soalan pemahaman khususnya yang melibatkan soalan KBAT bagi mencapai kecemerlangan pelajar dalam mata pelajaran Bahasa Melayu peringkat SPM.

OBJEKTIF KAJIAN

Objektif Umum

Meningkatkan nilai GPMP sekolah dengan peningkatan peratus kelulusan Bahasa Melayu.

Objektif Khusus

Memudahkan proses pengajaran dan pembelajaran (P&P) dengan penggunaan teknik yang sesuai.

Menarik minat pelajar mempelajari puisi tradisional melalui teknik nyanyian dan aplikasi teknologi maklumat dan komunikasi.

Meningkatkan pencapaian pelajar dalam menjawab soalan pemahaman puisi di peringkat SPM.

KUMPULAN SASARAN

Kajian ini melibatkan 29 orang pelajar Tingkatan 4 Al Badru. Semua pelajar kelas ini adalah terdiri daripada pelajar puteri sahaja. Keseluruhan kebolehan pelajar daripada kelas ini adalah pada tahap lemah, sederhana dan baik. Oleh itu, kajian tindakan ini dilaksanakan untuk memastikan pelajar dapat menjiwai puisi tradisional khususnya genre syair dan dapat menjawab soalan pemahaman dengan berkesan.

METODOLOGI KAJIAN

Metodologi kajian yang digunakan ialah:-

Pemerhatian

Sikap pelajar dilihat secara langsung di dalam kelas sewaktu aktiviti pengajaran dan pembelajaran (P&P), dan penggunaan teknologi maklumat dan komunikasi iaitu komputer dan LCD.

Soal Selidik

Borang soal selidik telah disediakan dan diedarkan kepada keseluruhan pelajar ini untuk mendapatkan maklum balas pelajar tentang perasaan mereka terhadap pengajaran guru sebelum dan selepas pelaksanaan teknik nyanyian dan penggunaan TMK dalam pengajaran Bahasa Melayu khususnya puisi tradisional yang melibatkan genre syair.

Ujian Pra

Ujian ini diberikan kepada pelajar untuk mengukur tahap pencapaian pelajar dalam menjawab soalan pemahaman puisi sebelum pelaksanaan pendekatan koperatif.

Ujian Pos

Ujian pos diberi untuk mengetahui tahap pencapaian pelajar dalam menjawab soalan pemahaman puisi tradisional pada akhir kajian.

TEORI KAJIAN

Kajian ini menggunakan 'Teori Kecerdasan Pelbagai' (TKP) yang dipelopori oleh Howard Gardner berpandukan 'Pendekatan koperatif' yang perlu ditekankan dalam memahami puisi tradisional seperti syair. Teori TKP ini menghuraikan lapan kecenderungan potensi seseorang untuk belajar. Lapan jenis kecerdasan pelbagai tersebut termasuklah kecerdasan verbal-linguistik, kecerdasan logik-matematik, kecerdasan visual-ruang, kecerdasan kinestetik, kecerdasan muzik, kecerdasan interpersonal, kecerdasan intrapersonal, dan kecerdasan naturalis.

Menurut Salhah Abdullah (2009), guru sebagai fasilltator dan mentor disarankan mengenal pasti kecerdasan pelbagai diri sendiri supaya mudah membimbing pelajar sebagai mentee. Hal ini demikian kerana guru akan membantu pelajar belajar dengan gaya yang sesuai dengan minat dan kemampuan mereka. Pelajar akan belajar dalam suasana yang menyeronokkan dan bersesuaian dengan minat dan jiwa mereka. Berdasarkan Pusat Perkembangan Kurikulum (2001), terdapat tujuh sebab TPK ini perlu diaplikasikan dalam proses pengajaran dan pembelajaran di sekolah. Sebab-sebabnya ialah:

i. Menyokong pembelajaran bersepadu yang menyeluruh selaras dengan Falsafah Pendidikan Kebangsaan dan keperluan murid.

ii. Menerima persamaan dan perbezaan antara individu dengan mengakui bahawa setiap murid adalah unik dan belajar dengan cara yang berlainan.

iii. Meningkatkan kecerdasan pelbagai seseorang dan menyedari bahawa potensinya tidak terbatas.

iv. Meningkatkan harga diri, kreativiti dan motivasi melalui pengajaran dan pembelajaran yang menyeronokkan.

v. Menggalakkan inovasi dan penyelidikan baharu dalam pengajaran dan pembelajaran.

vi. Mempelbagaikan cara penilaian.

vii. Mewujudkan suasana kolaboratif di sekolah.

Kajian tindakan yang dilakukan oleh pengkaji ini memberi fokus kepada kecerdasan muzik dan kecerdasan interpersonal. Kecerdasan muzik ialah kecerdasan yang peka kepada bunyi bukan verbal dalam persekitaran termasuk melodi dan nada. Seseorang yang mempunyai kecerdasan ini mempunyai kebolehan untuk mengubah tempo dan irama dalam melodi yang mudah. Individu ini gemar mendengar, menyanyi, bermain muzik, mencipta lagu serta boleh mengingat muzik yang berlainan. Kecerdasan interpersonal pula ialah kebolehan memahami perasaan, motivasi, tabiat serta hasrat orang lain. Kecerdasan ini juga merupakan kemahiran bertindak secara berkesan terhadap orang lain secara praktikal seperti menggalakkan murid menyertai sesuatu projek (Pusat Perkembangan Kurikulum, 2001).

PELAKSANAAN KAJIAN

Tinjauan Masalah

Dalam pelaksanaan kajian tindakan ini, pengkaji telah menggunakan beberapa kaedah untuk mengenal pasti masalah yang dihadapi oleh pelajar semasa sebelum, dan selepas menggunakan teknik nyanyian dan penggunaan TMK dalam proses pengajaran dan pembelajaran puisi diperkenalkan. Antara kaedah yang digunakan termasuklah pemerhatian, soal selidik, ujian pra dan ujian pos.

Pemerhatian

Pengkaji telah membuat pemerhatian ke atas tingkah laku semasa proses pengajaran dan pembelajaran berlangsung sebelum dan selepas kajian. Sebelum kajian dijalankan, pelajar menjawab soalan pemahaman dengan menggunakan kaedah ringkas iaitu tidak menjawab soalan dengan lengkap. Bagi soalan komsas, kebanyakan pelajar tidak memahami kehendak soalan dengan jelas sehingga menyebabkan markah yang diperoleh begitu rendah. Apabila sekadar membaca puisi tanpa sebarang irama membuat pelajar berasa bosan untuk mendalami maksud setiap rangkap syair tersebut.

Soal Selidik

Soal selidik merupakan salah satu alat ukur yang digunakan di dalam penyelidikan dan paling efektif kerana dapat mengukur satu-satu perkara dalam satu masa serta dapat diagihkan kepada murid dengan cepat sebelum dan selepas sesi pembelajaran. Borang soal selidik sebelum dan selepas pelaksanaan teknik nyanyian dan penggunaan TMK dalam pengajaran Bahasa Melayu khususnya puisi tradisional yang melibatkan genre syair perlu diisi oleh setiap pelajar untuk mengetahui perasaan pelajar terhadap pengajaran guru dan teknik yang digunakan.

Borang soal selidik sebelum dan selepas penggunaan teknik nyanyian dan penggunaan TMK mengandungi 12 soalan berkaitan perasaan mereka terhadap pelaksanaan pengajaran guru dengan menggunakan teknik pengajaran yang sesuai. Pelajar hanya perlu menandakan (/) pada ruangan *Ya,* atau *Tidak* yang disediakan.

Ujian Pra dan Ujian Pos

Ujian pra dan ujian pos yang diberikan kepada pelajar ini dengan tujuan untuk mengukur tahap pencapaian pelajar dalam menjawab soalan pemahaman puisi sebelum dan selepas pelaksanaan pendekatan koperatif. Pengkaji telah menyediakan tiga soalan pemahaman yang berkaitan dengan isi yang terkandung dalam rangkap kedua puisi, soalan KBAT dan soalan KOMSAS yang berkaitan dengan persoalan yang terdapat dalam puisi.

Analisis Tinjauan Masalah

Analisis Pemerhatian

Berdasarkan pemerhatian selepas pelaksanaan teknik nyanyian dan penggunaan TMK yang dijalankan terhadap dalam proses pengajaran dan pembelajaran Syair Bidasari bagi pelajar-pelajar kelas 4 Al Badru ini, pengkaji mendapati:

a. Pelajar dapat mengingat maksud setiap rangkap syair yang terkandung dalam paparan slaid power point yang mengandungi elemen animasi.

b. Suasana pembelajaran menyeronokkan kerana pelajar dapat mempelajari irama syair yang berlainan daripada irama yang sering mereka dengar iaitu daripada irama *Selendang Delima* kepada irama *Hiasan* dan irama *Dodoi.*

c. Hasil semakan latihan juga juga menunjukkan pencapaian pelajar dalam mengenal pasti persoalan, nilai, dan pengajaran yang terdapat dalam Syair Bidasari berdasarkan peristiwa yang diberikan amat memberangsangkan.

d. Pelajar lebih yakin menjawab soalan pemahaman puisi tersebut dengan cara yang betul.

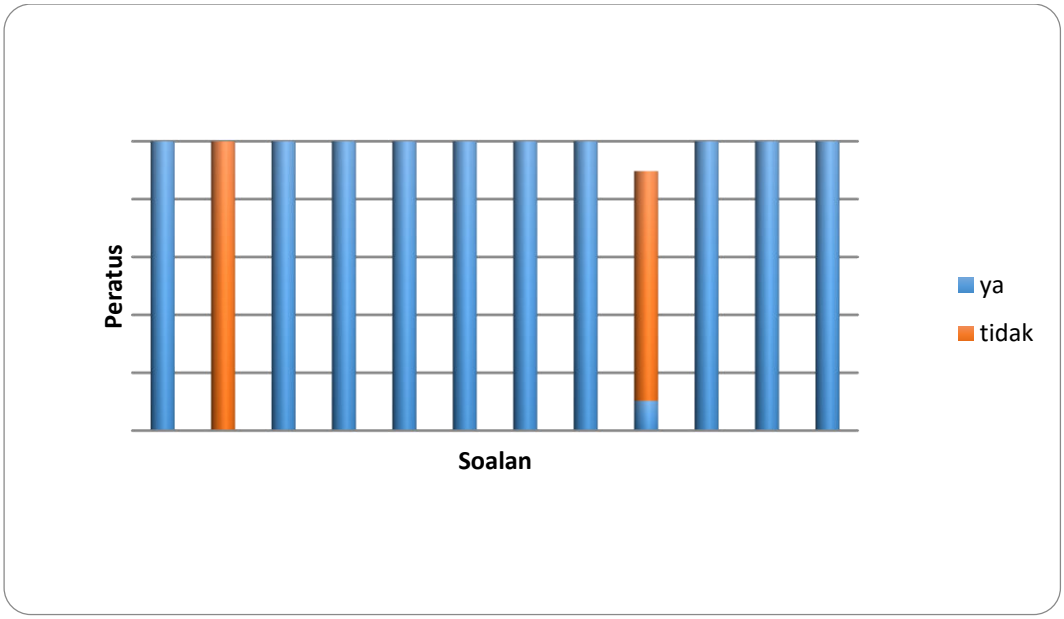
Analisis Soal Selidik

Berdasarkan analisis soal selidik yang dijawab oleh pelajar sebelum dan selepas penggunaan teknik nyanyian dan penggunaan TMK telah menunjukkan perubahan yang amat ketara terhadap perasaan pelajar dalam mengikuti pengajaran dan pembelajaran yang disampaikan oleh pengkaji. Berikut adalah analisis soal selidik yang telah dijawab oleh pelajar:-

BORANG SOAL SELIDIK
(SEBELUM MENGGUNAKAN TEKNIK NYANYIAN DAN TMK)
DALAM PENGAJARAN PUISI TRADISIONAL

BIL	ITEM	YA	TIDAK
1	Saya meminati mata pelajaran Bahasa Melayu	75.9% (22)	24.1% (7)
2	Pengajaran guru tidak menarik	44.8% (13)	55.1% (16)
3	Bimbingan yang diberikan oleh guru mencukupi	72.4% (21)	27.6% (8)
4	Aktiviti yang dijalankan amat menarik	51.7% (15)	48.3% (14)
5	Guru menggunakan komputer dalam pengajaran Bahasa Melayu	82.7% (24)	17.2% (5)
6	Penerangan guru mudah difahami	48.3% (14)	51.7% (15)
7	Saya berasa sukar untuk memahami maksud puisi	100% (29)	-
8	Saya tidak faham soalan pemahaman puisi	100% (29)	-
9	Saya selalu lupa isi pelajaran yang telah dipelajari	86.2% (25)	13.8% (4)
10	Belajar Bahasa Melayu menyeronokkan	72.4% (21)	27.6% (8)
11	Guru menggunakan pelbagai teknik dalam pengajarannya	79.3% (23)	20.7% (6)
12	Latihan yang diberikan menguji kemahiran berfikir aras tinggi	100% (29)	-

Jadual 1 : Analisis data soal selidik (sebelum)



Rajah 1 : Hasil dapatan soal selidik (sebelum)

Berdasarkan analisis data soal selidik dalam Rajah 1 sebelum pelaksanaan teknik nyanyian dan penggunaan TMK ini menunjukkan hanya 75.9 peratus atau 22 orang sahaja pelajar yang meminati mata pelajaran Bahasa Melayu manakala 24.1 peratus atau 7 orang lagi tidak meminati mata pelajaran Bahasa Melayu. Bagi pelajar yang mengatakan tidak ini mungkin kerana mereka lebih suka kepada subjek yang lain.

Dari aspek cara pengajaran guru pula, 44.8 peratus atau 13 orang pelajar sahaja yang mengatakan pengajaran guru tidak menarik manakala 55.1 peratus atau 16 orang pelajar lagi mengatakan tidak. Hal ini menunjukkan guru perlu memikirkan beberapa teknik yang sesuai dengan kaedah pengajaran yang boleh menarik minat pelajar-pelajar ini. Keadaan ini juga disebabkan guru hanya meminta pelajar membaca petikan syair sendiri dan terus menjawab soalan tanpa memberi bimbingan dahulu.

Seterusnya, bagi soalan ketiga pula 72.4 peratus atau 21 orang pelajar menyatakan bahawa bimbingan yang diberikan oleh guru mencukupi selama mereka mempelajari mata pelajaran Bahasa Melayu. Namun, masih ada 27.6 peratus atau 8 orang pelajar yang mengatakan bimbingan guru untuk mereka memahami puisi tradisional tidak mencukupi. Walaupun begitu, pengkaji akan sentiasa berusaha untuk memberikan bimbingan yang berterusan kepada pelajar-pelajar yang lemah di dalam kelas ini dan tetap mengharapkan mereka ini dapat mendapat markah yang baik dalam SPM nanti.

Daripada dapatan itu juga 51.7 peratus atau 15 orang pelajar mengkui aktiviti yang dijalankan sebelum pengajaran puisi amat menarik. Walaupun begitu, 48.3 peratus atau 14 orang pelajar lagi mengatakan aktiviti yang dijalankan tidak menarik. Bagi yang mengatakan aktiviti yang dijalankan menarik kerana pengkaji sentiasa membuat aktiviti yang berlainan setiap kali mengajar di kelas mereka yang melibatkan aktiviti pembelajaran abad ke-21.

Namun, pengkaji akan merenung kelemahan yang ada dalam diri agar aktiviti yang akan dijalankan di bilik darjah akan dapat menarik perhatian semua pelajar kelas ini.

Bagi soalan kelima, 82.7 peratus atau 24 orang pelajar mengakui bahawa guru menggunakan komputer dalam pengajaran Bahasa Melayu. Namun, hanya 5 orang atau 17.2 peratus lagi mengatakan tidak. Hal ini disebabkan pengkaji tidak selalu menggunakan komputer setiap kali mengajar Bahasa Melayu di kelas tersebut kerana masalah peralatan LCD di sekolah yang tidak mencukupi dan pengkaji terpaksa berkongsi LCD yang ada dengan rakan-rakan guru yang lain.

Seterusnya dari aspek penerangan guru pula, hanya 48.3 peratus atau 14 orang murid sahaja yang mengatakan mereka faham akan penerangan yang disampaikan oleh pengkaji manakala 51.7 peratus atau 15 orang lagi mengatakan tidak faham. Hal ini kerana pelajar tersebut tidak mengambil perhatian terhadap maklumat yang disampaikan oleh guru semasa sesi pengajaran dan pembelajaran. Pengkaji akan lebih peka terhadap masalah ini.

Bagi soalan 7 dan 8 pula, 100 peratus pelajar kelas ini mengatakan bahawa mereka berasa sukar untuk memahami maksud puisi tradisional dan tidak faham akan soalan pemahaman yang berkaitan puisi tersebut sebelum teknik nyanyian dan penggunaan TMK dijalankan. Hal ini demikian kerana setiap rangkap syair yang dipelajari mempunyai maksud yang tersirat dengan penggunaan kosa kata klasiknya.

Dapatan daripada soalan 9 pula, 86.2 peratus atau 25 orang pelajar mengakui bahawa mereka selalu lupa isi pelajaran yang telah dipelajari jika tiada sebarang teknik yang membantu. Oleh sebab itu, pengkaji akan berusaha mengetengahkan pelbagai teknik yang menarik agar mereka dapat mengingat sesuatu isi pelajaran. Dalam pada itu, sebanyak 72.4 peratus atau 21 orang pelajar suka belajar Bahasa Melayu kerana pada pendapat mereka pelajaran ini menyeronokkan. Hanya 8 orang pelajar atau 27.6 peratus lagi masih tidak merasakan belajar Bahasa Melayu menyeronokkan. Perkara ini akan diberi perhatian oleh pengkaji supaya semua pelajar seronok belajar Bahasa Melayu.

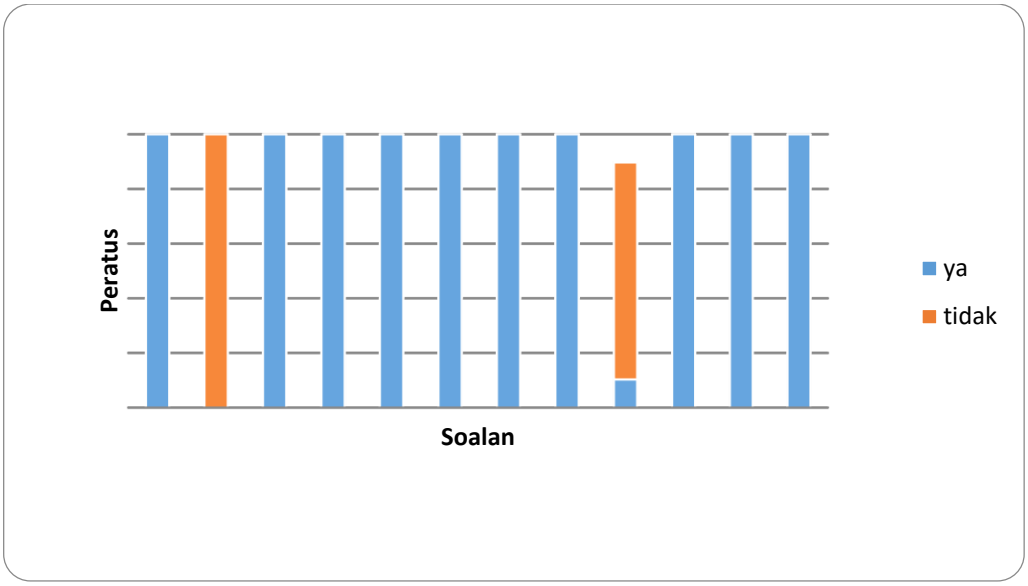
Daripada soal selidik itu juga, 79.3 peratus atau 23 orang pelajar mengakui bahawa pengkaji menggunakan pelbagai teknik pengajaran untuk menarik minat mereka untuk belajar. Seterusnya yang terakhir, 100 peratus pelajar kelas ini mengakui bahawa latihan yang diberikan dapat menguji kemahiran berfikir aras tinggi mereka.

Setelah diajarkan teknik nyanyian dan penggunaan TMK kepada pelajar-pelajar ini, keputusan soal selidik telah menunjukkan perubahan yang ketara dalam jawapan yang diberikan oleh mereka kerana hampir keseluruhan soalan memberikan jawapan yang memberansangkan. Dapatan data adalah seperti Jadual 2 di bawah:-

BORANG SOAL SELIDIK
(SELEPAS MENGGUNAKAN TEKNIK NYANYIAN DAN TMK)
DALAM PENGAJARAN PUISI TRADISIONAL

BIL	ITEM	YA	TIDAK
1	Saya meminati mata pelajaran Bahasa Melayu	100% (29)	
2	Pengajaran guru tidak menarik		100% (29)
3	Bimbingan yang diberikan oleh guru mencukupi	100% (29)	
4	Aktiviti yang dijalankan amat menarik	100% (29)	
5	Guru menggunakan komputer dalam pengajaran Bahasa Melayu	100% (29)	
6	Penerangan guru mudah difahami	100% (29)	
7	Saya berasa sukar untuk memahami maksud puisi		100% (29)
8	Saya tidak faham soalan pemahaman puisi		100% (29)
9	Saya selalu lupa isi pelajaran yang telah dipelajari	10.3% (3)	89.7% (26)
10	Belajar Bahasa Melayu menyeronokkan	100% (29)	
11	Guru menggunakan pelbagai teknik dalam pengajarannya	100% (29)	
12	Latihan yang diberikan menguji kemahiran berfikir aras tinggi	100% (29)	-

Jadual 2 : Analisis data soal selidik (selepas)



Rajah 2 : Hasil dapatan soal selidik (selepas)

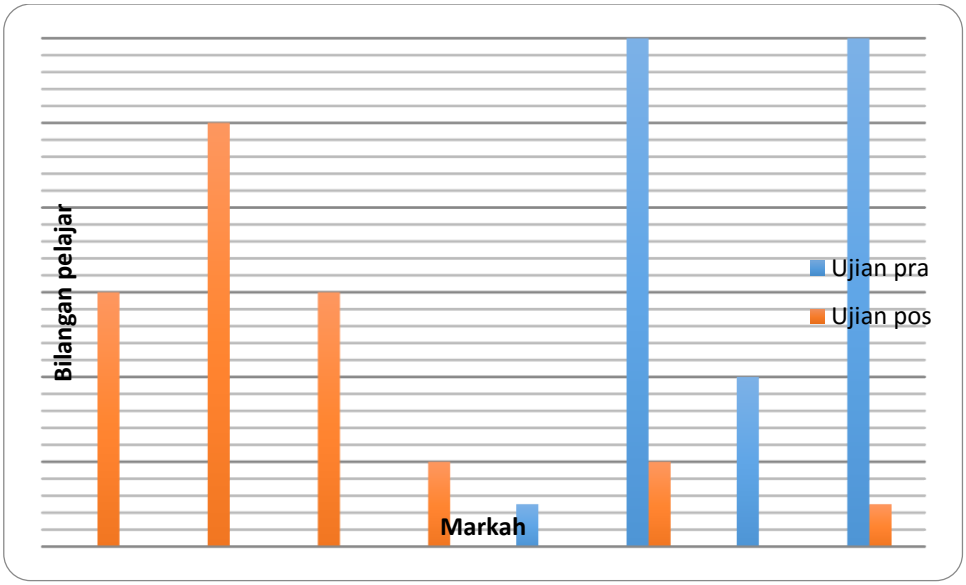
Berdasarkan Rajah 2 di atas, hanya soalan 9 sahaja yang menunjukkan 10.3 peratus atau tiga orang daripada 29 orang pelajar ini masih lupa akan isi pelajaran yang telah dipelajari. Ketiga-tiga orang pelajar ini akan diberi perhatian khusus semasa proses pengajaran dan pembelajaran di dalam kelas. Dapatan soal selidik selepas pelaksanaan teknik nyanyian dan penggunaan TMK ini telah menunjukkan bahawa kajian yang dijalankan oleh pengkaji ini membuahkan kefahaman kepada mereka.

Analisis Dokumen (Ujian Pra dan Ujian Pos)

Saya telah menjalankan Ujian Pra dan Ujian Pos yang bertujuan untuk mengetahui tahap pencapaian pelajar dalam menjawab soalan pemahaman Syair Bidasari sebelum dan selepas bimbingan diberikan melalui teknik nyanyian dan penggunaan TMK dalam pengajaran puisi tradisional tersebut. Data perbandingan pencapaian pelajar adalah seperti dalam Jadual 3 di bawah.

Markah	Ujian Pra		Ujian Pos	
	Bil	%	Bil	%
9	0	0	6	20.7
8	0	0	10	34.5
7	0	0	6	20.7
6	0	0	2	6.9
5	1	3.4	0	0
4	12	41	2	6.9
3	4	13.8	0	0
2	12	41	1	3.45

Jadual 3: Perbandingan perolehan markah Ujian Pra dan Ujian Pos



Rajah 3 : Perbandingan perolehan markah Ujian Pra dan Ujian Pos

Berdasarkan hasil dapatan daripada Ujian Pra yang telah dijalankan menunjukkan seramai 12 orang pelajar (41%) mencapai skor 2 markah daripada 9 markah yang diperuntukkan bagi soalan pemahaman syair tersebut. Begitu juga dengan skor 4 markah yang ditunjukkan bahawa hanya 12 orang yang memdapat markah tersebut. Hal ini menunjukkan jawapan pelajar tidak menepati kehendak soalan yang diberikan meskipun saoalan KBAT yang menguji pengetahuan luar mereka diberikan. Di samping itu, ada seorang pelajar sahaja yang mencapai skor 5 markah dalam Ujian Pra.

Seterusnya, hasil dapatan daripada Ujian Pos dalam Jadual 3 dan Rajah 3 di atas pula telah menunjukkan peningkatan yang amat ketara apabila 6 orang atau 20.7 peratus pelajar telah berjaya mencapai skor 9 markah iaitu markah penuh bagi soalan pemahaman puisi. Di samping itu, 10 orang pelajar atau 34.5 peratus telah mendapat skor 8 markah dan 6 orang pelajar lagi mendapat skor 7 markah berbanding Ujian Pra yang telah dilaksanakan. Hal ini disebabkan mereka telah dapat menjawab soalan pemahaman berdasarkan Syair Bidasari dengan cara yang betul selepas pengkaji menggunakan teknik dan latihan yang telah diberikan.

Walaupun masih terdapat dua orang pelajar yang mendapat skor 4 markah dan seorang mendapat skor 2 markah, pengkaji berasa berpuas hati dengan cara penulisan jawapan pemahaman pelajar-pelajar kelas ini. Keadaan ini menunjukkan bahawa melalui teknik yang digunakan oleh pengkaji telah dapat merangsang kecerdasan pelbagai mereka dari segi muzik sehingga mereka dapat mengingat rangkap syair melalui irama yang dinyanyikan seterusnya mereka dapat menggunakan maklumat melalui latihan yang dibuat untuk menjawab soalan KOMSAS dan soalan KBAT dengan betul dan tepat.

Tindakan yang Dijalankan

Pelaksanaan inovasi yang dijalankan bagi menarik minat pelajar kepada puisi tradisional seperti syair ialah dengan menggunakan Teknik Nyanyian dan penggunaan TMK iaitu slaid power point. Pelaksanaan inovasi dan aktiviti-aktiviti yang terlibat adalah seperti berikut:

Langkah Pertama

i. Memperdengarkan syair yang menggunakan irama Hiasan dan irama Dodoi melalui komputer dan LCD.

ii. Guru memaparkan Syair Bidasari yang terdapat dalam *slaid Power Point* yang turut mengandungi animasi bergambar. (rujuk Lampiran)

iii. Guru melagukan Syair Bidasari dengan menggunakan irama Hiasan dan kemudian diikuti oleh pelajar mengikut rangkap.

iv. Pelajar melagukan Syair Bidasari secara beramai-ramai dengan menggunakan irama Hiasan dan irama Dodoi sambil menghayati maksud setiap rangkap syair yang dipamerkan.

Langkah Kedua

i. Pelajar diminta duduk di dalam kumpulan berempat untuk berbincang dan menganalisis persoalan, nilai dan pengajaran yang terdapat terkandung dalam Syair Bidasari.

ii. Wakil setiap kumpulan melaporkan hasil perbincangan mereka kepada kumpulan yang lain sambil guru memberi komentar terhadap jawapan yang diberikan.

Langkah Ketiga

i. Ketua kumpulan diminta mengambil kertas A4 berwarna daripada guru beserta soalan KBAT berkaitan dengan Syair Bidasari yang dipelajari.

ii. Guru meminta pelajar menggunakan kaedah *All Write Round Robin* untuk mencatat idea mereka sendiri tentang soalan KBAT yang dikemukakan di atas kertas warna yang diberikan dalam tempoh 10 minit.

iii. Wakil setiap kumpulan diminta menaip maklumat yang diperoleh di dalam *slaid Power Point* yang disediakan mengikut kumpulan.

iv. Kumpulan lain mencatat maklumat yang dipaparkan melalui slaid tersebut.

Langkah Keempat

i. Aktiviti pengukuhan diberikan kepada pelajar untuk mencipta serangkap pantun yang bertemakan kekeluargaan.

ii. Guru memberikan panduan supaya pelajar dapat menggunakan pembayang daripada unsur alam seperti yang terdapat dalam Syair Bidasari.

Pelaksanaan Tindakan dan Pemerhatian

Proses inovasi pengajaran dan pembelajaran yang dijalankan ini telah dapat dijalankan dengan baik dan lancar. Pelajar memberi respon dan kerjasama yang baik sepanjang aktiviti yang dijalankan. Seterusnya, kaedah dan teknik yang diterapkan juga dapat dilaksanakan dengan baik. Para pelajar dapat mencapai objektif P&P yang telah dirancang. Antara kaedah yang telah pengkaji gunakan untuk menilai inovasi teknik nyanyian dan aplikasi penggunaan TMK yang telah dijalankan ini adalah melalui pemerhatian penglibatan semua pelajar untuk melagukan Syair Bidasari dengan menggunakan irama Hiasan dan irama Dodoi, pemerhatian terhadap hasil latihan yang diberikan dan ujian pos yang telah dijalankan dalam tempoh masa 15 minit.

Daripada hasil pemerhatian semasa pelajar mengikut guru melagukan Syair Bidasari, mereka begitu teruja dan bersungguh-sungguh untuk melagukan setiap rangkap syair yang dipaparkan melalui *slaid power point* yang terkandung di dalamnya animasi dan maksud syair yang lebih difahami dan dihayati kisah Bidasari oleh pelajar-pelajar tersebut. Pengkaji sendiri yang melagukan Syair Bidasari dengan menggunakan dua irama iaitu irama Hiasan dan Irama Dodoi. Apabila ditanya tentang irama yang disukai oleh mereka, pelajar-pelajar ini memberitahu bahawa mereka lebih senang menggunakan irama Hiasan untuk melagukan Syair Bidasari tersebut. Hal ini menggambarkan bahawa setiap pelajar kelas ini memiliki kecerdasan muzik seperti yang digariskan oleh Howard Gardner ini.

Dalam melaksanakan aktiviti perbincangan pula, mereka telah berbincang sesama rakan sambil menganalisis aspek KOMSAS dari segi persoalan, nilai dan pengajaran. Situasi ini menunjukkan bahawa mereka mengamalkan kecerdasan interpersonal serta mengaplikasi pembelajaran koperatif seperti yang dikehendaki oleh Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) dalam Pendidikan Abad 21 yang digambarkan dengan ciri-ciri pelajar abad 21 iaitu yakin berkomunikasi dan rasa ingin tahu yang mendalam. Seterusnya prinsip pembelajaran abad 21 iaitu aktiviti berpusatkan murid juga dapat dilaksanakan. Semasa aktitivi mengaplikasi penggunaan TMK, pelajar-pelajar ini begitu teruja untuk menggunakan komputer bagi mempamerkan jawapan yang diperoleh hasil aktiviti *All Write Round Robin* yang dijalankan. Mereka secara bergilir-gilir menaip jawapan di dalam *slaid Power Point* yang telah disediakan oleh guru.

Seterusnya, hasil dapatan daripada ujian pos yang dijalankan oleh pengkaji dalam tempoh masa 15 minit menunjukkan satu peningkatan yang ketara terhadap pencapaian pelajar dalam menjawab soalan pemahaman puisi yang mengandungi tiga soalan. Pelajar telah dapat menulis jawapan dengan kaedah yang betul dan jawapan bagi soalan KBAT juga telah dapat dijawab dengan baik dan berkesan. Dalam aktiviti mencipta pantun pula, pelajar-

pelajar ini dapat menggunakan pembayang yang mengandungi unsur alam yang puitis supaya rima akhirnya sesuai dengan maksud pantun yang dihasilkan.

Refleksi Kajian

Perbandingan pencapaian pelajar dalam Ujian Pra dan Ujian Pos telah menunjukkan peningkatan yang amat ketara. Penggunaan teknik nyanyian melalui kaedah mengalami-menghayati dan aplikasi penggunaan TMK dalam pengajaran dan pembelajaran salah satu daripada puisi tradisional iaitu Syair Bidasari telah membuatkan pelajar kelas 4 Al Badru ini dapat menjawab soalan pemahaman puisi dengan baik dan berkesan.

Hasil dapatan kajian telah menunjukkan bahawa penggunaan teknik nyanyian dan penggunaan TMK ini telah banyak membantu pelajar dalam usaha untuk mengingat maklumat daripada syair yang dipelajari. Dalam pada itu, penggunaan teknik ini membolehkan pelajar mengenali dan mempelajari pelbagai irama syair yang menjadi budaya warisan sejak zaman dahulu kala. Pelajar tidak lagi akan terikat kepada satu irama syair sahaja yang pernah didengari suatu ketika dahulu iaitu irama Selendang Delima semata-mata kerana masih ada lagi irama lain yang boleh dipelajari oleh mereka. Pengkaji juga telah dapat berkongsi maklumat ini dengan guru-guru Bahasa Melayu yang mengajar di peringkat menengah atas dan menengah rendah. Mereka juga telah dapat melihat pencapaian pelajar yang menjadi sampel kajian saya dan mereka merasakan teknik ini boleh diaplikasi dalam pengajaran mereka pula. Pengkaji berasa berdebar-debar untuk melihat pencapaian pelajar kelas 4 Al Badru ini dalam ujian yang akan datang. Mudah-mudahan segala usaha yang dijalankan oleh pengkaji ini akan dapat meningkatkan pencapaian Bahasa Melayu dalam peperiksaan yang akan diduduki oleh mereka nanti.

CADANGAN KAJIAN SETERUSNYA

Aktiviti-aktiviti yang dijalankan banyak membantu menjayakan dan meningkatkan pencapaian pelajar berkenaan dalam menjawab soalan pemahaman puisi khususnya puisi tradisional. Walau bagaimanapun, terdapat aspek lain yang perlu diberi perhatian khususnya dalam memberi bimbingan kepada pelajar-pelajar yang lemah untuk mengingat maklumat yang telah dipelajari. Hasil daripada kajian tindakan yang dijalankan ini, pengkaji mendapati perubahan yang ketara dari segi teknik menjawab dan kebolehan pelajar mencipta pantun. Semoga hasil kajian pengkaji ini dapat dimanfaatkan untuk kelas-kelas yang lain dan menjadikan proses pengajaran dan pembelajaran menjadi suatu yang menyeronokkan.

PENUTUP

Empat tonggak utama pendidikan yang berterusan seperti yang dilaporkan oleh UNESCO sememangnya telah dapat digunakan semasa mengajar puisi tradisional ini kerana pelajar telah belajar untuk tahu cara melagukan syair. Selain itu, mereka juga telah belajar untuk buat iaitu menjawab soalan pemahaman hasil daripada pembelajaran yang telah diikuti. Seterusnya, mereka juga telah belajar untuk hidup bersama apabila mereka boleh duduk berbincang dan saling memberi pendapat untuk mendapatkan hasil yang terbaik dan akhir sekali belajar untuk menjadi pelajar yang berjaya dalam pelajaran dan kehidupannya. Pengkaji akan terus berusaha mengaplikasikan Pendidikan Abad 21 demi kecemerlangan pelajar secara khususnya dan sekolah secara amnya.

BIBLIOGRAFI

Abdul Halim Ali. (2006). *Mendekati puisi Melayu tradisional*. Tanjung Malim: Penerbitan Profesional Baharu

Abdullah al-Amin al-Na'miy. (1994). *Kaedah Dan Teknik Pengajaran Menurut Ibnu Khaldun Dan Al-Qabisi.* Kuala Lumpur : Dewan Bahasa Dan Pustaka

Awang Sariyan (2003). Isu-Isu Asas Penggunaan Bahan Sastera Dalam Pengajaran Bahasa. *Dewan Bahasa*. Jil 3 Bil 4 : 7 – 11

Efendi Zakaria (1998). *Pembelajaran Koperatif*. Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia

Lilis Ahmad Juahir. (2012). *Teknik nyanyian meningkatkan daya ingatan murid*. Dilayari pada 23 April 2016 daripada kugpc.blogspot.my/2012/11/teknik- nyanyian-meningkatkan-daya.html?view=magazine

Mohd Aris Othman. (2007). *Keberkesanan kaedah pengajaran berbantukan komputer di kalangan pelajar pencapaian akademik rendah bagi Mata pelajaran geografi tingkatan 4 di Negeri Sembilan.* Pulau Pinang : USM

Mohd Izzuddin Akmal Rusmin. (2011). *Keberkesanan nyanyian melodi ria untuk meningkatkan kemahiran mengingat nama 10 malaikat bagi murid Tahun 2 delima sk kampung gemuroh.* Kuala Terengganu: IPG Kampus Dato' Razali Ismail.

Muhammad Yusri Yusuf.(2015). *Pendidikan abad ke-21*. Dilayari pada 22 April 2016 daripada http://gbyusri.blogspot.my/2015/01/pendidikan-abad-ke-21.html

Pusat Perkembangan Kurikulum. (2001). *Modul aplikasi teori kecerdasan pelbagai dalam pengajaran dan pembelajaran*. Kuala Lumpur: KPM

Pusat Perkembangan Kurikulum. (2000). *Sukatan pelajaran KBSM bahasa Melayu*. Kuala Lumpur: KPM

Rosne Hafizah Abd Rani (2009). *Mempertingkatkan Penguasaan Perbendaharaan Kata Bahasa Arab Dikalangan Murid Tahun Dua Melalui Kaedah Nyanyian*. Kuala Lumpur: Fakulti Pendidikan dan Bahasa Open University Malaysia.

Salhah Abdullah. (2009). *Kecerdasan pelbagai, aplikasi dalam pengajaran dan pembelajaran*. Kuala Lumpur: PTS Professional Publishing Sdn. Bhd.

Sepri Ismail. (2013). KOMSAS. *Wacana perkongsian pendidikan*. Dilayari pada 25 April 2016 daripada http://seprianiq.blogspot.my/2013/06/komsas_2740.html

PENGARUH GAYA ASUHAN IBU BAPA TERHADAP PEMBELAJARAN REGULASI KENDIRI MURID SEKOLAH RENDAH

Kanammah Manukaram
kanammah1975@hotmail.com

Melissa Ng Lee Yen Abdullah
Shahizan Hasan

Pusat Pengajian Ilmu Pendidikan
Universiti Sains Malaysia

ABSTRAK

Kajian ini bertujuan untuk mengkaji pengaruh gaya asuhan ibu bapa dalam membentuk pembelajaran regulasi kendiri murid sekolah rendah. Metod yang digunakan dalam kajian ini ialah kaedah tinjauan ke atas 639 orang murid Tahun 4 dan Tahun 5 dari 10 buah sekolah kebangsaan di Pulau Pinang. Teknik persampelan kelompok telah digunakan untuk memilih sampel tersebut. Kemahiran pembelajaran regulasi kendiri murid diukur dengan instrumen Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) manakala gaya asuhan ibu bapa diukur dengan Parental Authority Questionnaire. Dapatan kajian menunjukkan bahawa pembelajaran regulasi kendiri mempunyai hubungan yang signifikan dan positif dengan gaya asuhan autoritatif dan autoritarian. Analisis regresi berganda stepwise menunjukkan bahawa gaya asuhan ibu bapa merupakan peramal pembelajaran regulasi kendiri yang signifikan Secara keseluruhannya, keputusan analisis regresi berganda menunjukkan bahawa gaya asuhan tidak responsif (ß=.099, p<.05) dan gaya asuhan autoritatif (ß=.082, p<.05) menyumbang sebanyak 30.6% (R^2=.306) perubahan varians dalam pembelajaran regulasi kendiri murid sekolah rendah. Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa ibu bapa mempunyai kesedaran tentang kepentingan pembelajaran regulasi kendiri sejak sekolah rendah.

Kata kunci *: Pembelajaran regulasi kendiri, gaya asuhan ibu bapa*

PENDAHULUAN

Pembelajaran regulasi kendiri merupakan kemahiran pembelajaran yang diberi perhatian dalam kajian kemanusiaan, terutamanya penyelidikan yang melibatkan pengajaran dan pembelajaran kanak-kanak (David & Marisol, 2011). Kemahiran pembelajaran regulasi kendiri dapat meningkatkan perkembangan individu dan membantu dalam proses pencapaian akademik (Montgomerie & Parker, 2005). Faktor persekitaran memainkan peranan penting dalam memupuk kemahiran ini pada peringkat awal perkembangan kanak-kanak (Rahil, 2002). Pembentukan tingkah laku pembelajaran regulasi kendiri pada peringkat kanak-kanak perlu diberi penekanan kerana perkembangan kognitif berlaku secara pesat pada peringkat ini dan murid mampu menggunakan kemahiran kognitif untuk memproses maklumat, menyelesaikan masalah dan menguruskan pembelejaran sendiri. Bimbingan dan sokongan ibu bapa dalam proses pembelajaran amat penting di peringkat sekolah rendah.

PENYATAAN MASALAH

Kebanyakan sekolah di Malaysia masih mengamalkan budaya pembelajaran yang berorientasikan peperiksaan (Mohd Azrien & Mohd Alwee, 2009; Ho, 2004; Lee, 2002). Pembelajaran di sekolah masih berpandukan buku teks, hafalan kandungan dan fakta serta berorientasikan peperiksaan (Khairul Azhar, 2009; Ng, 2010). Kebanyakan murid sekolah rendah tidak mahir merancang dan mengawal masa, strategi serta usaha pembelajaran. Murid juga tidak dilatih untuk mencari bahan sendiri dan masih menganggap guru yang sepatutnya merancang tentang perkara, masa dan cara belajar mereka (Syed Anwar & Merza, 2000). Akibatnya, pembelajaran lebih ke arah *spoon fed* kerana murid lebih mengharapkan bantuan guru untuk mendapatkan nota (Pusat Penyelidikan Strategik Malaysia, 1994; Zairon Mustapha, 1998). Kajian Byers et al. (2006), Mohamad Azrien dan Mohd Alwee (2009) juga menyatakan bahawa kajian lanjutan perlu dijalankan terhadap pembelajaran regulasi kendiri kerana terdapatnya jurang kajiandalam bidang pendidikan.

Pengaruh gaya asuhan ibu bapa amat penting dalam pembelajaran anak-anak kerana kanak-kanak menghabiskan banyak masa di rumah. Kajian lepas tentang terhadap pembelajaran regulasi kendiri murid sekolah rendah agak kurang. Hal ini disokong oleh Ibrahim (2002), yang menyatakan bahawa kekurangan kajian tentang gaya asuhan ibu bapa ke atas murid-murid sekolah rendah patut diberikan perhatian serius (Ting, 2004). Walaupun banyak kajian yang dijalankan sudah mengenal pasti faktor-faktor pengajaran guru dalam pembelajaran regulasi kendiri, namun, tidak banyak kajian tentang gaya asuhan ibu bapa dijalankan (Daeryong Seo, 2009). Dalam pada itu, dapatan kajian juga menunjukkan bahawa tahap pembelajaran regulasi kendiri tidak meningkat apabila kanak-kanak meningkat dewasa, jika ia tidak diperkukuhkan secara berterusan sejak kecil lagi (Christa et al., 2007). Hal ini demikian kerana kanak-kanak telah memasuki peringkat awal pendidikan formal yang memerlukan mereka belajar secara lebih bersistematik dan berdikari. Tempoh ideal untuk melatih anak-anak supaya berdikari adalah sejak di sekolah rendah (Christa et al., 2007). Jadi, kajian gaya asuhan ibu bapa dan hubungannya dengan pembelajaran regulasi kendiri perlu dijalankan untuk menentukan pengaruh gaya asuhan ibu bapa dalam pembentukan dan perkembangan pembelajaran regulasi kendiri.

Oleh itu, terdapat keperluan untuk mengkaji hubungan di antara gaya asuhan ibu bapa dengan pembelajaran regulasi kendiri. Di samping itu, pengaruh gaya asuhan ibu bapa terhadap pembelajaran regulasi kendiri murid sekolah rendah perlu dikaji untuk menentukan kepentingannya dalam pembentukan tingkah laku pembelajaran.

OBJEKTIF KAJIAN

Menentukan hubungan antara gaya asuhan ibu bapa dengan pembelajaran regulasi kendiri murid sekolah rendah.

Mengkaji pengaruh gaya asuhan ibu bapa terhadap pembelajaran regulasi kendiri murid sekolah rendah.

Gaya Asuhan Ibu Bapa

Kajian menunjukkan bahawa gaya asuhan ibu bapa penting dalam pembentukan tingkah laku pembelajaran kanak-kanak (Rohana, 2000). Ibu bapa secara langsung membentuk tingkah laku pembelajaran melalui pendidikan informal di rumah. Ibu bapa juga berperanan membentuk disiplin kanak-kanak supaya belajar sendiri. Hal ini demikian kerana ibu bapa menjadi contoh teladan yang signifikan kepada anak-anak. Masa yang ideal untuk membentuk tingkah laku pembelajaran adalah semasa anak-anak tersebut berada di peringkat sekolah rendah (Ng, 2007). Hal ini juga disokong oleh Kementerian Pelajaran Malaysia (2006) yang menegaskan bahawa peringkat pendidikan awal kanak-kanak sangat penting dan menjadi asas kepada semua pendidikan selanjutnya. Peranan keluarga terutama ibu bapa dalam menentukan pembelajaran anak-anak tidak dapat dinafikan memandangkan masa seseorang murid berada di sekolah adalah singkat berbanding di rumah. Pembelajaran murid bergantung kepada dorongan dan peluang untuk belajar yang disediakan oleh ibu bapa (Norida, 2005). Dapatan kajian juga menunjukkan bahawa murid hanya menghabiskan masa sekitar 27% daripada jumlah masa berinteraksi dengan guru berbanding dengan 73% interaksi dengan ibu bapa ketika di rumah (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2012). Ibu bapa menjadi contoh teladan kepada anak-anak kerana mereka mudah mengadaptasikan diri dengan suasana pembelajaran di rumah (Bandura, 1997). Sorotan kajian juga menunjukkan ibu bapa mempunyai hubungan signifikan terhadap pembelajaran regulasi kendiri murid sekolah rendah khususnya, dari segi metakognitif dan aspek motivasi (David & Marisol, 2011). Faktor persekitaran keluarga mempengaruhi gaya asuhan ibu bapa dalam keluarga. Dapatan kajian Rohaty (1993, Baumrind, 1971; 1991; Ishak 2004) dan Ng (2007) yang mencadangkan empat jenis gaya asuhan, iaitu autoritatif, autoritarian, permisif dan tidak responsif. Ibu bapa yang mengamalkan gaya asuhan autoritatif mesra dengan anak-anak dan menerima mereka dengan baik. Ibu bapa menggunakan budi bicara mereka dalam mengawal dan mendisiplinkan anak-anak supaya dapat disesuaikan dengan keperluan mereka. Gaya asuhan autoritarian ialah cara didikan yang mengawal dan menilai tingkah laku anak-anak dengan menggunakan standard mutlak atau kawalan ketat, tidak ada tolak ansur tetapi anak-anak kena patuh segala arahan mereka. Ibu bapa yang mengamalkan gaya asuhan permisif pula sukar melepaskan anak-anak mereka melakukan sesuatu dengan sendiri dan sedaya

upaya akan menentukan apa yang perlu dilakukan oleh anak-anak. Kanak-kanak yang dibesarkan dengan cara ini akan kurang berdikari, pasif, bersopan dan akur (Baumrind, 1971, 1991). Akhir sekali, gaya asuhan tidak responsif merujuk kepada gaya asuhan yang tidak begitu tegas dari segi kawalan dan disiplin anak-anak serta tidak tekal dalam amalan mereka (Kanammah & Ng, 2009).

Sorotan kajian menunjukkan bahawa gaya asuhan autoritatif adalah lebih sesuai diamalkan dan kerana ia mempunyai pengaruh positif terhadap perkembangan pembelajaran regulasi kendiri kanak-kanak(Baumrind, 1971, 1991; Huang & Prochner, 2004). Kasih sayang dan kesabaran ibu bapa dapat melahirkan anak-anak yang berdikari dan lebih bermotivasi serta mampu mengawal atur pembelajaran sendiri. Hasil kajian Siti Rahimah (2000) juga menyokong dapatan kajian Baumrind (1991) tentang perhubungan gaya asuhan ibu bapa dengan pembelajaran regulasi kendiri di 48 buah sekolah lelaki. Hasil kajiannya mendapati gaya asuhan ibu bapa autoritatif dapat membentuk pembelajaran regulasi kendiri. Hal ini demikian kerana mereka sering melakukan aktiviti bersama, berkongsi idea, memupuk keyakinan dan memberi kasih sayang kepada anak-anak. Ibu bapa mereka saling memberikan sokongan dan kepercayaan, galakan, kurang mengongkong dan sering dapat memenangi hati mereka. Kajian secara konsisten menunjukkan bahawa gaya asuhan ibu bapa mempunyai perkaitan langsung dengan pembelajaran regulasi kendiri. Ciri-ciri gaya asuhan autoritatif adalah tegas tetapi penyayang dan konsisten. Ibu bapa yang mengamalkan gaya asuhan inii suka menerangkan sebab-sebab bagi setiap peraturan yang diadakan. Ibu bapa autoritatif mempunyai jangkaan yang tinggi terhadap anak-anak di samping sentiasa memberi bantuan dan sokongan. Hal ini disokong oleh Mohd Fazilah Kamsah dan Rahmad (1997) bahawa ibu bapa perlu menjadi pendorong kepada anak-anak seperti memberi puji-pujian, rangsangan, belaian dan penghargaan. Anak-anak yang matang sering ditemui dalam keluarga yang ibu bapanya mengamalkan gaya asuhan yang tegas, menggunakan alasan untuk menerangkan arahan dan menggalakkan anak-anak berdikari. Hal ini mungkin akan mempengaruhi pembelajaran regulasi kendiri. Hasil kajian menunjukkan bahawa murid yang mempunyai regulasi kendiri yang tinggi, jika dididik serta dilayan secara autoritatif, akan mempunyai pembelajaran regulasi kendiri yang tinggi. Hal ini demikian kerana regulasi kendiri seseorang itu secara umumnya dipengaruhi oleh faktor-faktor didikan ibu bapa, status sosioekonomi, dan persekitaran keluarga. Seterusnya, subjek kajian yang mempunyai regulasi kendiri yang rendah kerana diasuh atau dididik secara permisif, didapati kurang memberi sumbangan kepada pembelajaran regulasi kendiri (Shahabudin et al., 2003).

Dalam pada itu, Ensminger dan Slu Sarcik (1993) menjalankan satu kajian jangka panjang untuk melihat hubungan di antara pembelajaran regulasi kendiri, latar belakang keluarga dan suasana keluarga. Subjek kajian terdiri daripada 1,242 orang pelajar Gred 1 orang kulit hitam di Chicago. Keputusan kajian menunjukkan gaya asuhan ibu bapa mempunyai pengaruh yang amat tinggi terhadap strategi pembelajaran anak-anak. Murid daripada keluarga yang mempunyai peraturan ketat terhadap kerja sekolah di rumah, dilaporkan mempunyai pembelajaran regulasi kendiri yang tinggi kerana ibu bapanya tidak begitu tegas dan penyayang. Kajian Huang dan Prochner (2004) mengenal pasti hubunganantara gaya asuhan ibu bapa Cina dan penglibatan kanak-kanak terhadap pembelajaran regulasi kendiri. Instrumen lapor diri digunakan untuk mengukurhubungan

antara jenis gaya asuhan ibu bapa dengan pembelajaran regulasi kendiri kanak-kanak. Sampel terdiri daripada177 orang murid Gred 4 dan ibu bapa mereka. Hasil analisis korelasi *Pearson* dan regresi berganda menunjukkan bahawa gaya asuhan autoritatif adalah signifikan dan mempunyai hubungan yang positif terhadap pembelajaran regulasi kendiri murid-murid (Huang & Prochner, 2004). Kajian juga telah dibuat berhubung dengan perkaitan di antara gaya asuhan ibu bapa terhadap pembelajaran regulasi kendiri pelajar di 68 buah sekolah awam dan separuh subsidi di Solo, Indonesia. Hasil kajian menunjukkan terdapat hubungan positif di antara gaya asuhan ibu bapa terhadap anak-anaknya dengan pembelajaran regulasi kendiri di sekolah bagi pelajar perempuan berbanding pelajar lelaki. Hasil kajian menunjukkan bahawa dengan memenuhi segala keperluan anak-anak akan membawa kejayaan kepada ibu bapa. Walau bagaimanapun, terdapat banyak faktor lain yang boleh mempengaruhi strategi pembelajaran anak-anak di sekolah (Andelson & Douvan, dinyatakan dalam Siti Rahimah, 2000). Kajian Siti Rahimah (2000) dan Coopersmith (1980) terhadap 1,700 orang kanak-kanak berumur di antara 10 hingga 12 tahun yang mengukur tahap pembelajaran regulasi kendiri tinggi mempunyai ciri-ciri berikut, iaitu mereka adalah aktif, berjaya dari segi sosial dan akademik. Mereka lebih suka menyumbangkan idea dalam perbincangan dan tidak hanya mendengar. Mereka tidak sensitif kepada kritikan dan adalah berkeyakinan, mereka juga melihat diri mereka sebagai penting, bernilai dan mampu mempengaruhi individu lain. Hasil kajian mendapati pembelajaran regulasi kendiri mempunyai hubungan dengan gaya asuhan ibu bapa terutamanya layanan mesra, peraturan dan disiplin yang dikenakan oleh ibu bapa. Di samping itu, Noran Fauziah (1991) dan Mok (2009) telah membuktikan bahawa strategi pembelajaran seseorang anak bergantung kepada gaya asuhan ibu bapa. Sekiranya ibu bapa gagal dalam membuat perancangan yang betul sudah tentulah anak-anak menjadi mangsa kepada kealpaan mereka dan akan tercicir dalam pelajaran mereka. Dalam hal ini, ibu bapa mungkin akan mewujudkan persekitaran keluarga yang sihat dan berperanan dalam pembentukan tingkah laku anak-anak. Pendidikan informal di rumah memberikan kesan terhadap pembentukan tingkah laku pembelajaran kanak-kanak terutamanya di sekolah rendah. Ibu bapa berkemampuan untuk menggunakan faktor psikologi bagi menyelesaikan masalah yang berkaitan dengan motivasi, kesediaan dan perbezaan seseorang murid.

Yahya (2006) mendapati peranan ibu bapa sangat penting dalam pelajaran anak-anak, khususnyadalam mendorong anak-anakmengawal atur pembelajaran mereka. Walau bagaimanapun, ada juga dalam kalangan ibu bapa yang kurang memberi tumpuan terhadap pendidikan anak-anak mereka kerana sibuk dengan urusan kerja dan mencari nafkah. Sikap ini sebenarnya perlu diubah sekiranya ibu bapa ingin melihat anak-anak mereka berjaya mengatur strategi pembelajaran sendiri. Oleh itu, ibu bapa perlu menyedari masalah berkaitan anak-anak mereka dan tidak menyerahkannya bulat-bulat kepada guru sahaja. Mereka harus mengambil inisiatif untuk berbincang dengan guru-guru dan cuba mendapat maklum balas tentang pembentukan strategi pembelajaran anak-anak (Yahya, 2006; Sabitha & Mahmood Nazar, 1994). Menurut Yahya (2006), keluarga adalah pihak yang terdekat dan rapat dengan anak. Pembelajaran kanak-kanak di sekolah banyak bergantung kepada gaya asuhan ibu bapa. Mendidik anak adalah satu tanggungjawab berat bagi ibu bapa terutamanya dalam membentuk mereka menjadi manusia beriman, berilmu serta berjaya di dunia dan akhirat. Oleh hal yang demikian, ibu bapa memainkan peranan penting dalam proses sosialisasi, iaitu nilai, sikap dan kepercayaan yang akan disalurkan kepada anak-anak. Dapatan ini disokong

oleh hasil kajian Liong (2006) yang mendapati terdapat banyak faktor yang menyebabkan tingkah laku kanak-kanak berubah sama ada faktor persekitaran keluarga mahupun faktor sekolah. Dari segi faktor persekitaran keluarga, sikap ibu bapa yang berupa penekanan dapat mempengaruhi pembelajaran kanak-kanak. Selain itu, gaya asuhan ibu bapa yang betul adalah lebih penting bagi memupuk strategi pembelajaran.

Hasil kajian Kanammah dan Ng (2009), menunjukkan bahawa ibu bapa berpendapatan tinggi lebih menunjukkan gaya asuhan ibu bapa autoritatif dan gaya asuhan permisif manakala ibu bapa berpendapatan rendah akan menghadapi kekurangan sumber kewangan, masa dan pengetahuan untuk mendidik supaya anak-anak mempunyai tabiat pembelajaran regulasi kendiri (gaya asuhan ibu bapa autoritarian dan tidak responsif). Kajian secara konsisten menunjukkan bahawa gaya asuhan ibu bapa secara langsung mempunyai hubungan dengan pembentukan pembelajaran anak-anak. Selain itu, Lim (1998) mengkaji hubungan gaya asuhan ibu bapa (autoritatif, autoritarian dan permisif) dan jantina dengan strategi pembelajaran dalam kalangan pelajar tingkatan empat. Pembolehubah yang digunakan dalam kajian ini adalah gaya asuhan autoritarian, permisif atau autoritatif dan jantina. Kajian dijalankan terhadap pelajar perempuan dan lelaki di sebuah sekolah di daerah Melaka Tengah. Seramai 98 pelajar tingkatan empat terlibat dalam kajian ini. Instrumen yang digunakan ialah soal selidik Gaya Asuhan Dornbusch dari *Stanford Centre, Universiti Stanford Centre, California.* Dapatan kajian menunjukkan ramai pelajar berpendapat bahawa gaya asuhan ibu bapa mereka adalah autoritatif berbanding dengan autoritarian atau permisif. Kebanyakan kajian lepas mendapati gaya asuhan autoritarian dan permisif mempunyai hubungan negatif dengan strategi pembelajaran manakala gaya asuhan autoritatif mempunyai hubungan positif dengan strategi pembelajaran (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts & Fraleigh, 1987).

Di samping itu, kajian Amy (1998) tentang kesan gaya asuhan ibu bapa terhadap pembelajaran regulasi kendiri dalam kalangan pelajar menunjukkan bagaimana gaya asuhan ibu bapa mempengaruhi pembelajaran regulasi kendiri. Seramai 465 pelajar mengambil bahagian dalam kajian ini dengan menjawab 104 item dalam soal selidik. Gaya asuhan ibu bapa yang dicadangkan oleh Baumrind (1989) telah digunakan untuk meneliti hubungan di antara gaya asuhan ibu bapa dengan pembelajaran regulasi kendiri. Dapatan kajian menunjukkan gaya asuhan ibu bapa mempunyai perkaitan langsung dengan pembelajaran. Seterusnya, sokongan ibu bapa mempunyai hubungan positif terhadap anak-anak. Gaya asuhan ibu bapa juga mempengaruhi strategi pembelajaran anak-anak dari segi orientasi matlamat dan orientasi pencapaian akademik.

Seterusnya, kajian Amla, Zahara, Zuria dan Abdul Aziz (2010) yang meninjau penglibatan bapa dalam asuhan anak-anak dengan pembelajaran menunjukkan gaya asuhan ibu bapa membantu dalam pekembangan aspek psikologi. Jumlah sampel yang terlibat dalam kajian ini ialah 468 orang. Penyelidik menggunakan soal selidik tentang gaya asuhan ibu bapa untuk mengumpulkan maklumat tentang asuhan ibu bapa. Hasil analisis korelasi menunjukkan gaya asuhan ibu bapa mempunyai hubungan signifikan dengan pembelajaran anak-anak. Hal ini menunjukkan bahawa gaya asuhan ibu bapa memainkan peranan penting dalam membentuk tingkah laku pembelajaran.

Hasil kajian Jenrysaiparudin (2012) terhadap perkembangan kanak-kanak menunjukkan gaya asuhan ibu bapa dapat membantu perkembangan intelek dan fizikal kanak-kanak. Ibu bapa mampu memberikan kemudahan pendidikan yang sempurna. Gaya asuhan mesra dan demokratik akan melahirkan individu yang mempunyai ciri-ciri ketabahan, keyakinan dan ketekunan yang lebih tinggi. Sikap ibu bapa yang positif dan penuh kasih sayang dapat melahirkan individu yang bersahsiah tinggi. Gaya asuhan ibu bapa mempunyai hubungan signifikan dengan pembelajaran anak-anak iaitu dapat membentuk individu yang berdikari dan tidak bergantung kepada orang dewasa sepenuhnya. Jadi, dapatan kajian menunjukkan gaya asuhan ibu bapa dapat melatih anak-anak belajar mengawal atur pembelajaran di sekolah rendah di samping memberikan sumbangan dalam meningkatkan tahap pembelajaran regulasi kendiri. (Mohd Sharani & Zainal, 2003).

METODOLOGI KAJIAN

Kaedah kuantitatif digunakan untuk mengumpul data daripada murid (Anandan, 2010; Creswell, 2005; Gay, Mills & Airasian, 2006). Sampel kajian merupakanmurid sekolah rendah kebangsaan di negeri Pulau Pinang. Saiz sampel ini ditentukan berdasarkan garis panduan Krejcie dan Morgan (1970). Seramai 639 orang murid tahap dua dari 10 sekolah kebangsaan menjadi sampel kajian ini. Kajian ini menggunakan pensampelan kelompok kerana ia adalah lebih praktikal untuk mengambil sampel daripada murid sekolah rendah. Teknik ini memilih sampel secara berkumpulan, bukannya secara individu. Semua ahli kelompok mempunyai sifat yang sama Pensampelan kelompok sangat berguna apabila bilangan populasi yang dikaji adalah sangat besar. Ia juga dapat mengurangkan perbelanjaan, masa, dan tenaga semasa proses penyelidikan. Pentadbiran penyelidikan juga lebih kemas berbanding dengan pensampelan lain (Gay & Airasian, 2003). Pembelajaran regulasi kendiri dalam kajian ini merujuk kepada strategi-strategi (strategi kognitif, strategi metakognitif dan pengurusan sumber) yang digunakan dalam pembelajaran kendiri oleh murid sekolah rendah (Pintrich, 1999). Variabel ini diukur dengan Skala Strategi Pembelajaran (10 item) yang diubah suai daripada *Motivated Strategies For Learning Questionnaire* (MSLQ) (Pintrich, Smith, Garcia & Mckeachie, disebut dalam Garcia & Mckeachie, 2005). Gaya asuhan ibu bapa autoritatif, autoritarian, permisif dan tidak responsif (Baumrind, 1971, 1991) dengan menggunakan Skala Autoriti Ibu Bapa. Skala ini diubah suai mengikut konteks Malaysia. Ia merangkumi 15 item. Keputusan daripada beberapa kajian menyokong skala ini kerana mempunyai potensi besar sebagai alat ukur yang berharga untuk mengkaji hubungan di antara gaya asuhan permisif, autoritatif, autoritarian dan tidak responsif dengan tingkah laku pembelajaran. Analisis korelsi Pearson dan Regresi Berganda *Stepwise* digunakan untuk menganalisa data kajian kuantitatif yang dikumpul.

Dapatan Kajian
Analisis Inferensi

Analisis inferensi yang digunakan dalam kajian ini adalah analisis korelasi *Pearson* yang mengkaji hubungan pembelajaran regulasi kendiri dengan faktor keluarga dan psikologi. Analisis korelasi *Pearson* digunakan untuk mengkaji hubungan di antara gaya asuhan ibu bapa dengan pembelajaran regulasi kendiri (Jadual 1.1).

Jadual 1.1
Analisis Korelasi Gaya Asuhan Ibu Bapa dengan Pembelajaran Regulasi Kendiri

		Pembelajaran Regulasi Kendiri
	Nilai korelasi (*r*)	***Sig***
Faktor Keluarga		
• Gaya asuhan ibu bapa		
Gaya asuhan tidak responsif	-.01	.763
Gaya asuhan autoritatif	.26**	.000
Gaya asuhan autoritarian	.21**	.000
Gaya asuhan permisif	.02	.487

Jadual 1.1 menunjukkan keputusan analisis korelasi bagi menguji hipotesis hubungan signifikan mengkaji hubungan di antara gaya asuhan ibu bapa dengan pembelajaran regulasi kendiri. Nilai-nilai pekali korelasi menunjukkan bahawa gaya asuhan autoritatif dan gaya asuhan autoritarian mempunyai hubungan positif yang signifikan dengan pembelajaran regulasi kendiri murid sekolah rendah. Kekuatan hubungan sama ada lemah, sederhana dan kuat ditentukan oleh penyelidik berdasarkan panduan Cohen (1988), Gay dan Airasian (2003). Anggaran nilai korelasi *r* dan kekuatan hubungan di antara dua variabel yakni *r*=.10-.29 mempunyai kekuatan yang lemah, *r*=.30-.49 mempunyai kekuatan yang sederhana dan *r*=.50-1.0 adalah kuat. Gaya asuhan autoritatif (*r*=.26, *p*<.01), gaya asuhan autoritarian (*r*=.21, *p*<.01) mempunyai hubungan positif tetapi hubungannya adalah lemah dengan pembelajaran regulasi kendiri kecuali gaya asuhan tidak responsif (*r*=-.01, *p*>.05) gaya asuhan permisif (*r*=.02, *p*>.05) adalah tidak signifikan dengan pembelajaran regulasi kendiri pada aras 0.05. Secara ringkasnya, keputusan analisis korelasi *Pearson* menunjukkan bahawa pembelajaran regulasi kendiri murid sekolah rendah mempunyai hubungan yang signifikan dengan gaya asuhan ibu bapa.

Analisis Regresi Berganda *(Stepwise)*
Pengaruh Faktor Keluarga

Ujian lanjutan dilakukan untuk menentukan pengaruh setiap faktor tersebut ke atas pembelajaran regulasi kendiri, iaitu dengan menggunakan analisis Regresi Berganda (Stepwise). Jadual 1.2 menunjukkan bahawa gaya asuhan tidak responsif dan gaya asuhan autoritatif mempunyai nilai beta yang signifikan. Hal ini bermakna bahawa setiap variabel ini menjelaskan varians dalam pembelajaran regulasi kendiri secara signifikan setelah pengaruh variabel lain dikawal secara statistik melalui analisis regresi berganda. Variabel gaya asuhan

autoritarian, permisif tidak dimasukkan dalam model regresi kerana ia mempunyai nilai beta (*β*) yang terlalu kecil dan tidak signifikan selepas pengaruh variabel lain dikawal (Chua, 2009).

Jadual 1.2
Nilai Beta (β) bagi Variabel Gaya Asuhan Ibu Bapa

Variabel	**Nilai *β***
Gaya asuhan tidak responsif	*β*=.099*
Gaya asuhan autoritatif	*β*=.082*
Gaya asuhan autoritarian	*β*=.028
Gaya asuhan permisif	*β*=-.016

Nota. p*< .05

Secara keseluruhannya, keputusan analisis regresi berganda menunjukkan bahawa gaya asuhan tidak responsif (ß=.099, p<.05) dan gaya asuhan autoritatif (ß=.082, p<.05) menyumbang sebanyak 30.6% perubahan varians dalam pembelajaran regulasi kendiri murid sekolah rendah.

PERBINCANGAN DAN IMPLIKASI KAJIAN

Dapatan kajian ini menunjukkan gaya asuhan ibu bapa tidak responsif dan autoritatif mempunyai hubungan signifikan dengan pembelajaran regulasi kendiri. Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa ibu bapa berperanan penting dalam memberikan perhatian terhadap pelajaran anak-anak dan memberikan dorongan untuk belajar sendiri (Yahya, 2006). Dapatan kajian ini konsisten dengan dapatan kajian Coopersmith (1980), Ensminger dan Slu Sarcik (1993), Sabitha & Mahmood Nazar (1994), Bandura (1997), Mohd Fazilah Kamsah dan Rahmad (1997), Baumrind (1971; 1991), Siti Rahimah (2000), Shahabudin et al. (2003), Huang dan Prochner, (2004), Norida (2005), Yahya (2006), Liong (2006), Lim (1998), Amy (1998), Ng (2007), Christa et al. (2007), Kanammah dan Ng (2009), Amla et al. (2010) David dan Marisol (2011) dan Jenrysaiparudin (2012). Ibu bapa sering melakukan aktiviti bersama, berkongsi idea, dan memupuk keyakinan diri supaya anak lebih tabah menghadapi cabaran. Hal ini secara langsung dapat memupuk kecenderungan anak untuk menggunakan strategi pembelajaran. Ibu bapa dan keluarga harus memainkan peranan jika ingin melahirkan anak yang mampu berdikari tanpa *spoon fed* (Byers et al., 2006). Hasil kajian ini menunjukkan bahawa gaya asuhan ibu bapa memantapkan lagi strategi pembelajaran anak-anak (Mohd Sharani & Zainal, 2003).

IMPLIKASI KAJIAN

Dapatan kajian mendapati gaya asuhan ibu bapa memberikan implikasi positif terhadap pembentukan pembelajaran regulasi kendiri. Ibu bapa merupakan ejen yang signifikan kepada anak-anak dalam memperoleh kualiti pendidikan yang tinggi. Dengan ini, pihak sekolah dapat meluaskan peranan ibu bapa sebagai rakan sekolah dalam usaha meningkatkan keberhasilan anak-anak mereka. Selain itu, murid memperoleh keyakinan diri di samping berdikari dengan adanya pelbagai program (Kementerian Pelajaran Malaysia,

2012). Program yang melibatkan ibu bapa, iaitu ibu bapa bertindak sebagai pemudah cara atau fasilitator dalam pendidikan anak-anak dapat membentuk strategi pembelajaran. Ibu bapa membuka ruang gerak sosialisasi anak yang agak luas untuk menyelenggarakan aktiviti pendidikan di samping strategi pembelajaran. Ibu bapa juga dapat memantau dan membuat struktur yang lebih lengkap tentang strategi pembelajaran serta menjalankan tanggungjawab dalam skala yang lebih besar supaya anak-anak dapat belajar daripada pelbagai sumber. Selain itu, anak-anak juga dapat menyesuaikan diri dengan suasana pembelajaran yang lebih fleksibel (Julianus, 2010). Sementara itu, ibu bapa merupakan insan yang paling signifikan dengan anak-anak dan mereka perlu merenung kembali gaya asuhan yang diamalkan agar lebih peka terhadap perkembangan mental dan emosinya. Dalam pada itu, ibu bapa juga perlu mengaktifkan diri dengan kegiatan Persatuan Ibu Bapa dan Guru (PIBG) di sekolah anak-anak mereka agar pihak sekolah sama-sama dapat merangka aktiviti yang boleh mendekatkan hubungan ibu bapa, guru dan murid. Hubungan yang rapat di antara ketiga-tiga pihak ini secara tidak langsung akan mempengaruhi diri dan tingkah laku terhadap pembelajaran (Zainudin & Riyanti, 2010). Dalam pada itu, seminar khas berkenaan gaya asuhan ibu bapa bagi melahirkan anak yang mempunyai tahap pembelajaran regulasi kendiri tinggi perlu diadakan (Othman & Normalina, 2010). Hal ini selaras dengan Anjakan Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025) yang berfokuskan bekerjasama dengan ibu bapa, komuniti dan sektor swasta secara meluas (Anjakan 9).

KESIMPULAN

Pembelajaran regulasi kendiri merupakan strategi pembelajaran (kognitif, metakognitif dan pengurusan sumber) yang mendorong murid merancang aktiviti belajar untuk mencapai matlamat pembelajaran. Murid akan lebih yakin dalam mengawal atur pembelajaran dengan menggunakan pelbagai strategi dan sumber (yakni, strategi kognitif, metakognitif dan pengurusan sumber) sekiranya diasuh dan dibimbing oleh ibu bapa sejak awal lagi. Secara keseluruhannya, dapatan kajian menunjukkan bahawa gaya asuhan ibu bapa menyumbang secara langsung terhadap pembelajaran regulasi kendiri murid sekolah rendah.

BIBLIOGRAFI

Amla Salleh, Zahara Aziz, Zuria Mahmud & Abdul Aziz Mahyuddin. (2010). Peranan bapa dalam pembangunan sahsiah remaja dan implikasinya terhadap nilai kekeluargaan. Jurnal Pendidikan Malaysia, 35(2), 9-17

Amy, A. S. (1998). Family context variables and the development of self regulation in college students. *Journal of Adolescence, 33 (129)*, 17-31.

Anandan, K. (2009). *Pengaruh efikasi kendiri dan kolektif guru terhadap hubungan kepemimpinan transformasi sekolah dengan komitmen kualiti pengajaran.* Unpublished doctoral dissertation, Universiti Sains Malaysia, Pulau Pinang.

Bandura, A. (1997). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin & Upjohn (Eds), *Handbook of personality (154-196)*. New York: Guilford Publications.

Baumrind, D. (1971). Current patterns of authority. *Developmental Psychology Monographs, 4*(1), 2.

Baumrind, D. (1989). Parental disciplinary pattern and social competence in children. *Youth and Society,* 9, 230-276.

Baumrind, D. (1989). Parenting styles and adolescent development. *Dalam In J. Brooks-Gunn, R.R, Lerner, & A.C.Peterson (Eds). The Encyclopedia of Adolescence* (pp.746-758). New York: Garland.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence, 11*(1), 56-95.

Byers, B., Anderson, C., Brouwer, N., Codellini, L., Childs, P., & Finlayson, O. (2006). *Developing Independent Learners in Chemistry*. Madrid, DC: ECTN Association.

Christa, L. G., Joan, M. T. W., Kathleen, V. H.-D., & Howard, M. S. (2007). Parent's motivations for involment in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involment. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 532-544.

Chua, Y. P. (2009). *Kaedah Penyelidikan (Buku 5)*. Malaysia: Mc Graw Hill.

Creswell, J. W. (2005). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed). Upper Saddle River: N.J: Merrill.

Daeryong Seo, & Husein Taherbhai. (2009). Motivational beliefs and cognitive processes in mathematics achievement, analyzed in the context of cultural differences: a Korean elementary school example. *Asia Pacific Education Review, 10*, 193-203.

David, W., & Marisol, B. (2011). The emergence and early developmentof self-regulation in young children. *Journal of Educational Psychology,16(1),* 16-33.

Dornbush, S. M., Ritter, P. L., Leierman, P. N., Robert, D. F., & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development, 58*, 1244-1257.

Ensminger, M. E., & Slusarcick, A. L. (1993). Paths to high school graduation or dropout; A longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of Education, 65*, 95-113.

Garcia, T., & Mckeachie, W. J. (2005). The making of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Psychology, 40*(20), 117-128.

Gay, L. R., & Airasian, P. (2003). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Columbus Chio, New Jersey: Upper Saddle River, Merrill Prentice Hall.

Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2009). *Educational research: Competencies for analysis and applications (9th ed.)*. New Jersey: Prentice Hall.

Huang, J., & Prochner, L. (2004). Chinese parenting styles and children's self regulated learning. *Journal Article Excerpt.* Retrieved 22 Mac 2004, from http://www.eric.ed.go.

Ibrahim Ahmad Bajunid. (2002, Ogos). *Penyelidikan berkualiti wahana kecemerlangan komuniti*. Paper presented at the Seminar National Conference on Graduate Research in Education, Kuala Lumpur.

Ishak Mad Shah. (2004). Konsep kendiri dan pencapaian akademik golongan remaja: Sejauhmana gaya kepimpinan ibu bapa sebagai moderator. *Jurnal Teknologi, 40*(E), 33-44.

Jenrysaiparudin. (2012). *Faktor eksternal dan internal mempengaruhi gaya hidup*. Retrieved 29 November 2013, from http://www.jenrysaiparudin.wordpress.com/2012/11/10/Blog.html.

Khairul Azhar Mat Daud. (2009). *Kesan sistem pembelajaran arahan kendiri secara atas talian (e-solms) terhadap motivasi dan kesediaan pembelajaran arahan kendiri pelajar*. Unpublished doctoral dissertation, Universiti Sains Malaysia, Pulau Pinang.

Kanammah Manukaram, & Ng , L. Y. A. (2009, January). *Self-Regulated Learner from Broken Homes: A Preliminary Study On School Children.* Paper presented at the International Counseling and Social Work Symposium, Universiti Sains Malaysia, Penang.

Kementerian Pelajaran Malaysia. (2006). *Perancangan dasar dan penilaian kurikulum*. Kuala Lumpur: Pusat Perkembangan Kurikulum.

Kementerian Pelajaran Malaysia. (2012, September 12). Sebelas anjakan ubah sistem pendidikan Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025. *Berita Harian*, p. 1-11

Kementerian Pelajaran Malaysia (2012, September 2012). Masa digunakan murid usia 7 hingga 17 tahun. *Berita Harian*, p.4.

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Journal Educational Psychological Measurement, 30*, 608.

Lim, A. L. (1998). *Perceived parenting styles and academic achievement of selected Malaysian form four students.* Unpublished master's thesis, Universiti of Malaya, Kuala Lumpur.

Liong, L. (Oktober, 2006). *Masalah disiplin murid di salah sebuah sekolah rendah bandar di Daerah Sarikei.* Paper presented at the Penyelidikan Pendidikan 2006: Penyelidikan ke arah pemantapan proses p&p, Daerah Sarikei, Sarawak.

Mohamad Azrien Mohamed Adnan, & Mohd Alwee Yusoff. (2009). Motivasi pembelajaran pengaturan kendiri dan prestasi akademik: Satu kajian di kalangan pelajar asasi Pengajian Islam Universiti Malaya Nilam Puri. *Jurnal Tamadun, 4*, 1-16.

Mohd Fazilah Kamsah, & Rahmad Ismail. (1997). *Kecemerlangan mendidik anak*. Kuala Lumpur: Utusan Publications dan Distributors Sdn.Bhd.

Mohd Sharani, A., & Zainal, M. (2003). *Tip pandai belajar: Panduan, teknik-teknik berkesan semasa belajar dan mengajar.* Pahang: PTS Publications & Distributor Sdn.Bhd.
Mok, S. S. (2009). *Perkembangan kanak-kanak*. Selangor: Selangor Multimedia Sdn.Bhd.

Montgomerie, T., & Parker, J. R. E. (2005). *Student self-regulatory resource management strategies and academic achievement in web-based hybrid graduate nursing course. Proceeding of the Education and Technology Conference*. Canada: ACTA Press.

Ng, L. Y. A. (2007, November). *Exploring children's self regulated learning skill.* Paper presented at the Refereed proceedings in 1st International Conference of Educational Reform Khon Kean, Bangkok, Thailand.

Ng , L. Y. A. (2010). *Improving self-regulated learning with self-management tool: An empirical study*. Pulau Pinang: Universiti Sains Malaysia.

Noran Fauziah Yaakub. (1991). *Psikologi pendidikan*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Norida Abu. (2005). *Korelasi latar belakang, komitmen ibu bapa dan guru dengan pencapaian pelajar-pelajar dalam Ekonomi Asas.* Unpublished master's thesis, Universiti Sains Malaysia, Pulau Pinang.

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & Mckeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. University of Michigan: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.

Pusat Penyelidikan Strategi Malaysia. (1994). *Ke arah sistem pendidikan yang unggul: Cabaran dan masa depan* [Towards educational system excellence: Challenge and Future]. Kuala Lumpur: MSRC.

Rahil Mahyuddin. (2002). *Psikologi pendidikan untuk perguruan*. Shah Alam: Karisma Publications Sdn.Bhd.

Rohana Ibrahim. (2000). *Faktor yang mempengaruhi pencapaian akademik pelajar.* Johor Bahru: Universiti Teknologi Malaysia.

Rohaty Mohd Majzub. (1993). *Disiplin dalam pendidikan.* Kuala Lumpur: Nurin Enterprise.

Sabitha Marican, & Mahmood Nazar Mohamed. (1994). Fenomena keruntuhan akhlak remaja: Trend, punca dan penyelesaian. *Jurnal Kebajikan Masyarakat, 18*, 14-26.

Shahabudin Hashim, Mahani Razali, & Ramlah Jantan. (2003). *Psikologi pendidikan.* Pahang: PTS Publications & Distributors Sdn.Bhd.

Siti Rahimah Hassan. (2000). *Pengaruh status sosioekonomi keluarga terhadap pencapaian akademik pelajar di Sekolah Menengah Kebangsaan Beris Kubor Besar, Kelantan: Satu tinjauan.* Unpublished master's thesis, Universiti Teknologi Malaysia, Johor Bahru.

Syed Anwar Aly, & Merza Abbas. (2000, October). *Penyerapan kemahiran saintifik dalam proses pengajaran dan pembelajaran kimia di tahap menengah.* Paper presented at the UiTM Seminar for Science and Mathematics Education, Shah Alam, Kuala Lumpur.

Ting, L. S. (2004, September). *Hubungan antara persekitaran kekeluargaan dengan pencapaian akademik murid siam di sekolah menengah dalam jajahan Tumpat*. Paper presented at the Seminar Nasional Pengurusan dan Kepimpinan Pendidikan ke -12, Institut Aminuddin Baki, Kementerian Pelajaran Malaysia.

Yahya Don. (2006). *Psikologi sosial dalam pendidikan*. Kuala Lumpur: PTS Professional Publishing Sdn.Bhd.

Zairon Mustapha. (1998). *Malaysian postgraduate students learning style at Lancaster University* Unpublished Masters, Lancaster: Lancaster University.

PENGARUH KEBUDAYAAN DALAM PEMBENTUKAN KARYA SENI MURID PENAN DI SARAWAK

EGMAL HJ ADIN
emai9806@yahoo.com.my

Dr. Abdul Halim Husain
Dr. Mohd. Zahidiee Arshad
Universiti Pendidikan Sultan Idris

ABSTRAK

Kertas kerja ini bertujuan untuk melihat pengaruh kebudayaan dalam hasil karya murid Penan di Baram Sarawak dalam aktiviti pembelajaran Pendidikan Seni Visual (PSV) di sekolah-sekolah Etnik Penan di Sarawak. Karya-karya murid dipilih sebagai subjek perbincangan dengan mendiskripsikan keseluruhan karya itu. 15 buah hasil karya murid di sekolah Penan dalam daerah Baram telah dipilih melalui persampelan bertujuan dan di analisis dalam konteks formalistik. Pengumpulan data kajian melalui pemerhatian, temu bual, analisis dokumen. Penggunaan kaedah temubual separa berstruktur bersifat fleksibel dan keadaan ini membolehkan informan menghuraikan apa yang difikirkannya kepada pengkaji. Analisis data kajian untuk analisis karya menggunakan model analisis oleh Feldman (1967). Dalam model ini, pengumpulan data bergerak dengan analisis data selagi mana pengkaji masih mahu meneruskan penyelidikannya. Hasil kajian mendapati terdapat unsur-unsur asas yang penting. Antaranya ialah pengaruh persekitaran, pengetahuan, perilaku, nilai dan keperluan dalam budaya masyarakat yang mempengaruhi murid Penan ini. Hasil kajian ini memberikan sumbangan dalam pengajaran dan pembelajaran guru Pendidikan Seni Visual dan kemajuan akademik masyarakat Penan terutama mempertingkatkan kesedaran terhadap kepentingan seni dan ciri-ciri tradisional serta budaya tidak boleh dinafikan sumbangannya dalam pembentukan kurikulum pelbagai masyarakat dan etnik di Malaysia.

Kata kunci : *Pengaruh Budaya, Pengajaran dan pembelajaran, murid dan karya*

PENGENALAN

Pengenalan kurikulum pendidikan di sekolah perlu sentiasa mengalami perubahan disebabkan masyarakat, murid, sumber dan inovasi pengajaran yang sentiasa berubah dari masa ke semasa mengikut arus pendidikan global. Oleh itu, keperluan mencari alternatif atau kaedah bagi mengaplikasikan penerapan ilmu di dalam kelas supaya dapat memberikan impak yang positif kepada semua murid di sekolah (Md.Nasir Ibrahim dan Iberahim Hassan, 2003) sama ada sekolah bandar, luar bandar dan pedalaman. Keperluan ini penting untuk melahirkan generasi pelapis negara yang menjadi masyarakat pemikir kreatif, bertanggungjawab dan memahami budaya bangsa pada masa hadapan.

Dalam persidangan dunia mengenai PSV oleh *United Nations Educational Scientific and Cultural organization* (UNESCO) di Lisbon, Portugal pada tahun 2006. Satu 'Road Map' (RM) PSV telah dipersetujui untuk meninjau peranan PSV dalam memenuhi keperluan memupuk kreativiti dan nilai budaya pada abad ke 21. RM ini juga bertujuan menggalakkan pemahaman yang lebih kepada semua pihak tentang kepentingan PSV dalam meningkatkan kualiti pendidikan sama ada melalui pendidikan formal atau tidak formal agar masyarakat yang dilahirkan mempunyai kesedaran tentang kebudayaan setempat.

PENDIDIKAN LUAR BANDAR

Kesamarataan dalam pendidikan berkualiti yang disasarkan oleh KPM dalam PPPM (2013-2025) bertujuan untuk melahirkan generasi muda negara yang berpengetahuan, mampu berfikir secara kritis dan kreatif, berkepimpinan tinggi dan mantap serta mampu bersaing dengan negara maju hari ini agar setanding dengan standard antarabangsa. Ini perlu bagi mencari dan menetapkan standard pendidikan Malaysia sendiri berdasarkan seni dan budaya masyarakat yang berbilang bangsa dan kaum.

Namun anjakan penyediaan akses sama rata untuk pendidikan berkualiti dalam anjakan PPPM(2013-2025) akan menjadi sukar dilaksanakan sepenuhnya jika pendidikan murid di kawasan pedalaman, terutamanya di Sarawak tidak dipertingkatkan sepertimana sekolah di bandar. Pelbagai masalah yang timbul di sekolah sejak sekian lama termasuk masalah keciciran murid, masalah ponteng dan tahap pendidikan yang sangat rendah (Abg Ismail,2012). Dan etnik yang mendiami kawasan pedalaman Sarawak ini adalah etnik Penan, salah satu suku kaum di Sarawak yang masih ketinggalan dari pelbagai aspek termasuklah pendidikan. Ini bertentangan dengan matlamat 'Education For All' (EFA) yang relevan dengan keperluan mereka seperti mana dalam tuntutan persidangan dunia UNESCO 2000 di Dakar.

PENDIDIKAN SENI DI MALAYSIA

Subjek PSV dikatakan memerlukan pelbagai peralatan untuk dilaksanakan dan murid tidak mampu menyediakan peralatan untuk PSV. *Kemudahan dan peralatan yang terhad merupakan faktor utama mengapa kurikulum PSV yang sedia ada dikatakan kurang sesuai untuk dilaksanakan di Sekolah peribumi*. Sekolah di kawasan ini tidak memiliki kemudahan yang terdapat di bandar dan luar bandar. Saiz murid yang kecil menyebabkan peruntukkan

Per-Capita Gran (PCG) yang mereka terima amat sedikit menyukarkan mereka untuk membeli peralatan PSV yang banyak bagi menampung jumlah murid yang ada. Ini bermakna semakin ramai murid di sesebuah sekolah semakin banyak PCG yang mereka peroleh.

Sebilangan besar *Sekolah peribumi kurang mempunyai guru berkelayakan dalam PSV*. Kajian Hamdan Mohd Ali (2002) dan Chua Yan Piaw et.al (2003) mendapati kekurangan guru terlatih dalam bidang ini merupakan satu faktor menjadikan pengajaran dan pembelajaran yang kurang kreatif dan tidak mampu menarik minat murid belajar subjek PSV. Ada juga di kalangan guru tersebut mengajar mengikut pengetahuan dan kebolehan mereka menguasai satu-satu kemahiran serta kemudahan dan peralatan yang sedia ada di sekolah. Jadi tidak mustahil sekiranya ada segelintir daripada sekolah-sekolah peribumi hanya melukis dan mewarna sahaja sepanjang tahun kerana kemahiran ini cukup popular di sekolah-sekolah tersebut, di samping peralatan tersebut mudah diperoleh. Tindakan guru ini melumpuhkan kreativiti pelajar dalam bilik darjah (Mohd Mohsin & Nasrudin, 2008). Ini bertentangan dengan setiap aktiviti Pendidikan seni mampu memainkan peranan visual sebagai objek untuk dilihat dan dihayati agar memberi kepuasan hati dalam menambah keindahan persekitaran hidup, meluahkan sesuatu perasaan dalaman, menzahirkan ekspresi diri dan untuk berkomunikasi tentang idea individu (Rosalind, 1995).

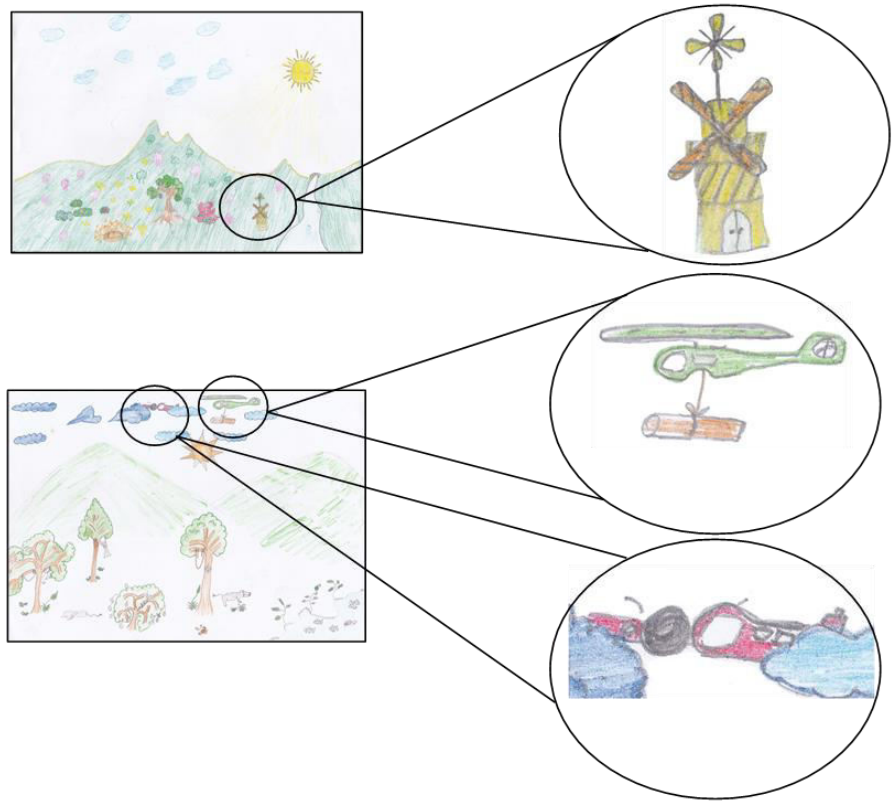
Pembelajaran Pendidikan seni Visual tidak semestinya berlaku secara formal di sekolah tetapi ia boleh berlaku di rumah bersama komuniti itu sendiri. Ciri-ciri karya yang dihasilkan mewakili paparan kebudayaan masyarakatnya tersendiri dan lebih bersifat peribadi, luahan, serta ekspresif dalam diri mereka sendiri (Dunn dan Dunn, 1988). Demikian juga hasil karya seni yang dihasilkan oleh murid Penan di pedalaman Baram, Sarawak dipengaruhi budaya mereka sendiri.

PENGUMPULAN DATA

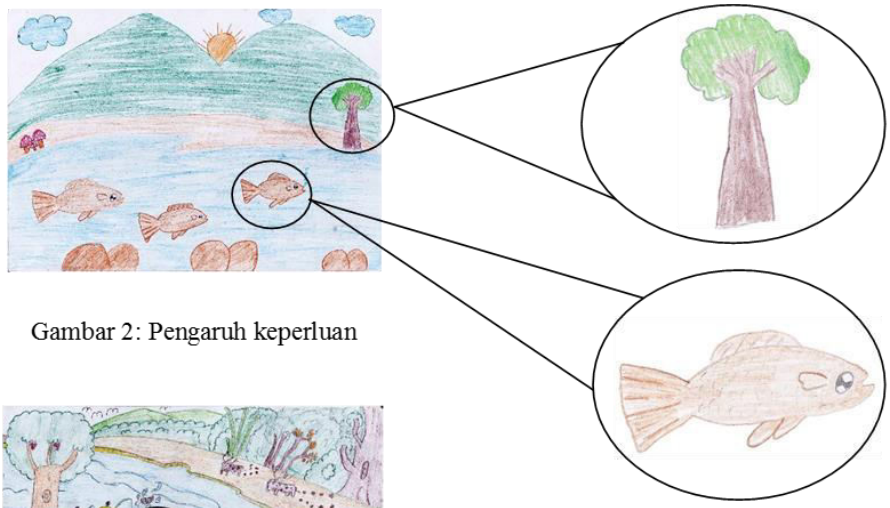
Dalam kajian ini, penyelidik memilih menggunakan pendekatan kualitatif dan reka bentuk kajian kes dengan menggunakan pendekatan secara inter disiplin yang menekankan penyelidikan secara deskriptif. Dalam kajian ini, kaedah pengumpulan data menggunakan kaedah temu bual pemerhatian, analisis data dan rakaman visual dan video.

Pengumpulan data kajian adalah berdasarkan kepada tujuan dan persoalan kajian. Pembentukan tema di bawah setiap persoalan kajian adalah berdasarkan kepada tinjauan literatur perbincangan yang dijalankan bersama penyelia (pensyarah). Setiap tema yang dibentuk dibangunkan sebagai sub-sub tajuk semasa pelaporan dibuat. Tema-tema ini secara asasnya telah diperincikan dengan teknik pengumpulan data dan disesuaikan dengan instrumen semasa pengumpulan data.

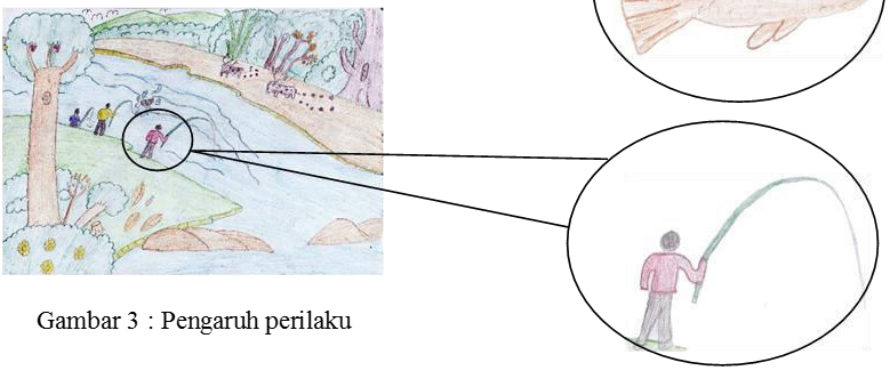
HASIL PEMERHATIAN



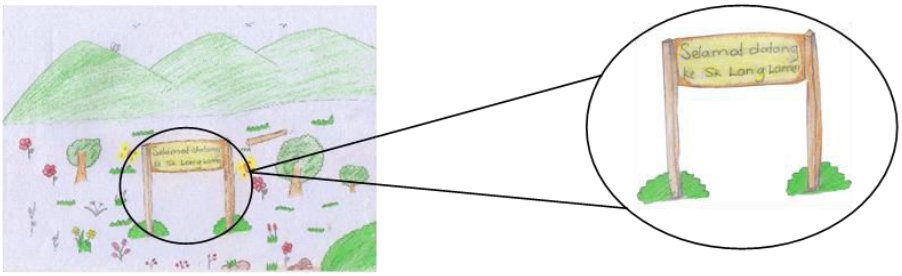
Gambar 1: Pengaruh Kebudayaan Berasaskan Teknologi



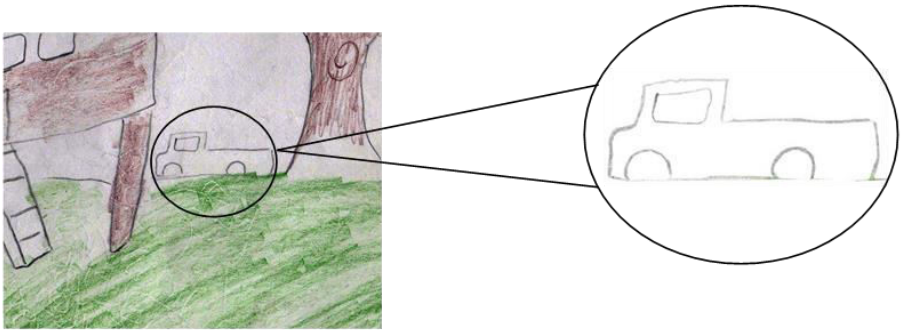
Gambar 2: Pengaruh keperluan



Gambar 3 : Pengaruh perilaku



Gambar 4: Pengaruh nilai



Gambar 5: Pengetahuan

DAPATAN KAJIAN

Kajian ini menunjukkan terdapat beberapa pengaruh dalam ciri-ciri kebudayaan pada hasil karya murid Penan. Gambaran tentang kebudayaan dan identiti kesenian etnik Penan tidak terlepas daripada aspek-aspek sejarah dan faktor geografi masyarakatnya dan persekitarannya. Potensi dan keadaan budaya, geografi dan persekitaran serta pertembungan dengan masyarakat lain membawa perubahan-perubahan tertentu yang kemudiannya mempengaruhi identiti perkembangan seni sehingga mewujudkan imej-imej yang khas dan pelbagai. Alam sekeliling membentuk tingkah laku manusia untuk memenuhi keperluan harian, sumber untuk menyelesaikan masalah dan berinteraksi. Kemahiran dan pengalaman inilah sangat mempengaruhi pemikiran murid Penan ini walaupun mereka telah didedahkan dengan pelbagai aktiviti di sekolah. Hasil karya seni murid di sekolah dalam aktiviti PSV menunjukkan pengaruh persekitaran yang agak kuat dalam pemikiran mereka. Menurut guru yang mengajar murid Penan ini, dalam aktiviti melukis PSV, murid mahir melukis persekitaran yang terdapat di sekeliling mereka sebagai pengalaman utama mereka.

Pada pendapat pengkaji, ini disebabkan pengaruh persekitaran, perilaku, nilai dan pengetahuan murid. Kewujudan pengaruh ini dikawal oleh satu sistem yang merangkumi aspek kognitif, afektif, perasaan, mental dan kepercayaan dalam diri.

Pada gambar 1, pengkaji mendapati pengaruh teknologi dalam lukisan murid Penan hasil daripada pengaruh televisyen yang terdapat di sekolah. Imej yang dilukis tidak terdapat di kawasan pedalaman. Gambar 2 adalah pengaruh keperluan yang mana ikan, hasil-hasil hutan, adalah sumber makanan utama masyarakat etnik Penan. Gambar 3 menunjukkan pengaruh perilaku masyarakat setempat, ibu bapa dan guru dalam aktiviti memancing di sungai.

Gambar 4 adalah pengaruh nilai yang dilambangkan dengan papan tanda sekolah. Nilai yang dimaksudkan adalah nilai-nilai murni yang diserapkan dalam pembelajaran di sekolah. Dan gambar 5 merupakan pengaruh pengetahuan murid terhadap pengangkutan untuk ke bandar miri. Hanya murid yang pernah keluar dari perkampungan Penan mempunyai pengetahuan melukis kereta Toyota Hilux yang menjadi pengangkutan utama ke bandar.

Dalam konteks kebudayaan sebuah masyarakat, aspek kesenian tidak dapat dipisahkan. Ini kerana kewujudan kesenian itu diperjelaskan dalam setiap persekitaran masyarakat walau sekecil mana kelompok masyarakat tersebut (Abdul Halim Husain, 2007). Pengetahuan atau konsep kebudayaan ini wujud dengan dipengaruhi sistem nilai dan kepercayaan, persekitaran fizikal, sistem sosial, keperluan dan perilaku yang tersirat pada pengkaryanya. Konsep-konsep kebudayaan dalam kajian ini berkaitan antara satu dengan yang lain untuk membentuk sebuah kebudayaan.

RUJUKAN

Abdul Halim Husain (2007) *Identiti Seni Arca Moden Malaysia Dalam Konteks kebudayaan.* Tesis PhD yang tidak diterbitkan. UPSI

Abang Ismail. (2012). *Isu dan inovasi pendidikan Penan di Daerah Belaga, Sarawak. Seminar Antarabangsa Penyelidikan Pendidikan*, Wilayah Persekutuan Labuan.

Feldman,Edmun Burke (1992). *Varieties of Visual Exprerience Fourth Edition*. New York: Harry NAbrams.Inc

Iberahim Hassan (2000)*Matlamat dan Objektif Pendidikan Seni Visual untuk sekolah menengah perlu kajian semula*. Pembentangan kertas kerja Konvensyen kebangsaan Pendidikan Seni Visual 2000, Balai Seni Lukis Negara, Kuala Lumpur, 23-25 Mei.

Md.Nasir Ibrahim & Iberahim Hassan (2008). *Pendidikan Seni Visual untuk maktab & Universiti*. Bentong: PTS Publictions & Distributor sdn.bhd

Othman Lebar. (2009). *Penyelidikan Kualitatif Pengenalan kepada teori dan Method*. Tanjong Malim: Penerbitan Universiti pendidikan Sultan Idris

PENGARUH PERSEPSI DIRI DAN SOKONGAN SOSIAL TERHADAP DETERMINASI KENDIRI PELAJAR DALAM MATA PELAJARAN VOKASIONAL (MPV)

Sohba Velloo
sohbasmkh@gmail.com

Melissa Ng Lee Yen Abdullah
Shahizan Hassan
Pusat Pengajian Ilmu Pendidikan
Universiti Sains Malaysia

ABSTRAK

Pelajar dalam bidang vokasional harus mempunyai determinasi yang tinggi untuk mencapai kecemerlangan dalam mata pelajaran vokasional (MPV) sejak dari bangku sekolah lagi supaya mereka dapat meneruskan aspirasi ini dalam kerjaya vokasional pada masa hadapan. Namun, kajian yang meneliti determinasi pelajar vokasional dan faktor-faktor yang mempengaruhinya amat terhad dalam konteks Malaysia. Kajian ini bertujuan untuk mengisi jurang penyelidikan tersebut dengan mengkaji pengaruh persepsi pelajar terhadap MPV dan sokongan sosial terhadap determinasi mereka dalam mempelajari mata pelajaran vokasional (MPV). Reka bentuk kajian kualitatif digunakan untuk mencapai objektif kajian ini. Secara spesifiknya, temu bual separa berstruktur telah dijalankan ke atas 12 orang pelajar Tingkatan 4 yang mengikuti kelas vokasional di sekolah menengah kebangsaan harian di Pulau Pinang. Bagi tujuan triangulasi, 3 orang guru MPV dan 3 orang ibu bapa pelajar MPV turut ditemu bual. Data kualitatif yang diperoleh telah dianalisis secara tematik. Keputusan kajian menunjukkan bahawa faktor diri iaitu persepsi pelajar terhadap MPV dan faktor sosial termasuk sokongan guru, ibu bapa dan rakan sebaya memberi kesan terhadap determinasi kendiri pelajar MPV. Implikasi daripada dapatan kajian ini turut dibincangkan.

Kata kunci: *Mata Pelajaran Vokasional (MPV), determinasi pelajar, sokongan sosial*

PENGENALAN

Malaysia memerlukan penambahan 1.3 juta pekerja bagi memenuhi permintaan terhadap pekerja mahir khususnya yang berkemahiran teknikal dan vokasional dalam pelbagai sektor perindustrian (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2013). Namun begitu, Malaysia hanya mempunyai 10% pekerja terlatih dalam bidang vokasional, angka ini jauh lebih rendah berbanding dengan negara-negara maju (Siti Syahirah, 2011). Masalah kekurangan sumber tenaga mahir yang mempunyai tahap psikologi yang tinggi dan mampu menghadapi pelbagai cabaran perlu ditangani kerana ia boleh menjejaskan perkembangan sektor perindustrian dan ekonomi negara pada masa hadapan.

LATAR BELAKANG KAJIAN

Sistem pendidikan memainkan peranan penting untuk melahirkan tenaga kerja yang berkemahiran tinggi serta berdaya saing dalam ekonomi global. Kerajaan telah mula melatih modal insan dalam bidang vokasional sejak dari peringkat sekolah menengah lagi. Mata Pelajaran Vokasional (MPV) mula diperkenalkan kepada pelajar menengah atas untuk memupuk minat dan kecenderungan mereka dalam bidang vokasional (Solihah, 2011). Namun begitu, pelajar MPV majoritinya kurang kecenderungan dari segi akademik di samping mempunyai determinasi kendiri yang rendah. Bagi menarik minat mereka terhadap MPV yang lebih menekankan aspek amali dan mengurangkan risiko mereka untuk terlibat dengan gejala sosial (Mohamad, 1999), aspek psikologi iaitu determinasi kendiri perlu ditingkatkan. Hal ini akan mendorong pelajar untuk mempelajari kemahiran vokasional yang selari dengan minat dan potensi mereka (Rohana, 2010). Determinasi kendiri merujuk kepada kesungguhan seseorang dalam mempelajari dan menguasai pengetahuan dan kemahiran untuk mencapai matlamat kendiri yang ditetapkan. Ia merupakan daya penggerak untuk berjaya dalam proses pembelajaran dan pendidikan, khususnya bagi pelajar MPV yang kurang menyerlah dari segi akademik (Field & Hoffman,1994; O'Brien, Friedman, Tipton & Linn, 2000). Izzo dan Lamb (2002) mendapati bahawa pelajar yang memiliki determinasi kendiri yang tinggi berpeluang untuk memperoleh kejayaan dalam bidang kerjaya selepas meninggalkan alam persekolahan. Justeru, pelajar MPV perlu mempunyai determinasi kendiri yang tinggi untuk mencapai potensi diri masing-masing.

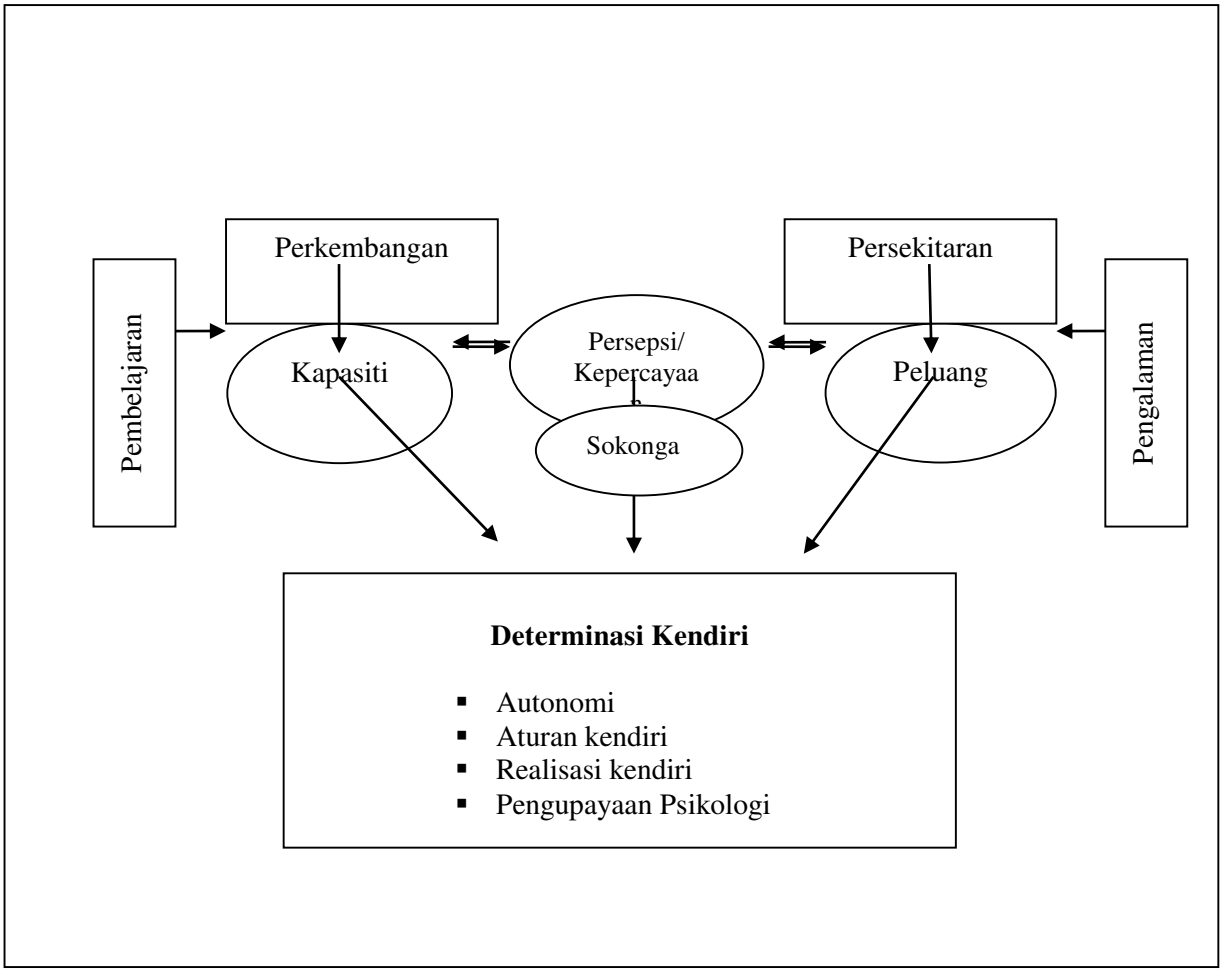
Ketidakmampuan pelajar MPV dari segi akademik (Mohamad Ruzaimie, 2010). menyebabkan mereka lebih cenderung mempunyai motivasi yang negatif dan tidak berusaha untuk berjaya (Penn, 2002; Azizi, 2003) malah matlamat pembelajaran mereka juga rendah (Creten, Lens & Simon, 2001; McCoach, Betsy & Siegle, 2001; Muniza Malik & Nagina Praveen, 2015). Masalah ini menjadi faktor tahap determinasi kendiri mereka rendah (Karsenti & Thibert, 1995). Tahap determinasi kendiri yang rendah menjelaskan pentingnya peranan sokongan sosial dalam proses memotivasikan seseorang (Vellarand, 2000). Oleh itu, usaha perlu dilakukan untuk memantapkan determinasi kendiri pelajar MPV dan merangsang minat pelajar MPV dalam bidang vokasional tersebut. Secara umumnya, kebanyakan pelajar tidak menganggap bidang vokasional sebagai kerjaya masa hadapan mereka (Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan, 2005). Keadaan ini akan menyebabkan matlamat pendidikan vokasional sukar dicapai kerana pelajar MPV tidak mempunyai

determinasi yang tinggi untuk berjaya serta tidak menganggap bidang vokasional sebagai kerjaya masa depan mereka. Dalam pada itu, terdapat kajian-kajian yang mendedahkan bahawa hubungan pencapaian akademik dengan determinasi kendiri tidak signifikan (Ahmed & Bruinsma, 2006; Bae, 2007; Nooraini & Kong, 2011). Atas sebab ini, timbul keperluan untuk mengkaji determinasi kendiri mereka di peringkat sekolah menengah harian. Determinasi kendiri juga antara faktor perbezaan psikologi individu yang penting (Huitt, 2011), namun sorotan kajian menunjukkan bahawa model untuk menjelaskan determinasi kendiri dalam konteks pendidikan vokasional khususnya di Malaysia masih kurang. Kekurangan kajian empirikal tentang determinasi kendiri pelajar vokasional menyukarkan para pendidik dan pihak Kementerian Pelajaran melaksanakan intervensi yang berkesan bagi membantu pelajar meningkatkan determinasi dalam bidang vokasional dan melahirkan lebih banyak modal insan dalam bidang ini.

Kajian lepas juga menunjukkan bahawa ketiadaan sokongan guru dan ibu bapa dalam bidang vokasional memberikan kesan negatif terhadap determinasi kendiri (Ryan & Deci, 2000; Salami, 2006). Selain faktor sokongan sosial, faktor diri pelajar seperti persepsi terhadap MPV juga memberi kesan terhadap determinasi kendiri (Obura & Ajowi, 2012). Determinasi kendiri pelajar vokasional perlu dikaji memandangkan terdapat transformasi dalam pendidikan vokasional di Malaysia iaitu Program Pendidikan Asas Vokasional telah pelaksanaan pada tahun 2012 untuk pelajar tingkatan satu yang berpencapaian rendah dalam Ujian Penilaian Sekolah Rendah (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2011).

Model Fungsional Determinasi Kendiri (Wehmeyer, 1999)

Determinasi kendiri merujuk kepada sikap, keupayaan dan kemahiran yang menggerakkan individu untuk mencapai sesuatu matlamat yang ditetapkan (Ward, 1998; Mithaug 1998). Determinasi kendiri penting untuk melahirkan tingkah laku yang berfokus (Field, Martin, Miller, Ward & Wehmeyer, 1998). Dalam kajian ini, konsep determinasi kendiri yang berlandaskan Model Fungsional Determinasi Kendiri yang menjelaskan empat dimensi iaitu autonomi, aturan kendiri, realisasi kendiri dan pengupayaan psikologi (Wehmeyer, 1999) digunakan. Kajian ini telah dijalankan berdasarkan Model Fungsional Determinasi Kendiri (Wehmeyer ,1999). Berdasarkan model ini, seseorang itu dikatakan mempunyai determinasi kendiri jika tingkah lakunya mempunyai tujuan atau fungsi yang positif (Wehmeyer, 1999). Model Fungsional Determinasi Kendiri ini berjaya menghuraikan fungsi komponen-komponen konsep ini dalam bidang pendidikan. Secara terperinci, konstruk psikologi ini merujuk kepada tindakan yang mempengaruhi pilihan dan keputusan seseorang dan tindakan tersebut bebas daripada sebarang pengaruh luar. Kelebihan determinasi kendiri ialah aspek motivasi ini boleh diukur tahapnya dan digunakan sebagai indeks untuk menentukan kualiti hidup seseorang (Salovita & Aberg, 2000; Wehmeyer,1996).



Rajah 1. *Model Fungsional Determinasi Kendiri (Sumber: Wehman, 2001: 41)*

Model Fungsional Determinasi Kendiri ini mengemukakan bahawa determinasi kendiri sebenarnya menjalinkan empat konstruk psikologi yang penting iaitu autonomi, aturan kendiri, realisasi kendiri dan pengupayaan psikologi untuk menghasilkan sesuatu tingkah laku (Wehmeyer, 1999). Wehmeyer (2001) juga merujuk determinasi kendiri kepada ciri-ciri semula jadi individu yang terdiri daripada elemen-elemen kognitif, psikologi dan fisiologi yang menerangkan bahawa tingkah laku individu akan tetap serupa walaupun dalam situasi yang berbeza. Faktor diri dalam model ini ialah kapasiti dan persepsi yang ditentukan oleh pengetahuan dan pengalaman yang diperoleh dari persekitaran. Faktor persekitaran sosial dari segi sokongan, peluang, pengetahuan dan pengalaman merangsang determinasi kendiri menerusi sokongan yang diterima dalam bentuk dorongan dan galakan apabila individu berinteraksi dengan orang lain (Wehmeyer, 2001; Wehmeyer & Bolding, 1999) di samping meningkatkan tahap determinasi kendiri seseorang kerana faktor ini membantu proses integrasi organima (Deci dan Ryan,1985). Teori Determinasi Kendiri menekankan peranan faktor sosial sebagai antesedan kepada tingkah laku yang menjurus kepada sesuatu matlamat pembelajaran pelajar secara keseluruhannya (Ntoumanis, 2001;Ryan & Deci, 2000). Sokongan menjadi sumber dan strategi untuk memupuk minat dan menerapkan ciri-

ciri berdikari, meningkatkan keberhasilan, menggalakkan hubungan interpersonal dan mencapai kepuasan dalam membuat sesuatu keputusan (Wehmeyer & Bolding, 1999).

Mengikut pandangan Zhang (2004), Model Fungsional Determinasi Kendiri mengenal pasti elemen-elemen yang boleh menghasilkan tingkah laku determinasi kendiri seperti berikut; individu mempunyai kawalan ke atas kehidupannya sendiri; individu memerlukan sikap, ciri-ciri dan keupayaan; individu perlu berinteraksi dengan persekitaran dengan cara yang sesuai; individu mempunyai kebebasan dan berdikari; individu perlu mempunyai pemahaman dan menilai dirinya sendiri dan berupaya membuat pilihan dan keputusan berdasarkan minat dan kehendak; individu berkebolehan menetapkan dan mencapai matlamat yang membawanya ke arah pencapaian. Model ini lebih praktikal kerana tahap determinasi kendiri seseorang dapat diukur. Oleh itu, seseorang pengkaji harus memahami setiap elemen determinasi kendiri secara mendalam supaya dapat membina skala yang tepat bagi mengukur konstruk ini dan menentukan tahapnya (Wehmeyer, 1995). Objektif kajian ini adalah untuk mengkaji secara mendalam pengaruh persepsi terhadap MPV dan sokongan sosial terhadap determinasi kendiri pelajar MPV.

METODOLOGI

Kaedah kajian kualitatif digunakan untuk mencapai objekttif kajian ini. Data dikumpul melalui temu bual separa berstruktur daripada subjek kajian iaitu pelajar MPV, guru MPV dan ibu bapa pelajar MPV. Temu bual separa berstruktur dipilih sebagai instrumen untuk mengumpul maklumat kerana ia membolehkan masalah kajian didalami secara lebih terperinci (Seidman, 2006). Subjek terpilih secara purposif daripada pelajar Tingkatan 4 yang mengikuti kursus MPV di sekolah menengah akademik harian di negeri Pulau Pinang. Menurut Gay, Mills dan Airasian (2006), kaedah kualitatif boleh dilakukan dengan seorang hingga dua puluh orang subjek temu bual untuk nendalami maklumat yang diperlukan bagi sesuatu kajian. Menurut Guba dan Lincoln (1989), apabila jumlah subjek temu bual mencapai 12 orang dan kajian dijalankan secara teliti dan berurutan, titik ketepuan boleh dicapai. Dalam kajian ini, sejumlah 18 orang subjek temu bual telah dipilih yang terdiri daripada 6 orang pelajar (lelaki, n=3; perempuan, n=3), 3 orang guru MPV dan 3 orang ibu bapa pelajar MPV. Pelajar yang terpilih telah disaring dari segi determinasi kendiri. Subjek dari bidang Ekonomi Rumah Tangga dan Aplikasi Komputer yang mempunyai determinasi yang berbeza telah dipilih. Ibu bapa dan guru MPV mereka juga dijadikan subjek temu bual dalam kajian ini. Pelajar berkenaan dipilih sebagai sampel kajian kerana fokus kajian ini hanya di negeri Pulau Pinang sahaja.

Instrumen dalam kajian kualitatif ialah soalan-soalan temu bual separa berstruktur yang menjadi alat untuk mengumpul data kualitatif daripada sampel. Penyelidik memainkan peranan penting dalam kajian kualitatif kerana teknik pengumpulan data melibatkan temu bual, pemerhatian dan komen. Dalam temu bual separa berstruktur, pengkaji menyoal sebilangan soalan formal yang telah dibina sebelum sesi temu bual dijalankan dan pengkaji juga menggunakan kebebasan untuk menyoal dan menjelajah lebih mendalam tentang jawapan responden (Chua, 2006). Kaedah kualitatif ini menggunakan teknik bercerita, justeru, faktor-faktor yang mempengaruhi determinasi kendiri boleh diketahui secara mendalam dan domain-domain lain yang signifikan juga terbit daripada data temu bual (Miller et al., 2002).

Temu bual dengan guru-guru diadakan di sekolah selepas tamatnya waktu persekolahan dan juga di rumah mereka yang memakan masa lebih kurang satu jam. Perjumpaan dengan ibu bapa diatur terlebih dahulu supaya tidak mengganggu urusan atau kerja-kerja harian mereka. Setelah menerangkan tujuan kajian, pengkaji meminta ibu bapa sendiri yang menentukan hari dan masa perjumpaan untuk sesi temu bual. Berikutan itu, hari Ahad telah dipilih untuk mengadakan temu bual yang mengambil masa selama 30 minit.

DAPATAN KAJIAN

Dua tema utama telah timbul daripada dapatan temu bual; (1) Faktor diri dan (2) Faktor Sokongan Sosial. Keputusan analisis kualitatif secara keseluruhannya menunjukan kedua-dua faktor tersebut memberi kesan terhadap determinasi kendiri pelajar MPV.

Pengaruh Faktor Diri

Tema faktor diri terbentuk daripada tiga subtema iaitu kebolehan belajar, kecenderungan afektif dan komitmen diri. Setiap subtema ini ditentukan dengan penelitian ke atas kata kunci yang diperoleh daripada data temu bual.

Subtema Kebolehan Belajar

Subtema kebolehan belajar telah dikenal pasti berdasarkan kata-kata kunci seperti teknik belajar, kefahaman isi kandungan dan kemahiran serta keupayaan berfikir yang dirumuskan daripada data temu bual. Keputusan analisis menunjukkan bahawa persepsi pelajar terhadap mata pelajaran vokasional bergantung pada tanggapan mereka tentang kebolehan belajar masing-masing. Hal ini kerana mata pelajaran vokasional yang ditawarkan di sekolah menengah harian bukan sahaja mengandungi komponen amali tetapi juga terdiri daripada komponen teori. Justeru, kebolehan belajar khususnya keupayaan untuk mengikuti komponen amali dalam MPV mempengaruhi persepsi pelajar terhadap mata pelajaran vokasional ini.

Persepsi terhadap MPV akan lebih positif jika pelajar mampu menggunakan teknik belajar dalam proses pembelajaran serta mempunyai kemahiran serta keupayaan berfikir untuk mengikuti mata pelajaran vokasional. Terdapat juga pelajar MPV yang cekap merancang aktiviti pelajaran sendiri semasa mempelajari subjek vokasional tanpa bergantung kepada guru MPV. Dari segi kefahaman isi kandungan dan kemahiran MPV, pelajar cenderung mempunyai tanggapan positif jika mereka berpendapat bahawa MPV merupakan mata pelajaran yang senang dipelajari berbanding dengan mata pelajaran lain yang lebih berorientasikan akademik. Misalnya, subjek temu bual S6 menyatakan bahawa *"...Subjek MPV senang kalau dibanding dengan subjek lain…Saya pun minat juga..." (S6,Ert, Perempuan)*. Tahap kefahaman pelajar MPV juga ditentukan oleh pengalaman pelajar yang berpeluang melihat dan mempelajari kemahiran vokasional apabila mengadakan lawatan ke lokasi pekerjaan vokasional. Menurut subjek S2, "…*Cikgu bawa kami melawat ke hotel dan lihat sendiri cara memasak dan menghidang makanan…"(S2,Ert,Perempuan).* Sebaliknya, kelemahan pelajar MPV yang tidak memfokus dalam pembelajaran menyebabkan mereka kurang faham akan isi kandungan yang dipelajari. Sikap kurang menumpukan perhatian

dalam pembelajaran mempengaruhi persepsi pelajar terhadap MPV. Fenomena ini pula menerangkan sebab determinasi kendiri pelajar MPV rendah. Keupayaan berfikir juga didapati mempengaruhi persepsi pelajar terhadap MPV. Hal ini kerana pelajar yang mampu berfikir, menjana idea sendiri, mengingat perkara yang dipelajari dan menyelesaikan masalah akan mendapat gred yang lebih baik dalam mata pelajaran vokasional. Kebolehan belajar pelajar MPV dapat dilihat melalui pencapaian yang baik dalam mata pelajaran vokasional. Pencapaian yang baik tentu membanggakan dan membentuk persepsi yang positif terhadap MPV dan meningkatkan determinasi kendiri pelajar MPV dalam bidang vokasional. Kesungguhan pelajar untuk menyelesaikan masalah juga diakui oleh guru (SGr3),*"…Mereka rajin bertanya kalau tidak tahu…"(SGr3,Lelaki).* Selain itu, pelajar memperlihatkan keupayaan berfikir kerana mereka mencuba sesuatu perkara berulang kali iaitu mereka berfikir untuk mencari jalan supaya bahan yang dihasilkan dalam pembelajaran MPV berkualiti. Contohnya mengikut (S6), *"...Saya akan cuba menu baru dan bagi orang lain rasa... kalau mereka kata sedap...saya masak lagi..." (S6,Ert,Perempuan).*

Subtema Kecenderungan Afektif

Subtema kedua iaitu kecenderungan afektif yang ditentukan oleh kata kunci emosi, sikap dan pendirian yang berkaitan dengan kursus MPV yang diikuti. Persepsi pelajar terhadap MPV dipengaruhi oleh aspek kecenderungan afektif yang dikenal pasti melalui kata kunci emosi, sikap dan pendirian. Oleh itu, persepsi terhadap mata pelajaran vokasional dapat ditingkatkan jika mereka mempunyai emosi yang stabil, sikap yang positif dan pendirian yang tetap dalam pembelajaran MPV. Subtema kecenderungan afektif terbahagi kepada tiga perkara iaitu emosi, sikap dan pendirian berkaitan dengan kursus MPV yang diikuti. Pelajar mengalami pelbagai perasaan positif seperti gembira, seronok, bersemangat dan bangga yang membentuk persepsi yang positif terhadap MPV. Dengan perasaan yang positif ini, pelajar lebih berminat untuk mempelajari subjek tersebut. Contoh temu bual yang menggambarkan emosi positif semasa pembelajaran MPV dalam kalangan subjek ialah *"...Saya suka bincang tentang minat dalam MPV dan perasaan gembira apabila dapat make-up orang lain..." (S1,Ert,Perempuan).* Namun begitu, pelajar MPV juga mengalami emosi negatif dalam mempelajari MPV kerana menurut subjek temu bual (S3) dan (S4), mereka menghadapi perasaan negatif apabila usaha mereka tidak berjaya seperti *"...Saya cepat kecewa dan hampa bila jawapan salah..." (S3,Apk, Lelaki)* dan *" ...Takut bila cikgu tengok saya buat salah..." (S4,Apk,Lelaki).* Aspek kedua dalam subtema kecenderungan afektif ialah sikap. Pelajar mempunyai persepsi yang positif terhadap MPV kerana mereka menunjukkan sikap yang positif seperti kesungguhan, kerajinan dan ketabahan menghadapi cabaran iaitu tidak menganggap sesuatu kegagalan dalam pembelajaran itu sebagai serius. Contohnya, subjek guru yang ditemu bual mengatakan bahawa *"...Pelajar menunjukkan kesungguhan dan minat yang tinggi...boleh hasilkan kerja yang baik..." (SGr2, Perempuan).* Kenyataan ini diperkukuh oleh dapatan temu bual daripada subjek (S1) iaitu*"...Kalau hendak dapat gred yang baik,...mesti rajin..." (S1,Ert,Perempuan).* Sikap positif pelajar MPV ini pasti akan mendorong mereka mempunyai motivasi yang tinggi untuk mempelajari mata pelajaran vokasional dan membentuk aspirasi kerjaya dalam bidang tersebut.

Sebaliknya,sikap negatif seperti cepat putus asa, malas dan tiada ketahanan mental turut dikesan dalam data temu bual. Perkara ini tidak diakui oleh pelajar secara langsung tetapi berdasarkan guru mereka, sikap negatif memang wujud dalam diri pelajar MPV. Menurut subjek guru, ada kalanya pelajar tidak mempunyai kesabaran untuk menghasilkan kerja yang berkualiti. Contoh kenyataan yang direkodkan ialah *"... Ada pelajar tidak suka buat lama-lama, hendak tengok hasil dengan cepat..." (SGr3, Lelaki).* Sikap negatif ini akan menjadi punca determinasi kendiri pelajar MPV rendah. Aspek pendirian menggambarkan determinasi pelajar untuk menghasilkan kerja yang bermutu dan berjaya dalam bidang MPV. Subjek temu bual (S6) mengatakan bahawa, *"...Saya kena cuba banyak kali...baru saya boleh buat dengan baik..."(S6, Ert, Perempuan).* Terdapat juga pelajar yang tidak mempunyai pendirian yang tetap kerana mereka tidak dapat membuat kepastian sama ada hendak bekerja dalam vokasional atau sebaliknya. Contohnya, kenyataan subjek guru mendedahkan hal ini, *"...Terdapat pelajar yang benar-benar berminat dan hendak bekerja dalam bidang ini..." (SGr2, Perempuan).* Secara keseluruhannya, kecenderungan afektif pelajar MPV ditentukan oleh emosi, sikap dan pendirian yang berkaitan dengan kursus MPV yang diikuti.

Subtema Komitmen Diri

Subtema komitmen terbentuk daripada kata-kata kunci keyakinan dan disiplin yang timbul daripada data temu bual. Hal ini bermakna keyakinan dan disiplin pelajar merupakan faktor diri yang mempengaruhi persepsi terhadap MPV dan seterusnya mempengaruhi determinasi kendiri pelajar dalam mempelajari MPV. Subtema komitmen di bawah kata kunci keyakinan menyaksikan bahawa pelajar patuh kepada arahan guru untuk membina keyakinan semasa mempelajari MPV. Subjek temu bual mengatakan bahawa *"...Kami buat sendiri lambat, sebab itu kena ikut arahan cikgu..." (S5,Apk,Lelaki)*. Hal ini menjelaskan bahawa pelajar MPV kurang mengamalkan autonomi yang merupakan salah satu ciri determinasi kendiri yang penting. Dorongan guru juga menjadi faktor yang mempengaruhi komitmen pelajar dalam MPV. Hal ini kerana subjek temu bual menyebut bahawa *"...Faktor untuk berjaya ialah dorongan cikgu, pada masa cuti pun cikgu akan datang ke sekolah..." (S4,Apk,Lelaki).* Seorang subjek temu bual (S4) pula menyatakan bahawa *"...Bila cikgu tidak ada…saya jadi malas..." (S4,Apk,Lelaki).* Komitmen pelajar dari segi disiplin menunjukkan bahawa dari sudut pandangan pelajar, mereka harus mempunyai disiplin dalam pembelajaran untuk berjaya dalam MPV. Menurut (S6), "… *Kalau nak jadi cekap kena banyak latihan di rumah...cuba dulu di rumah...kena ada disiplin, menepati masa, kemas dan bersih..."(S6,Ert,Perempuan).*Walau bagaimanapun, guru yang ditemu bual mengatakan bahawa terdapat pelajar MPV yang kurang berdisiplin dalam pembelajaran dan perkara ini pasti mempengaruhi persepsi pelajar terhadap MPV. Kesimpulan ini dilakukan berdasarkan kenyataan berikut,*"...Malas sikit...kalau periksa ...baru hendak baca buku ... suka berkhayal dan ada masalah di luar..." (SGr2, Perempuan)*. Hal ini menunjukkan bahawa hanya pelajar yang berdisiplin dalam pembelajaran akan mempunyai persepsi yang positif terhadap MPV. Hal ini pula akan mendorong pelajar MPV memiliki determinasi kendiri yang tinggi. Salah satu bukti yang menunjukkan bahawa persepsi terhadap MPV meningkatkan determinasi kendiri ialah kenyataan daripada S1, *"…MPV boleh bantu saya untuk mengajar orang lain…" (S1,Ert,Perempuan).* Subjek (S2) pula mengatakan bahawa *"…Saya jadi cekap kerana subjek ini praktikal…" (S2, Ert, Perempuan)*.

Jelasnya, ketiga-tiga subtema iaitu kebolehan belajar, kecenderungan afektif dan komitmen diri telah menerbitkan tema utama faktor diri. Secara keseluruhannya, dapatan temu bual menunjukkan bahawa persepsi terhadap MPV yang ditentukan oleh faktor diri memberikan kesan terhadap determinasi kendiri pelajar MPV.

Pengaruh Faktor Sosial

Tema faktor sosial terbentuk daripada tiga subtema iaitu kompetensi pedagogi dan keperibadian guru, peranan ibu bapa dan hubungan rakan sebaya. Setiap subtema ini ditentukan dengan penelitian ke atas kata kunci yang diperoleh daripada data temu bual.

Subtema Kompetensi Pedagogi dan Keperibadian Guru

Subtema kompetensi pedagogi dan keperibadian guru merupakan kata kunci yang telah dikenal pasti oleh pengkaji apabila menganalisis data temu bual tentang sokongan sosial. Kata kunci strategi pengajaran dan pengetahuan menerangkan kompetensi pedagogi. Kata kunci sikap dan tanggungjawab telah dikenal pasti untuk menerangkan subtema keperibadian guru. Subtema kompetensi pedagogi dan keperibadian guru menjelaskan bahawa ciri-ciri guru MPV yang mempunyai berpengetahuan dalam pedagogi dan memiliki perwatakan yang baik mendorong determinasi kendiri pelajar MPV untuk belajar. Kata kunci strategi pengajaran merangkumi teknik pengajaran, penggunaan pelbagai bahan pengajaran dan memberikan kebebasan kepada pelajar untuk melahirkan idea semasa pembelajaran MPV. Contohnya, temu bual dengan subjek (S2) menunjukkan bahawa,*"...Cikgu bagi kebebasan untuk melahirkan idea-idea kreatif. Cikgu puji kalau dapat hasilkan idea baru...(S2,Ert, Perempuan)*. Dari segi pengetahuan, pelajar menganggap guru sebagai pakar rujuk kerana mempunyai pengetahuan yang cukup dalam bidang MPV. Sebenarnya, pelajar MPV mampu membuat penilaian dan menghargai ilmu pengetahuan yang dimiliki oleh guru dalam bidang MPV. Kepekaan terhadap ciri-ciri guru MPV ini menjadi satu punca yang menyebabkan pelajar MPV mengharapkan sokongan daripada guru mereka.

Kata kunci yang mencerminkan keperibadian guru terdiri daripada sikap dan tanggungjawab terhadap pelajar MPV. Sikap guru yang disenangi oleh pelajar adalah seperti suka membantu, memberikan nasihat, mengambil tahu masalah pelajar, sanggup berkorban masa dan tenaga, baik hati dan suka berkongsi ilmu. Contoh yang membuktikan sikap guru ini ialah pengakuan daripada subjek (S3) yang berkata begini, *"...Cikgu akan berikan nasihat dan bagi contoh orang-orang yang berjaya dalam bidang ini..."(S3,Apk,Lelaki)*. Kata kunci tanggungjawab juga dikenal pasti dalam subtema ini hasil temu bual dengan subjek (S1) iaitu *"...Cikgu saya memang bertanggungjawab, beliau faham perasaan kami...(S1,Ert,Perempuan).* Jelasnya, kompetensi pedagogi dan keperibadian guru memainkan peranan yang penting dengan membentuk faktor sokongan sosial yang meningkatkan determinasi kendiri pelajar MPV dalam mempelajari mata pelajaran vokasional .

Subtema Peranan Ibu Bapa

Subtema peranan ibu bapa diputuskan berdasarkan data kualitatif yang mengandungi kata kunci sokongan fizikal dan emosi yang diterima daripada ibu dan bapa. Kata kunci sokongan fizikal dan emosi dalam subtema menerangkan peranan ibu bapa dalam mempengaruhi pembelajaran pelajar MPV. Sokongan fizikal dilihat sebagai dorongan daripada ibu bapa dengan membekalkan peralatan semata-mata. Hal ini dipersetujui oleh subjek kajian (S4) iaitu *"...Bapa beli komputer untuk saya buat kerja..."(S4,Apk,Lelaki).* Temu bual bersama ibu bapa juga menunjukkan bahawa pelajar mendapat sokongan fizikal yang secukupnya daripada ibu bapa. Menurut subjek (SIB2) dan (SIB1) , *"...Saya beli komputer untuk anak saya… sebab kerja dia banyak guna komputer...kalau dia tidak ada komputer, dia tidak boleh belajar di rumah..." (SIB2, Lelaki)* dan "*...Saya akan beli semua barang untuk masak...cari sampai dapat.."(S1B1, Perempuan).* Dapatan tersebut juga menunjukkan bahawa ibu bapa mempunyai kesedaran tentang kepentingan subjek MPV kepada anaknya, justeru mereka berusaha untuk menyediakan peralatan yang diperlukan oleh pelajar MPV ini.

Dari segi sokongan emosi, dapatan temu bual menunjukkan sokongan emosi yang sederhana sahaja kerana ibu bapa tidak banyak meluangkan masa bersama anak-anak dan mereka sendiri tidak mempunyai pengetahuan dan kemahiran dalam MPV. Hal ini dinyatakan oleh subjek temu bual (S2), *"...Emak jarang-jarang ada di rumah. Lepas balik kerja, beliau jaga kedai ..." (S2,Ert,Perempuan).* Subjek kajian juga menyatakan ibu bapa tidak memantau hasil kerja vokasional mereka seperti yang dikatakan oleh (S5), "*…Ibu bapa tidak memantau kerja vokasional saya…"(S5,Apk,lelaki).* Sokongan emosi yang diterima daripada ibu bapa adalah seperti dorongan, nasihat, membimbing anak membuat latihan dan selalu bertanya tentang perkara yang dipelajari di sekolah. Contohnya, subjek temu bual (S6) mengatakan bahawa, *"...Ibu beri dorongan, suruh cuba di rumah dan buat banyak latihan...." (S6,Ert, Perempuan).* Perkara ini turut dinyatakan oleh subjek (SIB3) iaitu *"...Saya akan selalu tanya tentang cara-cara memasak kek atau kuih kerana dia cepat lupa…"(S1B3,Perempuan).*Rumusnya, pelajar MPV menerima sokongan fizikal dan emosi daripada ibu bapa mereka. Dapatan kualitatif menunjukkan kedua-dua bentuk sokongan ini yang menggalakkan determinasi kendiri pelajar MPV. Faktor pekerjaan ibu bapa merupakan punca mereka tidak mempunyai masa yang cukup untuk diluangkan bersama anak-anak bagi membimbing atau mengambil tahu tentang pembelajaran MPV anak-anak mereka. Di samping itu, ibu bapa tidak mempunyai pengetahuan dan kemahiran vokasional dalam bidang MPV yang diikuti oleh pelajar MPV. Namun begitu, ibu bapa tetap mengambil berat dan memberikan sokongan yang sepenuhnya untuk memastikan anak-anak mereka mempelajari mata pelajaran vokasional dengan baik.

Subtema Hubungan Rakan Sebaya

Dalam subtema hubungan rakan sebaya, tiga kata kunci telah ditemukan untuk menerangkan subtema ini iaitu pengaruh terhadap motivasi, bantuan pembelajaran dan perkongsian maklumat pekerjaan. Subtema hubungan dengan rakan sebaya menjelaskan kata kunci pengaruh terhadap motivasi, bantuan dalam pembelajaran dan perkongsian maklumat pekerjaan. Rakan sebaya mempunyai pengaruh yang kuat ke atas motivasi pelajar MPV kerana subjek (S6) menyatakan bahawa *"...Saya rasa 'relief' bila bincang dengan kawan...kawan bagi nasihat jika saya buat silap..."(S6,Ert,Perempuan)* Kesudian rakan

sebaya untuk mendengar masalah dan memberikan nasihat menjadi motivasi kepada pelajar. Sebaliknya, tingkah laku dan sikap rakan sebaya juga memberikan kesan buruk terhadap motivasi pelajar. Contohnya, menurut subjek (S1),*"...Saya tidak percaya semua, sebab kadang-kadang mempersendakan…" (S1,Ert, Perempuan)*. Kata kunci bantuan dalam pembelajaran wujud kerana menurut subjek temu bual, rakan-rakannya tidak keberatan untuk berkongsi peralatan dan membantunya menyelesaikan masalah. Contoh temu bual tersebut adalah seperti, "…*Kawan-kawan saya berkongsi alat-alat solek dengan saya bila buat praktikal..." (S2, Ert, Perempuan)* dan *"...Kawan tolong saya selesaikan masalah..." (S3,Apk, Lelaki)*. Seterusnya kata kunci perkongsian maklumat pekerjaan dipilih kerana pelajar berkongsi maklumat tentang kerjaya dalam bidang vokasional dengan rakan mereka. Hal ini diketahui melalui subjek (S1), *"...Kalau kawan saya dapat maklumat tentang kerja dalam bidang MPV, dia akan memberitahu saya..."(S1,Ert,Perempuan).* Walau bagaimanapun, bukan semua pelajar gemar berbincang tentang hal pekerjaan dengan rakan mereka. Perkara ini terbukti daripada kenyataan subjek (S4) yang mengatakan bahawa,*"…Jarang bincang tentang pekerjaan..."(S4,Apk,Lelaki).* Secara ringkasnya, subtema hubungan rakan sebaya membincangkan faedah yang diperoleh oleh pelajar MPV dari segi motivasi, bantuan dan maklumat kerjaya daripada rakan yang sama-sama mengikuti MPV. Subtema ini menyumbang kepada faktor sosial yang mempengaruhi determinasi kendiri pelajar MPV.

PERBINCANGAN

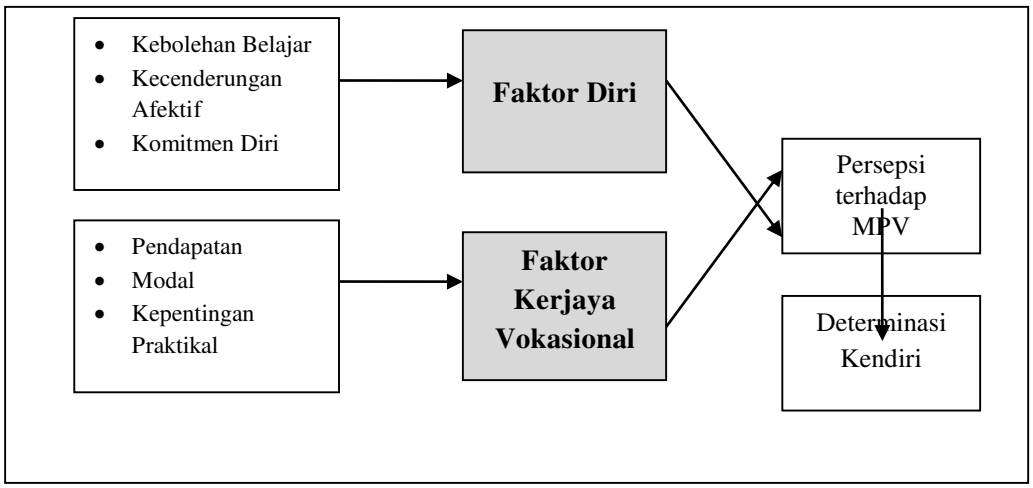
Kajian secara mendalam dijalankan untuk mengkaji faktor-faktor yang mempengaruhi determinasi kendiri dalam kajian kualitatif. Hasil kajian, tiga faktor utama telah dikenal pasti dalam kajian kualitatif, (1) faktor diri dan (2) faktor sosial.

Faktor diri menerangkan bahawa persepsi pelajar MPV dipengaruhi oleh aspek-aspek kebolehan belajar, kecenderungan afektif dan komitmen diri. Kebolehan belajar menghuraikan kebolehan pelajar MPV menggunakan teknik belajar yang sesuai, memahami isi kandungan dan kemahiran dan keupayaan berfikir dalam mempelajari mata pelajaran vokasional. Kebolehan belajar ini telah mendorong pelajar mempunyai persepsi yang positif terhadap MPV. Jelasnya, faktor diri yang mempengaruhi persepsi pelajar terhadap MPV ini dapat menentukan tahap determinasi kendiri pelajar MPV. Tanggapan yang positif terhadap subjek ini mendorong pelajar MPV belajar dengan bersungguh-sungguh dan secara tidak langsung determinasi kendiri mereka meningkat.

Kecenderungan afektif juga salah satu aspek faktor diri yang mempengaruhi persepsi pelajar terhadap MPV dan seterusnya menyebabkan determinasi kendiri pelajar MPV meningkat. Sebarang kecenderungan afektif yang negatif harus dikawal supaya tidak merosotkan tahap determinasi kendiri kerana ia mempengaruhi pelajar membentuk persepsi yang negatif terhadap MPV. Data temu bual ini menerangkan bahawa pelajar mempunyai persepsi yang positif terhadap MPV kerana berasa seronok mempelajari subjek ini dan juga mempunyai keinginan untuk menceburi kerjaya vokasional.

Faktor kerjaya vokasional merupakan faktor kedua yang dikenal pasti daripada kajian kualitatif. Faktor kerjaya vokasional juga menentukan persepsi terhadap MPV dan

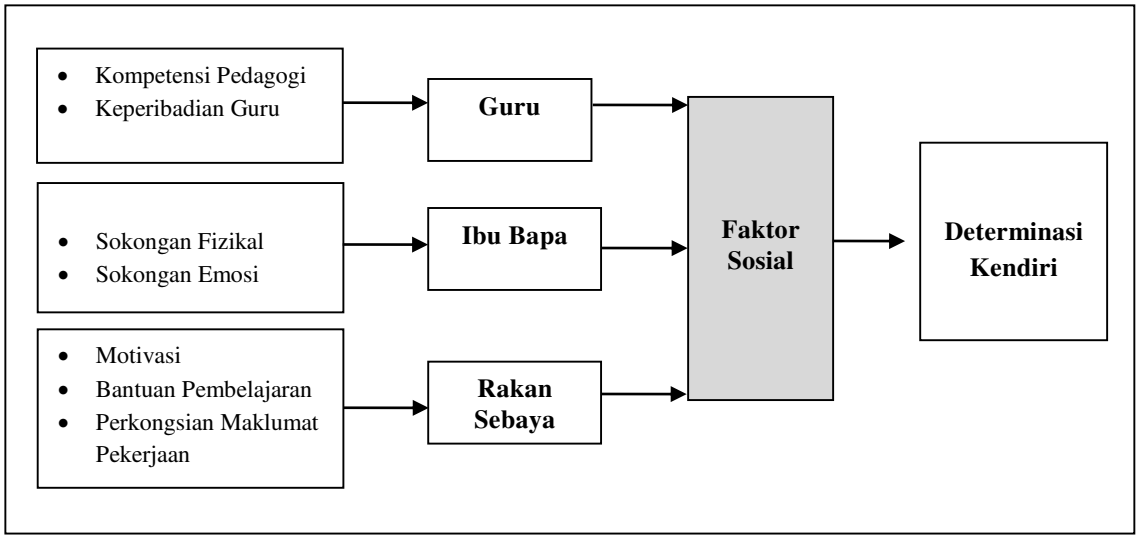
mempengaruhi determinasi kendiri pelajar MPV. Faktor kerjaya vokasional ini ditentukan oleh aspek-aspek pendapatan, modal dan kepentingan praktikal. Dapatan kualitatif juga menjelaskan pengaruh persepsi terhadap MPV ke atas determinasi kendiri pelajar MPV. Hal ini bermakna pengaruh persepsi terhadap MPV ke atas determinasi kendiri adalah signifikan kerana dipengaruhi oleh faktor diri dan faktor kerjaya vokasional. Aspek-aspek yang mengenal pasti faktor diri dan faktor kerjaya vokasional ditunjukkan dalam Rajah 2.



Rajah 2. *Persepsi diri yang mempengaruhi determinasi pelajar MPV*

Data kualitatif juga mengkaji pengaruh faktor sosial ke atas determinasi kendiri. Aspek-aspek faktor sosial yang dikenal pasti melalui data kualitatif ialah kompetensi pedagogi dan keperibadian guru, peranan ibu bapa dan hubungan rakan sebaya. Aspek yang dominan dalam faktor sosial ialah guru yang dijelaskan oleh kompetensi pedagogi dan keperibadian guru. Kompetensi pedagogi guru MPV dianggap elemen yang paling penting oleh pelajar MPV bagi meningkatkan minat mereka terhadap mata pelajaran ini. Dapatan ini membuktikan bahawa tanpa guru yang menggunakan strategi yang efektif untuk mengajar MPV, pelajar kurang memahami isi kandungan subjek ini. Oleh itu, tanpa komitmen pedagogi guru, tahap determinasi kendiri pelajar MPV akan menurun. Keperibadian guru yang dihuraikan oleh sikap dan tanggungjawab guru turut mempengaruhi determinasi kendiri pelajar MPV. Sikap dan tangungjawab guru membantu pelajar MPV yang mempunyai determinasi kendiri rendah supaya tidak mudah putus asa sebaliknya membina keyakinan diri untuk mengikuti mata pelajaran vokasional. Peranan ibu bapa dari segi sokongan fizikal dan emosi merupakan aspek penting dalam faktor sosial. Sokongan dari segi fizikal dan emosi mampu meningkatkan determinasi kendiri pelajar MPV. Sokongan fizikal daripada ibu bapa seperti menyediakan barang-barang yang diperlukan dalam pelajaran vokasional mendorong minat pelajar dalam bidang vokasional. Selain itu, ibu bapa juga memberikan sokongan emosi kepada pelajar MPV dengan memberikan dorongan dan nasihat untuk belajar dengan rajin. Hubungan rakan sebaya yang membentuk faktor sosial juga mempengaruhi determinasi kendiri pelajar MPV. Perkara yang menjelaskan aspek hubungan rakan sebaya terdiri daripada motivasi, bantuan pembelajaran dan perkongsian maklumat pekerjaan. Dapatan temu bual menunjukkan

bahawa rakan sebaya menjadi sumber motivasi kerana pelajar MPV mempunyai minat yang sama, selalu berbincang tentang pelajaran dan kerjaya yang hendak diceburi dan berkongsi peralatan serta saling membantu semasa belajar MPV. Faktor sosial serta aspek-aspeknya yang mempengaruhi determinasi kendiri pelajar MPV ditunjukkan dalam Rajah 3.



Faktor-faktor yang mempengaruhi persepsi terhadap MPV dan sokongan sosial. Persepsi terhadap MPV ditentukan oleh faktor diri dan faktor kerjaya manakala sokongan sosial ditentukan oleh faktor sosial yang terdiri daripada faktor guru, ibu bapa dan rakan sebaya. Dapatan kualitatif telah membuktikan bahawa faktor-faktor yang diterangkan dalam teori kajian mempunyai hubungan dalam mempengaruhi determinasi kendiri pelajar MPV.

RUMUSAN

Hasil kajian ini, determinasi kendiri telah dikenal pasti sebagai faktor yang mempengaruhi pembelajaran mata pelajaran vokasional dalam kalangan pelajar MPV di sekolah menengah akademik harian. Kaedah kualitatif telah berjaya mengenal pasti aspek-aspek iaitu persepsi terhadap MPV, sokongan sosial, faktor diri dan faktor pekerjaan vokasional yang mempengaruhi determinasi kendiri pelajar MPV. Kajian ini adalah memastikan supaya pelajar MPV tidak hanya mahir dalam bidang vokasional tetapi mempunyai daya tahan yang kuat dari segi psikologi agar dapat menceburi kerjaya vokasional yang realistik serta sesuai dengan diri dan mampu berdaya saing dalam pasaran tenaga kerja yang kian mencabar ini. Hasil kajian ini membuktikan bahawa ciri-ciri determinasi kendiri yang dikemukakan oleh Model Determinasi Kendiri boleh diajar kepada pelajar khususnya yang berpencapaian rendah seperti pelajar MPV.

RUJUKAN

Azizi Ahmad.(2003). *Laporan pelaksanaan MPV di sekolah menengah akademik*. Pusat Perkembangan Kurikulum.Kuala Lumpur.

Chua Yan Piaw (2006). *Kaedah dan statistik penyelidikan: Kaedah penyelidikan buku 1*. Kuala Lumpur: McGraw Hill.

Creten, H. Lens, W., & Simons, J. (2001). The role of perceived instrumentality in student motivation. In A. Efklides, J. Kuhl, & R. M. Sorrentino(Eds.), *Trends and prospects in motivation research*.

Kluwer Academic Publisher. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and the 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*(11), 227-268.

Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., & Wehmeyer, M. (1998). *A Practical guide for teaching self-determination*. USA: The Counsel for Exceptional Children.

Field, S., & Hoffman, A.S. (1994). Dalam Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., & Wehmeyer, M. (1998). *A practical guide for teaching self-determination*. USA: The Counsel for Exceptional Children.

Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications (8th ed.)*. New Jersey: Prentice Hall.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.

Huitt, W. (2011). Motivation to learn: An overview. *Educational Psychology Interactive*.

Valdosta, GA: Valdosta State University.
http://www.edpsycinteractive.org/topics/motivation/motivate.html

Izzo, M.Y., & Lamb, P. (2002). Preliminary findings on a college success class for students with disabilities: National Center for the Study of Post-Secondary Educational Support (NCSPES) at University of Hawaii. Daripada www.noset.hawaii.edu.

Karsenti, T. P., & Thibert, G. (1995). *What type of motivation is truly related to school achievement? A look at 1428 High-School Students*. Kertas kerja dibentangkan di The Annual Meeting of the American Educational Research Association.

Kementerian Pelajaran Malaysia (2011). *Laporan penilaian pelaksanaan mata pelajaran vokasional MPV*.

Kementerian Pelajaran Malaysia (2013). *Latihan vokasional dan teknikal perlu perancangan awal*.

Kementerian Pelajaran Malaysia (2011). *Dasar-dasar baru Kementerian Pelajaran Malaysia*. Kuala Lumpur.

Mithaug (1996) in Argan, M., & Wehmeyer, L. (2000). Promoting transition goals and self-determination through student self-directed learning: The self-determined learning model of instruction. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities 2000, 35*(4), 351-364.

Mohamad Muda (1999). *Cabaran dan harapan dalam pendidikan menghadapi alaf baru.* Bahagian Pendidikan Guru, Kementerian Pelajaran Malaysia.

Mohamad Ruzaimie (2010). Peranan dasar PTV dalam RBT bagi menjamin masa hadapan pelajar-pelajar tercicir Diambil(22 April 2011), daripada http://www.slideshare.net

Noraini Othman & Kong Bee Leng (2011). The relationship between self-concept, intrinsic motivation, self-determination and academic achievement among Chinese primary school students. *International Journal of Psychology Studies, 3(1).*

Ntoumanis, N.(2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education*. British Journal of Education Psychology, 71*,225-242.

O'Brien, K. M., Friedman, S. M., Tipton, L. C., & Linn, S. G. (2000). Attachment, separation and women's vocational development: A longitudinal analysis. *Journal of Counseling Psychology, 47*(3), 301-315.

Obura,C.A., & Ajowi J.O.(2012). Students' perceptions of careers: the influence of academic performance and self efficacy in Kisumu Municipality. *Modern Social Science Journal,* 1(1), 56-93.

Penn, J. D. (2002). *Motivation theory and the middle school*: Western Michigan University.

Salami, S.O. (2008). Gender, Identity Status and Career Maturity of Adolescents in South West Nigeria. *Journal of Social Sciences* 16(1), 35-49.

Seidman, I.(2006). Interviewing as qualitative research: *A guide for researchers in education and social science.* Teachers College Press.

Siti Syahirah Abdullah Zawawi. (2011*). Transformasi PTV: Kesediaan Guru-guru vokasional terhadap tahap kemahiran.* Kertas kerja dibentangkan di Persidangan Kebangsaan Penyelidikan dan Inovasi dalam Pendidikan dan Latihan Teknik dan Vokasional.

Solihah Ilias (2011). *Pelaksanaan pembelajaran kontekstual dalam mata pelajaran aliran vokasional di sekolah menengah akademik harian: Satu konseptual persidangan kebangsaan penyelidikan dan inovasi dalam Pendidikan dan Latihan Teknik dan Vokasional.* UTM.

Rohana Abdul Rahim. (2010). *Minat Kerjaya, Keputusan Kerjaya, Kemahiran Employabiliti, dan Pilihan Kerjaya Pelajar Vokasional Pertanian di Semenanjung Malaysia*. Universiti Putra Malaysia.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well being. *American Psychologist, 556*, 68-78.

Vallerand, R.J., Fortier, M.S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Towards a motivatioval model of high school dropout. *Journal of personality and social psychology, 72,* 1161-1176.

Ward, M. J. (1988).The many facets of self-determination. *NICHY transition Summary,5,*2-3.

Wehman, P. (2001). *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities* (Edisi ke-3.): Paul H.Brookes Publishing Co.

Wehmeyer, L. M. (1991). *Ten steps to indepence:Promoting self-determination in the home*: Arlington, Texas.The Arc of the United States.

Wehmeyer, L. M. (1995). *The arc's self-determination scale: Procedural guidelines*. USA: The Arc of the United States.

Wehmeyer, L. M. (1997). Self-determination as an educational outcome: A definitional framework and implications for intervention. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 9*, 175-209.

Wehmeyer, L. M. (1999). A functional model of self-determination: Describing development and implementing instruction. *Focus on Autism and other developmental disabilities,*14(1), 53-62.

Wehmeyer, L. M., & Bolding, N. (1999). Self-determination:Across living and working environments: A matched samples study of adults with mental retardation. *Mental Retardation, 37(5),* 353-363.

Wehmeyer, M. L. (2002). Self-determination and the education of students with disabilities. *ERIC Digest.*

Wehmeyer, M. L. (2003). Self-determination, vocational rehabilitation, and work place support. *Journal of Vocational Rehabilitation, 19*, 67-69.

Zhang, D. (2004). *Self-determination as a dropout prevention strategy*. Kerja kerja dibentangkan di The first annual special education forum on dropout prevention.

PENGGUNAAN BAHAN MANIPULATIF "MAGIC MATHS" BAGI MENINGKATKAN KEMAHIRAN PENAMBAHAN DENGAN MENGUMPUL SEMULA DALAM KALANGAN MURID TAHUN 2

Nadia Fasha Mohd Drus
nadiafashaskyl@gmail.com

Effandi Zakaria
effandi@ukm.edu.my
Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia

ABSTRAK

Kajian ini bertujuan untuk meningkatkan kemahiran murid dalam konsep penambahan dengan mengumpul semula menggunakan bahan manipulatif ' Magic Maths'.Kajian ini juga bertujuan mengenalpasti kesilapan - kesilapan yang dilakukan oleh murid berpencapaian rendah ketika menyelesaikan soalan penambahan dengan mengumpul semula. Tinjauan awal telah dilaksanakan melalui semakan hasil kerja murid dan pemerhatian mendapati murid - murid tidak menguasai kemahiran penambahan dengan mengumpul semula. Peserta kajian terdiri daripada enam orang murid tahun 2 yang dipilih secara pensampelan bertujuan di Sekolah Kebangsaan Yamtuan Lenggang. Hasil kajian mendapati penggunaan bahan manipulatif 'Magic Math' dapat membantu murid – murid membina kefahaman dan meningkatkan kemahiran dalam tajuk penambahan dengan mengumpul semula berdasarkan peningkatan markah yang begitu ketara di antara ujian pra dan ujian pasca. Guru juga harus memainkan peranan penting dalam memberi panduan yang sepatutnya agar penggunaan bahan manipulatif ' Magic Math' boleh menghasilkan pembelajaran matematik yang bermakna.

***Kata kunci**: 'Magic Math', murid berpencapaian rendah, penambahan dengan mengumpul semula*

PENGENALAN

Selaras dengan hasrat untuk mewujudkan sebuah negara yang berorientasikan ekonomi berasaskan pengetahuan, kemahiran dalam bidang matematik perlu dibina dari peringkat sekolah lagi. Kanak-kanak di sekolah rendah perlu diberi pendedahan ynag secukupnya serta menguasai kemahiran asas yang kukuh. Pertimbangan yang sewajarnya perlu dalam merancang serta melaksanakan pengajaran dan pembelajaran secara optimum dan berkesan. Pembinaan pemahaman tentang konsep dan kemahiran perlu dibentuk di peringkat awal melalui objek sebenar atau disebut sebagai objek konkrit.Justeru, penggunaan bahan manipulatif sebagai bahan bantu mengajar dalam subjek matematik merupakan salah satu daripada teknik pengajaran yang telah lama dikaji oleh ramai pengkaji – pengkaji di seluruh dunia. Bahan manipulatif merupakan bahan konkrit yang digunakan sebagai alat untuk membantu kanak – kanak mempelajari konsep – konsep abstrak seperti sistem nombor dan sebagainya (Baroody, 1989) .Sebenarnya , tujuan kajian ini ialah untuk membantu murid – murid memahami dengan jelas konsep asas bagi tajuk penambahan dengan mengumpul semula. Berdasarkan kepada pemerhatian yang dijalankan semasa sesi pengajaran , murid – murid tidak dapat menjawab serta tidak dapat memahami dengan baik soalan yang diajukan kepada mereka berkaitan dengan penambahan dengan mengumpul semula. Hal ini sangatlah dirisaukan kerana mereka bakal berhadapan dengan tajuk serta operasi – operasi asas yang lebih susah seperti penolakan dan pendaraban.

Penggunaan bahan manipulatif dapat mendekatkan murid – murid dengan proses pembelajaran menerusi penjelajahan konsep matematik dalam menyelesaikan masalah.Sebagai guru yang memahami akan keperluan murid – muridnya , kita perlu menggunakan berbagai – bagai cara serta pendekatan sebagai usaha untuk membantu mereka membina pemahaman yang lebih mendalam tentang penambahan dengan mengumpul semula. Dalam mempelajari penambahan 2 – digit dengan mengumpul semula , murid - murid memerlukan pemahaman konsep yang kukuh. Kemudian mereka akan mula menggunakan pengiraan mental dan fakta asas untuk menambah di rumah puluh sama seperti menggunakan carta seratus untuk menambah puluh kepada nombor – nombor lain tanpa mengumpul semula. Kemudian, mereka akan membuat perubahan daripada menggunakan model untuk menambah nombor 2 – digit kepada penambahan algoritma apabila mereka telah memahami konsep mengumpul semula dengan baik. Murid – murid yang tidak dapat memahami konsep mengumpul semula bagi tajuk penambahan , mereka ini berkemungkinan akan mengalami masalah yang sama apabila mempelajari tajuk penolakan dengan mengumpul semula.Oleh kerana itu , untuk mengatasi masalah ini guru perlu membantu mereka memahami dengan baik tajuk penambahan dengan mengumpul semula agar dapat tidak timbul masalah kepada murid – murid di masa hadapan.

Dalam usaha untuk meningkatkan penguasaan kemahiran matematik kanak- kanak, operasi penambahan merupakan operasi pertama yang perlu dikuasai oleh mereka sebelum mereka mempelajari operasi- operasi lain yang lebih sukar seperti operasi penolakan, pendaraban dan pembahagian. Sekiranya mereka tidak memahaminya dengan baik, mereka akan menghadapi lebih banyak masalah apabila berhadapan dengan tajuk seterusnya kerana operasi asas menambah ini sangat diperlukan dalam aplikasi tajuk- tajuk lain dalam matematik. Kemahiran menambah merupakan salah satu kemahiran asas dalam matapelajaran matematik yang perlu dipelajari oleh murid- murid bermula di peringkat sekolah

rendah lagi. Walaubagaimanapun, terdapat sebilangan murid yang tidak dapat memahami dengan baik kemahiran penambahan terutamanya yang melibatkan pengumpulan semula. Banyak kajian lepas yang menyatakan bahawa kemahiran mengumpul semula dalam penambahan dan penolakan merupakan suatu masalah yang sering terjadi kepada kanak-kanak ketika peringkat awal pembelajaran operasi asas matematik. Hal ini terjadi kerana murid- murid sukar untuk memahami konsep matematik yang abstrak. Konsep matematik yang abstrak sangat sukar untuk difahami oleh pelajar sekiranya sesi pembelajaran dan pengajaran (pdp) dijalankan tanpa penggunaan bahan manipulatif. Tambah beliau lagi ,penggunaan bahan manipulatif membolehkan pelajar untuk membuat perwakilan terhadap sesuatu konsep matematik yang abstrak. Operasi tambah adalah konsep penting dalam Matematik kerana ia merupakan algoritma pertama yang dipelajari oleh kanak-kanak yang juga akan menjadi asas kepada pembelajaran mereka pada masa akan datang. Masalah dominan yang sering dihadapi oleh murid- murid adalah penambahan yang melibatkan kemahiran pengumpulan semula. Murid tahu untuk menambah namun mereka tidak faham mengapa perlu dikumpul semula. Terdapat beberapa kesilapan umum yang sering dilakukan oleh murid-murid apabila menyelesaikan operasi penambahan. Antara kesilapan umum murid-murid dalam menyelesaikan masalah matematik ialah tidak mengumpul semula, kiraan yang salah dan susunan digit yang tidak tersusun mengikut nilai tempat.

PERNYATAAN MASALAH

Operasi tambah adalah konsep penting dalam Matematik kerana ia merupakan algoritma pertama yang dipelajari oleh kanak-kanak yang juga akan menjadi asas kepada pembelajaran mereka pada masa akan datang. Masalah dominan yang sering dihadapi oleh murid- murid adalah penambahan yang melibatkan kemahiran pengumpulan semula. Murid tahu untuk menambah namun mereka tidak faham mengapa perlu dikumpul semula. Terdapat beberapa kesilapan umum yang sering dilakukan oleh murid-murid apabila menyelesaikan operasi penambahan. Antara kesilapan umum murid-murid dalam menyelesaikan masalah matematik ialah tidak mengumpul semula, kiraan yang salah dan susunan digit yang tidak tersusun mengikut nilai tempat.

Selain itu, pendekatan pengajaran guru lebih bertumpu kepada kaedah kuliah dimana guru mengajar suatu konsep matematik dengan hanya menggambarkan objek di papan tulis. Oleh yang demikian, murid- murid yang dikategorikan sebagai berpencapaian rendah ini sukar untuk memahami konsep matematik yang disampaikan oleh guru mereka. Guru seharusnya menjalankan aktiviti pembelajaran dan pengajaran yang dapat mencungkil dan meningkatkan minat serta bakat yang sedia ada dalam diri mrid- murid ke peringkat yang maksimum. Oleh yang demikian, guru mesti memiliih bahan pengajaran yang dapat meransang minat dan tumpuan murid terdapat sesi pengajaran matematik. Matematik bukanlah suatu mata pelajaran menghafal fakta tetapi mata pelajaran yang boleh menguasai kemahiran berfikir, menyelesaikan masalah dan membuat kesimpulan atau keputusan. Guru perlu menggunakan pendekatan seperti memaksimumkan penggunaan bahan manipulatif yang dapat mewakilkan konsep matematik yang abstrak supaya murid dapat menguasai sesuatu kemahiran matematik yang ingin dipelajari.

Masalah dalam kemahiran menambah melibatkan kumpul semula akan mempengaruhi pencapaian murid- murid semasa mereka berada dalam tahun 3. Ini kerana, pengkaji turut mengajar murid- murid Tahun 3 untuk tajuk penambahan dan apa yang pengkaji

dapati adalah, murid- murid dalam kelas ini mengalami masalah yang sama dengan murid Tahun 2 iaitu tidak memahami konsep kumpul semula. Maka, pada pendapat pengkaji kefahaman awal berkenaan konsep amat perlu dititikberatkan supaya masalah yang sama tidak akan wujud apabila murid- murid ini memasuki Tahun 3.

Disebabkan oleh murid- murid ini tidak memahami bagaimana untuk mengumpul semula, maka timbul pula kesilapan- kesilapan lain yang mana ia boleh diperhatikan berdasarkan skrip jawapan latihan yang diberikan kepada mereka. Konsep mengumpul semula yang tidak difahami dan dikuasai dengan baik mengundang ke arah wujudnya kesilapan- kesilapan lain dalam penambahan. Hal ini boleh diperhatikan berdasarkan analisis terhadap buku latihan murid. Mereka akan menulis apa sahaja nombor yang terlintas dalam fikiran pada ruangan jawapan yang disediakan. Malahan juga, murid- murid ini juga enggan untuk cuba mengira bagi mencari jawapan kepada soalan- soalan yang diberikan dan tidak menunjukkan keyakinan untuk belajar serta terlalu mudah berputus asa.

Tujuan Kajian

Kajian ini dijalankan bertujuan meningkatkan kefahaman murid- murid berpencapaian rendah tentang kemahiran penambahan yang melibatkan pengumpulan semula.

Persoalan Kajian

Kajian ini dijalankan adalah untuk menjawab 2 persoalan kajian iaitu:

1. Adakah murid berpencapaian rendah dapat meningkatkan kemahiran penambahan dengan mengumpul semula berbantukan bahan manipulatif ‘Magic Maths’?

2. Apakah kesilapan yang sering dilakukan oleh murid berpencapaian rendah dalam menyelesaikan masalah penambahan dengan mengumpul semula?

METODOLOGI KAJIAN

Reka bentuk kajian yang dijalankan ini adalah berbentuk kajian tindakan yang berfokus untuk menyelesaikan masalah yang dihadapi oleh murid- murid Tahun 2 semasa proses pembelajaran dan pengajaran dijalankan. Kajian ini melibatkan enam orang murid Tahun 2 SK Yamtuan Lenggang yang dipilih berdasarkan kaedah persampelan bertujuan. Kaedah persampelan bertujuan ialah mengumpul maklumat dari sekumpulan sampel yang khusus dan spesifik supaya bertepatan dengan objektif kajian. Justeru, pengkaji telah memilih sampel berdasarkan pencapaian murid- murid Tahun 2 dalam ujian formatif yang dijalankan oleh guru dan juga berdasarkan pencapaian mereka dalam Ujian Saringan LINUS. Instrumen yang digunakan dalam kajian ini adalah Ujian Pra yang ditadbir sebelum bahan manipulatif ‘Magic Maths’ digunakan semasa proses pebelajaran dan pengajaran serta Ujian Pasca yang ditadbir selepas 10 jam sesi pembelajaran dan pengajaran berbantukan ‘Magic Maths’. Pengkaji turut menggunakan skrip Ujian Pra yang dijawab oleh sampel bagi mengenalpasti kesilapan yang sering dilakukan oleh murid- murid dalam tajuk penambahan melibatkan mengumpul semula. Item- item soalan yang terkandung dalam Ujian Pra dan Ujian Pasca ini diambil dari Ujian Saringan LINUS Numerasi Tahun 2 dan juga dari Modul LINUS Numerasi yang diterbitkan oleh Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM). Item- item yang dipilih telah disemak oleh dua orang guru cemerlang matematik dalam daerah Kuala Pilah. Selain itu,

pengkaji turut memastikan segala item yang dipilih bertepatan dengan sukatan Dokumen Standard Kurikulum Pentaksiran (DSKP) bagi murid- murid Tahun 2.

DAPATAN KAJIAN

Peningkatan kemahiran penambahan dengan mengumpul semula berbantukan bahan manipulatif 'Magic Maths'.

Kemahiran murid dalam meningkatkan kemahiran penambahan dengan mengumpl semula berbantukan bahan manipulatif 'Magic Maths' diukur melalui peratusan peningkatan markah Ujian Pra dan Ujian Pasca yang telah dilaksanakan sebelum dan selepas kelas intervensi. Jadual 1 menunjukkan perbandingan markah murid.

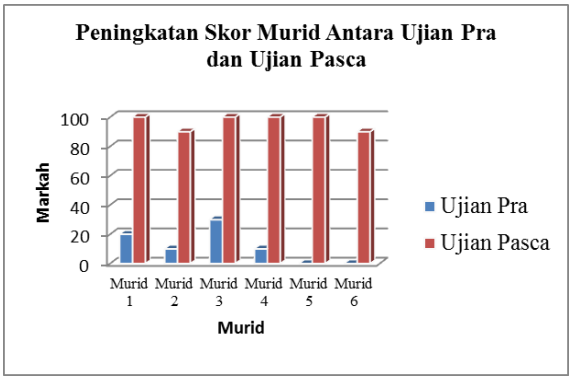
BIl	Murid	Markah		Peningkatan (%)
		Ujian Pra (%)	Ujian Pasca (%)	
1.	Murid 1	20	100	80
2.	Murid 2	10	90	80
3.	Murid 3	30	100	70
4.	Murid 4	10	100	90
5.	Murid 5	0	100	100
6.	Murid 6	0	90	90

Jadual 1 : Perbandingan Markah Ujian Pra Dan Ujian Pasca

Berdasarkan kepada jadual perbezaan markah antara ujian pra dan ujian pasca, ianya jelas menunjukkan bahawa setiap murid memperlihatkan peningkatan yang begitu ketara sekali dalam ujian pasca yang telah dijalankan. Hal ini menggambarkan secara jelas bahawa murid – murid dapat memahami konsep penambahan dengan mengumpul setelah beberapa sesi rawatan dijalankan. Jika dilihat daripada keputusan ujian pra, tiada ada seorang pun murid yang dapat menjawab kesemua soalan dengan betul. Markah tertinggi yang diperolehi hanyalah 30% oleh Murid 3 iaitu hanya 3 sahaja jawapan betul daripada 20 soalan yang diberikan. Seorang murid mendapat markah 20% manakala 2 orang lagi mendapat mendapat markah 10% iaitu murid 4 dan murid 2 dengan hanya 2 sahaja jawapan yang betul daripada 20 soalan ujian pra yang dijalankan. Walaubagaimanapun , terdapat juga 2 orang murid yang mendapat 0 markah iaitu murid 5 dan murid 6. Hal ini secara tidak langsung menunjukkan kepada kita bahawa kesemua murid- murid ini sememangnya mempunyai masalah dalam operasi penambahan dengan mengumpul semula dan merupakan murid – murid yang tergolong dalam kumpulan berpencapaian rendah.

Hasil daripada 10 sesi rawatan yang telah dijalankan, kesemua murid berjaya memperoleh markah yang tinggi dalam ujian pasca. Berdasarkan jadual diatas, 4 orang murid berjaya mendapat markah 100% iaitu murid 1 , murid 3, murid 4 dan murid 5. Manakala 2 orang murid lagi memperoleh markah 90% iaitu murid 2 dan murid 6. Peningkatan ini sungguh ketara kerana jika dilihat daripada keputusan ujian pra, perbezaan markah yang diperoleh oleh setiap murid begitu tinggi perbezaannya lebih - lebih lagi terhadap murid 5 dan murid 6 yang pada mulanya tidak memperoleh sebarang markah dalam ujian pra tetapi memperoleh markah yang tinggi dalam ujian pasca dengan masing- masing memperoleh peningkatan sebanyak 100% bagi murid 5 dan peningkatan 90% bagi murid 6.

Rajah di bawah menunjukkan perubahan peratus skor yang diperolehi oleh setiap murid dalam ujian pra dan ujian pasca.



Berdasarkan kepada rajah di atas , kita dapat melihat bahawa setiap murid mempunyai peningkatan markah yang begitu ketara sekali dimana kesemua mereka mendapat markah 90 dan keatas. Murid 5 menunjukkan peningkatan yang paling memberangsangkan iaitu peningkatan sebanyak 100% .Biarpun pada mulanya murid 5 ini tidak mendapat sebarang markah, namun dengan semangat yang tinggi murid ini akhirnya berjaya memperoleh markah penuh dalam ujian pasca yang telah dijalankan.

Disamping itu , peningkatan lain iaitu murid 1 dan murid 2 meningkat sebanyak 80% , murid 3 meningkat sebanyak 70% dan peningkatan sebanyak 90% oleh murid 4 dan murid 6. Peningkatan ini merupakan suatu yang diluar jangkaan kerana kesemua responden ini terdiri daripada murid – murid yang berpencapaian rendah dan boleh dibanggakan kerana kesemua mereka dapat memahami kosep penambahan dengan mengumpul semual dengan baik. Berdasarkan kepada peningkatan ini, murid – murid juga telah dapat menerangkan secara jelas tentang konsep penambahan dengan mengumpul semula disamping proses – proses yang berlaku semasa mereka menyelesaikan soalan penambahan yang diberikan.

Min markah Ujian Pra dan Ujian Pasca untuk kemahiran penambahan melibatkan pengumpulan semula ialah 0% dan 100% iaitu peningkatan sebanyak 100%. Bagi Ujian Pra markah min adalah rendah yang memberi maksud bahawa kemahiran murid dalam penambahan mengumpul semula adalah sangat lemah. Min markah untuk Ujian Pasca telah meningkat dan ini menjelaskan bahawa kemahiran murid secara keseluruhan telah meningkat. Ini ditunjukkan dalam Jadual 2 di bawah.

	Ujian Pra	Ujian Pasca
Peratus Kelulusan	0 %	100%
Min	11.67	96.67
Skor Maksimum	30	100
Skor Minimum	0	90

Jadual 2: Perbandingan min markah pelajar dalam ujian Pra dan Ujian Pasca

Kesilapan yang sering dilakukan oleh murid berpencapaian rendah dalam menyelesaikan operasi penambahan dengan mengumpul semula.

Soalan ujian pra dan ujian pasca mengandungi 20 soalan yang terdiri daripada soalan penambahan mengumpul semula antara 2-digit dan 2-digit nombor, 3-digit dan 2-digit nombor, 3-digit dan 3-digit nombor serta 4-digit dan 3-digit nombor. Soalan adalah terdiri dari pelbagai aras iaitu aras mudah, sederhana dan sukar. Soalan ini dibina dan disemak oleh 3 orang guru matematik yang berpengalaman mengajar lebih dari 18 tahun. Pecahan soalan adalah seperti Jadual 3 dibawah:

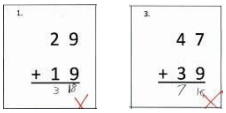
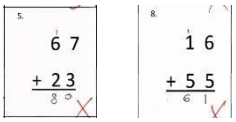
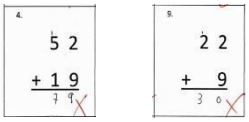
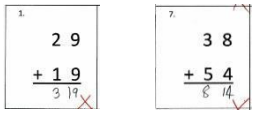
Jadual3: Aras Kesukaran Item dan Peratusan Pelajar Betul

Bil	Aras Kesukaran	Bilangan soalan	Peratusan pelajar betul	
			Ujian Pra (%)	Ujian Pasca (%)
1	Mudah	6	66.7	100.0
2	Sederhana	8	0.3	100.0
3	Sukar	6	0.0	66.7

Berdasarkan Jadual 3 di atas, dapat disimpulkan bahawa peratusan pelajar menjawab soalan penambahan dengan mengumpul semula telah meningkat secara keseluruhannya. Bagi soalan yang mudah peratusannya meningkat sebanyak 33.3%, manakala soalan yang sederhana meningkat sebanyak 99.7%. Untuk soalan yang sukar pula peratusan meningkat sehingga 66.7%. Ini menunjukkan bahawa dengan penggunaan bahan manipulatif 'Magic Maths' telah membantu dalam meningkatkan kemahiran pelajar untuk menyelesaikan operasi penambahan yang melibatkan pengumpulan semula.

Berdasarkan daripada hasil analisis dokumen ke atas lembaran ujian pra dan ujian pasca yang telah dijalankan, pengkaji mendapati bahawa terdapat tiga kesilapan yang paling kerap dilakukan oleh murid iaitu kesilapan dari prosedur, salah konsep dan juga kecuaian. Melalui analisis dokumen ini, didapati murid- murid kerap melakukan kesilapan dari segi kesilapan salah konsep iaitu yang melibatkan konsep mengumpul semula dalam operasi penambahan. Selain itu, murid- murid juga didapati banyak melakukan kesilapan semasa menyelesaikan pengiraan untuk mendapatkan jawapan. Murid- murid didapati tidak dapat menghitung jumlah dengan tepat dan ini menyebabkan mereka memberikan jawapan akhir yang salah. Hal ini mungkin dipengaruhi oleh faktor konsentrasi murid semasa membuat pengiraan. Kecuaian yang dilakukan oleh murid- murid semasa menyelesaikan operasi penambahan dan tidak membuat semakan serta sikap yang sambil lewa semasa menjawab soalan telah mendorong mereka untuk melakukan kesilapan. Keyakinan murid terhadap kemampuan diri sendiri juga menjadi penyebab mereka melakukan kesilapan.

Jadual di bawah menunjukkan jenis- jenis kesilapan yang sering dilakukan oleh murid-murid ketika menyelesaikan operasi penambahan yang melibatkan pengumpulan semula yang dianalisis daripada lembaran ujian pra dan ujian pasca.

Jenis Kesilapan	Murid yang melakukan kesilapan dalam penambahan
1. Tidak faham konsep mengumpul semula 	Murid 1 Murid 2 Murid 3 Murid 4 Murid 5 Murid 6
2. Tidak menambah nombor 1 di rumah puluh 	Murid 3 Murid 5
3. Kesilapan dalam pengiraan (counting error) 	Murid 1 Murid 3 Murid 5 Murid 6
4. Tidak faham konsep mengumpul semula dan kesalahan dalam pengiraan (‘counting error’) 	Murid 1 Murid 2 Murid 3 Murid 4 Murid 5

Jadual 4: Kesilapan yang dilakukan oleh murid ketika menyelesaikan penambahan mengumpul semula

Merujuk kepada jadual analisis kesilapan di atas, pengkaji telah mengkategorikan kesilapan yang sering dilakukan oleh murid- murid semasa menyelesaikan operasi tambah

yang melibatkan pengumpulan semula kepada tiga jenis kesilapan utama iaitu; murid tidak faham konsep mengumpul semula dikategorikan sebagai 'salah konsep', murid melakukan kesilapan dalam pengiraan dikategorikan sebagai 'kecuaian' dan murid tidak menambah nombor 1 setelah mengumpul semula dikategorikan sebagai 'kesilapan prosedur'. Jadual di bawah menunjukkan peratus kesilapan yang dilakukan oleh murid- murid dalam Ujian Pra dan Ujian Pasca berdasarkan kepada 20 soalan yang dijawab oleh mereka.

Jadual 5 : Peratus Jenis Kesilapan Dalam Ujian Pra dan Ujian Pasca

Jenis Kesilapan	Ujian Pra (%)	Ujian Pasca (%)
Kesilapan prosedur	25.0	10.0
Salah konsep	60.0	0.0
Kecuaian	15.0	10.0

Jadual diatas menunjukkan pola jenis kesilapan yang sering dilakukan oleh murid-murid semasa menyelesaikan operasi penambahan yang melibatkan pengumpulan semula. Jika dilihat daripada data yang diperoleh, hasil analisis dokumen menunjukkan murid- murid paling cenderung melakukan kesilapan dari segi salah konsep semasa menjawab soalan Ujian Pra dengan diwakili sebanyak 60% daripada keseluruhan soalan yang dijawab. Hal ini menunjukkan bahawa murid- murid tidak faham bagaimana untuk mengumpul semula dalam penambahan dan mendapatkan jawapan akhir. Dari segi kesilapan prosedur, peratus kesilapan yang dilakukan oleh murid- murid dalam Ujian Pra adalah sebanyak 25% dan dari segi kecuaian dalam pengiraan pula adalah sebanyak 15%.

Setelah kelas intervensi dijalankan iaitu melaksanakan sesi pengajaran dan pembelajaran menggunakan bahan manipulatif 'Magic Math' untuk membantu murid meningkatkan kemahiran menambah dengan mengumpul semula, perubahan yang sangat baik telah dapat diperhatikan dari segi peratus kesilapan yang semakin berkurang dalam setiap jenis kesilapan yang dilakukan oleh murid- murid ketika menjawab soalan Ujian Pasca. Tiada murid yang melakukan kesilapan salah konsep dalam menyelesaikan Ujian Pasca dan ini menunjukkan bahawa bahan manipulatif 'Magic Math' sangat membantu murid- murid untuk menjawab soalan operasi tambah yang melibatkan pengumpulan semula.

PERBINCANGAN DAPATAN

Peningkatan pencapaian dalam kemahiran penambahan dengan mengumpul semula berbantukan bahan manipulatif 'Magic Maths'.

Kesesuaian penggunaan bahan manipulatif dalam sesi pengajaran disokong oleh banyak pengkaji yang terdahulu. Schram, Nemser & Ball (1990) dalam kajiannya menyatakan perihal penggunaan bahan manipulatif dalam sesi pengajaran untuk membantu murid- murid

memahami konsep pengumpulan semula dalam penambahan. Para pengkaji juga berpendapat bahawa bahan manipulatif merupakan alat untuk menyemai kefahaman konsep dalam diri masing- masing. Dalam kajian ini juga mencadangkan supaya penggunaan bahan manipulatif dilaksanakan pada awal pengenalan konsep dan apabila murid sudah mula menguasai, guru perlu meneruskan pengajaran tanpa berbantukan bahan tersebut. Hal ini kerana sangat penting untuk membantu murid memindahkan kefahaman mereka daripada peringkat konkrit kepada semikonkrit.

Disamping itu, pengkaji telah mengenal pasti faktor – faktor yang telah menyumbang kepada peningkatan pencapaian murid dalam memahami tajuk penambahan dengan mengumpul semula menggunakan bahan manipulatif Magic Math. Salah satu faktor yang menyumbang ialah dengan menggunakan bahan manipulatif magic beads, ia berkait rapat dengan aktiviti berpusatkan murid dan juga murid dapat berinteraksi dengan bahan manipulatif yang digunakan. Interaksi secara langsung antara murid dengan bahan manipulatif secara tidak langsung membina pemahaman konsep murid tentang penambahan mengumpul semula dan sekali gus membantu murid dalam meningkatkan pemahaman prosidural mereka dalam topik penambahan mengumpul semula. Perkara ini selari dengan pendapat Carbonneau dan Marley (2010) di mana pendekatan pengajaran menggunakan bahan manipulative secara tidak langsung memberi peluang kepada pelajar untuk berinteraksi dengan objek bagi mendapatkan maklumat serta memahami sesuatu situasi dalam pembelajaran matematik .

Selain itu, sifat bahan manipulatif “Magic Maths” yang maujud serta dapat disentuh oleh murid meransang deria murid dalam membantu meningkatkan pemahaman dan pencapaian murid dalam topik penambahan dengan mengumpul semula. Dalam konteks ini penggunaan bahan manipulatif magic math dalam pengajaran matematik mampu menarik minat para pelajar untuk lebih aktif sepanjang proses pengajaran dijalankan disamping mampu meransang deria – deria pelajar dalam membuat hubungkait terhadap konsep abstrak yang dipelajari dengan bahan konkrit yang digunakan. hal ini disokong oleh Swan dan Marshall (2010) yang menyatakan tentang bahan manipulatif dalam kajian mereka di mana penggunaan bahan manipulatif dapat meransang deria – deria pelajar dalam memupuk pemikiran matematik dalam keadaan individu itu sedar ataupun tidak. Deria yang dimaksudakan ialah deria sentuhan dan deria lihat. Rangsangan deria seperti ini secara tidak langsung menyediakan pengalaman konkrit kepada pelajar dalam memahami konsep – konsep dan simbol matematik yang abstrak Piaget (1952).

Disamping itu, penggunaan bahan manipulatif “Magic Maths” ini secara tidak langsung telah menarik minat murid untuk terlibat secara aktif dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Justeru penglibatan murid secara aktif ini juga merupakan faktor penyumbang kepada peningkatan pemahaman dan pencapaian murid dalam kemahiran penambahan dengan mengumpul semula bertitik tolak daripada penggunaan bahan manipulatif “Magic Math”. Perkara ini bertepatan dengan dapatan kajian Ross, C. J. (2008) yang menyatakan bahawa penggunaan bahan manipulatif dalam pengajaran matematik menggalakkan pengajaran berpusatkan pelajar serta menggalakkan penglibatan aktif pelajar dalam proses pengajaran dan pembelajaran matematik.Begitu juga dengan dapatan Roslinda Rosli (2015) juga menyatakan bahawa penglibatan aktif pelajar ketika memanipulasi objek atau model akan memberi pengalaman konkrit dalam pembinaan pengetahuan matematik secara konstektual.

Kesilapan yang sering dilakukan oleh murid berpencapaian rendah dalam menyelesaikan operasi penambahan dengan mengumpul semula.

Hasil daripada analisis ke atas skrip jawapan murid dalam ujian pra, pengkaji telah mengenalpasti beberapa kesilapan yang sering mereka lakukan terutamanya melibatkan konsep pengumpulan semula dalam penambahan. Kesilapan yang paling kerap dilakukan oleh murid adalah berkaitan dengan konsep pengumpulan semula manakala kesilapan lain seperti,nilai tempat, kecuaian dan kurang motivasi merupakan kesilapan minor atau kekerapan berlakunya kesilapan tersebut adalah rendah. Kesilapan yang berkaitan dengan konsep pengumpulan semula adalah seperti tidak menambahkan satu puluh dengan nombor pada rumah puluh. Kesilapan dari segi kesilapan prosedur pula melibatkan murid memulakan proses penambahan bermula dari kiri ke kanan iaitu bermula dari rumah ribu, ratus, puluh dan sa.

Bagi kesilapan yang berkaitan dengan salah konsep dalam pengumpulan semula semasa melakukan operasi penambahan, didapati murid telah menambah nombor di rumah sa, namun mereka tidak melakukan pengumpulan semula dengan tidak menambahkan angka '1' di rumah puluh. Murid- murid ini didapati hanya melakukan pengiraan untuk menambah nombor di rumah sa tersebut dan menulis hasil kiraan yang diperoleh di ruang jawapan bentuk lazim yang disusun. Dapatan ini selari dengan kajian yang dijalankan oleh Fuson, K. C., & Briars, D. J. (1990) yang meyatakan bahawa kanak- kanak cenderung untuk melakukan kesilapan yang berkaitan dengan mengumpul semula dalam operasi asas tambah kerana mereka tidak dapat melihat konsep mengumpul semula itu secara abstrak. Oleh yang demikian, murid- murid hanya akan melaksanakan pengiraan asas dan tidak akan menambah angka '1' di nilai tempat yang sepatutnya kerana mereka tidak faham konsep asas untuk mengumpul semula. Maka, seharusnya guru mewakilkan konsep mengumpul semula ini dengan berbantukan bahan manipulatif supaya mereka dapat memahami dengan baik apa yang dimaksudkan dengan istilah 'kumpul semula' itu. Selari dengan dapatan kajian yang dijalankan oleh Christ & Vining, O. (2006), kanak- kanak dalam lingkungan umur 7 – 9 tahun sering melakukan kesilapan dalam penambahan yang melibatkan pengumpulan semula terutamanya mereka yang tergolong dalam murid yang berpencapaian rendah. Kesilapan yang paling kerap berlaku adalah melibatkan tidak faham konsep mengumpul semula dalam melaksanakan operasi penambahan yang melibatkan 2 digit nombor dan ke atas.

Dalam analisis kesilapan ini juga, murid – murid didapati melakukan (counting error) di mana dalam melakukan operasi penambahan dengan mengumpul semula. Couting error atau salah kira sebenarnya merupakan perkara yang sering dilakukan oleh murid dalam melakukan pengiraan . Hal ini bertepatan dengan pernyataan Carraher dan Schliemann (1985) yang menyatakan bahawa kesilapan dalam membuat pengiraan sering berlaku kepada murid– murid semasa membuat pengiraan kerana kecuaian mereka sendiri. Selain itu, kesilapan dalam membuat pengiraan juga berpunca daripada sikap murid itu sendiri kerana kurangnya motivasi dalam diri mereka untuk menjawab soalan dengan bersungguh – sungguh. Kurangnya motivasi ini mungkin juga berpunca daripada kurangnya minat murid terhadap matematik sehingga menyebabkan mereka tidak menjawab soalan yang diberikan dengan bersungguh – sungguh. Hal ini disokong oleh Geary (2004) dalam kajian beliau di mana beliau menyatakan bahawa murid – murid yang melakukan kesalahan mengira adalah berpunca daripada sikap mereka yang cuai serta kurangnya motivasi dalam diri murid itu sendiri terhadap topik matematik yang diajar.

Kesalahan dalam mengira juga berpunca daripada tahap kognitif murid yang agak rendah kerana sampel bagi kajian ini ialah murid – murid yang berpencapaian rendah. Justeru tahap kognitif murid juga didapati mempengaruhi jawapan yang diberikan oleh murid serta mempengaruhi kesilapan murid dalam membuat pengiraan. Hal ni sekali lagi selari dengan pernyataan Geary (2004) yang menyatakan bahawa kesilapan dalam membuat pengiraan dalam matematik juga dipengaruhi oleh tahap kognitif murid.

RUJUKAN

Allen, I. E., & Seaman, J. (2007). *Making the grade: Online education in the United States, 2006*.
Sloan Consortium. PO Box 1238, Newburyport, MA 01950.

Boon Ping Ying. (2002). Pemikiran reflektif dalam kerja kursus berportfolio. Tesis Doktor falsafah
yang tidak diterbitkan. Universiti Kebangsaan Malaysia.

Brown, M. C., McNeil, N. M., & Glenberg, A. M. (2009). Using concreteness in education: Real problems, potential solutions. *Child DevelopmentPerspectives, 3*(3), 160 –164.

Burns, M. (1996). How to make the most of math manipulatives. *Instructor, 105*(7), 45–51.

Baroody, A. J. (1989). Kindergartners ' Mental Addition With Single-Digit Combinations. *Journal*
for Research in Mathematics Education, *20*(2), 159– 172.

Carbonneau, K. J., & Marley, S. C. (in press). Activity-based learning strategies and academic achievement.Clements, D. H. (2000). 'Concrete'manipulatives,concrete ideas. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *1*(1), 45-60.

Cathcart, W. G. (2006). *Learning mathematics in elementary and middle schools: A learner-centered approach*. Prentice Hall.

Chong, C. K., & Tan, S. Y. (2003). *Hubungan Antara Sikap, Minat Dan Persepsi Dengan Prestasi*
Matematik Pelajar Sekolah Menengah Jenis Kebangsaan Confucian Kuala Lumpur (Doctoral dissertation, Universiti Teknologi Malaysia).

Christ, T. J., & Vining, O. (2006). Curriculum-based measurement procedures to develop multiple-
skill mathematics computation probes: Evaluation of random and stratified stimulus-set
arrangements. *School Psychology Review*, *35*(3), 387.

Davis, R. B. (1990). *Constructivist Views on the Teaching and Learning of Mathematics. Journal*
for Research in Mathematics Education: Monograph No. 4. National Council of Teachers of Mathematics, 1906 Association Drive, Reston, VA 22091.

Fuson, K. C., & Briars, D. J. (1990). Using a base-ten blocks learning/teaching approach for first-
and second-grade place-value and multidigit addition and subtraction. *Journal for research in mathematics education*, 180-206.

Dustin et. al (2012). Developing computation competence among students who struggle with mathematics. *Teaching Exceptional Children*, *44*(2), 38-46.

Geary, D. C. (2004). Mathematics and learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, *37*(1), 4-15.

Gürbüz, R. (2010). The effect of activity-based instruction on conceptual evelopment of seventh grade students in probability. *InternationalJournal of Mathematical Education in Science and Technology, 41*(6),743–767.

Gresham, F. M., & MacMillan, D. L. (1997). Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities. *Review of Educational Research, 67*(4), 377-415.

Heddens, J. W., & Speer, W. R. (2005). *Today's Mathematics, Co ncepts and Classroom Methods, Instructional Activities*. Wiley.

In J. A. C. Hattie & E. M.Anderman (Eds.), *The international handbook of student achievement*. New York, NY: Routledge.

Kurikulum, B. P. (2011). *Buku Panduan Dan Pengoperasian Program Literasi Dan Numerasi (LINUS)*. Putrajaya: Kementerian Pelajaran Malaysia.

Mohd Sabri Ahmad., & N. Aziz. (2012). Memperbaiki Kesilapan Murid Dalam Operasi Penambahan Melibatkan Pengumpulan Semula Dengan Berbantukan Blok Dienes. *Penyelidikan Tindakan PISMP 2012*, *1*(1).

Nik Azis Nik Pa. (1996). Perkembangan Profesional: Penghayatan Matematik KBSR dan KBSM.

Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children* (Vol. 8, No. 5, p. 18). New York: International Universities Press.

Rittle-Johnson, B., & Koedinger, K. R. (2005). Designing knowledge scaffolds to support mathematical problem solving. *Cognition and Instruction,23*(3), 313–349.

Rosli, R. (2015). Pemerkasaan Pengajaran Dan Pembelajaran Matematik Melalui Penggunaan

Bahan Manipulatif. In R. R. Effandi Zakaria, Siti Mistima Maat (Ed.), *Isu Dan Cabaran Dalam Pendidikan Matematik* (pp. 114-126). Universiti Kebangsaan Malaysia.

Sherman, J., & Bisanz, J. (2009). Equivalence in symbolic and nonsymbolic contexts: Benefits of solving problems with manipulatives. *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 88–100

Sowell, E. J. (1989). Effects of manipulative materials in mathematics instruction. *Journal for Research in Mathematics Education, 20*(5), 498–505.

Swan, P., & Marshall, L. (2010). Revisiting Mathematics Manipulative Materials. *Australian Primary Mathematics Classroom*, *15*(2), 13-19.

Tindall-Ford, S., & Sweller, J. (2006). Altering the modality of instructions to facilitate imagination:
Interactions between the modality and imagination effects. Instructional Science, 34(4), 343–365.

Van de Walle, J. A. , Karp, K. S., & Bay-Williams , J. M. (2009). Elementary and Middle School Mathematics: *Teaching Developmentally* (7th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon/Merill.

Schram, P., Feiman-Nemser, S., & Ball, D. L. (1990). *Thinking about teaching addition with regrouping: A comparison of beginning and experienced teachers' responses to textbooks*. National Center for Research on Teacher Education, Michigan State University.

Stecke*r, P. M., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2005).* Using curriculum-based measurement to improve student achievement: *Review of research.Psychology in the Schools, 42*(8), 795-819.

Swan, P., & Marshall, L. (2010). *Revisiting Mathematics Manipulative Materials. Australian Primary Mathematics Classroom*, 15(2), 13-19

Van de Walle, J. A. , Karp, K. S., & Bay-Williams , J. M. (2009). *Elementary and Middle School Mathematics: Teaching Developmentally* (7th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon/Merill.

Vanauker-Ergle, K. A. (2003). *Barriers To Low Achievers'success In The Elementary Classroom*
As Perceived By Teachers: A Qualitative Study. University of Florida.

Young, R. M., & O'Shea, T. (1981). Errors in children's addition and subtraction. *Cognitive Science*, *5*(2), 153-177.

PENGGUNAAN KAEDAH *BOX OUT* UNTUK MENINGKATKAN KEMAHIRAN MENYELESAIKAN MASALAH MATEMATIK BERCERITAMELIBATKAN OPERASI PENAMBAHAN DAN PENOLAKAN

Wan Kok Pin
kpwan@ymail.com
SJKC Aulong, Taiping, Perak

ABSTRAK

Penyelesaian masalah merupakan fokus utama dalam pengajaran dan pembelajaran Matematik. Kajian ini bertujuan untuk meninjau keberkesanan kaedah Box Out dalam meningkatkan kemahiran penyelesaian masalah Matematik bercerita. Peserta kajian ini terdiri daripada dua belas orang murid Tahun 4 SJKC Aulong, Taiping, Perak. Melalui kaedah pemerhatian, analisis dokumen, temu bual dan ujian diagnostik, tiga punca kesilapan utama dalam menyelesaikan masalah Matematik bercerita telah dikenal pasti, iaitu kesilapan dalam kemahiran transformasi dari masalah bercerita, kesilapan kemahiran proses dalam alogoritma dan kesilapan enkod jawapan kepada masalah. Selepas intervensi dengan aplikasi kaedah Box Out, dapatan kajian menunjukkan tahap penguasaan kemahiran menyelesaikan masalah Matematik bercerita meningkat dengan signifikan. Purata markah keseluruhan yang diperoleh oleh peserta kajian meningkat dari 32.5%sebelum intervensi kepada 91.75% selepas intervensi. Kaedah Box Out ini terbukti mampu membantu murid dalam menyelesaikan masalah Matematik bercerita melibatkan operasi penambahan dan penolakan. Mudah-mudahan dengan mengaplikasikan kepelbagaian kaedah dan teknik penyelesaian masalah dalam pengajaran dan pembelajaran Matematik, murid-murid berkemahiran tinggi untuk menyelesaikan masalah rutin serta masalah bukan rutin yang lebih kompleks secara berkesan, kreatif dan inovatif.

Kata kunci: *Kaedah Box Out, menyelesaikan masalah Matematik bercerita*

PENDAHULUAN

Matematik merupakan satu platform yang penting dalam mengembangkan kecekapan intelek individu. Pendapat ini sejajar dengan pandangan Bollinger (2012) yang berpendapat bahawa Matematik adalah satu alat yang dapat merangsangkan minda untuk berfikir. Masalah matematik berayat atau bercerita (word problems) merupakan komponen penting dalam kurikulum Matematik. Penyelesaian masalah Matematik bercerita merupakan fokus utama dalam pengajaran dan pembelajaran Matematik. Dalam konteks ini, murid harus berkeupayaan meramal masalah dan mendekati isu secara kritis, logik, induktif dan deduktif bagi mencari penyelesaian dan akhirnya membuat keputusan. Oleh itu, salah satu aspirasi PPPM terhadap murid adalah menekankan bahawa setiap murid diharap dapat kemahiran berfikir yang menjurus kepada penyelesaian masalah dan penaakulan (KPM, 2013).

Penyelesaian masalah Matematik bercerita bukan sahaja mencari jawapan akhir tetapi melibatkan kefahaman dan penguasaan strategi yang lebih kompleks seperti memahami maksud soalan, menghubungkan maklumat dengan operasi, menjalankan operasi yang telah dikenal pasti dan mendapatkan penyelesaian yang dikehendaki (Samsudin Drahman dan Fatimah Saleh, 2004).

Penyelesaian masalah juga meliputi aktiviti-aktiviti menyelesaikan masalah Rutin dan masalah Bukan Rutin. Oleh itu, kurikulum Matematik di Malaysia telah digubal dengan memberikan tumpuan kepada kemahiran-kemahiran menggunakan heuristik serta kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT) ketika menyelesaikan masalah matematik (KPM, 2012). Ini adalah selari dengan kurikulum Matematik di negara-negara lain seperti Amerika Syarikat (Crawford. 2005).

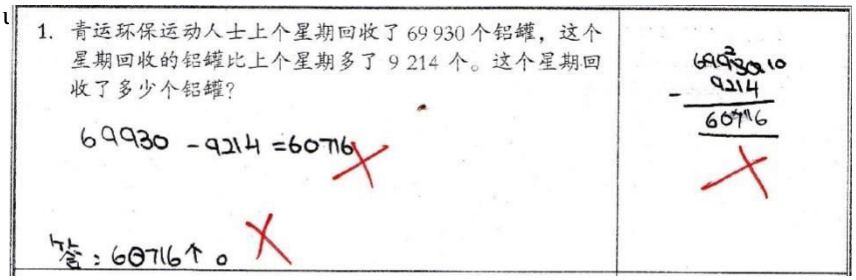
Justeru, penyelesaian masalah menjadikan tumpuan utama dalam kurikulum Matematik di Malaysia serta menjadi tujuan utama pengajaran dan aktiviti dalam Matematik malah merupakan aspek penting dalam melahirkan individu yang mempunyai kemahiran dalam menyelesaikan masalah dan membuat keputusan. Menurut T. Subahan (2007), murid-murid wajib mampu menyelesaikan masalah kerana penyelesaian masalah adalah penting bagi membangunkan kompetensi manusia serta penyelesaian masalah matematik merupakan satu bahasa untuk berkomunikasi. Ini menunjukkan bahawa penyelesaian masalah penting kepada murid-murid kerana setiap akhir tajuk sukatan kurikulum Matematik mempunyai soalan penyelesaian masalah bagi menguji penguasaan konsep dan fakta pada peringkat yang lebih tinggi.

Refleksi Pengajaran dan Pembelajaran

Berdasarkan pengalaman mengajar di SJK (C) Aulong, pengkaji mendapati bahawa ramai murid mengalami masalah dalam penyelesaian matematik bercerita. Mereka sering mengadu bahawa tidak berminat dalam menyelesaikan masalah matematik kerana sentiasa salah dalam menjawab soalan dan tidak memahami soalan yang disoalkan. Kebanyakan murid menghadapi masalah dalam menentukan operasi dalam soalan matematik. Keadaan ini berlaku adalah disebabkan murid kurang memahami soalan yang ditanya.

Selain itu, murid juga mengalami kegagalan dalam mentranformasikan maklumat kepada ayat matematik. Berdasarkan Rajah 1, menunjukkan bahawa murid masih lemah dalam penguasaan penyelesaian masalah dimana murid telah melakukan operasi yang salah terhadap soalan yang diberikan. Dalam soalan yang dipaparkan murid patut menggunakan operasi tambah bagi mendapatkan bilangan tin aluminium yang dikutip pada minggu ini, namun murid telah menggunakan operasi tolak bagi mendapatkan jumlah bilangan tin yang dikutip.

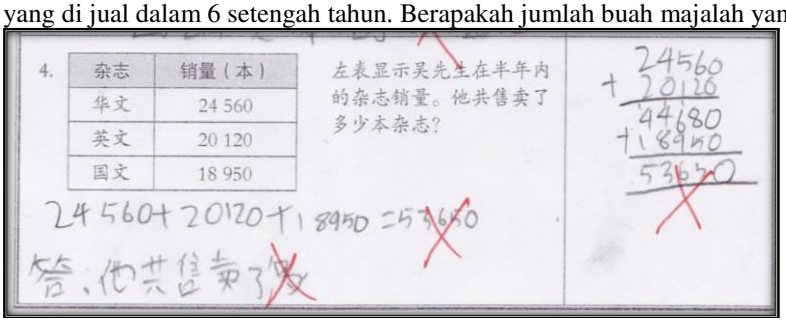
Soalan: Pasukan kitar semula telah mengutip sebanyak 69 930 tin aluminium pada minggu lepas, namun pada minggu ini pasukan tersebut telah mengutip 9 214 tin aluminuim berbanding dengan minggu lepas. Berapakah ju



Rajah 1 - Kegagalan transformasi maklumat

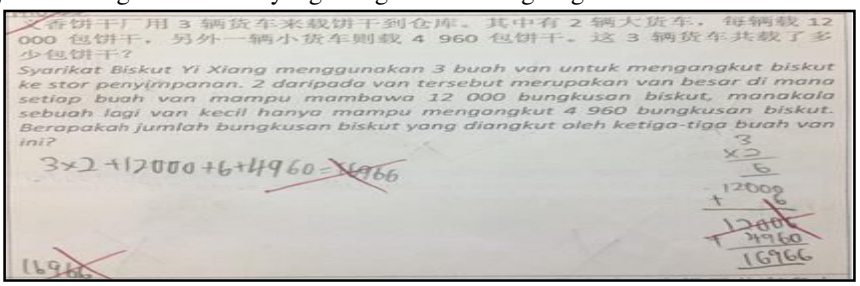
Biasanya, murid mengetahui cara penyelesaian ataupun jawapannya tetapi tidak dapat menghitung dengan tepat. Contohnya, Rajah 2 menunjukkan kegagalan murid menghitung jawapan dalam salah satu penyelesaian masalah bercerita. Murid gagal mengaplikasikan operasi tambah dengan kaedah mengumpul semula dengan tepat dan menyebabkan pemahaman dan jawapannya tidak betul.

Soalan: Jadual di sebelah menunjukkan bilangan buku Bahasa Cina, Bahasa Inggeris, dan Bahasa Malaysia yang di jual dalam 6 setengah tahun. Berapakah jumlah buah majalah yang telah dijual?



Rajah 2 - Kesilapan operasi asas

Soalan: Syarikat biskut Yi Xiang menggunakan 3 buah van untuk mengangkut biskut ke stor penyimpanan. 2 daripada van tersebut merupakan van besar di man setiap van mampu membawa *12 000* bungkusan biskut, manakala sebuah lagi van kecil hanya mampu mengangkut *4 960* bungkusan biskut. Berapakah jumlah bungkusan biskut yang diangkut oleh ketiga-tiga buah van ini?



Rajah 3 – kesilapan enkod jawapan

Di samping itu, didapati bahawa murid-murid dapat mentafsir soalan yang dikemukakan tetapi mereka gagal dalam mengenkod jawapan. Seperti Rajah 3, murid-murid tidak dapat menulis jawapan dalam bentuk yang diterima. Dalam menyelesaikan masalah matematik, murid haruslah memahami masalah sebelum menyediakan langkah bagi menyelesaikan masalah (Zalina, 2005). Disebabkan masalah matematik bercerita melibatkan ayat yang panjang dan mempunyai banyak maklumat yang terlibat, murid-murid akan mudah dikelirukan dengan kehendak soalan. Mereka gagal mengenal pasti maklumat yang diperlukan serta isi tersirat bagi soalan. Keadaan ini menyebabkan murid-murid melakukan kesilapan-kesilapan yang dinyatakan seperti diatas.

FOKUS KAJIAN

Penyelesaian masalah Matematik bercerita menjadikan tumpuan utama dalam kurikulum Matematik di Malaysia serta menjadi tujuan utama pengajaran dalam Matematik. Menurut T. Subahan (2007), murid-murid haruslah mampu menyelesaikan masalah kerana penyelesaian masalah adalah penting bagi membangunkan kompetensi manusia serta penyelesaian masalah matematik merupakan sebagai satu bahasa untuk berkomunikasi. Ini menunjukkan bahawa penyelesaian masalah penting kepada murid-murid kerana setiap akhir tajuk sukatan kurikulum Matematik mempunyai soalan penyelesaian masalah bagi menguji penguasaan konsep dan fakta pada peringkat yang lebih tinggi.

Dalam kajian Tarzimah (2005) menyatakan bahawa keadaan ini adalah disebabkan mereka menghadapi masalah dalam memahami dan menghubungkaitkan konsep, fakta serta kekurangan kemahiran imaginasi masalah bercerita matematik. Kelemahan dalam memahami konsep pemikiran logik dan kekurangan pengetahuan merancang strategi menyebabkan murid-murid sering melakukan kesilapan menyelesaikan masalah (Tay, 2005). Senario ini jelas membuktikan bahawa penyelesaian masalah sering didapati dalam kalangan murid kerana strategi penyelesaian yang kurang memberangsang serta kurang motivasi dalam menyelesaikan masalah bercerita matematik ini.

Pada pendapat pengkaji, masalah ini perlu diatasi kerana kebanyakan penyelesaian masalah matematik merupakan topik terakhir bagi setiap standard kandungan dalam Kurikulum Standard Sekolah Rendah (KSSR) yang dipelajari sebab

penyelesaian masalah ini berperanan menguji konsep kemahiran dalam fakta asas, menaakul masalah, operasi, menyusun data, menggunakan pelbagai konsep matematik dan menyemak secara logik. Jika kemahiran ini dapat dikuasai, maka diharapkan murid-murid ini tidak lagi mempunyai masalah dalam menyelesaikan masalah matematik. Ini secara tidak langsung akan membantu meningkatkan prestasi mereka dalam Ujian Penilaian Sekolah Rendah (UPSR).

Oleh itu, untuk mengatasi masalah bercerita matematik, kaedah *Box Out* telah diperkenalkan dan dilaksanakan. Kaedah ini adalah menggabungkan dua elemen iaitu warna dan bentuk agar murid dapat melakukan transformasi masalah kepada ayat matematik dengan tepat. Justeru, fokus utama dalam kajian ini adalah ingin meningkatkan kefahaman dalam menyelesaikan masalah bercerta matematik bagi Tahun 4B.

Objektif Kajian

a) Mengenal pasti punca-punca kesilapan berdasarkan Prosedur Analisis Kesilapan Newman.

b) Menguji keberkesanan penggunaan kaedah Box Out dalam menyelesaikan masalah bercerita matematik bagi operasi tambah dan operasi tolak

METODOLOGI

Satu kajian telah dilaksanakan oleh peserta kajian yang dipilih adalah dari Tahun 4B yang merupakan kelas ke-2 daripada 3 buah kelas Tahun Empat di SJK (C) Aulong. Pengkaji memilih Tahun 4B ini kerana pengkaji mengajar Matematik di kelas tersebut. Selain itu, pengkaji mendapati pencapaian akademik murid-murid di kelas berkenaan adalah pada tahap sederhana. Tambahan pula, analisis yang dibuat pada Ujian Penilaian Bulan Mac menunjukkan mereka lemah dalam soalan penyelesaian masalah. Ujian diagnostik diberi kepada murid Tahun 4B sebelum pemilihan sampel kajian dibuat. Selain itu, ujian diagnostik ini juga diberikan kepada Tahun 4K dan hasil analisis ujian diagnostik ini didapati menyamai dengan Tahun 4B.

Selain itu, ujian diagnostik ini juga diberikan kepada Tahun 4K dan hasil analisis ujian diagnostik ini didapati menyamai dengan Tahun 4B. Ini menunjukkan bahawa ujian diagnostik yang dibina mempunyai kesahan dan kebolehpercayaan yang tinggi. Peserta kajian dikehendaki menjawab 24 soalan penyelesaian masalah yang melibatkan penambahan dan penolakan dalam lingkungan 100000 dalam ujian diagnostik ini. Murid yang gagal menjawab 13 soalan dengan betul akan dipilih sebagai peserta kajian. Hasilnya, 12 orang murid daripada Tahun 4B telah dipilih sebagai peserta kajian. Secara kebetulan, peserta kajian-peserta kajian ini juga mempunyai prestasi akedemik yang kurang memuaskan.

Dalam melaksanakan kajian ini, pengkaji telah menggunakan beberapa instrumen bagi mendapat data yang berkualiti antara ialah analisis dokumen, soal selidik, pemerhatian dan temu bual. Analisis dokumen yang digunakan oleh pengkaji merupakan kaedah kutipan data jenis kuantitatif. Pengkaji akan merujuk hasil kerja murid melalui ujian diagnostik yang

diberikan, serta hasil sebelum intervensi dan selepas intervensi. Kutipan data ujian diagnostik ini akan boleh menjawab persoalan kajian pertama yang ditetapkan.

Bagi mengukuhkan lagi dapatan dari ujian diagnostik, sesi temu bual juga dilaksanakan bagi tujuan mengenal pasti pola kesilapan yang dilakukan serta tahap penguasaan peserta kajian. Melalui temu bual, pengkaji mengetahui bahawa peserta kajian gagal menentukan operasi yang diperlukan, tidak dapat menulis ayat matematik dengan betul, tiada kemahiran dalam menukarkan masalah bercerita kepada ayat matematik. Sesi temu bual ini juga akan dilaksanakan setiap kali tamat selepas intervensi terhadap peserta kajian yang gagal mencapai skor yang disasarkan. Selain itu, sebelum intervensi yang dilaksanakan mampu mengenal pasti kelemahan dan kesilapan yang dilakukan oleh peserta kajian dalam menyelesaikan masalah bercerita matematik. Manakala Selepas intervensi merupakan ujian yang diberikan sejurus sahaja intervensi tamat. Bentuk soalan dalam selepas intervensi juga mirip dengan bentuk soalan sebelum intervensi. Selepas intervensi diadakan bertujuan untuk mengukur pencapaian peserta kajian setelah kajian dijalankan terhadap peserta kajian dan tahap penguasaan peserta kajian terhadap kemahiran kaedah *Box Out*.

Pemerhatian juga dibuat sepanjang penerangan terhadap kaedah *Box Out* pengkaji akan memerhati setiap tindak laku yang diberikan oleh murid. Menurut Choong (2011), pemerhatian ialah proses mengutip maklumat secara langsung dan terbuka dengan melihat dengan sendiri apa yang berlaku; bukannya mendengar daripada pihak ketiga. Cohen (2009) pengkaji juga perlu memberi perhatian kepada, “Apakah yang ingin diperhatikan?. Maka dalam pemerhatian ini, satu senarai semak akan digunakan. Instrumen ini digunakan untuk mendapat maklumat mengenai penggunaan kaedah *Box Out* dalam kalangan murid.

Intervensi

Kaedah intervensi yang diaplikasikan dalam kajian ini merupakan kaedah praktikal yang memerlukan pengalaman konkrit murid-murid dalam kefahaman terhadap penambahan dan penolakan. Pengkaji akan menggunakan kaedah *BoxOut* yang menggabungkan dua elemen iaitu warna dan bentuk agar murid dapat melakukan transformasi masalah kepada ayat matematik dengan tepat. Menurut Gardner (1983), dalam teori kecerdasan pelbagai dan perkembangan kreativiti kanak-kanak, salah satu aktiviti kreativiti dan estetika yang dapat membantu perkembangan kecerdasan pelbagai kanak-kanak ialah warna dan melakar bentuk atau rupa. Sejurus sahaja pelaksanaan kaedah intervensi ini dijalankan, pengkaji percaya kaedah ini mampu meningkatkan prestasi murid-murid terutamanya dalam bidang akademik. Hal ini bermakna prestasi murid dalam penyelesaian masalah dapat ditingkatkan selepas didedahkan kepada intervensi.

Kesimpulannya, kesilapan-kesilapan menghitung sepatutnya dapat dielakkan oleh murid-murid Tahun 4B. Ini kerana murid-murid Tahun 4B telah mahir operasi asas Matematik. Setelah ujian diagnostik dijalankan, pengkaji mendapati kemahiran transformasi ini amat penting dan perlu dikuasai sebelum melaksanakan langkah yang seterusnya. Pengkaji menfokuskan penyelesaian masalah penambahan dan penolakan nombor bulat dalam kajian ini kerana operasi tambah dan operasi tolak merupakan asas kepada operasi darab dan operasi bahagi (ThinkThroughMath, 2012). Kaedah intervensi yang dijalankan mampu menjadi satu idea atau alternatif baharu dalam penyelesaian masalah, seterusnya berminat

dan berkeyakinan mengikuti pengajaran Matematik dan alternatif baharu dalam penyelesaian masalah penambahan dan penolakan.

Prosedur Tindakan

Dalam melaksanakan kajian ini, pengkaji telah melaksanakan dua intervensi. Intervensi kedua merupakan penambahbaikan daripada intervensi pertama. Sebelum intervensi dilaksanakan, sebelum intervensi diberi kepada peserta kajian terlebih dahulu bagi mengukur tahap penguasaan peserta kajian terhadap kemahiran penyelesaian masalah yang melibatkan operasi tambah dan operasi tolak serta mengenal pasti kesilapan-kesilapan yang dilakukan oleh peserta kajian.

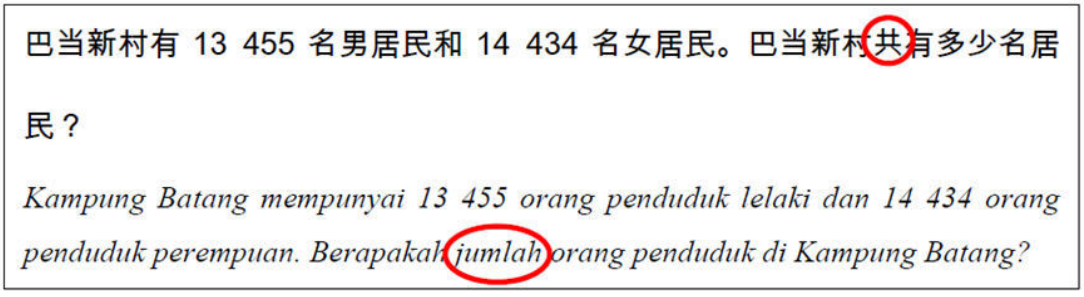
Kemudian peserta kajian akan diberikan rawatan dengan menggunakan kaedah *Box Out* dalam penyelesaian masalah yang menelitikan kepentingan warna dan bentuk dalam kehidupan harian.Berikut merupakan langkah-langkah penggunaan kaedah *Box Out* dalam penyelesaian masalah yang melibatkan penambahan dan penolakan. Intervensi ini adalah memberikan tumpuan kepada maklumat yang terdapat dalam soalan supaya dapat menyelesaikan masalah matamatik dengan tepat.

Penerangan mengenai langkah-langkah yang terlibat dalam kaedah *Box Out* bagi intervensi pertama diberi secara terperinci. Peserta kajian akan diberikan soalan penyelesaian masalah:

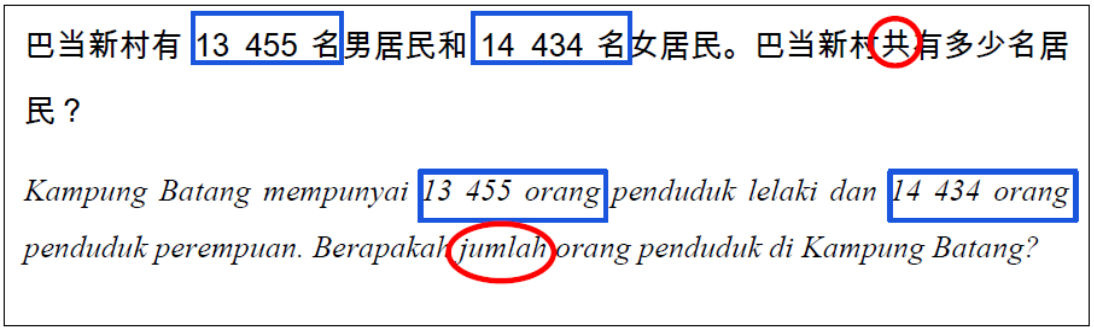
巴当新村有 13 455 名男居民和 14 434 名女居民。巴当新村共有多少名居民？

Kampung Batang mempunyai 13 455 orang penduduk lelaki dan 14 434 orang penduduk perempuan. Berapakah jumlah orang penduduk di Kampung Batang?

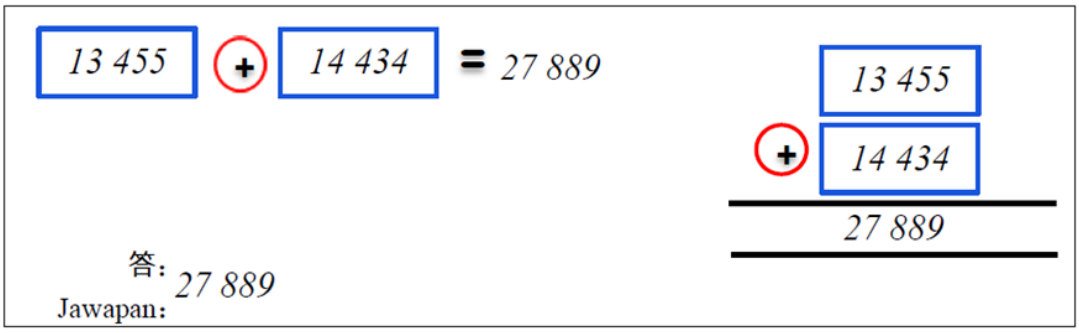
Seterusnya, peserta kajian dikehendaki untuk membaca soalan yang ditunjukkan dan menentukan operasi yang terlibat dalam soalan yang ditanyakan. Peserta kajian dikehendaki untuk mencari kata kunci yang menentukan operasi dan melukis bentuk bulatan pada soalan penyelesaian masalah dengan menggunakan pen warna merah supaya peserta kajian tidak menghadapi kesilapan dalam kemahiran tranformasi.



Selepas peserta kajian menentukan operasi, peserta kajian perlu menentukan ayat matematik yang terlibat dalam penambahan. Peserta kajian perlu melukiskan bentuk segi empat dengan pen biru pada soalan penyelesaian masalah. Langkah ini adalah membantu peserta kajian dalam menulis ayat matematik agar peserta kajian dapat menguasai kemahiran proses bentuk lazim dan bentuk ayat matematik.

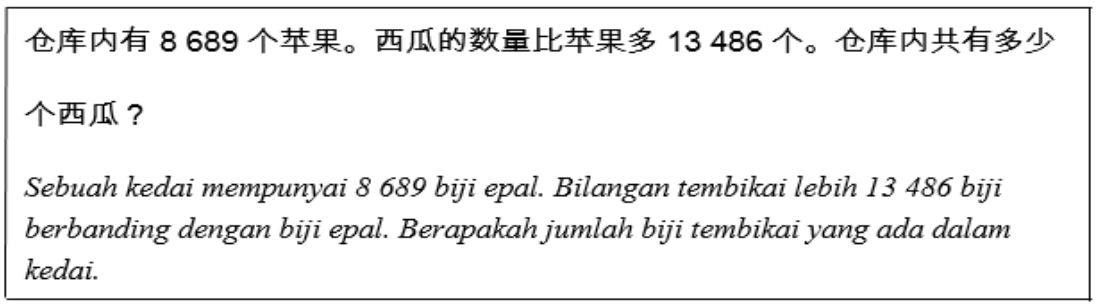


Sejurus itu, peserta kajian dikehendaki untuk menyalin semula informasi yang ada dalam bentuk lazim dan bentuk ayat matematik dan enkodkan jawapan dengan tepat.



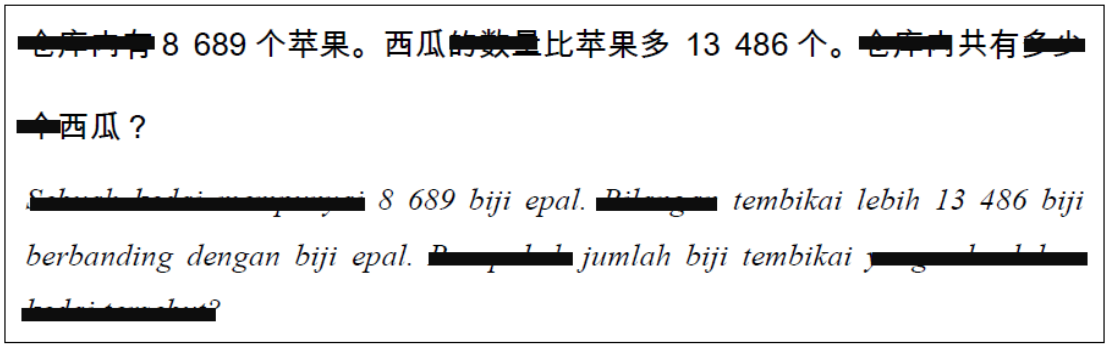
Disebabkan hasil selepas intervensi yang tidak memberangsangkan, maka intervensi kedua akan diperkenalkan. Kaedah *Box Out* ini akan diperbaiki supaya peserta kajian dapat menguasai kemahiran yang bagi menyelesaikan masalah matematik.

Bagi intervensi kedua ini, peserta kajian akan ditunjukkan lagi satu soalan seperti di bawah. Pengkaji akan menjelaskan setiap langkah demi langkah supaya peserta kajian dapat menguasai kemahiran yang ditunjukkan.

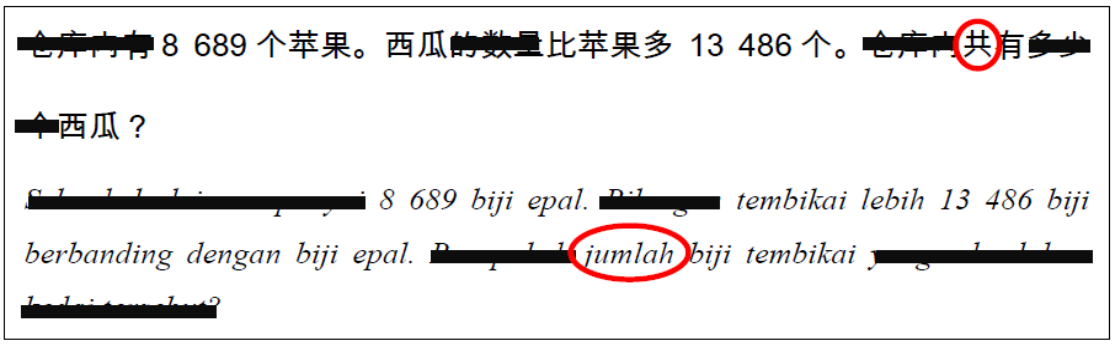


Peserta kajian dikehendaki untuk membaca soalan yang ditunjukkan dan menentukan operasi yang terlibat dalam soalan yang ditanyakan. Para peserta kajian dikehendaki untuk membuangkan ayat yang tidak perlu dalam soalan penyelesaian masalah dengan

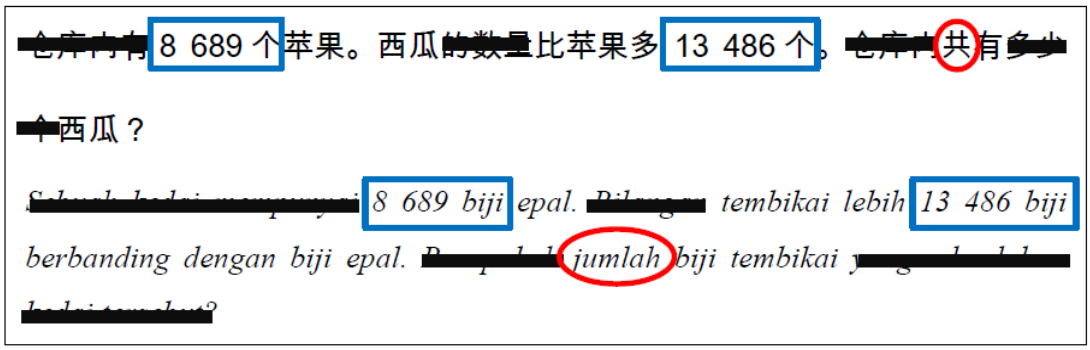
menggariskan ayat supaya tidak mengelirukan peserta kajian. Senario ini, adalah untuk memastikan peserta kajian dapat menentukan kata kunci dengan tepat.



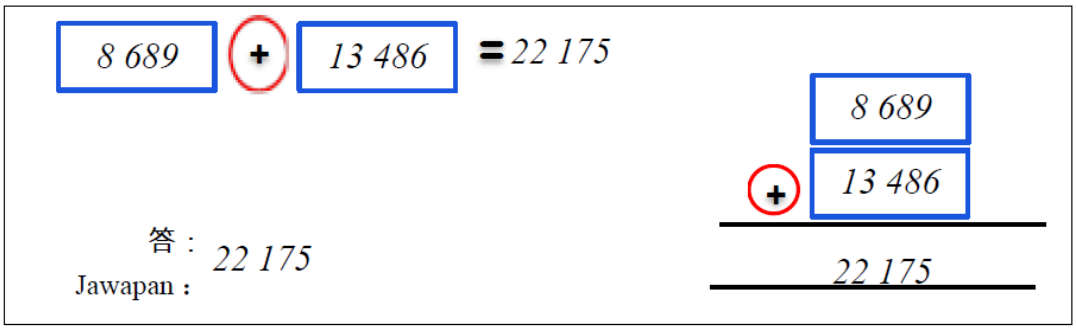
Selepas itu, para peserta kajian dikehendaki untuk mencari kata kunci yang menentukan operasi dan melukis bentuk bulatan pada soalan penyelesaian masalah dengan menggunakan pen warna merah.



Kemudian, peserta kajian perlu menentukan ayat matematik yang terlibat dalam penambahan. Para peserta kajian perlu melukiskan bentuk segi empat dengan pen biru pada soalan penyelesaian masalah.



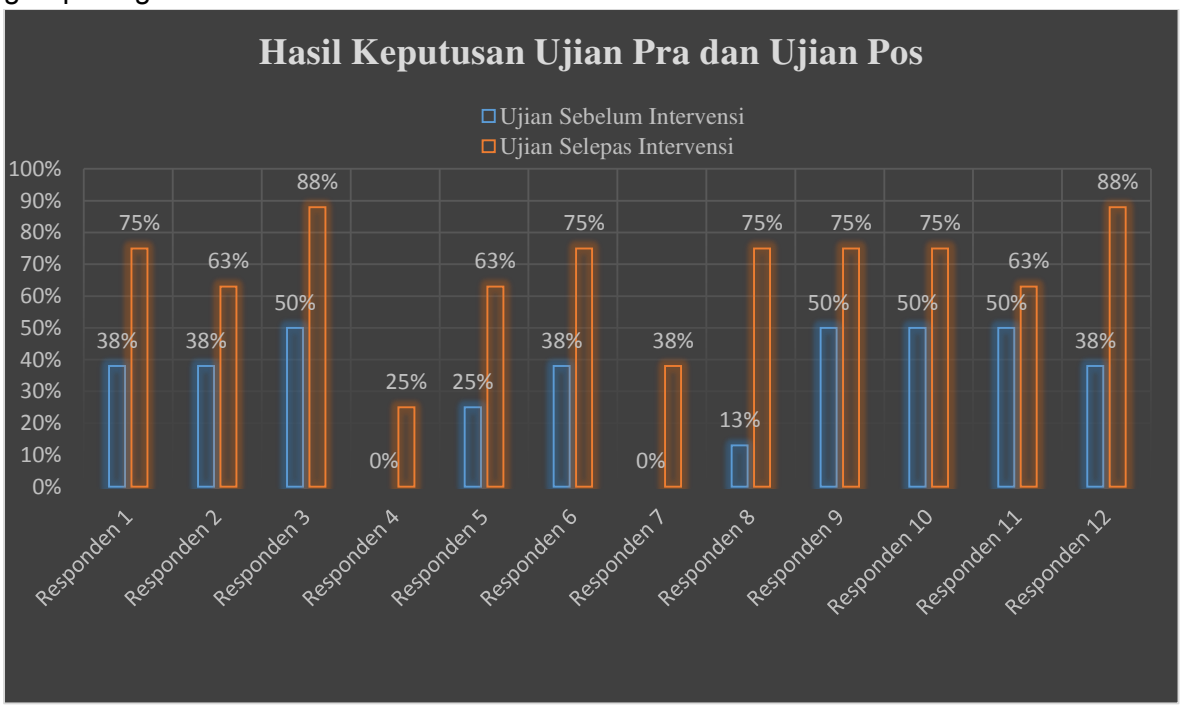
Seterusnya, peserta kajian dikehendaki untuk menuliskan semula maklumat dalam bentuk ayat matematik dan bentuk lazim.



Dalam intervensi kedua ini, peserta kajian akan lebih mudah untuk menentukan kata kunci dan memahami maklumat yang terdapat dalam soalan. Selepas intervensi kedua ini, peserta kajian-peserta kajian diberi Ujian-pos yang kedua bagi mengenal pasti keberkesanan kaedah *Box Out.*

Analisis Dan Intepretasi Data

Kaedah *Box Out* yang digunakan telah berjaya membantu peserta kajian membaiki kesilapan yang telah dikenal pasti semasa sebelum intervensi. Keputusan selepas intervensi seperti graf palang 1.



Rajah 4 - Hasil keputusan sebelum intervensi dan selepas intervensi pertama

Berdasarkan Rajah 4 graf hasil keputusan, 10 daripada 12 orang peserta kajian telah berjaya melepasi tahap lulus iaitu mendapat sukurang-kurangnya 63%. Tambahan pula, 2 orangpeserta kajian telah menunjukkan prestasi yang cemerlang iaitu mendapat 88% yang berjaya menjawab 7 soalan dengan betul daripada 8 soalan yang ditunjukkan. Selain itu, terdapat 8 orang peserta kajian yang mendapat peratus antara 63% hingga 75% dan selebihnya iaitu 2 orang peserta kajian masih berada pada tahap lemah iaitu hanya masing-

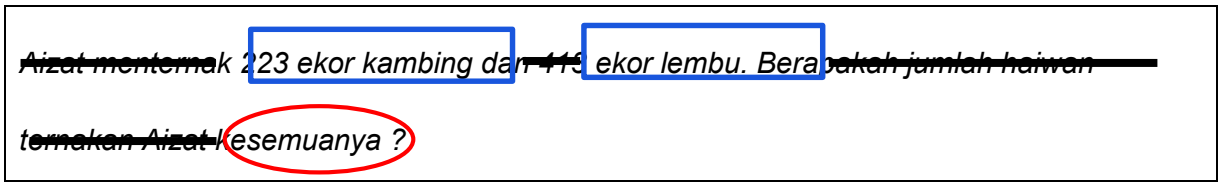
masing dapat 25% dan 38% sahaja. Secara umumnya, kaedah *Box Out* telah berjaya meningkatkan kemahiran menyelesaian masalah matematik.

Namun, pengkaji sedar kelemahan yang terdapat dalam langkah pelaksanaan kaedah *Box Out*. Dalam pelaksanaan kaedah *Box Out* ini, peserta kajian tidak dapat memahami soalan dengan tepat, peserta kajian hanya menumpukan untuk mencari atau melukiskan kotak segi empat dan bulat dalam ayat penyelesaian masalah, hal ini menyebabkan peserta kajian secara tidak lansung mengabaikan isi-isi penting yang terdapat dalam soalan penyelesaian masalah.

Oleh itu, pengkaji berhasrat untuk memperbaiki kelemahan yang terdapat pada intervensi pertama yang wujud supaya dapat meningkatkan lagi pencapaian peserta kajian dalam menyelesaikan masalah dan mengatasi kelemahan yang wujud pada intervensi pertama. Melalui intervensi kedua yang bakal dijalankan, pengkaji berharap supaya mampu meningkatkan lagi kemahiran ini ke tahap yang lebih baik. Berdasarkan temu bual yang dibuat, pengkaji mendapati punca utama 2 orang peserta kajian gagal mencapai sasaran yang dikehendaki iaitu sekurang-kurangnya dapat menjawab 5 daripada 8 soalan dengan betul adalah disebabkan oleh masalah kemahiran transformasi di mana peserta kajian gagal mentransformasikan masalah matematik kepada ayat matematik.

Berdasarkan temu bual dengan 10 orang peserta kajian yang tidak berjaya menjawab semua soalan dengan betul, pengkaji juga dapat mengenal pasti bahawa peserta kajian menghadapi masalah dalam kemahiran proses, peserta kajian kurang pasti dalam menentukan operasi yang diperlukan dalam menyelesaikan masalah bercerita matematik.

Maka, pengkaji melaksanakan intervensi kedua dengan menambahbaikan kaedah *Box Out* di mana kaedah ini akan mengutamakan kata kunci dalam menentukan operasi yang diperlukan dalam soalan. Dalam pelaksanaan intervensi kedua ini, 12 orang tersebut akan dipilih semula sebagai peserta kajian. Walaupun 10 daripada 12 orang peserta kajian ini telah mencapai sasaran, namun pengkaji yakin bahawa peserta kajian ini dapat meningkatkan lagi kemahiran penyelesaian masalah serta meningkatkan kemampuan menyelesaikan masalah. Tambahan pula, pengkaji juga berharap kaedah *Box Out* yang diperbaiki ini dapat memberikan kesan yang positif dalam menyelesaikan masalah. Keputusan selepas intervensimenunjukkan keberkesanan kaedah *Box Out* dalam membantu peserta kajian tersebut menguasai kemahiran penyelesaian masalah. Intervensi kedua yang dilakukan memerlukan peserta kajian untuk menggariskan ayat yang tidak penting di samping untuk melukiskan segi empat dan bulat pada soalan penyelesaian masalah seperti Rajah 5.



Rajah 5 - Penambahbaikan kaedah Box Out

Selepas intervensi kedua, kesemua peserta kajian tersebut telah berjaya menunjukkan peningkatan yang amat baik berbanding dengan selepas intervensi sebelum penambahbaikan terhadap kaedah *Box Out* (Jadual 1).

Jadual 1 - Perbandingan prestasi selepas intervensi 1 dan selepas intervensi 2

Peserta kajian	Prestasi Selepas intervensi (1)	Prestasi Selepas intervensi (2)	Peningkatan Peratus %
Peserta kajian 1	6/8	8/8	25%
Peserta kajian 2	5/8	8/8	38%
Peserta kajian 3	7/8	8/8	13%
Peserta kajian 4	2/8	3/8	13%
Peserta kajian 5	5/8	8/8	38%
Peserta kajian 6	6/8	7/8	13%
Peserta kajian 7	3/8	6/8	38%
Peserta kajian 8	6/8	8/8	25%
Peserta kajian 9	6/8	8/8	25%
Peserta kajian 10	6/8	8/8	25%
Peserta kajian 11	5/8	8/8	38%
Peserta kajian 12	7/8	8/8	13%

Jadual 1 menunjukkan prestasi peserta kajian 2, 5, 7 dan 11 meningkat dengan ketara iaitu peningkatan skor sebanyak 38% manakala skor bagi peserta kajian 1, 8 dan 9 meningkat sebanyak 25%. Selain itu, peserta kajian 1, 2, 3, 5, 8, 9 dan 11 telah berjaya menjawab semua soalan dengan tepat. Manakala peserta kajian 6 dan 10 telah menjawab 7 daripada 8 soalan dengan tepat. Peserta kajian 7 pula berjaya menjawab 6 daripada 8 soalan dengan tepat. Namun hanya peserta kajian 4 sahaja yang masih di bawah sasaran yang ditetapkan. Secara keseluruhan, kaedah *Box Out* telah berjaya mencapai keputusan yang sangat baik. Jadual 2 menunjukkan perbandingan antara prestasi sebelum intervensi dan prestasi selepas intervensi kali ke 2.

Jadual 2 - Hasil perbandingan pencapaian peserta kajian secara keseluruhan

Peserta kajian	Prestasi Sebelum intervensi (1)	Prestasi Selepas intervensi (2)	Peningkatan Peratus %
Peserta kajian 1	38%	100%	62%
Peserta kajian 2	38%	100%	62%
Peserta kajian 3	50%	100%	50%
Peserta kajian 4	0%	38%	38%
Peserta kajian 5	25%	100%	75%
Peserta kajian 6	38%	88%	50%
Peserta kajian 7	0%	75%	75%
Peserta kajian 8	13%	100%	87%
Peserta kajian 9	50%	100%	50%
Peserta kajian 10	50%	100%	50%
Peserta kajian 11	50%	100%	50%
Peserta kajian 12	38%	100%	62%

Berdasarkan Jadual 2 hasil pencapaian kaedah *Box Out*, secara keseluruhan 92% peserta kajian telah berjaya menguasai kaedah Box Out dengan berkesan, hanya 8% peserta kajian sahaja yang masih gagal menguasainya. Hasil selepas intervensi ke 2 menunjukkan bahawa 9 daripada 12 orang peserta kajian telah menunjukkan keputusan yang sangat cemerlang iaitu mendapat 100% dalam ujian. Manakala Peserta kajian 6 dan peserta kajian 7 turut masing-masing mendapat 88% dan 77%. Namun masih terdapat seorang peserta kajian yang masih gagal mencapai tahap yang disasarkan, peserta kajian 4 ini hanya mendapat 38%. Kesimpulannya, selepas penambahbaikan yang dilakukan pada intervensi kedua ini, kaedah *Box Out* telah berjaya membantu 11 daripada 12 orang peserta kajian untuk meningkatkan penguasaan kemahiran menyelesaikan masalah penambahan dan penolakan.

RUMUSAN DAN CADANGAN

Berdasarkan sebelum intervensi, pengkaji mendapati ada beberapa kesilapan yang dilakukan oleh peserta-peserta kajian. Antaranya ialah kesilapan berkaitan dengan kemahiran transformasi dari masalah bercerita, kesilapan kemahiran proses dalam menentukan operasi dan kesilapan enkod jawapan. Kaedah *Box Out* terbukti berkesan dalam membantu peserta kajian mengatasi kesilapan-kesilapan tersebut. Berdasarkan dapatan selepas intervensi pertama, prestasi kesemua peserta kajian telah meningkat di mana 83% peserta kajian telah berjaya melepasi peratus yang ditetapkan iaitu sekurang-kurangnya 63%. Fenomena ini adalah sangat memberangsangkan berbanding dengan sebelum intervensi di mana tiada peserta kajian yang berjaya melepas tahap lulus.

Namun begitu, pengkaji berharap dapat meningkatkan keputusan ini kerana terdapat ramai peserta kajian iaitu 10 daripada 12 peserta kajian yang memperoleh peratus di antara 25% hingga 88%. Dapatan daripada temu bual selepas intervensi pertama mendapati bahawa masalah ini timbul kerana peserta kajian tidak dapat mentafsirkan masalah perkataan dengan tepat kepada alogritma dan ayat matematik seterusnya menyebabkan peserta kajian gagal untuk menjawab soalan penyelesaian masalah dengan tepat dan betul dengan menggunakan kaedah *Box Out*. Maka pengkaji telah mengambil inisiatif untuk memperbaiki kelemahan yang terdapat dalam pelaksanaan kaedah *Box Out* supaya peserta kajian dapat meningkatkan lagi pencapaian serta dapat mentafsirkan masalah perkataan dengan tepat.

Selepas intervensi kali kedua telah dilaksanakan bagi semua peserta kajian, hasilnya menunjukkan bahawa 92% peserta kajian telah sekali lagi melepasi skor yang disasarkan. Terdapat 9peserta kajian telah berjaya mendapat 100% dalam selepas intervensi kali kedua, 2 peserta kajian mendapat 88% dan seorang peserta kajian memperoleh skor 75%. Ini telah membuktikan bahawa penambahbaikan yang dilaksanakan terhadap kaedah *Box Out* telah berkesan dalam meningkatkan lagi pencapaian peserta kajian pada selepas intervensi yang dilaksanakan pada intervensi pertama serta terbukti bahawa kaedah *Box Out* ini telah berjaya meningkatkan kemahiran menyelesaikan masalah yang melibatkan operasi tambah dan tolak.

Kesimpulannya, kajian ini berjaya mengenal pasti pola-pola kesilapan yang sering dilakukan semasa peserta kajian menjawab soalan penyelesaian masalah. Selain itu, kajian

ini telah berjaya meningkatkan kemahiran penyelesaian masalah bagi operasi tambah dan tolak serta keyakinan dan minat peserta kajian dalam menyelesaikan masalah bercerita ini. Tambahan pula, pencapaian prestasi peserta kajian juga menunjukkan bahawa kaedah ini boleh digunakan dalam penyelesaian masalah serta mampu membantu peserta kajian dalam menyelesaikan masalah bercerita matematik bagi operasi tambah dan tolak dengan melukiskan kotak bagi menentukan kata kunci. Ini selaras dengan hasil kajian Mevarech dan Kramarski (2004); Garderen (2004) yang menekankan kepentingan pemahaman masalah bercerita dengan menggariskan kata kunci sebelum melaksanakan operasi yang terlibat. Oleh itu, kaedah ini adalah sesuai dilaksanakan oleh para guru dalam proses pengajaran dan pembelajaran (PdP) untuk mengajar penyelesaian masalah bercerita.

RUJUKAN

Bollinger, M. (2012). *The Republic.* London: The Big Nest.
Chong. L.K. (2011). *Asas penyelidikan tindakan*. Kuala Lumpur: Kumpulan Budiman Sdn. Bhd.

Cohen, E. (2009). *Qualitative research: observing, interviewing and documneting*. Dilayari pada 25 Mac 2014 dari http://www.Sjsu.Edu/People/Edward.Cohen/Courses/298/S10/Week%202_Qual%20interview%201.Pdf.

Crawford. E. (2005). *Curriculum Development and Supplemental Materials Commision*. California: Department of Education.

Garderen, D. (2004). *Reciprocal teaching as a comprehension strategy for understanding mathematical word problems*. Reading and Writing Quarterly, 20(2), 225–229.

Hassan Johari & Yeong, W. C. (2010). *Keupayaan dan Kelemahan Menyelesaikan Masalah Matematik dalam kalangan Pelajar Tingkatan Lima*. Thesis Sarjana Fakulti Pendidikan. Universiti Teknologi Malaysia, Johor Bahru.

Kementerian Pendidikan Malaysia. KPM (2012). *Kurikulum Standard Sekolah Rendah Matematik Tahun 4*. Putrajaya: Bahagian Pembangunan Kurikulum.

Kementerian Pendidikan Malaysia. (2012a). *Laporan Awal Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025*. Putrajaya: Bahagian Pembangunan Kurikulum.

Kementerian Pendidikan Malaysia. (2013). *Kemahiran Berfikir dalam Pengajaran dan Pembelajaran*. Putrajaya: Bahagian Perkembangan Kurikulum.

Mevarech, Z. R., & Kramarski, B. (2004). *Mathematical modeling and meta- cognitive instruction*. Dilayari pada 25 Mac 2014 dari http:// www.icme-organisers.dk/tsg18/S32MevarechKramarski.pdf.

Samsudin Drahman. & Fatimah MD Saleh. (2004). V*isualisasi dalam Penyelesaian Masalah Matematik Berayat*. Jurnal Pendidik dan Pendidikan, 19: 47-66.

Tarzimah binti Tambychik (2005). *Penggunaan Kaedah Nemonik Berirama Dalam Pembelajaran Matematik bagi Pelajar Lemah: Satu Kajian kes*. Thesis SarjanaFakulti Pendidikan. Universiti Kebangsaan Malaysia, Kuala Lumpur.

Tay. L. H. (2005). *Problem Solving Abilities and Strategies in Solving Multistep Mathematical Problems among Form 2 Students*. Kertas Projek Sarjana Fakulti Pendidikan. Universiti Malaya, Kuala Lumpur.

T. Subahan Mohd Meerah (2007). *Problem Solving and Human Capital*. Proceedings of the Third International Conference on Research and Education in Mathematics (ICREM3). Thesis Sarjana Fakulti Pendidikan. Universiti Putra Malaysia, Kuala Lumpur.

Zalina Mohd Ali & Norlia Nain (2005). *Kajian* Kemahiran Berfikir dan Menyelesaikan Masalah bagi Topik Nombor. Pengintegrasian Matematik dalam Pengurusan: Teori dan Amalan Prosiding Simposium Kebangsaan Sains & Matematik ke XIII, Jilid 1. 312– 317.

PENILAIAN PELAKSANAAN PROGRAM i-THINK OLEH GURU-GURU DALAM PENGAJARAN DAN PEMBELAJARAN BAHASA MELAYU: SATU TINJAUAN AWAL

Siti Fatimah Zainol
siscsiti@gmail.com

Pejabat Pendidikan Daerah Perak Tengah
Seri Iskandar, Perak Darul Ridzuan

ABSTRAK

Kajian ini dijalankan untuk menilai pelaksanaan program i-Think oleh guru-guru dalam pengajaran dan pembelajaran Bahasa Melayu. Kajian ini menggunakan reka bentuk Praujian Pascaujian Satu Kumpulan. Responden terdiri daripada 20 orang guru Bahasa Melayu yang mengajar di sekolah rendah dalam daerah Perak Tengah. Instrumen yang telah digunakan dalam kajian ini ialah dua set soalan Kertas Peta Pemikiran i-Think yang memerlukan guru-guru menyenaraikan lapan peta pemikiran i-Think dan proses pemikiran serta memberikan contoh yang sesuai untuk digunakan dalam pengajaran dan pembelajaran Bahasa Melayu bagi setiap peta pemikiran i-Think tersebut. Guru-guru dikehendaki menulis jawapan mereka dalam kertas jawapan yang telah disediakan. Selesai ujian, guru-guru didedahkan dengan penggunaan i-Think dalam pengajaran dan pembelajaran Bahasa Melayu. Semua guru ditadbirkan praujian dan pascaujian bagi membandingkan kemahiran mengaplikasikan peta pemikiran i-Think dalam pengajaran pembelajaran Bahasa Melayu. Data dianalisis menggunakan peratusan untuk mengukur sama ada wujud perbezaan. Dapatan kajian mendapati bahawa keyakinan dan kefahaman guru-guru untuk mengaplikasikan peta pemikiran i-Think dalam pengajaran dan pembelajaran Bahasa Melayu semakin meningkat.

Kata kunci: *program i-Think, pengajaran dan pembelajaran Bahasa Melayu.*

PENGENALAN

Sistem pendidikan percaya bahawa kemahiran berfikir perlu dikuasai dengan betul dan komprehensif untuk muncul sebagai negara maju yang berkualiti tinggi seperti Korea, Finland, Jepun dan sebagainya. Justeru, sistem pendidikan negara perlu dirombak kerana sudah sampai ke satu tahap yang memerlukan perubahan terutama dalam aspek mengajar dan cara belajar. Langkah ini sejajar dengan proses transformasi negara bagi melahirkan generasi muda yang mampu berfikir dan mempunyai kelebihan mengadaptasi ilmu bagi menghadapi cabaran masa akan datang. Corak pendidikan sebelum ini yang menekankan kepada 'hafalan' perlu diubah dengan menekankan kepada kemahiran proses berfikir dalam kalangan pelajar supaya mereka mampu menggunakan ilmu yang dipelajari untuk kepentingan diri sendiri. Satu elemen yang penting dalam melaksanakan pengajaran berkesan untuk tujuan di atas adalah melalui penggunaan pengurusan grafik sebagai alat berfikir. Didapati bahawa amalan pengajaran guru dalam penggunaan alat berfikir masih rendah di Malaysia dan ini tidak menggalakkan murid untuk berfikir lebih kreatif dan kritis (Ab. Fatah Hasan; 1994).

Johnson G. & Price (2000) menyatakan bahawa dengan memahami berbanding menghafal, seseorang dapat mencari perkaitan antara pengetahuan daripada bilik darjah dengan dunia sebenar, dapat mengenal pasti perbezaan, persamaan antara idea dan implikasi bagi idea tersebut serta mampu untuk menyelesaikan masalah dan berfikir secara kritikal tentang maklumat yang disampaikan kepadanya walaupun dalam cara yang berbeza dengan apa yang telah disampaikan kepadanya sebelum ini. Noriati A. Rashid (2009), menjelaskan bahawa strategi berpusatkan murid mempunyai kelebihan untuk memperkembang kebolehan murid dalam mengaplikasikan konsep sikap yang positif, mewujudkan motivasi serta memperkembangkan peribadi. Murid akan menjadi lebih aktif dan melatih murid untuk berfikir, mengeluarkan idea baharu serta mengeluarkan idea bagi menyelesaikan masalah semasa sesi pengajaran berlangsung. Namun, suasana ini masih perlahan di Malaysia kerana sistem pendidikan kita tidak mengarahkan kepada pemikiran aras tinggi dan pembinaan skema yang produktif. Oleh itu, mereka perlu meneroka alam mereka dengan bantuan pengajaran yang berkesan pada setiap hari (Dewey, 1993).

Penguasaan pedagogikal merupakan satu aspek yang perlu dipandang serius oleh setiap guru kerana ianya ibarat 'tools' yang boleh menjadi pengantara keberkesanan pengajaran dan pembelajaran antara guru dan murid. Guru perlu kreatif jika mahu melahirkan pelajar yang kreatif kerana rutin pengajaran yang sama setiap masa dan setiap hari tidak mampu melahirkan murid yang kreatif dan kritis. Oleh itu, guru yang menggunakan peta pemikiran ini diharapkan dapat merubah perspektif dan amalan lama kerana teknik ini mempromosi satu suasana mengajar yang menyeronokkan murid-murid, ringkas, informatif serta menjimatkan masa dan bahan. Malahan, penggunaan peta pemikiran juga mampu menggalakkan pelajar bekerja secara kolaboratif dalam memahami konsep, menganalisis masalah dan mencari penyelesaian (Hyerle & Yeager, 2007).

PERNYATAAN MASALAH

Kajian ini meninjau pelaksanaan Program i-Think melalui kursus-kursus yang dijalankan kepada guru-guru Bahasa Melayu yang mengajar di daerah Perak Tengah. Guru-guru seharusnya telah memahami konsep dan pelaksanaan program ini kerana pendedahan telah diberikan dan dilaksanakan ke seluruh negara pada tahun 2014. Apakah program ini telah memberi impak kepada amalan pengajaran dan pembelajaran mata pelajaran Bahasa Melayu di sekolah-sekolah? Atau hanya program semata-mata yang tidak memberi sebarang perubahan dalam kaedah mengajar?

Terdapat dua bahagian dalam kajian ini iaitu Bahagian A dan Bahagian B. Kajian dalam bahagian A ialah tentang Pemahaman Guru mata pelajaran Bahasa Melayu terhadap program i-Think manakala Bahagian B berkaitan Pelaksanaan i-Think dalam Pengajaran dan Pembelajaran Bahasa Melayu.

TINJAUAN LITERATUR

Antara kajian yang dijalankan menunjukkan bahawa kaedah penyampaian dan dan penggunaan kemahiran berfikir secara kritis dan kreatif dalam pengajaran boleh meningkatkan kefahaman dan ingatan murid dalam subjek Sains (Looi Kuang Siang, 2012). Lee dan Gan (2012) dalam dapatan kajiannya mencatatkan bahawa peta pemikiran dapat membantu murid untuk mengorganisasikan pemikiran mereka, memudahkan pemahaman serta membantu pelajar membentangkan idea-idea bernas dan baru. Abdul Rahim Othman dan Wan Roslina Wan Ismail (2015) dalam kajian mereka mendapati bahawa 76% guru-guru KEDAP bersetuju bahawa i-Think membantu guru dan murid dalam pengajaran dan pembelajaran serta dapat menjadikan murid lebih aktif dan seronok sewaktu pembelajaran berlangsung dalam bilik darjah.Kajian-kajian tersebut jelas menunjukkan bahawa penggunaan i-Think oleh guru-guru dalam pengajaran dan pembelajaran berupaya meningkatkan keseronokan belajar, keupayaan berfikir secara kritis dan kreatif dalam usaha menjadikan para pelajar lebih berdaya saing dan lebih kreatif.

OBJEKTIF KAJIAN

Objektif kajian ini adalah untuk:

i. Meninjau tahap pemahaman guru terhadap program i-Think.

ii. Mendapatkan maklum balas terhadap penggunaan peta pemikiran i-Think dalam pengajaran dan pembelajaran Bahasa Melayu.

PERSOALAN KAJIAN

Persoalan kajian adalah seperti berikut:

i. Adakah guru-guru Bahasa Melayu memahami program i-Think?

ii. Adakah guru-guru Bahasa Melayu telah mengaplikasikan program i-Think dalam pengajaran dan pembelajaran Bahasa Melayu di dalam bilik darjah?

METODOLOGI KAJIAN

Kajian ini menggunakan kaedah eksperimental iaitu Rekabentuk Prapasca Ujian Satu Kumpulan. Reka bentuk praujian-pascaujian satu kumpulan hanya menggunakan satu kumpulan eksperimen untuk mengkaji kesan olahan pembolehubah tak bersandar. Sebelum subjek diberi olahan, cerapan dilakukan dengan menggunakan praujian bagi menentukan kedudukan subjek. Selepas olahan diberi, cerapan dilakukan sekali lagi bagi menentukan kedudukan subjek dengan menggunakan pascaujian (Mohd. Majid Konting, 2005). Kesemua 20 orang guru yang mengajar mata pelajaran Bahasa Melayu ini telah menduduki praujian untuk menjawab soalan berkaitan penggunaan alat berfikir i-Think dalam pengajaran dan pembelajaran Bahasa Melayu. Masa yang diperuntukkan ialah 30 minit. Selepas itu, mereka diberi rawatan dengan aplikasi alat berfikir i-Think dalam meningkatkan kemahiran mengaplikasikan i-Think dalam pengajaran dan pembelajaran Bahasa Melayu. Setelah selesai rawatan, kumpulan guru ini diberi pascaujian.

DAPATAN KAJIAN

Dapatan tentang persoalan kajian yang pertama menunjukkan bahawa pemahaman guru-guru yang mengajar Bahasa Melayu sebelum diberi rawatan adalah sangat kabur. Hanya 20% daripada sampel yang diuji boleh menyatakan tentang program i-Think dengan baik. Sebanyak 45% berada pada tahap penguasaan memuaskan tentang pengetahuan program i-Think, dan 35% berada pada tahap pengetahuan yang minimum. Kesimpulannya, 80% sampel yang diuji berada di bawah tahap baik tentang penguasaan i-Think. Seterusnya sampel telah didedahkan dan diberi rawatan tentang i-Think melalui perbengkelan dan bimbingan berkelompok. Kemudian, sampel telah diuji semula dalam pascaujian.

Keputusan pascaujian menunjukkan peningkatan pemahaman yang sangat baik tentang program i-Think dalam kalangan guru. 30% guru mendapat markah cemerlang manakala 70% lagi dapat menguasai i-Think dengan baik. Kesemua sampel sangat positif tentang program i-Think. Sampel yang diuji telah menunjukkan kefahaman yang jelas dan dapat menyatakan lapan peta pemikiran i-Think, cara penggunaan dan fungsi setiap peta dengan baik dan yakin. Mereka juga bersetuju dan berasa lebih yakin untuk memulakan pengajaran dapembelajaran berasaskan i-Think dalam kelas di sekolah masing-masing. Berikut ialah keputusan yang menunjukkan kefahaman guru-guru tersebut tentang i-Think berdasarkan praujian dan pascaujian:

PERINGKAT (Markah)	PRAUJIAN		PASCAUJIAN	
	BILANGAN	PERATUS	BILANGAN	PERATUS
Cemerlang	0	0%	6	30%
Baik	4	20%	14	70%
Memuaskan	9	45%	0	0%

Minimum	7	35%	0	0%
JUMLAH	20	100%	20	100%

Dapatan kajian praujian dan pascaujian tentang aplikasi program i-Think oleh guru-guru Bahasa Melayu dalam pengajaran dan pembelajaran Bahasa Melayu di dalam bilik darjah adalah seperti berikut:

PERINGKAT (Markah)	PRAUJIAN		PASCAUJIAN	
	BILANGAN	PERATUS	BILANGAN	PERATUS
Cemerlang	0	0%	4	20%
Baik	0	0%	9	45%
Memuaskan	3	15%	7	35%
Minimum	17	85%	0	0%
JUMLAH	20	100%	20	100%

Berdasarkan dapatan praujian dan pasacaujian yang telah diadakan, jelas menunjukkan bahawa telah berlaku peningkatan yang sangat baik berkaitan penggunaan peta pemikiran i-Think dalam pengajaran dan pembelajaran Bahasa Melayu. Dapatan praujian tentang penggunaan peta pemikiran i-Think dalam pengajaran dan pembelajaran Bahasa Melayu di dalam bilik darjah adalah sangat rendah. Keseluruhan responden menyatakan bahawa tahap penguasaan i-Think yang rendah menyebabkan mereka tidak yakin untuk mengaplikasikan penggunaan peta pemikiran i-Think di dalam pengajaran dan pembelajaran Bahasa Melayu. Ini jelas dapatan praujian yang menunjukkan 85% responden berada pada tahap minimum. Hampir keseluruhan responden menyatakan ketidakyakinan untuk mengaplikasikan peta i-Think kerana penguasaan i-Think yang belum mantap. Namun masing-masing tidak menolak untuk menggunakan i-Think dalam aktiviti pengajaran dan pembelajaran Bahasa Melayu. Malah menunjukkan minat yang sangat mendalam untuk mempelajari cara pelaksanaan i-Think dalam pengajaran dan pembelajaran Bahasa Melayu.

Setelah rawatan diberikan, responden telah menunjukkan penambahbaikan dan peningkatan dalam amalan berkaitan aplikasi peta pemikiran i-Think semasa pengajaran dan pembelajaran Bahasa Melayu di dalam bilik darjah. Sebanyak 20% responden dapat mengaplikasikan peta pemikiran i-Think dengan berkesan sewaktu pengajaran dan pembelajaran Bahasa Melayu di dalam kelas masing-masing. Pelajar juga menunjukkan minat yang tinggi, fokus, aktif dan seronok menggunakan peta pemikiran i-Think dalam aktiviti yang dijalankan. 45% responden responden dapat mengaplikasikan peta i-Think dengan baik dalam kelas masing, mampu menerapkan peta yang betul dengan fungsi yang bersesuaian. Manakala 35% lagi, masih ada kekeliruan dalam menggunakan peta i-Think yang tepat. Malahan adakalanya masih terkeliru dengan aplikasi peta minda, terutamanya dalam penggunaan peta buih berganda dan peta titi. Namun, keseluruhannya, dapatan kajian

Program i-Think yang bermaksud *innovative thinking* sememangnya berjaya mempertingkat dan membudayakan kemahiran berfikir dalam kalangan guru Bahasa Melayu. Guru-guru juga lebih yakin dan bersemangat dalam usaha menghasilkan pelajar berinovatif, kreatif dan kritis.

PERBINCANGAN DAN IMPLIKASI KAJIAN

Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa guru-guru Bahasa Melayu secara umumnya mempunyai pengetahuan yang sederhana tentang program i-Think dan kurang mahir untuk mengapliksikan alat berfikir ini dalam pengajaran dan pembelajaran Bahasa Melayu. Namun setelah diberi rawatan aplikasi i-Think, pengajaran guru menggunakan alat berfikir ini sangat baik. Ini bertepatan dengan kajian Ahamad bin Rahim, Anuar bin Husin dan Hashim bin Mohamad (2011) bahawa kesediaan guru menggunakan sesuatu pendekatan berkait dengan dengan sikap positif mereka untuk menerima perubahan dari segi kaedah dan strategi pengajaran. Guru Bahasa Melayu juga berani memecahkan kaedah tradisional, malahan penggunaan alat berfikir i-Think ini juga bersesuaian dengan pengajaran alaf 21 yang berfokuskan kepada strategi pengajaran dan pembelajaran berpusatkan pelajar.

Melalui kajian ini juga, guru-guru Bahasa Melayu bersetuju bahawa alat berfikir i-Think boleh membantu mereka untuk mengajar dan meningkatkan kefahaman pelajar dengan mudah dan berkesan. Malahan, alat berfikir i-Think dapat meningkatkan kemahiran pelajar untuk berfikir di luar kotak. Dapatan ini amat bertepatan dengan kajian Hyerle (2007) bahawa peta pemikiran boleh membantu pelajar dari pelbagai peringkat umur dan situasi untuk menyelesaikan masalah pembelajaran mereka.

Guru-guru Bahasa Melayu juga lebih yakin untuk menggunakan alat berfikir i-Think dalam aktiviti pengajaran dan pembelajaran Bahasa Melayu di dalam kelas dapat meningkatkan daya berfikir para pelajar dan merangsang mereka untuk menggunakan kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT). Dapatan kajian ini selari dengan dapatan kajian Muhammad Sidek (2013) yang mendapati i-Think telah menjadi teknik pengajaran yang berkesan. Justeru, sikap dan kesediaan guru untuk mengubah cara dan pendekatan mengajar mereka adalah sangat penting dan perlu dititikberatkan dalam usaha untuk meningkatkan aras pemikiran murid sejajar dengan keperluan dan perkembangan masa kini.

CADANGAN KAJIAN

Berdasarkan perbincangan daripada dapatan kajian yang telah dibuat, berikut dikemukakan beberapa cadangan yang boleh dipertimbangkan:

i. Menggalakkan guru-guru menggunakan pelbagai jenis alat berfikir dalam pengajaran dan pembelajaran Bahasa Melayu.

ii. Menggalakkan guru-guru menjadikan peta i-Think sebagai satu alat penghubung dalam usaha menggalakkan para pelajar untuk menggunakan kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT).

iii. Menerapkan penggunaan peta pemikiran dalam kalangan pelajar bermula sejak dari alam prasekolah.

KESIMPULAN

Dapatan daripada kajian ringkas ini menunjukkan bahawa sudah tiba masanya semua guru secara amnya dan guru-guru Bahasa Melayu khususnya untuk memberi peluang kepada para pelajar untuk mengeluarkan idea mereka dalam kelas dan percaya akan kekuatan dan kehebatan para pelajar berfikir dengan menggunakan strategi dan kaedah yang terkini. Budaya *chalk and talk* dan budaya *spoon feeding* bukanlah sesuatu yang perlu dipertahankan dalam alaf baru ini. Penggunaan alat berfikir yang sesuai akan dapat melahirkan pelajar yang standing dengan negara-negara maju yang lain, menggalakkan persaingan yang positif dan seterusnya mencetuskan inovasi yang bersesuaian dengan keperluan kehidupan alaf ini.

RUJUKAN

Ab. Fatah Hasan (1994), *Penggunaan Minda yang Optimum dalam Pembelajaran.* Skudai: Penerbit UTM.

Abdul Rahim Othman dan Wan Roslina Wan Ismail. (2015). *Aplikasi i-Think dalam Pengajaran dan Pembelajaran Guru Terhadap Program Kelas Dewasa Orang Asli dan Peribumi (KEDAP).* Kertas Kerja dibentangkan di Seminar Kebangsaan Memartabatkan Bahasa Melayu, Bayan Lepas, Pulau Pinang.

Dewey, J. (1993). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.* Boston: Houghton Mifflin Company.

Hyerle, D. & Yeager, C. (2007). *A Language for learning: Thingking maps incorporated.* North Calorina: Thingking Maps. Inc.

Johnson G. & Price (2000), *Comparing students with high and low preferences for tactile learning*. Education (120): 581-586.

Lee Hou Yew dan Gan We Ling. (2012). *Penggunaan Peta Pemikiran i-Think dalam pengajaran*

dan pembelajaran. Kertas Kerja dibentangkan di Konvensyen Kebangsaan Pendidikan Guru 2012, Bukit Gambang Resort, Oktober 2012.

Looi Kuang Siang. (2012). *Penggunaan Peta Minda dalam Meningkatkan Kefahaman dan Ingatan Murid Tahun 4 dalam Subjek Sains.* Seminar Penyelidikan Tindakan. IPG Kampus

Batu Lintang Tahun 2012.

Muhamad Sidek Said, Mohamad Ab. Kadir dan Mohammad Sabri Awang Hitam (2013). *Penilaian*

Pelaksanaan i-Think: Satu Pengenalan. Dimuat turunkan daripada: www.ipgksm.edu.my/pdf/kajian

Noriati A. Rashid, B. P. (2009). *Murid dan Alam Belajar.* Shah Alam, Selangor: Oxford Fajar Sdn.

Bhd.

PENINGKATAN DALAM PENGLIBATAN MURID SEMASA PEMBELAJARAN DAN PENGAJARAN MATEMATIK MEMBERI IMPAK POSITIF KEPADA KEMAHIRAN BERFIKIR MURID

Nadiah Jahidin
Nadiah.ppdpu@btpnsel.edu.my

Zulaini Ismail
SISC+ Matematik
Pejabat Pendidikan Daerah Petaling Utama

ABSTRAK

Keputusan TIMMS dan PISA menunjukkan penurunan yang ketara dari tahun 1999 hingga 2012. Ini disebabkan oleh murid kurang kreatif dan tidak dapat berfikir secara kritis. Pembelajaran dan pengajaran guru yang kurang menekankan kemahiran berfikir murid dan tidak memberi peluang kepada murid untuk meneroka konsep matematik yang dipelajari juga menyumbang kepada penurunan ini. Objektif kajian adalah untuk mengenalpasti peningkatan amalan pembelajaran dan pengajaran guru matematik dengan menggunakan Modul Sistem Pendidikan Abad ke 21 (SPA - 21) di daerah Petaling Utama. Kajian melibatkan 50 orang guru yang mengajar di sekolah menengah dan rendah di Daerah Petaling Utama. Instrumen yang digunakan adalah borang Matriks Bimbingan Guru atau 'Teacher Coaching Tool' (TCT) yang digunakan dalam sesi bimbingan. Bimbingan yang dijalankan menggunakan Modul Sistem Pendidikan Abad ke 21 (SPA -21) Pejabat Pendidikan Daerah Petaling Utama. Hasil kajian menunjukkan bahawa guru yang merancang aktiviti murid dalam pembelajaran dan pengajaran berjaya menggalakkan penglibatan murid dalam meneroka konsep dan aplikasi matematik dalam kehidupan seharian. Perubahan ini menunjukkan guru-guru bermotivasi dalam merancang aktiviti yang menggalakkan murid meneroka dan berfikir secara kreatif dan inovatif.

Kata kunci: *pemikiran murid secara kreatif dan inovatif*

PENGENALAN

Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (2013 - 2025) telah dilancarkan pada September 2013. PPPM dibentuk hasil daripada kajian semula yang terperinci dalam konteks pendidikan diperingkat Negara hingga ke peringkat antarabangsa. Hasrat PPPM adalah kekal untuk membangunkan murid secara menyeluruh seperti dalam Falsafah Pendidikan Kebangsaan yang digubal pada 1988 dan disemak 1996.

Kemerosotan standard murid Malaysia berbanding rakan-rakan mereka dalam penilaian antarabangsa seperti TIMSS (Trend in International Mathematic and Science Study) dan PISA (Program for International Student Assessment) dari tahun 2007 hingga ke 2012 amat ketara. Kementerian Pendidikan Malaysia memandang serius atas perkara ini dan ianya dijadikan salah satu aspirasi sistem dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (2013 - 2025) (PPPM). Dalam tempoh 15 tahun,Malaysia perlu berusaha berada dalam kelompok sepertiga teratas dalam pentaksiran antarabangsa seperti TIMSS dan PISA, sedangkan sekarang Malaysia berada dibawah purata dan berada satu per tiga ke bawah iaitu tewas kepada Negara jiran seperti Singapura , Thailand dan Vietnam.

Kajian juga menunjukkan tiga sebab utama yang menyumbang kepada kemerosotan keputusan TIMSS dan PISA iaitu dari aspek murid yang tiada kesungguhan menjawab soalan, format soalan yang agak panjang dan KBAT serta Guru tidak mengajar dengan betul.

Dari kajian lain pula mendapati bahawa meskipun murid Malaysia cemerlang dalam peperiksaan Awam yang diambil, tetapi kebanyakan nya tidak berdaya saing dalam penilaian diperingkat antarabangsa. Mereka tidak mampu menggunakan kemahiran berfikir dan menyelesaikan masalah dalam kehidupan seharian

Usaha yang gigih dan berterusan dari peringkat awal pendidikan perlu dilaksanakan . Pendidikan negara kita perlu diteliti dan dikaji dari semua peringkat, sekolah rendah dan juga sekolah menengah.

Guru-guru matematik dan Sains dikatakan lebih memberi keutamaan untuk menghabiskan sukatan Pelajaran bagi menyediakan murid menghadapi peperiksaan awam. Ini menyebabkan proses pengajaran dan pembelajaran dibuat secara cepat dengan menggunakan jalan pintas tanpa perlu memahami konsep. Murid juga difokuskan menjawab soalan-soalan peperiksaan yang hampir sama setiap tahun. Akibatnya, murid hanya tahu menjawab soalan rutin dan tidak tahu menjawab soalan yang memerlukan kemahiran berfikir yang lebih tinggi.

PERSOALAN KAJIAN

Kajian ini melihat sejauhmana peningkatan aplikasi guru matematik bagi menerapkan kemahiran berfikir dikalangan murid dalam kelas. Kajian ini juga bagi menentukan aspek pedagogi yang perlu diberi penekanan oleh guru dalam meningkatkan kemahiran berfikir murid . Aspek penglibatan dan tumpuan murid dalam aktiviti secara koperatif dan kolaboratif semasa dalam kelas di anggap mampu meningkatkan kemahiran berfikir secara kritis dan

kreatif. Seterusnya daripada kajian ini dapat memberikan input penambahbaikan bagi modul SPA 21 yang menjadi asas bimbingan pedagogi dalam strategi P&P guru- guru.

OBJEKTIF KAJIAN

Objektif kajian ini adalah bertujuan untuk mengenalpasti peningkatan terhadap aplikasi kemahiran berfikir di kalangan guru dalam P&P matematik sekolah rendah dan menengah dalam Daerah Petaling Utama. Secara khususnya kajian ini adalah untuk :

1. Mengenalpasti berlaku peningkatan aplikasi kemahiran berfikir di kalangan guru dalam P&P matematik disekolah rendah dan menengah melalui peglibatan muird secara optimum dalam aktiviti P&P.

2. Mengenalpasti aspek yang relevan meningkat dalam komponen matriks bimbingan yang diaplikasikan guru dalam P&P matematik.

KEPENTINGAN KAJIAN

Hasil dari kajian ini penting untuk memberikan gambaran guru-guru yang mengajar matematik di sekolah rendah dan menengah mengaplikasikan kemahiran berfikir dikalangan murid mereka. Hasil daripada dapatan kajian juga dapat membantu pihak pengurusan sekolah bagi membuat tindakan penambahbaikan di kalangan guru yang belum mengaplikasikan sepenuhnya di sekolah masing- masing. Kajian ini juga menyediakan input yang relevan dalam menyediakan strategi P&P, pemurnian aktiviti yang melibatkan murid dalam kemahiran berfikir di dalam subjek matematik.

SKOP KAJIAN

Kajian ini dijalankan di kalangan guru-guru matematik yang mengajar di Daerah Petaling Utama. 50 orang guru matematik yang menjadi skop kajian merupakan guru-guru yang dibimbing (GDB) oleh SISC+ Matematik meliputi beberapa sekolah rendah dan menengah dalam daerah Petaling Utama. Tahap penguasaan instruksional guru-guru ini adalah pelbagai memandangkan guru-guru ini dipilih secara rawak sebelum dibimbing dan kebanyakannya merupakan guru-guru biasa dan bukan di kalangan guru cemerlang (GC).

Instrumen yang digunakan sebagai alat mengukur tahap penguasaan P&P guru adalah Matriks Bimbingan Guru atau ‘Teacher Coaching Tool' (TCT). Aspek yang difokuskan adalah perancangan dan penyampaian P&P serta pengurusan P&P yang meliputi 8 aspek.

Komponen	Aspek
Perancangan & Pengajaran	Objektif Pembelajaran
	Keselarian Penyampaian dengan Perancangan (RPH)
	Pengajaran dan Pembelajaran Berasaskan Aktiviti
Pengurusan P&P	Komunikasi
	Tumpuan dan Perhatian Murid
	Pengurusan Tingkah Laku Murid
	Bahan Bantu Mengajar (BBM)
	Pengetahuan kandungan.

TINJAUAN KAJIAN TERDAHULU

Dalam usaha kita untuk bersaing dengan negara-negara termaju di dunia, sistem pendidikan kita perlu berupaya melahirkan generasi muda yang berpengetahuan, mampu berfikir secara kritis dan kreatif serta berupaya berkomunikasi dengan berkesan pada peringkat global. Di harapkan langkah mengaplikasikan Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT) dalam PdP akan dapat menaikkan prestasi negara khususnya dalam persaingan peringkat antarabangsa terutama dalam pentaksiran *Programme for International Student Assessment* (PISA) dan *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) yang dinyatakan dalam Pelan Pembangunan Pendidikan 2013-2015.

Matematik ialah antara bidang yang terpenting dalam usaha pembangunan modal insan abad ke-21. Selari dengan itu, transisi dalam pendidikan matematik daripada penekanan kemahiran algoritma kognitif kepada kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT) telah memberi kesan kepada pelaksanaan P&P matematik. Guru adalah pihak pelaksana dan amat penting. Dalam menentukan kejayaan aspirasi ini. Namun demikian, aplikasi pemikiran aras tinggi dalam P&P guru di Malaysia masih amat rendah dan P&P matematik masih bersifat procedural yang menekankan algoritma(Nooriza,2008).

Guru adalah pendokong kepada pembentukan masyarakat yang berpemikiran aras tinggi dan memerlukan guru sendiri kompeten menggunakan KBAT. Penglibatan intelektual di bilik darjah adalah tanggungjawab guru. Apabila guru melaksanakan pengajaran yang mengandungi pedagogi yang membantu murid membangunkan KBAT, guru berupaya secara langsung meningkatkan pencapaian murid(Boaler & Staples 2008)

KAEDAH KAJIAN

Kajian ini dijalankan sepanjang setahun bimbingan oleh Pegawai SISC+ bermula daripada bulan Februari hingga November 2015. Pada peringkat permulaan kesemua guru-guru ini akan dibuat pemerhatian pembelajaran dan pengajaran (P&P) sebelum dibimbing oleh SISC+. Pemerhatian P&P kali pertama ini akan dijadikan data Baseline iaitu sebagai TOV bagi kajian ini. Selepas pemerhatian P&P, guru-guru ini akan dibimbing dengan intervensi

menggunakan modul Sistem Pendidikan Abad ke 21 (SPA 21) berpandukan kekuatan dan kelemahan pedagogi guru dan tahap penguasaan instruksional setiap guru.

Modul SPA 21 merupakan modul yang dibina berteraskan tujuh teras pedagogi .Kesemua teras ini telah diguna pakai semasa sesi bimbingan kepada guru- guru yang terlibat dalam kajian ini.

MODUL SPA 21	
Teras Pedagogi	Komponen
Teras 1	perancangan P&P
Teras 2	persekitaran pembelajaran positif
Teras 3	Pentaksiran dan penilaian
Teras 4	Pembelajaran koperatif & kolaboratif
Teras 5	Penyoalan berfikrah
Teras 6	Pembezaan
Teras 7	professionalisme & refleksi

Seterusnya, sesi bimbingan untuk kali ke 2 dibincang dan dijalankan sebagai data Learning Observation 1 (LO1). Guru-guru akan dibuat pemerhatian P&P dan seterusnya diberi bimbingan intervensi buat kali kedua. Aspek yang dibimbing lebih berfokus terhadap kelemahan yang masih belum dibuat penambahbaikan oleh guru.

Sesi bimbingan kali ketiga pula dijadikan data Learning Observation 2 (LO2) dimana proses pemerhatian dan bimbingan intervensi diteruskan sehingga guru diharapkan membuat penambaikan dalam setiap aspek dalam Matriks Bimbingan Guru. Untuk kajian ini, data bimbingan diambil sebanyak 3 kali iaitu sebagai bilangan bimbingan minimum bagi setiap guru yang dibimbing seperti jadual di bawah :

Bimbingan 1	Pemerhatian Awal (Baseline)
Bimbingan 2	Pemerhatian Pembelajaran 1 (LO1)
Bimbingan 3	Pemerhatian Pembelajaran 2 (LO2)

Dalam kajian ini, penskoran mengikut tahap penguasaan P&P guru adalah berdasarkan Matriks Bimbingan Guru SISC+ (TCT) iaitu Tahap 0, Tahap 1, Tahap 2 dan yang tertinggi adalah Tahap 3. Tumpuan kajian adalah berfokus kepada peratus bilangan guru yang mencapai tahap-tahap di atas.

DAPATAN KAJIAN

Pemerhatian Awal (Baseline)

Baseline								
Tahap	Perancangan & Penyampaian			Pengurusan P&P				
	OP & KK	RPH	Aktiviti	Komunikasi	Tumpuan & Perhatian murid	Pengurusan Bilik Darjah	BBM	Pengetahuan Kandungan
0	8	2	2	0	0	0	2	0
1	60	30	72	16	10	2	38	2
2	32	42	20	54	86	46	40	60
3	0	26	6	30	4	52	20	38

Jadual 1a : Peratus penguasaan guru semasa Pemerhatian Awal (Baseline)

Jadual 1a menunjukkan peratus guru menguasai dua komponen dalam Matriks Bimbingan Guru mengikut tahap semasa pemerhatian Awal (Baseline). Didapati kebanyakan guru berada pada tahap penguasaan 1 dan 2 malah ada juga guru yang langsung tidak menguasai (Tahap 0) dalam aspek Objektif Pembelajaran dan Kriteria Kejayaan (OP & KK), Keselarian Penyampaian dengan Perancangan (RPH) dan juga P&P berasaskan aktiviti. Ada juga guru yang langsung tidak menyediakan bahan bantu mengajar (BBM) semasa pemerhatian awal ini.

Pemerhatian Pembelajaran 1 (LO1)

LO1								
Tahap	Perancangan & Penyampaian			Pengurusan P&P				
	OP & KK	RPH	Aktiviti	Komunikasi	Tumpuan & Perhatian murid	Pengurusan Bilik Darjah	BBM	Pengetahuan Kandungan
0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	28	6	26	4	0	4	16	4
2	54	46	68	50	74	32	46	50
3	18	48	6	46	26	64	38	46

Jadual 1b : Peratus penguasaan guru semasa Pemerhatian Pembelajaran 1 (LO1)

Jadual 1b menunjukkan peratus guru menguasai dua komponen dalam Matriks Bimbingan Guru mengikut tahap semasa Pemerhatian Pembelajaran 1 (LO1). Didapati kebanyakan guru menunjukkan peningkatan dalam semua aspek. Peratus guru yang berada di Tahap 2 dan 3 meningkat manakala tiada guru yang tidak menguasai (Tahap 0) setelah bimbingan berdasarkan Modul SPA-21.

Pemerhatian Pembelajaran 2 (LO2)

LO2								
Tahap	Perancangan & Penyampaian			Pengurusan P&P				
	OP & KK	RPH	Aktiviti	Komunikasi	Tumpuan & Perhatian murid	Pengurusan Bilik Darjah	BBM	Pengetahuan Kandungan
0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	2	0	2	0	0	0	4	2
2	32	14	48	18	52	18	24	22
3	66	86	50	82	48	82	72	76

Jadual 1c : Peratus penguasaan guru semasa Pemerhatian Pembelajaran 2 (LO2)

Jadual 1c menunjukkan peratus guru menguasai dua komponen dalam Matriks Bimbingan Guru mengikut tahap semasa Pemerhatian Pembelajaran 2 (LO2). Guru-guru telah memperlihatkan peningkatan dalam semua aspek dan mencapai Tahap 3. Namun masih juga terdapat guru yang masih berada pada tahap 1 dalam aspek OP & KK, P&P berasaskan aktiviti dan penggunaan BBM dalam kelas.

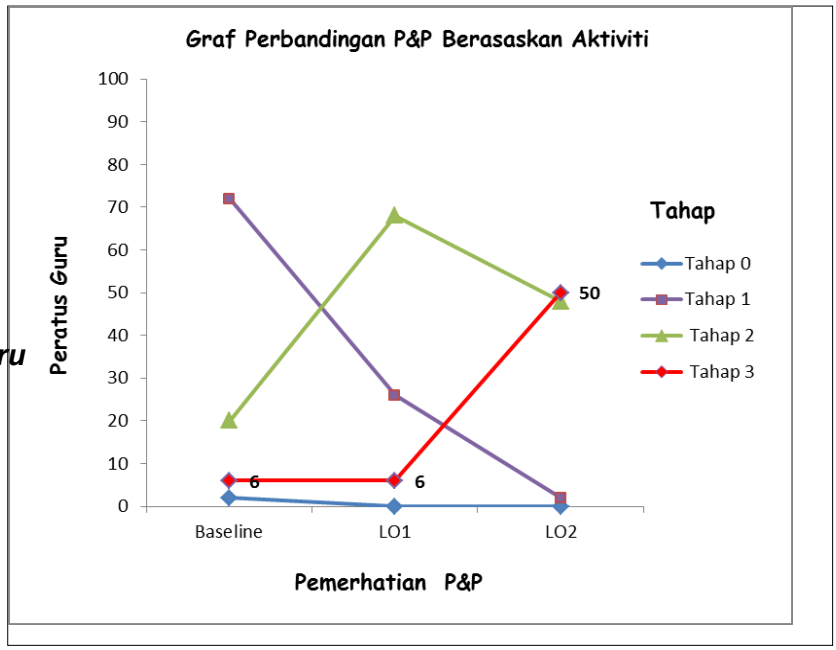
ANALISIS KAJIAN

Perbandingan pemerhatian P & P dengan Komponen TCT

a) Pengajaran dan Pembelajaran Berasaskan Aktiviti

Tahap	Baseline	LO1	LO2
Tahap 0	2	0	0
Tahap 1	72	26	2
Tahap 2	20	68	48
Tahap 3	6	6	50

Jadual 2c : Peratus Pencapaian Guru dalam P7P berasaskan aktiviti



Graf 1a :

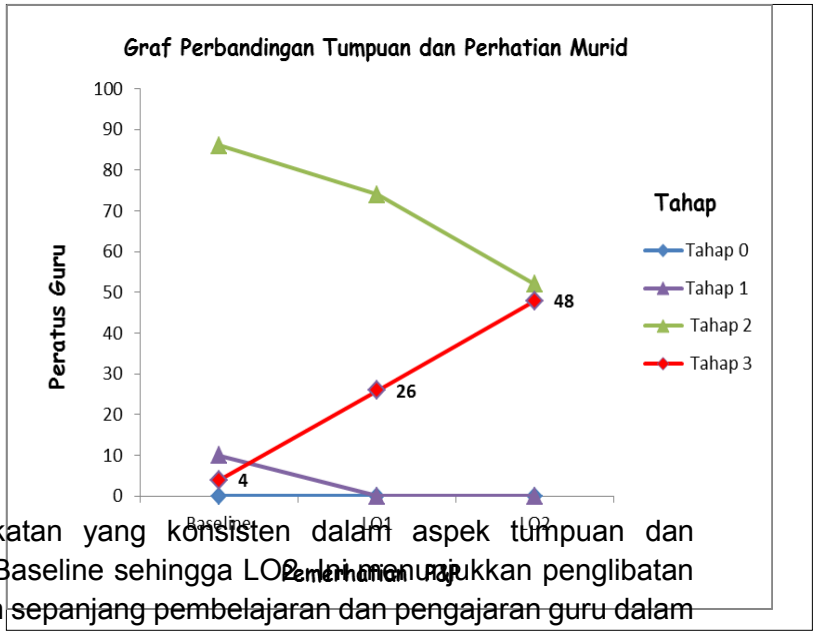
Analisis Pencapaian Guru dalam P&P berasaskan aktiviti

Analisis menunjukkan peningkatan penguasaan guru dalam aspek P&P berasaskan aktiviti. Didapati pada awalnya peningkatan guru tidak menunjukkan perubahan semasa Baseline sehingga LO1. Namun, peningkatan yang amat ketara berlaku semasa LO2 selepas guru-guru dibimbing

b) Tumpuan dan Perhatian Murid

Tahap	Baseline	LO1	LO2
Tahap 0	0	0	0
Tahap 1	10	0	0
Tahap 2	86	74	52
Tahap 3	4	26	48

Jadual 2b : Peratus Pencapaian Tumpuan Dan Perhatian Murid



Graf 1b :

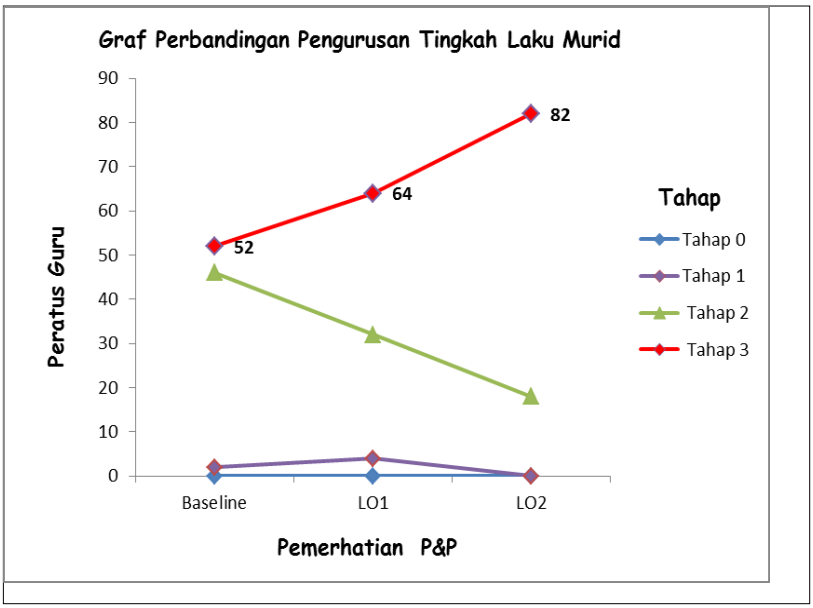
Analisis Pencapaian dalam aspek Tumpuan dan Perhatian Murid

Analisis menunjukkan peningkatan yang konsisten dalam aspek tumpuan dan perhatian murid di kelas bermula dari Baseline sehingga LO2. Ini menunjukkan penglibatan murid yang sangat memberangsangkan sepanjang pembelajaran dan pengajaran guru dalam kelas.

c) Pengurusan Tingkah Laku Murid

Tahap	Baseline	LO1	LO2
Tahap 0	0	0	0
Tahap 1	2	4	0
Tahap 2	46	32	18
Tahap 3	52	64	82

Jadual 2c: Peratus Pencapaian Pengurusan Tingkah Laku Murid



Graf 1c :

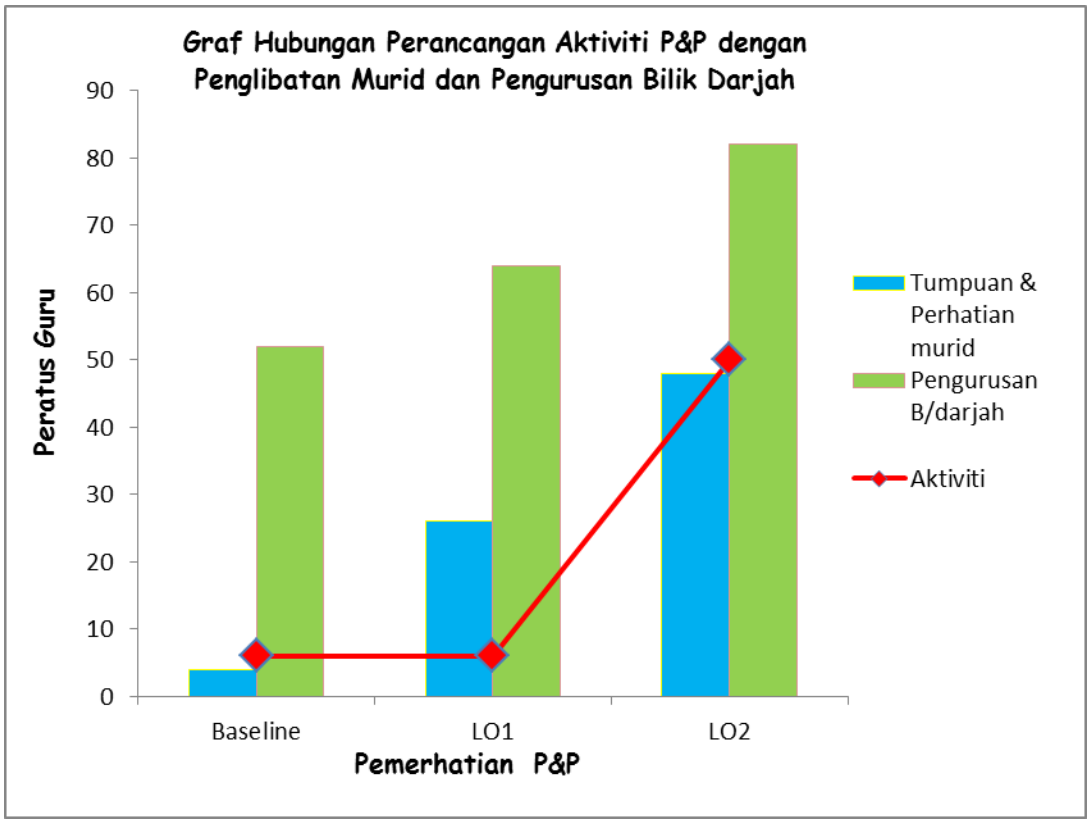
Analisis Pencapaian dalam aspek Pengurusan Tingkah Laku Murid

Analisis menunjukkan perubahan dalam tingkah laku murid yang semakin positif dan lebih fokus terhadap aktiviti pembelajaran bermula dari Baseline, LO1 sehingga LO2. Tingkah laku yang positif ini dapat membantu murid-murid meneroka dan mengaplikasi konsep matematik dalam kehidupan seharian seterusnya bermotivasi menyelesaikan pelbagai masalah berkaitan konsep yang dipelajari.

ANALISIS KAJIAN (HUBUNGAN)

Perkaitan Pemerhatian P&P dan Komponen TCT yang signifikan

a) **Perkaitan antara Aspek P&P Berasaskan Aktiviti dalam komponen Perancangan dan Pengajaran dengan aspek Tumpuan dan Perhatian Murid serta Pengurusan Tingkah Laku Murid dalam Pengurusan P&P.**



Graf 2a :

Hubungan P&P berasaskan aktiviti dengan Penglibatan Murid

Graf menunjukkan korelasi yang positif antara aspek Pengajaran dan Pembelajaran Berasaskan Aktiviti dengan Tumpuan & Perhatian Murid serta Pengurusan Tingkah laku Murid di dalam kelas secara keseluruhannya.

Ketiga-tiga aspek saling berhubungkait kerana Perancangan P&P berasaskan aktiviti yang baik mendorong murid melibatkan diri secara proaktif bertanyakan soalan serta berbincang lanjut dengan guru dan sesama mereka. Murid juga semakin berminat menjalankan aktiviti P&P yang dirancang dan membantu guru dalam mengurus tingkah laku murid di dalam kelas.

Perancangan aktiviti P&P yang berunsurkan KBAT mampu menjana kemahiran berfikir secara kritis di kalangan murid semasa aktiviti penyelesaian masalah yang kerap kali tidak dilaksanakan oleh murid tanpa mencuba. Aktiviti yang kreatif juga dapat merangsang murid mencipta sesuatu yang baharu serta mengaplikasi kemahiran berfikir di kalangan mereka.

Murid yang melibatkan diri secara aktif dalam sesi pembelajaran juga dapat membantu guru mengurus kelas dengan baik serta memastikan kelancaran proses P&P sehingga objektif pembelajaran tercapai. Ini secara tidak langsung memupuk nilai-nilai positif terhadap pembelajan di kalangan murid dan memotivasikan mereka untuk belajar dan sentiasa mencuba sesuatu yang baharu melalui penjelajahan pembelajaran dan inkuiri penemuan.

KESIMPULAN DAN CADANGAN PENAMBAHBAIKAN

Kecemerlangan dalam peperiksaan awam tidak menentukan kemampuan sebenar murid menggunakan kemahiran berfikir dan penyelesaian masalah dalam kehidupan seharian. Aplikasi kemahiran berfikir ini perlu berlaku semasa P&P matematik yang menjadikan guru sebagai penggerak utama. Dapatan kajian menunjukkan guru- guru telah menunjukkan peningkatan dalam mengaplikasikan kemahiran berfikir setelah diberikan bimbingan berpandukan Modul SPA 21 . Setelah tiga kali bimbingan guru-guru tersebut menunjukkan peningkatan aplikasi kemahiran berfikir murid- murid melalui perancangan P&P yang berfokus dengan objektif pembelajaran dan kriteria kejayaan yang dikongsi bersama murid diawal pembelajaran. Perancangan P&P yang mantap telah membantu guru menyediakan aktiviti yang mendorong murid memahami konsep matematik dengan lebih baik dan menjadi proaktif dalam mengemukakan soalan serta berbincang lanjut dengan guru dan murid yang lain. Penggunaan BBM yang disediakan oleh guru semasa aktiviti P&P meningkatkan tumpuan dan perhatian murid untuk berinteraksi dengan bahan dan rakan seterusnya menggalakkan kemahiran berfikir secara kritis dan kreatif. Seterusnya, P&P guru berupaya meningkatkan kemahiran berfikir murid di abad ke 21 melalui komunikasi, kolaborasi, kemahiran berfikir secara kritis dan kreatif dan seterusnya dapat menyelesaikan masalah harian .

Daripada kajian yang dijalankan, beberapa cadangan penambahbaikan yang boleh dilaksanakan untuk meningkatkan lagi impak terhadap kajian iaitu :

1. Penilaian guru secara lisan dan bertulis yang berupaya menggalakkan pembelajaran murid.

2. Penyoalan berfikrah yang menggalakkan kemahiran berfikir aras tinggi (aspek penaakulan) terhadap murid.

3. Kemahiran penggunaan perisian matematik menggalakkan pembelajaran konsep matematik.

RUJUKAN

Boaler, J., & Staples, M. (2008). Creating mathematical futures through an equitable teaching approach:The case of Rail side school. *Teachers College record*, 110(3), 608-645.

Buku Panduan Program Transformasi Daerah, KPM

PPPM 2013 -2025, KPM.

Abdul Ghani Abdullah, Abd. Rahman Abd. Aziz. (2009). Mengurus *Tingkah Laku Pelajar*. Kuala Lumpur: PTS Professional Publishing Sdn. Bhd.

Kementerian Pendidikan Malaysia (2000). *Sukatan pelajaran Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah: Matematik*. Kuala Lumpur: Pusat Perkembangan Kurikulum

PROGRAM QUANTUM LEARNING (QL) – TIGA BULAN DAPAT MEMBACA

LEE LEAN SEE
nancyleelansee@yahoo.com
Smk Darul Ridwan, Taiping, Perak

ABSTRAK

Masalah buta huruf khasnya dalam Bahasa Melayu menjadi masalah di banyak sekolah di Malaysia. Jika kemahiran asas membaca dalam Bahasa Melayu tidak dikuasai maka murid kurang berupaya untuk menimba ilmu di sekolah. Bagi SMK Darul Ridwan , sekolah Band 5, masalah ini terlalu ketara. kerana 7.6% daripada pelajar kami iaitu 54 orang pelajar , buta huruf dalam Bahasa Melayu pada Julai 2015 .Oleh itu, Pengetua SMK Darul Ridwan , Tuan Haji Zubaidillah bin Sulaiman , telah merekaciptakan Modul Quantum Learning (QL) – Program Tiga Bulan Murid Dapat Membaca . Berasaskan konsep fizik iaitu teori relativiti Albert Einstein dan pendidikan bercorak 'quantum learning' seperti yang diajukan oleh Bobby Deporter, A'la Miftahul dan kajian Ahmad dan Joko, modul QL itu menjadi asas kejayaan program. Susulan itu , perombakan fizikal dari segi organisasi murid dan kelas , perubahan set minda dan emosi berlaku dalam kalangan warga sekolah. Program terlaksana melalui pergerakan PLC bersepadu iaitu penglibatan pihak pentadbir, guru-guru kanan, guru-guru sehinggalah murid yang disasarkan . Seluruh sekolah berkongsi satu matlamat iaitu membasmi buta huruf dari Ogos hingga Oktober 2015. Implementasi program termasuklah juga perancangan teliti , Pdp sistematik. , pemantauan berterusan dan hubungan rapat, guru dengan murid. Akhirnya setelah tiga bulan revolusi untuk membasmi buta huruf dalam Bahasa Melayu diamalkan, SMK Darul Ridwan berjaya memulihkan 100 % pelajar buta hurufnya..

Kata kunci: *Buta Huruf, Quantum Learning(QL), PLC, Bobby Porter*

PENGENALAN

Pencapaian akademik pelajar SMK Darul Ridwan masih belum mencapai sasarannya untuk meningkat daripada kedudukan band 5 ke band 4 . Pokok pangkal masalahnya ialah sebilangan daripada pelajar sekolah ini masih tidak dapat membaca , memahami dan menulis dalam Bahasa Melayu. Jadi sebagai penawarnya , program Quantum Learning telah dirancang secara tersusun dengan menggunakan modul Quantum Learning yang direka bentuk khas oleh Tuan Pengetua , Encik Zubaidillah bin Sulaiman. Sebanyak 49 orang pelajar telah pun dikenal pasti untuk program ini dari Tingkatan Peralihan , 1 2, 3, dan 4. Mereka akan ditempatkan di dalam kelas - kelas yang khas dan akan menjalani pdp intensif menggunakan kad Quantum Learning sebanyak 24 hingga 27 waktu seminggu dari bulan Ogos hingga Oktober 2015. Semua guru akan dipertanggungjawbkan untuk membimbing pelajar-pelajar ini agar mencapai tahap minimum penguasaan 3M dalam Bahasa Melayu. Guru-guru hanya akan mengajar pelajar –pelajar ini berdasarkan Modul / Kad Quantum Learning sepanjang masa 3 bulan itu.

PENYATAAN MASALAH

Masalah buta huruf dalam Bahasa Melayu sebenarnya menjadi satu masalah yang bertali arus di SMK Darul Ridwan . Saban tahun sekolah ini menerima pelajar yang banyaknya bukan sekadar berprestasi rendah dalam akademik tetapi ada juga yang masih belum kenal huruf. Situasi ini nampaknya ganjil kerana kemahiran yang paling asas ini masih tidak ada pada mereka dan perlu ditangani pula di peringkat sekolah menengah..

Hampir 98% daripada pelajar yang buta huruf Bahasa Melayu di sekolah ini pelajar bukan kaum Melayu . Maka untuk menangani masalah ini, kami terutama sekali mesti memahami bahawa bahasa Melayu bukan bahasa ibunda mereka. Dalam perkataan lain, bahasa Melayu tidak ditutur ataupun digunakan langsung oleh mereka di rumah. Jadi, pemulihan murid-murid ini bergantung 100% kepada inisiatif sekolah memandangkan ikhtiar pihak keluarga untuk mengubati masalah ini adalah hampir sifar.

Persoalan kedua dalam menangani masalah ini ialah caranya untuk menerapkan kemahiran ini dengan cepat agar satu hasil yang berupa lonjakan saujana dapat dicapai. Hakikatnya ialah mereka telah gagal memperoleh kemahiran asas itu, biarpun sesudah 6 tahun persekolahan rendah . Maka , pelajar-pelejar buta huruf tidak ada kemampuan mengikuti kebanyakan mata pelajaran akademik di peringkat sekolah menengah . Jadi apakah formula paling berkesan yang dapat dilaksanakan untuk menoktahkan masalah yang telah berlanjutan bertahun- tahun lamanya itu? Program dan modul yang bagaimanakah perlu dirancang oleh sekolah ini agar mereka dapat mula membaca dalam masa yang singkat?

Permasalahan yang ketiga ialah kami sedar bahawa pelajar-pelajar buta huruf ini bertaburan dari Tingkatan Peralihan hingga Tingkatan 5. Kesedaran ini telah wujud sebelum perlunya dijalankan apa-apa diagnositk untuk menyaring pelajar-pelajar buta huruf di SMK Darul Ridwan. Maka apakah perancangan program yang cukup mantap yang dapat mencakupi bilangan pelajar berlainan umur dan tingkatan ?

Susulan itu , satu Jawatankuasa Porgram Quantum Learning SMK Darul Ridwan telah pun ditubuhkan untuk merancang , melaksanakan , memantau dan menambah baik program QL sepanjang 3 bulan perjalanannya.

JAWATANKUASA PERANCANGAN PROGRAM QUANTUM LEARNING TAHUN 2015

Pengerusi	:	Encik Zubaidilah Bin Sulaiman (Pengetua)
Naib Pengerusi Pentadbiran)	:	Encik Chan Fook Keong (Pen.Kanan
Ketua Pemantau Bahasa)	:	Puan Siti Zaleha bt Kiprawi (Guru Kanan
Ketua Penyelaras & Penyeliaan	:	Pn. Lee Lean See
Pemantau Tingkatan Peralihan	:	Pn. Lee Lean See
Pemantau Tingkatan 1	:	En . Fdzle Bin Kamaruddin
Pemantau Tingkatan 2	:	Pn. Zanita Binti Rahmat
Pemantau Tingkatan 3	:	Pn. Idayu Binti Abdul Rashid
Pemantau Tingkatan 4	:	Pn. Lee Lean See

Seterusnya , hasil daripada persoalan-persoalan yang wujud itu, Jawatankuasa Perancangan Porgram Pemulihan QL telah membuat satu Analisis SWOT untuk bermuhasabah tentang kelemahan dan keupayaan keleruhan kami sebelum meneruskan perancangan untuk mengatasi masalah yang bagai duri dalam daging .

ANALISIS SWOT

KEKUATAN (S)	KELEMAHAN (W)
S1 Pengetua berwawasan dengan sumber modul QL. S2 Barisan pentadbir yang bertanggungjawab. S3 Barisan guru berkelayakan dan berpengalaman – opsyen BM (11 orang) S4 Pengalaman lama guru cemerlang dalam pemulihan 3M S5 Peruntukan dana SUWA mencukupi S6 Kumpulan pelajar buta huruf yang masih berpotensi diasuh lentur S7 Banyak guru prihatin yang komited dan inginkan perubahan	W1 Pelajar buta huruf pelbagai tingkatan W2 Pelajar-pelajar ini tiada keyakinan dan minat untuk belajar. W3 80% ibu bapa kurang komited serta kurang mampu memberikan sokongan dan sumbangan untuk peningkatan akademik anak-anak ini. W4 Pelajar terdiri daripada latar belakang bermasalah. W5 Masalah ketidakhadiran pelajar yang membimbangkan. W6 Pelajar sudah sebati dengan sifat malas dan tidak mahu membuat perubahan.

PELUANG (O)	ANCAMAN (T)
O1 Sokongan ,kerjasama dan bantuan PIBG O2 Hubungan baik dengan pihak luar – polis/bekas pelajar,ahli politik O3 Sokongan padu PPD dan JPN dan Panitia Daerah O4 Kerjasama Unit Bimbingan dan Kaunseling Sekolah. O5 Kerjasama daripada AJK NILAM dan Pusat Sumber Sekolah Q6 Sokongan dan bantuan daripada Unit ICT Sekolah	T1 Pusat beli-belah dan kafe siber berhampiran. T2 Budaya lepak dan merokok selepas persekolahan T3 Pengaruh anasir luar seperti rempit,gengster, & judi T4 Pengaruh bahasa rojak dalam laman sosial T5 Bahasa ibunda kaum masing-masing ialah bahasa utama komuniti Aulong T6. Banyak peluang bekerja untuk remaja di Aulong.

Secara keseluruhannya, daripada Analisis SWOT itu, kami sedar bahawa kami terpaksa memerah otak dan membuat perancangan yang teliti . Hasilnya, berkat azam dan wawasan Tuan Pengetua SMK Darul Ridwan, Tn. Haji Zubaidillah bin Sulaiman , satu set Kad Modul Quantum Learning telah direka oleh beliau . Serentak itu, seluruh warga didik sekolah 'dikerah' untuk bersama-sama mendepani cabaran tersebut dengan perombakan kelas malah konsep Pdp untuk membantu pelajar-pelajar ini.

PENETAPAN HALA TUJU PROGRAM

Visi

Melahirkan pelajar SMK Darul Ridwan yang mampu menguasai Bahasa Melayu menjelang tahun 2020

Misi

Peningkatan pencapaian pelajar SMK Darul Ridwan yang sudah dapat membaca dalam peperiksaan awam PT3 dan SPM, baik dari aspek kuantiti dan kualiti.

Matlamat

Membasmi buta huruf dalam kalangan pelajar SMK Darul Ridwan secara 100% dalam masa 3 bulan (Ogos hingga Oktober 2015)

Objektif

Mendidik pelajar-pelajar Buta 3M agar ada kemampuan dan kemahiran

- bertutur,
- membaca,
- menulis,

- memahami,
- menghayati Bahasa Melayu

Rasioanal Program Quantum Learning (QL)

Matlamat membasmi buta huruf dalam kalangan pelajar SMK Darul Ridwan secara 100% dalam masa 3 bulan (Ogos hingga Oktober 2015) memerlukan satu program yang dapat menggegarkan malah merevolusikan organisasi kelas dan pelaksanaan pdp . Tanpa satu perombakan yang drastik, kami tidak dapat memenuhi keperluan kumpulan sasaran yang tidak dapat bertutur , membaca. , menulis dan memahami Bahasa Melayu. Antaranya keperluan untuk program QL sebegini ini ialah kami dapat:-

(i) mengelompokkan kesemua pelajar buta huruf ke dalam satu kelas khas mengikut tingkatan.
(ii)mengelakkan rasa segan dan malu pelajar diajar serta belajar dari asasnya iaitu bunyi abjad .
(iii)menyedarkan pelajar bahawa masalah buta huruf turut dialami oleh rakan sebaya yang lain .
(iv) memberikan fokus pdp secara individu , satu dengan satu kerana bilangan pelajar sedikit .
(v) Pdp menggunakan Modul QL dapat dijalankan secara intensif dan berulang-ulang .
(vi) semua terlibat baik pihak pentadbir , guru kanan sehinggalah guru –guru mata pelajaran .
(vii) konsep ‘peer – coaching ‘ diterapkan sesama pelajar .
(viii) konsep PLC wujud sesama guru-guru yang mengajar kelas yang sama.

JADUAL PELAKSANAAN PROGRAM QUANTUM LEARNING

BULAN	TAHAP	TINDAKAN
JUN	PERCAMBAHAN IDEA	PEMBENTUKAN JAWATANKUASA INDUK PENENTUAN MASALAH PENYEMPURNAAN MODUL
JULAI	PERANCANGAN	PENGENALPASTIAN PELAJAR QL ROMBAKAN JADUAL WAKTU PEMBENTUKAN KELAS LADAP QL UNTUK SEMUA GURU PERANGKAAN PROSES PEMANTAUAN
OGOS - OKTOBER	PELAKSANAAN	PDP QL MENGIKUT JADUAL PEMANTAUAN BERTERUSAN DOKUMENTASI PROGRES PELAJAR
NOVEMBER	PENILAIAN	POST-MORTEM

SASARAN KEMAHIRAN PROGRAM QL MENGIKUT BULAN

BULAN	JUMLAH MINGGU	SASARAN KEMAHRIAN
OGOS	3	PEMBUNYIAN HURUF VOKAL , KONSONAN & GABUNGAN KONSONAN VOKAL
SEPTEMBER	4	PENGUASAAAN PEMBUNYIAN SUKU KATA
OKTOBER	3	PENGGABUNGAN SUKU KATA UNTUK MEMBENTUK PERKATAAN PELUASAN KOSA KATA , PEMBACAAN BUKU CERITA

PENYARINGAN PELAJAR BUTA HURUF

Pada peringkat diagnostik ini, semua guru diminta mempunyai peranan agar tidak ada pelajar yang buta 3M tercicir pula daripada program ini.

CARA PENYARINGAN PELAJAR SECARA BERSEPADU

CARA	PETUNJUK	TINDAKAN	PENGESAHAN
Pemerhatian guru atas pelajar semasa Pdp	Tidak mampu menulis nota yang disampaikan secara lisan atau rencana oleh guru. Tulisan pelajar dalam buku latihan yang tidak koheren, tidak kemas dan sukar dibaca. Huruf ditulis dengan cara yang ternyata salah	Guru-guru pelbagai mata pelajaran Guru –guru tingkatan	Gagal dalam ujian diagnostik / saringan membaca dan menulis
Gagal secara kritikal dalam peperiksaan untuk semua mata pelajaran	Jawapan yang ditulis adalah dengan cara menyalin soalan .	Guru mata pelajaran	Gagal dalam ujian diagnostik / saringan membaca dan menulis
Gagal dalam ujian pembacaan untuk ujian lisan mata pelajaran Bahasa Melayu	Tidak dapat atau merangkak-rangkak membaca sesuatu petikan pendek yang diberikan .	Guru Bahasa Melayu	Gagal dalam ujian lisan dan pembacaan Bahasa Melayu

Temu bual dan sesi kaunseling dengan pelajar	Keyakinan diri yang sangat rendah, , kena buli dan bermasalah disiplin	Guru Bimbingan dan Kaunseling	Gagal dalam ujian lisan dan pembacaan Bahasa Melayu

Sesudah saringan pelajar dijalankan pada bulan Julai 2015 kami telah mendapati bilangan pelajar yang berikut masih buta huruf. (Rujuk Jadual Data 3M SMK Darul Ridwan -Julai 2015)

DATA BELUM MENGUASAI MEMBACA, MENULIS DAN MENGIRA (3M) SEKOLAH MENENGAH 2015
BERDASARKAN STATUS PADA 30 JULAI 2015

DAERAH : LARUT MATANG DAN SELAMA

SEKOLAH : SMK DARUL RIDWAN, TAIPING

NO. TELEFON : 05-8072727

JUMLAH SEMUA PELAJAR MENGIKUT TINGKATAN		JANTINA/ KAUM																						JUMLAH BESAR TM 3M L & P	
		L		P		JUM		L		P		JUM		L		P		JUM		L		P		L		P			
		Bil	%	Bil	%	Bil	%	Bil	%	Bil	%	Bil	%	Bil	%	Bil	%	Bil	%	Bil	%	Bil	%	Bil	%	Bil	%	BIL	%
		MELAYU						CINA						INDIA						LAIN-LAIN				JUMLAH					
PERALIHAN	61	-	-	-	-	-	-	7	11.5	-	-	7	11.5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7	11.5	-	-	7	11.5
TING. 1	97	-	-	1		1	1.0	6	6.2	1	1.0	7	7.2	4	4.1	1	1.0	5	5.1	-	-	-	-	10	10.3	3	3.1	13	13.4
TING. 2	142	-	-	-	-	-	-	8	5.6	2	1.4	10	7.0	1	0.7	-	-	1	0.7	-	-	-	-	9	6.3	2	1.4	11	7.7
TING. 3	171	-	-	-	-	-	-	5	2.9	2	1.2	7	4.1	4	2.3	-	-	4	2.3	-	-	-	-	9	5.3	2	1.2	11	6.5
TING. 4	102	-	-	-	-	-	-	3	2.9	3	2.9	6	5.8	1	1.0	-	-	1	1.0	-	-	-	-	4	3.9	3	2.9	7	6.8
TING. 5	135	-	-	-	-	-	-	3	2.2	2	1.5	5	3.7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	2.2	2	1.5	5	3.7
JUMLAH	708	-		-		1	0.1	32	4.6	10	1.4	42	6.0	10	1.4	1	0.1	11	1.5	-	-	-	-	42	6.0	12	1.6	54	7.6
		1						42						11						-				54					
		0.1						5.9						1.5										7.6					

ANALISIS PELAJAR-PELAJAR PROGRAM PEMULIHAN MEGA 'QUANTUM LEARNING' TAHUN 2015

BIL	KELAS QL	PELAJAR						JUMLAH
		P			L			
		M	C	I	M	C	I	
1.	KP2 (QLKP)	-	-	-	-	7	-	7
2.	1T4 (QL1)	1	1	1	-	6	4	13
3.	2T4 (QL2)	-	2	-	-	8	1	11
4.	3T5 (QL3)	-	2	-		5	4	11
5	4K2 (QL4)		3	-	-	3	1	7
JUMLAH		1	8	1	-	29	10	49
		10			39			

Jumlah pelajar yang dikenal pasti hanya 49 orang pelajar kerana 5 orang pelajar Tingkatan 5 tidak terlibat dalam program QL

Konsep dan Teori Pembelajaran Quantum Learning.

Pengertian Konsep Quantum Learning

Konsep pembelajaran 'quantum' telah pun diperkenalkan oleh Bobbi De Porter pada tahun 1992. Dalam konsep quantum learning ini , kita sebenarnya sedang merujuk teori asas fizik iaitu masa yang didarabkan dengan kelajuan cahaya akan menghasilkan suatu ledakan tenaga. . Dalam kata lain, kita iginkan pendekatan dan proses pembelajaran Quantum Learning berupaya untuk membawa pencahayaan minda yang berterusan dan tenaga pembelajaran yang amat bermakna kepada pelajar sehingga perubahan yang positif dialami dalam hidupnya.

Tema Konsep Quantum Learning

Tema Quantum Learning ialah "Bawalah dunia mereka ke dunia kita dan antarakan dunia kita ke dunia mereka". Maksud ialah langkah terawal yang harus dilakukan sebelum pengajaran dan pembelajaran termasuklah guru perlu cuba memasuki dunia yang dialami oleh pelajar agar lebih memahami permasalahan pelajar lalu mencari cara terbaik untuk menerapkan pelajar dengan pendekatan Pdp terbaik.. "Dunia kita" iaitu dunia Pdp yang diperkenalkan oleh guru kepada pelajarnya,. Akhirnya dengan pengertian lebih mendalam tentang 'dunia kita' ini , seseorang pelajar akan lebih cepat mempelajari bahan yang ingin diajar oleh guru. Hal ini

kerana pelajar mengerti fungsi pembelajaran sesuatu perkara yang ingin diajar dalam dunia kita.

Unsur-unsur Penting Pdp dan Fokus Konsep Quantum Learning

Quantum Learning berasal daripada dua perkataan iaitu “Quantum” yang bererti interaksi cahaya dsan tenaga untuk menghasilkan sesuatu dan “Learning” yang bererti pembelajaran yang tercetus melalui pengajaran (dalam konteks sekolah dan program kami.).Maka Quantum Learning ialah Interaksi PdP yang perlu mencakupi unsur-unsur belajar yang efektif untuk mempengaruhi kejayaan seseorang pelajar. Berikut merupakan fokus spesifik Quantum Learning tentang beberapa unsur asas dalam keseluruhan proses PdP .

BIL	UNSUR UTAMA PDP	FOKUS QL
1.	Pelajar	Dikenali dan dikenal pasti kelemahan serta kekuatannya. Akan percaya kepada guru dan yakin diri
2.	Guru	Bersikap positif, bermotivasi ceria , berkeyakinan, fleksibel & berketerampilan Visi dan misi yang dikongsi bersama PLC diterapkan
3.	Bahan / Modul	Direka bentuk dengan baik dan bermakna, pelajar belajar dengan cepat, dapat dikongsi, diulanginya, diingati. Dan diapplikasikan (mementingkan ciri-ciri pembelajaran ‘accelerated learning’)
4.	Kaedah Penyampaian	Merangsangkan secara audio, visual, dan kinestetik (pergerakan) Secara bersantai bukan dalam keadaan tegang , tiada tekanan. Mementingkan perkembangan bermakna mengikut kemampuan individu
5.	Kelompok Pelajar	Kumpulan yang kecil ,‘Peer coaching’
6.	Fizikal Kelas	Ceria , memberangsanagkan pembelajaran, Bersuasana nyaman dan mempromosikan pendekatan pembelajaran sambil bersantai
7.	Penilaian	Kegagalan pelajar dalam penilaian tidak mejadi rintangan tetapi asas bermuhasabah dan membina haluan baharu ke arah kejayaan. Proses pembelajaran yang bermakna lebih dipentingkan bukan skor
8.	Pengukuhan	Menggunakan bahasa yang positif, pujian , galakan dan diarikan pencapaian pelajar.

Konsep Kad-Kad Modul Quantum Learning - 3 Bulan Dapat Membaca SMK Darul Ridwan

Konsep ‘quantum’ yang melibatkan masa , cahaya dan ledakan tenaga akan kita terapkansebagai tiga unsur konseptual untuk amalan pedagogi yang terbaik dalam penentuan kejayaan program pembasmian buta huruf ini.

Pertama sekali, peruntukan sesuatu jangka masa perlu sebagai target pencapaian sesuatu program atau modul. Kedua, kita perlu menggunakan sesuatu modul atau metodologi yang bertepatan dengan keperluan individu pelajar . Dalam perkataan lain, kita inginkan satu modul yang dapat memberikan satu pencahayaan dan tenaga untuk menerangi terowong kegelapan yang sekian lama mengaburi minda pelajar-pelajar buta huruf ini. Seandainya modul dan metodologi ini sesuai dengan keperluan individu pelajar, kita akan mampu menyinari minda dan jiwa pelajar dengan cahaya kesedaran, minat, keyakinan dan tenaga keupayan membaca.

Hasil daripada cahaya dan tenaga inilah, seseorang pelajar itu mampu membawa dirinya keluar daripada kebuntuan yang mengongkongnya daripada belajar. Ketiga , apabila cahaya telah menyinari minda dan jiwa pelajar , maka pelajar akan memperoleh suatu ledakan tenaga lantas mampu membuat lonjakan saujana untuk berterusan membaca.

Sememangnya, dari segi teori , perkara ini nampaknya mudah. Namun guru sebagai fasilitator mesti mengambil inisiatif untuk membuat pemerhatian , analisis dan kajian agar metodologi dan modul yang direka cipta khas itu benar-benar mujarab untuk mengubati penyakit pembelajaran anak didik. Susulan itu , guru perlu yakin dan berkomited menyampaikan yang terbaik tanpa mengenal erti jerih ataupun putus asa. Selagi seseorang pelajar itu masih sempurna fungsi otak dan deria, kita harus percayalah bahawa kita mampu menggunakan modul kad ‘quantum learning’ untuk mencahayakan perubahan dalam hidupnya.

Berasaskan teori mudah di atas , Pengetua SMK Darul Ridwan, Tuan Haji Zubaidillah bin Sulaiman telah mencipta kad-kad modul pemulihan buta huruf untuk membantu sebanyak 49 orang pelajar menguasai kemahiran asas membaca dalam masa 3 bulan.

‘Cahaya’ yang dibawa oleh kad-kad itu ialah pengenalan bunyi huruf secara tepat. ‘Cahaya’ yang disinari itulah yang akan menjadi penguasaan asas pelajar membaca apabila sudah mampu mengenali bunyi setiap huruf bukannya nama huruf . Susulan itu dia mampu mencantumkan bunyi huruf untuk menyebut serta membaca perkataan.

Kelebihan Kad Quantum Learning

Terdapat 14 Kad Modul Quantum Learning yang digunakan. . Setiap Kad akan terbahagi kepada bilangan baris. Untuk tujuan pemantauan , setiap baris dalam setiap Kad yang telah berjaya dikuasai bunyinya oleh pelajar akan terus dicatatkan oleh guru ke dalam Borang Pemantaun Progres Individu (Borang QLP) dan Kelas. (Borang QLK)

Kad-kad QL mempunyai matlamat untuk memudahkan pelajar menguasai beberapa kemahiran sekali gus. Antaranya:-

(i) Mengenali rupa bentuk huruf besar serta kecil kerana huruf-huruf itu disusun seiring .

(ii) Pelajar biasa mengenali bunyi untuk huruf besar dan huruf kecil serentak ..

(iii) Menguasai bunyi huruf bukan nama huruf

(iv) Diperkenalkan vokal *(v)* dahulu , baharulah konsonan.*(k).*

(v) Gabungan bunyi konsonan vokal *(kv)* dan vokal konsonan *(vk)* berlaku secara rawak .

(vi) Susunan huruf secara rawak unutk melentur lidah pelajar secara pembacaan berlatih tubi..

(vii) Kesemua kad dan huruf hitam dan putih sahaja kerana keadaan itulah warna lazimnya .

(viii) Pembunyian huruf lebih tepat kerana lidah dilentur lalu membantu pelajar cepat membaca..

(ix) Penggunaan kad bukan buku mengurangkan rasa rimas pelajar yang tidak celik membaca.

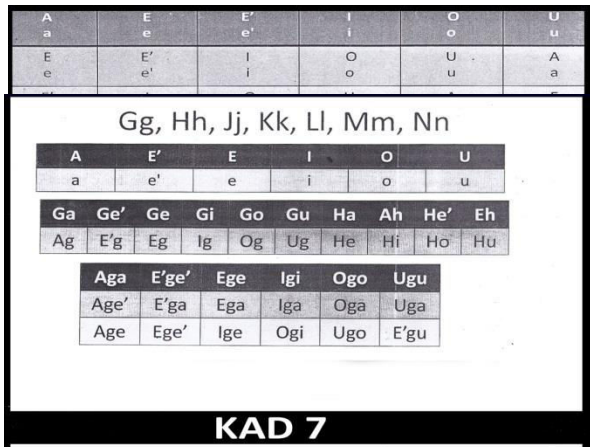
(x) Kad-kad juga disusun dengan adanya huruf , tanda campur dan tanda lain sebagai perangsang yang dapat membantu pelajar melakukan penggabung bunyi

(x) Penilaian dapat dijalankan serentak dengan Pdp .

(xi) Penggunaan kad yang berbaris menyenangkan proses pemantauan progres pelajar.

(xii) Penggunaan kad QL membolehkan Pdp mengikut rentak dan kelajuan pelajar.

KAD –KAD MODUL QUANTUM LEARNING



A a	E e	E' e'	I i	O o	U u
E e	E' e'	I i	O o	U u	A a

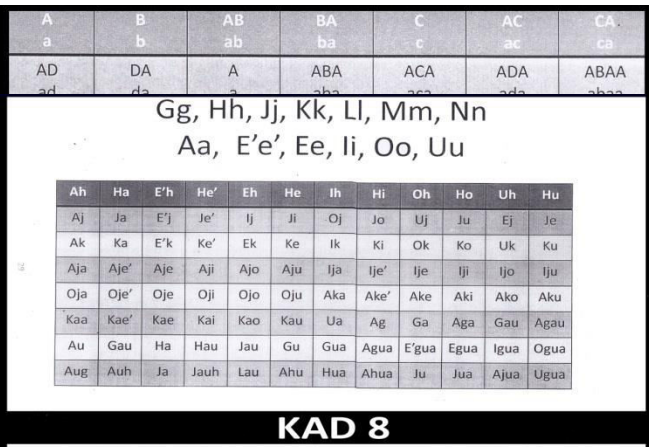
Gg, Hh, Jj, Kk, Ll, Mm, Nn

A	E'	E	I	O	U
a	e'	e	i	o	u

Ga	Ge'	Ge	Gi	Go	Gu	Ha	Ah	He'	Eh
Ag	E'g	Eg	Ig	Og	Ug	He	Hi	Ho	Hu

Aga	E'ge'	Ege	Igi	Ogo	Ugu
Age'	E'ga	Ega	Iga	Oga	Uga
Age	Ege'	Ige	Ogi	Ugo	E'gu

KAD 7



A a	B b	AB ab	BA ba	C c	AC ac	CA ca
AD ad	DA da	A a	ABA aba	ACA aca	ADA ada	ABAA abaa

Gg, Hh, Jj, Kk, Ll, Mm, Nn
Aa, E'e', Ee, Ii, Oo, Uu

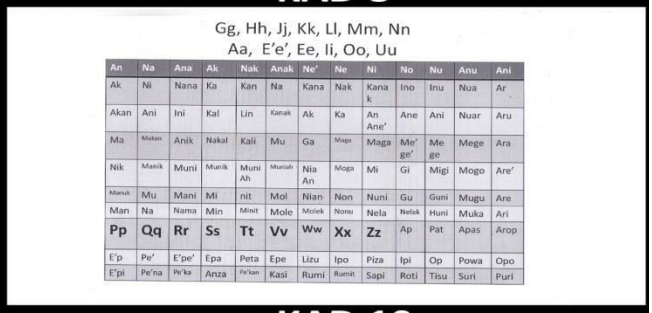
Ah	Ha	E'h	He'	Eh	He	Ih	Hi	Oh	Ho	Uh	Hu
Aj	Ja	E'j	Je'	Ij	Ji	Oj	Jo	Uj	Ju	Ej	Je
Ak	Ka	E'k	Ke'	Ek	Ke	Ik	Ki	Ok	Ko	Uk	Ku
Aja	Aje'	Aje	Aji	Ajo	Aju	Ija	Ije'	Ije	Iji	Ijo	Iju
Oja	Oje'	Oje	Oji	Ojo	Oju	Aka	Ake'	Ake	Aki	Ako	Aku
Kaa	Kae'	Kae	Kai	Kao	Kau	Ua	Ag	Ga	Aga	Gau	Agau
Au	Gau	Ha	Hau	Jau	Gu	Gua	Agua	E'gua	Egua	Igua	Ogua
Aug	Auh	Ja	Jauh	Lau	Ahu	Hua	Ahua	Ju	Jua	Ajua	Ugua

KAD 8

Gg, Hh, Jj, Kk, Ll, Mm, Nn
Aa, E'e', Ee, Ii, Oo, Uu

Al	La	Ala	E'l	Le'	E'le'	El	Le	Ele	Il	Li	Ili
Ol	Lo	Olo	Ul	Lu	Ulu	Am	Ma	Ama	E'm	Me'	E'me'
Em	Me	Eme	Im	Mi	Imi	Om	Mo	Omo	Um	Mu	Umu
Am	Mua	Ah	Muah	Ha	Haa	Hae'	Hae	Hai	Hao	Hau	Ola
Amu	Gamu	Hamu	Jamu	Ka	Kamu	Lamu	Ma	Lama	Ula	La	Lah
Ja	Mu	Jamu	Gi	Jagi	Kagi	Li	Mau	Ulama	Ama	Ah	Amah
Jag	Mui	La	Mula	Ka	Lau	Kalau	Lau	Kauk	Lauk	Kul	Jamah
Ga	Jaga	Ja	Ha	Jaha	Hi	Jahi	Jau	Hau	Gau	Ul	Gaul

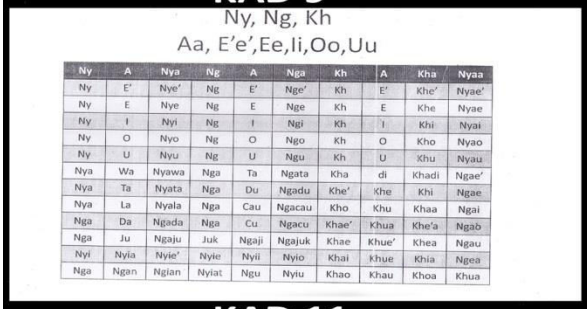
KAD 9



Gg, Hh, Jj, Kk, Ll, Mm, Nn
Aa, E'e', Ee, Ii, Oo, Uu

An	Na	Ana	Ak	Nak	Anak	Ne'	Ne	Ni	No	Nu	Anu	Ani
Ak	Ni	Nana	Ka	Kan	Na	Kana	Nak	Kana k	Ino	Inu	Nua	Ar
Akan	Ani	Ini	Kal	Lin	Kanak	Ak	Ka	An Ane'	Ane	Ani	Nuar	Aru
Ma	Makan	Anik	Nakal	Kali	Mu	Ga	Muga	Maga	Me' ge'	Me ge	Mege	Ara
Nik	Manik	Muni	Munik	Muni Ah	Muniah	Nia An	Moga	Mi	Gi	Migi	Mogo	Are'
Manuk	Mu	Mani	Mi	nit	Mol	Nian	Non	Nuni	Gu	Guni	Mugu	Are
Man	Na	Nama	Min	Minit	Mole	Molek	Nonu	Nela	Nelak	Huni	Muka	Ari
Pp	**Qq**	**Rr**	**Ss**	**Tt**	**Vv**	**Ww**	**Xx**	**Zz**	Ap	Pat	Apas	Arop
E'p	Pe'	E'pe'	Epa	Peta	Epe	Lizu	Ipo	Piza	Ipi	Op	Powa	Opo
E'pi	Pe'na	Pe'ka	Anza	Pe'kan	Kasi	Rumi	Rumit	Sapi	Roti	Tisu	Suri	Puri

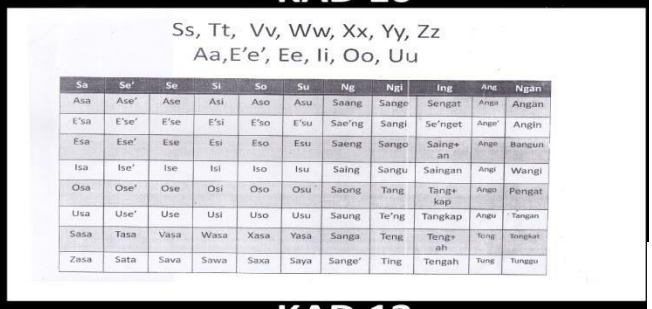
KAD 10



Ny, Ng, Kh
Aa, E'e',Ee,Ii,Oo,Uu

Ny	A	Nya	Ng	A	Nga	Kh	A	Kha	Nyaa
Ny	E'	Nye'	Ng	E'	Nge'	Kh	E'	Khe'	Nyae'
Ny	E	Nye	Ng	E	Nge	Kh	E	Khe	Nyae
Ny	I	Nyi	Ng	I	Ngi	Kh	I	Khi	Nyai
Ny	O	Nyo	Ng	O	Ngo	Kh	O	Kho	Nyao
Ny	U	Nyu	Ng	U	Ngu	Kh	U	Khu	Nyau
Nya	Wa	Nyawa	Nga	Ta	Ngata	Kha	di	Khadi	Ngae'
Nya	Ta	Nyata	Nga	Du	Ngadu	Khe'	Khe	Khi	Ngae
Nya	La	Nyala	Nga	Cau	Ngacau	Kho	Khu	Khaa	Ngai
Nga	Da	Ngada	Nga	Cu	Ngacu	Khae'	Khua	Khe'a	Ngao
Nga	Ju	Ngaju	Juk	Ngaji	Ngajuk	Khae	Khue'	Khea	Ngau
Nyi	Nyia	Nyie'	Nyie	Nyii	Nyio	Khai	Khue	Khia	Ngea
Nga	Ngan	Ngian	Nyiat	Ngu	Nyiu	Khao	Khau	Khoa	Khua

KAD 11



Ss, Tt, Vv, Ww, Xx, Yy, Zz
Aa,E'e', Ee, Ii, Oo, Uu

Sa	Se'	Se	Si	So	Su	Ng	Ngi	Ing	Ang	Ngan
Asa	Ase'	Ase	Asi	Aso	Asu	Saang	Sange	Sengat	Anga	Angan
E'sa	E'se'	E'se	E'si	E'so	E'su	Sae'ng	Sangi	Se'nget	Ange'	Angin
Esa	Ese'	Ese	Esi	Eso	Esu	Saeng	Sango	Saing+ an	Ange	Bangun
Isa	Ise'	Ise	Isi	Iso	Isu	Saing	Sangu	Saingan	Angi	Wangi
Osa	Ose'	Ose	Osi	Oso	Osu	Saong	Tang	Tang+ kap	Ango	Pengat
Usa	Use'	Use	Usi	Uso	Usu	Saung	Te'ng	Tangkap	Angu	Tangan
Sasa	Tasa	Vasa	Wasa	Xasa	Yasa	Sanga	Teng	Teng+ ah	Tong	Tongkat
Zasa	Sata	Sava	Sawa	Saxa	Saya	Sange'	Ting	Tengah	Tung	Tunggu

KAD 12

E' dan E

	Aa	Elak, Cetak
E'	E'e'	Kelek
	Oo	Elok

	Aa	Berat
E	Ii	Beli
	Uu	Perut

KAD 13

E' dan E

Berat	Perak
Belut	Belok
Belit	Kerek
Serat	Serak
Jerut	Elok
Betik	Memek
Perit	Remeh
Keris	Kemek

KAD 14

Pelaksanaan Program Quantum Learning di dalam Kelas

Kelas-kelas telah dirombak kepada 5 buah Kelas Khas untuk PdP QL sahaja . Dalam setiap tingkatan (kecuali Tingkatan Lima) adanya satu kelas khas untuk PdP QL , Tingkatan QLKP, IT4 , 2T4 , 3T5 dan 4K2.. Kelas-kelas itu juga dikenali sebagai kelas-kelas QL dengan nama QLKP, QL 1, QL 2, QL 3 dan QL 4 . Bilangan pelajar dalam setiap kelas ini mujurlah kecil sahaja maka hajat mengajar satu dengan satu dapat dijalankan dengan efektif.

Sesudah dirombak kelas , kesemua guru daripada Tuan Pengetua , Penolong Kanan Pentadbiran , Penolong Kanan Hal Ehwal Murid, Penolong Kanan Kokurikulum, Guru-guru Kanan sehinggalah semua guru biasa telah menjalani 3 kali LADAP untuk belajar proses pembunyian huruf-huruf dalam kad.

Susulannya , pentadbir telah menentukan bilangan waktu dan mata pelajaran yang akan menggunakan Kad-kad QL ini sebagai bahan Pdp. Dalam kata lain guru0guru yang mata peajarannya telah dikenal pasti sebagai mata pelajaran untuk Pdp Ql hanya megajar dengan menggunakan Kad-kad QL sahaja selama 3 bulan. Namunkesemua guru mesti tahu menggunakan kad-kad ini kerana mereka perlu juga mengajar berdasarkan kad-kad QL jika terpaksa masuk ke kelas QL yang terlibat untuk menggantikan guru yang terlibat dengan mengajar QL..

Jadual Waktu Pdp Program QL Seminggu di dalam Kelas dari Ogos hingga Oktober 2015

Kelas	Nama Baharu	Mata Pelajaran Yang Guru Mengajar QL	Jumalah Waktu Seminggu
KP2	QLKP	Bahasa Melayu , Amalan Bahasa Melayu	24
1T4 2T4 3T5	QL1 QL2 QL3	B.Melayu , Geografi, Sejarah, Sains, Matematik , Pendidikan Moral, Sivik & Kewarganegaran	27
4K2	QL4	B.Melayu , Sejarah, Sains, Matematik , Pendidikan Moral, Sivik & Kewarganegaraan	24

Pemantauan Progres Pelajar dan Kelas – Contoh Borang-borang Pemantauan

Setiap pelajar dibekalkan sebuah fail dan di dalam fail itu ialah borang jadual seiap hari (**Borang Pemantauan Progres Harian Pelajar – Borang QLP**). Di dalam Borang QLP, guru-guru yang mata pelajarannya dikhaskan untuk Pdp QL mesti mencatatkan Kad dan Baris yang sudah diajar di dalam ruang Pdp serta sejauh manakah penguasaan pelajar di ruang Penilaian Pelajar. Guru sebenarnya mengaajar seluruh kelas satu kad tertentu setiap kali seseorang guru ke dalam kelas itu dan kemudiannya menilai setidak-tidaknya 3 orang pelajar dalam satu waktu PdP.Kad yang diajarkan kepada seluruh kelas perlulah kad-kad yang masih belum dikuasai oleh majoriti pelajar. Bagi pelajar yang progresnya lebih cepat, guru akan mengikut rentak kemajuannya apabila bersemuka dengan pelajar secsara individu. Guru diminta memberikan perhatian yang lebih secara individu kepada pelajar yang progresnya lambat pula.

SMK DARUL RIDWAN TAIPING
*BORANG QL**P*** PROGRAM PEMULIHAN 'QUANTUM LEARNING'
BORANG PEMANTAUAN PROGRES HARIAN **PELAJAR**

Nama Pelajar :……

Kelas : 1T4 Tarikh: ……(Selasa)

Waktu	Subjek	Nama Guru	PdP	Penilaian Pelajar	Catatan & T.T
1					
2					
3					
4					

5					
6					

Perkara yang menarik ialah setelah program dijalankan, pelajar yang lebih cepat progresnya didapati selalu bermurah hati ingin mengajar pelajar yang lebh lemah. Oleh itu 'Peer coaching' terhasil secara tidak disangkakan melalui program ini. Jelas sekali apabila pelajar-pelajar buta huruf ini diberikan perhatian istimewa yang mungkin julung-julung kali pernah diberikan oleh pihak pentadbir dan guru, mereka berasa dihargai lalu respons mereka adalah lebih positif. Apabila mereka diasingkan ke dalam kelas yang berlainan dan rakan sekelas adalah kawan yang berhadapan dengan masalah yang sama , sesuatu perasaan kekitaan terhasil.

Setiap guru turut diminta memantau progress Kelas dengan mengisi borang Pemantauan Progres Harian setiap pelajar dalam Kelas (Borang QLK) agar ada rekod progress terkini untuk setiap pelajar dalam setiap kelas . Sesudah dihabiskan Pdp QL setiap minggu, Ketua Pemantau setiap Tingkatan akan mengumpul dan melekatkan Borang QLP ke dalam buku perekodan setiap pelajar .

SMK DARUL RIDWAN TAIPING *BORANG QL**K*** PROGRAM PEMULIHAN

'QUANTUM LEARNING'
BORANG PEMANTAUAN PROGRES HARIAN
SETIAP PELAJAR DALAM **KELAS** **<u>1T4</u>**(QL1)

BIL	NAMA PELAJAR	**BARIS**															
		1			**2**			**3**			**4**			**5**			
		M	T.T	TARIKH	**M**	T.T	TARIKH	**M**	T.T	TARIKH	**M**	T.T	TARIKH	**M**	T.T	TARIKH	
1	SITI ANISAH																
2	DEVA RISHI																
3	JOHN CANON																
4	NG HU NEY																
5	MAH YIN HONG																
6	PRECELIA ANN																
7	CHEW ZI QIANG																
8	ELAVARASAN																

9	KHOR CHOON KEONG																
10	NAGATHEVAN A/L VANTHEVAR																
11	TEOH CHUN HOOI																
12	YEH JUNN YANN																

KAD 1

M - MENGUASAI (Tandakan hanya selepas pelajar menguasai kemahiran membaca baris itu) T.T - Tandatangan guru.

Pemantau setiap tingkatan akan merumus pencapaiian mingguan setiap pelajar dalam Borang Laporan Progres Mingguan. Pada akhir setiap bulan satu laporan akan disediakan , dibentangkan kepada Jawatankuasa Quantum Learning serta pihak pentadbiir yang lain. Keseluruhan laporan akan diberikan penilaian permasalahannya agar kelemahan dalam program akan diatasi serta -merta dan cadangan penambaikan diimplementasikan..

SMK DARUL RIDWAN TAIPING *BORANG QL**M***

PROGRAM PEMULIHAN 'QUANTUM LEARNING'

BORANG PEMANTAUAN PROGRES **MINGGUAN**

SETIAP PELAJAR DALAM KELAS _____

Bulan _____ 2015

BIL	NAMA PELAJAR	MINGGU 1 ( )	MINGGU 2 ( )	MINGGU 3 ( )	MINGGU 4 ( )	KOMEN
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						

LAPORAN PROGRES PROGRAM PEMULIHAN QUANTUM LEARNING
BULAN OGOS 2015

Pengenalan

Program Pemulihan Mega Quanum Learning , inisiatif Tuan Pengetua , En. Zubaidillah Bin Sulaiman telah dilancarkan pada 3 Ogos 2015 bersempena dengan pelancaran Program Nilam merentas kokurikulum. Sesudah dijalankan selama 1 bulan , didapati pelajar-pelajar kelas QL telah menunjukkan respons yang amat memberangsangkan. Ketua-ketua kelas QL turut memaparkan kepimpinan yang kian mantap untuk membantu guru-guru QL dalam menguruskan fail-fail QLP dan QLK . Guru-guru yang terlibat dalam Program QL turut memberikan kerjasama yang amat positif. Malahan didapati banyak guru yang berinisiatif menanya satu sama lain tentang teknik pengajaran dan pembelajaran berbeza yang mungkin dijalankan untuk menambah baik pdp kelas QL. Guru-guru turut memanfaatkan ruang , peluang dan masa berada di dalam kelas-kelas QL untuk memotivasikan pelajar agar ingin menguasai kad-kad QL. Namun begitu, program ini masih menghadapi pelbagai cabaran seumpama ketidakhadiran sesetengah pelajar dan pelajar yang bermasalah pembelajaran . Guru-guru perlu lebih konsisten dalam memastikan pengisian borang QLP dan QLK adalah lengkap dan tepat.

Jadual Progres Kelas dan Pelajar

Jadual Progres Bulan Ogos yang berikut menunjukkan progres setiap kelas dan individu pelajar dalam setiap kelas sesudah 3 minggu (hampir seminggu pdp QL dihentikan untuk Ujian Bulan Ogos dan Peperiksaan Percubaan PT3)

Progres Kelas

KELAS	BILANGAN PELAJAR	PENCAPAIAN TERBAIK	PENCAPAIAN MINIMUM
KP2	7	KAD 6	KAD 5
1T4	13	KAD 3	KAD 2
2T4	11	KAD 6	KAD 5
3T5	11	KAD 6	KAD 3
4K2	7	KAD 7	KAD 3

PROGRES PELAJAR
TINGKATAN PERALIHAN 2 QLKP

BIL	NAMA PELAJAR	L/P	PENCAPAIAN OGOS	KOMEN
1	CHEAH KIA JUN	L	KAD 6	
2	CHONG CHUN MENG	L	KAD 5	KERAP TAK HADIR
3	CHING YOON KEONG	L	KAD 5	
4	LOW CHEE HENG	L	KAD 6	
5	RAYMOND LIM	L	KAD 6	
6	STEVEN LOH	L	KAD 6	
7	WAN CHEAH JIET	L	-	TAK PERNAH HADIR

TINGKATAN 1T4 QL1

BIL	NAMA PELAJAR	L/P	PENCAPAIAN OGOS	KOMEN
1	SITI NOR ANISAH BT. ABD RAZAK	P	KAD 2	
2	SOO GUANG HOOI	L	KAD 3	
3	DEVA RISHI MITRA A/L KUNA SAIGRAN	L	KAD 3	
4	JOHN CANON A/L CHANDRAN	L	KAD 3	
5	NG HU NEY	L	KAD 3	
6	MAH YIN HONG	P	KAD 3	
7	PRECELIA ANN A/P SANDASAMY	L	KAD 2	KERAP TAK HADIR
8	CHEW ZI QIANG	P	KAD 3	

9	ELAVARASAN A/L PUVANESAN	L	KAD 3	
10	KHOR CHOON KEONG	P	KAD 3	
11	NAGATHEVAN A/L VANTHEVAR	L	KAD 3	
12	TEOH CHUN HOOI	P	KAD 3	
13	YEH JUNN YANN	L	KAD 3	

TINGKATAN 2T4 QL2

BIL	NAMA PELAJAR	L/P	PENCAPAIAN OGOS	KOMEN
1	SAITHARAN A/L SUBRAMANIAM	L	KAD 6	
2	YEAP BOON TEONG	L	KAD 5	
3	ANG KAR CHUN	L	KAD 6	
4	ANG KENG SOON	L	KAD 6	
5	CHOO YEN CHYI	P	KAD 6	
6	LIM WEI YAO	L	KAD 5	
7	ONG YONG SENG	L	KAD 5	
8	TAN WEI SHUIN	L	KAD 6	
9	WONG KAR WEI	L	KAD 6	
10	WONG KHENG HAO	L	KAD 6	
11	WONG TING YIEN	P	KAD 6	

TINGKATAN 3T5 QL3

BIL	NAMA PELAJAR	L/P	PENCAPAIAN OGOS	KOMEN
1	NG BOON NAI	P	KAD 6	
2	EE WEI PING	L	KAD 6	
3	TAN ZI FENG	L	KAD 6	
4	CHARAN NATH A/L RATNAM	L	KAD 6	
5	YANG CHING CHING	P	KAD 6	
6	RAVINTHIRAN	L	KAD 5	
7	CHUAH CHIN HONG	L	KAD 6	
8	NG THIEN WAI	L	KAD 6	
9	WONG KHENG HOOI	L	KAD 6	
10	SIMON A/L DAVID	L	KAD 3	Mula Program Minggu Ke-3
11	SHARWIN KUMAR	L	KAD 3	Mula Program Minggu Ke-3

TINGKATAN 4K2 QL4

BIL	NAMA PELAJAR	L/P	PENCAPAIAN OGOS	KOMEN
1	OH TEIK JIN	L	KAD 4	
2	KESAVAN A/L MAYA	L	KAD 3	Bermasalah Pembelajaran
3	TIA HUI TIAN	P	KAD 6	
4	TIA JIAN HAO	L	KAD 5	
5	ONG PEI SZE	P	KAD 7	
6	ANG LEI CHIN	P	KAD 7	
7	KUNG YUNG FU	L	KAD 7	

Cadangan Penambaikan

1. Atas juga inisiatif Tuan Pengetua , En. Zubaidillah Bin Sulaiman , buku-buku telah pun ditempah untuk menarik minat pelajar.

2. Program Mentor –Mentee harus diusahakan agar bimbingan rakan sebaya dapat mempercepat progres pelajar yang lebih lambat.

3. Hadiah dan insentif wajar diberikan kepada pelajar berprogres cepat .

4. Begitu juga insentif perlu dihadiahkan untuk ketua-ketua kelas QL yang menunjukkan kepimpinan yang tinggi dalam membantu guru .

5. Guru-guru QL perlu kerap bertemu dan berdialog sesama mereka serta dengan pihak pentadbiran untuk berkongsi pengalaman dan idea penambahbaikan program.

6. Pemantauan daripada pihak pentadbiran dan jawatankuasa program ini perlulah konsisten dan lebih intim dengan pelajar-pelajar QL .

7. Satu ujian penilaian bercorak lisan dan penulisan diberikan untuk mengenal pasti keberkesanan program

8. Satu Program QL lanjutan dan Program NILAM diperlukan untuk membolehkan pelajar terus memanfaatkan kemahiran yang telah dikuasai .

KESIMPULAN

Program QL sesungguhnya memerlukan anjakan paradigma guru dan pelajar agar mampu membuat suatu ' revolusi ' dalam pdp di kelas. Hak anak didik kita untuk mampu bertutur , membaca, dan menulis dalam Bahasa Melayu tidak boleh dinafikan oleh sesiapa pun. Oleh itu, Program QL perlu diikhtiarkan sebagai satu program perintis di SMK Darul Ridwan sejajar dengan usaha penjenamaan semula sekolah ini.

LAPORAN PROGRES PROGRAM PEMULIHAN MEGA QUANTUM LEARNING BULAN SEPTEMBER 2015

Pengenalan

Sesudah Program QL berjalan selama 3 minggu pada bulan September (seminggu cuti sekolah dan 1 hari cuti umum), progres pelajar-pelajar QL didapati kian mantap. Kebanyakan pelajar QL telah dilazimkan dengan rutin perjalanan kelas QL. Guru-guru juga kian positif mendapati progres kebanyakan pelajar . Harapan sekolah ialah pelajar dapat membaca petikan dan cerita pendek dan artikel surat khabar pendek pada akhir Oktober nanti .

Jadual Progres Kelas dan Pelajar

Jadual Progres Bulan September yang berikut menunjukkan progres setiap kelas dan individu pelajar dalam setiap kelas sesudah 3 minggu.

Progres Kelas

KELAS	BILANGAN PELAJAR	PENCAPAIAN TERBAIK	PENCAPAIAN MINIMUM
KP2	6	KAD 8	KAD 7
1T4	10	KAD 10	KAD 7**
2T4	11	KAD 13	KAD 10
3T5	10	KAD 13	KAD 9
4K2	7	KAD 13	KAD 8

Progres Pelajar

TINGKATAN PERALIHAN 2 QLKP

BIL	NAMA PELAJAR	L/P	PENCAPAIAN SEPTEMBER	KOMEN
1	CHEAH KIA JUN	L	KAD 8	
2	CHONG CHUN MENG	L	KAD 7	KERAP TAK HADIR
3	CHING YOON KEONG	L	KAD 8	

4	LOW CHEE HENG	L	KAD 8	
5	RAYMOND LIM	L	KAD 8	
6	STEVEN LOH	L	KAD 7	
7	WAN CHEAH JIET	L	-	BERHENTI SEKOLAH

TINGKATAN 1T4 QL1

BIL	NAMA PELAJAR	L/P	PENCAPAIAN SEPTEMBER	KOMEN
1	SITI NOR ANISAH BT. ABD RAZAK	P	KAD 9	
2	SOO GUANG HOOI	L	KAD 9	
3	DEVA RISHI MITRA A/L KUNA SAIGRAN	L	KAD 9	
4	OHN CANON A/L CHANDRAN	L	KAD 9	
5	NG HU NEY	L	KAD 9	
6	MAH YIN HONG	P	KAD 9	
7	PRECELIA ANN A/P SANDASAMY	L	KAD 9	
8	CHEW ZI QIANG	P	KAD 8	
9	ELAVARASAN A/L PUVANESAN **	L	KAD 7	**Kerap tak hadir
10	KHOR CHOON KEONG	P	KAD 9	
11	NAGATHEVAN A/L VANTHEVAR	L	KAD 9	
12	TEOH CHUN HOOI	P	KAD 10	
13	YEH JUNN YANN	L	KAD 9	

TINGKATAN 2T4 QL2

BIL	NAMA PELAJAR	L/P	PENCAPAIAN SEPTEMBER	KOMEN
1	SAITHARAN A/L SUBRAMANIAM	L	KAD 12	
2	YEAP BOON TEONG	L	KAD 12	
3	ANG KAR CHUN	L	KAD 12	

4	ANG KENG SOON	L	KAD 11	
5	CHOO YEN CHYI	P	KAD 12	
6	LIM WEI YAO	L	KAD 12	
7	ONG YONG SENG	L	KAD 12	
8	TAN WEI SHUIN	L	KAD 12	
9	WONG KAR WEI	L	KAD 12	
10	WONG KHENG HAO	L	KAD 12	
11	WONG TING YIEN	P	KAD 12	

TINGKATAN 3T5 QL3

BIL	NAMA PELAJAR	L/P	PENCAPAIAN SEPTEMBER	KOMEN
1	NG BOON NAI	P	KAD 9	Kerap tak hadir
2	EE WEI PING	L	KAD 13	
3	TAN ZI FENG	L	KAD 13	
4	CHARAN NATH A/L RATNAM	L	KAD 12	
5	YANG CHING CHING	P	KAD 6	BERHENTI (September)
6	RAVINTHIRAN	L	KAD 9	
7	CHUAH CHIN HONG	L	KAD 6	BERHENTI(September)
8	NG THIEN WAI	L;	KAD 13	
9	WONG KHENG HOOI	L	KAD 12	
10	SIMON A/L DAVID	L	KAD 10	
11	SHARWIN KUMAR	L	KAD 11	

TINGKATAN 4K2 QL4

BIL	NAMA PELAJAR	L/P	PENCAPAIAN OGOS	KOMEN
1	OH TEIK JIN	L	KAD 10	Masalah pembelajaran
2	KESAVAN A/L MAYA	L	KAD 8	
3	TIA HUI TIAN	P	KAD 10	
4	TIA JIAN HAO	L	KAD 10	
5	ONG PEI SZE	P	KAD 10	
6	ANG LEI CHIN	P	KAD 13	
7	KUNG YUNG FU	L	KAD 13	

Cadangan Penambaikan

1. Buku-buku yang telah pun ditempah atas inisiatif Tuan Pengetua , En. Zubaidillah Bin Sulaiman , akan mula digunakan pada bulan Oktober untuk kelas 4K2, 3T5 dan 2T4. Kelas KP2 dan 1T4 pula mula bulan November.

2. Program Mentor –Mentee harus giat dijalankan kerana progres sesetengah pelajar telah menjangkau sasaran. Konsep PLC('Peer Learning Community ') pula diterapkan dalam kalangan pelajar dan guru.

3. Hadiah dan insentif masih perlu dan wajar diberikan kepada pelajar berprogres cepat dan sanggup menjadi mentor kepada rakan sebaya.

4. Guru-guru QL masih perlu kerap bertemu dan berdialog sesama mereka serta dengan pihak pentadbiran untuk berkongsi pengalaman dan idea penambahbaikan program.

5. Satu Program QL lanjutan dan Program NILAM diperlukan untuk membolehkan pelajar terus memanfaatkan kemahiran yang telah dikuasai .

KESIMPULAN

Progres yang dicapai oleh pelajar QL setakat ini mesti diteruskan. Kejayaan jangka panjang untuk pelajar ialah kemahiran membaca mereka diteguhkan menjadi kemahiran membaca , memahami dan mengaplikasikan maklumat yang dibaca ke arah peningkatan prestasi akademik pelajar masing-masing .

LAPORAN PROGRES PROGRAM PEMULIHAN MEGA QUANTUM LEARNING BULAN OKTOBER 2015

Pengenalan

Secara keseluruhannya, perjalanan Program QL kurang lancar pada bulan Oktober kerana kita sedia maklum bahawa bulan Oktober ialah musim peperiksaan . Selain pengumuman cuti akibat jerebu sebanyak 4 hari turut menyuntukkan masa QL pada bulan ini . Namun , Program QL berjalan juga selama kira-kira 3 minggu pada bulan Oktober untuk semua kelas kecuali QL4 (QL3 berhenti untuk PT3 12 -14 Oktober, QL4 Peperiksaan Akhir Tahun 9-28 Oktober , QL1 & QL2 berhenti untuk PAT 21-30 Oktober dan QLKP 26-28 Oktober) . Selain itu , pada bulan ini ada sehari cuti awam . Walau bagaimanapun progres pelajar-pelajar QL didapati terus mantap dengan penggunaan buku Pantas Membaca pada tahap pengayaan kini. Harapan kita ialah 3 minggu persekolahan dalam bulan November tidak terbazir dan pelajar dapat dinilai pada minggu terakhir November nanti.

Jadual Progres Kelas dan Pelajar

Jadual Progres Bulan Oktober (setakat 21 Oktober) yang berikut menunjukkan progres setiap kelas dan individu pelajar dalam setiap kelas sesudah 3 minggu .

Progres Kelas

KELAS	BILANGAN PELAJAR	PENCAPAIAN TERBAIK	PENCAPAIAN MINIMUM
KP2	6	Buku Pantas Membaca 4	KAD 11**
1T4	14	Buku Pantas Membaca 5	KAD 11**
2T4	11	Buku Pantas Membaca 5	Buku Pantas Membaca 2 ***
3T5	10	Buku Pantas Membaca 5	KAD 9**
4K2	7	Buku Pantas Membaca 8	KAD 10***

Progres Pelajar

TINGKATAN PERALIHAN 2 QLKP

BIL	NAMA PELAJAR	L/P	PENCAPAIAN OKTOBER	KOMEN
1	CHEAH KIA JUN	L	KAD 14	
2	CHONG CHUN MENG	L	KAD 11	**Kerap tak hadir
3	CHING YOON KEONG	L	Kad 11	
4	LOW CHEE HENG	L	Buku Pantas Memebaca 4	
5	RAYMOND LIM	L	Buku Pantas Memebaca 4	
6	STEVEN LOH	L	KAD 11	

TINGKATAN 1T4 QL1

BIL	NAMA PELAJAR	L/P	PENCAPAIAN OKTOBER	KOMEN
1	SITI NOR ANISAH BT. ABD RAZAK	P	KAD 14	
2	SOO GUANG HOOI	L	KAD 14	
3	DEVA RISHI MITRA A/L KUNA SAIGRAN	L	Buku Pantas Membaca 5	
4	JOHN CANON A/L CHANDRAN	L	Buku Pantas Membaca 5	
5	NG HU NEY	L	Buku Pantas Membaca 5	
6	MAH YIN HONG	P	Buku Pantas Membaca 5	
7	PRECELIA ANN A/P SANDASAMY	L	Buku Pantas Membaca 5	
8	CHEW ZI QIANG	P	KAD 14	**Kerap tak hadir
9	ELAVARASAN A/L PUVANESAN **	L	KAD 11	**Kerap tak hadir
10	KHOR CHOON KEONG	P	KAD 14	

11	NAGATHEVAN A/L VANTHEVAR	L	KAD 14	
12	TEOH CHUN HOOI	P	KAD 14	
13	YEH JUNN YANN	L	KAD 14	**Kerap tak hadir

TINGKATAN 2T4 QL2

BIL	NAMA PELAJAR	L/P	PENCAPAIAN OKTOBER	KOMEN
1	SAITHARAN A/L SUBRAMANIAM	L	Buku Pantas Membaca 5	
2	YEAP BOON TEONG	L	Buku Pantas Membaca 5	
3	ANG KAR CHUN	L	Buku Pantas Membaca 5	
4	ANG KENG SOON	L	Buku Pantas Membaca 5	Masalah Pendengaran
5	CHOO YEN CHYI	P	Buku Pantas Membaca 5	
6	LIM WEI YAO	L	Buku Pantas Membaca 5	
7	ONG YONG SENG	L	Buku Pantas Membaca 5	
8	TAN WEI SHUIN	L	Buku Pantas Membaca 5	
9	WONG KAR WEI	L	Buku Pantas Membaca 2	*** Masalah Pertuturan
10	WONG KHENG HAO	L	Buku Pantas Membaca 5	
11	WONG TING YIEN	P	Buku Pantas Membaca 4	

TINGKATAN 3T5 QL3

BIL	NAMA PELAJAR	L/P	PENCAPAIAN OKTOBER	KOMEN
1	NG BOON NAI	P	KAD 11	**Kerap tak hadir
2	EE WEI PING	L	Buku Pantas Membaca 3	
3	TAN ZI FENG	L	Buku Pantas Membaca 2	
4	CHARAN NATH A/L RATNAM	L	KAD 14	
5	RAVINTHIRAN	L	KAD 9	**Kerap tak hadir
6	NG THIEN WAI	L	Buku Pantas Membaca 3	
7	WONG KHENG HOOI	L	Buku Pantas Membaca 2	
8	SIMON A/L DAVID	L	KAD 11	Kerap tak hadir
9	SHARWIN KUMAR	L	KAD 14	Kerap tak hadir

TINGKATAN 4K2 QL4

BIL	NAMA PELAJAR	L/P	PENCAPAIAN OKTOBER	KOMEN
1	OH TEIK JIN	L	Kad 11	
2	KESAVAN A/L MAYA	L	Kad 10	***Masalah pembelajaran . cepat lupa jika QL tidak

				dijalanakn untuk jangka masa panjang
3	TIA HUI TIAN	P	Buku Pantas Membaca 5	
4	TIA JIAN HAO	L	Buku Pantas Membaca 5	
5	ONG PEI SZE	P	Buku Pantas Membaca 5	.
6	ANG LEI CHIN	P	Buku Pantas Membaca 8	
7	KUNG YUNG FU	L	Buku Pantas Membaca 8	

Cadangan Penambaikan

1. Pembinaan kosa kata dengan kamus bergambar amatlah perlu pada fasa lanjutannya iaitu tahun 2016

2. Penerapan kemahiran tatabahasa yang mudah seperti membina ayat tunggal yang ringkas serta membentuk ayat tanya ialah lanjutan yang wajar kepada progres pelajar.

3. Program Mentor –Mentee / Peer Coaching terus giat dijalankan sejajar konsep kini 'Peer Learning Community '

4. Guru-guru QL masih perlu kerap bertemu dan berdialog sesama mereka serta dengan pihak pentadbiran untuk berkongsi pengalaman dan idea penambahbaikan program.

5. Satu ujian penilaian bercorak lisan dan penulisan akan diberikan untuk mengenal pasti keberkesanan program pada minggu ketiga November/ akhir tahun persekolahan

6. Satu Program QL lanjutan dan Program NILAM diperlukan pada tahun depan untuk membolehkan pelajar terus memanfaatkan kemahiran yang telah dikuasai agar lebih mantap lagi penggunaan bahasa Melayu dalam pelbagai mata pelajaran

7. Ketidakahadiran pelajar ketara menjadi faktor progres seseorang pelajar ketinggalan Lantas cadangan motivasi melalui bimbingan dan kaunseling diperlukan.

KESIMPULAN

Progres yang dicapai oleh pelajar QL setakat ini mesti diteruskan dengan program lanjutan. Kejayaan jangka panjang untuk pelajar ialah kemahiran membaca mereka diteguhkan menjadi kemahiran membaca , memahami, menulis mengarang dan mengaplikasikan maklumat yang dibaca ke arah peningkatan prestasi akademik pelajar masing-masing .

KEBERHASILAN KESELURUHAN PROGRAM

Secara rumusnya didapati bahawa kesemua 46 orang pelajar (3 orang pelajar telah berhenti sekolah dari bulan Ogos- Oktober) telah berjaya menghabiskan proses membunyikan huruf dan perkataan yang terangkum dalam Kad 1 hingga Kad 14 selepas 3 bulan perjalanan

program.. Untuk pelajar-pelajar yang laju, mereka secara puratanya menguasai sebanyak 3 kad dalam masa seminggu. Maka secara keseluruhannya, 14 kad telah habis dikuasai oleh pelajar dalam masa 5 minggu sahaja. Sesudah lebih awal dan lebih cepat menguasai kad berbanding dengan kawan-kawan , pelajar diberikan pengukuhan membaca Siri Pantas Membaca - Buku 1 hingga 8. Pembacaan daripada buku cerita turut diterapkan sebagai aktivit pengayaan.

Kelebihan program dan modul kad QL ini ialah pelajar-pelajar telah diajar dan belajar serentak dengan proses dinilai. Maka tidak perlulah dilakukan satu penilaian berlainan untuk memantau progres pelajar sesudah Pdp kad .Malahan kami mendapati bahawa transisi pelajar daripada membaca kad kepada Siri Buku Pantas Membaca adalah senang dan lancar sekali..Sekali lagi kami mendapati penggunaan kad –kad Modul telah memenuhi konsap Quantum Learning yang juga menggunakan prinsip 'accelerated learning'.

JADUAL KEBERHASILAN PROGRAM QL SELEPAS 3 BULAN

KELAS	JUMLAH PELAJAR DALAM KELAS	PENCAPAIAN TERBAIK					
		OGOS (4 MINGU)		SEPTEMBER (3 MINGGU)		OKTOBER (3 MINGGU)	
		KAD	BILANGAN PELAJAR	KAD	BILANGAN PELAJAR	KAD / BUKU	BILANGAN PELAJAR
QLKP	7	6	4	8	4	BUKU 4	2
QL1	13	3	11	10	1	BUKU 5	5
QL2	11	6	8	13	1	BUKU 5	9
QL3	11	6	8	13	3	BUKU 5	3
QL4	7	7	3	13	2	BUKU 8	2

RUMUSAN KESELURUHAN PROGRAM

Program Quantum Learning 3 Bulan Membaca tidak mempunyai apa-apa matlamat yang teramat mega atau terlampau gemilang. Program ini secara simplilistik mempunyai satu matlamat murni iaitu untuk membasmi Buta Huruf di SMK Darul Ridwan secara tuntas. Banyak kelemahan yang telah tertimbul seperti yang terlapor dalam Laporan Progres Bulanan dan banyak langkah telah pun diambil untuk mengatasinya. Secara tulus hati , rahsia kejayaan kepada Program Quantum Learning di SMK Darul Ridwan ialah revolusi minda serta jiwa

pentadbir, guru dan pelajar yang yakin mahupun bersatu hati untuk menjayakan program ini . Akhir kata, inovasi Kad-kad modul yang direka oleh tuan pengetua sekolah turut menjadi faktor pencetus yang signifikan kepada kejayaan yang dicapai ini.

RUJUKAN

Ahmad dan Joko, *Model Belajar Mengajar*, 1997, Bandung: Pustaka Setia.

Bobbi Porter. De dan Mike Hernacki. *Quantum Learning: Membiasakan Belajar Nyaman dan Menyenangkan,* 2003, Bandung: Kaifa.

Gordon, Dryden. *Revolusi Cara Belajar : The Learning Revolution Bagian I*, 2003 ,Bandung. Kaifa.

Sugiarto, *Mengoptimalkan Daya Kerja Otak Dengan Berfikir Holistik dan Kreatif*, 2004,Jakarta Gramedia Pustaka Utama.

Slameto, *Belajar Dan Faktor-Faktor Yang Mempengaruhinya,* 2003, Jakarta: Rineka Cipta.
Tony Buzan. dan Barry.. *Memahami Peta Pikiran : The Mind Map Book*, 2004,Batam: Interaksa.

PROSES REKA BENTUK MODEL PENTAKSIRAN PEMBELAJARAN BAGI PERMAINAN KATEGORI SERANGAN DALAM PENDIDIKAN JASMANI TAHUN 4

Liza Saad
saadliza@gmail.com

JulismahJani
AzaliRahmat
Norkhalid Salimin
UniversitiPendidikan Sultan Idris

ABSTRAK

Kajian ini bertujuan untuk menentukan kesahan dan kebolehpercayaan Model Pentaksiran Pembelajaran bagi permainan kategori serangan dalam Pendidikan Jasmani.Kajian ini menggunakan instrumen yang holistik bagi menilai standard prestasi pelajar bagi permainan kategori serangan iaitu penilaian pemerhatian guru yang merangkumi domain psikomotor, kognitif dan afektif. Instrumen mengukur kajian ini dibina berdasarkan kepada Buku Panduan Pengajaran Pendidikan Jasmani, Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran Pendidikan Jasmani, Buku Teks Pendidikan Jasmani, Surat Pekeliling Ikhtisas Bil. 1/2014 dan Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2011-2025.Kesemua sumber dijadikan sebagai panduan dan rujukan supaya instrumen pentaksiran yang dibina adalah bersesuaian dengan kehendak dan keperluan kurikulum Pendidikan Jasmani. Hasil kajian menunjukkan kesahihan pertama instrumen Model Pentaksiran Pembelajaran bagi permainan kategori serangan adalah r=0.92 (N=4) dan kesahihan kedua r=0.94 (N=5). Kebolehpercayaan instrumen antara dua penguji bagi pencapaian tahap penguasaan pelajar ketiga-tiga domain mencatatkan r=0.86 (N=30). Manakala domain kognitif r=0,93; domain psikomotor r=0.90; dan domain afektif r=0.75. Berdasarkan dapatan, Model Pentaksiran Pembelajaran ini adalah sesuai digunakan sebagai instrumen standard untuk menaksir tahap penguasaan pelajar bagi permainan kategori serangan dalam Pendidikan Jasmani.Kajian lanjutan boleh dilakukan dengan membina instrumen pentaksiran pembelajaran bagi permainan kategori jaring dan dinding; memadang; dan sasaran dalam Pendidikan Jasmani sekolah rendah Tahap 1 dan Tahap 2.

Kata kunci*: Pendidikan Jasmani, pentaksiran pembelajaran, permainan kategori serangan, kesahan, kebolehpercayaan*

PENGENALAN

Pentaksiran pembelajaran semakin menjadi tumpuan dalam sistem pendidikan di Malaysia kerana Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 (PPPM 2013-2025) telah menggariskan beberapa perubahan besar dalam aspek pembelajaran pelajar sebagaimana yang tercatat di dalam Bab 4, yang menyatakan bahawa Kementerian Pendidikan Malaysia menilai semula kurikulum dan pentaksiran. Garis panduan tersebut antaranya adalah untuk meningkatkan kerangka pentaksiran bagi menambahkan item dan menguji kemahiran berfikir aras tinggi serta bergerak ke arah menggunakan standard dalam Pentaksiran Berasaskan Sekolah (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2012).

Justeru, Malaysia telah melaksanakan Pentaksiran Berasaskan Sekolah bagi sekolah rendah mulai 2011 untuk Tahun 1 selari dengan transformasi Kurikulum Bersepadu Sekolah Rendah (KBSR) kepada Kurikulum Standard Sekolah Rendah (KSSR). Pentaksiran Berasaskan Sekolah ini dilaksanakan ke atas semua pelajar bagi setiap mata pelajaran yang ditawarkan oleh Kementerian Pendidikan Malaysia di sekolah rendah sama ada sekolahkerajaan atau sekolah swasta (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2014).

Pentaksiran Berasaskan Sekolah adalah pentaksiran yang berterusan sepanjang proses pengajaran dan pembelajaran (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2012). Pentaksiran ini mengambil kira kesemua aspek perkembangan intelektual dan sahsiah pelajar yang tidak hanya tertumpu pada pencapaian dalam peperiksaan semata-mata. Pelaksanaan Pentaksiran Berasaskan Sekolah dilaksanakan sepenuhnya oleh guru-guru iaitu dengan merancang, mentadbir, memberi skor dan melaporkan pentaksiran secara terancang mengikut prosedur yang telah ditetapkan oleh Lembaga Peperiksaan Malaysia (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2012). Dengan itu, PBS adalah pemangkin kepada pemantapan sistem pendidikan negara dalam pembinaan modal insan pelajar bagi merealisasikan matlamat Kurikulum Standard Sekolah Rendah, Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia dan Falsafah Pendidikan Kebangsaan.

Berdasarkan konteks Kurikulum Standard Sekolah Rendah, terdapat 19 mata pelajaran yang terlibat dengan Pentaksiran Sekolah termasuklah Pendidikan Jasmani. Berdasarkan Akta Pendidikan 1996 melalui Surat Pekeliling Ikhtisas Bilangan 25/1998 (Kementerian Pendidikan Malaysia, 1998), Pendidikan Jasmani adalah mata pelajaran teras dan wajib diajar dalam kurikulum sekolah. Justeru, pentaksiran perlu dilaksanakan oleh guru bagi menentukan pencapaian matlamat dan objektif Pendidikan Jasmani. Sehubungan itu, Pendidikan Jasmani bukan hanya aktiviti fizikal yang bermatlamat tetapi juga menumpu kepada pembangunan keseluruhan pelajar yang meliputi aspek psikomotor, afektif dan kognitif (Freeman, 1997)serta memberi fokus terhadap penambahan pengetahuan dan perubahan tingkah laku pelajar (Pangrazi dan Darst, 1992).

Isu Pentaksiran dalam Pendidikan Jasmani

Amalan pentaksiran Pendidikan Jasmani di sekolah rendah masa kini tidak memenuhi kehendak Pentaksiran Berasaskan Sekolah sebagaimana yang digariskan dalam buku panduan pelaksanaan Pentaksiran Berasaskan Sekolah (Kementerian Pendidikan Malaysia., 2014).Situasi ini dibuktikan menerusi temu bual dengan beberapa orang guru Pendidikan Jasmani tentang pelaksanaan pentaksiran Pendidikan Jasmani dalam era Pentaksiran Berasaskan Sekolah.Mereka melaporkan bahawa pentaksiran yang dijalankan tidak secara holistik dan tidakmenyeluruh (HaryaniYantisah, NurIthtizamdan Ahmad Fazlan, komunikasipersonel, 4 April, 2015).

Manakala hasil komunikasi bersama dua orang guru opsyen Pendidikan Jasmani sekolah rendah menyatakan bahawa mereka melaksanakan pentaksiran formatif bagi domain pembelajaran psikomotor secara kaedah pemerhatian guru dan pentaksiran sumatif bagi domain pembelajaran kognitif dan afektif melalui peperiksaan pertengahan tahun dan akhirtahun (Mohammad SaifulNahar&MohdShahrul, komunikasipersonel, 3 Mac, 2016).Namun, item-item yang dibina adalah tidak holistik, tidakmencakupi setiap standard pembelajaran dan tiada Jadual Spesifikasi Ujian.Ini menggambarkan bahawa data pencapaian standard prestasi pelajar yang dilaporkan adalah tidak standard dan piawai.

Situasi ini berlaku kerana guru-guru menghadapi kekangan dalam melaksanakan pentaksiran yang holistik dan menyeluruh disebabkan faktor kekangan masa dan kompetensi guru (Yogeswari, AzneeFazilla&Norlela, komunikasipersonel, 18 April, 2015; Dewi&Roslan, komunikasipersonel, 4 Mac 2016). Justeru, kesemua guru yang ditemu bual hanya menggunakan instrumen pentaksiran yang diperoleh dari pasaran yang disediakan oleh pembekal-pembekal buku selain daripada instrumen yang dibekalkan oleh Lembaga Peperiksaan seperti ujian Standard Kecergasan Fizikal Kebangsaan untuk Murid Sekolah Malaysia (SEGAK) dan Penilaian Aktiviti Jasmani Sukan dan Kokurikulum (PAJSK). Fenomena ini menimbulkan persoalan tentang kualiti pentaksiran dan adakah data pencapaian standard prestasi pelajar yang dilaporkan mempunyai kesahan dan kebolehpercayaan?

Dapatan Kajian olehOthman, Siti Esah, Ahmad Fuaad, Azali, dan Omar Hisyam (2013) mengukuhkan bukti tentang amalan pentaksiran Pendidikan Jasmani di era Pentaksiran Berasaskan Sekolah. Kajian ini melaporkan bahawa guru Pendidikan Jasmani dan Pendidikan Kesihatan (PJPK) masih belum cekap dalam membina item ujian, kurang jelas tentang maksud pentaksiran yang sah dan boleh dipercayai serta kurang berkemahiran dalam mentaksirkan hasil pentaksiran. Keadaan ini berlaku disebabkan guru masih tidak mempunyai kompetensi pentaksiran yang sesuai untuk melaksanakan pentaksiran dengan berkesan (Othman et al., 2013). Sehubungan itu kajian Norazilawati, Noorzeliana, Mohd Sahandri, dan Saniah (2015)mendapati bahawa hanya 33.3 peratus guru yang membina instrumen pentaksiran dan 66.7 peratus lagi tidak membina instrumen pentaksiran disebabkan faktor kekangan masa dan beban tugas.

Merujuk kepada Surat Pekeliling Lembaga Peperiksaan Bil 1 Tahun 2014 yang bertarikh 31 mac 2014 (Lisle, 2015) dan Earl (2003) menyatakan bahawa pentaksiran perlu merangkumi pentaksiran untuk pembelajaran, pentaksiran sebagai pembelajaran dan

pentaksiran tentang pembelajaran. Pentaksiran tersebut adalah perlu kerana apabila guru dan pelajar menjadi fokus kepada menilai pembelajaran dalam permainan dan bukannya menilai kemahiran dalam permainan, mereka akan belajar untuk memahami strategi bermain dan membuat jangkaan pergerakan dalam mengaplikasikan sesuatu kemahiran dalam permainan (Hopper, 2007). Justeru itu, instrumen pentaksiran pembelajaran yang digunakan dalam permainan sesuatu sukan perlu standard dan piawai (*National Council for Curriculum and Assessment*, 2004).

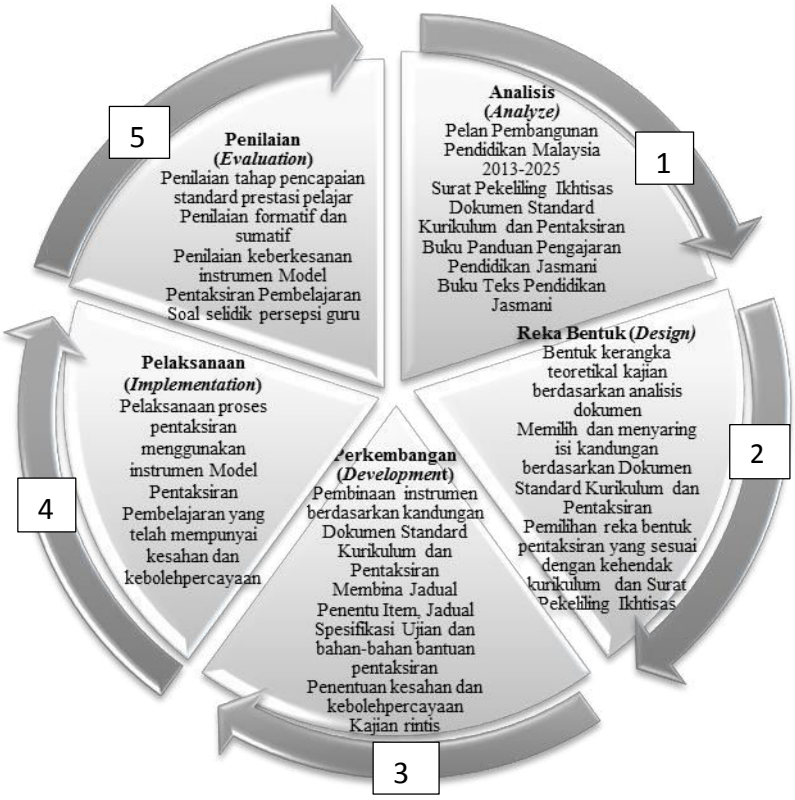
Oleh yang demikian, pengkaji bercadang untuk membina sebuah Model Pentaksiran Pembelajaran bagi permainan kategori serangan dalam Pendidikan Jasmani Tahun 4 yang standard.Inikerana, Norkhalid (2012) melaporkanbahawa tidak ada satu instrumen yang standard untuk digunakan oleh guru Pendidikan Jasmani dalam menilai aras pembelajaran pelajar terutamanya berkaitan dengan tajuk kemahiran permainan. Tambahan pula, berdasarkan komunikasi personel pengkaji dengan salah seorang penulis buku teks Pendidikan Jasmani Tahun 4, beliau bersetuju dengan penyataan bahawa Kementerian Pendidikan Malaysia ada menyediakan buku teks dan buku panduan pengajaran Pendidikan Jasmani tetapi tidak menyediakan satu instrumen pentaksiran yang standard bagi guru-guru menaksir tahap pencapaian pelajar khususnya bagi Modul kemahiran (Othman, komunikasi personel, 29 November 2015).

Penyataan Bunker dan Thorpe (1982) mengukuhkan lagi mengapa permainan kategori serangan dipilih iaitu melalui pembelajaran permainan kategori serangan, pelajar berpeluang untuk menguasai pelbagai kemahiran pergerakan termasuk menghantar dan menerima bola menggunakan tangan, kaki atau objek, mengkoordinasi tangan-mata dan mencabar pasukan lawan dari menguasai bola dengan cara menggelecek, mengadang, memintas atau takel. Justeru, Model Pentaksiran Pembelajaran tersebut melibatkan kriteria pentaksiran untuk pembelajaran, pentaksiran sebagai pembelajaran dan pentaksiran tentang pembelajaran.Kandungan pembelajaran Model Pentaksiran Pembelajaran ini merujuk kepada Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran Kurikulum Standard Sekolah Rendah Pendidikan Jasmani Tahun 4.

Model Pentaksiran Pembelajaran

Model Pentaksiran Pembelajaran mengandungi pentaksiran bagi permainan kategori serangan yang dipecahkan kepada tiga kaedah pentaksiran iaitu pentaksiran untuk pembelajaran, pentaksiran sebagai pembelajaran dan pentaksiran tentang pembelajaran.Model Pentaksiran Pembelajaran mengukur tahap pencapaian pelajar bagi domain kognitif, psikomotor dan afektif.Sehubungan itu, Model Pentaksiran Pembelajaran menggunakan kaedah pentaksiran rakan sebaya, pentaksiran kendiri dan pentaksiran guru sebagai kaedah dalam mendapatkan skor tahap pencapaian pelajar.Model Pentaksiran Pembelajaran digunakan oleh guru Pendidikan Jasmani dan pelajar sekolah rendah Tahun 4.

Model reka bentuk ADDIE (Rossett, 1987) yang terdiri daripada fasa *Analysis* (Analisa), *Design* (Reka Bentuk), *Development* (Pembangunan), *Implementation* (Pelaksanaan), dan *Evaluation* (Penilaian) dijadikan panduan dalam membinaModel Pentaksiran Pembelajaran. Rajah 1 menggambarkan pembentukan Model Pentaksiran Pembelajaran berdasarkan Model ADDIE (Rossett, 1987)



Rajah 1: Proses Pembentukan Model Pentaksiran Pembelajaran berdasarkan Model ADDIE (Rossett, 1987).

Langkah pertama dalam membina Model Pentaksiran Pembelajaran adalah menganalisis dokumen-dokumen berkaitan antaranya Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025, Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran Pendidikan Jasmani Tahun 4, buku teks Pendidikan Jasmani Tahun 4, buku panduan pengajaran Pendidikan Jasmani Tahun 4, dan surat-surat pekeliling ikhtisas. Pengkaji juga mengkaji jurnal-jurnal dan buku-buku berkaitan pentaksiran bagi mengenal pasti kriteria pentaksiran yang terbaik. Dalam konteks kajian ini adalah merujuk kepada keperluan objektif pengajaran Pendidikan Jasmani berdasarkan Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran (Bahagian Pembangunan Kurikulum, 2013) iaitu berkaitan aspek kognitif, psikomotor dan afektif bagi permainan kategori serangan Tahun 4.

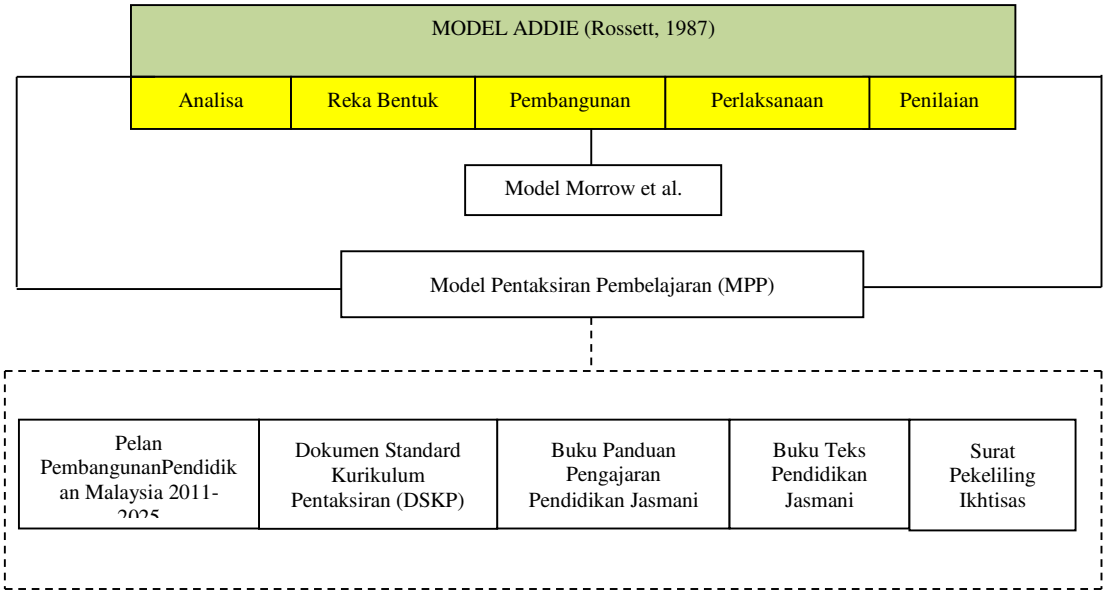
Langkah kedua adalah berdasarkan analisis instrumen, merujuk kepada standard kandungan bagi permainan kategori serangan Tahun 4. Merujuk Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran (Bahagian Pembangunan Kurikulum, 2013), terdapat enam kemahiran dalam permainan kategori serangan berdasarkan unit kemahiran iaitu (i) Unit 10: Hantar dan Terima Bola; (ii) Unit 11: Kelecek Ku Hebat; (iii) Unit 12: Cuba Hadang; (iv) Unit 13: Memintas; dan (v) Unit 14: Kena Takel. Pelajar perlu mencapai standard kandungan domain psikomotor iaitu berkebolehan melakukan kemahiran asas permainan kategori serangan dengan lakuan yang betul.Pelajar juga perlu mencapai standard kandungan domain kognitif iaitu berkebolehan mengaplikasikan konsep pergerakan dan prinsip mekanik dalam kemahiran asas permainan kategori serangan. Selain itu, pelajar juga perlu mencapai standard kandungan domain afektif iaitu berkebolehan mematuhi dan mengamalkan elemen

pengurusan dan keselamatan, menunjukkan keyakinan dan tanggung jawab kendiri serta berkebolehan membentuk kumpulan dan bekerjasama dalam kumpulan (Bahagian Pembangunan Kurikulum, 2013).

Langkah ketiga adalah mengenai kajian berkaitan dengan pembinaan model. Pengkaji mula membina model dengan menyenaraikan, memilih dan menyaring isi kandungan yang ingin dimuatkan ke dalam model supaya bertepatan dengan standard kandungan, standard pembelajaran dan standard prestasi Dokumen standard Kurikulum dan Pentaksiran (Bahagian Pembangunan Kurikulum, 2013). Pengkaji menumpukan kepada strategi dan langkah-langkah ke arah kelancaran pelaksanaan model yang dihasilkan. Pengkaji juga menyenaraikan bahan-bahan bantuan model dan menentukan cara penyampaian model yang akan dilaksanakan oleh guru-guru Pendidikan Jasmani. Penentuan kesahan dan kebolehpercayaan model dilaksanakan pada peringkat ini.Pengkaji mendapatkan kesahan dari pakar dan melaksanakan kajian rintis bagi menguji kebolehpercayaan instrumen.

Langkah keempat, model yang telah mempunyai kesahan dan kebolehpercayaan melalui peringkat pelaksanaan digunakan oleh guru dalam waktu pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Jasmani. Pelaksanaan model dalam lima sesi pertemuan pengajaran dan pembelajaran dan pentaksiran berlangsung di sepanjang proses pengajaran dan pembelajaran.

Langkah kelima adalah penilaian keberkesanan model dan penilaian tahap pencapaian standard prestasi pembelajaran pelajar.Beberapa kaedah pentaksiran digunakan bagi menilai tahap pencapaian standard prestasi pelajar bagi domain kognitif, psikomotor dan afektif.Soal selidik persepsi guru diedarkan pada peringkat ini bagi menilai keberkesanan model.

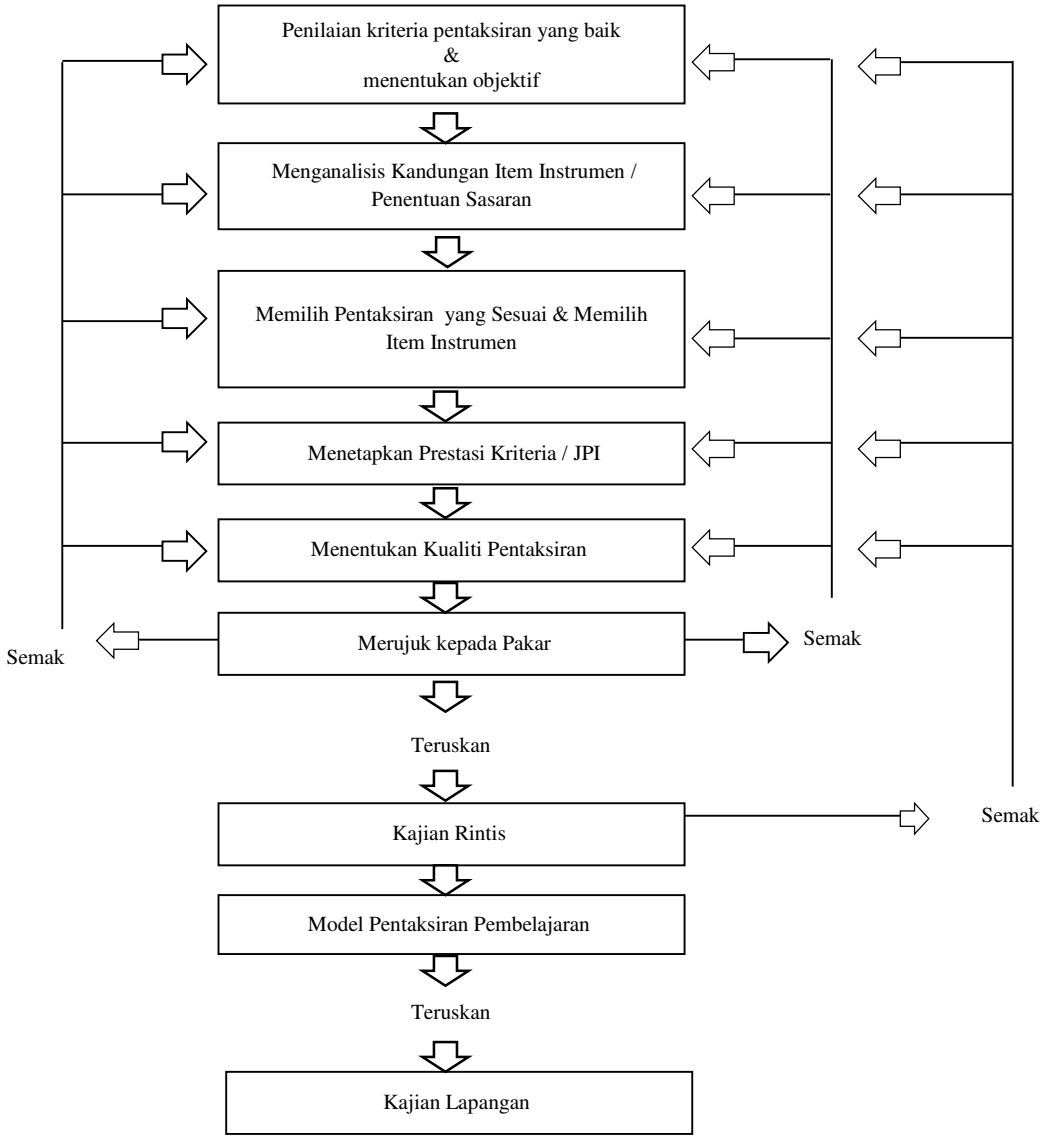


Rajah 2. Kerangka Teoretikal kajian

Rajah 2 menunjukkan kerangka teoretikal kajian yang digunakan oleh pengkaji dalam membina instrumen pentaksiran pembelajaran bagi permainan kategori serangan. Pengkaji menggunakan lima sumber utama iaitu Buku Panduan Pengajaran Pendidikan Jasmani, Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran Pendidikan Jasmani, Buku Teks Pendidikan Jasmani, Surat Pekeliling Ikhtisas Bil. 1/2014 dan Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 sebagai panduan dan rujukan dalam pembinaan instrumen pentaksiran.

Model ADDIE (Rossett, 1987) dan model Morrow et al. (2005) digunakan dalam menghasilkan Model Pentaksiran Pembelajaran pada langkah pembangunan sebagaimana yang ditunjukkan dalam Rajah 2. Gabungan kedua-dua model dimodifikasi dalam pembinaan Model Pentaksiran Pembelajaran adalah berdasarkan kepada kajian Mohd Izwan, Norkhalid, dan Gunathevan (2015).

Pengkaji menggunakan panduan pembinaan instrumen oleh Morrow et al. (2005) dalam proses pembinaan item-item dalam Model Pentaksiran Pembelajaran pada langkah pembangunan (*development*). Rajah 3 adalah dirujuk.



Rajah 3. Carta Alir Fasa Pembangunan Model Pentaksiran Pembelajaran (Morrow et al., 2005)

TUJUAN KAJIAN

Secara amnya, kajian yang dijalankan adalah untuk mengenal pasti keberkesanan Model Pentaksiran Pembelajaran bagi permainan kategori serangan dalam Pendidikan Jasmani tahun Berikut adalah persoalan kajian:

1) Sejauh manakah kesahan Model Pentaksiran Pembelajaran bagi permainan kategori serangan dalam Pendidikan Jasmani tahun 4?
2) Berapakah nilai kebolehpercayaan Model Pentaksiran Pembelajaran bagi permainan kategori serangan dalam Pendidikan Jasmani tahun 4?

Sampel Kajian

Sampel kajian melibatkan 2 orang guru Pendidikan Jasmani dan 30 orang pelajar sekolah rendah Tahun 4 dari sebuah sekolah rendah dalam daerah Hulu Selangor, Selangor. Terdapat 9 orang panel pakar yang terlibat dalam menentukan kesahan kandungan instrumen kajian ini.Sampel guru dan panel pakar dipilih menggunakan teknik sampel bertujuan. Seterusnya, kesemua pelajar daripada kelas yang diajar oleh sampel guru akan menjadi sampel kajian melalui kaedah pemilihan "*Intact sampling*".

Instrumen Kajian

Kajian ini menggunakan Model Pentaksiran Pembelajaran bagi permainan kategori serangan dalam Pendidikan Jasmani Tahun 4.Model yang digunakan dalam kajian ini dilaporkan kesahan dan kebolehpercayaan melalui rujukan pakar dan Ujian Rintis.

ModelPentaksiran Pembelajaran mengandungi pentaksiran bagi permainan kategori serangan yang dipecahkan kepada dua kaedah pentaksiran iaitu pentaksiran formatif dan pentaksiran sumatif.Model Pentaksiran Pembelajaran ini mengukur tahap pencapaian pelajar bagi domain kognitif, psikomotor dan afektif.Sehubungan itu, Model Pentaksiran Pembelajaran ini hanya menggunakan kaedah pentaksiran pemerhatian guru dalam mendapatkan skor tahap penguasaan pelajar.

Keputusan dan Perbincangan

Kesahan Model Pentaksiran Pembelajaran

Penyelidik telah melaksanakan dua kali proses mendapatkan kesahan instrumen kajian. Proses mendapatkan kesahan instrumen untuk kajian rintis kali pertama, penyelidik mendapatkan kesahan pakar kandungan daripada seorang pensyarah kanan Jabatan Pendidikan Jasmani di Institut Pendidikan Guru yang berpengalaman lebih 25 tahun, seorang ketua panitia Pendidikan Jasmani sekolah rendah yang berpengalaman selama 20 tahun dan dua orang guru opsyen Pendidikan Jasmani yang mengajar Pendidikan Jasmani Tahun 4.

Penyelidik menjalankan statistik persetujuan secara manual bagi mencari min bagi kesahan 4 orang pakar berdasarkan formula berikut:

$$\frac{\text{Jumlah Skor Pakar (X)}}{\text{Skor Maksimum [4 x (10x28 item)]}} \text{ X } 100\% = \text{Korelasi Kesahan Kandungan}$$

Jadual 1:Kesahan Kandungan oleh Panel Pakar dalam Kajian Rintis (N=4)

Item / Pakar	Pakar 1	Pakar 2	Pakar 3	Pakar 4	∑	*M*
Item 1	10	10	9	10		
Item 2	8.5	8	9	8		
Item 3	8.5	8	8	8		
Item 4	9	9.5	9	9		
Item 5	9	9	8	8		
Item 6	8.5	9	9	9		
Item 7	8.5	9	9	10		
Item 8	8	9	9	9		
Item 9	10	9	9	10		
Item 10	10	9	9	10		
Item 11	10	8	9	9.5		
Item 12	10	9.5	9	10		
Item 13	10	9.5	9	10		
Item 14	8.5	8	9	9		
Item 15	10	9	9	9		
Item 16	10	9	9	10		
Item 17	10	8	9	9		
Item 18	7	8	9	9		
Item 19	10	9	9	9.5		
Item 20	10	9	9	10		
Item 21	10	9	8	10		
Item 22	10	9	9	9		
Item 23	10	9	9	9		
Item 24	9.5	10	10	10		
Item 25	10	9	9	9.5		
Item 26	10	8	9	10		
Item 27	8.5	9	10	10		
Item 28	9	8	9	9		
∑	262.5	247.5	251	263.5	1024.5	0.91
M	0.94	0.88	0.90	0.94	3.66	0.92

Berdasarkan Jadual 1, kesahan kandungan dalam kajian rintis adalah r = 0.91 (N=4). Menurut Sidek dan Jamaludin (2008), Rink (2002) dan Mohd Izwan et al. (2015), bahawa nilai 0.70 menunjukkan instrumen tersebut mempunyai nilai kesahan yang baik. Seterusnya, pengkaji melaksanakan proses mendapatkan kesahan instrumen kali kedua setelah melakukan

penambahbaikan instrumen kajian. Segala cadangan dan saranan daripada panel pakar kandungan diambil perhatian dalam melakukan penambahbaikan instrumen selaras dengan kehendak kurikulum Pendidikan Jasmani Tahun 4.Sehubungan itu, instrumen yang telah ditambah baik dinilai oleh tiga pakar kandungan dan dua pakar bahasa. Prosedur ini digunakan dalam kajian Mohd Izwan et al. (2015) sebagai mengukuhkan lagi kesahan instrumen kajian.

Jadual 2.*Kesahan Item oleh Panel Pakar (N=5)*

Item / Pakar	Pakar 1 Kandungan	Pakar 2 Kandungan	Pakar 3 Kandungan	Pakar 4 Bahasa	Pakar 5 Bahasa	∑	*M*
Item 1	10	10	10	10	10		
Item 2	9	9	9.5	10	10		
Item 3	9	8	9.5	9	10		
Item 4	10	8	9.5	8	10		
Item 5	8	9	9.5	9	9		
Item 6	9	9	9	9	10		
Item 7	9	9	9	10	10		
Item 8	8	9	10	10	10		
Item 9	10	10	10	9	10		
Item 10	10	10	9.5	9	10		
Item 11	10	10	9	9	10		
Item 12	10	10	9	10	10		
Item 13	10	10	9	10	10		
Item 14	9	8	9.5	8	10		
Item 15	10	9	8.5	9	10		
Item 16	10	9	9	9	9		
Item 17	10	10	8.5	9	9		
Item 18	9	10	8.5	10	9		
Item 19	9	9	9.5	9	10		
Item 20	10	8	10	9	10		
Item 21	10	9	9	9	10		
Item 22	9	9	8.5	8	9		
Item 23	10	9	9	9	9		
Item 24	10	10	9.5	9	10		
Item 25	10	10	9.5	9	10		
Item 26	10	9	9.5	9	10		
Item 27	10	9	9	9	9		
Item 28	8	8	9	9	10		
∑	266	257	259	257	273	1312	0.94
M	0.95	0.92	0.93	0.92	0.98	4.7	0.94

Jadual 2 menunjukkan kesahan item bagi pakar 1 (r=0.95), pakar 2 (r=0.92), pakar 3 (r=0.93), pakar 4 (0.92), dan pakar 5 (r=0.98). Nilai min bagi kesahan instrumen Model Pentaksiran Pembelajaran ini adalah r=0.94 (N=5). Berdasarkan Abu Bakar dan Bhasah (2008), Sidek dan Jamaludin (2008) dan Norkhalid, Julismah, Mohd Izwan dan Gunathevan (2015), nilai r

sekurang-kurangnya 70 peratus (0.7) adalah memadai dan membolehkan instrumen diterima pakai dalam sesuatu kajian.

Kebolehpercayaan Model Pentaksiran Pembelajaran

Menurut Ahmad (2014), Miller (2006), juga Mohamed Nor AzharidanRamlee (2014) menyatakan bahawa kebolehpercayaan adalah sesuatu ujian itu dapat memberi keputusan yang konsisten melalui kaedah uji dan uji semula dan data yang diperoleh boleh diterima pakai tanpa keraguan. Manakala, menurut Abu Bakar danBhasah (2008), terdapatdua prosedur yang sering digunakan dalam menganggarkan kebolehpercayaan skor ujian iaitu pentadbiran dua ujian dan pentadbiran satu ujian.

Dalam kajian ini, kebolehpercayaan antara penguji dinilai bagi mendapatkan objektiviti instrumen.SidekdanJamaludin (2008) menyatakan bahawa kaedah uji dan uji semula boleh dilaksanakan bagi memperoleh nilai pekali kebolehpercayaan bagi melihat objektiviti sesuatu instrumen. Justeru, penyelidik mentadbirkan ujian yang serupa ke atas sekumpulan pelajar yang sama pada masa yang berlainan (Ahmad, 2014) bagi mendapatkan nilai pekali kebolehpercayaan di antara dua penguji. Sesuatu ujian dikatakan mempunyai objektiviti yang tinggi apabila terdapat persetujuan yang rapat di antara dua atau lebih penguji.Kaedah korelasi *Pearson product moment* digunakan dalam menganggarkan kebolehpercayaan bagi instrumen pentaksiran berasaskan sekolah.

Merujuk kepada Jadual 3, nilai pekali korelasi di antara skor penguji 1 dengan penguji 2 adalah r = 0.86. Berpandukan Rink (2002) danMohdIzwan et al. (2015), nilai r sekurang-kurangnya 70 peratus (0.07) adalah mencukupi dan boleh diterima.

Jadual 3.*Kebolehpercayaan Instrumen Pentaksiran Pembelajaran antara Dua Penguji (N=30)*

	Teknik Analisis	Penguji 1	Penguji 2
Penguji 1	Pearson Correlation	1	0.86(**)
	Sig. (2-tailed)	.000	.000
	N	30	30
Penguji 2	Pearson Correlation	0.86(**)	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000
	N	30	30

* Correlation is significant at the 0.01

Jadual 4.*Kebolehpercayaan Domain Kognitif, Psikomotor dan Afektif antara Dua Penguji (N=30)*

Instrumen	Teknik Analisis	*R*
Kognitif	*Pearson product moment*	0.93
Psikomotor	*Pearson product moment*	0.90
Afektif	*Pearson product moment*	0.75
	M	0.86

* Correlation is significant at the 0.01

Berdasarkan Jadual 2, kebolehpercayaan untuk instrumen pentaksiran domain kognitif adalah *r* = 0.93, domain psikomotor *r* = 0.90 dan domain afektif *r* = 0.75. Ini menunjukkan bahawa kedua-dua penguji mempunyai nilai objektiviti yang tinggi.

KESIMPULAN

Berdasarkan kepada dapatan kajian, Model Pentaksiran Pembelajaran ini adalah sesuai untuk digunakan sebagai satu instrumen pentaksiran yang standard dalam menaksir tahap penguasaan pelajar bagi permainan kategori serangan dalam Pendidikan Jasmani. Dijangka Model Pentaksiran Pembelajaran ini akan menjadi satu instrumen pentaksiran yang lebih realistik, holistik dan boleh mengukur tahap penguasaan pelajar selari dengan kehendak pentaksiran berasaskan sekolah sebagaimana yang digariskan dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025.

Cadangan

Kajian ini hanya melibatkan kemahiran asas permainan kategori serangan (*invasion*) bagi pelajar Tahun 4. Sehubungan itu, pengkaji mencadangkan lebih banyak lagi pembinaan instrumen pentaksiran pembelajaran bagi modul kemahiran yang merangkumi permainan kategori jaring dan dinding (*net and wall*), kategori memadang (*striking and fielding*) dan sasaran (*target*) bagi pelajar sekolah rendah Tahap 1 dan Tahap 2. Instrumen pentaksiran pembelajaran juga boleh dibina bagi menaksir modul kecergasan dalam Pendidikan Jasmani sekolah rendah Tahap 1 dan Tahap 2.

RUJUKAN

Abu Bakar, N., & Bhasah, A. B. (2008). *Penaksiran dalam pendidikan dan sains sosial* (Cetakan Pe.). Tanjong Malim: Universiti Pendidikan Sultan Idris.

Bahagian Pembangunan Kurikulum. (2013). *Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran Pendidikan Jasmani Tahun 4* (Cetakan Pe.). Putrajaya: Kementerian Pendidikan Malaysia.

Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, *18*(1), 5–8.

Earl, L. (2003). Assessment as Learning, for learning and as learning. In *Assessment as Learning: using classroom to maximise student learning* (pp. 2–8).

Freeman, W. (1997). *Physical Education in a Changing Society*. Boston: Houston Miffin Co.

Hopper, T. (2007). Teaching tennis with assessment for/as learning. *Journal of Physical Health Education*, *73*, 1–11.

Kementerian Pelajaran Malaysia. (2012). *Laporan Awal Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013 - 2025*. *Kementerian Pelajaran Malaysia*.

Kementerian Pendidikan Malaysia. (1998). *Surat Pekeliling Ikhtisas Bil 25/1998*. Kuala Lumpur: Pusat Perkembangan Kurikulum.

Kementerian Pendidikan Malaysia. (2014). *Buku Panduan Pengurusan Pentaksiran Berasaskan Sekolah (PBS)*. Kuala Lumpur: Lembaga Peperiksaan Malaysia.

Lisle, J. D. (2015). The promise and reality of formative assessment practice in a continuous assessment scheme: the case of Trinidad and Tobago. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *22*(1), 79–103.

Mohd Izwan, S., Norkhalid, S., & Gunathevan, E. (2015). The Validity and Reliability of ISO Test towards the Performance Assessment of Future Physical Education Teachers in Teaching and Learning Process. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *195*(December), 814–820. doi:10.1016/j.sbspro.2015.06.184

National Council for Curriculum and Assessment. Update on the Junior Cycle Review. (2004).

Norazilawati, A., Noorzeliana, I., Mohd Sahandri, G. H., & Saniah, S. (2015). Planning And Implementation Of School-Based Assessment (SBA) Among Teachers. *Social and Behavioral Sciences*.

Norkhalid, S., Julismah, J., Nur Akmal, I., Sadzali, H., Gunathevan, E., Boon, O. K., & Mohd Izwan, S. (2014). Validity and Reliability of Comprehensive Assessment Instruments for Professional Skills in Field and Court Sport Among Major Students Coaching Based on Model K. *BEST: International Journal of Humanities, Arts, Medicine and Sciences (BEST: IJHAMS)*, *2*(4), 37–44.

Othman Lebar, Siti Esah Mohsein, Ahmad Fuaad Dahalan, Azali Rahmat, & Omar Hisyam (2013). Pembinaan Standard Pentaksiran Berasaskan Sekolah bagi sekolah rendah di Malaysia. Tamjong Malim, Malaysia.

Pangrazi, R. ., & Darst, P. (1992). *Dynamic Physical Education for Secondary School*

Students: Curriculum and Instruction (2nd Ed.). New York: McMillan Publishing Company.

Rink, J. E. (2002). (2002). *Teaching Physical Education for Learning* (4th ed.). New York: McGraw Hill.

Rossett, A. (1987). *Training Needs Assessment*. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.

Sidek, M. N., & Jamaludin, A. (2008). *Pembinaan Modul. Bagaimana Membina Modul Latihan dan Modul Akademik*. Serdang: Universiti Putra Malaysia.

STRATEGI PEMBENTUKAN SIMPULAN BAHASA BESAR KEPALA MENGIKUT ACUAN TEORI BLENDING

Nor Asiah Ismail
asiisma@yahoo.com.my

Anida Sarudin, Ph.D
Universiti Pendidikan Sultan Idris, Tanjung Malim, Perak

ABSTRAK

Kepala merupakan anggota tubuh manusia yang terletak di bahagian yang paling atas. Di dalam kepala pula terletaknya organ otak yang berfungsi untuk mengawal seluruh sistem tubuh manusia. Manusia menggunakan otak untuk berfikir dan membuat keputusan. Pemikiran manusia yang kreatif dan kritis membolehkan simpulan bahasa dibentuk berdasarkan interaksi manusia dengan alam sekitarnya. Orang Melayu merupakan manusia yang mempunyai daya imaginasi yang tinggi kerana berjaya mencipta simpulan bahasa sebagai satu mekanisme komunikasi yang mempamerkan nilai budi yang cukup tinggi. Oleh itu, kertas kerja ini cuba menyingkap strategi pembentukan simpulan bahasa besar kepala dalam pemikiran orang Melayu dan menganalisis makna simpulan bahasa besar kepala mengikut acuan teori blending. Data simpulan bahasa besar kepala diambil daripada data korpus berkomputer Dewan Bahasa dan Pustaka yang mempunyai sejumlah lebih enam juta kata yang terkumpul. Bagi tujuan kajian ini sebanyak 78 data simpulan bahasa besar kepala digunakan. Data ini dianalisis menggunakan kaedah kualitatif melalui pendekatan korpus berkomputer. Data simpulan bahasa ini diinterpretasi menggunakan teori blending iaitu satu teori yang menekankan ruang mental sebagai mekanisme penting semasa pembentukan makna. Sebanyak empat ruang mental asas menjadi tapak bagi memadankan konseptual dalam simpulan bahasa besar kepala. Keputusan kajian menjelaskan bahawa wujud konsep-konsep yang serasi antara leksikal kepala dan besar semasa pembentukan makna besar kepaladalam menjana makna seseorang yang mempunyai sikap negatif.

Kata kunci: *korpus berkomputer, ruang mental, simpulan bahasa, Teori Blending,*

PENGENALAN

Metafora konseptual atau metafora asli mengikut pandangan Lakoff dan Johnsons (2003) terkonsepsi terlebih dahulu dalam domain pemikiran penutur bahasa. Metafora konsepsi ini diperoleh melalui tiga domain utama iaitu orientasi, ontologikal dan struktural. Pengalaman orientasi merupakan input yang diperoleh manusia berdasarkan pemerhatian mereka terhadap dimensi ruang. Pengalaman ontologi pula berasaskan input abstrak yang diperoleh daripada emosi, idea dan fenomena menjadi sesuatu yang berbentuk konkrit. Pengalaman struktural diperoleh daripada input berstruktur untuk memudahkan pemahaman tentang sesuatu konsep yang digambarkan. Ungkapan bermetafora ini sering digunakan oleh manusia untuk membandingkan sesuatu entiti dengan entiti yang lain. Manusia dengan kebijaksanaan akal pemikiran menggunakan ungkapan yang bermetafora bagi mewakili segala perkara yang dirasai, dialami dan difikirkan berdasarkan interaksi mereka dengan dunia sekitar. Pada awalnya, ungkapan bermetafora memberi bandingan daripada sesuatu perkara yang dekat dengan anggota tubuh manusia, contohnya kaki, mata, hidung dan kepala. Menurut Lakoff (2006), proses menghasilkan metafora merupakan satu cara bagaimana manusia mengkonseptualilasikan suatu domain mental dengan domain mental yang lain melalui bahasa.

Manusia memiliki memori semantik yang boleh digunakan pada bila-bila masa dalam bentuk skema imej. Memori semantik ini berisi dengan maklumat kata, konsep dan fakta tentang dunia. Contohnya, “burung” yang memiliki ciri seperti mempunyai sayap, dapat terbang, mempunyai bulu pelepah, memerlukan makanan dan udara untuk bernafas. Burung pula mempunyai pelbagai jenis seperti burung kenari, nuri, helang, pipit dan layang-layang. Ciri-ciri yang dipunyai oleh burung disimpan oleh manusia di dalam memori atau ruang mental mereka dan akan digunakan untuk membandingkan sesuatu entiti dengan maklumat berkaitan dengan “burung” ini. Simpulan bahasa berbunyi “ibarat burung mata lepas badan terkurung” yang memberi maksud tidak ada kemerdekaan, jelas membuktikan bahawa analogi tentang entiti burung yang terkurung di dalam sangkar dan burung yang terbang bebas di luar sangkar diumpamakan seperti keadaan seseorang yang tidak bebas seperti burung di dalam sangkar yang hanya dapat memerhati dunia sekeliling melalui sangkar. Begitulah tingginya imaginasi orang Melayu yang dapat mengumpamakan sesuatu entiti dengan entiti yang lain dalam bentuk bahasa bermetafora.

Simpulan Bahasa

Simpulan bahasa merupakan satu bentuk bahasa bermetaforayang merangkumi dua perkataan yang membentuknya. Contoh simpulan bahasa ialah kaki bangku , panjang tangan, kuku besi,cakar ayam dan buah hati. Simpulan bahasa buah hati misalnya,terbentuk daripada dua perkataan iaitu buah dan hati. Kedua-dua perkataan yang membentuk simpulan bahasa buah hati mempunyai makna yang berbeza iaitu makna buah yang merujuk pada buah-buahan seperti buah tembikai,jambu batu,durian dan laici manakala hati merujuk anggota di dalam tubuh manusia. Perbezaan makna ini digabungkan bagi menerbitkan makna baharu iaitu seseorang yang disayangi yang dianggap sebagai buah hati.

Pemikiran Metafora Melayu

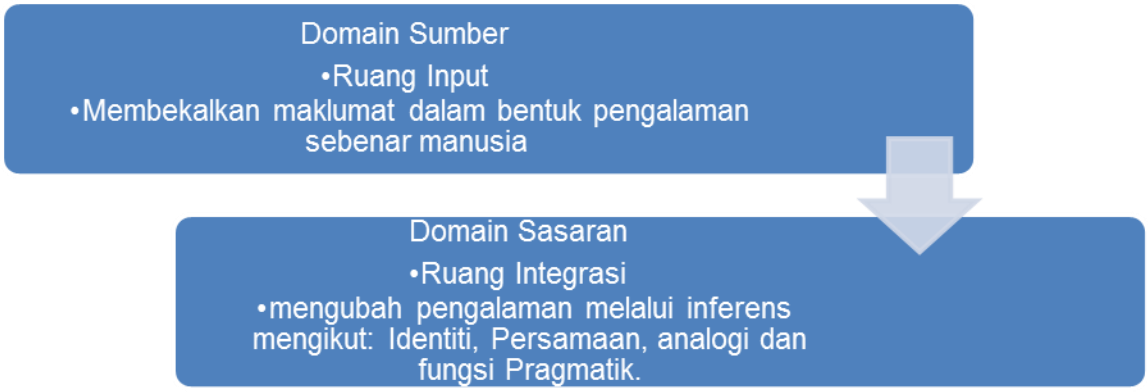
Mengikut Lakoff dan Johnson (2003), pemikiran metafora berpaksikan tiga proses penjanaan makna iaitu metafora orientasi, metafora struktural dan metafora ontologi. Metafora orientasi terbentuk akibat pengalaman manusia dengan ruang contohnya ATAS-BAWAH (UP-DOWN). Pengalaman ini berlaku semasa manusia tegak berdiri dan berbaring semasa tidur. Apabila manusia berdiri keadaan menjadi positif dan cukup bertenaga berbanding semasa manusia tidur dan berada dalam keadaan tidak sedarkan diri dan seolah-olah seperti tidak bernyawa. Konsep ini menjadikan manusia mencipta metafora yang berteraskan ruang ATAS-BAWAH seperti BAHAGIA dan DERITA dalam BAHAGIA di atas dan DERITA di bawah. Pengalaman manusia yang berasa senang dan bersemangat semasa dalam keadaan bahagia, manakala derita dirasai ketika manusia berada dalam keperitan dan kesusahan hidup.

Metafora struktural mengambil item-item yang banyak berstruktur dalam pengalaman hidup kita sebagai sumber domain supaya kita mudah memahami bentuk konsep lain yang lebih kompleks. Contohnya, metafora MANUSIA UMPAMA TUMBUHAN yang menggambarkan seorang gadis yang melalui proses pembesaran fizikal seperti sepohon pokok. Metafora ontologi pula memberikan konseptual benda yang abstrak seperti emosi, idea dan fenomena kepada suatu entiti konkrit yang mudah difahami oleh manusia lain. Contohnya dalam peribahasa "Jalan Menuju Perdamaian Masih Jauh" yang menggambarkan konsep perdamaian sebagai entiti yang abstrak kepada konsep tempat atau objek iaitu sebagai suatu entiti yang lebih konkrit dan lebih difahami.

Teori *Blending*

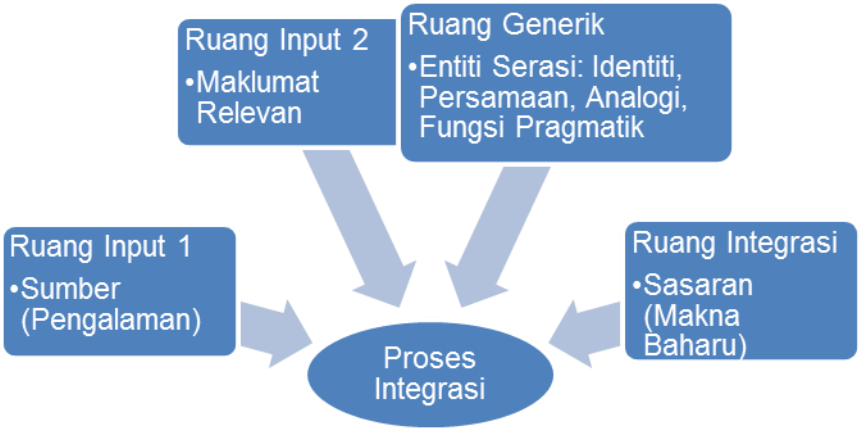
Teori *Blending* diasaskan oleh Fauconnier dan Turner (2002) bagi menjelaskan peranan ruang-ruang mental manusia yang sangatpenting semasa manusia berinteraksi dengan alam sekeliling. Terdapat empat ruang mental asas manusia iaitu ruang input satu, ruang input dua, ruang generik dan ruang integrasi yang berperanan untuk menerbitkan sesuatu makna baharu. Ruang Input memberikan maklumat kepada ruang Integrasi melalui domain konseptual diskrit. Ruang Input sebagai satu bentuk ruang sumber yang menjadi bingkai atau senario bagi pembentukaan isi di dalam ruang Integrasi. Sesetengah ruang Input merupakan elemen integrasi. Inferens yang dipetakan daripada ruang integrasi bertindak sebagai ruang abstrak atau sasaran.

Ruang input dapat diubah menjadi ruang sasaran apabila inferens tersebut dipetakan kembali kepadanya. Rajah 1 berikut menjelaskan hubungan ruang Input dengan ruang Integrasi.



Rajah 1 Hubungan Ruang Input dan Ruang Integrasi

Ruang Generik mengandungi struktur atau maklumat konseptual abstrak, contohnya skema imej yang biasa di dalam ruang-ruang rangkaian kerja. Ruang Generik ini sebagai tapisan bagi menghubungkan gambaran yang mempunyai persamaan antara maklumat di dalam ruang Input 1 dan ruang Input 2. Persamaan yang serasi antara elemen ini ditukarkan dengan lengkap bagi membentuk makna baharu di ruang Integrasi. Ruang Integrasi merupakan struktur skema yang diambil daripada senario di dalam ruang sumber untuk digunakan bagi mencapai matlamat pembentukan Integrasi melalui empat proses: Pemahaman (Composition); Penyelesaian (Completion); Penjelasan (Elaboration); dan Penyatuan (Compression). Proses Pemahaman digunakan untuk memilih bilangan skema di dalam ruang Input Sumber atau ruang Input Satu bagi membentuk skema di dalam ruang Integrasi. Proses Penyelesaian pula menggunakan gambaran maklumat memori jangka panjang untuk melengkapkan bentuk skematik yang digambarkan di dalam ruang Integrasi. Proses Penjelasan merupakan tambahan isi peristiwa di dalam ruang Integrasi melalui keputusan biasa menjadi konseptual biasa. Proses Penyatuan akan mencantumkan beberapa isi yang dinyatakan menjadi metonimi sumber dan sasaran. Sesetengah proses Penyatuan ini melibatkan entiti yang berlainan masa dan ruang. Ruang Integrasi dibaratkan sebagai sebuah dunia maya yang mewakili dunia sebenar. Oleh itu, sesuatu makna baharu yang muncul di dalam ruang Integrasi tidak pernah muncul dalam pengalaman manusia di dalam ruang Input. Huraian ini digambarkan di dalam rajah 2 berikut:



Rajah 2 Proses Integrasi di dalam Ruang Mental Manusia

Objektif Kajian

1. Menyingkap strategi pembentuan simpulan bahasa besar kepala dalam pemikiran metafora Melayu.

2. Menganalisis makna simpulan bahasa besar kepala mengikut acuan Teori *Blending*.

Data Kajian

Data yang dipilih ialah leksikal "kepala' yang diperoleh daripada korpus Dewan Bahasa dan Pustaka (DBP) dari tahun 1992 hingga 2002 yang berupa data akhbar dan buku. Daripada data kepala ini, dipilih pula data simpulan bahasa "besar kepala" yang merupakan data yang kedua tinggi dalam simpulan bahasa berteraskan kepala. Jadual 1 dan Jadual 2 yang berikut menunjukkan kekerapan data kajian yang dipilih dalam kajian ini.

Jadual 1 Jumlah Data Leksikal Kepala DBP

Leksikal Kepala	DBP
Buku	4,019
Akhbar	5,559
Jumlah	9,578

Jadual 2 Jumlah simpulan Bahasa Besar Kepala

Simpulan Bahasa	Jumlah
Besar Kepala	78
Keras Kepala	100

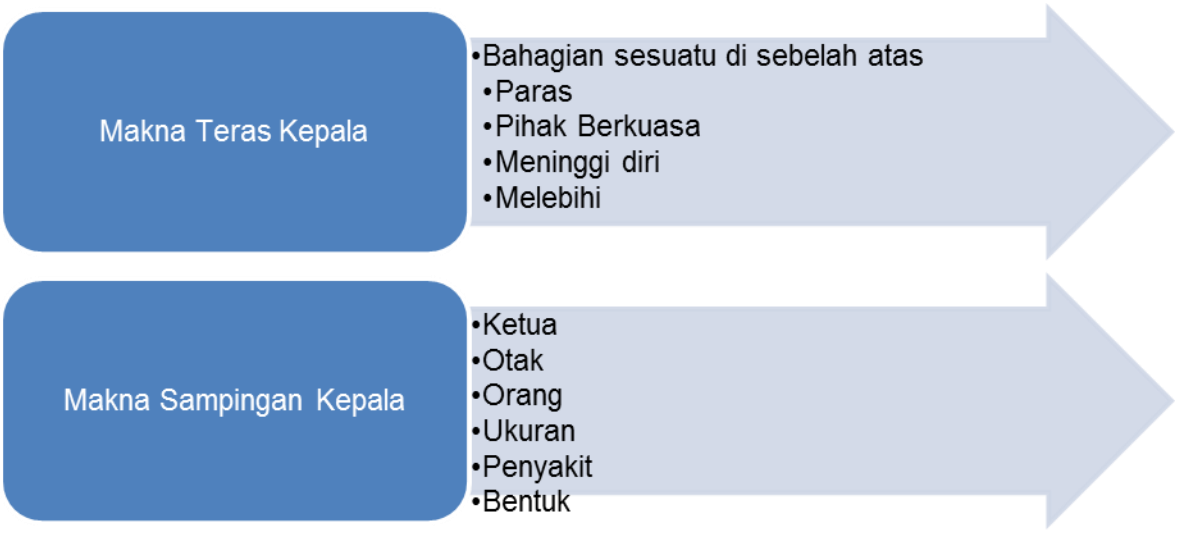
Kaedah Kajian

Kajian ini menggunakan kaedah kualitatif dengan pendekatan korpus berkomputer. Pendekatan korpus berkomputer merupakan satu teknik yang sepenuhnya mengambil data-data yang dikumpul secara digital dan diakses menggunakan komputer. Teknik ini dilaksanakan mengikut tiga tahap iaitu tahap penyediaan data, tahap analisis data dan tahap penyajian analisis hasil dapatan data (Sudaryanto, 1993). Tahap penyediaan data dilaksanakan dengan menggunakan kaedah meneliti data korpus berkomputer bagi kata "kepala" dan mengekod semula mengikut baris konkordan, jenis simpulan bahasa dan bilangan (BK:SB: B01). Pada tahap analisi data pula, semua data simpulan bahasa yang berkaitan dengan "besar kepala" dipilih dan dianalisis mengikut kategori makna. Akhir sekali, tahap penyajian analisis hasil dapatan data merupakan peringkat yang merumuskan hasil kajian bagi mencapai objektif kajian.

Analisis Data Kajian

Makna Teras dan Sampingan Leksikal Kepala

Analisis data kajian bermula dengan makna leksikal kepala yang merujuk makna teras dan makna sampingan berdasarkan Kamus Dewan Edisi Keempat (KD4) dan korpus DBP. Makna teras dan makna sampingan tersebut diberikan dalam rajah 3 di bawah:



Rajah 3 Bandingan makna teras dan sampingan "Kepala"

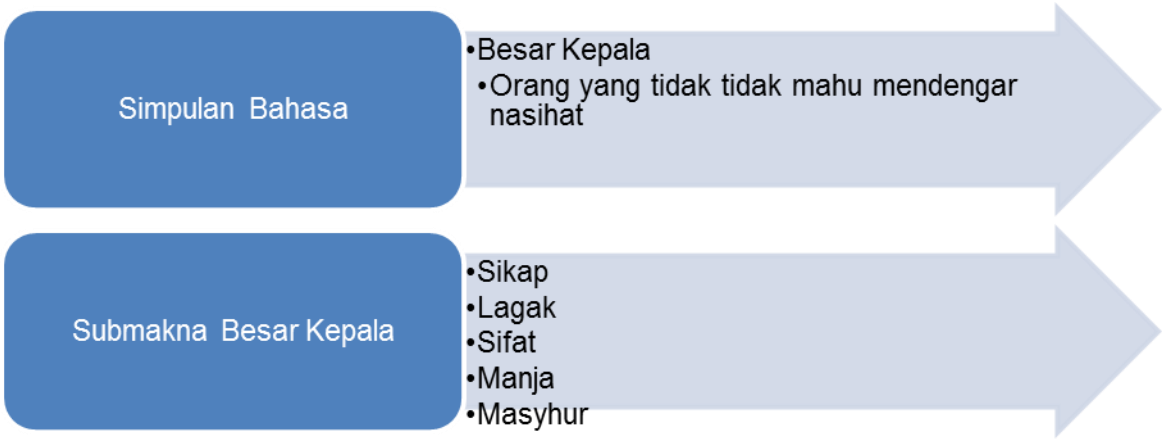
Makna Teras dan Sampingan Leksikal Besar

Bagi melengkapkan gabungan simpulan bahasa besar kepala, maka makna besar juga dirujuk daripada KD4 dan DBP berdasarkan makna teras dan makna sampingan seperti yang yang diterakan di dalam rajah 4.

Rajah 4 Bandingan makna teras dan sampingan “besar”

Makna simpulan Bahasa Besar Kepala

Rajah 5 berikut pula memaparkan makna simpulan besar kepala berdasarkan data dalam korpus DBP.



Rajah 5 Makna Simpulan Bahasa Besar Kepala

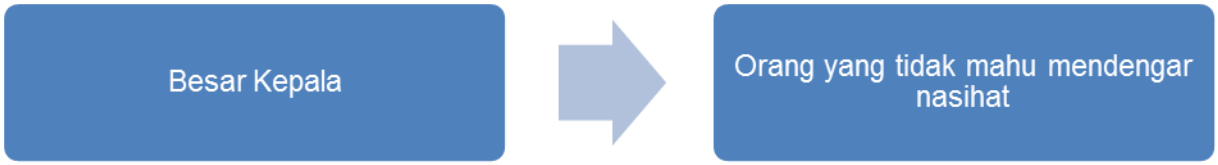
Dapatan Kajian

Pemikiran Orientasi dalam Simpulan Bahasa Besar Kepala

Pengalaman orientasi orang Melayu berkaitan dengan konseptual besar berpaksikan input ruang dan tempat. Konseptual besar menggambarkan satu keadaan yang mempunyai saiz dan ukuran yang tidak kecil. Keadaan saiz yang berukuran besar ini dikaitkan pula dengan kedudukan kepala yang berada di paras dan ukuran yang lebih atau tinggi. Oleh itu, besar kepala dianggap sebagai orang yang berlagak dan tidak mendengar nasihat orang. Contohnya dalam data korpus berikut yang menampakkan bahawa besar kepala berlaku akibat perbuatan mementingkan diri kerana menganggap diri hebat.

DA:BK:B110 Selain dari menyusun cara latihan yang rapi dan teliti kita difahamkan juga bahawa satu pendekatan yang berhati-hati diamalkan bagi mengelakkan pemain muda ini dari dipengaruhi oleh unsur negatif seperti mementingkan diri sendiri, ******besar kepala****** atau berlagak primadona.

DA:BK:B116 Lagak mereka yang sombong dan ******besar kepala****** itu bukan sekadar menyusahkan pemandu lain, malah turut mengancam keselamatan pengguna lain yang tidak sentiasa mengutamakan keselamatan, selain diri mereka sendiri.



Rajah 6 Proses Pembentukan Makna Besar Kepala

Rajah 7 Proses Konseptual Pembentukan Besar Kepala

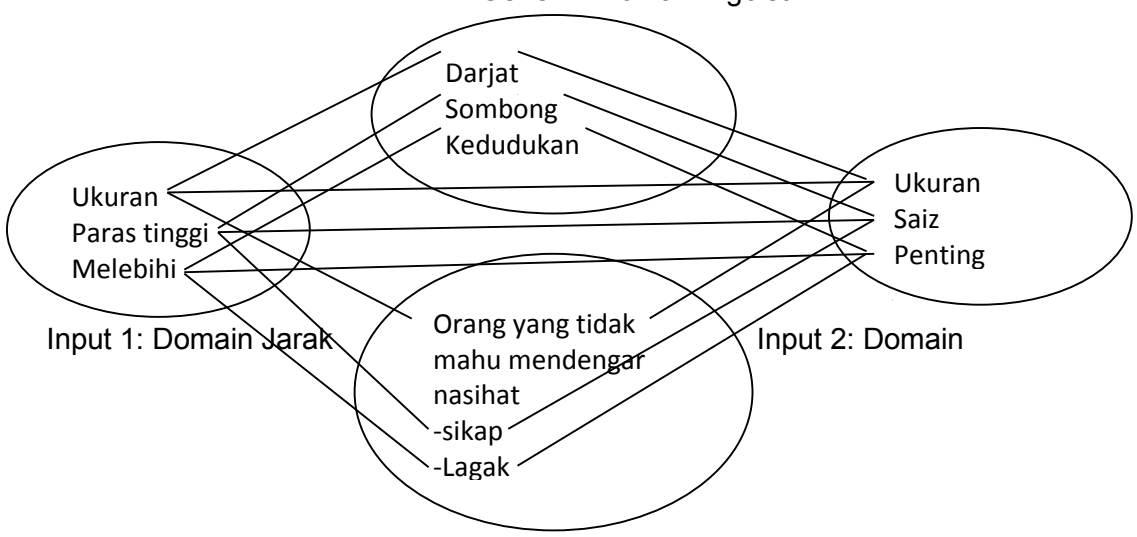
Jadual 4 Pemikiran Orientasi dalam Besar Kepala

Ruang Mental	**Kepala**	**Besar**	**Besar Kepala**
Ruang Input 1	Ukuran Paras Meninggi diri Melebihi		
Ruang Input 2		Saiz Ukuran Kuat Penting	

Ruang Generik		Meninggi diri Melebihi Penting	
Ruang Integrasi			Orang yang tidak mahu mendengar nasihat -Sikap -Lagak -Sifat -Manja

Berdasarkan Jadual 4, pemikiran orientasi dalam simpulan bahasa besar kepala bertitik tolak daripada pemerolehan skema tentang konseptual kepala sebagai satu objek yang menonjol di tubuh manusia bagi digabungkan dengan konseptual saiz yang mempunyai ciri-ciri yang penting dan meninggi diri. Konseptual bahagian atas dan penting dalam pemikiran orientasi orang Melayu melambangkan orang yang berkuasa, mempunyai kedudukan yang tinggi dan berdarjat.

Analisis Proses Pembentukan Makna Besar Kepala dalam Teori Blending



Rajah 8 Pembentukan Makna Simpulan Bahasa Besar Kepala

Peringkat Pemahaman:
Di dalam ruang input 1 makna konseptual kepala ialah ukuran, paras tinggi dan melebihi, manakala di dalam ruang input 2 pula, makna konseptual besar ialah ukuran, saiz dan penting.

Peringkat Penyelesaian:
Di dalam ruang generik makna-makna konseptual yang serasi di dalam ruang input 1 dan ruang input 2 dipilih bagi mendapatkan hasil yang sealiran. Konseptual yang sealiran ini muncul seperti darjat, sombong dan kedudukan.

Peringkat Penjelasan:
Konseptual bagi darjat, sombong dan kedudukan ini menjelaskan simpulan bahasa besar kepala sebagai aspek sikap dan lagak manusia yang negatif.

Peringkat Penyatuan:
Akhir sekali, di dalam ruang integrasi atau ruang *blend*, besar kepala memberi makna orang yang tidak mendengar nasihat. Besar kepala terdetik apabila manusia mempunyai kuasa, boleh mengambil tindakan sendiri dan tidak boleh ditegur atas kesalahan yang dilakukan seperti contoh-contoh ayat yang berikut:

DA:BK:B136] Jika hanya berkuasa di dua negeri itu pun, Pas sudah *********besar kepala**** bagaimana jika mereka berjaya menawan negeri lain yang mereka mula mengembangkan sayapnya.

DA:BK:B170] GOMBAK: Kebanyakan pemilik atau penyewa premis perniagaan di daerah ini semakin *********besar kepala**** dengan mengambil kesempatan membuat sambungan haram bagi memudahkan perniagaan hingga mengganggu ketenteraman awam.

DA:BK:B117] Difahamkan pendatang terbabit yang sanggup tinggal bersesak-sesak sehingga lebih 30 orang berbuat demikian kerana *********besar kepala**** dan menganggap tiada orang yang boleh menegur mereka.

KESIMPULAN

Pengisian bahasa bermetafora khususnya simpulan bahasa merupakan aspek kreatif yang dimiliki oleh masyarakat Melayu. Dalam penjanaan makna simpulan bahasa besar kepala, Teori *Blending* cuba menerangkan peranan ruang-ruang mental manusia semasa menerbitkan makna baharu secara berstruktur. Fauconnier dan Turner (2002) menerangkan proses yang terlibat dalam pembentukan makna ini berlaku dalam empat peringkat iaitu Pemahaman, Penjelasan, Penyelesaian dan Penyatuan. Dalam pemikiran Melayu simpulan bahasa besar kepala berasaskan pengalaman orientasi manusia berkaitan dengan kedudukan tinggi dan saiz yang besar menjadikan sikap manusia sukar mendengar nasihat orang. Penghasilan makna besar kepala yang melambangkan orang yang tidak mahu mendengar nasihat orang berlaku dengan cermat di dalam empat ruang mental orang Melayu berdasarkan pendapat Fauconnier dan Turner (2002).

RUJUKAN

Anida Sarudin. 2011. *Peluasan makna kata serapan bahasa Arab: Analisis semantik kognitif*. Tesis Doktor Falsafah Universiti Kebangsaan Malaysia Bangi.

Asmah Haji Omar .1986. *Bahasa dan alam pemikiran Melayu*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka Kementerian Pendidikan Malaysia.

Asmah Haji Omar. 2005. Metaphors of anatomy as reflection of Malay cultural belief. *Jurnal Bahasa Jendela Alam 1*. 7-20.

Fauconnier, G. & Turner, M. 2002. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books.

Lakoff, G. & Johnson, M. 2003. *Metaphors we live by*. London: The University of chicago Press.

Sudaryanto. 1993. *Metode dan aneka teknik analisis bahasa: Pengantar penelitian wahana kebudayaan secara linguistis*. Yogyakarta: duta Wacana University Press.

THE EFFECTIVENESS OF USING ILLUSTRATION IN ENHANCING THE UNDERSTANDING OF POEMS AMONG YEAR 5 PUPILS

Suresh Lim Keng Leong
suresh_leong@hotmail.com

Institute Of Teacher Education, International Languages Campus

ABSTRACT

This action research is aimed to determine the effectiveness of using illustration in enhancing the understanding of poems among Year 5 pupils. The target group of my research involves 40 pupils of the same class, of which they were grouped into 2 separate groups consisting of 20 pupils each. The research was conducted in a school in Kota Damansara. The research instruments consisted of tests, interviews, observations and journal write-ups. The basic outline of this research witnessed one poem being taught in two different methods. One was the traditional while the other was the intervention strategy (illustrations). The same poem was taught in two separate groups of randomly selected pupils of equal proficiency level. Controlling these factors except for the poem, the research hopes to observe the effectiveness of the teaching method applied in enhancing understanding. The findings of this study demonstrated that pupils showed a higher improvement in understanding the poem especially involving questions of Higher Order Thinking (HOTs) when using the intervention strategy. Education, to me, is one of life's greatest achievements. Education is the most powerful weapon we can use to change the world (Mandela, 2015). And though education itself is wide, I have particularly chosen the field of literature for my research. In 2006, the literature component was first introduced to pupils in the Malaysian primary schools through two programs: Contemporary Children's Literature (CCL) and Extensive Reading Program (Salina, Ramlee & Othman, 2015). They further continued that the literature programmes were viewed as a vehicle to provide an early exposure to pupils on literary genres to enhance their understanding and appreciation of people's cultures, values, and traditions which was also mentioned briefly above. Literature in English (LIE) is no doubt a significant study that has become my interest in this research paper.

Keywords: *Illustrations, poems, HOTs*

THE THING WITH POETRY

Since its introduction in the Malaysian primary English as a Second Language (ESL) classroom, the literature component has been a challenge both among pupils and teachers (Salina et al., 2015). They continued that teachers, especially inexperienced ones find it difficult to teach the component due to language limitations among the pupils in understanding the poem.

Similarly, I had a déjà vu as I read the above research. I include an experience I faced myself below.

> *" Being in the first class, I had the preconception that literature will be a smooth ride. Little did I know that as I progressed with the lesson, the pupils did not really show the enthusiasm as they would in an ordinary English lesson. I did recite and made little acts with them throughout the poem though. Still, they found it difficult to understand the poem. Could it be that my lesson was dull? Or could it be that literature lessons were pre-assumed as boring? Perhaps they might have had little exposure to it. Hmm…"*
>
> (Journal Jotting No: 25, August 7, 2014)

Truly speaking, I believe, although poems can be disputing at times, it also is a gateway to many experiences of learning language the fun way. And this is why I have chosen this issue. In my idea of an intervention to make literature fun to learn, learning poetry will, I hope, gain a new found interest among these pupils. This is because poetry is part of the KSSR syllabus under the Language Arts Module. Thus, as an English teacher, is it only wise to expose as much as possible the knowledge of the English language to them. Unfortunately, there are several factors that influence the comprehension of poems, both directly and indirectly.

Among them are firstly, the use of figurative speech that sometimes confuse our young learners. According to Kennedy and Gioia (2002), a figure of speech may be said to occur whenever a speaker or writer, for the sake of freshness or emphasis, departs from the usual denotations of words. A clear example can be seen in the Malaysian primary ESL classroom context. The poem “Sand Castle” by J. Patrick Lewis (Yap, 2014) (Please see Appendix for complete poem) talks about the poet building a sand castle on a beach which is soon destroyed by the waves from the sea literally. From the non-literary perspective, the sand castle could also mean some kind of ‘hope’, ‘mission’ or even ‘ambition’ that not long after, gets crushed due to certain problems (the waves from the sea). Differing ideas, both denotatively and connotatively, somehow causes confusion and interrupts the overall understanding of the poem. This was observed in a class I taught during my first phase of practicum.

"The poem was simple, describing a sand castle on a beach. However, when I discussed the poem with them saying that it could mean a dream getting destroyed by using direct examples (words taken from the poem itself), the pupils got confused. They were able to understand it literally but unable to enjoy it figuratively. How am I to make them understand that poems are more than just reading aloud and answering the related questions?"

(Journal Jotting No: 9, April 16, 2014)

I could not do much to remedy the problem. All I did was to explain it word by word with clearer examples. I even resorted to use Bahasa Melayu when explaining the poem. Apart from that, Zipora and Mary (2012) commented that in the literature class, motivation largely impacts the readiness of students to learn literature. They said that when the drive is absent, then no learning can take place whatsoever, be it poetry or even a normal English lesson. This statement is true because according to Maslow (1943, as cited in Ormrod, 2008), human beings (in this case, pupils) are motivated to do something if their needs are achieved. However, what is it that they really need? A new classroom? A new teacher? A new teaching technique perhaps?

THE REMEDY TAKEN

There are several ways of addressing this problem. One obvious solution to enhance understanding of poems is by embracing the second KSSR underlying pedagogical principle that is learning should be fun, meaningful, and purposeful (Ministry of Education [MOE], 2013). An exciting lesson is one that creates enthusiasm and permeates enjoyable activities. Hadaway, Vardell and Young (2002) believe that engaging activities is the first essential ingredient to create an appropriate environment for poetry learning. The activities conducted should engage the learners so that attention is given and learning takes place. Some of the ways that can be used to teach poems are through storytelling, role-plays, storyboards, or even simply by modelling reading aloud.

Technology is one other method that one can exploit to teach poems. Tweddle, Adams, Clarke, Scrimshaw and Walton (1997, as cited in Xerri, 2012) emphasize the fact that the changes enabled and driven by technology have become so far-reaching that for English teachers to ignore them would prove ultimately irresponsible. As such, teaching poetry can also be accomplished using ICT. For example, in the Malaysian Year 4 English classroom, the poem *Holiday Memories* by June Crebbin describes about the different experiences the poet went through (Yap, 2014) (Please see Appendix for complete poem). The teacher can show videos of places of visit when teaching the poem. This will be a good exposure to pupils to places around the world as they move away from the poem to a larger context.

A NEW SOLUTION: THE INTERVENTION

Although the above suggested interventions might perform well to contemplate the stated issue which is to understand poems, another technique I see equally interesting, simple and effective is the use of illustrations. This is my recommended intervention. To begin with, let me define the concept of illustration. The Cambridge English Online Dictionary (2015) defined illustration as 'a picture in a book, a magazine, etc'. This means that any graphical image in a book, newspaper, brochures or menus can be referred to as an illustration. The Merriam-

Webster English Online Dictionary (2015) described illustration as a picture or diagram that helps make something clear or attractive. Apart from that, the Collins English Online Dictionary (2015) outlined the concept of illustration as a pictorial matter used to explain or decorate a text. It also continues to say that it is the act of illustrating or the state of being illustrated. In other words, it means sketching or drawing.

Basically, by referring to all three definitions, for the purpose of this study, it can be summed up that the term 'illustration' brings out the idea of a certain kind of visual diagram which is drawn either manually or through a computer that functions as an aid to explain a certain idea in an attractive and clearer approach. The Longman English Online Dictionary (2015) defined the word 'comprehension' means the ability to understand something. Therefore, it can be concluded that through the act of drawing, one is able to understand the poem being studied better as it facilitates their comprehension.

When one draws, the person or pupil can see it for real. This emanates the concept of one of the learning styles researched by none other than Howard Gardner himself. In his book, Gardner (2011) embraced the different notions of intelligences that existed within the minds of people. In his research product, he encompassed nine different notions of intelligences that can be linked with one's learning style. Of the nine types, one is very closely related to my intervention; the spatial intelligence. Yalda & Neda (2012) quoted 'spatial intelligence' as 'picture smart'. They then summarized the concept saying that spatial intelligence or the 'picture smart' group of people relates well to interpretation and creation of visual images, pictorial imagination and expression. They understand relationship between images and their respective meanings. Using illustrations, I believe pupils are able to respond to the poem. Baker (2014) believes that an estimated of 80 percent of what children learn is through their vision. They are drawn to paintings, crafts and have a wonderful imagination. Baker further stressed that children of this style learn better when they see instead of reading.

Apart from Gardner's theory of multiple intelligences, the idea of drawing to enhance one's understanding is also linked to meaning-making. This is in a way a constructivist approach. Made famous by Vygotsky, the constructivism theory solely depends on the basis that learning is an active, contextualized process of constructing knowledge rather than acquiring it (Behravesh, 2011). By drawing from line to line as to what is being described, pupils are actually constructing their understanding and meaning. When a child reads these lines and draw them accordingly, they are able to see better the different instruments the child plays. And as the pupil is able to link it with his or her experiences, the entire meaning of the poem becomes even more meaningful, making the poem understandable and enjoyable. This is supported again by Behravesh (2011) who noted that knowledge is constructed from the learner's previous knowledge. Therefore by using background knowledge and linking it with illustrations which is an effective learning technique, pupils will be able to fabricate leaning better all in the run of gaining better understanding of the poem that is being studied.

THE RESEARCH OBJECTIVE

My research objective was to determine the effectiveness of using illustrations in enhancing the understanding of poems among Year 5 pupils

MY RESEARCH SUBJECTS

The class that I chose was 5 Harmoni in the school I taught. The enrolment was 40 pupils with 16 of them being boys and the rest were girls. The class was divided into two groups. Both Group One and Group Two had 8 boys and 12 girls each. The pupils in both groups were selected randomly. Using the fish bowl technique, whereby every pupil's name was put into a bowl or container according to gender. The first eight and twelve names from the male and female gender containers respectively were in Group One. The rest were put in Group 2. The purpose of selecting pupils randomly was to try to ensure the groups were equivalent in terms of proficiency and other characteristics. After the groups were selected, I went through the names of the pupils together with my cooperating teacher just to ensure that the groups were indeed equivalent.

THE INSTRUMENTS USED

According to Susan and Kimball (1988), the gathering of data is only the first step in the quest for understanding. They continued that these 'raw material' must be analysed and interpreted to provide a conclusive result. In amidst of these researches and data collection, credibility of the data amassed must be defined (McMillan, 2004). This is to avoid biased results or even inaccurate data that may affect the overall study outcome. According to McMillan (2012, as cited in Lai, 2014), one of the most widely used techniques to establish credible findings is triangulation. Bryman (2006) defined triangulation as the use of more than one approach in the investigation of a research question in order to enhance confidence in the ensuing findings. As for this research, I will be using tests, interviews, observations and journal jottings.

TESTS

I conducted two different tests, namely Test 1 and Test 2. The test items were validated by authorities, namely, my supervisors. Test 1 acted as the controlled data whereby it will be done after a lesson that is taught in the conventional method. In this case, since I will be teaching poetry, I conducted a lesson that focused more on reading and reciting with short discussions about the identified poem. Later, the test (Test 1) was carried out. Test 2 was then administered after another literature lesson of the same poem was imparted. However, the second lesson was carried out for the second group of pupils. The lesson this time took into account of my intervention, which is drawing. It focused on pupils gaining comprehension of the poem by drawing it. Questions in both the tests consisted of items on understanding of the poem..

INTERVIEWS

In my study, the interview that I did was the semi-structured interview. This was because using sub-questions to enquire more details apart from the responses given through the pre-determined questions enabled me to further contemplate the extent of my intervention in this research. Swarna and Digumarti (2007) supported the use of probes (sub-questions) to increase the richness of the data being obtained. The interview session was done twice; at the end of both lessons. The questions was also pre-checked by my supervisors and after minimal changes, the interview session was carried out.

OBSERVATION

Picciano (2004) indicated that observations allow an activity to be scanned extensively for relevant behaviours and context. I developed a checklist to be used during both the conventional lesson and the intervention. This checklist will serve as an observatory record that can be used to further enhance and triangulate my data collection. The observer (my co-operating teacher) observed my class using the checklist. The checklist consisted of a series of procedures that I planned in my lesson which I must follow precisely. One reason to this is to avoid any manipulation that can occur during the lesson to channel outcome results in the favour of the researcher (me).

JOURNAL JOTTINGS

Writing a journal is a form of activity that reflects your actions. Munger (2014) asserted that by reflecting, we learn more. This is because in our writing, we express the issues occurred and its handling, the strengths and weaknesses of our actions, predicaments and other pieces of information which serve as a guideline for future references. Therefore, my experiences in those two lessons (conventional and intervention) was recorded down as accurate as possible in the journal entries. The journals were then analysed to pinpoint key ideas that link to the overall study.

THE ACTION PLAN – READY, SET, GO!

The study was conducted over the course of two days. Lesson 1 which was the conventional style of teaching was done on the first day while Lesson 2, the intervention strategy was conducted on the second day. Both lessons had similar steps except for the teaching point. Lesson 1 was taught using vocabulary and verbal explanation while Lesson 2 was done using the illustration method.

CONVENTIONAL STYLE

I first began by getting everyone's attention. This was done whereby I randomly pasted jumbled pieces of puzzle around the class. Games have always been able to get their attention and I therefore took this opportunity to begin my lesson of the day with a mini treasure hunt. Stathakis (2015) said that in playing games, pupils are given the chance to learn a variety of important skills. Among them, as she continued, were critical thinking skills, creativity, teamwork, and good sportsmanship. I then pasted one of the puzzle pieces on the white board. As I got them to guess it, pupils soon answered randomly at whatever that came out of their head. Seeing this, I then gave them a clue by saying that the remaining puzzle pieces were scattered around the class. This got them excited as they went around on a mini treasure hunt to look for the remaining pieces.

Once they found the pieces they soon assembled it on the whiteboard. Seeing the whole image now, the pupils saw that it was a bee hive. Some however guessed at the separate pieces of images they saw on the puzzle piece. To probe, I asked them what lives in a hive and whether they have seen one before. Sadly, an English question was replied in Bahasa Melayu.

They all chorused *lebah* (bee). Yet, when asked them to say it in English, only a handful said 'bee'. Further questions were asked to gage better understanding. Some of the questions asked are as follow:

1) What colour is the bee?
2) What does a bee do?
3) How does a bee talk to one another?
4) What do bees eat?

Then, getting them warmed up, I distributed the poem that will be taught for that day. I told them that the poem they were about to learn has got something to do with the bee hives (See Appendix for complete poem).The poem was typed on a separate piece of paper. This is to avoid using the same poem in the textbook which has been printed along with images that may affect this study.

Then I recited the poem and they followed after me. What I noticed during this time was that some of the pupils were not actually reading the poem. They only mouthed the sounds after me. I made a mental note which I soon expressed in my reflection.

> I wonder why they could not care less. They seemed to be lost and were out of focus. Coming from the good class, such a behaviour was least expected. Perhaps they have already read it a few times during the silent reading moment and was only verbally following to my reading. Let's hope that they really have read it.
>
> (Journal Jotting No. 73b, April 1, 2015)

After reciting the poem, I got them to discuss the highlighted words. I provided explanation to the words underlined. While the pupils were discussing and writing down my explanation, it was inevitable that some of them came across words that they did not understand. Even after explaining, they still gave me this starry blank look. I then resorted to translate the meaning of the word to them in Bahasa Melayu. Taylor and Coetzee (2013, as cited in Lee, 2014) said that many linguists argue that using mother-tongue instruction will lead to better second language acquisition.

> " *Some of the pupils, however, did not fully comprehend my explanation. As so, I decided to use BM to explain. They all understood and the learning the poem became easier for them. I had to alternate my language instruction from English to Malay and back to English at certain parts of the poem to help them understand better. "*
>
> (Journal Jotting No. 73c, April 1, 2015)

Once the pupils were familiar and have understood the poem, I now carried on with the test. The test was a series of questions that will see their understanding based on the poem. No assistance or guidance was given during this time.

Figure 1. Pupils were dependent on the (me) to help them translate certain vocabulary in the poem into Bahasa Melayu.

Figure 2. Pupils started talking and teacher discussing with one another during the test.

The pupils were given about twenty minutes to complete the test. Once they completed it, as promised I did some artwork with them. After all, this was a language arts class. So, using different colour pencils, the pupils coloured a template of a bee hive by making repeated dots. They are to make as many dots as possible to make the bee hive colourful. This activity lasted to the end of the lesson. I then consolidated the lesson.

*Figure 3.*Summary of steps in the Conventional Lesson.

INTERVENTION STRATEGY

As this method was done on another group of pupils of the same class, their responses were more or less the same as in during the conventional method. Right after they assembled the puzzle, I drilled them with some questions similar to the ones during the conventional style. Once everyone knew or had some idea about bee hives, I proceeded to distribute the poem (See Appendix for complete poem). Firstly, I got them to read the poem silently. Once I noticed that everyone has had at least one read of the poem, I went through the poem with them. I first read it out aloud without any tone. Then I recited the poem and got them to draw the poem. This was done line by line. After I read a certain line or a few words to get a full meaning, I got them to draw out what I read, on the same piece of paper. For example, in Stanza 1, Line 1-4, “Out in the garden you will see the busy bumble bee” described a bee in the garden. Hence I got them to draw a little bee in the garden. Some of the pupils found it difficult to draw. So I showed an example on the whiteboard which they then copied down, adding other details. This activity was done throughout the poem. Once that was done, I got the pupils to look at their drawings, see if they understood it and compared it with their friends.

Gorgon (2008, as cited in Bhavani, 2014) asserted that pupils can participate in the lesson much more actively because they are involved in talking to their friends, exchanging opinions and sharing ideas. As such, this was again seen when I briefly questioned them on their drawing. They were able to tell me what they drew and why they drew it. The linkage to what they drew to the word I initially underlined was clear and straight forward that it made the whole literature class both engaging and meaningful.

Next, I carried on with Test 2. No assistance or guidance was given during this time. I told them that it was a quiz and that no one was to copy or even ask questions. Pupils were seen to be doing the test diligently. The final part of the lesson was also similar to that of the conventional style. The pupils did the similar dotted artwork. The energy was very overwhelming that class control was easier and everyone was focused in their work. Soon after, I consolidated the lesson and left the class.

*Figure 4. E*xample of pupils’ work

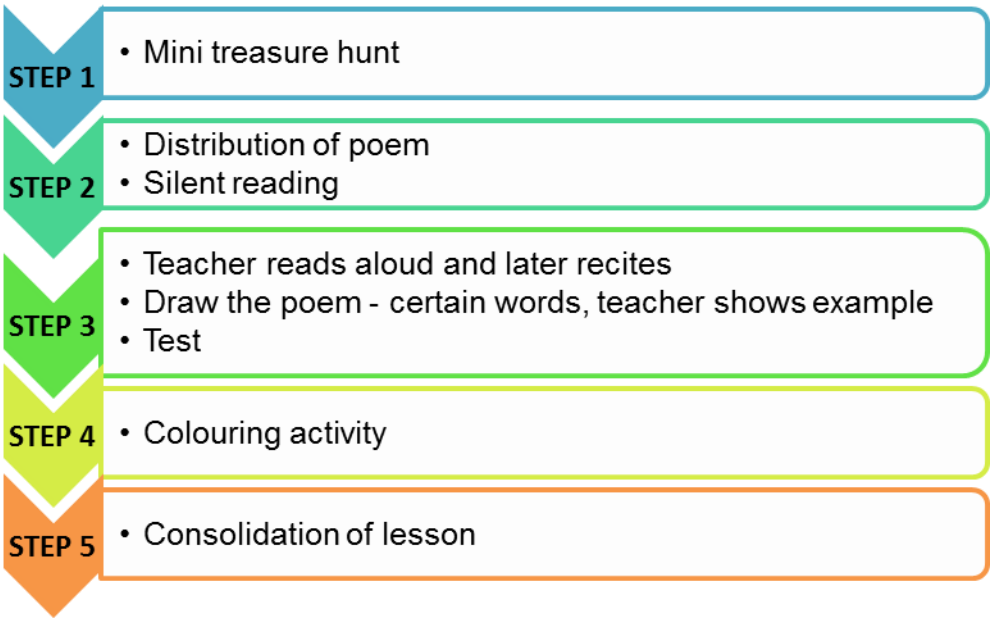


Figure 5. Summary of steps in the Intervention Lesson.

SO WHAT HAPPENED NEXT?

The results of both tests were collected and tabulated. The results were then presented in a table as below.

Table 1

Analysis of the pupils' performance in Test 1 and Test 2

Grade of Achievement & Scores		Test 1		Test 2	
		No.	%	No.	%
A	10	-	-	1	5
	9	-	-	5	25
B	8	-	-	7	35
	7	-	-	5	25
C	6	-	-	2	10
	5	3	15	-	-
D	4	9	45	-	-
	3	7	35	-	-
	2	1	5	-	-
E	1	-	-	-	-
	0	-	-	-	-
	TOTAL	20	1-0	20	100

Based on Table 1, the data shows that in Test 1, a total of three pupils (15%) obtained Grade C while 17 pupils (85%) got Grade D. None of them scored higher than Grade C or lower than Grade D. In Test 2 however, the data was more convincing. A total of six pupils (30%) were able to obtain Grade A. This is then followed by twelve pupils (60%) who attained

Grade B whereas the remaining of two pupils (10%) managed to get Grade C. There were no pupils who scored lower than Grade C in Test 2. Based on the data, it can be inferred that pupils performed better in Test 2 as compared to Test 1. Next, the interview was carried out after the conventional and intervention lessons. In each lesson, three respondents were selected. They were picked based on their scores from the test. They were taken from those who scored the highest, average and lowest. Below, as transcribed were their responses.

Question 3:

After Test 1 **Question: How did you feel about the lesson today? Why?**	
Respondent Q	I could read the poem but did not really understand. *Agak susah* Mister (It is quite difficult Mister)
Respondent N	Ah, *sangat susah lah Mister…tak paham langsung..* (Ah, it was very difficult Mister, I did not understand at all)
Respondent E	Mister, you should do more games like last time. *Tadi agak bosan Mister…takde* game… (it was quite boring just now Mister. There were not any games…)

Question 3:

After Test 2 **Question: How did you feel about the lesson today? Why?**	
Respondent P	It was fun. I was drawing many things. It was easy to read the poem with the pictures beside. I liked it.
Respondent T	I like the lesson. I can see my friend's drawing too. I helped him and he helped me (laughing away)
Respondent B	It will be more fun if we can colour the drawing. But I like. Very easy to remember.

As can be seen, pupils find that the lesson before Test 1 was administered seemed to be boring and quite difficult to understand. Compared to the intervention strategy (right before Test 2), pupils found the poem fun and easy. When asked if the questions were manageable, pupils of Test 1 said it was difficult and they were unable to answer the subjective questions. Pupils of Test 2, nevertheless, found it easier and were able to answer the questions. Two of the respondents said that they referred back to the drawing and this helped them a lot.

I also depended a lot on my journal write-ups to support my research findings. Journal entry forces us to crystallize our thoughts into written content, which simultaneously forces us to think deeper into the topic that is important (Thum, 2008, as cited in Bhavani, 2014). During both lessons, my thoughts, observations and views were put to words into my reflective journals. Below are excerpts of it.

Lesson 1 (Conventional teaching)

> " *The poem was taught traditionally. There were no pictures and I certainly only used verbal remarks as well as explanations to teach them. But I was sad. The pupils seemed to be not interested. It was not that I explained the entire poem word by word. No. I only underlined certain words which I felt were good enough to help give an idea regarding the poem. Still, they were restless. Some began talking and started disturbing one another. I don't blame them. I think if the situation is reversed, I would certainly be on par with them. Yet again, I had a research to conduct."*
>
> (Journal Jotting No. 79a, April 14, 2015)]

Lesson 2 (Intervention strategy teaching)

> " *It was a good lesson. The pupils enjoyed themselves. One of them said to me that they never drew a poem before. They liked it very much. I was pleased and I was happy. Now this is more like Mr. Suresh's teaching! They looked at one another's drawing, helping one another and making adjustments to their own. It was a productive lesson. Thank you 5 Harmoni."*
>
> (Journal Jotting No. 80a, April 15, 2015)

In summary, the analysis of the results from all my findings advocated the idea that the intervening action which is illustration was effective in enhancing the pupils' understanding of the poem being taught. They were able to use the drawing as a benchmark to relate with when answering the questions. It facilitated their understanding of the poem in a simpler, enjoyable experience.

THUS, WHAT DID I LEARN?

It is real that literature is a challenge in teaching. However, it is also fortunate that in spite of that, the introduction of the CCL programme offers great potential for English language enhancement skills among pupils. As such, my intervention, I realized, has its strengths and weaknesses.

Drawing, a form of art generates a love for learning and creativity (Wagner, 2015). This is true because during the intervention lesson, I noticed that many of them were very engrossed into it. They were seen helping one another and sharing one's own drawing. The drawing of the poem facilitated their discussion of the poem. They were able to contribute to the discussion of the poem. As Wagner believes, art teaches risk taking, learning from one's mistakes, and being open to other possibilities. Truly enough can be said for literature. Poems through illustration provide a platform for one to openly talk on issues related in classroom discussions.

Carefully selecting, these poems can also be a form of bibliotherapy. Thibault (2010) mentions that bibliotherapy is a way of using books to help address an issue, healing if possible. I believe that the same can be said for poems. Values, life lessons and solutions to problems can be highlighted through the study of carefully selected poems. The drawing will help pupils to see the meaning of the poem while enabling them to understand that they are

not alone. Poems, therefore, when combined with drawing can be therapeutic for young learners. Yet, the only factor that determines this is the type of poem selected and the teacher's facilitation skills.

By drawing, pupils are also exposed to learning how to learn skills. They realise that something written or printed can be transferred to a visual perspective which makes learning even more meaningful. They will soon believe that what is hard to perceive by reading can be resolved by picturing these thoughts, aligning them to form better judgement and explanations. These skills incorporate study skills which help pupils to access information and thus, equip them to become independent life-long learners (Ministry of Education [MOE], 2014).

However, the intervention strategy is limited in other ways. The main issue occurs when teaching of poems using illustration when it involves poems that are abstract. Oxford (2015) defined 'abstract' as existing in thought or as an idea but not having a physical or concrete existence. For example, the word 'anger' shows a feeling or a state of being but it has no physical form. There is no a direct link as to how the word can be associated with a specific image unless if it is integrated with another element, for instance, an angry man. Similarly, an abstract poem can mean something, but the thought of illustrating it becomes very challenging especially for pupils who have less experience in poetry. Illustrating an abstract poem becomes a tedious task, with the limited time allocated because much discussion and scaffolding is needed in order for pupils to fully understand the poem.

Another major factor that can interrupt the idea of illustrating is when pupils themselves dislike drawing. Many children struggle when asked to do something they don't want to do. (O'Hanlon, n.d.). Their attention span depends on whether they are enjoying themselves. This was something I personally observed during my intervention lesson. Some of them did not enjoy drawing because they did not know how to draw. They then started losing focus and began disturbing others. Instances like this are bound to happen in a normal class. They feel less-interested compared to the rest and soon as their attention is lost, they begin amusing themselves by interrupting others which indirectly disrupts the class.

AND, IN FUTURE?

I plan to approach abstract poems using illustrations. After trying out with concrete or shape poems which are easily "drawn", I believe that any other piece of written work can be "drawn" as well. It all falls back to how the teacher attempts to conduct the lesson. As mentioned, abstract poems are different in the sense that they hardly produce visible images when read at word level. Deciphers and cognition is needed in trying to figure out what the poet is saying.

The ability to ask and answer questions has been an integral part in teaching and learning (Lewis, 2006). In classrooms, Wang (2005) found out that effective questioning increases student intellectual that facilitates the process of knowledge construction. This is what I intend to do pursue in approaching abstract poems. Using questions and generating ideas in the classroom, I plan to convert the abstract poem into something that pupils can actually see and understand. In the process, not only they learn to participate in discussions, but they are training to think deeper to provide possible ideas or thoughts that can be linked to the study of the abstract poem.

LAST, BUT NOT LEAST

Everyone and everything deserves a happy ending. As in this research too, I strongly agree that upon coming to the end of it, I have learnt not just about the teaching of poems or even learning to become a better teacher, but this whole process, despite being very tiring, has given me something which I may not even obtain if not for this research; learning to manage time. Time was limited and with other assignments and tasks, we had no time to loose. This research of using illustrations was effective in enhancing understanding of poems among the Year 5 pupils. They enjoyed the drawing lesson and did learn the poem. The pupils understood it better as compared to when I individually explained certain vocabularies in the poem. Despite all that midnight oil burning and rushing for time while participating in college activities, this research has turned out the way I had envisioned in the beginning of this research. It was a tiring but a relief that all this has come to an end. Like Shakespeare says, All's well that ends well, so has this profound, informative research.

REFERENCES

Baker, F. (2014). Visual learning style in children. Retrieved January 23, 2015, from http://www.kidspot.com.au/schoolzone/Learning-styles-Visual-learning-style-in-children+4086+391+article.htm.

Behravesh, M. (2011). Constructivism: An Introduction. Retrieved January 23, 2015, from http://www.e-ir.info/2011/02/03/constructivism-an-introduction/.

Bhavani, R. (2014). *The effectiveness of using grammar jazz chant in helping year 4 pupils use the "verb to be" correctly.* Unpublished degree's dissertation, Institut Pendidikan Guru Kampus Bahasa Antarabangsa, K. Lumpur, Malaysia.

Bryman, A. (2006). *Integrating quantitative and qualitative research: How is it done?* Retrieved July 3, 2015, from https://scholar.google.com/scholar?q=alan+brymantriangulation&hl=en&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart&sa=X&ei=joyWVZmDGIKyuQSns4L4BA&ved=0CBsQgQMwAA

Cambridge English Online Dictionary. (2015). Illustration. Retrieved January 24, 2015, from http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/illustration.

Collins English Online Dictionary. (2015). Illustration. Retrieved January 24, 2015, from http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/illustration?showCookie Policy=true.

Hadaway, N. L., Vardell, S. W., & Young, T. A. (2002). Literature-based instruction with English language learners. Massachusetts: Allyn & Bacon.

Kennedy, X. J., & Gioia, D. (2002). *Introduction to poetry.* (11th ed.). California: Longman.

Lai, H. S. (2014). *The effectiveness of using the reacture method to improve year four pupils' correct usage of prepositions of locations.* Unpublished degree's dissertation, Institut Pendidikan Guru Kampus Bahasa Antarabangsa, K Lumpur, Malaysia.

Lee, S. C. (2014). *Prior teaching of vocabulary with picture cards and game to increase year two pupils' comprehension skill.* Unpublished degree's dissertation, Institut Pendidikan Guru Kampus Bahasa Antarabangsa, K. Lumpur, Malaysia.

Lewis, K. G. (2006). *Developing questioning skills*. Retrieved, July 25, 2015, from https://classshares.student.usp.ac.fj/ED350/ED350%202009/Materials%20for%20Lice/Developing%20Questioning%20Skills.pdf.

Longman English Online Di ctionary (2015). Comprehension. Retrieved March 20, 2015, from http://www.ldoceonline.com/.

McMillan, J. H. (2004). Educational research: Fundamentals for the consumer. (4th ed.). Massachusetts: Pearson Education, Inc.

Mandela, N. (2015). Quotes. Retrieved March 20, 2015, from http://www.brainy quote.com/quotes/authors/n/nelson_mandela.html.

Merriam-Webster English Online Dictionary. (2015). Illustration. Retrieved March 20, 2015, from http://www.merriam-webster.com/dictionary/illustration.

Ministry of Education [MOE]. (2013). *KSSR Pedagogical Principles*. Retrieved March 21, 2015, from http://www.moe.gov.my/.

Ministry of Education [MOE]. (2014). *KSSR Modules*. Retrieved March 21, 2015, from http://www.moe.gov.my/.

Munger, J. C. (2014). *Keeping journals.* Retrieved July 3, 2015, from http://www.urmc.rochester.edu/people/27153154-joshua-c-munger/articles

O'Hanlon, L. H. (n.d.). *How to improve attention spans.* Retrieved July 25, 2015, from http://www.parents.com/kids/development/intellectual/how-to-improve-attention-spans/

Ormrod, J. E. (2008). Educational psychology: Developing learners. (6th ed.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Oxford (2015). Comprehension. Retrieved March 20, 2015, from http://www.oxforddictionaries.com/ms/definisi/bahasainggeris/comprehension?searchDictCode=all.

Picciano, A. G. (2004). Educational research primer. New York: Continuum.

Salina, S. M., Ramlee, M., & Othman, L. (2015). Critical analysis of the supportive and suppressive factors for the children's literature program in Malaysia. Journal of Education and Learning. 9 (1), pp.1-10

Stathakis, R. (2015). *Five reasons to use games in the classroom.* Retrieved Jun 7, 2015, from http://www.educationworld.com/a_curr/reasons-to-play-games-in-the-classroom.shtml

Susan C. W., & Kimball A. R. (1988). *Systematic data collection*. California: SAGE Publications, Inc.

Swarna, K. J., & Digumarti, B. R. (2007). Educational research. New Delhi: Sonali Publications.

Thibault, M. (2010). *Children's literature promote understanding.* Retrieved July 13, 2015, from http://www.learnnc.org/lp/pages/635

Wagner, M. L. (2015). *10 reasons why art is good.* Retrieved July 13, 2015, from http://www.drawingonearth.org/resources/10-reasons-why

Wallace, M. J. (1998). *Action research for language teachers.* Cambridge: University Press Cambridge.

Wang, C. H. (2005). Questioning skills facilitate online synchronous discussions. *Journal of Computer Assisted Learning.* 21 (4), pp.303-313

Xerri, D. (2012). Poetry teaching and multimodality: Theory into practice. *Creative* Education. 3 (4), pp.507-512

Yalda. D., & Neda, D. (2012). Applying multiple-intelligence approach to education and analyzing its impact on cognitive development of pre-school children. Procedia - Social and Behavioral Sciences. 32, pp.361-366

Yap, J. (2014). *Fun with literature*. Kuala Lumpur: Penerbit Mega Setia Emas Sdn. Bhd.

Zipora, S., & Mary, A. Y. (2012). SEL as a component of a literature class to improve relationships, behavior, motivation, and content knowledge. American Educational Research Journal.49 (3), pp.546-567

VARIASI ALIRAN TEMATIK DALAM UNIT PENDAHULUAN PENULISAN KARANGAN

Norfaizah Abdul Jobar
norfaizahabdjobar@ymail.com

Anida Sarudin (Ph.D)
anida@fbk.upsi.edu.my

Idris MdRadzi (Ph.D)
idris@fbk.upsi.edu.my

Fakulti Bahasa dan Komunikasi
Universiti Pendidikan Sultan Idris

ABSTRAK

Bagi mengajarkan penulisan yang berkualiti memerlukan prosedur yang teratur dan bersistematik sebagai proses menzahirkan sebuah penulisan yang mantap. Hal ini demikian kerana, sering didapati murid sukar menulis ayat yang jelas susunannya dan memiliki nilai koherens yang tinggi. Bagi menuntaskan masalah ini, penerapan unsur linguistik adalah satu pendekatan yang mampu menjadikan sesebuah penulisan murid lebih terurus dan berstruktur. Penganalisisan dokumen karangan dalam kajian ini difokuskan kepada pemetaan Aliran Tematik (aliran maklumat) yang diimplementasikan oleh murid bahasa kedua dalam bahagian Pendahuluan. Sebanyak 91 buah perenggan (342 ayat) daripada karangan jenis perbincangan diteliti bersandarkan Model McCabe (ubah suai Danes) dan dengan memanfaatkan unsur Tema dan Rema teori Linguistik Fungsional. Hasil kajian mendapati murid cenderung menggunakan Tematik Pelbagai dan Linear, selain wujudnya masalah dalam membina penulisan yang berkoheren. Dapatan ini membolehkan satu teknik pengajaran baharu digunakan oleh guru di sekolah selain membantu murid dan guru mengenal pasti kelemahan yang wujud semasa merepresentasikan maklumat bahagian pendahuluan karangan.

Kata kunci: *karangan, perenggan pendahuluan, tema, alirantematik.*

PENDAHULUAN

Usaha untuk membina penulisan yang memiliki ciri keterjalinan memerlukan pengetahuan yang cukup tinggi terhadap alat kohesi yang digunakan bagi mencantumkan idea.Hal ini demikian kerana, asas utama dalam teks wacana ialah perkembangan yang terbentuk semasa menulis. Oleh itu, penulisan karangan yang baik perkembangan dan tautannya akan membantu pembaca memahami isi keseluruhan idea yang hendak di sampaikan (Norfaizah, Anidadan Idris, 2014b). Bertitik tolak daripada hal ini dikenal pasti bahawa idea dalam perenggan yang dijelaskan oleh penulis akan mempengaruhi secara keseluruhan wacana yang ingin diutarakan dan dikaitkan dengan nilai koherens. Oleh itu, kepentingannya dalam menghasilkan penulisan yang bermutu tidak dinafikan, namun ia sesuatu yang sukar difahami hingga menimbulkan perbalahan tentang konsepnya yang rumit untuk diajarkan kepada murid (Alireza Jalilifar, 2010).Dengan ini, salah satu cara untuk meneliti nilai koheren dalam penulisan karangan adalah melalui analisis strategi aliran tematik yang merangkumi hubungan antara klausa yang dilandaskan oleh maklumat yang terkandung dalam Tema dan Rema (Halliday dan Hassan, 1976 dan Belmonte dan McCabe 1998).

Penulisan merupakan aspek pengajaran yang amat ditekankan dalam kurikulum sekolah.Menulis melibatkan keupayaan merujuk, merancang dan mengeluarkan idea berkaitan ilmu pengetahuan dan pengalaman peribadi yang dilalui seseorang. Dalam usaha menzahirkan penulisan yang bermutu dan memenuhi ciri penulisan karangan yang lengkap, komponen pentingnya ialah pengenalan yang bernas dan idea yang jelas kerana lazimnya penulisan karangan diperkirakan sebagai berasaskan daya penghuraian yang mampu mempengaruhi pembaca (Awang Sariyan, 2004). Secara konklusinya, bahagian Pendahuluan karangan sering disampaikan dengan mengetengahkan ayat rangsangan, huraian sokongan dan ayatarah (RoselanBaki, 1993).Selainitu, menurutMohd.Sidin (1999), pendahuluan yang baik mesti menjadi daya penarik, menyampaikan maklumat latar dan mengemukakan ayat tesis. Namun demikian, masih terdapat pelajar yang tidak mampu menulis dengan berkesan (Kamaruddin Haji Husin & Siti Hajar Abd. Aziz 1997, Abd Aziz Talib, 2007, dan Abdul RasidJamian, 2012). Selain itu, pelajar sekolah menengah juga tidak diajarkan proses menulis yang dapat mengembangkan teks linguistik dengan memperlihatkan pertautan semantik atau makna antara deretan ayat dan antara deretan perenggan (Khadijah Abdul Hamid, 1999). Menurut Ostrom dan Cook (1993), masalah dalam penulisan bukanlah sekadar membina sederetan ayat yang mudah, tetapi menjadi lebih serius apabila hendak mengkombinasikan ayat mudah tersebut. Tambahan pula, penulisan memainkan peranan penting dalam menyampaikan maklumat dan mengubahnya bagi mewujudkan maklumat baharu (Alderson dan Bachman, 2002). Sehubungan dengan itu, asas kemahiran penulisan yang terbaik diperlukan oleh setiap guru bagi merealisasikan hasrat kerajaan untuk melahirkan warganegara yang berketerampilan dalam berbahasa.

Dengan ini, elemen penting dalam teks yang penting diteliti bagi mengurangi permasalahan yang timbul adalah dengan melihat nilai koherens yang terbina (Bamberg, 1983, Halliday & Hassan, 1976, Halliday, 1994 dan Wang, 2007).Koherens merupakan sesuatu yang abstrak dan mendalam yang boleh diteliti melalui hubung Tematik daripada bahagian yang berlainan dalam teks (Tema Rema) (Belmonte dan McCabe, 2004).Oleh itu, cara yang paling berkesan meneliti teks yang koherens adalah dengan meneliti aspek kepengarangan yang memperlihatkan konstituen lebih tinggi melibatkan kehadiran unsur

Tema Rema danaliran Tematik kerana hubungan yang terbina melalui kaitan kohesi tidak mencukupi untuk mempersembahkan hubungan yang koherens dalam teks (Stotsky, 1983). Hal ini demikian kerana, di samping kohesi leksikal dan kohesi gramatikal, hubungan logic antara teks juga ditentukan oleh Tema Rema danaliranTematik (Halliday 1994,North 2005, Wang 2007, Seyed Foad Ebrahimi dan Seyed Jamal Ebrahimi 2012a).

Tema merupakan titik mula mesej yang mengorientasikan klausa dalam konteks (Halliday dan Matthiessen, 2004)danmemainkan peranan penting sebagai pemandu arah binaan makna seterusnya (Halliday, 1994, Sanat, 1997, Eggins, 2004). Kehadiran Tema yang tepat dalam penulisan pula, memperlihatkan dua kepentingan Tema(i) mengekalkan koherens dengan menghubungkan semula wacana sebelumnya (ii) menyediakan maklumat awal bagi membina wacana seterusnya (Brown and Yule, 1983) dan untuk meningkatkan koherens pelajar secara tepat, perhatian harus diberikan kepada pemilihan tema dan aliran Tematik yang berlaku dalam penulisan (Wang, 2007).

Saban tahun, kajian yang dijalankan terhadap kerangka aliran Tematik telah berkembang dan menjadi rujukan pengkaji dalam bidang penulisan.Jika dirumuskan kajian lalu yang menyentuh aspek kepengarangan melibatkan penulis bahasa kedua dapat dibahagikan kepada beberapa kategori, iaitu kajian perbandingan, kajian permukaan dan kajian aspek pedagogi. Kajian perbandingan merupakan kajian yang membandingkan penguasaan murid (senior, junior) dalam menghasilkan penulisan yang memenuhi kriteriaTematik tertentu, antara pengkaji yang terlibat Aryanti Prasetyarini (2005), Seyed Foad Ebrahimi dan Seyed Jamal Ebrahimi (2012b), Asri Nur Rukhman (2013). Kajian ini dilihat tidak bersesuaian kerana membezakan tahap penguasaan murid daripada kategori berbeza, sebab sudah sedia dimaklumi pelajar senior lebih bertendensi dalam menguasai penulisan yang lebih mantap (North, 2005). Kajian pedagogi pula menyentuh keberkesan analiran Tematik dalam merungkai kelemahan dalam binaan perenggan yang dihasilkan oleh murid berlandaskan penelitian Tematik, antara pengkaji yang terlibat Belmonte &McCabe (1998), Rosniah Mustafa & Idris Aman (2007) dan Katharina Rustipa (2011), manakala kajian permukaan melibatkan pengkaji Rusdi Noor Rosa (2009) Norfaizah dan Anida (2014a) dan Azlina Mohd Sera'ai & Maserah Shabudin (2015), yang secara dasarnya hanya mengenal pasti dan menghuraikan penguasaan cirialiran Tematik yang menjadi piilihan murid.

Melalui penelitian kajian terdahulu, dalam binaan karangan yang bermaklumat masih belum cukup memadai. Walaupun diteliti terdapat beberapa kajian lalu yang menyentuh aspek kepengarangan namun skopnya berbeza dan pengkategoriannya melibatkan keseluruhan binaan karangan selain ada kajian yang membandingkan tahap penguasaan aliranTematik murid. Dengan ini, untuk mengisi kelompongan ilmu kajian alu, kajian ini berobjektifkan untuk menghuraikan variasialiran Tematik dan kelemahan yang wujud dalam binaan perenggan pendahuluan murid bahasa kedua. Penelitian ini mampu juga memperlihatkan keberadaan Tema itu bergerak ke seluruhwacana (Ghadessy, 1995) selain dapat menentukan cara penulis membina kaitan antara Tema dan Rema sebelumnya (Martin, 2000).

KAEDAH KAJIAN

Kajian ini merupakan kajian analisis dokumen yang menggembleng teks sebenar atau dikenali 'analisis wacana' yang memerihalkan nahu dalam satuan bahasa yang lengkap yang

dinamakan nahu wacana. Analisis dokumen membolehkan pengkaji memungut deskripsi teks murid dan mensintesisnya kepada tema-tema tertentu bagi menghasilkan deskripsi yang boleh dikelompokkan (Gay et. al 2009).

SAMPEL KAJIAN

Sumber utama data ini adalah daripada Peperiksaan Percubaan SPM yang telah diadakan pada tahun 2014 (bulan September) di tiga buah Sekolah Menengah Jenis Kebangsaan (Cina) yang melibatkan tiga daerah negeri Perak, dilabelkan sebagai kod KAT, KAM dan KAN. Berikut merupakan jumlah ayat dan perenggan unit Pendahuluan bagi ketiga-tiga buah sekolah;

Jadual 1 : Data Perenggan Pendahuluan

Binaan Karangan	KAT (perenggan/ayat)	KAM (perenggan/ayat)	KAN (perenggan/ayat)	Jumlah
Pendahuluan	25 / 83	31 / 117	35/ 142	91 / 342

TEMA DAN REMA

Bagi menganalisis penulisan karangan murid, kajian ini bergantungpada (i) TeoriSFL (1994). Dalam teori ini Halliday, memisahkan ayat kepada unsur Tema dan Rema. Menurut Halliday (1994,2004), Tema merupakan bahagian ayat yang telah diketahui lebih awal oleh pewacana yang juga dikenali sebagai 'maklumat lama'. Tema merupakan unsur yang bertugas sebagai titik tolak mesej manakala Rema merupakan bahagian ayat yang mengandungi 'maklumat baru' yang sebenarnya mahu disampaikan oleh pewacana, maklumat tersebut merupakan maklumat yang tidak diketahui oleh pembaca tetapi perlu dibina secara berantaian. Oleh itu, Halliday (1994), mendefinisikan Tema sebagai;

> *"The theme is one element in a particular structural configuration which, taken as a whole organized the clause as a message: this is the configuration of Theme + Rheme. A message consists of a Theme combined with a Rheme. Within that configuration the Theme is the starting point for the message : it is the around from which the clause is taking off"*

Sempadan bagi Tema dan Rema dalam ayat dirumuskan seperti di bawah:

Bu guru	akan mengajarkan kalian pecahan campuran
Tema	**Rema**

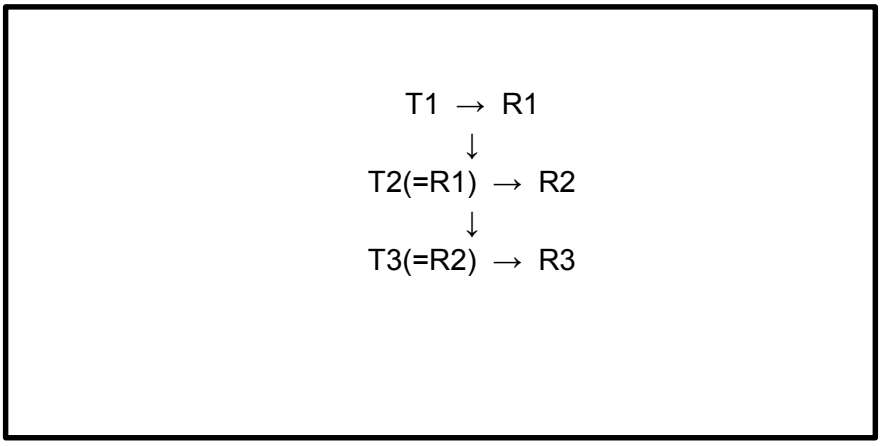
dipetik dan diubah suai : Sinar (2003 hlm 51)

ALIRAN TEMATIK

Pendeskripsian kedua setelah unsur Tema dan Rema diklasifikasikan, dalam menginterpretasikan penulisan karangan juga pengkaji mengaplikasikan aliran Tematik model McCabe (1999) yang dibangunkan oleh Danes' (1974). Berikut merupakan aliran Tematik McCabe (1999).

ALIRAN TEMATIK LINEAR (ZIG-ZAG)

McCabe (1999) menyatakanaliranTematikasasdalampenulisanadalahaliranTematik Linear, yang merujuk kepada Rema daripada klausa pertama akan menjadi Tema untuk klausa seterusnya, seperti rajah 2 :

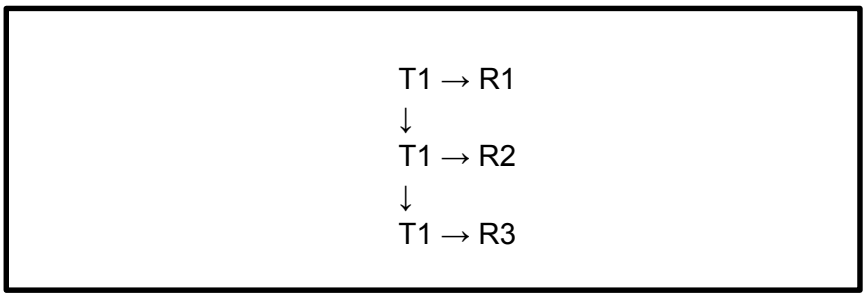


Rajah 2 : Aliran Tematik Linear (Zig –Zag)

Sebagai contoh :Pelbagai jenis minuman boleh didapati di kedaiRamliseperti, air tebu, milo, teh, kopi dan air sirap. *Minuman ini* bukan sahaja murah malah rasanya sungguh sedap.

ALIRAN TEMATIK KEKAL

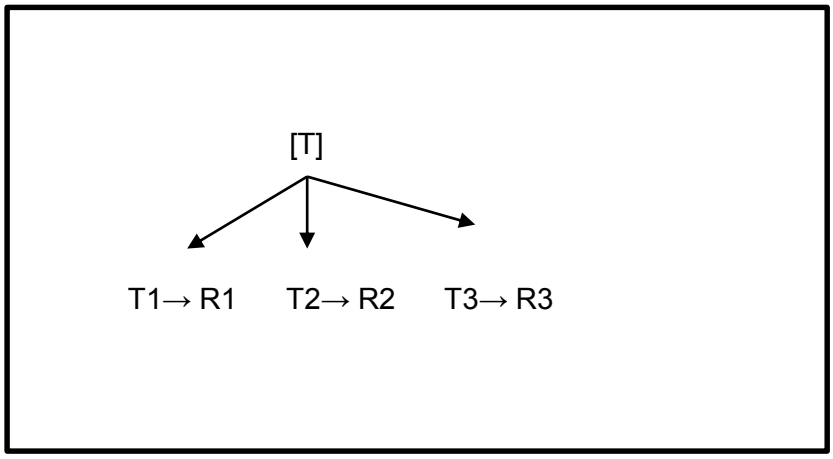
Dalam aliran ini, setiap Tema adalahsama, manakalaRemanyaberubah.



Rajah 3 :AliranTematikKekal
Sebagai contoh :Burung makan padi,
Burung terbang di awan,
Burung tidur di pokok.

ALIRAN TEMATIK TEMA BERUBAH

Aliran ini dicirikan sebagai idea/topik dalam Tema dalam klausa pertama menjadiTema yang bercapah sebagai elemen iaitu untuk menerbitkan Tema kemudiannya dalam klausa tersebut. Sebagai contoh rajah 4 di bawah.

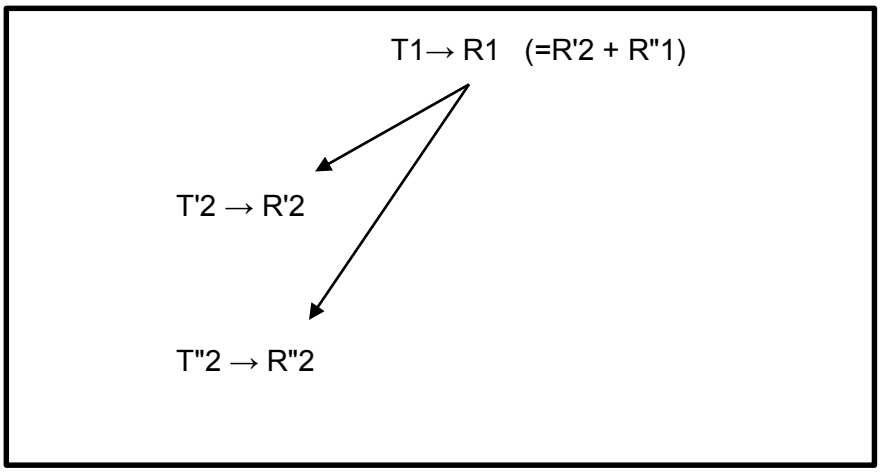


Rajah 4 :Aliran Tematik Tema Berubah

Sebagai contoh :Seorang ibu dan anak telah merancangsebuahpartiharijadi. Ibu tersebut pergi berbincang dengan pembantu rumahnya.Si anak pula ke pasar bagi membeli bahan yang diperlukan.

ALIRAN TEMATIK REMA BERUBAH

Dalam aliran ini, Rema dalam klausa pertama akan dipecahkan kepada dua bahagian, kemudian setiap satunya akan mengambil tempat sebagai Tema dalam ayat yang berasingan. Sebagai contoh dalam rajah 5 di bawah.



Rajah 5 : AliranTematik Rema Berubah

Sebagai contoh : Pada suatu hari terdapat seekor kambing yang dijaga oleh seorang budak lelaki. Kambing tersebut sangat lapar.Budak lelaki itu, telah keluar rumah untuk mencari makanan.

KLASIFIKASI DATA

Sebelum rumusan aliran Tematik dilakukan setiap karangan unit Pendahuluan ini akan dilabelkan kod contoh KAT1, bermakna karangan pertama. Selanjutnya, ayat dalam perenggan dibahagikan Tema (T) Rema (R) dengan meletakkan simbol T1, T2, atau R1 atau R2 bagi membolehkan aliran tematik diselidiki. Perenggan pula ditandai dengan P1 bermakna perenggan pertama. Dalam kajian ini, sebanyak 342 ayat dideskripsikan berlandaskan model McCabe (1999) dan teori SFL.

Untuk mengenal pasti Tema dalam ayat pertalian antara ayat akan diteliti daripada permulaan perenggan dan ayat yang terbina seterusnya. Jika wujud pertalian/rantaian yang lebih daripada tiga ayat akan diklasifikasikan sebagai aliran pelbagai.Rasionalnya, pautan sebegini amat sukar untuk difahami dan menunjukkan semakin kurang nilai koherens (North, 2005).Setelah dicerakinkan dan proses pengenalpastian dilakukan berdasarkan aliran Tematik maka proses pengiraan kekerapan dilakukan. Selain itu, segala kesalahan ejaan dan kesilapan tatabahasa dalam penulisan karangan diabaikan seperti yang dimanfaatkan oleh Seyed Foad Ebrahimi dan Seyed Jamal Ebrahimi (2012b).

DAPATAN KAJIAN DAN PERBINCANGAN

Sebanyak 91 perenggan unit Pendahuluan daripada tiga data diteliti untuk mengenalpasti jenis aliran Tematik yang dimanfaatkan oleh murid. Daripada dapatan dalam jadual1 terdapat 5 jenis tema yang diaplikasikan oleh murid semasa membina unit pendahuluan tersebut. Aliran Tematik Pelbagai (49 perenggan) adalah yang paling dominan, kedua diikuti oleh aliran Tematik Linear sebanyak 33 perenggan. Sebenarnya penemuan ini telah melangkaui aliran Tematik yang disyorkan oleh McCabe (1999), iaitu cadangan beliau hanya berkisar kepada 4 aliran tema sahaja.

Jadual 1 :Variasi Aliran Tematik Unit Pendahuluan

AliranTematik	JUMLAH
Kekal	7
Linear	33
Tema Berubah	-
Rema Berubah	3
Pelbagai	49
Jumlah Perenggan	91

**dalam kajian ini pengkaji mendefinisikan tematik pelbagai kepada beberapa subaliran berdasarkan dapatan, iaitu Tema Jelmaan, Tema Campuran dan Tema Berasingan (rujuk jadual 2)*

ALIRAN TEMATIK PELBAGAI

Aliran ini seperti dikategorikan oleh McCabe (1999) di bawah apa-apa sahaja aliran selain daripada aliran lain yang wujud dalam penulisan karangan murid. Menurut beliau, Tema yang dibina jika memerlukan pembaca merujuk lebih daripada dua klausa untuk memahami konsep asal tidak diambil kira sebagaiAliran Tematik. Selain itu, jika Tema tidak memiliki rantaian dengan klausa sebelumnya juga tidak dikira sebagai Aliran Tematik, ia akan dicirikan sebagai Aliran Pelbagai. Namun begitu, hasil penelitian mempersembahkan bahawa 49 perenggan yang terhasil dalam aliran ini. Hal ini selari dengan hasil dapatan pengkaji terdahulu Alireza Jalilifar (2010), Asri(2013), Azlinadan Maserah (2015) terdapat banyak aliran bercampur (pelbagai) dalam kajian mereka. Pada pandangan pengkaji pendominasian aliran pelbagai dalam penulisan unit Pendahuluan ini melanggar norma penulisan karangan yang dinyatakan McCabe (1999) kerana setiap genre mempunyai ciri tersendiri dan berkait dengan aliran ideanya (Fries, 1997, Wang, 2007). Oleh itu, melalui penemuan ini, murid tidak terikat dengan aliranTematik yang dinyatakan (McCabe, 1999) dalam menghasilkan penulisan selagi ia memenuh itingkat koherens yang teratur dan difahami pembaca.

Dalam kajian yang dijalankan oleh Asri (2013), pengkaji ada menyatakan bahawa aliran pelbagai merupakan gabungan antara Tema Kekal dan Linear bagi merealisasikan penulisan. Selain itu, dalam kajian yang dijalankanolehAzlinadanMaserah (2015), mereka mengkategorikan aliran Tematik pelbagai ini kepada tiga aliran, iaitu tema pelbagai dwi, pelbagai trio dan pelbagai kompleks. Oleh itu, dalam jadual 2 di bawah dipersembahkan beberapa kategori aliran Tematik pelbagai yang ditemukan dalam unit Pendahuluan.

Jadual 2 :VariasiTematikPelbagai Unit Pendahuluan

Bil	KategoriTematikPelbagai	Jumlah
1	TematikTemaCampuran	29
2	TematikTemaBerasingan	13
3	TematikTemaJelmaan	7
	Jumlah	49

Daripada jadual 2, jelas membuktikan Tema Campuran paling banyak dimanfaatkan oleh murid ketika membina unit pendahuluan, iaitu sebanyak 29 perenggan daripada 49 perenggan. Kedua, diikuti oleh Tema Berasingan sebanyak 13 perenggan. Bagi memperjelaskan Tematik ini, berikut merupakan tiga contoh sub aliran tersebut.

TEMATIKTEMACAMPURAN

Data KAM17P1 memaparkan bahawa Tema Campuran merupakan gabungan dua aliran atau lebih dalam menghasilkan penulisan.Dalam data UT1, Rema (*pada tahun 1997*) telah menjadi Tema dalam UT3 manakala Rema dalam UT3 (*mengalami krisis ekonomi*) menjadi Tema dalam UT4.Hal ini memperjelaskan bahawa terdapat percampuran aliran melibatkan aliran Tematik kekal dan aliranTematik Linear.

KOD : KAM17P1

UT	TEMA	REMA	ALIRAN	JENIS
UT1	“Krisis ekonomi telah melanda Malaysia”, “Pengguna semakin bengang pada penjual barangan akibat harga barangan naik”..	berikut merupakan sebahagian tajuk akhbar yang dapat kita melihat **pada tahun 1997**	T1+R1	TK
UT2	Malaysia	merupakan negara yang berada dalam arah kemajuan Wawasan 2020.	T2+R2	TK
UT3	Namun begitu, **pada tahun 1997**,	negara kita **mengalami krisis ekonomi** yang teruk sehingga harga barangan naik begitu mendadak.	T3<R1+R3	TL
UT4	Jadi bagi mengelakkan **keadaan sebegitu melanda sekali lagi,**	sebagai seorang rakyat yang berhemah tinggi kita seharusnya mengetahui langkah-langkah untuk menjadi pengguna yang bijak.	T4<R3+R4	TL

TEMATIKTEMABERASINGAN

Melalui data KAM31P1, dipersembahkan Tema Berasingan merupakan Tema yang terhasil daripada Rema (sipian/kabur) dalam ayat yang dibina.Sebagai contoh dalam UT1, Rema (*harga barang semakin naik*) telah menghasilkan Tema / idea sipiandalam UT2 (*gaji diberi*) dan UT3 (*barangan dikeluarkan*) serta dirumuskan dalam UT3 (*kita*).Binaan perenggan ini masih memiliki nilai koherens namun tidak begitu kukuh kerana Tema yang terhasil kurang berantaian.

KOD : KAM31P1

UT	TEMA	REMA	ALIRAN	JENIS
UT1	Pada masa kini,	**harga barangan semakin naik.**	T1+R1	AK
UT2	**Gaji yang diberi**	semakin tidak cukup untuk menyara diri dan keluarga.	T2 + R2	TB
UT3	**Barangan yang dikeluarkan**	semakin tidak berkualiti.	T3 + R3	TB
UT4	Justeru, kita	haruslahmerancang kewangan dan menjadi pengguna yang bijak	T4 + R4	TB

ALIRANTEMATIKTEMAJELMAAN

Melalui data KAM19P1 pula, dipersembahkan Tema Jelmaan, iaitu Tema yang wujud daripada Tema dan Rema yang terbina dalam UT1. Sebagai bukti, Tema dalam UT1 (harga barang semakin meningkat) telah menjelmakan Tema dalam UT2 (*sukar menyara keluarga*) dan UT3 (*menghadapi tekanan*) manakala Rema dalam UT1(*pengguna*) juga turut menjelmakan Tema dalam UT2 (*ibu bapa*) dan Tema dalam UT3 (*pemuda*) yang diklasifikasikan sebagai pengguna.

KOD : KAM19P1

UT	TEMA	REMA	ALIRAN	JENIS
UT1	Pada masa kini, **harga barangan semakin meningkat**	telah menambah beban **pengguna.**	T1+R1	AK
UT2	**Ibu bapa** yang **sukar menyara keluarganya**,dan paksa bekerja secara sambilan	untuk menimbangkan kos pengeluaran	T2=(T1+R1)+ R2	TJ
UT3	Bagi **pemuda** mereka juga **menghadapi tekanan**	dengan sukar hidup di bandar yang taraf tinggi kerana gaji mereka tidakdicakupiuntukmenyelesainya.	T3=(T1+R1)+ R3	TJ

ALIRANTEMATIK LINEAR

Hasil kajian membuktikan sebanyak 33pelajarmengaplikasikanalirantematik linear.Aliran linear ini amat penting untuk membina koheren dalam penulisan kerana Tema dalam klausa akan bersangkutan dengan Rema seterusnya (Fries' 1983, Belmonte dan McCabe 1998). McCabe (1999), menyatakan bahawa aliran ini akan memastikan pembaca sentiasa "bersama penulis" untuk memahami konsep / idea yang hendak disampaikan. Wang (2007), turut menegaskan bahawa tingginya penggunaan aliran linear membuktikan bahawa penulisan lebih efektif dan hubungan koheren antara idea dan ayat dalam perenggan lebih jitu. Oleh itu, pada pandangan pengkaji aliran linear menjadi pilihan pelajar kerana didapati ia mudah dibina selain memiliki kesinambungan yang signifikan antara ayat yang terbina. Sebagai contoh ;

KOD : KAT20P1

UT	TEMA	REMA	ALIRAN	JENIS
UT1	Sejak akhir-akhir ini isu negara, isu keluarga, isu persada antarabangsa	telah mengambil keprihatinan **oleh setiap lapisan masyarakat sama ada lelaki, wanita, golongan tua mahupun muda**	T1+R1	AK

UT2	Oleh sebab itu,**semua rakyat Malaysia**	tanpa mengira jantina, kulit dan bangsa seia, sekata, sehati sejiwa untuk menyumbang tenaga terhadap **usaha memahamikonsep menabung.**	T2+R2<R1	TL
UT3	Kepentingan **amalan menabung**	menjadi topik semakin lama **semakin hangat yang diperbincangkan** oleh rakyat Malaysia.	T3+R3<R2	TL
UT4	Sehubungan **dengan itu**,	apakah kepentingan amalan menabung?	T4+R4<R3	TL

Melalui data KAT20P1 didapati bahasa murid berkeupayaan membinaayat yang berantaianantaraTemadan Rema.Rema dalam UT1 (*setiap lapisan masyarakat sama ada lelaki, wanita, golongan tua mahupunmuda*) telah dirantaikan dengan membina Tema dalam UT2 (*semua rakyat Malaysia*) manakala Rema dalam UT2 (*usaha memahami konsep menabung*)pula dimanfaatkan untuk menjelmakan Rema dalam UT3 (*kepentingan amalan menabung*). Pemanfaatan ini jelas memperlihatkan satu unit perenggan yang bersangkutan antaraTemadanRemanya.

ALIRANTEMATIKTEMAKEKAL

Seterusnya, aliranTematikkekalyang dimanfaatkan oleh murid semasa membina karangan sebanyak 7 perenggan.Aliran ini amat mudah dibina kerana murid hanya perlu mengulangi Tema yang sama secara berterusan dan hal ini membuktikan hasil penulisan karangan murid sangat hambar. Aplikasi Tematik kekal yang banyak dalam penulisan mengakibatkan hasil karangan akan dibaca seperti satu senarai yang mudah (Belmonte dan McCabe, 1998) selain murid cenderung tidak memperdalam topik/Tema bagi memastikan maklumat baharu dalam Rema dapat diperkenalkan. Pada pandangan pengkaji pengaplikasian aliran ini menyebabkan topik yang dibina tidak melalui Rema. Hal ini demikian kerana, murid tidak akan mencipta Tema baharu setiap kali menulis. Selain itu, penggunaan aliran ini menyebabkan pembinaan perenggan membosankan pembaca, isi diulang-ulang dan ada antara keterangan yang tidak diperlukan atau berlebihan kerana hasil penulisan adalah daripada penggunaan topik yang sama secara berterusan(AlirezaJalilifar, 2010). Sebagai contoh,

KOD : KAN27P1

UT	TEMA	REMA	ALIRAN	JENIS
UT1	Pada era globalisasi ini	isu ponteng sekolah hangat diperkatakan oleh segenap lapisan masyarakat terutamanya ibu bapa.	T1+R1	AK
UT2	**Murid-murid** sewajarnya	memerah keringat untuk mencapai kejayaan dalam bidang akademik atau kokurikulum.	T1+R2	AK
UT3	Namun, **murid-murid pada masa ini**	kebanyakannya memilih untuk ponteng sekolah daripada belajar	T1+R3	AK

UT4	Apakah faktor **murid-murid**	ponteng sekolah pada masa ini?	T1+R4	AK

Dalam data KAN27P1, didapati murid mengulangi Tema dalam UT1, UT2, UT3 dan UT4 (*murid-murid*). Pengulangan Tema ini mengakibatkan ayat yang terhasil kurang bervariasi namun menurut Seyed Foad Ebrahimi dan Seyed Jamal Ebrahimi (2012a), aliran jenis kekal yang dimanfaatkan oleh murid dapat membantu mereka menerokai cara mengujarkan idea/Rema lebih banyak.

ALIRANTEMATIK REMA BERUBAH

Aliran jenis ini didefinisikan oleh McCabe (1999), sebagai pemecahan Rema kepada beberapa bahagian Tema untuk klausa seterusnya.Oleh itu, hasil dapatan memperlihatkan bahawa murid yang mengaplikasikan aliran ini amat terhad.Hal ini demikian kerana, murid perlu cekap menghubungkaitkan Rema dan Tema yang berkesan.Sebanyak 3 perenggan sahaja yang diteliti memanfaatkan aliran ini. Menurut Arunsirot (2013), teks yang menggunakan bentuk ini menampakkan penulisan yang jelas dan senang ditanggapi oleh pembaca. Kelebihannya, terkandung dalam penghasilan maklumat yang lebih spesifik dalam setiap klausa yang diperjelaskan selain akan menarik perhatian pembaca terhadap hubungan logik dan koheren dalam penulisan. Sebagai contoh,

KOD : KAM20P1

UT	TEMA	REMA	ALIRAN	JENIS
UT1	Ekonomi sesebuah negara	dapat dibangunkan melalui kerjasama antara **pengusaha** dan **pengguna**	T1 + R1	AK
UT2	**Pengusahabertanggung-jawab**	menghasilkan produk yang berkualiti.	T2<R1+R2	RB
UT3	**Pengguna** pula	berperanan membeli produk tersebut.	T3<R1+R3	RB
UT4	Terdapat sesetengah pihak **pengusaha**	cuma mementingkan kuantiti produk dan mengabaikan kualiti produk.	T4<R1+R4	RB
UT5	Oleh sebab itu, **pengguna perlu**	bijak memilih barangan dan bijak menggunakan wang	T5<R1+R5	RB

Data KAM20P1, membuktikan bahawa Rema dalam UT1 (*pengusaha dan pengguna*) telah menjadi Tema dalam UT2 dan UT3.Penghuraian sedemikian memerlukan kemahiran yang tinggi kerana Rema yang terbina kemudiannya sesudah Tema dicerakinkan memerlukan maklumat yang bertepatan dengan skop perbincangan.

Berpandukan analisis secara keseluruhan, didapati bahawa 5 aliran yang dimanfaatkan oleh murid dalam membina unit Pendahuluan yang bermaklumat. Dikenal pasti juga aliran Tematik Pelbagai merupakan aliran yang dominan digembleng oleh murid selain itu murid juga berkeupayaan mengaplikasikan Tema Linear sebagai salah satu cara mengorganisasikan idea secara berantaian.

IMPLIKASI DAN KESIMPULAN

Secara umumnya, dalam kajian ini penulis membuktikan bahawa aliran maklumat dalam penulisan karangan pelajar boleh dibina melalui kaedah yang betul. Analisis aliran Tematik amat membantu dalam mencari kaedah terbaik bagi menyalurkan idea secara berantaian dan mampu menjadi medan pengenalpastian masalah penulisan yang tidakkoherens.

Daripada paparan analisis variasi aliran Tematik yang dikuasaioleh murid bahasa kedua dalam membina pendahuluan tidak menuruti norma penulisan yang sepatutnya tetapi lebih kepada luahan idea yang dicampur-adukkan dengan teknik pemetaan idea yang berbeza. Dengan pemanfaatan Tematik Pelbagai (Tematik Tematik Campuran, Tematik Tema Berasingan dan Tematik Tema Jelmaan) sebagai kaedah pengaliran idea yang ekstrem oleh murid, memperlihatkan keupayaan murid yang bebas merepresentasikan aliran maklumat tersendiri. Oleh itu, hasil kajian ini juga menggambarkan sesuatu yang berbeza daripada kajian terdahulu yang fokusnya kepada Bahasa Inggeris dan bahasa asing sebagai bahasa kedua.Seyogianya, analisi saliran Tematik boleh menjadi instrumen untuk guru memberi penerangan kepada pelajar yang hilang punca dalam penghuraian atau penulisan selain penerapan unsur Tema Rema dalam aktiviti penulisan membantu guru/murid mengenal pasti kekuatan dan kelemahan penulisan yang terhasil.Pemaparan dalam kajian ini, diharapkan dapat memberikan satu intervensi dalam usaha menambah baik kaedah pengajaran dan pembelajaran penulisan karangan secara khususnya.Dalam konteks ini, pengajaran karangan oleh guru perlu sentiasa mengalami perubahan seiring dengan kualiti penulisan murid.Dengan itu, wadah wacana seharusnya menjadi landasan utama dalam memantapkan pengajaran penulisan murid kini.

RUJUKAN

Abdul Aziz Abd.Talib.(2000). *Pedagogi Bahasa Melayu* Selangor Utusan Publications.

Abdul Rashid Jamian.(2012). Permasalahan pengajaran dan pembelajaran Bahasa Melayu dalam kalangan murid Cina.*Jurnal Bahasa, 2*(2), 1-20.

Alderson, D. O., & Bachman, L. (2002). *Assessing writing* Cambridge University Press.

AlirezaJalilifar. (2010). Themantization in EFL students' composition writing and relation to academic experience.*RELC Journal, 41*(31), 31-45. doi: 10.1177/0033688210362621

Arunsirot S. (2013). An analysis of textual metafunction in Thai EFL student's writing.*Novitas-ROYAL, 7*(2), 160-174.

AryatiPrasetyarini. (2005). Alur susunan kalimat pada paragraf yang dikembangkan oleh mahasiswajurusanbahasaInggris.*JurnalPenelitianHumaniora, 6*(2), 155-167.

AsriNurRakhman (2013). An analysis of thematic progression in high school students' exposition text.*Passage, 1*(1), 65-74.

AwangSariyan (2004). Tertib mengarang asas retorik untuk pelajar dan pendidik. Kuala Lumpur.

AzlinaMohdSera'aidanMaserahShabudin (2015).Cirialirantematikkaranganekspositori Bahasa Sepanyol sebagai bahasa asing.*Journal of Social Sciences and Humanities, 10*(2), 41-56.

Bamberg, B. (1983). What makes a text coherent? *College Composition and Communication, 34*(4), 417-429.

Belmonte I.A & McCabe A.M. (1998). Theme and rheme patterns in L2 Writing *Servicio de Publications UCM Madrid, 10*, 13-31.

Belmonte I.A & McCabe A.M. (2000). Improving Text Flow in ESL Learner Composition *The Internet TESL Journal*, 2-7.

Belmonte I.A & McCabe A.M. (2004).The development of written discourse competence in ELT material a preminary analysis.*RevistaCanariaEstudiosIngleses, 3*(11), 29-48.

Brown G dan Yule G. (1983).*Discourse Analysis* (PenterjemahI.Soetikno). Jakarta: GramediaPustakaUtama.

Danes, F. (1974).Functional sentence perspective and the organization of the text.In F.Danes (Ed.), *Paper on Functional sentence perspective* (pp. 106-128).Prague Academia Mountan.

Eggins S. (2004). *An Introduction to Systemic Fungsional Linguistic* London: Continuum.

Gay L,R, Geoffrey E, Mills, &Airasian, P. (2009).*Educational Research* (9 ed.). Colombus Ohio: Upper Saddler River.

Ghadessy, M. (1995). Thematic development and its relationship to register and genres dalamGhadessy M (Ed.), *Thematic developments in English texts*. New York: Pinter Publishers.

KamarudinHjHusindanSitiHajar Abdul Aziz (1997).*Penguasaan kemahiran menulis*. Subang Jaya Kumpulan Budiman

Katharina Rustipa (2011). Theme-Rheme organization of learner's texts.*Dinamika Bahasa danIlmu Budaya, 4*(2), 1-17.

Khadijah Abdul Hamid (1997). analisis koheren dan kohesi dalam penulisan karangan pelajar tingkatan 4 di sebuah sekolah menengah. (Disertasi PhD), Universiti Malaya.

M.A.K Halliday & Hasan R. (1976).*Cohesion in English*. New York: Longman

M.A.K Halliday. (1994). *An introduction to Functional Grammar* London: Arnold.

M.A.K Halliday &Matthiessen. (2004). *An introduction to functional grammar* (Vol. Third Edition). Great Britain: Hodder Arnold

MarohainiYusoff (1997). *Kemahiran menulis karangan di kalangan pelajar tingkatan 4.*(PHD tidak diterbitkan), Universiti Malaya, Kuala Lumpur.

Martin J.R. (2000). Analysing genre : functional parameters. In Frances Christie & J.R Martin (Eds.), *Genre and Institutions : social processes in the workplace and school* (Vol. 2, pp. 3-39). London dan New York: Continuum.

McCabe, A. M. (1999). *Theme and thematic patterns in Spanish and English history texts.*(Disertasi PhD), Aston University.

Mohd.SidinMohd.Ishak (1999).KetrampilanMenulis Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Norfaizah Abdul JobardanAnidaSarudin (2014a). Proses tematikdalampembinaankarangan :analisisteorilinguistiksistemikfungsional (TLSF). *Kajian Linguistik Program Studi Linguistik FIB USU, 11*(1), 126-140.

Norfaizah Abdul Jobar,AnidaSarudin& Idris MdRadzi (2014b). Polatematikdanimplikasinyadalam pengajaran penulisan karangan *Pendeta, 5*, 72-88.

North, S. (2005). Disciplinary variation in the use of theme in undergraduate essays.*journal of applied linguistics, 26*(3), 1-18.

Ostram, J dan Cook, W. (1993).*Paragraph writing simplified*. New York.

Peter H. Fries. (1997). Theme and new in written English. In Tom Miller (Ed.), *Functional a Approaches to written text classroom applications*. Washington D.C English Language Programs.

RoselanBaki (1993). Pembinaan Perenggan Sebagai Asas Pengajaran Karangan *Jurnal Pelita Bahasa, Julai*, 18-19.

RosniahMustaffa& Idris Aman. (2007). Thematic progression in the writings of undergraduate LEP learns. *The International Journal of Learning, 14*(9), 67-82.

Rusdi Noor Rosa (2009). Thematic Progression as a means to keep cohesion in exposition text.*FBSS UNP Padang, 2*(3).

SanatMd Nasir (1997).Konsep penting dalam pengajian bahasa Melayu dalam S. M. Nasir (Ed.), *Pengajian Bahasa Melayu memasuki Alaf baru*. Kuala Lumpur: Akademi Pengajian Melayu.

SeyedFoadEbrahimidan Mohsen Khedri. (2012a). The importance of thematic structure in student's writing cohesion. *Language in India, 12*(4).

SeyedFoadEbrahimidanSeyed Jamal Ebrahimi.(2012b). Information development in EFL students composition writing.*World Science Publisher, 1*(2), 212-217.

Stotsky.S. (1983). Research on reading / writing relationships : a synthesis and suggested directions. *National Council of Teachers of English, 60*(5), 627-642.

Tengku Silvana Sinar. (2003). *Teori dan Analisis Wacana*. Medan: Pustaka Bangsa Press.

Wang, L. (2007). Theme and rheme in the thematic organization of text: Implications for teaching academic writing. *Asian EFL Journal, 9*(1), 164-176.

VISUALISASI PENJANAAN KENDIRI PELAJAR SAINS TERHADAP KONSEP ABSTRAK KITAR KARBON

Roszelina Abd.Rahman
roszelbio@gmail.com

Maria Salih

Universiti Pendidikan Sultan Idris

ABSTRAK

Penjanaan visualisasi kendiri adalah teknik konstruktivis dan merupakan satu kompetensi yang sangat kritikal kepada komuniti pendidikan. Dalam menangani isu ini, pelajar memerlukan strategi yang berkesan untuk menjana visualisasi mereka. Kajian ini bertujuan untuk meneroka penjanaan visualisasi kendiri terhadap topik abstrak sains kitar karbon. Objektif kajian ini adalah untuk mengenal pasti dan menghurai pemprosesan maklumat dalam visualisasi penjanaan kendiri pelajar terhadap konsepkitar karbon. Kajian ini merupakan kajian kualitatif dengan rekabentuk inkuiri naturalistik dan sembilan responden dipilih secara pensampelan bertujuan. Tugasan visualisasi kitar karbon, ujian kefahaman dan protokol temu bual digunakan untuk mengumpul data. Data dianalisis secara kualitatif bagi mengenal pasti corak pemprosesan maklumat dalam penjanaan visualisasi kendiri pelajar dan dilaporkan secara statistik deskriptif. Dapatan kajian menunjukkan tiga fasa berlaku dalam pemprosesan maklumat dalam kalangan responden iaitu fasa kefahaman, fasa kognitif dan fasa pelaksanaan. Pemilihan kata kunci menjadi panduan dalam penjanaan visualisasi terhadap konsep abstrak tersebut. Mental model yang terjana dari visualisasi berdasarkan pembelajaran dalam kelas dan pengalaman mereka sendiri. Gambaran mental yang dijana seterusnya diterjemahkan kepada bentuk visual bagi membolehkan pelajar memahami dan mengingati konsep abstrak yang dipelajari. Dapatan kajian ini merupakan sebahagian daripada kajian yang lebih besar untuk membantu mencadangkan satu rangka pengajaran dan pembelajaran konsep abstrak sains melalui visualisasi penjanaan kendiri pelajar.

Kata kunci*: Visualisasi penjanaan kendiri, konsep abstrak sains, gambaran mental, pengajaran dan pembelajaran, kitar karbon.*

PENGENALAN

Model kemahiran pemikiran telah membahagikan kemahiran berfikir kepada dua domain utama pemikiran kritis dan pemikiran kreatif. Kemahiran pemikiran kreatif ditakrifkan sebagai kecekapan menggunakan minda untuk menerokai pelbagai kemungkinan menghasilkan sesuatu yang baru, asli dan bernilai sama ada konkrit, abstrak, idea atau konsep. Salah satu aspek kemahiran berfikir secara kreatif yang telah dikemukakan oleh Kementerian Pelajaran Malaysia (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2003) adalah membina gambaran mental. Membina gambaran mental atau visualisasi penjanaan kendiri merupakan salah satu teknik konstruktivis kerana melibatkan penggunaan minda, misalnya penjanaan peta minda. Peta minda adalah satu bentuk lakaran grafik tentang corak pemikiran dan memori seseorang individu yang digunakan untuk mencatat nota, merekod maklumat dan peristiwa, merangka idea, membuat rancangan, dan pelbagai lagi aktiviti bermanfaat lain (Sadiah, 2007).

Kaedah pengajaran dan pembelajaran peta minda *i-THINK* telah diperkenalkan secara meluas di sekolah-sekolah seluruh Malaysia menerusi Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM, 2013-2015). Matlamat kaedah ini agar dapat merangsang kemahiran berfikir kritikal, kreatif, inovatif, dan reflektif dalam kalangan pelajar. Terjemahan *i-THINK* membawa maksud *innovative thinking* atau pemikiran inovatif yang bertujuan untuk mempertingkatkan dan membudayakan kemahiran berfikir dalam kalangan pelajar di Malaysia (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2012). Program ini bertepatan dengan pengisian dalam pembelajaran abad ke 21.

LATAR BELAKANG KAJIAN

Sewaktu proses pengajaran dan pembelajaran (PdP) berlangsung, para pelajar memerlukan ketajaman daya penglihatan bagi membantu mereka memikirkan penyelesaian yang berkesan kepada setiap isu dan permasalahan dalam semua mata pelajaran terutamanya yang berbentuk abstrak. Dalam hal ini, kebolehan pelajar menghasilkan visualisasi mental yang tepat harus dibimbing dengan betul oleh guru. Ini kerana setiap perspektif dan gambaran yang terhasil daripada proses berfikir mereka seringkali bersifat autentik, tersendiri, dan tidak menjurus kepada kehendak kata kunci dan soalan (Abu Talib, 2005). Pelajar akan menjadi keliru dan mengakibatkan mereka tidak dapat menepati konsep serta kehendak sukatan pelajaran seperti yang telah ditetapkan di dalam kelas. Mereka juga kurang menghayati nilai dan makna ilmu pengetahuan (Yip, 1998). Sejak dulu lagi, komunikasi satu hala merupakan amalan biasa di dalam kelas; guru bertindak sepenuhnya dalam memberikan maklumat, menyediakan nota pelajaran, menjana idea baru, serta berkongsi perspektif mereka terhadap sesuatu perkara. Mereka berharap agar pelajar mampu menjana visualisasi setiap konsep dalam cara yang sama seperti kefahaman mereka. Dalam hal ini, Mnguni (2014) berpendapat bahawa kaedah pengajaran dan pembelajaran sebegini kurang berkesan dan tidak bersifat konstruktiviskerana visualisasi mental yang terhasil tidak dijana oleh pelajar itu sendiri. Pernyataan ini dikukuhkan oleh Wigan (2006) yang menyatakan bahawa visualisasi mental yang berkualiti hanya akan dapat dihasilkan menerusi kefahaman yang mendalam dengan emosi yang stabil. Sekiranya komunikasi satu hala diteruskan tanpa sebarang penambahbaikan, visualisasi mental yang dihasilkan oleh guru dilihat oleh pelajar sebagai gambar, rajah, ilustrasi, serta jadual untuk mereka baca dan hafal. Walaupun kelihatan amat

ringkas dan mudah, kaedah sebegini tidak akan dapat membantu pelajar menelusuri secara mendalam setiap isu dan permasalahan terutamanya yang berbentuk abstrak.

Menurut Bloom, Englehart, Furst, Hill & Krathwohl (1992), pembelajaran visual berlaku di aras tiga peringkat permohonan. Di peringkat ini, pelajar perlu ikut arahan untuk memahami rangsangan; visual mewakili idea dan menyelesaikan masalah untuk soalan tertentu. Pelajar cuba untuk memohon pembelajaran untuk mengikuti garis panduan dan kemungkinan penyusunan semula berdasarkan pemahaman mereka. Walau bagaimanapun, aspek-aspek kognitif perlu diambil kira untuk memastikan bahawa semua bahan-bahan ini boleh menyokong penciptaan dan bahan binaan membantu guru mengajar. Tanpanya, pengetahuan tidak boleh meresap ke dalam pembentukan kefahaman pelajar. Malah, menurut McLoughlin (1997), visualisasi adalah alat yang sangat berkesan dalam penggunaan kognitif. Visualisasi pening dalam pembentukan dan manipulasi imej mental. Ia boleh digunakan untuk menyelesaikan masalah dan membuat analogi. Ini membolehkan pelajar menggunakan konkrit lisan untuk menghasilkan imej abstrak.

PENYATAAN MASALAH

Antara masalah yang sering dihadapi oleh pelajar sains di Malaysia adalah kegagalan memahami dan menguasai konsep abstrak yang banyak didapati dalam setiap tajuk (Roszelina, 2011). Kenyataan ini seiring dengan pendapat Maria (2003) yang mengatakan konsep abstrak dalam mata pelajaran-mata pelajaran sains adalah sukar untuk diajar dan dipelajari. Antara penyelidik lain yang turut bersetuju adalah seperti Johnstone dan Mahmoud (1980) yang mengkaji tentang tajuk *Transportation in Plants;* Finley, Stewart, dan Yarroch (1982) untuk *Cellular Respiration*, *Protein Synthesis*, *Photosynthesis*, *Genetics*, dan *Cell Division;* serta Anderson, Sheldon, dan Dubay (1990) untuk *Respiration and Photosynthesis.* Kebanyakan pengkaji terdahulu mendapati fenomena ini terjadi disebabkan oleh kegagalan para pelajar memvisualisasikan secara tepat tentang maklumat yang diberi oleh guru. Mereka juga tidak dapat menggambarkan keadaan sebenar bagi setiap penerangan proses sains dalam tajuk yang dipelajari (Daniel, 2002; Maria, 2002). Situasi ini disebut oleh Lim (2004) sebagai beban kognitif keterlaluan yang mengganggu proses pengajaran dan pembelajaran. Kaedah komunikasi satu hala juga berpusatkan kepada hanya guru sebagai agen komunikasi, sumber ilmu pengetahuan, dan pemberi maklumat. pelajar sebaliknya menjadi penerima pasif kepada segala jenis maklumat yang di berikan. Hal ini telah menyebabkan pelajar gagal menghayati dan memahami secara mendalam tentang teori-teori sains yang bersifat abstrak serta tidak mampu membuat hubung kait yang jelas antara satu konsep sains dengan yang lainnya (Yip, 1998).

Menyedari hakikat ini, Mnguni (2014) mencadangkan agar guru-guru melakukan anjakan paradigma dalam kaedah pengajaran mereka dengan memberikan perhatian yang signifikan terhadap proses penjanaan visualisasi mental. Ini dapat membantu mereka melalui satu proses pembelajaran yang membolehkan mereka menguasai konsep abstrak dengan baik dan berkesan. Menurut Winn (1980) dan Mnguni (2007), kajian tentang permasalahan seumpama ini harus bermula dengan mengenal pasti isu-isu yang berkait rapat dengan corak pemikiran seseorang individu. Sebagai contoh apakah persepsi para pelajar terhadap ilmu pengetahuan dan sejauh manakah maklumat tentang ilmu pengetahuan mampu diproses dengan baik oleh sistem kognitif mereka.

SOROTAN LITERATUR

Secara umum, kebanyakan guru beranggapan bahawa pelajar melihat, mempelajari, dan memahami setiap mata pelajaran dengan cara yang sama. Ini adalah disebabkan kaedah pengajaran dan pembelajaran yang digunakan ke atas mereka adalah sama (Deratzou, 2006).Misalnya, guru Biologi sering menggunakan analogi mereka yang tersendiri berdasarkan pengalaman peribadi dan maklumat daripada buku teks sekolah. Demi untuk memahami sesuatu teori sains yang bersifat kompleks dan abstrak, persepsi dan kefahaman pelajar telah disempitkan dan terhad kepada analogi yang ditunjukkan oleh guru atau mengikut kehendak penulis buku tersebut (Duit, 1991). Tanpa disedari, guru sebenarnya telah meminimumkan proses kognitif pelajar dan ini mengurangkan daya ingatan mereka (Sousa, 2011).Guru juga sering kali salah mentafsir tahap dan jenis kesukaran yang dihadapi oleh pelajar di dalam kelas. Sebagai contoh, ketika proses pengajaran dan pembelajaran konsep abstrak dalam mata pelajaran Biologi berlangsung, guru mengandaikan pelajar sekadar memerlukan latih tubi untuk mereka menguasai konsep tersebut. Malangnya, kaedah ini hanya menyebabkan pencapaian mereka lebih merosot kerana memberikan lebih tumpuan kepada aspek kelemahan berbanding nilai kekuatan dalam diri seseorang pelajar (Silverman, 2000).

Tekkaya (2000) pula menyatakan kajian-kajian yang pernah dijalankan sebelum ini mencadangkan beberapa strategi belajar berkesan bagi membantu pelajar mencapai kecemerlangan dalam pelajaran. Dalam konteks ini, kaedah pengajaran dan pembelajaran secara konstruktivis memerlukan guru menyemak semula visualisasi mental yang dihasilkan oleh pelajar dan mengesahkan kefahaman mereka dengan memberi maklum balas dan penjelasan. Abu Talib (2005) seterusnya berpendapat bahawa guru-guru adalah pencetus ke arah menghasilkan visualisasi mental yang berkualiti dalam kalangan pelajar. Mereka juga bertanggungjawab dan berkuasa untuk mengaplikasikan kaedah pengajaran yang berkesan, merangka aktiviti pembelajaran yang menarik, dan menentukan alat bantuan mengajar yang bersesuaian di dalam kelas (Rowell & Guilbert, 1996).

Menurut Hsieh dan Cifuentes (2006), strategi kognitif yang baik perlu diaplikasikan untuk menjana visualisasi mental yang berkualiti. Ini merujuk kepada kemampuan pelajar untuk menyatakan semula maksud bagi setiap konsep sains yang bersifat kompleks dan abstrak dengan menggunakan perkataan mereka sendiri. Kajian oleh Duit (1991) menyatakan bahawa pelajar yang berpencapaian tinggi dan lemah dilihat tetap menggunakan kaedah penyelesaian yang sama. Ini bermakna proses penjanaan visualisasi mental yang sama harus diajar kepada setiap pelajar walaupun pencapaian akademik mereka berada pada tahap berbeza. Selain itu, adakah semua pelajar perlu menggunakan strategi kognitif yang sama untuk membantu mereka menjawab soalan-soalan yang bersifat abstrak dan kompleks dengan baik? Ini adalah kerana aktiviti minda yang terlibat dengan memerhati, menerima, memanipulasi mental, menyimpan, atau bertindak ke atas maklumat dianggap satu pendekatan untuk pemprosesan maklumat (Sternberg, 2003). Menurut Kosslyn, Pinker, Smith, dan Shwartz (1982), visualisasi memerlukan usaha seseorang bagi menghasil, memilih dan membina imej dalam diri mereka bagi membantu memahami sesuatu konsep sekali gus menjadi asas kepada proses pemikiran aktif, penaakulan, penciptaan dan penyelesaian masalah yang berkaitan dengan pendidikan sains. Lantas menimbulkan suatu

pertanyaan kepada penyelidik tentang pemprosesan maklumat pelajar semasa menjana visualisasi mereka terhadap konsep abstrak.

Didapati kajian tentang penjanaan visualisasi mental dalam kalangan pelajar terhadap mata pelajaran Sains di Malaysia kurang diberi perhatian berbanding dengan beberapa siri penyelidikan yang telah banyak dilakukan di negara-negara barat (Norma, Rohaida & Ruhaya, 2013). Justeru, kajian ini dijalankan untuk membina satu kerangka panduan baharu tentang visualisasi penjanaan kendiri pelajar sains pra-universiti terhadap konsep abstrak sains kitar karbon. Antara objektif kajian adalah untuk mengenal pasti pemprosesan maklumat dalam visualisasi penjanaan kendiri pelajar terhadap kitar karbon dalam kalangan pelajar yang berbeza tahap pencapaian. Kertas kajian ini merupakan laporan sebahagian kecil dari dapatan kajian yang lebih besar. Diharapkan objektif ini dapat merealisasikan tujuan kajian dan seterusnya dapat dijadikan panduan kepada warga pendidik dalam menangani permasalahan kefahaman pelajar terhadap konsep abstrak sains.

KERANGKA TEORI KAJIAN

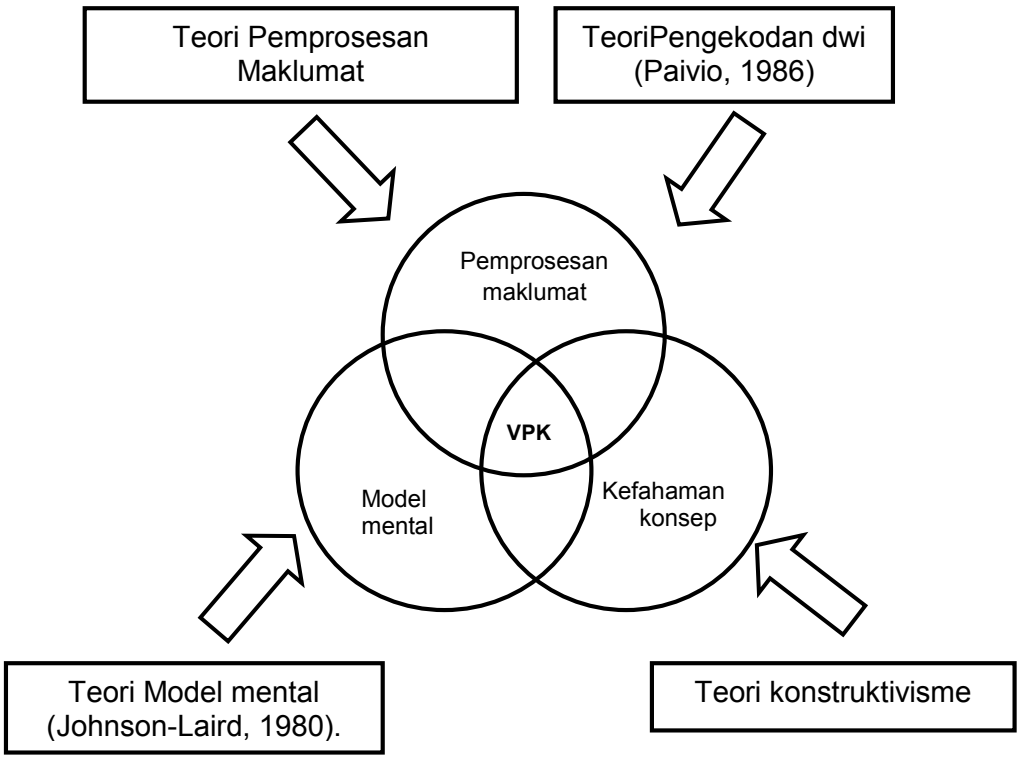
Teori Pemprosesan Maklumat oleh Atkinson dan Shiffrin (1968) menjadi tunjang utama dalam kerangka teori kajian ini dan disokong dengan Teori Pengekodan Dwi (Paivio, 1971), Teori Konstruktivisme dan Teori Model Mental (Johnson-Laird, 1980). Teori Pemprosesan Maklumat oleh Atkinson dan Shiffrin (1968) memfokuskan cara maklumat diakses, diproses, disimpan, dan dikeluarkan. Pemprosesan maklumat dipercayai berlaku melalui tiga peringkat iaitu (i) deria daftar, (ii) ingatan jangka pendek atau ingatan kerja, dan (iii) ingatan jangka panjang. Setiap peringkat ini mempunyai peranan masing-masing dalam menerima dan memproses maklumat. Pemprosesan maklumat merupakan satu kaedah yang menerangkan tentang bagaimana sistem kognitif memproses dan mempelajari maklumat tersebut. Tujuannya adalah untuk membolehkan para pelajar belajar, memahami, dan mengingati dengan lebih berkesan. Pembelajaran merupakan satu proses yang mana maklumat diterima, diproses, dikodkan, dan boleh dicapai semula (Lin & Dwyer, 2004). Aktiviti kognitif seperti berfikir, membina persepsi, mengingat, mengetahui, menyelesaikan masalah menjadi elemen penting dalam menganalisis proses pembelajaran secara menyeluruh. Para pelajar menerima rangsangan dan bergerak balas ke atasnya dengan memproses maklumat yang mereka terima. Gerak balas mereka seterusnya ditentukan oleh hasil pemprosesan tersebut. Penyelidik berpendapat bahawa teori inibersifat konstruktivis kerana perkembangan sistem kognitif manusia berlaku melalui pembinaan asas ilmu pengetahuan yang kukuh dan diperoleh daripada pelbagai bentuk dan jenis pengalaman secara berperingkat. Ilmu pengetahuan dan struktur sistem kognitif dibina sedikit demi sedikit semasa proses interaksi manusia dengan persekitaran mereka dalam usaha mencari makna. Kanak-kanak membina pengetahuan dalam struktur sistem kognitif mereka melalui gambaran dan interpretasi tentang perkara yang mereka lakukan.Struktur sistem kognitif kanak-kanak bermula dengan pembentukan skema sejak dari saat bayi dilahirkan dan berlaku penambahan dari masa ke masa hasil daripada interaksi dengan persekitaran sehingga terbentuknya skemata sebelum corak pemikiran mereka dibentuk melalui proses akomodasi dan asimilasi.

Maklumat yang diterima seseorang individu diproses melalui dua sub-sistem yang berbeza iaitu sub-sistem verbal dan sub-sistem visual yang saling berinteraksi antara satu sama lain (Paivio, 1971). Daripada hasil gabungan setiap teori tersebut, rangsangan yang

diterima oleh para pelajar pada peringkat pertama mereka menerima maklumat digunakan sebagai asas untuk membina hubungan perwakilan mental yang melalui salah satu daripada dua sistem iaitu sistem verbal (teks dan suara) dan sistem visual (rajah, gambar, animasi, dan lain-lain). Pemprosesan maklumat pula adalah proses penggunaan kod verbal yang menguruskan kemasukan maklumat itu dan menukarkannya kepada bentuk pengetahuan (Paivio, 1971). Pengetahuan yang tersimpan pula akan diaktifkan oleh pengupayaan operasi proses mental iaitu pengekodan, penyimpanan, dan pemanggilan kembali. Dalam hal ini, pengekodan maklumat terawal akan menghasilkan perwakilan mental dalam ingatan jangka pendek. Walau bagaimanapun, data itu akan hilang dalam masa beberapa minit sahaja dan diganti dengan data lain sekiranya tiada pengulangan secara konsisten. Oleh itu, pengekodan maklumat secara kod visual membolehkan penyimpanan dihantar terus ke peringkat ketiga iaitu ingatan jangka panjang. Sekiranya pengetahuan itu diperlukan, proses pemanggilan akan kembali dilakukan.

Aspek pembinaan perwakilan mental tentang maklumat bersepadu yang terkandung dalam skop pemikiran manusia dipanggil sistem kognitif (Johnson-Laird, 1980). Model mental yang terbina adalah perwakilan mental yang boleh ditafsirkan dalam pelbagai bentuk oleh sistem kognitif seseorang individu. Model mental mewakili dalam skala kecil sebagaimana yang diinginkan dan yang dirasakan sesuai oleh sistem kognitif. Model mental adalah asas kepada satu atau lebih imej visual, tetapi sesetengah daripada mereka mewakili situasi yang tidak dapat dilihat.Model mental juga sering kali disamakan dengan gambar rajah kerana struktur dan hal-hal yang mereka wakili adalah serupa.

Rajah 1 menunjukkan kerangka teori yang telah digunakan dalam kajian. Kerangka ini bertindak sebagai panduan dalam perbincangan tentang hasil dapatan kajian ini. Rajah tersebut menunjukkan bahawa gabungan di antara pemprosesan maklumat daripada stimulasi luaran membolehkan model mental yang dijana adalah betul, tepat dan bersesuaian bagi membolehkan seseorang pelajar mencapai tahap kefahaman yang optimum. Gabungan ini membolehkan visualisasi penjanaan kendiri (VPK) pelajar dipertingkatkan dengan berkesan.



Rajah 1: Kerangka teori kajian

- VPK= Visualisasi Penjanaan Kendiri

MEDOTOLOGI

Kajian ini menggunakan kaedah kualitatif dengan reka bentuk inkuiri naturalistik bagi membolehkan penyelidik memberi huraian mendalam terhadap penjanaan visualisasi mental dalam kalangan pelajar pra-universiti. Penyelidikan ini berkaitan dengan penerokaan, penghuraian, dan penelitian tentang aspek pemprosesan maklumat pelajar dalam menjana visualisasi mereka terhadap konsep abstrak sains iaitu kitar karbon.

Sembilan orang pelajar pra-universiti telah dipilih secara pensampelan bertujuan. Responden ini telah dibahagikan kepada tiga kumpulan berpencapaian tinggi, sederhana dan rendah berdasarkan keputusan mata pelajaran Biologi daripada ujian peperiksaan yang lalu. Kumpulan berpencapaian tinggi terdiri daripada pelajar yang mendapat gred A , A- dan B+ manakala B, B- pula dalam kumpulan berpencapaian sederhana dan C, C+ dan D pula dalam

kumpulan berpencapaian rendah. Pengkategorian ini berdasarkan merit yang telah dipiawaikan oleh pihak pra-universiti tersebut. Pensampelan ini membolehkan penyelidik mendapat data secara meluas (*ground up*) dan menyokong perkembangan teori yang berkaitan dengan reka bentuk kajian ini (Armstrong, 2010).

Pengumpulan data telah dijalankan ke atas responden berdasarkan temu janji yang telah ditetapkan sebelumnya. Temu janji ini telah ditetapkan pada hujung minggu sahaja. Ini bagi mengelakkan pelajar memberi tumpuan terhadap kajian ini dan mengelakkan gangguan ke atas proses pengajaran dan pembelajaran pelajar. Responden telah menjalani tugasan visualisasi kitar karbon selama 30 minit, diikuti dengan protokol temu bual secara mendalam selama satu jam. Akhirnya, responden telah menjalani ujian kefahaman kitar karbon selama 30 minit. Ujian ini adalah ujian pensil-kertas dalam bentuk esei. Pengumpulan data bagi kajian ini juga diperoleh daripada maklumat lisan yang dirakamkan secara audio-visual semasa sesi temu bual.

Hasil rakaman temu bual ditaip ke dalam bentuk transkripsi secara verbatim, dianalisis bersama dengan data daripada lakaran visualisasi mental dan ujian kefahaman oleh para responden. Data ini dianalisis secara induktif dan sintesis kreatif. Menurut Christensen, Johnson dan Turner (2011), strategi yang digunakan dalam analisis data kualitatif ini adalah penting untuk menemui corak, tema, dan saling hubungan antara satu jenis maklumat dengan yang lainnya. Pernyataan yang sudah dikodkan seterusnya akan diletakkan dalam kategori sesuai sehingga tema yang jelas dapat dilihat dan dirungkai. Tema ini akan menjadi dapatan utama kepada kajian sebenar yang bakal dijalankan kelak dan akan memberi jawapan kepada setiap soalan yang dikemukakan dalam kajian. Data kajian ini mengandungi perkatan, frasa, dan corak visualisasi mental semua peserta yang terdiri daripada pelajar-pelajar pra-universiti yang terlibat (Bogdan & Biklen, 2007). Di samping itu, huraian secara naratif akan dilakukan dengan menggunakan beberapa tema dan kategori serta kod-kod yang muncul hasil daripada lakaran visual mental para pelajar. Akhir sekali, laporan ini kemudiannya dipersembahkan ke dalam bentuk deskriptif iaitu secara kuantitatif dan berstruktur.

DAPATAN KAJIAN

Secara keseluruhannya, data kajian dapat dikumpul dengan adanya tiga bahan penting untuk dianalisis iaitu lakaran model mental dari tugasan visualisasi kitar karbon, transkrip temu bual dalam bentuk verbatim dan struktur kefahaman responden dari ujuan kefahaman kitar karbon. Dapatan hasil kajian ini dilapor berdasarkan persoalan kajian yang timbul iaitu bagaimanakah pemprosesan maklumat dalam visualisasi penjanaan kendiri terhadap kitar karbon dalam kalangan pelajar? Perbincangan berikut dihuraian berdasarkan tiga fasa dalam penerokaan pemprosesan maklumat pelajar.

FASA KEFAHAMAN

Penyelidik mendapati pemprosesan maklumat dalam kalangan pelajar terdiri daripada tiga fasa iaitu fasa kefahaman, fasa kognitif dan fasa perlaksanaan. Pemprosesan maklumat adalah proses menguruskan penggunaan maklumat kod masuk lisan untuk membentuk pengetahuan (Paivio, 1971). Ilmu yang disimpan akan diaktifkan oleh proses mental operasi memperkasakan pengekodan, penyimpanan dan ingatan. Fasa kefahaman adalah fasa awal

dalam proses pembelajaran pelajar. Fasa ini juga sinonim dengan ingatan jangka panjang. Sekiranya pelajar tidak mencapai tahap kefahaman yang diperlukan, pelajar mengalami kesukaran dalam visualisasi. Lantas sukar untuk dia membina model mentalnya sendiri. Dalam fasa ini, pelajar menyerap sebanyak mungkin pengetahuan dari sekeliling, misalnya dari visualisasi luaran seperti slaid *powerpoint* yang disediakan oleh guru, penyampaian guru, pembacaan dari sumber luaran seperti buku rujukan dan internet, malah model mental guru juga memainkan peranan yang sangat penting. Dapatan kajian mendapati kesemua responden sangat bergantung kepada pengajaran guru. Guru memberi penerangan, menunjukkan bahan pengajaran, berbincang dan menyemak konsep pelajar dan memberikan panduan dalam mengingati konsep. Petikan temubual pelajar dinyatakan seperti berikut:
Penyelidik: Bagaimana awak memahami konsep ini?

- *..sebab guru kata, kitar karbon ni ada 4 proses yang penting..kena ingat tu!*

(petikan temu bual responden T1)

- *..dari lecture note yang guru bagi…dia bagi example essay question, ada points…lepas tu, saya gariskan berapa proses, saya ingat proses tu,..saya kena hafal betul-betul..*

(petikan temu bual responden S1)

- *..ikut guru lah..saya tak cari maklumat dalam buku...dalam kelas catit apa yang dia cakap. Lain-lain info tambahan kan tak ada dalam nota, kita pun tulis la apa yang tak tulis..apa yang tak ada dalam nota tu.*

(petikan temu bual responden S3)

Pelajar cuba mencipta kefahaman, dan perkara-perkara yang membolehkannya mengingat konsep yang telah dipelajarinya, contohnya kata kunci dalam kitar karbon ini. Kesemua pelajar sedar tentang kepentingan kata kunci dalam pencarian pengetahuan dan kefahaman terhadap konsep kitar karbon. 100 peratus responden bersetuju bahawa karbon menyebabkan mereka membayangkan tentang karbon dioksida iaitu gas yang terdapat dalam udara. Ini adalah kerana pengekodan adalah pemprosesan maklumat pertama yang menghasilkan perwakilan mental dalam ingatan jangka pendek. Pengekodan maklumat-maklumat ini dapat membina model mental mereka secara sedar dan dapat menghasilkan pengetahuan (Bilbokaite, 2008). Walau bagaimanapun, apabila maklumat ini tidak berulang secara konsisten, data yang hilang dari ingatan jangka pendek dalam masa beberapa minit dan digantikan dengan data yang lain. Ramuan penting yang telah difahami, tidak hilang tetapi dihantar ke ingatan jangka panjang dan disimpan. Sekiranya pelajar telah memahami konsep dan menggunakan perwakilan visual imej sebagai cara untuk mengingatinya, proses penyimpanan tersebut melibatkan imaginasi visual tersebut. Sekiranya pengetahuan tersebut diperlukan, proses pemanggilan semula (*retrieval*) dilakukan (Atkinson & Shiffrin, 1968).

Perkaitan antara perkataan dan visual dibina berdasarkan kepada pengalaman dalam pembelajaran dan juga pemerhatian terhadap persekitaran. Ini selaras dengan penyataan oleh Wachs (1981) bahawa persepsi visual tidak bergantung semata-mata kepada

rangsangan retina tetapi tindakan yang dikaitkan dengan visual berkenaan. Ini adalah kerana rangsangan melalui deria penglihatan ini dihantar ke otak. Otak melakukan pemahaman dan menghasilkan persepsi. Namun demikian, dalam mewujudkan perkaitan itu, otak juga dipengaruhi oleh pengetahuan tentang masa lalu. Imej visual yang terhasil adalah imej skema corak motor deria diambil dari pengalaman responden tersebut samada berlaku dalam kehidupan hariannya atau menerusi pembelajaran secara formal. Ini selaras dengan Johnson-Sheehan & Baehr (2001) bahawa proses ini akan membantu pelajar dalam membuat pengkategorian terhadap suatu konsep dan mentafsir pengalaman baru. Justeru pemilihan rangsangan untuk aktiviti kognitif, misalnya bahan bacaan dan bahan pengajaran guru adalah penting dalam membantu pelajar menggambarkan dengan lebih baik. Sebagai contoh, membaca lisan abstrak memerlukan seseorang untuk berfikir secara visual. Pengenalan kata-kata yang betul boleh mengubah pemikiran yang menghasilkan visual.

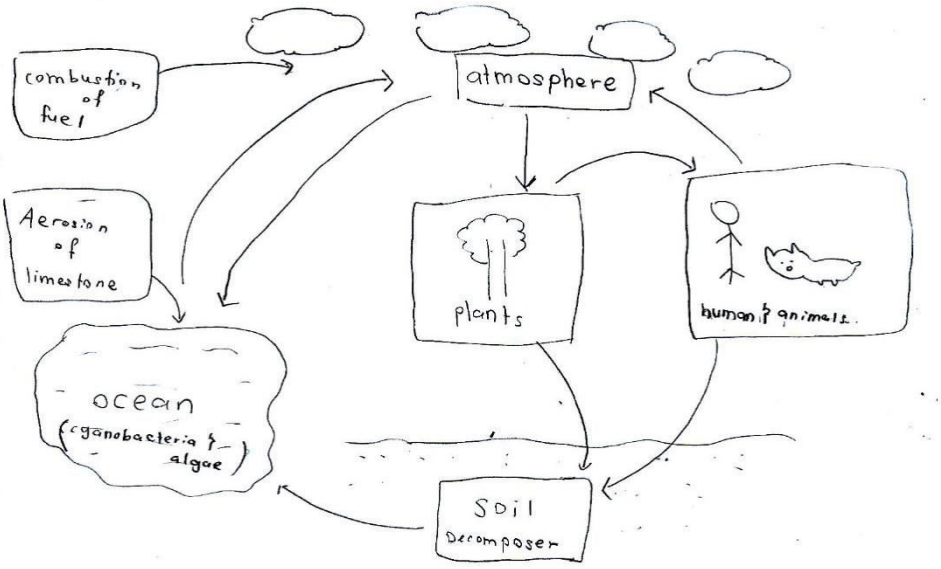
FASA KOGNITIF

Fasa kedua merupakan fasa kognitif iaitu fasa yang diperlukan sejurus sebelum fasa ketiga iaitu fasa perlaksanaan. Fasa kognitif ini sinonim dengan ingatan jangka pendek atau ingatan kerja. Pada fasa ini, pelajar berusaha mengingati semula apa yang telah dipelajari dan disimpan dalam ingatan jangka panjang. Stimulasi yang masuk ke dalam deria penglihatan segera memberi signal kepada otak untuk memproses stimulasi tersebut. Dalam kajian ini, arahan yang diberikan oleh penyelidik dalam tugasan visualisasi kitar karbon iaitu “Lukis tentang kitar karbon” adalah jelas dan membuatkan responden ingin meneruskan perlaksanaannya. Tetapi fasa tersebut tidak dapat diteruskan kerana responden perlu menyusun maklumat terlebih dahulu. Fasa kognitif mula tercetus apabila responden mengaitkan kata kunci yang terdapat pada arahan iaitu kitar karbon. Kitar karbon mengingatkan responden kepada kata kunci yang diperlukan iaitu proses-proses yang terdapat dalam konsep tersebut, seperti fotosintesis, respirasi, penguraian dan pembakaran. Responden mencipta perwakilan yang bersesuaian dengan kata kunci tersebut (Paivio, 1983). Responden mesti membuat perwakilan berasaskan logik dalam konsep ini. Misalnya, fotosintesis dikaitkan dengan pokok. Terdapat juga responden yang berfikir tentang karbon di atmosfera dan mewakili simbol C. Ini menunjukkan bahawa, sedikit penjurusan dari kata kunci yang sama membuatkan model mental awalan yang berbeza terhasil. Misalnya, bagi kata kunci karbon, tiga responden telah mengaitkannya dengan persekitaran seperti pokok, haiwan dan kehadiran bentuk gas karbon dioksida dalam atmosfera, manakala empat yang lain mengaitkan kata kunci tersebut dengan sesuatu yang lebih pasti (*definite*) seperti simbol C dan gambarajah seperti peta konsep dalam nota. Namun demikian, pemilihan kata kunci “kitar” membuatkan dua responden yang lain membayangkan anak panah bagi menunjukkan pengaliran gas karbon dioksida. Kepentingan anak panah tersebut digambarkan menerusi penggunaan anak panah dan perkataan gas O_2 dan CO_2 yang banyak (Rajah 4). Petikan temu bual dan lakaran model mental menunjukkan perbandingan tersebut.

Penyelidik: Masa awak bayangkan tentang kitar karbon tu, apa yang awak fikirkan?

❖ *Saya just bayangkan kat atmosfera tu ada banyak C, C, C tu.. Saya just bayangkan C tu just refer untuk carbon..buatkan saya fikir untuk seimbangkan balik..*

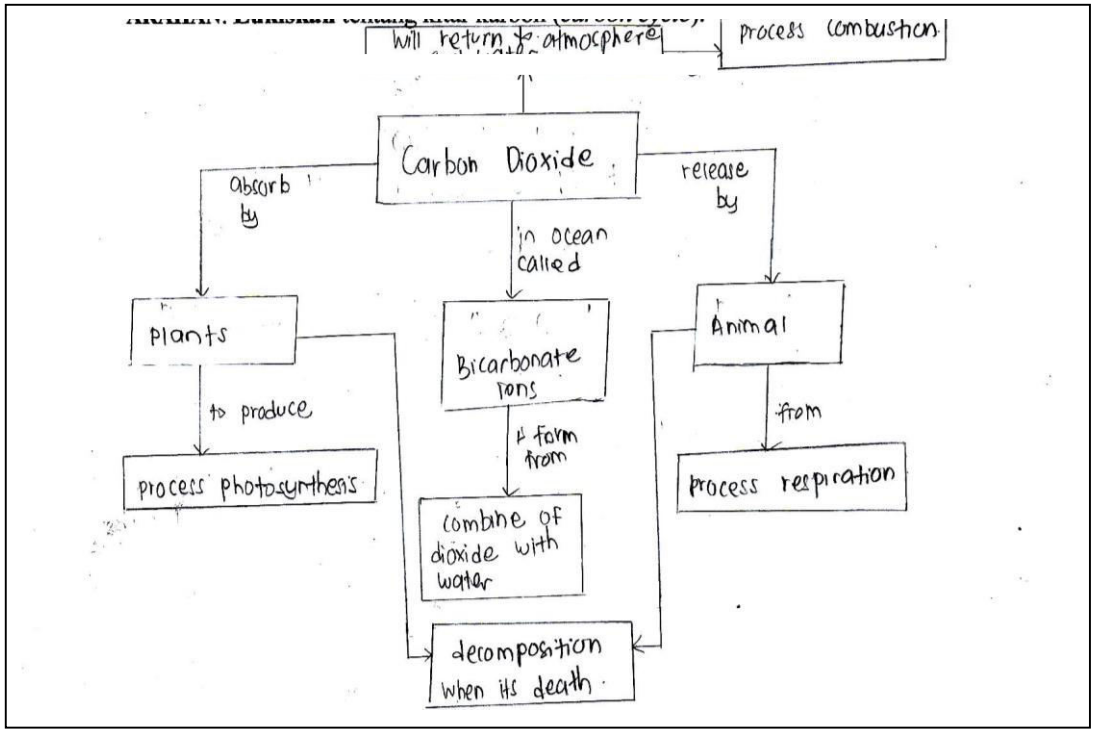
(petikan temu bual responden T2)



Rajah 2: Lakaran model mental responden T2

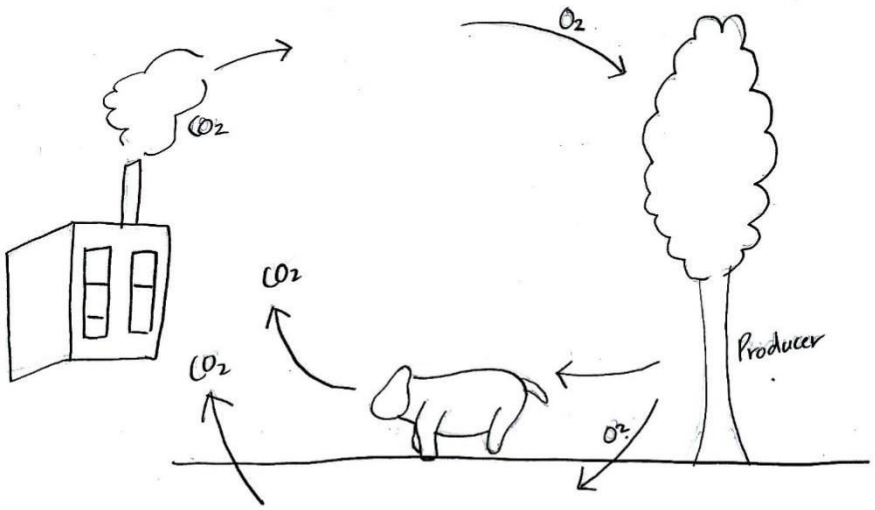
❖ *saya fikir saya nak buat kitar karbon dalam bentuk ini (peta konsep)..saya ingat ada dalam buku nota...*

(petikan temu bual responden R1).



- *saya nampak anak panah..sebab dia menunjukkan macam mana oksigen dan karbon keluar atau masuk…anak panah tu lagi penting bagi saya.*

(petikan temu bual responden S3)

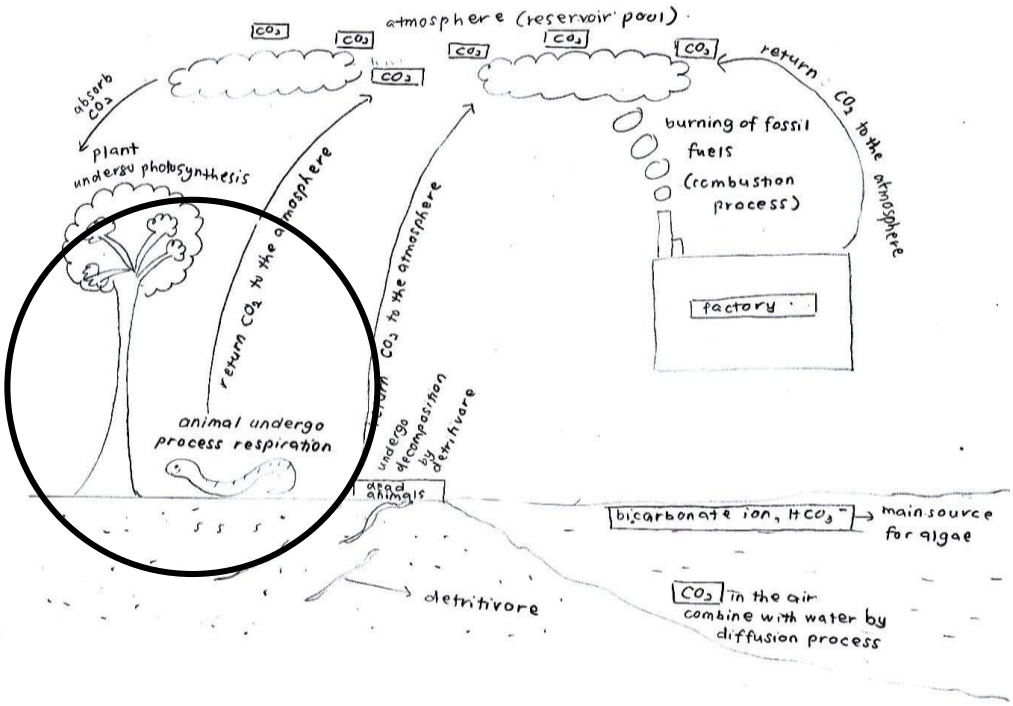


Rajah 4: Lakaran model mental responden S3

Pada masa ini, responden membayangkan situasi itu namun, penyusunan semula (*rearrange*) perlu dilakukan supaya model mental yang dibina menepati konsep. Penyusunan ini merupakan suatu proses ulang alik di antara fasa kognitif dan fasa kefahaman sehinggalah responden membuat keputusan untuk memindahkan model mentalnya ke dalam fasa perlaksanaan.

FASA PERLAKSANAAN

Fasa perlaksanaan membolehkan responden menzahirkan model mental awalannya. Terdapat beberapa responden yang membayangkan konsep kitar karbon secara keseluruhan, tetapi terdapat juga responden yang hanya dapat membayangkan satu imej pada peringkat awal. Imej yang dipilih mestilah bersesuaian dengan perkaitan yang akan dilakukan. Responden yang memilih imej dengan tepat, mudah untuk membuat dan menjana visualisasi tentang perkaitan yang seterusnya. Namun demikian, terdapat beberapa responden yang telah mewakili imej yang salah dan akhirnya sukar untuk membuat perkaitan yang tepat pada peringkat seterusnya. Misalnya, kesemua responden telah memilih pokok untuk mewakili proses fotosintesis. Seterusnya, pokok akan dimakan oleh pengguna. Terdapat responden (S2) yang telah memilih imej seperti ular seperti Rajah 5 berikut:



Rajah 5: Lakaran model mental responden S2

Ini membuatkan responden tersebut tidak dapat menghuraikan proses yang berlaku di antara pengguna dan pengeluar. Perkaitan dengan proses-proses yang lain juga tidak dapat dilakukan. Apabila meneliti struktur kefahaman responden tersebut, dia gagal untuk melibatkan proses perpindahan karbon kepada pengguna dalam bentuk makanan seperti asid nuclekik, asid amino dan sebagainya. Berikut merupakan sebahagian daripada ujian yang telah dilakukannya:

..In carbon cycle, atmosphere act as reservoir pool. Carbon dioxide that are releasing by animal will be used by plant to make photosynthesis. (*The sugar formed are then assimilated into complex carbohydrates, fats, proteins and nucleic acids). The carbon in this form is passing from procedures to consumers). In the form of food and finally to decomposers).* Then, when these plant and animal dead, it will decay.Then, detritivore such as sandworm will decompose the dead animal and plant, releasing carbon dioxide to the atmosphere...

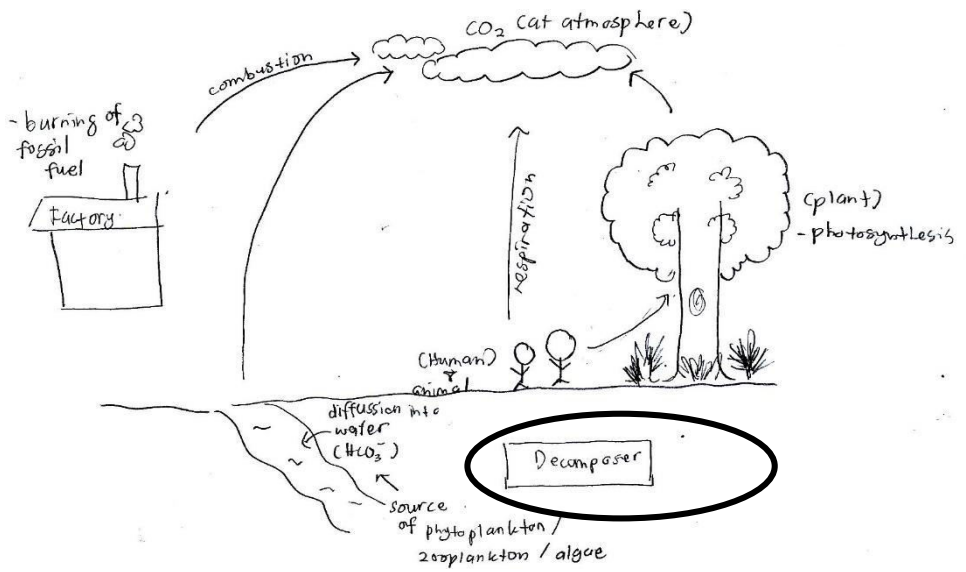
(Ujian kefahaman, responden S2).

Tulisan bergaris merupakan skema jawapan yang perlu ada dalam struktur kefahaman namun responden tidak memberikannya ekoran dari perwakilan yang tidak tepat dan perkaitan yang salah. Hubungan antara lisan dan visual adalah sangat penting untuk ingatan(Ramadas, 2009). Oleh itu, gambaran visual sering digunakan sebagai satu cara untuk meningkatkan daya ingatan lisan atau membantu bahan-bahan. Walaupun visualisasi mental adalah hak milik individu dan terpulang kepada cara bagaimana individu memproses rangsangan yang diterimanya, namun pemprosesan informasi yang betul dan tepat juga perlu

diawasi supaya individual tersebut tidak mengalami salah tanggapan terhadap konsep tersebut.

Pemindahan model mental responden ke atas kertas membuatkan mereka dapat melihat konsep kitar karbon berdasarkan persepsi mereka secara zahir. Ini membolehkan mereka menyemak dan menyedari sekiranya terdapat kekurangan dalam memerihalkan konsep tersebut. Pada peringkat ini, sekali lagi responden membayang dan mengingati semula gambarajah atau pengetahuan mereka yang tertanam dalam ingatan jangka panjang. Penyelidik mendapati bahawa proses ulang alik telah berlaku bagi membolehkan responden menetapkan fikiran tentang model mental mereka sebelum menyerahkannya kepada penyelidik. Walau bagimanapun, beberapa responden telah mengaku bahawa setiap kekurangan dalam lakaran model mental mereka adalah kerana mereka tidak dapat membayangkan perkara tersebut, atau visualisasi mereka terhadap sesuatu proses tersebut kabur. Responden mengalami masalah dalam mengaitkan dan memerihal struktur kefahaman mereka terhadap proses penguraian. Kekaburan dalam visualisasi menyebabkan penyekatan dalam penghuraian konsep ini. Perkara baru seperti proses penguraiantidak dapat dijelaskan dengan baik kerana penglibatan mikroorganisma yang tidak dapat dilihat dengan mata kasar. Maka, pelajar tidak dapat membuat gambaran mental dengan baik. Ini terbukti apabila apabila pelajar hanya mengaitkan bakteria sahaja dalam proses berkenaan. Misalnya, responden S1 mengalami masalah dalam menjana visual tentang proses penguraian /decomposer (dalam tanda bulatan) seperti dalam Rajah 6: Lakaran model mentalnya. Berikut merupakan petikan temu bual dari responden tersebut.

> Penyelidik: Setelah siap dengan tugasan ini, anda serahkan kepada saya. Tapi saya perhatikan dalam 1 minit, awak semak, tengok balik tugasan awak, apa yang awak fikirkan pada masa tu?
>
> - *Masa tu, saya rasa saya confuse, saya nak letak arrow kat decomposer ni, dia punya carbon naik atas ke?..aa saya confuse yang tu.. yang bahagian sebelah sini (bahagian pada decomposer)..saya tak ingat..gambar yang saya nampak dalam fikiran saya tak jelas sangat..saya hanya nampak perkataan decomposer sahaja..tapi gambar tentang proses yang lain tu..jelas*
>
> (Petikan temu bual respodenden S1)



Rajah 5: Lakaran model mental responden S1

PERBINCANGAN

Dalam kajian yang telah dijalankan ini, kebanyakan pelajar cenderung untuk menggunakan teknik hafalan sebagai gaya dalam pembelajaran dan seterusnya sebagai persediaan menghadapi peperiksaan. Pelajar menafikan keupayaan mereka meneroka konsep dalam pemikiran dan seterusnya menggunakan gambar mental sebagai struktur pengetahuan dalam menjelaskan konsep itu. Penyelidik percaya tindakan ini adalah satu budaya yang tidak sihat yang telah lama diamalkan oleh para pelajar dan sistem pendidikan di negara ini. Ini terbukti apabila model mental yang dijana oleh pelajar gagal mencapai sasaran markah penuh seperti yang terdapat dalam skema yang disediakan oleh para guru pra-universiti. Ketidakcekapan dalam menjana gambaran mental semasa menghurai dan menerangkan secara terperinci, menunjukkan jawapan mereka adalah berdasarkan dari pengetahuan lampau yang dangkal, malah tidak melibatkan pengetahuan di peringkat mikro.

VPK dalam kajian ini telah menemui tiga corak fasa dalam pemprosesan maklumat yang tersendiri dalam sembilan kalangan pelajar sains pra-universiti. Penggunaan dan pemilihan kata kunci yang tepat dan bersesuaian dalam mana-mana mata pelajaran seperti Sains (Maria, 2003) dan Matematik (Samsudin, 2004) telah memberi panduan kepada pembelajaran pelajar terutamanya dalam penjanaan gambaran mental. Walaupun gambaran mental adalah hak individu (Greca & Moreira, 2000), para pelajar perlu memastikan struktur kefahaman yang dipamerkan menerusi gambaran mental tersebut adalah benar dan menepati konsep abstrak yang dipelajari.

Guru, sebagai pembimbing kepada pelajar perlu menangani masalah dalam PdP dengan pelbagai strategi dan salah satunya adalah dengan menggunakan kebolehan menjana visualisasi.Guru yang mengajar mata pelajaran merupakan sumber kepada VPK

pelajar. Ini adalah kerana guru menyampaikan pengetahuan menerusi visualisasinya dan disampaikan kepada pelajar-pelajarnya (Rowell & Guilbert, 1996). Kemahiran visualisasi perlu diasah dan dipupuk agar para pelajar berkemahiran untuk "melihat", memahami dan menguasai konsep abstrak yang dipelajari. Guru perlu mengenal pasti visualisasi yang dijana oleh pelajar dan mengesahkan pemahaman pelajar dengan memberi maklum balas dan penjelasan dalam pengajaran seterusnya mengenal pasti sekiranya terdapat miskonsepsi melalui mental model mereka (Greca & Moreira, 2000). Lantaran itu, kebolehan pelajar dalam menghasilkan visualisasi kendiri yang tepat dan bersesuaian dengan bimbingan yang betul membolehkan pelajar menyerap pengetahuan dan mengalirkan pengetahuan tersebut ke tahap maksimum. Guru sepatutnya menyemai dan melatih para pelajar mereka memiliki sikap untuk menerangkan perincian setiap proses-proses yang berkaitan sebagai suatu amalan dalam huraian struktur pengetahuannya.

Kelemahan dalam menjalani VPK mungkin disebabkan had masa di dalam kelas (Hsieh & Cifuentes, 2006). Namun demikian, memahami dan mengukuhkan konsep pembelajaran adalah lebih penting dan berguna dalam mencapai matlamat dalam pendidikan sains. Oleh itu penyelidik mencadangkan penjanaan visualisasi kendiri sebagai sebahagian daripada amalan dalam pengajaran dan pembelajaran pendidikan sains, terutama apabila berdepan dengan konsep abstrak. Sebaiknya, guru-guru seharusnya menyediakan ruang dan peluang kepada pelajar untuk memaksimumkan kebolehan dan kemahiran yang melibatkan visualisasi supaya mereka dapat memahami dan mengingati konsep serta-merta semasa sesi kelas. Ini akan menjimatkan banyak belajar masa mereka kerana mereka perlu menyiapkan banyak tugasan yang diberikan oleh guru-guru mereka dan juga melakukan latihan untuk meningkatkan kemahiran menjawab mereka. VPK mungkin memerlukan banyak masa dalam melakukannya, tetapi jika pelajar boleh mengasah kemahiran dan amalan dalam pengajaran dan pembelajaran, pendidik pasti berpuas hati dengan perubahan pelajar mereka. VPK merupakan satu kemahiran berfikir yang harus dipupuk dan dilatih supaya para pelajar menjadi generasi yang mampu menghadapi cabaran pemikiran dan keupayaan kognitif yang mencabar (Roszelina, 2012). Justeru amalan ini perlu ditekankan di dalam kelas terutama dalam pembelajaran konsep abstrak.

KESIMPULAN

Salah satu masalah yang dihadapi oleh pelajar-pelajar di Malaysia adalah ketidakupayaan untuk menangkap dan memahami konsep-konsep abstrak kepada mana-mana bidang. Hafalan semata-mata tanpa membina konsepnya akan membawa kepada salah faham berterusan. Visualisasi penjanaan kendiri adalah teknik konstruktivis dan kompetensi kritikal untuk memahami dan menguasai konsep abstrak terutamanya untuk komuniti pendidikan. Mewujudkan visualisasi terhadap konsep abstrak membolehkan pelajar untuk meningkatkan daya ingatan mereka kerana ia melibatkan pembinaan makna terhadap konsep tersebut. Lantas pelajar perlu menjana visualisasi mereka dengan berkesan, betul dan tepat bagi menangani isu ini. Teknik visualisasi penjanaan kendiri boleh menjadi satu teknik pengajaran yang berkesan dalam bidang sains kerana ia membolehkan pelajar memahami konsep abstrak keseluruhan. Adalah diharapkan guru boleh memberikan ruang dan peluang kepada pelajar semasa proses PdP untuk memaksimumkan kebolehan dan kemahiran mereka dalam visualisasi penjanaan kendiri supaya mereka dapat memahami dan mengingati konsep sains abstrak seperti ini.

RUJUKAN

Abu Talib bin Puteh (2005). *A Theoretical Review of Representational Models in Children's Drawing Activity*. (Diedit oleh: Saedah Siraj, Mahzan Arshad & Esther Ghanamalar Sarojini Daniel). Malaysia. Malido Publication Sdn. Bhd.

Anderson, C.W., Sheldon, T.H. & Dubay, J. (1990). The Effect of Instruction On College NonMajors' Concept of Respiration and Photosynthesis. *Journal of Research in science Teaching*, 27(8), 761-776.

Armstrong, J. (2010). Naturalistic Inquiry. Dimuat turun daripadahttps://www.researchgate.net/publication/256294652

Atkinson, R.C. & Shiffrin, R.M. (1968). Human Memory: A proposed system and its control processes. Dalam K.W. Spence & J.T. Spence (Eds.), *The Psychology of Learning and Motivation*: Advances in Theory and Research (Vol.2). New York Academic Press. New York Academic Press.

Bilbokaite, R. (2008). The Analysis of Visual Thinking in Science Education. *Problems of Education in the 21th Century*. 24(49).

Creswell, J, W. (2012). *Educational Research: Planning,Conducting and Evaluating Qualitative and Quantitative Research*. 4th edition. Pearson, Boston.

Daniel, E. G. S. (2002). Episodes of Teaching Practice: Enhancing Visualization of Scientific Knowledge. *Issues in Education.* Volume 25. Universiti Malaya.

Deratzou, S. (2006). *A Qualitative Inquiry into the Effect of Visualization on High School Chemistry Students' Learning Process of Molecular Structure*. Tesis PhD. Dexel University. Muat turun dari Proquest pada 14 Mac 2014.

Duit, R. (1991). On the Role of Analogies and Metaphors in Learning Science. *Science Education.* 75(6), 649-672.

Ee, A. M. (1997). *Psikologi Pendidikan II*. Kuala Lumpur. Fajar Bakti Sdn. Bhd.

Goldstein, B. (2011). *Cognitive Psychology: Connecting Mind, Research and Everyday Experience (3rd ed.).* Belmont, USA: Wadsworth: Cengage Learning.

Greca, I. M., & Moreira, M. A. (2000). Mental models, conceptual models, and modelling. *International Journal of Science Education*.

Hsieh,Y.C. (2003). *The Cross-Cultural Study on the Effect of the Use of Student-Generated Visualization as a Study Strategy for Middle School Science Concept Learning.* Tesis PhD Texas A&M University.Muat turun daripada Proquest pada 3 Jun 2014.

Hsieh,Y.C & Cifuentes,L. (2006). Student-Generated Visualization as a Study Concept Learning. *Educational Technology & Society, 9(3)*, 137-148. Muat turun daripada Proquest pada 20 Ogos 2014.

Johnstone, A.H. & Mahmoud, N.A. (1980). Isolating topics of high Perceived Difficulty in School Biology. *Journal of Biological Education*. 1492), 163-166.

Kementerian Pendidikan Malaysia (2012). *Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia*. Kuala Lumpur. Kementerian Pendidikan Malaysia. Muat turun daripada http://www.moe.gov.my/userfiles/file/PPP/Preliminary-Blueprint-ExecSummary-BM.pdf pada 28 Februari 2014.

Kosslyn, M. S., Pinker, S., Smith, G. E., & Shwartz, S. P. (1982). On the Demystification of Mental Imagery. Dalam Block, N. (Ed.). *Imagery*. Cambridge: MIT Press.

Lim, J. P. (2004). *Pemilihan Bahan Visual Dan Pembinaan Objektif P&P Berdasarkan Model Pengajaran Bersistematik (Instructional System Design).* Integrasi Reka Bentuk Instruksional & Teknologi dalam Pengajaran & Pembelajaran. Pulau Pinang. PTPM USM.

Maria Salih (2002). *Analogy: A Pedagogical Content Knowledge Approach To Teaching And Learning Science.* Theme 2: Professional Knowledge Base And Teacher Professional Development. Proceedings of The Inaugural UPSI International Teacher Education Conference 2002. Faculty of Cognitive and Human Development. Tanjong Malim. Universiti Pendidikan Sultan Idris

Maria Salih (2003). *Science Students' Self - Generated Analogical Reasoning of the Concept of Translation in Protein Synthesis.* Tesis Ph.D yang tidak diterbitkan. Kuala Lumpur. Universiti Malaya.

McLoughlin, C. (1997). *Visual Thinking and Telepedagogy*. Edith Cowan University. Dimuat turun pada 12/12/2008: http://www.ascilite.org.au/conferences/perth97/papers/Mcloughlin/Mcloughlin.html

Mnguni, L.E. (2007). *Development of a Taxonomy for Visual Literacy in the Molecular Life Sciences*. Tesis sarjana. University of Kwazulu-Natal. Muat turun dari Proquest pada 20 Mei 2014.

Mnguni, L.E. (2014). The theoretical cognitive process of visualization for science education. *SpringerPlus*, 3:184. Muat turun daripada http://www.springerplus.com/content/3/1/184 pada 26 April 2014.

Norma Che Lah, Rohaida Mohd Saat & Ruhaya Hassan. (2013). Strategi kognitif abstrak dalam pembelajaran kimia. *Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik,1*(4).

Paivio, A. (1971). *Imagery and Verbal Processes.* New York. Holt, Rinehart and Winston.

Piaget, J. (1929). *The child's conception of the world*. New York: Harcourt Brace.

Ramadas, J. (2009). Visual and Spatial Modes in Science Learning. *International Journal of Science Education. Vol 31(3)*301-318.

Roszelina Abd. Rahman (2011). *Visualisasi Mental Dalam Kalangan Pelajar Biologi Terhadap Konsep Abstrak Osmosis*. Disertasi Sarjana yang belum diterbitkan, Fakulti Sains dan Teknologi, Universiti Pendidikan Sultan Idris, Tanjong Malim.

Rowell, P. M., & Guilbert, S. (1996). Perspectives on Science in School: Agriculturalists and Elementary Teachers in Dialogue. *Research in Science Education, 26*(2), 187-203.

Saadiah Baharom. (2007). *Meneroka struktur pengetahuan pelajar melalui pemetaan konsep secara progresif.* Laporan sabatikal UPSI.

Samsudin Drahman (2004). *Visualisasi dalam penyelesaian masalah matematik berayat.* Tesis Sarjana yang tidak diterbitkan. Pulau Pinang. Universiti Sains Malaysia.

Silverman, L. K. (2000). *Identifying Visual Spatial and Auditory Sequential Learners. A Validation Study* . In N. Colangelo & S. G. Assouline (Eds.) Talent Development V: Proceedings from the 2000 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development. Scottsdale, AZ: Gifted Psychology press. (in press). Dimuat turun pada 17/12/2008: Proquest Information and Learning Company.

Sousa, D.A. (2011). *How the Brain Learns* (Edisi ke4). USA. Corwin: Sage Company

Sternberg, R. J. (2003). *Cognitive Psychology.* USA. Wadsworth.

Tekkaya, C. (2002). Misconceptions as Barrier to Understang Biology. *Haceltepe Universitesi Egitim Fakultesi*, 259-266.

Wachs, H. (1981). Visual Implications of Piaget's Theory of Cognitive Development. *Journal of Learning Disabilities,14* (10), 581-583.

Wigan, M. (2006). *Thinking Visually*. Lausanne, Switzerland: AVA Publishing Sa.

Winn, W. (1980). Visual Information processing: A Pragmatic Approach to the "Imagery Question". *Educational Communication and Technology*, 28(2): 120-133.

Yip, D.Y. (1998). Identification of misconception in novice biology teachers and remedial strategies for improving biology learning. *International Journal of Science Education,* 20(40), 461-477.

BAHAGIAN 5
KERTAS PEMBENTANGAN

SUB-TEMA 5
Pentaksiran

PPD
PEJABAT PELAJARAN DAERAH LARUT MATANG SELAMA

INSTITUT
DARUL RIDZUAN

KONFERENS KEBANGSAAN
PENDIDIKAN ABAD KE-21
2016

Mendepani CABARAN
PENDIDIKAN ABAD KE-21

KESAHAN DAN KEBOLEHPERCAYAAN INSTRUMEN KEBERHASILAN PROGRAM PENDIDIKAN LUAR PUSAT KOKURIKULUM KEMENTERIAN PENDIDIKAN MALAYSIA

Ainnurnizam Ashan Abdul Shukor
inurnyzam@gmail.com
Sk Toh Sajak,Batu Kurau Perak

ABSTRAK

Dewasa kini, pendidikan abad ke-21 telah menjadi teras perkembangan pendidikan. Kajian dijalankan bagi membentuk amalan pentaksiran pemimpin dan pendidik dengan mendapatkan kesahan dan kebolehpercayaan instrumen keberhasilan program pendidikan luar Pusat Kokurikulum Kementerian Pendidikan Malaysia. Kajian melibatkan peserta sekolah rendah program pendidikan luar yang dijalankan di Pusat Kokurikulum Negeri, Jabatan Pendidikan Perak. Bersandarkan teori pembelajaran berasaskan pengalaman, terdapat 155 item ujian dengan 14 gagasan dibina. Kesahan kandungan instrumen diperoleh dengan nilai kesahan pakar r = .98, r = .97, r = .93 dan r = .97. Nilai kebolehpercayaan juga tinggi (r = .98). Ketekalan dalaman instrumen diperoleh melalui analisis faktor bagi mendapatkan item yang mempunyai hubungan dengan komponen yang diuji. Nilai kesahan kandungan yang mempunyai loading factor r = .60 dan ke atas diambil sebagai item ujian. Ini menghasilkan 52 item mewakili 8 komponen. Dapatan kajian telah mewujudkan instrumen soal selidik keberhasilan program pendidikan luar pusat kokurikulum bagi menilai keberhasilan suatu proses pembelajaran di ruang yang lebih dinamik. Pentadbiran dan penyeliaan soal selidik ini dapat mengetahui kelemahan serta kekuatan suatu proses pendidikan di luar bilik darjah selain pentaksiran formatif dalam melahirkan insan yang seimbang.

Kata kunci: *keberhasilan, kesahan, pendidikan luar, instrumen, pusat kokurikulum, pentaksiran.*

PENDAHULUAN

Sejak dahulu lagi, setiap sekolah telah menetapkan aktiviti dan program kokurikulum di dalam takwim tahunan sekolah terutamanya aktiviti pendidikan luar. Hal ini adalah selaras dengan Falsafah Pendidikan Kebangsaan yang berusaha secara berterusan dalam mengembangkan potensi individu secara menyeluruh dan bersepadu dalam melahirkan insan yang seimbang (Pusat Perkembangan Kurikulum, 2001). Hal ini dapat disokong melalui Dasar Pendidikan Kebangsaan yang menyatakan aktiviti kokurikulum ini adalah lanjutan daripada proses pengajaran dan pembelajaran di dalam bilik darjah bagi mempelbagaikan pengetahuan dan pengalaman untuk mewujudkan perkembangan diri yang seimbang (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2014).

Satu dimensi baru wujud melalui pusat kokurikulum dengan memberi impak yang positif melalui kelengkapan kemudahan asas dalam mempertingkatkan keberkesanan program pendidikan luar yang dikendalikan. Pada masa kini, pusat kokurikulum telah berkembang pesat sehinggakan wujudnya pusat kokurikulum daerah. Ini kerana pusat kokurikulum satu-satunya badan pendidikan luar yang mempunyai sistem kejurulatihan yang sistematik dan terbesar rangkaiannya di seluruh negara (Md Amin & Ahmad Hashim, 2011).

Di peringkat sekolah, Kurikulum Standard Sekolah Rendah juga menyenaraikan topik – topik pendidikan luar dan rekreasi dalam sukatan pelajaran tahunan bagi darjah 4 hingga darjah 6. Satu aktiviti yang dirancang dan dijalankan di luar bilik darjah bagi melengkapkan kemahiran dan teori yang diperolehi berdasarkan pembelajaran pengalaman. Pendidikan Luar juga dapat didefinisikan sebagai suatu proses pendidikan terancang yang menjadikan elemen cabaran alam semula jadi sebagai medium pengayaan pelajarnya (Md Amin, 2011).

Dalam menghadapi keperluan pendidikan abad ke-21, Kementerian Pelajaran telah melaksanakan kajian semula terhadap sistem pendidikan negara Malaysia dimana telah wujudnya Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025. Selaras dengan ini, amalan pentaksiran secara formatif diperluaskan ke pusat kokurikulum dalam melihat keberhasilan program yang dijalankan. Ini kerana terdapat elemen kemahiran abad ke-21 yang diterapkan dalam proses menjayakan suatu program. Antaranya adalah kreativiti dan inovasi, penyelesaian masalah, komunikasi, penyesuaian diri, kepimpinan, tanggungjawab dan kemahiran sosial. Ini dapat menyeimbangkan sistem pembelajaran lampau antaranya dengan lebih berpusatkan murid, pembelajaran kolaboratif, pemikiran aras tinggi, belajar untuk kehidupan, pentaksiran formatif serta secara praktikal (*hands-on*).

Menjurus ke arah pendidikan abad ke-21 yang mana sering kali menekankan amalan pentaksiran, ilmu pendidikan luar dan rekreasi dapat diukur melalui pentaksiran yang diberikan oleh guru Pendidikan Jasmani berdasarkan Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran (Bahagian Pembangunan Kurikulum, 2013). Abdul Shukor (2006), menyatakan aktiviti yang dijalankan di sekolah adalah pengenalan kepada aktiviti pendidikan luar. Perlaksanaan aktiviti lebih menjurus kepada penggayaan dan penggenap (*compliment*) kepada kurikulum Pendidikan Jasmani. Namun begitu, aktiviti pendidikan luar yang dijalankan di pusat kokurikulum lebih bersifat pembelajaran berasaskan pengalaman (*experiential learning*). Mazuki (2011), menyatakan konsep 'cuba jaya' seringkali diaplikasikan sama ada dalam kehidupan seharian atau proses pembelajaran pendidikan luar.

Priest (1986) menyatakan terdapat hubungan antara beberapa faktor dalam pendidikan luar. Ini kerana pendidikan luar adalah satu kaedah pembelajaran, ianya juga satu proses pembelajaran berasaskan pengalaman. Pembelajaran pendidikan luar menjadi keutamaan di luar bilik darjah, proses pembelajaran yang menggunakan deria secara maksimum merupakan sebahagian disiplin dalam kurikulum dan pendidikan luar adalah sebahagian daripada perhubungan.

Sibthorp & Jostad (2014), pula menyatakan peserta program mempunyai matlamat yang spesifik yang mana mempengaruhi perlakuan dan motivasi ketika program. Selain mempelajari pelbagai kemahiran dalam pelbagai situasi, kemahiran sosial juga dipupuk di samping mendapat rakan baru dan membina keyakinan diri yang tinggi. Oleh itu, program pendidikan luar akan dapat memberi kesan yang optimum melalui kajian yang dijalankan dengan keputusan yang dianalisis.

Jaffry (2012), telah menunjukkan pendidikan luar dapat mengintegrasikan masyarakat berdasarkan beberapa faktor antaranya adalah kerjasama kumpulan. Hal ini dapat dikukuhkan melalui Neill & Richards (1998), menyatakan keberhasilan satu program pendidikan luar adalah berkebolehan bekerja dalam kumpulan dengan ahli yang lain. Dengan ini dapat dilihat bahawa kerjasama kumpulan merupakan salah satu faktor dalam keberhasilan aktiviti pendidikan luar.

Dengan itu, wajarlah satu alat ukur yang dibina bagi melihat keberhasilan diri daripada beberapa aspek selain mengukur tahap kerjasama kumpulan dalam diri. Pelbagai penyataan di lontar hasil daripada kesan program pendidikan luar seperti peningkatan pengetahuan diri, dapat bekerja dalam kumpulan dan berfikiran lebih terbuka. Walaupun tidak terdapat bukti secara saintifik, dapatan secara emperikal masih boleh membuktikan keberkesanan program pendidikan luar melalui ujian-ujian kemahiran dan juga analisis dari soal selidik yang ditadbir.

Ini disokong oleh Neill & Richards (1998), yang menunjukkan 12000 peserta program pendidikan luar yang berjaya, telah mengikuti 96 kajian berasingan dengan menggunakan pelbagai jenis cara mengukur keberkesanan program. Selain itu juga, pendidikan luar boleh menjadi rumusan empirikal bagi kesan suatu penyelidikan. Ini menunjukkan terdapat perubahan konsep kendiri dan pembelajaran dari program yang juga dapat dinilai melalui program pendidikan luar di pusat kokurikulum, Kementerian Pendidikan Malaysia.

Setiap instrumen yang digunakan memerlukan kesahan dan kebolehpercayaan sebelum digunakan dalam suatu kajian. Ini kerana setiap tempat mempunyai perbezaan cara hidup dan budaya serta perbezaan umur. Menurut Ahmad Hashim (2014), setiap ujian atau instrumen yang digunakan memerlukan ketekalan dalam memperoleh dapatan yang sah untuk digunakan. Sesuatu ujian itu mungkin boleh dipercayai tetapi tidak semestinya sah. Begitu juga dengan ujian yang boleh menghasilkan keputusan yang tekal tetapi tidak mengukur apa yang sepatutnya diukur.

Kesahan dan kebolehpercayaan instrumen dijalankan sebelum digunakan dalam kumpulan yang dikaji. Ini termasuk penggunaan soal selidik yang ditadbir. Martin, McCaughtry, Flory, Murphy dan Wisdom (2011), menjalankan kajian kesahan dan kebolehpercayaan instrumen soal selidik aktiviti fizikal di sekolah. Kebolehpercayaan instrumen dinilai melalui kajian rintis uji ulang uji dan juga penilaian bagi setiap 4 gagasan yang digunakan. Dalam mencari kesahan dan kebolehpercayaan soal selidik persekitaran

aktiviti fizikal di sekolah telah menggunakan prosedur analisis faktor dalam mendapatkan item ujian untuk digunakan dalam soal selidiknya. Prosedur dalam mencari nilai kesahan dan kebolehpercayaan boleh digunapakai sebagai panduan kepada pengkaji.

Setiap item yang diuji dalam suatu soal selidik adalah mempunyai nilai kebolehpercayaan yang berbeza, hanya item yang melepasi nilai yang ditentukan sahaja dapat digunakan bagi suatu kumpulan yang akan diuji. Baumgartner, Jackson, Mahar dan Rowe (2007), menyatakan nilai pekali kebolehpercayaan suatu instrumen yang boleh diterima adalah melebihi .70. Ini berdasarkan skala penerimaan kebolehpercayaan iaitu .70 - .79 *under average acceptable*, .80 - .89 *average acceptable*, .90 – 1.00 *above average acceptable*.

TEORI

Proses pendidikan luar adalah satu kaedah yang melengkapi pengajaran didalam bilik darjah. Ianya satu kaedah pembelajaran aktif secara *hands-on*. Teori yang berkaitan dengan pendidikan luar adalah Teori Pembelajaran berasaskan Pengalaman (Kolb, 1984). Teori ini berkaitan dengan kepentingan proses pendidikan yang aktif dalam menghasilkan pembelajaran yang berkesan.

Selain daripada elemen cabaran, pemikiran kritikal dan interaksi pelbagai hala, model pembelajaran yang diperkenalkan oleh Kolb (1984) menyatakan individu haruslah didedahkan secara langsung terhadap topik pembelajaran tersebut. Proses yang aktif, mencabar, dan menggalakkan proses pemikiran kritikal dan ceria harus diberi penekanan.

Louw, Meyer, Strydom, Kotze dan Ellis (2012) menjalankan kajian menggunakan soal selidik bagi menilai impak terhadap program pembelajaran berasakan pengalaman. Melalui kajian ini, terbukti pengajaran berasaskan pengalaman sangat efektif. Pengukuhan soalan bagi lebih kefahaman dan usaha yang lebih bagi menjadikan aktiviti dalam program memberi kesan pada jangka masa panjang.

Hal ini juga dapat disokong oleh Mazuki (2011), yang menyatakan pembelajaran berasaskan pengalaman mampu mengukuhkan lagi proses pembelajaran dan mendorong individu menjadi lebih faham dan kekal sebagai sebuah pengajaran yang tekal. Ini menunjukkan proses pendidikan luar juga berperanan dalam meningkatkan kemampuan diri dari aspek kognitif, psikomotor dan afektif.

METODOLOGI

Kajian yang dijalankan adalah kaedah penyelidikan diskriptif. Mohd Majid (2005), menyatakan bahawa kajian berbentuk deskriptif sesuai untuk menerangkan suatu fenomena yang sedang berlaku. Rekabentuk bagi kajian ini pula adalah berbentuk tinjauan. Thomas, Nelson & Silverman (2010), menyatakan kajian berbentuk empirikal ini merupakan kaedah pengumpulan data yang saintifik dalam menyelesaikan masalah.

Sampel Kajian

Seramai 100 orang peserta (53 = Lelaki, 47 = Perempuan) kem pendidikan luar sekolah rendah pusat kokurikulum negeri Perak. Walaupun jumlah minimum yang ditetapkan adalah 64 orang (ES Power=.80 for α = .05 and .50) berdasarkan jadual oleh Cohen (1988), pengkaji menggunakan lebih sampel supaya dapat mengurangkan ralat persampelan.

Instrumen

Instrumen yang dibina mempunyai 155 item adalah berbentuk soal selidik dengan mempunyai nilai 5 skala Likert seperti yang dicadangkan oleh Mellor dan Moore (2013). Hal ini bertepatan dengan Ahmad Hashim (2014) yang menyatakan hanya data berbentuk skala ordinal (contoh: 1 Sangat tidak setuju, 2 Tidak setuju, 3 Tidak pasti, 4 Setuju dan 5 Sangat setuju) sahaja yang boleh diguna pakai untuk analisis faktor.

Instrumen soal selidik dimurnikan berdasarkan soal selidik *Review of Personal Effectiveness with Locus of Control* (ROPELOC) yang mana mempunyai empat belas gagasan yang akan dijadikan panduan untuk dibina dalam menilai keberhasilan program pendidikan luar. Pembinaan instrumen ini juga digabungkan dengan dua soal selidik lain iaitu LEQ-H, YARPET. Selain itu, item soal selidik juga dibina sendiri sebelum dianalisis bagi bersesuaian dengan budaya kehidupan masyarakat setempat sebagai aspek penilaian kesan program pendidikan luar yang dijalankan.

Prosedur

Kesahan instrumen soal selidik dinilai bagi menguji tahap ketekalan item ujian yang ditadbir. Nilai pekali kolerasi kesahan ujian yang diterima pakai antara .80 dan ke atas. Bagi mendapatkan kesahan kandungan, dua orang pakar bahasa dan dua orang pakar bidang dipilih bagi menyemak dan mengesahkan instrumen. Kebolehpercayaan instrumen diuji bagi mendapat item yang konsisten melalui kajian rintis yang dijalankan.

Analisis Data

Data dianalisis menggunakan *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* versi 20.0. Ini membolehkan setiap data yang dianalisis mencapai objektif yang dirangka dan lebih bermakna. Setiap item akan dianalisis bagi mendapatkan kesahan dan kebolehpercayaan melalui kaedah statistik diskriptif, *Cronbach alpha, Factor analysis* dan langkah-langkah lain yang diperlukan bagi menghasilkan dapatan kajian yang boleh digeneralisasikan dengan baik.

DAPATAN

Hasil analisis kesahan kandungan instrumen, dua orang pakar bahasa digunakan dengan keputusan pakar 1 ialah r = .98 manakala keputusan pakar 2 menunjukkan r = .97. Bagi kesahan pakar bidang pula, dua orang pakar juga digunakan dengan keputusan pakar 1 adalah r = .93 dan pakar 2 adalah r = .97. Ahmad Hashim (2004), menyatakan kebanyakan nilai pekali kolerasi kesahan ujian yang diterima pakai antara .80 dan ke atas.

Dalam mendapatkan nilai kebolehpercayaan instrumen, nilai pekali kebolehpercayaan modul yang terendah dan boleh diterima pakai dalam suatu penyelidikan ialah .50, sementara nilai pekali kebolehpercayaan modul yang tertinggi dan boleh diterima pakai dalam suatu penyelidikan ialah .85 (Sidek dan Jamaludin, 2005). Dapatan kebolehpercayaan '*intraclass*' yakni menggunakan pekali *Cronbach alpha* menunjukkan nilai kebolehpercayaan instrumen adalah r = .98.

Ketekalan dalaman instrumen diperoleh melalui analisis faktor bagi mendapatkan item yang mempunyai hubungan dengan komponen yang diuji. Oleh yang demikian, nilai kesahan kandungan yang mempunyai *loading factor* r = .60 dan ke atas diambil sebagai item ujian. Ini

menghasilkan 52 item mewakili 8 komponen. Teknik *Principal Components Analysis* menghasilkan lapan komponen dengan nilai eigenvalues melebihi 5. Ia adalah 31.2 peratus, 6.5 peratus, 5.5 peratus, 4.4 peratus, 4.3 peratus, 4.2 peratus, 3.9 peratus dan 3.3 peratus variance. Menilai kepada rajah screeplot mendapati kelapan – lapan komponen mempunyai nilai *eigenvalues* melebihi 5.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	48.359	31.199	31.199	48.359	31.199	31.199
2	10.087	6.508	37.707	10.087	6.508	37.707
3	8.483	5.473	43.181	8.483	5.473	43.181
4	6.888	4.444	47.625	6.888	4.444	47.625
5	6.713	4.331	51.956	6.713	4.331	51.956
6	6.470	4.174	56.130	6.470	4.174	56.130
7	6.017	3.882	60.012	6.017	3.882	60.012
8	5.122	3.304	63.316	5.122	3.304	63.316

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Jadual 1: *Total variance explained*

Terdapat lapan komponen dengan 52 item dalam instrumen keberhasilan program pendidikan luar pusat kokurikulum yang digunakan pengkaji hasil daripada analisis faktor yang dilakukan. Komponen pertama adalah keupayaan kepimpinan, komponen kedua adalah penglibatan diri, komponen ketiga adalah keberkesanan diri, komponen keempat adalah kerjasama kumpulan, komponen kelima adalah faktor dalaman, komponen keenam adalah pengurusan tekanan, komponen ketujuh adalah keyakinan diri dan komponen kelapan adalah pengurusan masa.

Berdasarkan dapatan analisis faktor ini, lapan komponen terbina dengan huraian faktor *loading* bagi setiap item. Namun begitu, nilai *loading factor* item minimum yang diambil kira pengkaji adalah yang mempunyai iaitu r = .60 kerana banyak item yang diperoleh melalui setiap lapan komponen tersebut. Ini membolehkan pengkaji menggunakan item yang mempunyai nilai *loading factor* yang berkualiti. Perkara ini disokong oleh Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham (2006), mencadangkan nilai loading yang melebihi .60 adalah nilai yang tinggi. Howley, Dudek Rettenberg dan Larson (2014), dalam kajian mereka turut menyatakan nilai *loading factor* yang tinggi adalah .60 dan ke atas.

Rotated Component Matrix[a]

1 Keupayaan Kepimpinan		2 Penglibatan Diri		3 Keberkesanan Diri		4 Kerjasama Kumpulan		5 Faktor Dalaman		6 Pengurusan Tekanan		7 Keyakinan Diri		8 Pengurusan Masa	
LA31	.7	AI105	.74	OE14	.79	CT92	.79	IL132	.82	SM118	.78	SC2	.71	TE112	.65
EL144	.7	CI152	.73	QS49	.76	CT91	.77	IL128	.77	EL140	.7	CI153	.65	TE108	.64
LA22	.7	CT87	.72	OE21	.66	CT93	.68	IL127	.73	SM117	.65	SC5	.6		
SC69	.67	QS50	.72	OE13	.64	SE62	.67	IL129	.69	EL137	.63				
LA25	.66	AI101	.71	SC9	.63	CI151	.66	IL130	.65						
SE57	.63	SC67	.65	OT39	.63	SE60	.66	SC8	.61						
QS48	.61	SM125	.65	SC66	.63	CI149	.62								
OT35	.6	AI103	.63	OT34	.6	OE18	.61								
QS43	.6	SE61	.62												
SC75	.6	AI106	.6												
		IL134	.6												

Jadual 2: *Rotated Component Matrix[a]*

PERBINCANGAN

Merujuk keputusan analisis data yang diperolehi melalui pentadbiran instrumen soal selidik keberhasilan program pendidikan luar pusat kokurikulum, amalan pentaksiran dapat dijadikan amalan dalam proses pembelajaran suatu yang mana pendidikan luar merupakan satu medium bagi penerapan pendidikan abad ke-21. Instrumen yang digunakan juga melengkapi penilaian salah satu daripada 11 Anjakan Transfomasi Sistem dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2015 iaitu anjakan yang ke-10 (Memaksimumkan Keberhasilan Murid bagi Setiap Ringgit). Ia juga dapat menilai aspek ke-5 dalam Lima Aspirasi Sistem Pendidikan Malaysia yakni sistem yang memaksimumkan keberhasilan murid mengikut peruntukan sedia ada.

Instrumen soal selidik keberhasilan program pendidikan luar pusat kokurikulum mempunyai nilai kebolehpercayaan serta instrumen ini juga mempunyai nilai kesahan berdasarkan ketekalan dalaman. Oleh yang demikian, setiap komponen yang dinilai berdasarkan hasil analisis yang dijalankan oleh pengkaji di mana wujudnya lapan komponen yang sah untuk digunakan mengukur aspek keupayaan kepimpinan, penglibatan diri, keberkesanan diri, kerjasama kumpulan, faktor dalaman, pengurusan tekanan, keyakinan diri dan pengurusan masa.

Setiap komponen tersebut akan menilai kurikulum teras yang diterapkan dalam program pendidikan luar pusat kokurikulum iaitu merangkumi aspek agama / moral, kecergasan fizikal, patriotisme, motivasi, khidmat masyarakat, pendidikan alam sekitar dan aspek keselamatan. Instrumen soal selidik ini juga boleh dijadikan satu alat ukur untuk menilai sama ada kurikulum yang dirancang melaui aktiviti-aktiviti yang dijalankan mencapai objektif yang ditetapkan.

Instrumen ini juga dapat digunakan dalam penggabungjalinan elemen-elemen yang terkandung dalam kemahiran abad ke-21. Antara kemahirannya adalah kemahiran sosial dan antara budaya yang mana boleh dilihat melalui kerjasama kumpulan, penglibatan diri dan keupayaan kepimpinan. Kemahiran lain adalah pemikiran kritis dan penyelesaian masalah, komunikasi dan kolaborasi, kepimpinan dan tanggungjawab serta fleksibiliti dan mempunyai keupayaan menyesuaikan diri.

Ini bertepatan dengan penyataan Priest (1986), yang menyatakan terdapat enam faktor utama dalam pendidikan luar iaitu satu kaedah pembelajaran, merupakan suatu pengalaman, berlaku di luar rumah / bilik darjah, menggunakan semua domain dan deria, berdasarkan kurikulum dan disiplin serta yang terakhir adalah suatu perkara melibatkan perhubungan antara manusia dan alam semula jadi.

McDowell, Wakelin, Montgomery & King (2011), dalam kajiannya yang turut menggunakan instrumen soal selidik. Suatu penilaian yang menggunakan instrumen soal selidik boleh meneroka pengalaman pelajar. Oleh itu, program pendidikan luar yang dijalankan menjurus kepada pencapaian Falsafah Pendidikan Kebangsaan yang mana memupuk setiap elemen bagi mencapai keberhasilan mempunyai bukti apabila menggunakan instrumen soal selidik keberhasilan pendidikan luar pusat kokurikulum.

Namun begitu, pengkaji mencadangkan kurikulum teras yang digunakan boleh dimurnikan mengikut tahap kemampuan setiap peserta. Kurikulum elektif juga perlu dimurnikan bagi membolehkan setiap kawasan pusat kokurikulum dapat menjalankan aktiviti yang sama. Ini kerana instrumen penilaian boleh ditadbirkan terhadap kurikulum yang mempunyai ketekalan dan seragam supaya tidak terdapat perbezaan pencapaian objektif bagi sesuatu kawasan.

Penyesuaian ruangan masa pentadbiran bagi instrumen soal selidik yang perlu dijawab subjek. Ini kerana jika masa yang suntuk, subjek tidak dapat menyelesaikan setiap item yang diuji manakala jika masa terlalu lama, subjek akan dipengaruhi rakan dalam menukar jawapan bagi item ujian.

Pentadbiran instrumen yang dijalankan oleh pengkaji adalah bagi peserta program pendidikan luar di Pusat Kokurikulum Negeri, Jabatan Pendidikan Negeri Perak. Oleh yang demikian, bagi menjadikan instrumen soal selidik ini sah untuk digunakan di pusat kokurikulum negeri selain dari negeri Perak, instrumen soal selidik keberhasilan program pendidikan luar pusat kokurikulum ini perlu ditadbir di tempat tersebut bagi memperoleh nilai kesahan dan kebolehpercayaan instrumen.

Pengkaji telah menjalankan kajian dengan mentadbir instrumen kepada peserta program pendidikan luar bagi murid sekolah rendah. Oleh itu, pengkaji mencadangkan supaya instrumen keberhasilan program pendidikan luar pusat kokurikulum di tadbir kepada peserta program pendidikan luar pelajar sekolah menengah.

PENUTUP

Penerapan pendidikan abad ke-12 melalui program program pendidikan luar yang dijalankan boleh memberi input yang terus terhadap peserta yang terlibat. Ini boleh meningkatkan serta mengaplikasikan setiap pengetahuan yang dipelajari dalam pembelajaran

bilik darjah. Setiap program pendidikan luar yang disertai akan menjadi satu program yang berguna dan bermakna apabila dijalankan dengan perancangan dan pengurusan yang sistematik. Setiap impak bagi suatu program pendidikan luar yang telah dijalankan akan memberikan suatu makna yang berharga dalam meningkat serta membangunkan modal insan yang seimbang.

Oleh itu, satu kaedah yang praktikal dalam mendapatkan maklum balas program yang telah dijalankan ini boleh digunakan sebagai amalan pentaksiran bagi memperoleh refleksi setiap program. Amalan pentaksiran ini juga dapat mengenal pasti dan memperbaiki pengurusan serta perkhidmatan yang diberikan semasa menjalankan program pendidikan luar. Ini kerana hasil maklum balas dapat mengesan kelemahan dan kekuatan komponen yang diuji.

RUJUKAN

Abdul Shukor, Z. A. (2006). Pengurusan Keselamatan Dan Risiko Dalam Aktiviti Rekreasi Di Sekolah Menengah Terpilih Dalam Zon Utara Semenanjung Malaysia. Dissertasi Sarjana tidak diterbitkan, Universiti Pendidikan Sultan Idris.

Abu Bakar Nordin (1995). Penilaian Afektif. Kajang: Masa Enterprise.

Ahmad Hashim (2004). Pengukuran Kecergasan Motor. Tanjong Malim: Quantum Books.

Ahmad Hashim (2014). Panduan Analisis Data Secara Efisien (esisi pertama). Tanjong Malim: Quantum Books.

Ahmad Hashim (2015). Pengujian Pengukuran dan Penilaian Pendidikan Jasmani (edisi pertama). Tanjong Malim: Quantum Books.

Aimee, A. H., Marged, H. D., Rebekah, R., & William, L. (2014) The development of a valid and reliable instrument for measuring instructional coaching skills, Professional Development in Education, 40:5, 779-801

Alan, C. Lacy., & Douglas, N. Hastad. (2007). Measurement And Evaluation In Physical Education And Exersice Scince (fourth edition). San Francisco: Benjamin Cummings.

Bahagian Pembangunan Kurikulum (2013) Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran Pendidikan Jasmani. Kementerian Pendidikan Malaysia

Bahagian Pembangunan Kurikulum (2014) Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran Pendidikan Jasmani. Kementerian Pendidikan Malaysia

Baumgartner, T. A., Jackson, A. S., Mahar, M. T., Rowe, D. A. (2007) Measurement For Evaluation in Physical Education & Excersice Sciene (eight edition). New York: Mcgraw-Hill.

Baumgartner, T. A., Oh, S., Chung, H., & Hales, D. (2002). Objectivity, Reliability, and Validity for a Revised Push-Up Test Protocol. Measurement In Physical Education & Exercise Science, 6(4), 225-242.

Block, M. E., Hutzler, Y., Barak, S., & Klavina, A. (2013). Creation and validation of the self-efficacy instrument for physical education teacher education majors toward inclusion. Adapted Physical Activity Quarterly, 29, 184-205.

Booth, M. L., Okely, A. D., Chey, T., & Bauman, A. (2002). The reliability and validity of the adolescent physical activity recall questionnaire. Medicine and Science in Sports and Exercise, 34(12), 1986-1995.

Cohen, J. (1988). Statistical Power Analysis for Behavior Science (2nd ed.). Lawrence Eribaum Association.

Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. Current directions in psychological science, 98-101.

Day, A., Campbell, I., Clelland, D., Doctors, L. J., & Cichowicz, J. (2011). Realistic evaluation of hull performance for rowing shells, canoes, and kayaks in unsteady flow. Journal Of Sports Sciences, 29(10), 1059-1069.

Ewert, A., W., Sibthorp, J. (2014) Outdoor Adventure Education: Foundations, Theory and Research. United State: Human Kinetic.

Gao, Z., Liu, Y., Lodewyk, K., Zhang, T., & Kosma, M. (2011). Reliability and Validity of Outcome Expectancy-Related Measures in Physical Education. Measurement In Physical Education & Exercise Science, 15(3), 155-167.

Gleiman, A. S. (2014). Building informal leaders: a mixed-methods study of an army leadership development program for command team spouses (Doctoral dissertation, Kansas State University).

Hachana, Y., Chaabène, H., Rajeb, G. B., Khlifa, R., Aouadi, R., Chamari, K., & Gabbett, T. J. (2014). Validity and Reliability of New Agility Test among Elite and Subelite under 14-Soccer Players. PloS one, 9(4), e95773.

Hair, J. K., Black, W. C., Babin, B, J., Anderson, R, E., & Tatham, R. L. (2006). Factor analysis (Chapter 3). In multivariate data analysis with reading (5th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Herrmann, S. D., Heumann, K. J., Der Ananian, C. A., & Ainsworth, B. E. (2013). Validity and Reliability of the Global Physical Activity Questionnaire (GPAQ). Measurement In Physical Education & Exercise Science, 17(3), 221-235.

Howley, A. A., Dudek, M. H., Rittenberg, R., & Larson, W. (2014). The development of a valid and reliable instrument for measuring instructional coaching skills. Professional Development In Education, 40(5), 779-801. doi:10.1080/19415257.2014.919342

Humphries, C. A., Hebert, E., Daigle, K., & Martin, J. (2012). Development of a physical education teaching efficacy scale. Measurement in Physical Education and Exercise Science, 16(4), 284-299.

Ikmalhisham, Ming (2012). Pendidikan Luar. Puchong: Penerbitan Multimedia Sdn. Bhd.

Jaffry, Z. (2012). Mengintegrasi Masyarakat Kampus Melalui Pendidikan Luar. Journal of Sports Sciences and Physical Education, 89-95.

Kamus Dewan Bahasa Dan Pustaka edisi keempat. Maksud Keberhasilan. Diperolehi pada 7 Febuari 2015 daripada http://prpm.dbp.gov.my/Search.aspx?k=keberhasilan

Kamus Dewan Bahasa Dan Pustaka edisi keempat. Maksud lokus. Diperolehi pada 7 Febuari 2015 daripada http://prpm.dbp.gov.my/Search.aspx?k=lokus

Kementerian Pendidikan Malaysia (2013). Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 (Pendidikan Prasekolah hingga Lepas Menengah). Diperolehi daripada http://www.moe.gov.my/cms/upload_files/articlefile/2013/articlefile_file_003107.pdf

Kementerian Pendidikan Malaysia edidi ketiga (2014). Dasar Pendidikan Kebangsaan. Putrajaya: Giga Wise Network Sdn. Bhd.

Kementerian Pendidikan Malaysia (2006). Surat Pekeliling Ikhtisas Bil. 7/2006 : Panduan Perbelanjaan Peruntukan Kokurikulum Sekolah.

Kementerian Pendidikan Malaysia (1998). Surat Pekeliling Ikhtisas Bil. 25/ 1998 : Perlaksanaan Matapelajaran Pendidikan Jasmani dan Pendidikan Kesihatan

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. Educ Psychol Meas.

Lamoureux, E. L., Pallant, J. F., Pesudovs, K., Rees, G., Hassell, J. B., & Keeffe, J. E. (2007). The impact of vision impairment questionnaire: an assessment of its domain structure using confirmatory factor analysis and Rasch analysis. Investigative Ophthalmology and Visual Science, 48(3), 1001.

Lunan, C. (2014). BIG BOY KAYAKS. Sgb, 47(8), 18-22.

MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. Psychological methods, 4(1), 84.

Martin, J. J., McCaughtry, N., Flory, S., Murphy, A., & Wisdom, K. (2011). Validity and Reliability of the School Physical Activity Environment Questionnaire. Measurement In Physical Education And Exercise Science, 15(4), 274-282.

Mazuki, M. Y. (2011). Pembelajaran Berasaskan Pengalaman (Experiental Learning). In Md. Amin, M., T. Pendidikan Luar definisi, falsafah dan aplikasi (89-95). Tanjung Malim; Universiti Pendidikan Sultan Idris.

Mcdonnell, L. K., Hume, P. A., & Nolte, V. (2012). An observational model for biomechanical assessment of sprint kayaking technique. Sports Biomechanics, 11(4), 507-523.

McDowell, L., Wakelin, D., Montgomery, C., & King, S. (2011). Does assessment for learning make a difference? The development of a questionnaire to explore the student response. Assessment & Evaluation in Higher Education, 36(7), 749-765.

Md Amin, M. T. , Aziz, A. A., & Jaffry, Z. (2011). KERELEVANAN PENDIDIKAN LUAR DALAM SISTEM PENDIDIKAN TINGGI DI MALAYSIA. AJTLHE: ASEAN Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 3(1), 11-27.

Md Amin, M. T. (2011). Pendidikan Luar definisi, falsafah dan aplikasi. Tanjung Malim: Universiti Pendidikan Sultan Idris.

Md Amin, M,. T. (2012). Teori, Model Rekreasi dan Pendidikan Luar. Tanjung Malim: Universiti Pendidikan Sultan Idris.

Md Amin, M. T., Ahmad Hashim (2011). Perkembangan Pendidikan Luar di Malaysia. In Md. Amin, M., T. Pendidikan Luar definisi, falsafah dan aplikasi (33-49). Tanjung Malim; Universiti Pendidikan Sultan Idris.

Mellor, D., & Moore, K. A. (2014). The Use of Likert Scales With Children. Journal Of Pediatric Psychology, 39(3), 369-379.

Miller, D. K. (1998). Measurement by the physical educator. Dubuque. Iowa: WM. C. Brown

Miller, D. K. (2006). Measurement By The Physical Educator (fifth ed.): why and how. Wilmington: University of North Carolina.

Mohd Majid Konting (1998). Kaedah Penyelidikan Pendidikan (edisi keempat). Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Mohd Majid Konting (2000). Kaedah Penyelidikan Pendidikan (edisi kelima). Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Mohd Majid Konting (2005). Kaedah Penyelidikan Pendidikan. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Mokhtar Ismail (2011). Kaedah Penyelidikan Kuantitatif dalam Pendidikan. Ampang: Dawama Sdn. Bhd.

Musfar, T. F., & Noviasari, H. (2013). Method Evaluation In Measuring Brand Image And Brand Quality Using Rating, RANKING AND PICK-ANY APPROACH. Jurnal Ekonomi, 19(02).

Neill, J. T. (2001). The impact of Outward Bound Challenge Courses on disadvantaged youth sponsored by Colonial Foundation. Unpublished report, University of Canberra, Australia.

Neill, J. T., & Richards, G. E. (1998). Does outdoor education really work? A summary of recent meta--analyses. Australian Journal of Outdoor Education, 3(1).

Neill, J. (1997). Outdoor Education in the Schools: What can it achieve?. concern, 51, 7.

Nilsson, J. E., & Rosdahl, H. G. (2014). New Devices for Measuring Forces on the Kayak Foot Bar and on the Seat During Flat-Water Kayak Paddling: A Technical Report. International Journal Of Sports Physiology & Performance, 9(2), 365-370.

Pallant, J. (2001). SPSS survival guide: A step by step guide to data analysis using SPSS. NSW. Australia: Allen & Unwin.

Posey, T., Hill, E., Gomez, E., McFall, M., Humenik, S., & Clifford, D. (2015). Student Adjustment to College: Examining the Impact of an Outdoor Orientation Program. Illuminare: A Student Journal in Recreation, Parks, and Tourism Studies, 13.

Priest, S. (1986). Redefining outdoor education: A matter of many relationships. The Journal of Environmental Education, 17(3), 13-15.

Pusat Kokurikulum Negeri (2010). Kurikulum Pusat Kokurikulum Negeri: Kementerian Pendidikan Malaysia.

Pusat Perkembangan Kurikulum (2001). Falsafah Pendidikan Kebangsaan, Matlamat dan Misi. Kementerian Pendidikan Malaysia. Diperoleh daripada http://apps2.moe.gov.my/kurikulum/bsk/bpanduan/fpk.pdf

Richards, G. E., Ellis, L. A., & Neill, J. T. (2002). The ROPELOC: Review of Personal Effectiveness and Locus of Control: A comprehensive instrument for reviewing life effectiveness. self-concept research: Driving international research agendas, 6-8.

Rosenberg, D. E., Norman, G. J., Wagner, N., Patrick, K., Calfas, K. J., & Sallis, J. F. (2010). Reliability and validity of the Sedentary Behavior Questionnaire (SBQ) for adults. J Phys Act Health, 7(6), 697-705.

Sidek Mohd Noah (1997). Modul Penilaian Dalam Kaunseling. Institut Pendidikan dan Pembelajaran Jarak Jauh (IDEAL). Serdang: Universiti Putra Malaysia.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). Using Multivariate statistics(3rd ed). New York: Harper Collins.

Thomas, J. R., Nelson, J. K., & Silverman, S. J. (2010). Research methods in Physical activity. Human Kinetics.

Walker, S. L., & Fraser, B. J. (2005). Development and validation of an instrument for assessing distance education learning environments in higher education: The Distance Education Learning Environments Survey (DELES). Learning Environments Research, 8(3), 289-308.

KESAHAN DAN KEBOLEHPERCAYAAN INSTRUMEN PEMBINAAN KERANGKA MODEL KESEDIAAN GURU PENDIDIKAN KESIHATAN - SEKSUALITI PENDIDIKAN KHAS PROGRAM INTEGRASI MURID BERMASALAH PEMBELAJARAN SEKOLAH RENDAH MALAYSIA

Ruayah @ Doren Herman
reenahreen@gmail.com
Universiti Pendidikan Sultan Idris (UPSI), Perak

Dr. Kannamah Mottan
kannamah@fppm.upsi.edu.my

Prof. Madya Dr. Haniz Ibrahim
haniz@fppm.upsi.edu.my

ABSTRAK

Artikel ini membincangkan tentang kesahan dan kebolehpercayaan konstruk soal selidik Pembangunan Kerangka Model Kesediaan Guru Pendidikan Kesihatan dan Seksualiti Pendidikan Khas Program Integrasi Murid Bermasalah Pembelajaran (PKPIMBP) di sekolah rendah di Sabah. Instrumen ini dibangunkan berasaskan kajian literatur (dapatan kajian lepas), teori dan model, pandangan pakar dan objektif kajian. Temubual dan laporan bertulis daripada pakar-pakar telah dilaksanakan untuk pengesahan kandungan dan konstruk instrumen sementara keputusan Ujian Keofisien K-M-O dan Bartlett's Test digunakan untuk mengenal pasti konsistensi dan nilai dalaman untuk kecukupan sampel dan kebolehpercayaan instrumen. Keputusan menunjukkan nilai keseluruhan Alpha Cronbach instrumen yang diperolehi adalah sangat tinggi iaitu 0.904 (p>0.50). Keputusan K-M-O adalah 0.815 (p> 0.5). Keputusan K-M-O adalah melebihi 0.50 yang menunjukkan data tidak mempunyai masalah multicollinearity data. Item-item tersebut adalah sesuai untuk dilaksanakan Analisis Pengesahan Faktor (CFA) dan analisis SEM. Ujian Bartlett adalah 3837.617 (p>0.05) yang menunjukkan korelasi item yang sesuai untuk Analisis Pengesahan Faktor (CFA) dan analisis Model Persamaan Struktural (SEM).

Kata kunci: *Pembangunan Kerangka Model Kesediaan Guru Pendidikan Kesihatan, Seksualiti Pendidikan Khas Program Integrasi Murid Bermasalah Pembelajaran (PKPIMBP)*

PENGENALAN

Kesediaan guru-guru Pendidikan Khas khususnya yang mengajar di sekolah rendah PKPIMBP terutama dalam pengajaran dan pembelajaran (P&P) Pendidikan Kesihatan dan Seksualiti kepada murid-murid bermasalah pembelajaran masih menjadi tanda tanya. Sehingga hari ini, guru-guru Pendidikan Khas di sekolah PKIPBP mengajar komponen Pendidikan Kesihatan dan Seksualiti secara integrasi dalam mata pelajaran lain seperti Pendidikan Hidup Berdikari, Pendidikan Jasmani dan Kesihatan, Pendidikan Agama Islam dan Pendidikan Moral (Alijah, Norlidah, & Saedah, 2015; Amir, 2007; Shariza & Loh, 2013). Kewujudan aspek komponen Pendidikan Kesihatan dan Seksualiti dalam integrasi mata pelajaran lain ini kadang kala tidak disedari diajar oleh guru-guru Pendidikan Khas. Guru-guru berpendapat mereka mempunyai pengetahuan yang kurang dan terhad di samping kekurangan latihan dan kemahiran pengajaran dan pembelajaran (P&P) berkaitan dengan Pendidikan Kesihatan dan Seksualiti terutama kepada murid-murid bermasalah pelajaran di sekolah-sekolah (Barber, 2004; Goldman, 2010; Shariza, 2008). Guru-guru PKPIMBP juga mempunyai kurang pemahaman, kurang pengetahuan perundangan berkaitan Pendidikan Kesihatan dan Seksualiti, kurang pengetahuan tentang murid-murid bermasalah pembelajaran, kurang sumber rujukan dan kurang pengalaman mengatasi isu kesihatan dan seksualiti murid-murid di samping kongkongan *'worldview'* guru-guru seperti amalan keagamaan, budaya-sosial, politik dan peraturan persekitaran/masyarakat mempengaruhi keberkesanan P&P Pendidikan Kesihatan dan Seksualiti (Azriani et al., 2011; Beckett, 2009; Bhana, 2007; Boehning, 2006; Erevelles, 2011a; Eva, 2009; Farzanah & Shireen, 2011; Fennell, 2013; Foorman & Moats, 2004; Frank, 2013; Gill & Hough, 2007; Gonzalez-Acquaro, 2006; Helmes & Chapman, 2011; Horwath, Lees, Sidebotham, Higgins, & Imtiaz, 2008; Johari, Maharam, Maznah., & Zulkifli, 2011; Mastin, 2010; Neera, 2012; Public Health Agency of Canada, 2010; Srikhantan & Reid, 2008; Sumer, 2014; Sweeney, 2007; Tepper, 2002; Trimble, 2009; Wan Mazawati & Orcullo, 2007; Zuria & Norshidah, 2004).

Kekurangan-kekurangan tersebut menjadikan guru-guru berasa malu, tidak berminat, tidak yakin, tidak selesa dan tidak bersedia untuk mengajar Pendidikan Kesihatan dan Seksualiti di sekolah-sekolah (Advocates for Youth Washington DC., 2007; Allen, 2005; Boehning, 2006; Gloria & Oluwadara, 2013; Howard-Barr, Rienzo, Pigg Jr, & James, 2005; Mastura., 2011; Nqoloba, 2008; Sieg, 2007; Songok, Yungungu, & Mulinge, 2013; Tsutsumi, 2009; Wan Normah, 2005). Justeru itu, sehingga ke hari ini, P&P Pendidikan Kesihatan dan Seksualiti diajar dalam bentuk komponen tajuk/topik secara integrasi dalam mata pelajaran lain. Satu subjek khusus Pendidikan Kesihatan dan Seksualiti belum wujud walaupun pada dasarnya guru-guru berhadapan dengan isu Kesihatan dan Seksualiti dan masalah tingkah laku seksual murid-murid bermasalah pembelajaran. Guru-guru Pendidikan Khas melaporkan bahawa gangguan tingkah laku seksual sering berlaku dalam kalangan murid-murid berkeperluan khas (Fyson, 2009; Gougeon, 2009; Seonjin, 2006; Siti Nabilah, Mohd Hanafi, & Mohd Mokhtar, 2010; Sukinah, 2010).

Selain itu, isu sokongan dan penglibatan ibu bapa/penjaga, peranan sekolah dan masyarakat juga membataskan P&P Pendidikan Kesihatan dan Seksualiti di sekolah-sekolah sehingga menyebabkan guru-guru menjadi dilema. Guru-guru berasa risau/bimbang dengan tindakan undang-undang dan menerima tekanan daripada pihak sekolah mahupun masyarakat tentang isu sensitiviti seksualiti murid-murid. Perbalahan pendapat daripada ibu bapa/penjaga didapati apabila ada golongan ibu bapa/penjaga yang menentang pelaksanaan

Pendidikan Kesihatan dan Seksualiti kerana kurang pengetahuan dan pendedahan dalam hal berkaitan seksualiti anak-anak sedangkan seksualiti adalah perkara biasa yang dihadapi. Kekangan daripada amalan keagamaan, budaya-sosial dan masyarakat menyebabkan isu seksualiti menjadi '*taboo*' untuk dibincangkan secara terbuka. Tekanan daripada pihak sekolah untuk mengelakkan isu-isu kontroversi berkaitan seksualiti juga menjadikan P&P Pendidikan Kesihatan dan Seksualiti menjadi samar dan tidak dibincangkan secara komprehensif oleh guru-guru di bilik darjah (Arpita, 2008; Azizah, Chan, & Nor Azan, 2012; Conti, 2012; Dyson, 2010; Emmerson, 2011; Kasonde, 2013; Ley, 2013; Murphy & Young, 2005; Nik Suryani, Haniza, Siti Rafuah, & Che' Noraini, 2007; Peters, 2007; Public Health Agency of Canada, 2003; Sherbert Research, 2009; SIECCAN, 2009; Turnbull, 2012; United Nations Youth (UNY), 2011; Walker & Milton, 2006).

Di samping itu, aspek motivasi guru yang merangkumi faktor motivasi intrinsik dan ekstrinsik juga mempengaruhi P&P Pendidikan Kesihatan dan Seksualiti di bilik darjah. Sekiranya, guru mempunyai kepercayaan dan kesedaran diri yang tinggi, maka corak P&P Pendidikan Kesihatan dan Seksualiti di sekolah lebih efisyen, berkesan, berupaya meningkatkan keberkesanan P&P dan matlamat Pendidikan Kesihatan dan Seksualiti dapat dicapai (Abdul Mujib, 2012; Ardhyan, 2002; Ashfaque & Asif, 2012; Collier, Bos, & Sandfort, 2015; Incecay & Dollar, 2012; Jagadish & Siddegowda, 2013; Kafia, 2014; La Belle, 2014; Maddox, Forte, & Bloozer, 2000; Public Health Agency of Canada, 2010; Sheau et al., 2012).

Berdasarkan hasil kajian-kajian lepas, aspek kesediaan guru dan faktor-faktor yang mempengaruhi kesediaan guru Pendidikan Khas yang mengajar di sekolah rendah dalam Program Integrasi Bermasalah Pembelajaran terhadap pelaksanaan Pendidikan Kesihatan dan Seksualiti adalah diperlukan untuk memenuhi syarat guru-guru yang berketrampilan, kompeten dan bersedia terhadap tugas-tugas mereka.

OBJEKTIF KAJIAN

Objektif kajian ini adalah untuk menentukan kesahan dan kebolehpercayaan gagasan dan kandungan bagi instrumen soal selidik Pembangunan Kerangka Model Kesediaan Guru Pendidikan Kesihatan dan Seksualiti Pendidikan Khas Program Integrasi Murid Bermasalah Pembelajaran (PKPIMBP) di sekolah rendah di Sabah. Objektif khusus kajian ini pula adalah;

i. Menentukan kesesuaian item dengan konstruk Kesediaan Guru Pendidikan Kesihatan dan Seksualiti PKPIMBP melalui analisis pakar dan kajian literatur, Ujian K-M-O dan Bartlett.

ii. Menentukan nilai kebolehpercayaan instrumen melalui analisis pekali *Alpha Cronbach*.

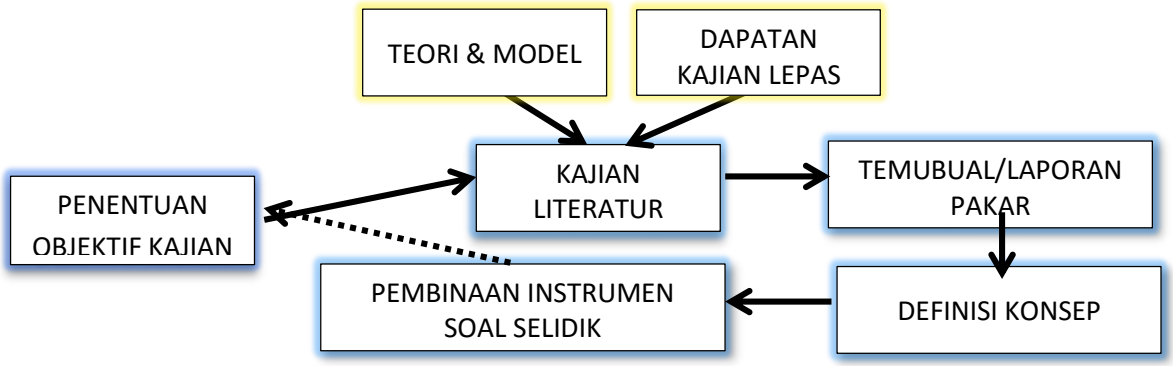
METODOLOGI

Sampel terdiri daripada 200 orang guru yang mengajar di sekolah rendah PKPIMBP yang dipilih secara rawak di seluruh negeri Sarawak. Kajian ini menggunakan satu instrumen soal selidik yang mengandungi 15 bahagian iaitu Bahagian A (Demografi Guru) dan Bahagian B (Kesediaan Guru Pendidikan Khas Terhadap Pelaksanaan Pendidikan Kesihatan dan Seksualiti). Bahagian A mengandungi 8 item manakala Bahagian B mengandungi 84 item.

Soal selidik ini telah digubal sepenuhnya oleh pengkaji. Pengkaji telah menghubungi guru-guru yang pernah belajar di Institut Pendidikan Guru Kampus Sarawak (IPG) di Miri yang mengambil jurusan Pendidikan Khas (Pemulihan Khas) pada tahun 2011. Instrumen soal selidik diedar secara pos kepada guru-guru yang mengajar di sekolah rendah Pendidikan Khas Program Integrasi Murid Bermasalah Pembelajaran (PKPIMBP) di seluruh Sarawak di sekolah masing-masing.

PEMBINAAN INSTRUMEN PEMBANGUNAN MODEL KESEDIAAN GURU PENDIDIKAN KESIHATAN DAN SEKSUALITI PKPIMBP

Kajian literatur dan pandangan pakar melalui temu bual dan laporan daripada pakar diperolehi bagi mendapatkan definisi konsepsual dan kesesuaian konsep bagi setiap item dalam faktor-faktor yang dikenalpasti oleh pengkaji. Berdasarkan kajian literatur, objektif kajian, objektif kurikulum Pendidikan Kesihatan dan Seksualiti dan pandangan pakar dalam bidang Pendidikan Khas, Metodologi, Kurikulum Pengajaran dan Pembelajaran, Jurulatih Utama Pendidikan Khas dan pensyarah bidang Pendidikan Khas diperolehi untuk tujuan pengesahan konstruk dan gagasan instrumen kajian ini. Pengkaji telah menggunakan tiga teori iaitu Teori Kognitif-Sosial (Bandura, 2001), Teori Psikopendidikan oleh Authier (1977) dan Teori Kesihatan-Seksual oleh Public Health Agency of Canada (2003) di samping dua model iaitu Model *Information, Motivation and Behavioural* (IMB Model) oleh McKay, Bissell, dan Sex Information and Education Council of Canada (2010) dan Model *Learning Readiness* oleh Maddox et al. (2000) sebagai dasar teoritikal kajian. Hasilnya, pengkaji dapat mengemukakan konsep kesediaan guru Pendidikan Kesihatan dan Seksualiti bagi sekolah rendah PKPIMBP. Pengkaji dapat mengemukakan definsi konsepsual bagi kesediaan Guru PKPIMBP;



Rajah 1. Pembinaan Instrumen Kajian

Rajah 1 menunjukkan prosedur pembinaan instrumen kajian yang dilaksanakan oleh pengkaji. Berdasarkan penentuan objektif kajian, pengkaji telah memulakan proses kajian ini dengan melaksanakan kajian literatur untuk mengenalpasti '*gap*', masalah dan cadangan daripada kajian-kajian lepas berkaitan dengan Pendidikan Kesihatan dan Seksualiti kepada murid-murid bermasalah pembelajaran, teori-teori dan model yang berkaitan dengan Pendidikan Kesihatan dan Seksualiti, konsep pengajaran dan pembelajaran dan konsep kesediaan guru secara amnya. Ini adalah untuk membantu pengkaji memahami dan mengaplikasikan kesemua dapatan kajian literatur yang dibuat dalam memastikan matlamat kajian tidak tersasar daripada tujuan utama. Proses ini akan diulangi oleh pengkaji untuk menjamin kandungan dan konstruk instrumen yang dibangunkan mempunyai kesahan dan kebolehpercayaan yang tinggi untuk kajian.

KESAHAN PAKAR

Kesahan gagasan dan kandungan kajian adalah penting dalam memastikan item-item yang dibina mewakili konstruk yang disenaraikan (Noraini, 2010; Norsaleha, Ab Halim, & Salleh, 2013). Pengkaji telah melantik 5 orang pakar yang mempunyai pengetahuan dan pengalaman dalam bidang/tema Pengajaran dan Pembelajaran (P&P), Pendidikan Kesihatan dan Seksualiti, metodologi kajian dan Analisis *Structural Equation Modelling*/Model Persamaan Struktural (SEM). Ini adalah untuk memastikan agar kesahan muka, gagasan dan kandungan adalah menepati objektif agar selari dengan kandungan kajian (Gable & Wolf, 1993; Norsaleha et al., 2013).

Pengkaji telah mengedarkan penulisan proposal, berjumpa dan berbincang dengan semua panel pakar yang dilantik. Penerangan tentang latar belakang kajian, definisi konsep dan operasional konstruk dan tugas panel telah dijalankan. Panel-panel telah mengemukakan pandangan, komen dan cadangan pembetulan dan penambahbaikan tentang item yang kurang menepati kehendak konstruk kajian. Seterusnya, borang penilaian diedarkan dan catatan tentang perbincangan telah dilaksanakan oleh pengkaji. Berdasarkan perbincangan dan penilaian tersebut, panel pakar dikehendaki mengesahkan beberapa perkara iaitu;

i. Item dalam setiap konstruk Kesediaan Guru,

ii. Konstruk Kesediaan Guru PKPIMBP terhadap pelaksanaan Pendidikan Kesihatan dan Seksualiti berdasarkan teori dan model kajian yang berkaitan aspek kajian,

iii. Konstruk Model Cadangan Hipotesis Kesediaan Guru Pendidikan Kesihatan dan Seksualiti PKPIMBP.

Borang penilaian pakar telah diaplikasikan oleh pengkaji daripada borang penilaian pakar pengkaji yang lepas iaitu Norsaleha et al. (2013) yang mengkaji tentang Penghayatan Akidah. Pengkaji telah mengubahsuai kandungan borang tersebut untuk disesuaikan dengan kajian yang dilaksanakan. Setelah proses perjumpaan dan perbincangan dengan panel pakar dibuat, keputusan penilaian pakar telah dikumpulkan dan dianalisa.

Kelima-lima orang pakar mencadangkan agar bilangan item soal selidik dikurangkan. Pada mulanya, pengkaji telah menyenaraikan 157 item. Berdasarkan perbincangan pakar dan pengubahsuaian objektif kajian mengikut Analisis SEM, pengkaji telah membuat beberapa pengubahsuaian dan pembetulan dalam pembinaan objektif kajian. Setelah objektif kajian dipersetujui, pengkaji menggubal item soal selidik berkaitan dengan konstruk kajian agar selari dengan analisis SEM. Ini lebih memudahkan pengkaji dan kajian menjadi lebih berfokus. Berdasarkan perbincangan dengan pakar, pengkaji telah membuang item-item yang didapati agak bertindan dan memfokuskan penggubalan item mengikut faktor dan pemboleh ubah yang ditetapkan di dalam kajian. Oleh itu, pengkaji telah menggubal sebanyak 84 item soal selidik mengikut konstruk kajian berdasarkan teori dan model kajian.

Selain itu, 3 orang panel pakar telah mencadangkan agar faktor kesediaan afektif-sikap guru difokuskan atau dihadkan kepada faktor afektif (emosi) guru sahaja agar tidak bertindan dengan faktor tingkah laku atau sikap guru. Pakar juga mencadangkan agar instrumen kajian

dibina dengan pertimbangan konstruk dalam model cadangan SEM. Pengkaji telah menjalankan lebih banyak kajian literatur dan aspek tersebut telah disesuaikan dengan teori dan model yang dipilih mendasari kajian ini. Pengkaji telah memfokuskan faktor kesediaan afektif-sikap menjadi kesediaan afektif (emosi) guru sahaja sesuai dengan teori dan model oleh Maddox et al. (2000), Public Health Agency of Canada (2003) dan Public Health Agency of Canada (2010).

Selain itu, laluan analisis SEM juga telah diperbaiki semula oleh pengkaji berdasarkan kepada cadangan panel pembaca untuk meneruskan kajian daripada CFA kepada SEM semasa proses pembentangan usulan kajian dilaksanakan. Setelah perbincangan dibuat, pengkaji telah membina Model Hipotesis/Cadangan SEM Kesediaan Guru Pendidikan Kesihatan dan Seksualiti PKPIMBP. Melalui pembinaan model hipotesis yang dibina, objektif kajian lebih berfokus dan konstruk kajian dapat ditentukan oleh pengkaji.

KESAHAN KONSTRUK DAN KANDUNGAN

Setelah perbincangan antara pengkaji dan pakar, penilaian pakar (dicatat) dikumpulkan dan dianalisis. Kelima-lima pakar mencadangkan agar bilangan item dikurangkan daripada 157 item. Selain itu, item-item yang digubal perlu mengikuti konstruk yang ditetapkan melalui model cadangan kajian dalam SEM iaitu pembahagian konstruk mengikut faktor kajian agar kajian lebih bertumpu dan berfokus. Setelah perbincangan dengan pakar dilaksanakan, pengkaji sekali lagi melaksanakan kajian literatur untuk mendalami aspek-aspek yang perlu ditumpukan dalam kajian mengikut kriteria dalam SEM. Berdasarkan pandangan dan cadangan pakar, sebanyak empat pemboleh ubah yang dikenal pasti dalam kajian iaitu;

i) Pemboleh ubah Pertama - Kewajaran pelaksanaan Pendidikan Kesihatan dan Seksualiti/*Sensibility* terdiri daripada tiga faktor; faktor Agama (*Religion*, faktor Budaya (*Culture*), faktor Keperluan Kurikulum Pendidikan Kesihatan dan Seksualiti (*Curriculu),* faktor peranan ibu bapa/penjaga (*Parents)*dan faktor peranan sekolah (*School*),

ii) Pemboleh ubah Kedua – Motivasi Guru (*Motivation*) yang terdiri daripada iaitu faktor Kepercayaan Guru (*Beliefs*),

iii) Pemboleh Ubah Ketiga – Motivasi Guru (*Motivation*) yang terdiri daripada faktor Kesedaran Guru (*Awareness*), dan

iv) Pemboleh ubah Keempat – Kesediaan Guru (*Readiness)* yang terdiri daripada tiga faktor iaitu faktor Kesediaan Kognitif Guru (*Cognitive*), faktor Afektif atau Emosi Guru (*Affective)* dan Kesediaan Tingkah Laku Guru (*Behaviour*).

Setelah perbincangan dan kajian literatur dilaksanakan lebih lanjut, pengkaji mengambil keputusan untuk membuang item-item yang didapati kurang sesuai dan kurang menepati konstruk serta yang mempunyai makna yang hampir sama. Item-item yang dipersetujui oleh pakar (100%) dikekalkan untuk ujian seterusnya. Item-item yang dipersetujui turut dimurnikan oleh pengkaji agar menepati konstruk dalam kajian seperti pembahagian item

dalam faktor dan pemboleh ubah yang telah ditentukan lebih awal mengikut proses kajian dan laluan pengukuran dalam SEM.

Jadual 1. Ringkasan Penilaian Keseluruhan Pakar

BIL.	PERKARA/PAKAR	PAKAR 1	PAKAR 2	PAKAR 3	PAKAR 4	PAKAR 5
1	Ketepatan Penggunaan Konstruk	Perlu dibaiki	Perlu dibaiki	Perlu dibaiki	Perlu dibaiki	Perlu dibaiki
2	Kejelasan Objektif Instrumen	Jelas	Jelas	Jelas	Jelas	Jelas
3	Kejelasan Makna Setiap Item	Perlu dibaiki	Perlu dibaiki	Perlu dibaiki	Jelas	Jelas
4	Kejelasan Arahan Yang Diberikan	Jelas	Jelas	Jelas	Jelas	Jelas
5	Kesesuaian Bahasa Yang Digunakan	Sesuai	Sesuai	Sesuai	Sesuai	Sesuai
6	Kesesuaian Saiz Tulisan	Sesuai	Sesuai	Sesuai	Sesuai	Sesuai
7	Kesesuaian Petunjuk Skala Pengukuran	Sesuai	Sesuai	Sesuai	Sesuai	Sesuai
8	Kesesuaian Jarak Tulisan	Sesuai	Sesuai	Sesuai	Sesuai	Sesuai
9	Format Instrumen Kajian	Sesuai	Sesuai	Sesuai	Sesuai	Sesuai
10	Ulasan Am	Kurangkan Item	Kurangkan Item	Kurangkan Item	Kurangkan Item	Kurangkan Item

KEBOLEHPERCAYAAN INSTRUMEN KAJIAN.

Terdapat beberapa teknik boleh digunakan untuk memeriksa kesahan dan kebolehpercayaan instrumen seperti analisis faktor, analisis item dan analisis kebolehpercayaan. Pengkaji melaksanakan teknik analisis kebolehpercayaan peringkat item dan skala bagi peringkat kajian rintis ini. Ini adalah kerana analisis faktor hanya boleh dilaksanakan sekiranya jumlah responden adalah 6 sehingga 10 kali ganda bilangan item (Gable & Wolf, 1993). Namun menurut Fauzi, Jamal, dan Mohd Saifoul (2014), analisis faktor boleh dilaksanakan sekiranya saiz sampel adalah 100 orang namun saiz sampel melebihi 200 orang adalah lebih baik.

Schumaker dan Lomax (2004), Chua (2009) dan Hair Jr, Black, Babin, dan Anderson (2010) menyatakan saiz sampel yang baik untuk SEM adalah antara 250-400 orang.

Jumlah responden dalam kajian ini adalah 200 dan bilangan item adalah sebanyak 84. Teknik analisis item dan kebolehpercayaan masih boleh dilaksanakan untuk memastikan item-item yang perlu dimurnikan. Pengkaji melaksanakan Ujian Analisis Faktor mengikut peringkat yang asas dan mengikut pembahagian item dalam 10 faktor dan 4 pemboleh ubah yang telah ditetapkan berdasarkan ciri-ciri yang telah ditentukan melalui proses kesahan pakar dan dapatan kajian literatur. Ini adalah untuk mengelakkan proses analisis data yang bertindan untuk proses analisis *Confirmatory Factor Analysis (CFA)* dalam Model Pengukuran dan SEM.

Ujian Analisis Faktor (EFA) hanya melihat kecukupan sampel *(sample adequacy*) dengan bilangan item soal selidik secara keseluruhan melalui proses K-M-O dan *Bartlett's Test* untuk ujian korelasi item dalam faktor-faktor yang telah ditentukan. Seterusnya ujian K-M-O dan *Bartlett's Test* akan dilaksanakan mengikut pembahagian 10 faktor iaitu; faktor Agama (*Religion*/RE), faktor Budaya (*Culture*/CU), faktor Keperluan Kurikulum Pendidikan Kesihatan dan Seksualiti (*Curriculum*/CC), faktor Peranan Ibu Bapa/Penjaga (*Parents*/PA), faktor Peranan Sekolah (*School*/SC), faktor Kepercayaan Guru (*Beliefs*/BE), faktor Kesedaran Guru (*Awareness*/AW), faktor Kesediaan Kognitif Guru (*Cognitive*/CO), faktor Afektif Guru (*Affective*/AF) dan faktor Tingkah Laku Guru (*Behaviour*/BE).

Selepas itu, pengkaji turut mendapatkan nilai K-M-O dan Bartlett's Test untuk mengukur kebolehpercayaan 4 pemboleh ubah yang ditentukan; Pemboleh ubah pertama iaitu; Kewajaran Pelaksanaan Pendidikan Kesihatan dan Seksualiti (*Sensibility*) yang terdiri daripada lima faktor iaitu faktor *Religion (RE)*, faktor *Culture (CU)* dan faktor *Curriculum (CC),* faktor peranan *Parents (PA)* dan faktor peranan *School (SC);* pemboleh ubah kedua iaitu faktor *Beliefs (BL);* pemboleh ubah ketiga adalah faktor *Awareness (AW);* dan pemboleh ubah keempat adalah faktor Kesediaan Guru (*Readiness*) yang terdiri daripada 3 faktor iaitu *Cognitive (CO), Affective (AF)* dan *Behaviour (BE).*

Kajian rintis dilaksanakan untuk membantu pengkaji memurnikan item dalam instrumen Model Kesediaan Guru Pendidikan Kesihatan dan Seksualiti PKPIMBP sebelum instrumen diedarkan dalam kajian sebenar.

KEPUTUSAN KEBOLEHPERCAYAAN UJIAN RINTIS

Instrumen Pembangunan Model Kesediaan Guru Pendidikan Kesihatan dan Seksualiti PKPIMBP telah dirintiskan pada bulan awal bulan Julai 2015. Guru-guru yang terlibat dalam ujian rintis ini adalah dipilih secara persampelan rawak seramai 200 orang dari seluruh Negeri Sarawak berdasarkan kepada kerelaan guru dan bantuan guru-guru yang pernah belajar di bawah seliaan pengkaji semasa menuntut di IPG Sarawak Miri. Instrumen kajian telah diedarkan kepada wakil guru melalui pos. Kadar pulangan data adalah seminggu selepas tarikh instrumen dikirim. Hasil pulangan data instrumen adalah 100%. Secara keseluruhan, responden dari lima belas (15) sekolah di sekitar Sarawak telah mengambil masa antara 30-45 minit bagi menjawab soal selidik yang diedarkan.

Jadual 2. Dapatan Item Melalui *Rotated Component Matrix*

	Component									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
CRONBACH ALPHA'S	**.867**	**.904**	**.792**	**.843**	**.738**	**.807**	**.773**	**.787**	**.688**	**.588**
BE8	.876									
BE6	.873									
BE5	.727									
SC6		.828								
SC5		.751								
SC1		.701								
CC6			.835							
CC5			.777							
CC11			.572							
CC4			.528							
PA7				.872						
PA8				.725						
PA4				.598						
CO7					.818					
CO6					.786					
CO8					.665					
AF8						.883				
AF6						.837				
AF7						.800				
AW1							.760			
AW5							.699			
AW2							.629			
BL1								.758		
BL2								.592		
BL3								.509		
RE7									.790	
RE4									.704	
RE8									.679	
CU1										.564
CU5										.559
CU8										.536

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.[a]

a. Rotation converged in 9 iterations.

Jadual 2 menunjukkan dapatan analisis faktor (EFA) yang diperolehi melalui pelaksanaan *Extraction* iaitu *Principal Component Analysis (PCA)* dan *Varimax Rotation*. Didapati semua 31 item adalah mewakili kesepuluh faktor atau komponen masing-masing. Komponen atau faktor 1 adalah *Behaviour*, Komponen 2 adalah faktor *School*, Komponen 3 adalah Faktor *Curriculum*, Komponen 4 adalah faktor *Parents*, Komponen 5 adalah Faktor *Cognitive*, Komponen 6 adalah faktor *Affective*, Komponen 7 adalah faktor *Awareness*,

Kompenan 8 adalah faktor *Beliefs*, Komponen 9 adalah faktor *Religion* dan Komponen 10 adalah faktor *Culture*.

Didapati tidak wujud sebarang pertindihan faktor item, menandakan tidak wujud isu *multicollinearity* data. Selain itu, setiap item telah diserakkan mengikut konstruk data yang sebenar. Dapatan analisis ini memperolehi 10 konstruk dan 31 item yang 'bersih'. Terdapat sembilan (9) konstruk yang diwakili oleh tiga item kecuali konstruk Ketiga (3) iaitu konstruk *Curiculum* (CC) mempunyai empat item. Faktor *Religion*, *Culture, Parents, School, Beliefs, Awareness, Cognitive, Affective* dan *Behaviour* masing-masing mempunyai tiga item indikator manakala faktor *Curriculum* mempunyai empat item.

Jadual 3 menunjukkan bilangan konstruk/pemboleh ubah dan item yang diperolehi setelah analisis EFA dilaksanakan. Oleh itu, bilangan item yang dibuang adalah sebanyak 53.

Jadual 3. Bilangan Konstruk/Pemboleh Ubah dan Item dalam Kajian

KOD INDIKATOR	KATEGORI PEMBOLEH UBAH/KONSTRUK	BILANGAN ITEM
	(A) KEWAJARAN PERLAKSANAAN PENDIDIKAN KESIHATAN DAN KESIHATAN DAN SEKSUALITI/*SENSIBILITY*	
RE	Agama/*Religion*	3
CU	Budaya/*Culture*	3
CC	Keperluan Kurikulum Pendidikan Kesihatan dan Seksualiti/*Curriculum*	4
PA	Peranan Ibu Bapa/Penjaga/*Parents*	3
SC	Peranan Sekolah/*Schools*	3
	(B) MEDIATOR KAJIAN 1	
BL	Kepercayaan Guru/*Beliefs*	3
	(C) MEDIATOR KAJIAN 2	
AW	Kesedaran Guru/*Awareness*	3
	(D) KESEDIAAN GURU KE ATAS PERLAKSANAAN PENDIDIKAN KESIHATAN DAN SEKSUALITI/*READINESS*	
CO	Kesediaan Kognitif Guru/*Cognitive*	3
AF	Kesediaan Afektif (emosi) Guru/*Affective*	3
BE	Kesediaan Tingkah Laku Guru/*Behaviour*	3
	JUMLAH ITEM	**31**

Keputusan analisis keseluruhan K-M-O adalah 0.815. Ujian K-M-O ini membantu pengkaji mengenal pasti sama ada item-item dalam soal selidik ini sesuai atau tidak sesuai untuk dilaksanakan analisis faktor. Analisis faktor yang sesuai dijalankan sekiranya nilai K-M-O adalah lebih besar daripada 0.50 (Chua, 2009). Melalui keputusan analisis kajian rintis ini, nilai K-M-O adalah 0.815 (p>0.50), dan boleh diterima untuk analisis faktor. Keputusan nilai *Bartlett's Test* pula adalah 3837.617. Keputusan ujian ini adalah signifikan iaitu p>0.05, menunjukkan bahawa korelasi antara item-item memadai untuk analisis faktor.

Jadual 4. Keputusan Keseluruhan *Kaiser-Meyer-Olkin (K-M-O)* dan *Bartlett's Test*

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.815
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	3837.617
	df	465
	Sig.	0.000

Jadual 5 menunjukkan bahawa kesepuluh faktor kajian mempunyai nilai K-M-O dan *Bartlett's Test* yang menepati syarat analisis faktor. Kesepuluh faktor menunjukkan nilai K-M-O melebihi 0.50 dan *Bartlett's Test* melebihi 0.05. Kesemua faktor iaitu *Religion (RE), Culture (CU), Parents (PA), School (SC), Beliefs (BL), Awareness (AW), Cognitive (CO), Affective (AF), Behaviour (BR)* masing-masing mengandungi 3 item manakala faktor *Curriculum (CC)* mengandungi 4 item.

Jadual 5. Jadual Dapatan K-M-O dan *Bartlett's Test* untuk 10 Faktor dalam Kajian

		RE	**CU**	**CC**	**PA**	**SC**	**BL**	**AW**	**CO**	**AF**	**BE**
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.649	.615	.770	.723	.742	.669	.661	.686	.656	.656
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	101.514	69.753	264.969	256.174	391.496	200.943	180.507	135.219	223.523	331.741
	df	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3
	Sig.	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

Pengkaji juga melaksanakan ujian *K-M-O* dan *Bartlett's Test* bagi keempat-empat pemboleh ubah iaitu pemboleh ubah Kewajaran Pelaksanaan Pendidikan Kesihatan dan Seksualiti (*Sensibility*), Kepercayaan Guru (*Beliefs*), Kesedaran Guru (*Awareness)* dan Kesediaan Guru *(Readiness*). Keputusan analisis menunjukkan keempat-empat pemboleh ubah mengandungi nilai *K-M-O* dan *Bartlett's Test* yang sesuai untuk proses analisis data.

Jadual 6. Dapatan *K-M-O* dan *Bartlett's Test* untuk Empat Pemboleh Ubah Kajian

		Sensibility	Beliefs	Awareness	Readiness
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.817	.669	.661	.661
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1706.863	200.943	180.507	180.507
	df	120	3	3	3
	Sig.	.000	.000	.000	.000

Cronbach. Dapatan analisis data mendapati nilai *Alpha Cronbach* untuk keseluruhan item adalah sangat tinggi iaitu α = 0.904. Nilai ini adalah mematuhi syarat kebolehpercayaan item soal selidik yang perlu melebih nilai 0.50 (Chua, 2009, 2011; Fauzi et al., 2014; Field, 2009). Menurut Cohen, Manion, dan Morrison (2007) dan Babbie (1992), nilai pekali Alpha melebihi α = 0.7 adalah nilai kebolehpercayaan yang tinggi dan sesuai digunakan dalam kajian.

Jadual 7. Nilai Kebolehpercayaan *Alpha Cronbach* Keseluruhan Item

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.904	.914	31

Pengkaji telah melaksanakan ujian kebolehpercayaan mengikut 10 faktor yang dicadangkan. Berdasarkan dapatan tersebut, didapati item-item dalam setiap faktor adalah seimbang. Satu konstruk mempunyai nilai kebolehpercayaan yang sangat tinggi iaitu Peranan Sekolah (*School*/SC). Tujuh konstruk mempunyai nilai pekali *Alpha Crobach* yang tinggi iaitu faktor keperluan Kurikulum Pendidikan Kesihatan dan Seksualiti (*Curriculum/*CC), faktor peranan Ibu bapa/Penjaga (*Parents*/PA), faktor Kepercayaan Guru (*Beliefs*/BL), faktor Kesedaran Guru (*Awareness/*AW), faktor Kesediaan Kognitif Guru (*Cognitive/*CO), faktor Kesediaan Afektif Guru (*Affective*/AF) dan faktor Kesediaan Tingkah Laku Guru (*Behaviour/*BE). Manakala dua faktor iaitu faktor Budaya (*Culture/*CU) dan faktor Agama (*Religion*/*RE*) pula mempunyai nilai kebolehpercayaan sederhana tinggi.

Jadual 8. Nilai Kebolehpercayaan Alpha Cronbach Mengikut Sepuluh Faktor/Konstruk Kajian

Factors	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items	Interpretation
Religion (RE)	0.688	0.687	3	Moderate High
Culture (CU)	0.588	0.614	3	Moderate High
Curriculum (CC)	0.792	0.808	4	High
Parents (PA)	0.843	0.848	3	High
School (SC)	0.904	0.905	3	Very High
Beliefs (BL)	0.787	0.797	3	High
Awareness (AW)	0.773	0.782	3	High
Cognitive (CO)	0.738	0.746	3	High
Affective (AF)	0.807	0.805	3	High
Behaviour (BE)	0.867	0.867	3	High

Ujian kebolehpercayaan untuk setiap pemboleh ubah/Konstruk juga dilaksanakan oleh pengkaji seperti dalam Jadual 9;

Jadual 9. Nilai Kebolehpercayaan *Alpha Cronbach* Mengikut Empat Konstruk Kajian

CONSTRUCTS	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items	Interpretation
SENSIBILITY	0.895	0.894	16	High
BELIEFS	0.787	0.797	3	High
AWARENESS	0.773	0.782	3	High
READINESS	0.704	0.717	9	High

Jadual 9 menunjukkan nilai pekali *Alpha Cronbach* yang diperolehi bagi setiap pemboleh ubah/*variable* dalam kajian. Didapati keempat-empat konstruk memiliki nilai kebolehpercayaan yang tinggi. Berdasarkan Jadual 7, 8 dan 9 dapat disimpulkan nilai kebolehpercayaan bagi Pekali *Alpha Cronbach* setiap Pemboleh Ubah, Faktor/Konstruk dan Item adalah memenuhi syarat yang diperlukan. Kesemua faktor adalah sesuai untuk digunakan kerana mematuhi syarat melebihi nilai α = 0.70 oleh Cohen et al. (2007). Oleh itu, item-item dalam konstruk ini dalam instrumen ini boleh digunakan dalam kajian.

Dapatan ini juga menunjukkan bahawa kesepuluh faktor berkenaan adalah sesuai untuk melaksanakan proses Model Pengukuran (*Measurement Model*) melalui analisis konfirmatori faktor (*Confirmatory Factor Analysis*/CFA) dan Model Persamaan Struktural (*Structural Equation Modeling/SEM*) melalui program AMOS. Menurut Chua (2009), Hair Jr et al. (2010) dan Kline (2011), keputusan nilai kesahan dan kebolehpercayaan ini juga sesuai kerana SEM memerlukan kebolehpercayaan yang tinggi bagi setiap item dalam pemboleh ubah kajian. Kebolehpercayaan item yang tinggi akan mempengaruhi keputusan model pengukuran dalam SEM.

KESIMPULAN

Hasil kajian rintis ini mendapati bahawa nilai kebolehpercayaan keseluruhan instrumen adalah sangat tinggi. Kesepuluh faktor yang terkandung dalam instrumen ini juga menepati nilai bebanan melebihi 0.50. Di samping itu nilai K-M-O dan Ujian Bartlett menunjukkan kecukupan sampel dan aspek korelasi antara item yang memadai untuk melaksanakan analisis faktor dalam Model Pengukuran (CFA) dan Model Persamaan Struktural (SEM) dalam proses kajian selanjutnya. Instrumen soal selidik yang dibangunkan ini adalah sesuai untuk digunakan dalam kajian Pembangunan Model Kesediaan Guru Pendidikan Kesihatan dan Seksualiti PKPIMBP.

RUJUKAN

Abdul Mujib. (2012). Motivasi berprestasi sebagai Mediator Kepuasan Kerja. *Jurnal Psikologi, 39*(2), 143-155.

Advocates for Youth Washington DC. (Producer). (2007, October 8th, 2014). Sex education for physically, emotionally and mentally challenged youth. Retrieved from http://www.advocatesforyouth.org/publications/frtp/challengedyouth.html

Alijah Ujang., Norlidah Alias., & Saedah Siraj. (2015). Development of Health Education Learning Module in Bac. TSE-LOPE Programme in TTI: Need Analysis Study. *The Malaysian Online Journal of Educational Science, 3*(1), 10.

Allen, L. (2005). *Sexual Subjects: Young people, sexuality and education.* Houndsmills: Palgrave Macmillan.

Amir Hasan Dawi. (2007). *Pendidikan seksualiti: Satu Perspektif Sosial. Tanjung Malim*. Tanjung Malim: Universiti Pendidikan Sultan Idris.

Ardhyan Krisdiyanto. (2002). Analisa faktor-faktor yang mempengaruhi motivasi dan pengaruhnya terhadap peningkatan kinerja karyawan. Retrieved April 24th, 2015.

Arpita, S. (2008). *Best Practice : Developing guidelines for sexuality education for children with Cerebral Palsy.* (PhD), University of Alberta, Edmonton.

Ashfaque, A. T., & Asif, R. K. (2012). Awareness and attitude towards sex health education and sexual health services among youngsters in rural and urban settings of Sindh, Pakistan. *62*, 708-712.

Authier, J. (1977). *The Psychoeducation Model : Definition, Contemporary Roots and Contents.* (Vol. 12): Candian Counsellor.

Azizah Jaafar., Chan Siew Lee., & Nor Azan Mat Din. (2012). Pembangunan dan Penilaian Kepenggunaan Perisian Kursus Pendidikan Seksualiti di Malaysia. *Asia Pacific Journal of Information Technology and Multimedia, 1*(1), 20.

Azriani Ab Rahman., Mohd Ismail Ibrahim., Halim Salleh., Shaiful Bahri Ismail., Siti Hawa Ali., Wan Manan Wan Muda., . . . Amaluddin Ahmad. (2011). Knowledge of sexual and reproductive health among students attending school in Kelantan, Malaysia. *Southwest Asian Journal od Tropical Medicine and Public Health., 42*(3), 717-725.

Babbie, E. (1992). *The practice of social research.* . California: Wardsworth Publishing Company.

Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentive Perspective. *Annual Review of Psychology, 52*, 1-26.

Barber, L. (2004). Exploring Theory, Policy and Practice of Sexuality Education on the Gold Coast. Australia: University of Queensland.

Beckett, A. E. (2009). Challenging disabling attitudes, building an inclusive society : considering the role of education in encouraging non-disabled children to develop positive attutudes towards disabled people *British Journal of Sociology Education, 30*(3), 317-329. doi: 10.1080/01425690902812596

Bhana, D. (2007). The Price of Innocence: Teacher, gender, childhood sexuality, HIV and AIDS in Early Schooling. *International Journal of Inclusive Education, 11*(4), 431-444.

Boehning, A. (2006). Sex Education For Students With Disabilities. *Law & Disorder*(1), 59-65.

Chua, Y. P. (2009). *Kaedah Dan Statistik Penyelidikan:Statistik Penyelidikan Lanjutan-Ujian Regrasi, Analisis Faktor dan Analisis SEM (Buku 5).* Malaysia.: McGraw Hill Education.

Chua, Y. P. (2011). *Kaedah dan Statistik Penyelidikan: Kaedah Penyelidikan Buku 1, Edisi Kedua* (Second ed.). Malaysia.: McGraw Hill Education.

Cohen, L., Manion. L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. USA: Routledge.

Collier, K. L., Bos, H. M. W., & Sandfort, T. G. M. (2015). Understanding teachers' responses to enactments of sexual and gender stigma at school. *Teaching and Teacher Education, 48*(34), 10.

Conti, K. (2012). *Sex Education In Our Schools.* (Sociology), Rhode Island College, Rhode Island, USA. Retrieved from http://digitalcommons.ric.edu/honors_projects/66 (66)

Dyson, S. (2010). Parents and sex education: Parents attitudes to sexual health education in WA schools (W. A. Department of Health, Trans.) (pp. 24). Melbourne Australia: Australia Research Centre in Sex, Health and Society.

Emmerson, L. (2011). Parents and SRE: A sex education forum evidence briefing *Sex Education Forum.* (pp. 12). London, UK.: National Children's Bureau.

Erevelles, N. (2011a). "Coming not crip" in inclusion education: Society of the Disability Study.

Eva, Y. C. (2009). Teachers' Perceptions of Teaching Sex Education in Hong Kong Pre-schools: A pilot study.

Farzanah, R. F., & Shireen, E. F. (2011). *Facts of Life: Youth, Sexuality and Reproductive Health in the Middle East and North Africa.* Washington DC.: Population Reference Bureau.

Fauzi, H., Jamal, A., & Mohd Saifoul, Z. N. (2014). *Kaedah penyelidikan & analisis data SPSS*. SIntok, Kedah.: Penerbit Universiti Utara Malaysia.

Fennell, R. (2013). "The Thrill is Gone" from Teaching Sexuality Education. *American Journal of Health Education, 35*(3), 165-169. doi: 10.1080/19325037.2004.10603633

Field, A. (2009). *Discovering statistic using SPSS 3rd.* London: Sage Publications.

Foorman, B. R., & Moats, L. C. (2004). Conditions for Sustaing Research-Based Practice in Early Reading Instruction. *Remedial and Special Education, 25*, 51-59.

Frank, J. (2013). Raising cultural awareness in the English Language Classroom *English Teaching Forum* (Vol. 4, pp. 12). Ukraine.

Fyson, R. (2009). Sexually Inappropriate Or Abusive Behavior Among Pupils in Special Schools. *British Journal of Special Education, 36*(2), 85-94.

Gable, R. K., & Wolf, M., B. (1993). *Instrument development in the effective domain. 2nd Edition.* Boston: Kluwer Academic Publisher.

Gill, K. M., & Hough, S. (2007). Sexuality Training, Education and Therapy in the Healthcare Environment: Taboo, Avoidance, Discomport or Ignorance? *Sex Disability, 25*, 73-76. doi: 10.1007/s11195-007-9033-0

Gloria, A., & Oluwadara, A. (2013). *Teachers' awareness and readiness for using mobile phones as support and tutorial tool in teaching.* Department of Teacher Education. University of Ibadan. Nigeria.

Goldman, J. D. G. (2010). Sexuality education for young people: a theoritically integrated approach from Australia. *Educational Research, 52, No. 1*(March 2010), 81-99. doi: 10.1080/00131881003588287

Gonzalez-Acquaro, K. (2006). *Sexuality education and mental retardation: Workshop effects on teachers' knowledge, attitudes, and self-efficacy beliefs.* (3269070 Ed.D.), Teachers College, Columbia University, Ann Arbor. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/305346675?accountid=14645 ProQuest Dissertations & Theses Full Text database.

Gougeon, N. A. (2009). Sexuality Education for Students with Intellectual Disabilities, a Critical Pedagogical Approach: Outing The Ignore Curriculum. *Sex Education, 9*(3), 277-299. doi: 10.1080/14681810903059094

Hair Jr, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis: Seven Edition.* (pp. 758).

Helmes, E., & Chapman, J. (2011). Education about Sexuality in the Elderly by Healthcare Professionals: A Survey from the Southern Hemisphere. *Sex Education : Sexualitu, Society and Learning, 12*(1), 95-107. doi: 10.1080/14681811.2011.601172

Horwath, J., Lees, J., Sidebotham, P., Higgins, J., & Imtiaz, A. (2008). Religion, beliefs and parenting practices: A descriptive study (pp. 66). United Kingdom: Joseph Rowntree Foundation.

Howard-Barr, E. M., Rienzo, B. A., Pigg Jr, M. R., & James, D. (2005). Teacher Beliefs, Professional Preparation, and Practices Regarding Exceptional Students and Sexuality Education. *The Journal of School Health, 75*(3), 99-104.

Incecay, G., & Dollar, Y. K. (2012). Classroom management, self-eficacy and readiness of Turkish pre-service English teachers. *International Association of Research in Foreign Language Education and Applied Linguistic (ELT), 1*(3), 10.

Jagadish, B., & Siddegowda, Y. (2013). Awareness about sexuality education among high school children: A case study of Karnataka. *International Monthly Referred Journal of Research in Management & Technology, II*, 154-166.

Johari Talib., Maharam Mamat., Maznah Ibrahim., & Zulkifli Mohamad. (2011). Analysis on Sex Education in Schools Across Malaysia. *Social and Behavioural Sciences, 59*, 320-348.

Kafia, E. (2014). Teachers and parents awareness - A key factor to success of Inclusive education. *European Scientific Journal, 10*(28), 9.

Kasonde, M. (2013). *Perception of Teachers To Sexuality Education In Secondary Schools In Gaborone, Botswana.* (Master of Philosophy), Stellenbosch University . Botswana.

Kline, R. B. (2011). *Principle and practices of Structural Equation Modelling. Third Edition.* (pp. 445).

La Belle, V. (2014). *Incorporating Sexuality Education in the public school system: Perception from the Phillipine.* (Master's of International Development.), Universiteit Van Amsterdam, Amsterdam.

Ley, D. J. (2013). Sex and religion in three-dimensional context. *Sexuality and Culture, 17*, 4. doi: 10.1007/s12119-012-9156-z

Maddox, N., Forte, M., & Bloozer, R. (2000). Learning Readiness: an Underappreciated Yet Vital Dimension In Experimental Learning. *Development in Business Stimulation & Experiental Learning, 27*, 272-278.

Mastin, D. (2010). *General and special education teachers' attitudes toward inclusion of down syndrome students.* (3396325 Ed.D.), Walden University, Ann Arbor. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/305226797?accountid=14645 ProQuest Dissertations & Theses Full Text database.

Mastura Kamaruddin. (2011). *Tahap Kesediaan Guru-guru Prasekolah Dalam Pengajaran Seksualiti Di Kelas Prasekolah di Daerah Kinta, Kuala Kangsar, Perak dan Perak Tengah.* (Doktor Falsafah), Universiti Pendidikan Sultan Idris, Tanjung Malim

McKay, A., Bissell, M., & Sex Information and Education Council of Canada. (2010). Sexual health education in the schools: Questions & Answers. 3rd Edition (3rd Edition. ed., pp. 21). Canada: Sex Information and Education Council of Canada (SIECCAN).

Murphy, N., & Young, P. C. (2005). Sexuality in children and adolescents with disabilities *Developmental Medicine and Child Neurology, 47*, 640-644.

Neera, M. (2012). Unruly Policies: The Politics of/on Equalities in Sexuality Education for Students with Intellectual Disabilities in School Settings. *Missing in Special Education Sex*. Retrieved from http://cieed.asu.edu/volume11/number9

Nik Suryani Nik Abd. Rahman., Haniza Rais., Siti Rafuah Abd Hamid., & Che' Noraini Hashim. (2007). *A survey on undergraduate students' knowledge, attitude, and awareness with respect for sexual and reproductive health*. Paper presented at the National Conference on Sex Education: The Implementation of Sex Education In Malaysia: Issue and Challenges, International Islamic University Malaysia.

Noraini, I. (2010). *Penyelidikan dalam Pendidikan*. Kuala Lumpur: Mc Graw Hill Education.

Norsaleha Mohd Salem., Ab Halim Tamuri., & Salleh Amat. (2013). Kesahan dan kebolehpercayaan instrumen Penghayatan Akidah. *International Journal of Islamic Thought, 3*(June), 71-80.

Nqoloba, T. (2008). *Attitudes of teachers towards sexuality and HIV and AIDS education.* (Masters of Education (Educational Psychology)), University of Zululand, South Africa.

Peters, J. E. (2007). *An exploration of the attitudes and perspectives of special education teachers towards the teaching of human sexuality education.* (3255136 Ph.D.), Temple University, Ann Arbor. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/304827963?accountid=14645 ProQuest Dissertations & Theses Full Text database.

Public Health Agency of Canada. (2003). Canadian Guidelines for Sexual Health Education, *Theory and Research in Sexual Health Education* (Vol. HP40-25/2008E, pp. 62). Canada: @Her Majesty The Queen of Canada.

Public Health Agency of Canada. (2010). *Questions and Answers about Sexual Orientation: Sexual Orientation in Schools.* Canada.: Ministry of Health.

Schumaker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to Structural Equation Modelling (2nd. Edition).* New York: Random House.

Seonjin Seo. (2006). *Special education reading teachers' understandings and enactment of motivational teaching for elementary students with learning disabilities.* (3228836 Ph.D.), University of Florida, Ann Arbor. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/305330741?accountid=14645 ProQuest Dissertations & Theses Full Text database.

Shariza Said. (2008). *Pengetahuan, sikap dan kemahiran guru serta ibu bapa tentang pendidikan seks untuk remaja bermasalah pembelajaran di Selangor.* University Malaya. Kuala Lumpur.

Shariza Said., & Loh Sau Cheong. (2013). Keperluan latihan pendidikan seksualiti untuk guru program Pendidikan Khas Integrasi Bermasalah Pembelajaran. *Jurnal Isu dalam Pendidikan, Jilid 37*, 221-234.

Sheau Tsuey Chong., Juliana Rosmidah Jaafar., Samsudin A Rahim., Nurhana Zainal., Subhi, N., & Nor Ba'yah Abdur Kadir. (2012). Motivasi diri dan dorongan ibu bapa terhadap minat akademik belia. *Journal of Social Sciences and Humanities, 7*(1), 8.

Sherbert Research. (2009). Customer Voice Research: Sex and Relationship Education (pp. 1-12). London: Department for Children, Schools and Families.

SIECCAN. (2009). Sexual Health Education in The School: Questions & Answers (3rd Edition). *The Canadian Journal of Human Sexuality, 18*(1-2), 47-60.

Sieg, E. (2007). Sex Education and The Young – Some Remaining Dilemmas. . *Health Education, 103*(1), 34-40.

Siti Nabilah Kasdi., Mohd Hanafi Mohd Yasin., & Mohd Mokhtar Tahar. (2010, November, 2010.). *Tingkah Laku Seksual Dalam Kalangan Murid Pendidikan Khas Bermasalah Pembelajaran.* Paper presented at the Proceedings First Annual Inclusive Education Practices Conference: Isu-Isu Pendidikan Khusus di Indonesia dan Malaysia Praktik Terbaik dalam Pendidikan Untuk Semua, Bandung.

Songok, A., Yungungu, A., & Mulinge, P. (2013). Factors that militate against effective guidance and counseling on students' sexual awareness, attitudes and behaviors in schools. *American International Journal of Social Science, 2*(8), 6.

Srikhantan, A., & Reid, R. L. (2008). Religious and cultural influences on contraception. *Woman's Health*(February), 9.

Sukinah. (2010). *Upaya Preventif Guru dan OrangTua Terhadap Perilaku Seksual Remaja Autis.* Paper presented at the First Annual Inclusive Education Practices Conference, Sekolah Pascasiswazah Universitas Pendidikan Indonesia (PTI).

Sumer, Z. H. (2014). Gender, religiosity, sexual activities, sexual knowledge , and attitudes towards controversial aspects of sexuality. *Springer Science + Media New York*, 12. doi: 10.1007/s10943-014-9831-5

Sweeney, L. (2007). Human Sexuality Education For Students With Special Needs. *Marshmedia.*, 1-14.

Tepper, K. H. (2002). *What are we teaching our kids? An analysis of school-based sexuality education content and state policy in relation to developmental needs of youth.* (3073264 Ph.D.), The University of Arizona, Ann Arbor. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/304789758?accountid=14645 ProQuest Dissertations & Theses Full Text database.

Trimble, L. (2009). Transformative Conversations About Sexuality Pedagogy and the Experience of Sexual Knowing. *Sex Education: Sexuality Society and Learning Vol. 9*(No. 1 February 2009,), 51-64. .

Tsutsumi, A. A. (2009). Sexual Health and Behavior of Mentally Retarded Pupils In Japan. *US-China Education Review, 6*(10).

Turnbull, T. (2012). Communicating about sexual matters within the family: Facilitators and barriers. *Education and Health, 30*(2), 8.

United Nations Youth (UNY). (2011). Youth and Comprehensive Sexuality Education. In U. N. Y. (UNY). (Ed.), (pp. 4). Washington DC: UNESCO.,UNFPA.

Walker, J., & Milton, J. (2006). Teachers' and parents' roles in sexuality education of primary school children: a comparison in Leeds, UK and in Sydney, Australia. . *Sex Education, 6*(4), 15. doi: 10.1080/14681810600982267

Wan Mazawati Wan Yusof., & Orcullo, J. D. J. C. (2007). *A survey on the understanding of the concepts of sex education among parents, teachers, and students in Northern Gombak Area*. Paper presented at the National Conference of Sex Education: The Implementation of sex education in Malaysia: Issues and challenges, Kuala Lumpur.

Wan Normah Wan Abdullah. (2005). *Kesediaan Guru-guru Pendidikan Khas Melaksanakan Pengajaran Sains Dalam Bahasa Inggeris Di Negeri Melaka. .* Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi.

Zuria, M., & Norshidah, M. S. (2004). *Aspirasi Ibu Bapa, Guru dan Para Profesional Terhadap Perkembangan Kanak-Kanak Keperluan Khas.* Paper presented at the Seminar Kebangsaan Pendidikan Khas, Universiti Kebangsaan Malaysia.

PENILAIAN PELAKSANAAN KSSR MODUL TERAS TEMA DUNIA SAINS & TEKNOLOGI (DST) TAHUN 2

Rahayu Johari
rahayujohari@yahoo.com

Kamisah Osman
kamisah68@gmail.com

Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia

ABSTRAK

Kurikulum menjadi agenda utama dalam menyediakan modal insan yang berkualiti mendepani cabaran abad ke-21. Justeru penilaian secara sistematik perlu dilakukan untuk memperoleh maklumat dan data berkaitan pelaksanaan kurikulum di sekolah. Untuk tujuan tersebut, penyelidik menggunakan Model Penilaian Tyler (1950) untuk menilai pelaksanaan Kurikulum Standard Sekolah Rendah (KSSR) Modul Teras Tema Dunia Sains dan Teknologi (DST) Tahun 2 di sekolah rendah. Berdasarkan Model Tyler terdapat empat aspek penilaian iaitu objektif, kandungan, kaedah dan penilaian. Reka bentuk kajian adalah kajian penilaian yang menggunakan pendekatan gabungan kaedah (mixed method) yang dikenali sebagai explanatory sequential design yang mempunyai dua fasa pengumpulan data iaitu data kuantitatif diikuti data kualitatif. Sampel kajian terdiri daripada 345 orang guru mata pelajaran DST dan responden temu bual adalah 12 orang. Satu set soal selidik telah dibina dan nilai Cronbach Alpha bagi keseluruhan item soal selidik antara 0.770 hingga 0.790. Analisis kekerapan, peratusan, min dan sisihan piawai digunakan untuk mengenal pasti tahap kefahaman dan kemahiran guru terhadap aspek objektif, kandungan, kaedah dan penilaian dalam melaksanakan standard pembelajaran kurikulum DST Tahun 2. Secara keseluruhan, dapatan kajian menunjukkan tahap pemahaman dan kemahiran guru terhadap konstruk objektif, kandungan, kaedah dan penilaian berada pada tahap tinggi. Namun terdapat dua belas cabaran yang dihadapi untuk melaksanakan standard pembelajaran kurikulum DST Tahun 2. Dapatan kajian diharap dapat membantu pemutus dasar melakukan pembaharuan, pengukuhan, dan penyusunan semula bagi memantapkan kandungan dan pelaksanaan kurikulum DST Tahun 2. Hasil penilaian memberi input mengenai kekuatan atau kelemahan yang terdapat pada setiap komponen penilaian.

Kata kunci: *penilaian pelaksanaan, penilaian kurikulum, Dunia Sains & Teknologi, KSSR, Model Tyler*

PENGENALAN

Kurikulum menjadi agenda utama dalam menyediakan modal insan yang berkualiti mendepani cabaran abad ke-21. Kualiti pendidikan bergantung pada pelaksanaan kurikulum yang menyeluruh dan berkesan. Kurikulum mempunyai pengaruh yang besar terhadap pendidikan terutama dalam mencapai kemajuan mengikut acuan sendiri bagi memenuhi aspirasi negara (Gulsan Atanur Baskan, 2011). Dalam abad ke-21, lebih banyak kemahiran yang diperlukan untuk menyediakan murid menghadapi masa depan yang lebih baik. Murid sepatutnya mempunyai keupayaan untuk menggunakan pengetahuan yang telah dipelajari bagi menghadapi cabaran hidup di luar sekolah**.**

Pendidikan Sains bermatlamat melahirkan murid dengan penguasaan literasi saintifik bagi menangani kehidupan seharian serta mengurus alam. Berbanding dengan cabang ilmu yang lain, sains dan teknologi (S&T) merupakan antara bidang yang paling pesat berkembang. Perkembangan ini amat berkait rapat dengan penemuan-penemuan baharu dalam sains yang menghasilkan teknologi pantas bagi menjana ekonomi sesebuah negara. Perancangan untuk melahirkan lebih ramai modal insan dalam bidang sains dan teknologi yang berkualiti amat penting dalam usaha untuk menjadi sebuah negara maju menjelang tahun 2020.

Kurikulum sains bertujuan untuk membangunkan masyarakat yang bertanggungjawab, dinamik dan berdaya maju dengan membudayakan sains dan teknologi dalam menangani pemeliharaan dan pemuliharaan alam sekitar. Kurikulum yang dibina mengambil kira hasrat negara dalam Wawasan 2020 agar rakyat Malaysia bukan hanya sebagai pengguna teknologi malahan menjadi penyumbang kepada tamadun sains dan teknologi. Kepentingan untuk membangunkan kemahiran tenaga manusia abad ke-21 memerlukan pelajar untuk menimba pengalaman melalui aktiviti, eksperimen, dan penyelidikan. Oleh itu, bilik darjah sains perlu menyediakan pelajar dengan persekitaran yang menyumbang kepada perkembangan ilmu dan kemahiran untuk hidup.

Penilaian kurikulum juga ditakrifkan sebagai satu kajian yang direka dan dikendalikan untuk membantu para pendidik mengkaji dan mengubahsuai keberkesanan sesuatu kurikulum pendidikan (Cronbach, 1963). Stufflebeam (2003) pula menegaskan bahawa penilaian kurikulum dapat mengukur tahap pencapaian pelajar dalam memenuhi objektif, membandingkan pencapaian pelajar dengan piawai yang ditentukan, menghuraikan dan menilai kurikulum, mengenal pasti bidang dalam membuat keputusan mengenai kurikulum, memilih dan menganalisis maklumat yang relevan dengan bidang yang ditentukan, dan menggunakan pengetahuan profesional untuk menilai proses yang terlibat dalam pelaksanaan kurikulum.

Tujuan pertama penilaian kurikulum adalah untuk mengenal pasti keupayaan kurikulum, kelemahan dan kebaikannya serta menentukan punca masalah. Tujuan kedua penilaian adalah untuk membaiki aspek-aspek tertentu dalam proses penambahbaikan pembinaan kurikulum. Tujuan ketiga pula adalah untuk menentukan keberkesanan kurikulum, manakala tujuan keempat adalah untuk menentukan faedahnya dari segi peruntukan kewangan (Wan Harun 2008). Manakala Mohd Salleh (1996) pula mengemukakan empat tujuan penilaian dalam sesuatu kurikulum seperti berikut: (i) melihat sama ada kurikulum yang

dilaksanakan berkesan atau pun tidak, (ii) membuat pertimbangan sekiranya sesebuah kurikulum yang akan diubah menjadi lebih baik daripada yang sedang digunakan, (iii) sebagai alat untuk mengukur keberkesanan terhadap kurikulum yang telah dilaksanakan oleh pihak perancang perkembangan kurikulum dan (iv) melihat pencapaian dan perubahan tingkah laku murid di dalam sesuatu perkara yang telah dipelajari.

PERNYATAAN MASALAH

Cabaran menyediakan tenaga kerja teknikal yang mahir, mencukupi serta berkualiti perlu diambil perhatian yang serius bagi memastikan Malaysia kompetitif serta mampu bersaing pada peringkat global. Untuk memenuhi keperluan sumber tenaga kerja masa hadapan sebagaimana yang dihasratkan, maka pendidikan dilihat sebagai tunjang utama untuk melahirkan modal insan yang berpengetahuan dan berkemahiran tinggi dalam bidang sains dan teknologi. Justeru pendidikan asas yang disediakan di sekolah rendah seharusnya berupaya membekalkan sumber manusia negara yang akan meneruskan pengajian di peringkat seterusnya untuk membangunkan negara di masa akan datang.

Menurut Laporan Strategi Mencapai Dasar 60:40 Aliran Sains/Teknikal : Sastera (2012) yang mengkaji tentang kelebihan dan kekurangan KPM menyediakan pendidikan asas kepada sumber modal insan negara pada peringkat awal mendapati bahawa faktor utama ketidakcapaian matlamat dasar tersebut adalah bertitik tolak daripada beberapa masalah yang saling berkait antara satu sama lain, iaitu hala tuju pendidikan sains, kurikulum, kualiti pengajaran dan pembelajaran, infrastruktur, persepsi terhadap sains dan teknologi, sokongan, popularity, prospek kerjaya dan pengiktirafan. Penyampaian pengajaran dan pembelajaran dalam mata pelajaran sains dan teknologi perlu diperkemas agar kualiti murid yang dihasilkan melalui pendidikan di Malaysia setanding murid di negara lain di dunia. Justeru, strategi untuk mencapai sasaran melahirkan rakyat Malaysia yang kreatif dan inovatif selari perkembangan sains dan teknologi perlu dikaji semula dan diperkukuh.

Prestasi murid Malaysia telah meningkat sejak beberapa dekad yang lalu, namun pencapaian yang membanggakan itu menghadapi risiko secara relatif dan mutlak (PPPM 2013). Hal ini disebabkan pertamanya, sistem pendidikan negara lain dapat meningkatkan prestasi murid dengan lebih cepat dan mampu mengekalkan momentum tersebut secara berterusan. Oleh itu, jurang pencapaian antara sistem pendidikan Malaysia dan negara lain semakin lebar. Keduanya, pentaksiran antarabangsa menunjukkan prestasi murid Malaysia semakin merosot.

Sepanjang dua dekad yang lalu, pentaksiran antarabangsa seperti *Programme for International Student Assessment* (PISA) dan *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), telah muncul sebagai kaedah perbandingan langsung tentang kualiti keberhasilan pendidikan merentas pelbagai sistem

Jadual 1.0 Pencapaian Sains dalam TIMSS pada tahun 1999 – 2011

Negara	Purata Skor				Peratus murid memperoleh standard tinggi (skor 550)			
	1999	2003	2007	2011	1999	2003	2007	2011
Malaysia	492	510	471	426	24	28	18	11
Hong Kong	530	556	530	535	40	58	45	47
Singapura	568	578	567	590	60	66	61	69
Korea Selatan	549	558	553	560	50	57	54	57
Taiwan	569	571	561	564	61	63	60	60

Sumber: Laporan TIMSS 1999, 2003, 2007 dan 2011

Ketika Malaysia mengambil bahagian dalam TIMSS buat julung kalinya pada 1999, skor purata murid mengatasi purata antarabangsa dalam Matematik dan Sains. Penyertaan dalam pusingan yang terkini pada 2011 menunjukkan prestasi murid Malaysia menurun ke tahap di bawah purata antarabangsa bagi Matematik dan Sains, disusuli penurunan dari segi kedudukan negara. Lebih kritikal lagi, 35% dan 38% murid Malaysia gagal mencapai tahap kemahiran minimum dalam Matematik dan Sains pada 2011, penurunan dua hingga empat kali ganda iaitu daripada 7% dan 13% masing-masing pada 1999. Murid ini dikenal pasti memiliki penguasaan konsep asas matematik dan sains yang terhad.

Laporan Kebangsaan Mata pelajaran Sains & Matematik Jawatan Kuasa Jemaah Nazir dan Jaminan Kualiti 2010 turut menyatakan bahawa guru Sains dan Matematik kurang mempelbagaikan kaedah pengajaran dan pembelajaran. Guru Matematik didapati kurang memberi penegasan terhadap kefahaman atau pembinaan konsep, prosedur matematik dan penerapan nilai positif semasa pengajaran dan pembelajaran. Manakala kaedah eksperimen yang disarankan untuk pengajaran sains kurang dilaksanakan dalam pengajaran oleh guru sains. Oleh itu, kemahiran proses sains dan kemahiran manipulatif sains tidak dapat diterapkan secara berkesan kepada murid. Murid memberi tumpuan yang baik terhadap pengajaran guru namun mereka kurang mengemukakan idea atau pendapat dan ini menjadikan pengajaran dan pembelajaran lebih bersifat sehala. Sumber pendidikan yang sedia ada seperti peralatan ICT, *courseware*, buku glosari dan perisian yang dibekalkan tidak dimanfaatkan oleh guru secara optimum.

Permasalahan timbul apabila amalan pengajaran guru masa kini kurang memasukkan elemen-elemen penting yang telah jelas dinyatakan dalam Dokumen Standard KSSR. Ini mungkin kerana standard kandungan dan standard pembelajaran di samping keperluan lain seperti yang termaktub dalam Dokumen Standard KSSR merupakan satu perkara yang amat penting tetapi gagal difahami oleh seseorang guru.

Malangnya, penyampaian isi kandungan guru tidak menepati keperluan Dokumen Standard KSSR yang berasaskan kurikulum Kebangsaan hanya kerana amalan pengajaran guru yang kurang berkesan. Antara sebab amalan guru menjadi kurang berkesan adalah seperti guru tersebut mengajar subjek yang bukan opsyen mereka (Nor Azlina 2011).

Kajian oleh Muhammad Sayuty (2012) pula mendapati bahawa kesediaan guru melaksanakan elemen TMK dalam merentas KSSR tidak mempunyai hubungan yang signifikan dengan faktor kemahiran TMK. Tetapi mempunyai hubungan yang signifikan dengan faktor pengetahuan elemen TMK, faktor sokongan peralatan dan sokongan pentadbiran. Beliau juga mendapati faktor pengalaman guru mengajar mempunyai perbezaan yang signifikan dengan pelaksanaan elemen TMK dalam KSSR. Secara langsung, dapatan telah membuktikan perlaksanaan elemen TMK dalam merentas Kurikulum Standard Sekolah Rendah (KSSR) berada pada tahap minimum.

Sehingga kini, boleh dikatakan terlalu sedikit penyelidikan telah dilakukan untuk menilai keberkesanan pelaksanaan kurikulum sains khasnya mata pelajaran KSSR iaitu Dunia Sains dan Teknologi. Justeru itu pengkaji berhasrat untuk menyelidik adakah para guru benar-benar memahami hasrat dan matlamat kurikulum yang digubal. Kajian perlu dilakukan kerana penambahbaikan kepada kelemahan dan masalah yang dikesan menghalang guru-guru melaksanakan kandungan kurikulum yang telah digubal dengan baik dapat diatasi dengan segera dan sebaik mungkin. Kajian penilaian terhadap pelaksanaan kurikulum mata pelajaran sains turut membantu usaha negara ke arah meningkatkan pencapaian pelajar dalam bidang sains sama ada dalam negara mahupun di peringkat antarabangsa. Sejajar dengan usaha KPM untuk menyemak semula hala tuju dan pelaksanaan pendidikan sains dan teknologi di peringkat sekolah, kajian penilaian pelaksanaan kurikulum sains didapati amat perlu dilakukan secara berterusan agar matlamat perubahan kurikulum KSSR yang telah dilakukan dapat direalisasikan.

TUJUAN KAJIAN

Kajian ini adalah bertujuan untuk menilai pelaksanaan Kurikulum Standard Sekolah Rendah (KSSR) mata pelajaran Dunia Sains dan Teknologi (DST) Tahun 2 berdasarkan empat elemen utama Model Tyler (1949) iaitu objektif, kandungan, kaedah dan penilaian.

OBJEKTIF KAJIAN

Secara khususnya objektif kajian ini adalah untuk;

1. Mengenal pasti tahap pemahaman guru terhadap objektif DSK Dunia Sains dan Teknologi Tahun 2 dari aspek matlamat, standard kandungan dan standard pembelajaran, dan organisasi standard kurikulum DST.
2. Mengenal pasti tahap pemahaman guru terhadap kandungan DSK Dunia Sains dan Teknologi Tahun 2 dari aspek standard kandungan DSK Sains, standard kandungan DSK TMK, pemilihan isi kandungan dan kesesuaian kandungan yang diajar.
3. Mengenal pasti tahap kemahiran kaedah mengajar guru dari aspek pendekatan P&P Sains, kaedah P&P Sains dan penggunaan TMK dalam melaksanakan standard pembelajaran KSSR DST Tahun 2.
4. Mengenal pasti tahap kemahiran menilai P&P guru dari aspek kaedah penilaian, jenis penilaian, Pentaksiran Sekolah (PS) dan jaminan kualiti dalam melaksanakan standard pembelajaran KSSR DST Tahun 2.

5. Mengenal pasti cabaran dan kekangan pelaksanaan standard pembelajaran kurikulum Dunia Sains dan Teknologi Tahun 2 berdasarkan perspektif guru.

PERSOALAN KAJIAN

Secara khususnya persoalan kajian yang ingin dijawab dalam kajian ini adalah seperti berikut;

1. Apakah tahap pemahaman guru terhadap objektif DSK Dunia Sains dan Teknologi Tahun 2 dari aspek matlamat, tujuan, standard kandungan dan pembelajaran dan organisasi standard kurikulum Sains?
2. Apakah tahap pemahaman guru terhadap kandungan DSK Dunia Sains dan Teknologi Tahun 2 dari aspek standard kandungan DSK Sains, standard kandungan DSK TMK, pemilihan isi kandungan dan kesesuaian topik diajar dalam melaksanakan kurikulum mata pelajaran Dunia Sains dan Teknologi Tahun 2?
3. Apakah tahap kemahiran kaedah pengajaran guru dari aspek pendekatan P&P Sains, kaedah P&P Sains dan penggunaan TMK dalam melaksanakan standard pembelajaran KSSR DST Tahun 2?
4. Apakah tahap kemahiran penilaian P&P guru dari aspek kaedah penilaian, jenis penilaian, Pentaksiran Sekolah (PS) dan jaminan kualiti dalam melaksanakan Standard Pembelajaran Kurikulum Dunia Sains dan Teknologi Tahun 2?
5. Apakah cabaran dan kekangan pelaksanaan standard pembelajaran kurikulum Dunia Sains dan Teknologi Tahun 2 berdasarkan perspektif guru?

TINJAUAN LITERATUR

Malaysia mengamalkan sistem pendidikan berpusat atau *centralized system of education.* Ini bermaksud segala urusan pentadbiran pendidikan adalah di bawah kelolaan sebuah badan iaitu Kementerian Pendidikan Malaysia, bagi sekolah rendah dan menengah, dan Kementerian Pengajian Tinggi bagi semua institusi pendidikan tinggi. Dalam konteks perkembangan kurikulum, Kementerian Pendidikan Malaysia bertanggungjawab terhadap kurikulum yang digunakan di sekolah-sekolah melalui Bahagian Perkembangan Kurikulum (BPK) atau *Curriculum Development Centre* (CDC). Dengan demikian, proses perkembangan kurikulum adalah berbentuk *top-down* dengan BPK bertanggungjawab terhadap perancangan, pelaksanaan dan penilaian kurikulum sekolah. Maka dengan itu, kurikulum yang digunakan di semua sekolah adalah seragam.

Dari segi perkembangan kurikulum, peranan guru sekolah lazimnya dilihat lebih kepada pelaksana kurikulum atau *curriculum implementer.* Ini kerana, kurikulum dan sukatan pelajaran atau dokumen standard kurikulum telah disediakan oleh pihak BPK dan tugas guru adalah menjalankan tugas pengajaran dengan berpandukan kepada kurikulum dan sukatan pelajaran yang telah disediakan. Pelaksanaan kurikulum sebegini adalah penting kerana bilangan sekolah yang banyak dan murid yang begitu ramai dan pada masa yang sama memastikan falsafah dan matlamat pendidikan negara tercapai.

Pelaksanaan Kurikulum Standard Sekolah Rendah (KSSR) dalam transformasi kurikulum memberi penekanan kepada pengetahuan dan kemahiran. Selain daripada itu

strategi pengajaran dan pembelajaran yang berkesan dan sesuai dengan kehendak pendidikan masa kini dan masa depan juga turut diberi perhatian dalam menghasilkan insan yang mampu berfikir secara kritis, analitis, kreatif dan inovatif sesuai dengan hasrat KSSR Kurikulum Sains KSSR memberi penekanan kepada penguasaan kemahiran saintifik iaitu kemahiran manipulatif dan kemahiran proses sains. Penerapan ketiga-tiga komponen ini tidak dijalankan secara berasingan tetapi ianya haruslah dijalankan secara beriringan.

Penggubalan kurikulum di Malaysia adalah berdasarkan Model Perkembangan Kurikulum oleh Tyler (1949). Berdasarkan kepada model tersebut, penggubalan kurikulum yang dilaksanakan oleh BPK Kementerian Pelajaran Malaysia, mengambil kira persoalan dasar sebagai langkah bagi menghasilkan kurikulum yang mencerminkan kehendak, keperluan dan keperibadian sesebuah masyarakat serta akan sentiasa berubah mengikut arus perubahan zaman (KPM, 2005).

Perancangan dan penggubalan yang teliti merupakan asas yang perlu dititikberatkan sebelum pelaksanaan sesebuah kurikulum (Fullan, 2001; Marsh & Willis, 2007). Secara tradisinya, perancangan kurikulum dibuat berdasarkan Model Perkembangan Kurikulum oleh Tyler (1949). Model ini mengemukakan empat persoalan dasar yang perlu dijawab dalam usaha menggubal kurikulum, iaitu (i) tujuan pendidikan yang hendak dicapai, (ii) pengalaman pendidikan yang boleh disediakan untuk mencapai tujuan tersebut, (iii) cara pengalaman pendidikan itu dikendalikan dengan berkesan, dan (iv) penilaian.

Tyler mencadangkan agar perancang kurikulum mengenal pasti objektif umum atau tujuan pendidikan dengan mengumpulkan maklumat menerusi tiga sumber utama, iaitu murid, masyarakat dan mata pelajaran. Menerusi murid, maklumat dikenal pasti dengan menjalankan analisis tentang minat dan keperluan murid. Maklumat ini membolehkan perancang kurikulum mengenal pasti objektif yang berpotensi untuk dimuatkan dalam kurikulum yang dirancang.

METODOLOGI KAJIAN

Kajian ini menggunakan pendekatan pelbagai (*mixed method*) yang dikenali *explanatory design*. *Mixed method explanatory design* ini mempunyai dua fasa pengumpulan data iaitu data kuantitatif dan diikuti oleh data kualitatif (Creswell & Plano Clark 2011). Andaian asas adalah bahawa penggunaan kedua-dua kaedah kuantitatif dan kualitatif, dalam kombinasi, dapat memberikan pemahaman yang lebih baik tentang permasalahan kajian yang dikaji berbanding dengan satu kaedah sahaja. Penilaian pelaksanaan kurikulum ini adalah berdasarkan kepada perspektif guru yang mengajar mata pelajaran DST Tahun 2 di sekolah-sekolah rendah seluruh Semenanjung Malaysia. Kaedah kuantitatif menggunakan soal selidik sebagai instrumen utama dalam memperoleh data kajian untuk menjawab persoalan kajian yang telah dibina manakala temu bual dijalankan selepas analisis data kuantitatif dilakukan. Data temu bual adalah untuk menjawab persoalan kajian yang kelima di samping memberi penjelasan lebih lanjut serta mengukuhkan hasil dapatan kajian kuantitatif.

Kajian penilaian ini menggunakan Model Penilaian Tyler (1950) yang terdiri daripada empat konstruk penilaian iaitu objektif, kandungan, kaedah dan penilaian. Kajian ini menggunakan instrumen soal selidik sebagai alat kajian utama untuk mengumpul data bagi

menilai pelaksanaan Kurikulum Standard Sekolah Rendah (KSSR) Dunia Sains dan Teknologi berdasarkan persepsi guru-guru mata pelajaran tersebut di sekolah rendah. Soal selidik dipilih sebagai instrumen utama kerana kajian ini melibatkan sampel yang besar. Maklumat berkaitan instrumen kajian merupakan satu komponen yang amat penting dalam merancang kaedah kajian bertujuan untuk mengumpul data untuk mendapatkan maklumat yang diperlukan bagi menjawab persoalan kajian yang dikemukakan (Creswell 2011).

SAMPEL KAJIAN

Populasi kajian adalah merangkumi semua guru yang mengajar mata pelajaran DST Tahun 2 di sekolah-sekolah kebangsaan di seluruh Semenanjung Malaysia. Lokasi kajian adalah setiap negeri di seluruh Semenanjung Malaysia, kecuali negeri Melaka dan Putrajaya telah dipilih sebagai lokasi kajian rintis yang melibatkan seramai 118 orang guru mata pelajaran DST Tahun 2. Sampel kajian sebenar adalah seramai 345 orang guru yang telah dipilih secara pensampelan rawak berstrata untuk menjawab satu set soal selidik bagi mendapatkan data kuantitatif. Manakala seramai 6 orang guru telah dipilih secara pensampelan bertujuan untuk temu bual bersemuka dan dua kumpulan berfokus yang melibatkan 6 orang guru turut ditemu bual untuk mendapatkan data kualitatif**.**

Justeru kajian ini berpotensi untuk mengkaji dan menilai secara mendalam dan terperinci terhadap pelaksanaan kandungan kurikulum Dunia Sains dan Teknologi di sekolah-sekolah rendah di seluruh Semenanjung Malaysia. Pengkaji telah memfokuskan DST tahun 2 sahaja kerana guru-guru telah berpengalaman lebih daripada tiga tahun melaksanakan Modul Teras Tema Dunia Sains dan Teknologi Tahun 2 bermula dari tahun 2012 lagi.

INSTRUMEN KAJIAN

Instrumen yang digunakan dalam kajian ini adalah satu set soal selidik yang terdiri daripada enam bahagian iaitu Bahagian 1: Maklumat Diri Responden; Bahagian II: Kontruk Objektif; Bahagian III: Konstruk Kandungan; Bahagian IV: Konstruk Kaedah; Bahagian V: Konstruk Penilaian dan Bahagian VI: Cabaran dan Halangan. Instrumen kajian dibina oleh pengkaji berdasarkan kerangka konseptual kajian. Asas pembinaan empat konstruk yang telah dipilih adalah berdasarkan tinjauan literatur yang telah dibuat. Item-item yang dibentuk dalam soal selidik ini dibina oleh pengkaji berdasarkan definisi operasional bagi setiap konstruk yang diguna pakai dalam kajian ini.

Skala Likert yang mengandungi lima pilihan digunakan bagi memudahkan responden menyatakan darjah persetujuan terhadap setiap item yang dikemukakan. Skala Likert ini dipilih kerana ia merupakan skala pengukuran utama yang mempunyai kebolehpercayaan dan kesahan yang tinggi. Instrumen soal selidik yang dibina diuji kesahan nya melalui kesahan isi kandungan (*content validity*). Untuk tujuan tersebut, item-item dalam instrumen telah dirujuk kepada pakar yang mahir dalam bidangnya. Seramai 13 orang pakar telah dirujuk berdasarkan kepada kepakaran bidang masing-masing yang berkaitan dengan instrumen kajian. Nilai kebolehpercayaan bagi setiap konstruk dan sub-konstruk diperoleh daripada kajian rintis yang telah dijalankan adalah antara 0.85 hingga 0.92.

PENGANALISISAN DATA

Data kuantitatif dalam kajian ini dianalisis dengan menggunakan perisian SPSS Versi 21.0. Analisis deskriptif digunakan untuk mengumpul data, menyusun dan mempersembahkan data tersebut supaya dapat disimpulkan dengan menggunakan statistik deskriptif dalam bentuk frekuensi, peratusan, min, dan sisihan piawai. Statistik yang diperoleh daripada sampel adalah merupakan satu anggaran parameter populasi itu. Maklumat yang diperoleh daripada sampel perlu dirumuskan kepada populasi yang dikaji (Mohd Majid 2005). Interpretasi skor min dan sisihan piawai digunakan untuk melihat tahap pemahaman dan kemahiran guru terhadap konstruk objektif, kandungan, kaedah mengajar dan penilaian dalam melaksanakan standard pembelajaran KSSR DST Tahun 2.

Data yang diperoleh daripada soalan item terbuka dianalisis secara manual. Manakala data daripada kajian kualitatif (temu bual) dianalisis menggunakan perisian *Nvivo* berdasarkan tema dalam protokol temu bual berkaitan cabaran dan halangan yang dihadapi oleh guru-guru dalam melaksanakan KSSR DST Tahun 2.

DAPATAN KAJIAN

i. PROFIL RESPONDEN

Secara keseluruhannya, profil responden kajian kuantitatif adalah seperti ditunjukkan dalam Jadual 1.1

Jadual 1.1 Profil Responden Kajian

Latar Belakang	Responden	Frekuensi (f)	Peratusan (%)
Jantina	Lelaki	86	24.9
	Perempuan	259	75.1
	Jumlah	345	100.0
Lokasi Sekolah	Bandar	205	59.4
	Luar Bandar	140	40.6
	Jumlah	345	100.0
Pengalaman Mengajar Sebagai Guru Terlatih	0 – 8 tahun	104	30.1
	9 – 16 tahun	125	36.2
	17 tahun ke atas	116	33.6
	Jumlah	345	100

Berdasarkan Jadual 1.1, seramai 86 orang (24.9%) adalah guru lelaki dan 259 orang (75.1%) adalah guru perempuan. Dari segi lokasi sekolah, seramai 205 orang (59.4%) mengajar di sekolah bandar dan 140 orang (40.6%) mengajar di sekolah luar bandar. Dari aspek pengalaman mengajar sebagai guru terlatih didapati majoriti daripada responden mempunyai pengalaman mengajar lebih daripada 8 tahun. Berdasarkan Jadual 4.1, seramai 104 orang (30.1%) mempunyai pengalaman mengajar kurang daripada 8 tahun dan 125 orang (36.2%) berpengalaman mengajar selama 9 hingga 16 tahun. Seterusnya seramai 116 orang

responden (33.6%) yang mempunyai pengalaman mengajar sebagai guru terlatih lebih daripada 17 tahun.

Secara keseluruhannya, profil peserta kajian kualitatif telah dipilih berdasarkan hasil analisis dapatan kuantitatif dan dipersetujui oleh peserta kajian untuk ditemu bual. Tujuan temu bual adalah untuk mendapatkan maklumat berkaitan cabaran dan kekangan yang dihadapi oleh guru semasa melaksanakan kandungan kurikulum DST Tahun 2. Jumlah peserta kajian yang telah ditemu bual adalah seramai enam orang peserta secara individu dan dua kumpulan berfokus (6 orang). Semua peserta kajian adalah terdiri daripada sampel kajian yang telah menjawab soal selidik yang telah di edar oleh pengkaji. Peserta kajian merupakan guru mata pelajaran DST Tahun 2 dan mempunyai pengalaman mengajar antara 8 hingga 22 tahun daripada lima buah sekolah bandar dan tujuh buah luar bandar.

ii. Dapatan Deskriptif

Bahagian ini membincangkan dapatan deskriptif kajian penilaian pelaksanaan KSSR Modul Teras Tema Dunia Sains dan Teknologi Tahun 2 di sekolah-sekolah rendah di seluruh Semenanjung Malaysia. Soal selidik kajian ini menggunakan skala Likert 1 hingga 5. Justeru untuk mengetahui tahap nilai min bagi setiap pemboleh ubah yang dikaji, pengkaji telah mengkategorikan dan menginterpretasikan nilai skor min kepada lima tahap seperti dalam **Error! Reference source not found.**1.2. Huraian dapatan deskriptif dibahagikan kepada beberapa sub-topik yang bertujuan untuk menjawab persoalan kajian 1, 2, 3 dan 4.

Jadual 1.2 Interpretasi skor purata min tahap pelaksanaan Kurikulum Standard Sekolah Rendah (KSSR) Dunia Sains & Teknologi Tahun 2

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

Ubahsuai: Jamil (2002).

1. Tahap pemahaman guru terhadap konstruk objektif Dokumen Standard Kurikulum (DSK) DST Tahun 2

Jadual 1.3 menunjukkan skor min, sisihan piawai, frekuensi dan peratusan tahap pemahaman terhadap konstruk objektif bagi menjawab persoalan kajian pertama iaitu apakah tahap pemahaman guru terhadap objektif DSK Dunia Sains dan Teknologi Tahun 2 dari aspek matlamat, standard kandungan dan standard pembelajaran, dan organisasi standard kurikulum Sains.

Jadual 1.3 Skor Min, Sisihan Piawai, Frekuensi & Peratusan Tahap Pemahaman Terhadap Konstruk Objektif

Aspek Tahap Pemahaman Objektif	Frekuensi (Peratusan)					Skor Min	SP	Tahap
	SM 1 SR	SM 2 R	SM 3 S	SM 4 T	SM 5 ST			
Matlamat	0 (0.00)	2 (0.58)	38 (11.01)	209 (60.58)	96 (27.83)	4.00	0.52	Tinggi
Standard Kandungan & Standard Pembelajaran	0 (0.00)	1 (0.29)	47 (13.62)	189 (54.78)	108 (31.30)	4.00	0.54	Tinggi
Organisasi Kandungan Standard Kurikulum	0 (0.00)	0 (0.00)	40 (11.59)	205 (59.42)	100 (28.99)	4.04	0.52	Tinggi
Secara keseluruhan						**4.00**	**0.47**	**Tinggi**

Berdasarkan Jadual 1.3, secara umumnya hasil kajian telah mendapati tahap pemahaman guru terhadap konstruk objektif DSK Dunia Sains dan Teknologi Tahun 2 secara keseluruhan berada di tahap tinggi (min=4.00, SP=0.47). Begitu juga dengan dapatan empat aspek yang berada di bawah konstruk objektif mencatatkan skor min di tahap yang tinggi iaitu aspek matlamat (min=4.00, SP=0.52), aspek Standard Kandungan dan Standard Pembelajaran (min=4.00, SP=0.54) dan aspek organisasi kandungan Standard Kurikulum (min=4.04, SP=0.52).

Namun demikian, sekiranya dilihat secara terperinci skor min bagi tahap pemahaman guru terhadap organisasi Standard Kurikulum DST Tahun 2 secara keseluruhannya adalah paling tinggi iaitu 4.04 (SP=0.47) dan skor min terendah adalah tahap pemahaman guru terhadap aspek tujuan KSSR DST Tahun 2 iaitu 3.96 (S.P=0.51). Ini bermakna guru-guru mempunyai tahap pemahaman yang tinggi terhadap objektif yang terkandung dalam DSK DST Tahun 2.

2. Tahap pemahaman guru terhadap konstruk kandungan Dokumen Standard Kurikulum (DSK) DST Tahun 2

Jadual 1.4 menunjukkan skor min, sisihan piawai, frekuensi dan peratusan tahap pemahaman terhadap konstruk objektif bagi menjawab persoalan kajian kedua iaitu apakah tahap pemahaman guru terhadap kandungan DSK Dunia Sains dan Teknologi Tahun 2 dari aspek standard kandungan DSK Sains, standard kandungan DSK TMK, pemilihan isi kandungan dan kesesuaian kandungan DST Tahun 2.

Jadual 1.4 Skor Min, Sisihan Piawai, Frekuensi & Peratusan Tahap Pemahaman Terhadap Konstruk Kandungan

Aspek Tahap Pemahaman Kandungan	Frekuensi (Peratusan)					Skor Min	SP	Tahap
	SM 1 SR	SM 2 R	SM 3 S	SM 4 T	SM 5 ST			
Standard Kandungan DSK Sains	0 (0.00)	1 (0.29)	51 (14.78)	223 (64.64)	70 (20.29)	3.98	0.55	Tinggi
Standard Kandungan DSK TMK	0 (0.00)	13 (3.77)	76 (22.03)	203 (58.84)	53 (15.36)	3.75	0.59	Tinggi
Pemilihan isi kandungan	0 (0.00)	7 (2.03)	39 (9.00)	221 (64.06)	78 (22.61)	3.94	0.59	Tinggi
Kesesuaian kandungan	0 (0.00)	3 (0.87)	37 (10.72)	201 (58.26)	104 (30.14)	4.05	0.57	Tinggi
Secara keseluruhan						**3.89**	**0.51**	**Tinggi**

Berdasarkan sesuaian kandungan DST Tahun 2.

Jadual 1.4, secara umumnya hasil kajian telah mendapati tahap pemahaman guru terhadap konstruk kandungan DSK Dunia Sains dan Teknologi Tahun 2 secara keseluruhan berada di tahap tinggi (min=3.89, SP=0.51). Begitu juga dengan dapatan empat aspek yang berada di bawah konstruk kandungan mencatatkan skor min di tahap yang tinggi iaitu aspek Standard Kandungan DSK Sains (min=3.98, SP=0.55), aspek Standard Kandungan DSK TMK (min=3.75, SP=0.59), aspek pemilihan isi kandungan (min=3.94, SP=0.59) dan aspek kesesuaian kandungan (min=4.05, SP=0.57).

Namun secara terperinci skor min bagi tahap pemahaman guru terhadap aspek kesesuaian kandungan DST Tahun 2 secara keseluruhannya adalah paling tinggi iaitu 4.05 (SP=0.57) dan skor min terendah adalah tahap pemahaman guru terhadap aspek Standard Kandungan DSK TMK iaitu 3.75 (S.P=0.59). Ini bermakna guru-guru mempunyai tahap pemahaman yang tinggi terhadap konstruk kandungan DSK DST Tahun 2.

3. Tahap kemahiran kaedah P&P guru dalam melaksanakan standard pembelajaran KSSR DST Tahun 2

Jadual 1.5 menunjukkan skor min, sisihan piawai, frekuensi dan peratusan tahap pemahaman terhadap konstruk objektif bagi menjawab persoalan kajian ketiga iaitu apakah tahap kemahiran kaedah pengajaran guru dari aspek pendekatan P&P Sains, kaedah P&P Sains dan penggunaan TMK dalam melaksanakan standard pembelajaran KSSR DST Tahun 2.

Jadual 1.5 Skor Min, Sisihan Piawai, Frekuensi & Peratusan Tahap Kemahiran Guru Terhadap Konstruk Kaedah Mengajar

Aspek Tahap Kemahiran Kaedah Mengajar	Frekuensi (Peratusan)					Skor Min	SP	Tahap
	SM 1 SR	SM 2 R	SM 3 S	SM 4 T	SM 5 ST			
Pendekatan P&P Sains	0 (0.00)	1 (0.29)	31 (8.99)	201 (58.26)	112 (32.46)	4.07	0.50	Tinggi
Kaedah P&P	0 (0.00)	1 (0.29)	48 (13.91)	209 (60.58)	87 (25.22)	3.98	0.50	Tinggi
Penggunaan TMK	1 (0.29)	17 (4.93)	121 (9.00)	167 (48.41)	39 (11.30)	3.59	0.66	Tinggi
Secara keseluruhan						**3.91**	**0.48**	**Tinggi**

Berdasarkan Jadual 1.5, secara umumnya hasil kajian telah mendapati tahap kemahiran guru terhadap konstruk kaedah mengajar yang terdiri daripada tiga aspek iaitu pendekatan P&P Sains, kaedah P&P dan penggunaan TMK untuk mencapai Standard Pembelajaran kandungan kurikulum DST Tahun 2 secara keseluruhannya berada di tahap tinggi iaitu 3.91 (SP=0.48). Berdasarkan skor min yang diperoleh menunjukkan bahawa aspek pendekatan P&P Sains (min=4.07, SP=0.50), aspek kaedah P&P (min=3.98, SP=0.50) dan aspek penggunaan TMK (min=3.59, SP=0.66) turut mencatatkan skor min di tahap yang tinggi.

Namun demikian, secara terperinci didapati skor min bagi tahap kemahiran kaedah mengajar guru terhadap aspek pendekatan P&P Sains adalah paling tinggi iaitu 4.07 (SP=0.50) dan skor min terendah adalah tahap kemahiran kaedah mengajar guru terhadap aspek penggunaan TMK iaitu 3.59 (S.P=0.66). Ini bermakna guru-guru mempunyai tahap kemahiran kaedah mengajar yang tinggi dalam melaksanakan Standard Pembelajaran KSSR DST Tahun 2.

4. Tahap kemahiran penilaian P&P guru dalam melaksanakan standard pembelajaran KSSR DST Tahun 2

Jadual 1.6 menunjukkan skor min, sisihan piawai, frekuensi dan peratusan tahap pemahaman terhadap konstruk objektif bagi menjawab persoalan kajian keempat iaitu apakah tahap kemahiran penilaian P&P guru dari aspek kaedah penilaian, jenis penilaian, Pentaksiran Sekolah (PS) dan jaminan kualiti dalam melaksanakan Standard Pembelajaran Kurikulum Dunia Sains dan Teknologi Tahun 2.

Jadual 1.6 Skor Min, Sisihan Piawai, Frekuensi & Peratusan Tahap Kemahiran Guru Terhadap

Konstruk Penilaian P&P

Aspek Tahap Kemahiran Penilaian P&P	Frekuensi (Peratusan)					Skor Min	SP	Tahap
	SM 1	SM 2	SM 3	SM 4	SM 5			
	SR	R	S	T	ST			
Kaedah Penilaian	0 (0.00)	2 (0.58)	32 (9.28)	204 (59.13)	107 (31.01)	4.07	0.51	Tinggi
Jenis Penilaian	0 (0.00)	0 (0.00)	37 (10.72)	182 (52.75)	126 (36.52)	4.07	0.50	Tinggi
Pentaksiran Sekolah	0 (0.00)	4 (1.16)	46 (9.00)	204 (59.13)	91 (26.38)	4.00	0.56	Tinggi
Jaminan Kualiti	0 (0.00)	3 (0.87)	74 (21.45)	188 (54.49)	80 (23.19)	3.89	0.55	Tinggi
Secara keseluruhan						**4.00**	**0.48**	**Tinggi**

Berdasarkan Jadual 1.6, secara umumnya hasil kajian telah mendapati tahap kemahiran guru terhadap konstruk penilaian P&P yang terdiri daripada empat aspek iaitu kaedah penilaian, jenis penilaian, Pentaksiran Sekolah (PS) dan jaminan kualiti untuk mencapai Standard Pembelajaran kandungan kurikulum DST Tahun 2 secara keseluruhannya adalah tinggi iaitu 4.00 (SP=0.48). Berdasarkan skor min yang diperoleh menunjukkan bahawa aspek kaedah penilaian (min=4.07, SP=0.51), aspek jenis penilaian (min=4.07, SP=0.50), aspek jenis Pentaksiran Sekolah (PS) (min=4.00, SP=0.56) dan aspek jaminan kualiti (min=3.89, SP=0.55) juga mencatatkan skor min di tahap yang tinggi.

Namun demikian, secara terperinci nya skor min paling tinggi adalah tahap kemahiran penilaian P&P guru terhadap aspek kaedah penilaian (min=4.07, SP=0.51) dan aspek jenis penilaian (min=4.07, SP=0.50). Manakala skor min terendah adalah tahap kemahiran penilaian P&P guru terhadap aspek jaminan kualiti (min=3.89, SP=0.55). Ini bermakna guru-guru mempunyai tahap kemahiran menilai P&P yang tinggi dalam melaksanakan Standard Pembelajaran KSSR DST Tahun 2.

iii. Dapatan Item Terbuka dan Data Temu bual

Jadual 1.7 menunjukkan dapatan daripada item terbuka yang dikemukakan dalam soal selidik. Berdasarkan analisis kekerapan respons yang diterima, pengkaji telah memilih beberapa respons yang mempunyai jumlah kekerapan tertinggi untuk melaksanakan temu bual separa struktur bagi mendapatkan maklumat yang lebih mendalam.

Jadual 1.7 Cabaran dan kekangan yang sering dihadapi oleh responden kajian dalam melaksanakan KSSR Modul Teras Tema DST Tahun 2 (326 responden menjawab)

Bil	Cabaran dan kekangan yang sering dihadapi	Frekuensi (f)	Peratus (%)
1.	Peruntukan masa P&P tidak mencukupi	251	77.0
2.	Prasarana makmal sains dan makmal komputer yang tidak lengkap	101	31.0
3.	Kekurangan LCD Projektor, Komputer	67	20.6
4.	Bukan opsyen Sains/TMK	56	17.2
5.	Bilangan murid yang ramai dalam satu kelas	26	8.0
6.	Kekurangan Bahan Bantu Mengajar	24	7.4
7.	Internet kurang laju	15	4.6
8.	Kurang sokongan daripada pihak pentadbir	11	3.4
9.	Beban tugas lain yang banyak	10	3.1
10.	Kemahiran TMK yang tinggi dan sukar diajar	7	2.1
11.	Murid bermasalah pembelajaran (LINUS)	5	1.5
12.	Kurang pemantauan daripada pihak sekolah, PPD dan JPN	4	1.2

Berdasarkan Jadual 1.7 didapati terdapat 12 cabaran dan kekangan yang sering dihadapi oleh guru dalam melaksanakan KSSR Modul Teras Tema DST Tahun 2. Seramai 326 orang (94.5%) daripada 345 responden kajian menjawab item terbuka yang pertama. Cabaran utama yang diberikan ialah peruntukan masa P&P tidak mencukupi iaitu seramai 251 respons (77.0%). Cabaran kedua tertinggi adalah prasarana makmal sains dan makmal komputer yang tidak lengkap diterima daripada 101 respons (31.0%). Seterusnya cabaran ketiga yang diterima daripada 67 orang responden (20.6%) berkenaan dengan kekurangan LCD Projektor dan komputer. Antara cabaran yang turut dikemukakan oleh responden adalah mereka adalah bukan guru opsyen Sains/TMK (56 respons, 17.2%), bilangan murid yang ramai dalam satu kelas (26 respons, 8.0%), kekurangan BBM (24 respons, 7.4%) dan masalah capaian internet kurang laju (15 respons, 4.6%). Kekurangan sokongan daripada pihak pentadbir sekolah (11 respons, 3.4%) turut tersenarai antara cabaran responden kajian melaksanakan KSSR DST Tahun 2. Cabaran dan kekangan lain yang dihadapi oleh responden adalah berkaitan dengan beban tugas lain yang banyak (10 respons, 3.1%), kemahiran TMK yang tinggi dan sukar diajar (7 respons, 2.1%), murid bermasalah pembelajaran (LINUS) (5 respons, 1.5%) serta kurang pemantauan daripada pihak sekolah, PPD dan JPN (4 respons, 1.2%).

PERBINCANGAN

Penilaian tahap pemahaman guru terhadap konstruk objektif terdiri daripada empat aspek iaitu pemahaman mengenai matlamat, standard kandungan dan standard pembelajaran, dan organisasi kandungan Standard Kurikulum DST. Secara keseluruhannya dalam kajian ini

tahap pemahaman guru-guru terhadap objektif KSSR DST Tahun 2 secara keseluruhannya adalah tinggi. Dapatan ini berbeza dengan kajian Fazliza et al. (2012) yang mendapati guru-guru masih kabur dan kurang jelas tentang perubahan kurikulum yang berlaku dalam sistem pendidikan dan fokus utama di dalam KSSR. Ini mungkin disebabkan pelaksanaan KSSR DST Tahun 2 telah berjalan hampir 5 tahun dan guru-guru semestinya telah memahami isi kandungan kurikulum dengan baik. Namun begitu dalam konteks dapatan kajian ini, pengkaji mendapati tahap pemahaman guru secara keseluruhan adalah tinggi dan bukan sangat tinggi menunjukkan masih terdapat masalah dan penambahbaikan dilakukan dalam meningkatkan tahap kefahaman guru terhadap objektif DSK DST Tahun 2.

Penilaian tahap pemahaman guru terhadap konstruk kandungan terdiri daripada empat aspek iaitu pemahaman berkaitan Standard Kandungan DSK Sains, Standard Kandungan DSK TMK, pemilihan isi kandungan dan kesesuaian kandungan kurikulum DST Tahun 2. Secara keseluruhannya hasil dapatan berkaitan tahap pemahaman guru terhadap konstruk kandungan Dokumen Standard Kurikulum DST Tahun 2 berada pada tahap tinggi. Dapatan ini selari dengan kajian Nurfadillah (2011) yang menyatakan guru sains perlu menguasai ilmu sains secara mendalam, supaya dapat menterjemahkan isi kandungan kurikulum serta mampu menyampaikan ilmu tersebut dalam proses P&P.

Secara terperinci hasil kajian telah mendapati tahap pemahaman guru terhadap aspek Standard Kandungan DSK Sains, Standard Kandungan DSK TMK, pemilihan isi kandungan dan kesesuaian kandungan kurikulum DST Tahun 2 berada di tahap tinggi. Namun begitu, antara keempat-empat aspek, didapati aspek tahap pemahaman guru terhadap aspek Standard Kandungan DSK TMK mempunyai nilai skor min keseluruhan yang terendah. Ini menunjukkan guru mempunyai tahap kefahaman yang kurang terhadap elemen TMK berbanding elemen Sains. Khwela (2015) menyatakan bahawa tahap pengetahuan penggunaan am ICT dan sikap guru-guru sains mempengaruhi penggunaan pedagogi ICT.

Penilaian tahap kemahiran guru terhadap konstruk kaedah P&P yang terdiri daripada tiga aspek iaitu pendekatan P&P Sains, kaedah P&P dan penggunaan TMK untuk mencapai Standard Pembelajaran kandungan kurikulum DST Tahun 2 secara keseluruhannya berada di tahap tinggi. Namun demikian, secara terperinci didapati skor min bagi tahap kemahiran kaedah mengajar guru terhadap aspek pendekatan P&P Sains adalah paling tinggi dan skor min terendah adalah tahap kemahiran kaedah mengajar guru terhadap aspek penggunaan TMK. Ini bermakna guru-guru mempunyai tahap kemahiran kaedah mengajar yang tinggi dalam melaksanakan Standard Pembelajaran KSSR DST Tahun 2 tetapi kurang mahir dalam penggunaan TMK. Ini selari dengan dapatan Fazliza et al. (2012) yang menyatakan guru-guru didapati kurang pasti apakah kaedah dan pendekatan yang perlu digunakan semasa P&P dalam usaha untuk menerapkan dan meningkatkan kemahiran murid-murid dalam mempelajari DST.

Secara umumnya hasil kajian telah mendapati tahap kemahiran guru terhadap konstruk penilaian P&P yang terdiri daripada empat aspek iaitu kaedah penilaian, jenis penilaian, Pentaksiran Sekolah (PS) dan jaminan kualiti untuk mencapai Standard Pembelajaran kandungan kurikulum DST Tahun 2 secara keseluruhannya adalah tinggi.

Namun demikian, secara terperinci nya skor min paling tinggi adalah tahap kemahiran penilaian P&P guru terhadap aspek kaedah penilaian dan aspek jenis penilaian. Manakala

skor min terendah adalah tahap kemahiran penilaian P&P guru terhadap aspek jaminan kualiti. Ini bermakna guru-guru mempunyai tahap kemahiran menilai P&P yang tinggi dalam melaksanakan Standard Pembelajaran KSSR DST Tahun 2. Penggunaan pelbagai kemahiran dalam aktiviti pentaksiran boleh menyumbangkan kepada pembelajaran murid yang berkesan (Hao & Johnson 2013). Dapatan ini selari dengan dapatan Yildiz (2013) yang menyatakan guru-guru sains mempunyai pandangan yang positif dan negatif terhadap pelaksanaan pentaksiran yang baru. Namun pandangan yang negatif turut menyenaraikan cabaran dan halangan yang mereka hadapi untuk melaksanakan format pentaksiran yang baru iaitu kekangan masa, bilangan pelajar yang terlalu ramai dalam satu kelas P&P serta kurang diberikan pendedahan tentang penggunaan kaedah dan teknik pentaksiran yang baru dalam proses pengajaran.

Cabaran dan halangan utama bagi guru-guru dalam melaksanakan KSSR DST Tahun2 adalah peruntukan masa yang sangat tidak mencukupi. Peruntukan masa P&P yang telah ditetapkan oleh pihak KPM adalah selama 60 minit seminggu (2 waktu). Oleh kerana mata pelajaran DST Tahun 2 ini menggabung dua elemen iaitu Sains dan TMK, dengan peruntukan masa yang singkat ini telah menyukarkan guru untuk menghabiskan sukatan yang disediakan dalam DSK DST Tahun 2. Hampir kesemua peserta kajian menyatakan masa adalah cabaran utama mereka dalam melaksanakan kandungan kurikulum DST Tahun 2. Justeru dapatan temu bual adalah selari dengan dapatan soalan item terbuka yang mendapati masa merupakan peratus paling tinggi (77%) antara masalah yang dikemukakan dalam soal selidik kajian. Ini selari dengan dapatan Fazliza et al. (2012) yang turut mendapati peruntukan masa dua kali seminggu tidak mencukupi dan sukar untuk guru melaksanakan kesemua aktiviti Sains yang dirancang. Ini menunjukkan peruntukan masa P&P DST perlu ditambah segera untuk memastikan isi kandungan kurikulum bagi kedua-dua elemen dapat dilaksanakan oleh guru.

Kemudahan peralatan makmal sains yang tidak lengkap turut menjadi cabaran dan halangan untuk guru melaksanakan KSSR DST Tahun 2. Kemudahan makmal sains yang bukan sahaja tidak mencukupi dari segi peralatannya, malah ada juga sekolah yang mempunyai bilangan kelas yang banyak dan hanya mempunyai satu makmal sains sahaja. Justeru sesi P&P sains lebih kerap berlaku di dalam bilik darjah berbanding di makmal sains. Dapatan ini selari dengan dapatan Lilia et al. (2006) yang turut mendapati masalah kekurangan kemudahan asas dalam makmal sains seperti OHP, komputer, kekurangan ABM seperti model, carta-carta dan perisian video menjadi cabaran dan halangan kepada guru melaksanakan P&P sains di sekolah rendah. Apabila peralatan dan kelengkapan makmal sains tidak mencukupi, guru lebih suka menjalankan P&P dalam bilik darjah. Masalah pengurusan peralatan makmal sains didapati turut menjadi cabaran kepada guru untuk memastikan peralatan sedia ada mencukupi dan dalam keadaan teratur dalam makmal sains.

Cabaran dan halangan ketiga yang seringkali diperkatakan oleh setiap peserta kajian yang ditemu bual adalah berkaitan dengan kemudahan makmal komputer yang serba tidak lengkap. Sekiranya ada komputer dalam makmal tersebut, bilangan yang boleh digunakan adalah sangat sedikit berbanding dengan bilangan murid yang masuk. Masalah perubahan perisian juga turut diungkapkan oleh peserta kajian yang secara tidak langsung menyebabkan penggunaan buku teks yang dibekalkan tidak dapat digunakan secara maksimum semasa mempelajari elemen TMK. Murid juga terpaksa berkongsi komputer dengan murid lain apabila

jumlah komputer yang rosak lambat atau tidak dapat dibaiki dengan segera. Penyelenggaraan yang kurang memuaskan menyebabkan banyak peralatan yang rosak tidak baiki dan dibiarkan sahaja di dalam makmal komputer. Dapatan ini selari dengan kajian Nor Foniza (2012) yang menunjukkan bahawa kemudahan dan kelengkapan yang baik yang disediakan oleh pihak sekolah mampu mendorong guru-guru untuk memperoleh ilmu dan kemahiran yang tinggi.

Terdapat juga guru-guru yang kurang mahir dalam bidang ICT dan ini menjadi cabaran kepada mereka untuk mengajar elemen TMK. Guru-guru ini didapati tiada masalah mengajar elemen Sains kerana mereka sememangnya telah berpengalaman dan telah menguasai kandungan mata pelajaran sains. Oleh kerana mata pelajaran DST ini adalah gabungan dua elemen iaitu sains dan TMK, maka guru tersebut terpaksa mengajar kedua-dua elemen tersebut walaupun mereka tidak mahir. Akhiar, Shamsina dan Muhamad Kushairi (2012) dan Lee (2014) juga menyatakan bahawa memastikan murid mempelajari dan mencapai objektif pembelajaran yang telah ditetapkan untuk mereka, murid perlu terlibat secara aktif dalam pengalaman pembelajaran, para guru sebenarnya berdepan dengan cabaran yang sukar untuk mengajar dalam abad ke 21. Cabaran untuk guru pada hari ini adalah untuk membuatkan isi kandungan serta mata pelajaran yang diajar, relevan dengan kehidupan harian murid. Justeru guru perlu membina hubungan antara isi kandungan pelajaran dengan peranti elektronik, maka murid akan lebih berminat dan bersedia untuk belajar serta memastikan standard pembelajaran harian dapat dicapai.

RUMUSAN

Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013-2015 mentakrif pencapaian murid perlu diperluaskan untuk merangkumi kemahiran abad ke-21 yang diperlukan kepada murid untuk berkembang pada masa hadapan. Oleh itu, kemahiran abad ke-21 yang dikenal pasti dalam kajian ini terdiri daripada beberapa kemahiran yang paling penting yang diperlukan dalam era digital. Ia adalah satu trend semasa dalam pendidikan di mana murid dapat menyelesaikan masalah yang pelbagai rupa dengan berfikir secara kreatif dan menjana idea asal dari pelbagai sumber.

Sikap guru, kaedah mengajar, latihan dan juga persediaan guru merupakan aspek yang harus diberikan penekanan kerana kualiti seseorang guru memainkan peranan yang penting dan kritikal dalam pembelajaran murid. Kejayaan sesuatu kurikulum terletak kepada guru yang melaksanakan kurikulum di sekolah. Hasil dari kajian-kajian Subahan (1999), Robiah et al. (2001), Shahril (2004), Yahya et al. (2006), Arundhati et al. (2009) dan Mohd Nordin (2011), membuktikan bahawa peranan guru adalah amat penting dalam menentukan keberkesanan sesuatu mata pelajaran. Guru sebagai input dalam sesuatu pelaksanaan kurikulum perlu cukup persediaannya dari segi pengetahuan dan kemahiran. Selain itu, kemudahan prasarana yang disediakan juga perlu mencukupi bagi menjamin perjalanan proses pengajaran dan pembelajaran yang lancar serta hasrat kurikulum dapat diterjemahkan dengan lebih bermakna.

Kurikulum sentiasa menjadi agenda terpenting dalam pembangunan dan pembentukan masa depan negara dan bangsa di seluruh dunia. Kurikulum juga dianggap ramai sebagai bidang paling strategik bagi membina generasi yang akan mengisi keperluan dan pembangunan masa depan khususnya dalam alaf baru ini (Saedah, 2008). Justeru, kajian

penilaian terhadap pelaksanaan kurikulum perlu dijalankan secara berterusan agar segala permasalahan dan kekangan yang dihadapi dapat diatasi dengan segera. Di samping itu dapatan kajian yang sistematik dan menyeluruh dapat membantu pihak pemutus dasar melakukan penambahbaikan terhadap kandungan kurikulum yang digubal dan seterusnya memastikan hasrat melahirkan generasi yang mahir dan mampu menyumbang dalam bidang sains dan teknologi dapat direalisasikan selari dengan matlamat Wawasan 2020.

RUJUKAN

Azizi Yahaya & Roslan Awang Mohammad. 2000. Penilaian terhadap keberkesanan program lukisan kejuruteraan dari aspek pengajaran dan pembelajaran. Seminar Pendidikan Kebangsaan. Anjuran Maktab Perguruan Kota Bahru. Kota Bahru, 14-15 Ogos.

Bahagian Pembangunan Kurikulum, Kementerian Pelajaran Malaysia .2010. *Modul Teras Tema Dunia Sains dan Teknologi*. Kuala Lumpur. Kementerian Pelajaran Malaysia.

Bahagian Sekolah. 2001. Kertas Makluman Pelaksanaan Dasar 60:40. Kuala Lumpur: Kementerian Pendidikan Malaysia.

Bybee, K. W. 2010. The teaching of science: 21ˢᵗ century perspectives. Virginia: NSTA Press.

Creswell, J.W. 2005. Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative. Ed. Ke-2. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

Cronbach. L.J. 1963. Response sets and test validity. Educational and Psychological Measurement 6: 475-494.

Fazliza Che Amat, Zurida Ismail, Noraida Yakob & Abdul Majeed Ahmad. 2012. Pelaksanaan Sains KSSR Tahun Satu: Satu Tinjauan Awal.

Fullan, M.G. 1993. Why teacher must become change agents. *Educational Leadership* 50 (6): 1-8.

Fullan, M.G. 2001. *The new meaning of educational change.* Ed. Ke-3. New York: Teachers College Press.

Fullan, M.G. 2001. *The new meaning of educational change.* Ed. Ke-3. New York: Teachers College Press.

Gulsun Atanur Baskan. 2011. Current tendencies in curriculum and instruction studies presented in World Conferences on Educational Science, Sosial Behavioral Science, Vol. 15. Pp 405-412

Jemaah Nazir dan Jaminan Kualiti. 2010. Laporan Kebangsaan Mata pelajaran Sains & Matematik

Jemaah Nazir dan Jaminan Kualiti. 2011. Laporan Kebangsaan Mata pelajaran Sains & Matematik.

Kementerian Pelajaran Malaysia. 2011. *Dokumen Standard KSSR Dunia Sains & Teknologi Tahun 2.* Bahagian Perkembangan Kurikulum. Ipoh: Produksi Nur-Johan Sdn. Bhd

Kementerian Pelajaran Malaysia. 2013. *Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025* (Pendidikan Prasekolah hingga Lepas Menengah). Putrajaya: KPM

Marsh, C. J. & Willis, G. 2007. *Curriculum alternative approaches, ongoing* Ohio: Pearson.

Mohd Majid Konting. 2005. *Kaedah penyelidikan pendidikan*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Mohd. Nordin Bin Abu Bakar. 2011. Penilaian program mata pelajaran vokasional (MPV) bagi bidang pertanian di sekolah menengah harian di Semenanjung Malaysia. Tesis Dr Fal. Universiti Kebangsaan Malaysia.

Muhammad Sayuty Bin Awang. 2012. Kesediaan Guru Melaksanakan Elemen TMK Dalam Merentas Kurikulum KSSR Tahun 1. Laporan Projek Penyelidikan Ijazah Sarjana Pendidikan, Universiti Sains Malaysia.

Nor Azlina Abdul Rahim. 2011. Amalan pengajaran guru sains sekolah menengah dan keperluan kurikulum sebenar. Tesis Master Sains. Universiti Putra Malaysia.

Robiah Sidin, Juriah Long, Khalid Abdullah & Puteh Mohamad. 2001. Pembudayaan sains dan teknologi: kesan pendidikan dan latihan di kalangan belia di Malaysia. *Jurnal Pendidikan* **27:** 35-45.

Saedah Siraj. 2008. Kurikulum Masa Depan. Kuala Lumpur: Penerbit Universiti Malaya.

Stufflebeam, D.L. 2003. The CIPP model for evaluation. Presented at the 2003 Annual Conference of the Oregon Program Evaluators Network (OPEN). Portland, Oregon. 10/03/2014

Tamby Subahan Mohd Meerah. 1999. *Dampak Penyelidikan Pembelajaran Sains Terhadap Pentbahan Kurikulum.* Bangi: Penerbit Universiti Kebangsaan Malaysia.

TIMSS. 2007. Analysis of Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades. TIMSS&PIRLS, Boston, USA.

TIMSS. 2011. Analysis of Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades. TIMSS&PIRLS, Boston, USA.

Tyler, R.W.1950. *Basic Principles of Curriculum and Instruction.* Chicago: University of Chicago Press.

Wan Harun Wan Yaacob. 2008. Pendidikan guru di Malaysia: Perkembangan dan perubahan kurikulum ilmu pendidikan di maktab perguruan tahun 1957 hingga 1986. Tesis Sarajana Pendidikan, Universiti Sains Malaysia.

Wiersma, W. 2000. *Research methods in education: an introduction.* Ed. ke-7. Needham Heights: Allyn and Bacon.

Yildiz-Duban, N. 2013. Science and technology teachers' views of primary school science and technology curriculum. International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 1(1), 64-74

BAHAGIAN 6
KERTAS PEMBENTANGAN

SUB-TEMA 6
Pendidikan Guru

INSTITUT
DARUL RIDZUAN

KONFERENS KEBANGSAAN
PENDIDIKAN ABAD KE-21
2016
Mendepani CABARAN
PENDIDIKAN ABAD KE-21

KAJIAN KEBERKESANAN KURSUS UNIT BERUNIFOM DI SALAH SEBUAH INSTITUT PENDIDIKAN GURU ZON UTARA: TINJAUAN DARI PERSPEKTIF GURU PERMULAAN

Anpalakan Vadiappan
anpalakan25@yahoo.com

Lau Hooi Lin
lauhooilin@ipgm.edu.my

Barchan Singh Harbant Singh
hnbarchansingh@gmail.com

Unit kokurikulum
Institut Pendidikan Guru Kampus Pulau Pinang

ABSTRAK

Kajian ini adalah untuk meninjau keberkesanan kursus unit berunifom di Institut Pendidikan Guru (IPG). Kursus unit berunifom adalah komponen wajib yang perlu diikuti selama dua semester oleh semua pelajar guru Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan (PISMP). Justeru, sampel bagi kajian ini ialah guru–guru yang pernah mengikuti kursus unit berunifom di IPG secara sepenuh masa serta telah ditempatkan di sekolah. Guru–guru yang terpilih untuk kajian ialah guru–guru yang berpengalaman selama satu hingga tiga tahun (guru permulaan) berkhidmat di sekolah. Kajian ini adalah kajian berbentuk tinjauan. Kaedah persampelan yang digunakan dalam kajian ini ialah persampelan bertujuan. Data kajian dikumpul melalui soal selidik dan temubual berfokus untuk menjawab sebanyak empat soalan utama berdasarkan kepada keberkesanan hasil pembelajaran kursus iaitu: (i) kandungan kursus badan berunifom; (ii) kemampuan merancang aktiviti unit berunifom di sekolah; (iii) pengendalian kemahiran asas unit berunifom; serta (iv) Pengurusan dan kepimpinan unit berunifom di mana guru itu ditempatkan. Tambahan lagi, beberapa isu, cabaran dan harapan yang disuarakan oleh guru tentang unit berunifom di peringkat sekolah juga dibincangkan.

Kata kunci: *guru permulaan, kandungan kursus, merancang aktiviti, kemahiran asas, dan pengurusan dan kepimpinan, isu, cabaran, unit berunifom.*

PENGENALAN

Fokus utama sistem pendidikan negara ini adalah untuk melaksanakan usaha-usaha strategik yang boleh meningkatkan kualiti dan kemampuan pendidikan ke tahap yang tinggi dan cemerlang supaya sistem itu bertapak kukuh untuk menghadapi cabaran-cabaran abad ke 21(Anpalakan, 2011). Sejajar dengan itu, tuntutan semasa yang semakin mencabar serta kenaikan taraf Institut Pendidikan Guru (IPG) sebagai sebuah Institusi Pendidikan Tinggi Awam (IPTA) memerlukan IPG memenuhi pelbagai keperluan (Amin Senin, 2011). Justeru itu, IPG perlu berperanan mengubah paradigma dalam melahirkan modal insan berkualiti tinggi bagi mencapai hasrat Falsafah Pendidikan Kebangsaan. (Amin Senin, 2011).

PERNYATAAN MASALAH

Guru-guru dilatih mengajar dan menyampaikan ilmu secara sistematik. Namun begitu, pendidikan abad ke-21 yang serba berubah menjadi cabaran utama kepada pendidik. Sejajar dengan itu, Institut Pendidikan Guru Malaysia (IPGM) mengorak pelbagai langkah untuk mencungkil potensi pelajar guru menerusi pembinaan kualiti akhlak terunggul (Razali Ismail, 2005). Selaras dengan tuntutan ini, guru-guru dilatih secara profesional di Institut Pendidikan Guru untuk memahami keperluan dan cabaran murid serta strategi pengajaran yang diperlukan.

Namun demikian, di sebalik pencapaian pendidikan terkini, kementerian menyedari bahawa masih terdapat ruang yang besar untuk melaksanakan penambahbaikan (PPPM 2013 – 2025). Ini dibuktikan menerusi rungutan ibu-bapa serta masyarakat terhadap profesion keguruan.Tambahan lagi, aduan mengenai guru tidak putus-putus di dada akhbar mahupun di kaca televisyen (Bina Insan Guru, 2013). Hal ini kerana, perkhidmatan perguruan tidak mengutamakan penguasaan teori semata-mata. Sebaliknya, guru diharap mampu memindahkan kandungan mata pelajaran melalui kemahiran pedagogi yang unggul.

Lantaran itu, wujud satu keperluan untuk meninjau kebolehan dan prestasi guru permulaan selepas ditempatkan di sekolah. Selaras dengan kenyataan ini, Chee Kim Mang (2008), dalam kajiannya, menyatakan bahawa guru permulaan lemah dalam hal pengurusan kokurikulum. Tambah beliau, cabaran seterusnya adalah keupayaan melaksanakan aktiviti kokurikulum di sekolah. Justeru itu, isu-isu ini perlu diteliti secara terperinci untuk mengasah kemahiran guru permulaan dalam semua aspek khususnya pengendalian aktiviti kokurikulum (Vijayan Gopal & Donatus Justin, 2015). Selaras dengan dapatan tadi, Petro Marais (2011), pula menyatakan bahawa individu yang mengidamkan kerjaya guru sebagai “karier hidup” perlu terlibat secara aktif dalam aktiviti kokurikulum.

TUJUAN KAJIAN.

Kajian ini mempunyai dua tujuan utama:-

Meninjau tahap keberkesanan kursus unit berunifom di IPG melalui;

1.1.1 kefahaman kandungan
1.1.2 kemampuan merancang aktiviti
1.1.3 kebolehan mengendali kemahiran asas
3.1.4 keterampilan untuk mengurus dan memimpin

1.2 Perbincangan tentang:-

3.2.1 Isu yang timbul semasa mengendalikan unit berunifom

3.2.2 Cabaran yang dihadapi semasa mengendalikan unit berunifom

3.2.3 Harapan terhadap unit berunifom

SOALAN KAJIAN

Soalan kajian pertama adalah:-

a. apakah tahap kefahaman kandungan unit berunifom guru permulaan keluaran IPG Kampus Pulau Pinang?

b. apakah tahap kemampuan merancang aktiviti unit berunifom guru permulaan keluaran IPG Kampus Pulau Pinang?

c. apakah tahap kebolehan mengendali kemahiran asas unit berunifom guru permulaan keluaran IPG Kampus Pulau Pinang?

d. apakah tahap pengurusan dan kepimpinan unit berunifom guru permulaan keluaran IPG Kampus Pulau Pinang?

Soalan kajian kedua adalah:-

4.2.1 apakah isu yang timbul semasa mengendalikan unit berunifom di sekolah oleh guru permulaan keluaran IPG Kampus Pulau Pinang?

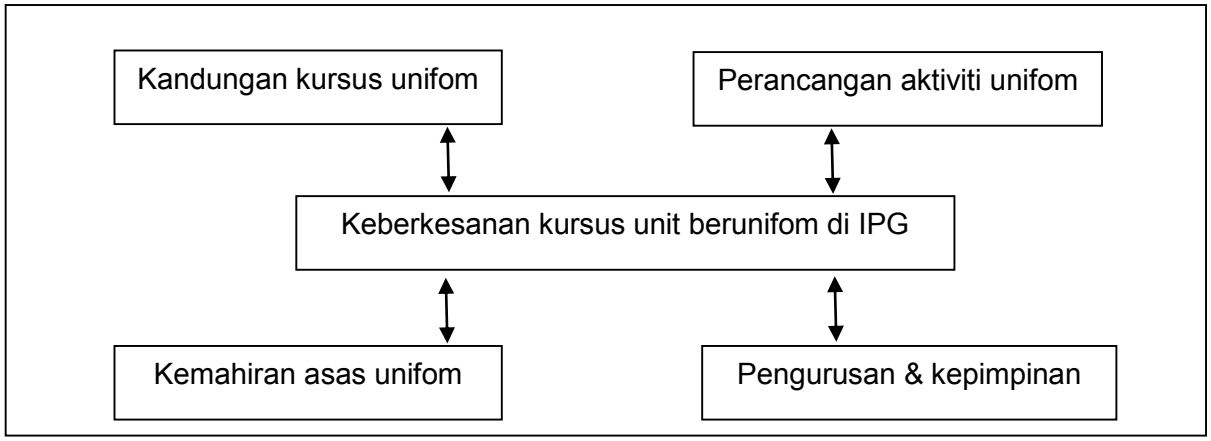
4.2.2 apakah cabaran yang dihadapi semasa mengendalikan unit berunifom di sekolah oleh guru permulaan keluaran IPG Kampus Pulau Pinang?

4.2.3 apakah harapan terhadap unit berunifom di sekolah oleh guru permulaan keluaran IPG Kampus Pulau Pinang?

KERANGKA KONSEPTUAL KAJIAN

Kerangka konseptual kajian yang tertera seperti dalam Rajah 1, menerangkan keberkesanan kursus unit berunifom terhadap guru permulaan melalui empat aspek utama iaitu: (i) Kefahaman kandungan kursus badan unit berunifom; (ii) kemampuan merancang aktiviti unit berunifom; (iii) kebolehan mengendali kemahiran asas unit berunifom; dan(v) keterampilan mengurus dan memimpin unit berunifom.

Rajah 1 : *Kerangka konsep keberkesanan kursus unit berunifom.*



METODOLOGI KAJIAN

Rekabentuk kajian

Kajian ini merupakan kajian *"mix method"* yang bersifat tinjauan. Jadi, penyelidik menggunakan soal selidik sebagai medium utama untuk mendapatkan maklumat kajian. Seterusnya, temubual berfokus digunakan untuk mendapatkan maklumat yang lebih dalam bagi menjawab persoalan yang memerlukan penjelasan terperinci.

Instrumen kajian

Kajian ini menggunakan soal selidik dan temubual berfokus. Soal selidik dibina oleh penyelidik sendiri setelah merujuk dan berbincang dengan pakar pedagogi kokurikulum Institut Pendidikan Guru Pulau Pinang. Aspek-aspek yang digunakan dalam instrumen ini berdasarkan komponen hasil pembelajaran kursus unit berunifom Institut Pendidikan Guru. Soal selidik ini terdiri daripada dua bahagian iaitu, Bahagian A dan Bahagian B. Bahagian A terdiri daripada maklumat am guru permulaan. Bahagian B pula, mengandungi 20 item yang terdiri daripada empat aspek seperti berikut: (i) Pengetahuan kandungan unit berunifom (5 item); (ii) Kemahiran merancang aktiviti unit berunifom (5 item); Kemahiran asas unit berunifom (5 item); dan Pengurusan dan kepimpinan unit berunifom (5 item). Setiap item diikuti dengan empat pilihan skala *"Likert"* yang berbeza dari 1 (Sangat tidak setuju); 2 (Tidak setuju); 3 (Setuju); dan 4 (Sangat setuju).

Populasi dan Sampel kajian

Populasi kajian ini terdiri daripada pelajar Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan (PISMP) sepenuh masa ambilan Jan 2010, Jan 2011 dan Jan 2012 yang telah ditempatkan di sekolah. Ketiga-tiga ambilan ini terdiri daripada lebih kurang 400 orang pelajar. Daripada jumlah ini, seramai 44 orang pelajar atau 11 peratus (guru permulaan) telah menjawab soal selidik kajian

ini. Peratus ini adalah mencukupi dalan kajian deskriptif (Gay et al., 2006). Unit berunifom tersebut ialah Pengakap Pandu Puteri Kadet, Bulan Sabit Merah Malaysia, Kadet Remaja Sekolah dan Pergerakan Puteri Islam diwakili dalam sampel ini. Seramai 5 orang guru permulaan ditemubual untuk dapatkan maklumat yang terperinci. Menurut Chee Kim Mang (2008), guru–guru yang berpengalaman selama 12 hingga 36 bulan dikenali sebagai guru permulaan. Oleh itu, guru-guru ini dipillih berdasarkan pengalaman selama satu hingga tiga puluh enam bulan.

TINJAUAN KAJIAN

Kandungan Kursus

Pemahaman kandungan ialah kebolehan untuk menaakul serta mengaplikasi sesuatu kandungan kursus atau subjek yang wajib dimiliki oleh setiap guru dalam bidang masing-masing. Lantaran itu, setiap pelajar guru yang berjaya melalui latihan perguruan di IPG semestinya boleh menaakul isi kandungan subjek. Namun demikian, Abdullah & Ainon (2006), menyatakan pendapat yang agak berbeza iaitu, kebanyakan guru menghadapi masalah untuk menyampaikan pengajaran kepada pelajar dengan berkesan disebabkan penguasaan mereka yang cetek terhadap subjek yang diajar. Hal ini mungkin kerana kualiti pelajar yang keluar daripada sekolah didapati masih lemah dalam menguasai bidang yang dipelajari (Abdul Said Ambong & Mohd Yusof Abdullah, 2013).

Justeru, sebagai langkah untuk merungkai masalah ini, guru–guru semestinya mahir merujuk isi kandungan subjek yang mencukupi dan terkini sebelum mengajar. Langkah ini mampu menyumbang impak yang signifikan semasa pembelajaran dan pengajaran. Tuntasnya, kebolehan seseorang guru untuk menaakul kandungan subjek banyak dipengaruhi oleh latihan Institut Pendidikan Guru. Selaras dengan itu, penguasaan kandungan sesuatu subjek adalah elemen utama yang menentukan kejayaan kerjaya seseorang guru.

Namun demikian, sesetengah guru pelatih masih mengakui bahawa mereka tidak tahu dan tidak memahami keseluruhan kandungan yang mereka akan ajar di sekolah rendah (Abdul Said Ambong &Mohd Yusof Abdullah, 2013).

Merancang aktiviti

Aktiviti kokurikulum mengutamakan aspek tersirat yang bertunjangkan pengasahan nilai murni, bakat, peranan dan kepimpinan. Pengasahan sebegini hanya dapat dilaksanakan sekiranya guru-guru mempunyai keupayaan untuk merancang aktiviti kokurikulum yang boleh menjana pemikiran kritikal murid–murid. Oleh itu, penglibatan guru sangat penting untuk mempertingkatkan aktiviti kokurikulum sebegini di sekolah, Abu Bakar Nordin (1991). Dapatan ini selaras dengan kajian Vijayan Gopal & Donatus Justin (2015), yang menyatakan bahawa sebanyak 29.9 peratus pentadbir sekolah sangat bersetuju bahawa guru permulaan boleh merancang aktiviti kokurikulum yang dipertanggungjawabkan.

Tambahan lagi, tumpuan juga harus diberikan terhadap perancangan aktiviti kokurikulum yang berbentuk *"character change"*. Perancangan sedemikian amat penting untuk membina peribadi dan keyakinan diri pelajar Wardatul Aishah Musa (2014), dan sahsiah pelajar (Mohd Fazli Hasan, Suhaida Abdul Kadir, & Soaib Asimiran, 2013). Hal ini kerana

kokurikulum adalah satu elemen pembelajaran yang berasaskan pelbagai gerak kerja terancang yang perlu dilakukan dalam masa persekolahan (Lokman Bin Mohd Tahir & Osmayati Othman, 1985) untuk mereka bentuk sahsia pelajar yang unggul.

Pelaksanaan aktiviti sebegini dapat membuka ruang kepada guru permulaan yang tidak mahir merancang aktiviti yang melibatkan murid (Knowles & Cole, 1994).Hal ini selaras dengan dapatan kajian Chee Kim Mang (2008), yang menyatakan bahawa guru permulaan Kursus Diploma Perguruan Malaysia dan Kursus Perguruan Lepasan Ijazah didapati masih kurang berkebolehan untuk merancang aktiviti kokurikulum. Seterusnya, kumpulan guru ini juga didapati lebih berminat untuk melaksanakan aktiviti yang telah sedia dirancang oleh pihak sekolah berbanding merancang sendiri (Chee Kim Mang, 2008).

Kemahiran asas

Elemen kokurikulum yang direkabentuk untuk program perguruan di Institut Pendidikan Guru mengutamakan kemahiran asas. Hal ini kerana, kemahiran asas diperlukan untuk melahirkan guru berketerampilan dalam kokurikulum. Sejajar dengan aspirasi ini, kemahiran asas dalam unit berunifom diberi penekanan khas. Justeru, sudah tentu pendedahan kemahiran asas unit berunifom di peringkat IPG membantu guru permulaan untuk menganalisis pencapaian murid-murid unit berunifom di peringkat sekolah. Pendedahan ini juga memudahkan guru permulaan mengambil tindakan susulan terhadap pelajar yang belum mencapai standard minimum kemahiran asas unit unifom di peringkat sekolah.

Dapatan ini disokong menerusi kajian Vijayan Gopal & Donatus Justin (2015), iaitu, sebanyak 59.8 peratus pentadbir sekolah sangat bersetuju bahawa guru permulaan dapat menyesuaikan diri dalam pelaksanaan tugas kokurikulum mengikut keperluan dan situasi sekolah. Namun demikian, sejauh mana guru permulaan memiliki kemampuan untuk menggabungjalin teori dan praktikal semasa mengajar kemahiran asas unit berunifom di sekolah masih menjadi tanda tanya.

Pengurusan dan Kepimpinan

Penglibatan dalam kegiatan kokurikulum membantu guru permulaan untuk menguasai ilmu pengurusan, kepimpinan serta menyesuaikan diri dengan masyarakat sekeliling. Lantaran itu, guru permulaan diseru melaksanakan aktiviti kokurikulum dengan serius supaya matlamat kerajaan dapat dicapai.

Pengurusan dan kepimpinan gerak kerja kokurikulum ini dapat diperincikan seperti, pengurusan rekod, pencapaian aktiviti kokurikulum dan pelaksanaan aktiviti berunsurkan kesepaduan. Saranan ini selaras dengan dapatan kajian Vijayan Gopal & Donatus Justin (2015), iaitu, guru permulaan boleh mengurus rekod kemajuan murid mengikut masa yang ditetapkan. Oleh itu, segala usaha untuk meningkatkan prestasi unit berunifom adalah mudah dicapai dalam tempoh masa yang ditentukan. Seterusnya, pelaksanaan aktiviti kokurikulum yang mengutamakan unsur–unsur kesepaduan membantu melahirkan pelajar yang seimbang dan harmonis melalui kesepaduan fitrah diri yang sempurna (Lokman Mohd Tahir & Osmayati Othman, 1985).

Sejajar dengan tuntutan ini, guru permulaan disarankan untuk bekerjasama dengan rakan sekerja yang berpengalaman di sekolah semasa mengendalikan aktiviti unit berunifom. Dengan ini, segala kekangan dalam pelaksanaannya sama ada dari segi latihan guru, kemudahan peralatan, infrastruktur, sokongan, kewangan dan sebagainya dapat diatasi (Lokman Mohd Tahir & Osmayati Othman, 1985).

ANALISA DATA

Instrumen keberkesanan kursus unit berunifom dari perspektif guru permulaan ini dibahagikan kepada tiga tahap keberkesanan seperti ditunjukkan dalam Jadual 1.Tahap keberkesanan kursus unit berunifom diukur menggunakan min mengikut jadual yang ditentukan oleh Jamil Ahmad (2002).

Jadual 1: *Tahap keberkesanan kursus unit berunifom perspektif guru permulaan*

Skor min	Tahap
1.00 – 2.33	Tahap rendah
2.34 – 3.67	Tahap Sederhana
3.68 – 5.00	Tahap Tinggi

Sumber: Jamil Ahmad (2002).

PERBINCANGAN DAN CADANGAN

Soalan Kajian 1: (Soalselidik)

a. Apakah tahap pemahaman kandungan unit berunifom guru permulaan keluaran IPG Kampus Pulau Pinang?

Secara keseluruhannya, tahap pemahaman kandungan unit berunifom guru permulaan keluaran IPG Kampus Pulau Pinang adalah sederhana bagi semua aspek yang dikaji. Keadaan ini dapat dilihat dalam jadual 1.

Jadual 1. Min Keseluruhan Bagi Pemahaman Kandungan Unit Unifom Guru Permulaan IPG Kampus Pulau Pinang

PEMAHAMAN KANDUNGAN UNIT BERUNIFOM			
NO	**ITEM**	**min**	**sp**
1	Saya boleh menjelaskan isi kandungan unit berunifom di peringkat sekolah rendah kepada rakan guru.	2.96	.64
2	Saya tahu merujuk dan menaakul isi kandungan unit berunifom terkini daripada sumber yang releven.	2.96	.64
3	Saya mempunyai bahan rujukan yang mencukupi untuk merujuk isi kandungan unit berunifom.	2.70	.74

4	Saya mampu mengajar mana–mana unit berunifom yang diberikan kepada saya di peringkat sekolah rendah.	2.78	.78
5	Saya faham dan tahu isi kandungan unit berunifom di peringkat sekolah rendah.	2.84	.60

Min keseluruhan bagi pemahaman kandungan unit unifom ialah 2.85. Min pemahaman kandungan yang diperoleh bagi setiap aspek yang dikaji ialah di antara 2.70 hingga 2.96. Nilai min yang tertinggi dalam aspek pemahaman kandungan ialah boleh menjelaskan kandungan dan tahu merujuk serta menaakul isi kandungan dari sumber yang releven sebanyak 2.96. Manakala item yang paling rendah nilai min iaitu, sebanyak 2.70 dalam aspek mempunyai bahan rujukan yang mencukupi.

b. Apakah tahap kemampuan merancang aktiviti unit berunifom guru permulaan keluaran IPG Kampus Pulau Pinang?

Tahap kemahiran merancang aktiviti unit unifom guru permulaan keluaran IPG Kampus Pulau Pinang adalah sederhana bagi kelima-lima aspek yang dikaji. Keadaan ini dapat dilihat dalam jadual 2.

Jadual 2. Min Keseluruhan Bagi Kemahiran Merancang Aktiviti Unit Unifom Guru Permulaan IPG Kampus Pulau Pinang.

KEMAHIRAN MERANCANG AKTIVITI UNIT BERUNIFOM DI SEKOLAH			
NO	**ITEM**	**min**	**sp**
1	Saya ingin melibatkan diri dalam aktiviti unit berunifom sepanjang kerjaya.	2.93	.89
2	Saya berminat untuk melibatkan diri dalam aktiviti unit berunifom di sekolah.	3.07	.79
3	Saya boleh mereka bentuk aktiviti yang memupuk nilai murni unit berunifom di peringkat sekolah rendah berdasarkan pengalaman di IPG.	3.02	.82
4	Saya boleh merancang aktiviti unit berunifom yang boleh menjana pemikiran kritikal murid–murid di sekolah.	3.00	.75
5	Saya dapat merancang dan melaksanakan aktiviti unit berunifom yang berbentuk ***"character change"*** secara sistematik dan efektif.	2.84	.68

Min keseluruhan bagi kemahiran merancang aktiviti unit unifom ialah 2.97. Min kemahiran merancang aktiviti unit unifom yang diperoleh bagi setiap aspek yang dikaji ialah di antara

2.84 hingga 3.07. Nilai min tertinggi dalam aspek ini ialah sebanyak 3.07 yang menyatakan bahawa guru permulaan menunjukkan minat untuk terlibat dalam aktiviti unit unifom di sekolah. Manakala min yang paling rendah dalam aspek ini ialah sebanyak 2.84 yang menyatakan dapat merancang dan melaksanakan aktiviti yang berbentuk ***"character change"*** secara sistematik dan efektif.

c. Apakah tahap kebolehan mengendali kemahiran asas unit berunifom guru permulaan keluaran IPG Kampus Pulau Pinang?

Secara keseluruhannya, tahap kemahiran asas unit unifom guru permulaan keluaran IPG Kampus Pulau Pinang adalah sederhana bagi semua aspek yang dikaji. Keadaan ini dapat dilihat dalam jadual 3.

Jadual 3. Min Keseluruhan Bagi Kemahiran Asas Unit Unifom Guru Permulaan IPG Kampus Pulau Pinang.

KEMAHIRAN ASAS UNIT BERUNIFOM			
NO	**ITEM**	**min**	**sp**
1	Saya boleh menganalisis pencapaian kemahiran asas murid-murid unit berunifom dari masa ke masa.	2.98	.66
2	Saya mengambil tindakan susulan terhadap murid–murid yang tidak mencapai standard minimum dalam kemahiran asas unit berunifom.	2.82	.72
3	Saya dapat menilai kemahiran asas murid–murid unit berunifom di sekolah.	2.98	.62
4	Saya mampu menggabung jalin teori dan praktikal semasa mengajar kemahiran asas unit berunifom.	3.00	.72
5	Saya berupaya mengintegrasikan nilai murni melalui aktiviti unit berunifom.	3.14	.70

Min keseluruhan bagi kemahiran asas aktiviti unit unifom ialah 2.98. Min kemahiran asas aktiviti unit unifom yang diperoleh bagi setiap aspek yang dikaji ialah di antara 2.82 hingga 3.14. Nilai min yang paling tinggi sebanyak 3.14 yang menyatakan berupaya mengintegrasikan nilai murni melalui aktiviti unit berunifom. Manakala, nilai min yang paling rendah pula sebanyak 2.82 yang membawa maksud dapat mengambil tindakan susulan terhadap murid yang tidak mencapai standard minimum dalam kemahiran asas unit unifom.

d. Apakah tahap kepimpinan dan pengurusan unit berunifom guru permulaan keluaran IPG Kampus Pulau Pinang?

Secara keseluruhannya, tahap pengurusan dan kepimpinan unit unifom guru permulaan keluaran IPG Kampus Pulau Pinang adalah sederhana bagi semua aspek yang dikaji. Keadaan ini dapat dilihat dalam jadual 4.

Jadual 4 : *Min Keseluruhan Bagi Pengurusan dan Kepimpinan Guru Permulaan IPG Kampus Pulau Pinang*

PENGURUSAN DAN KEPIMPINAN UNIT BERUNIFOM			
NO	**ITEM**	**min**	**sp**
1	Saya mampu mengurus rekod pencapaian murid unit berunifom mengikut masa yang ditetapkan.	2.93	.73
2	Saya mengamalkan unsur-unsur kesepaduan semasa mengendalikan aktiviti unit berunfom.	3.10	.69
3	Saya sentiasa bekerjasama dengan rakan-rakan sekerja di sekolah semasa mengendalikan aktiviti unit berunifom.	3.23	.68
4	Penglibatkan diri dalam aktiviti unit berunifom membantu saya memangkin kemahiran kepimpinan.	3.25	.72
5	Saya diberi peluang untuk menerajui unit berunifom di sekolah.	2.91	.83

Min keseluruhan bagi pengurusan dan kepimpinan unit unifom ialah 3.08 Min pengurusan dan kepimpinan unit unifom yang diperoleh bagi setiap aspek yang dikaji ialah di antara 2.91 hingga 3.25. Nilai min yang paling tinggi dalam aspek ini ialah sebanyak 3.25 iaitu, penglibatan diri dalam aktiviti unit berunifom membantu memangkin kemahiran kepimpinan. Manakala, nilai min yang paling rendah dalam aspek ini ialah sebanyak 2.91 iaitu, diberi peluang untuk menerajui unit berunifom sekolah.

Soalan Kajian 2: (Temubual)

Seramai lima orang guru permulaan telah mengambil bahagian dalam temubual berfokus. Kesemua mereka ini mempunyai pengalaman mengajar antara 2 hingga 3 tahun atau 24 bulan hingga 36 bulan sebagai guru terlatih yang terlibat secara langsung dengan aktiviti unit berunifom di sekolah. Daripada lima orang tersebut, seramai empat orang guru permulaan diberi peluang untuk menerajui unit berunifom di sekolah seperti yang dilatih di IPG. Manakala seorang pula diberi unit berunifom yang berlainan dari yang di latih di IPG. Sungguhpun bagitu, kemahiran dan pengetahuan yang sedia ada dapat diubahsuai dan diadaptasi dalam unit berunifom yang diberi di sekolah. Mengikut beliau:

"*Saya mengaplikasikan dan menyesuaikan apa yang dipelajari di IPG dengan keperluan seperti kawat kaki, permainan dan kemahiran perkhemahan*" Guru Permulaan 1 **(GP1)**

Apa yang menarik ialah, sungguhpun diberikan unit berunifom yang dilatih di IPG namun, guru permulaan masih perlu membuat adaptasi untuk melibatkan diri dan menerajui unit berunifom setelah ditempatkan di sekolah berdasarkan lokasi sekolah seperti, sekolah pendalaman atau luar bandar dan juga budaya sekolah yang berbeza.

"*Apa yang telah dipelajari dapat diolah dan disesuaikan mengikut keadaan tempat dan kesediaan murid itu sendiri*" **GP4**

Ini menunjukkan guru permulaan harus mempunyai kebolehan untuk menyesuaikan diri yang tinggi supaya dapat mengurus aktiviti unit berunifom di sekolah. Hal ini kerana, guru permulaan yang dikaji di dapati masih berada dalam proses belajar dan sedang mempertingkatkan pengetahuan dan kemahiran yang sedia diterima semasa latihan di IPG. Pengubahsuaian ini giat berlaku berdasarkan budaya dan persekitaran sekolah yang telah ditempatkan dalam tempoh masa tiga tahun pertama perkhidmatan mereka.

a. Apakah isu yang timbul semasa mengendalikan unit berunifom di sekolah oleh guru permulaan keluaran IPG Kampus Pulau Pinang?

Pelaksanaan aktiviti unit berunifom tidak diberi perhatian yang sewajarnya di sekolah berbanding aktiviti akademik. Hal ini amat ketara di sekolah luar bandar. Pihak pentadbir tidak serius untuk melaksanakan aktiviti berkaitan unit berunifom. Aktiviti unit berunifom hanya dijalankan sebagai memenuhi syarat sahaja. Kebanyakkan guru tidak merancang sebarang aktiviti berkaitan dengan unit berunifom. Malah waktu yang diperuntukkan untuk aktiviti unit berunifom digunakan untuk mengajar mata pelajaran akademik, aktiviti permainan di kelas, meminta murid–murid menonton video dalam kelas disebabkan kurang berminat dengan aktiviti luar.

"Hanya guru-guru tertentu sahaja yang melaksankan aktiviti dengan baik. Sekolah saya mempunyai seramai lebih kurang 107 orang guru dan mempunyai dua sesi pembelajaran (pagi dan petang). Hanya guru pagi dan seseteganah guru petang sahaja yang komited dalam pelaksanaan unit berunifom". **GP2**

Unit berunifom juga kurang diberi penekanan oleh sesetengah guru yang telah berkhidmat lama. Mereka lebih suka menyerahkan semua aktiviti unit berunifom kepada guru permulaan. Tambahan lagi, sebilangan kecil guru yang mempunyai pengalaman dalam unit berunifom tidak hadir atau melibatkan diri semasa pelaksanaan aktiviti unit berunifom di peringkat sekolah. Namun demikian, aktiviti unit berunifom tetap dapat dilaksanakan dengan baik menerusi penglibatan guru-guru lain yang berkaliber, bermotivasi dan komited.

"Hanya guru penyelaras perlu mentadbir urus semua. Hanya masa kokurikulum sahaja perlu buat aktiviti unit berunifom. Tidak perlu aktiviti lapangan" **GP3**

Kekurangan kepakaran guru unit berunifom merupakan salah satu isu penting dalam perlaksanan unit berunifom di sekolah. Ramai dikalangan guru kurang diberi kursus unit berunifom sebagai latihan dalam perkhidmatan dan mereka tidak mempunyai tauliah yang sah untuk.mengendalikan aktiviti unit berunifom. Namun ada juga kepakaran guru tidak digunakan dengan sebaik mungkin.

"Guru–guru juga didapati kurang mempunyai kepakaran untuk mengendalikan aktiviti unit berunifom. Adakala kepakaran guru tidak digunakan dengan sebaik mungkin. Misalnya, hampir kesemua guru di sekolah pernah seketika terlibat dengan unit berunifom semasa pengajian di IPG. **GP 4**

Isu kekangan kewangan berlaku khasnya di sekolah luar bandar untuk membeli pakaian seragam unit berunifom. Selain daripada itu ada sesetengah unit berunifom yang perlu membayar yuran keahlian kepada persatuan kebangsaan dan ini membebankan kewangan keluarga.

"Pihak sekolah tidak memberi kebenaran untuk mewujudkan unit berunifom pengakap di sekolah dengan alasan unit ini perlu membayar yuran pendaftaran keahlian kepada persatuan kebangsaan setiap tahun dan ini membebankan kewangan keluarga" **GP1**

b. Apakah cabaran yang dihadapi semasa mengendalikan unit berunifom di sekolah oleh guru permulaan keluaran IPG Kampus Pulau Pinang?

Budaya sekolah ini harus diubah supaya lebih tumpuan diberikan kepada aktiviti unit beruifom oleh pihak pentadbir dan meningkatkan penglibatan guru dan murid sekolah dalam aktiviti unit berunifom. Melalui kegiatan unit berunifom dan aktiviti lapangan ini pembentukkan kemahiran insaniah dalam kalangan murid dapat diperkembangkan.

Kekurangan kepakaran guru terlatih di dalam unit berunifom menyukarkan pelaksanaanya secara berkesan dan teratur di sekolah. Seorang guru harus mengendalikan sebuah kumpulan murid yang sangat besar. Adakala satu unit berunifom sahaja dapat ditubuhkan kerana tidak ada kepakaran guru. Cabaran ini harus diatasi dengan melatih lebih ramai guru yang bertauliah dan mengadakan kerjasama dengan agensi dan persatuan luar yang berkenaan.

c. Apakah harapan terhadap unit berunifom di sekolah oleh guru permulaan keluaran IPG Kampus Pulau Pinang?

Unit berunifom di sekolah dapat dilaksanakan terurus mengikut panduan dan sukatan yang betul serta objektif pendidikannya. Ini adalah kerana unit berunifom berupaya memberi manfaat yang besar kepada perkembangan murid.

Unit berunifom perlu dilaksanakan mengikut strategi yang berkesan serta menyeronokan kerana ia dapat bantu murid dalam membina kemahiran hidup *(life skills)* untuk kegunaan mereka pada masa akan datang. Pekara tersebut tidak datang dengan sendirinya melainkan daripada guru itu sendiri.

"Sumbangan dana daripada pihak kerajaan untuk memartabatkan dan menggalakkan lagi unit berunifom berkembang aktif di sekolah. Harapan lain agar setiap murid dapat menguasai semua kemahiran yang terdapat dalam setiap UB agar dapat diaplikasikan dalam kehidupan seharian." **GP5**

Semua warga sekolah dapat memberi komitmen yang tinggi dalam menjayakan pelaksaan unit berunifom supaya murid dapat diberi perhatian yang sama dan adil seperti dalam bidang akademik.

KESIMPULAN

Nilai min bagi semua aspek keberkesanan kursus unit berunifom yang dikaji adalah pada tahap yang sederhana. Min keseluruhan bagi keberkesanan kursus unifom bagi guru permulaan juga sederhana (min=2.38). Keadaan ini menunjukkan bahawa guru permulaan PISMP keluaran IPG Kampus Pulau Pinang mempunyai tahap keberkesanan kursus unit

berunifom yang sederhana dalam keempat-empat aspek. Hal ini mungkin kerana guru permulaan masih berfokus dalam proses mengadaptasi diri berkaitan pengajaran dan pembelajaran berbanding pengurusan unit berunifom. Hal ini dibuktikan menerusi dapatan temubual berfokus yang menjelaskan bahawa sungguhpun guru permulaan diberi pendedahan dan latihan dalam bidang unit berunifom di IPG, namun begitu mereka masih perlu tempoh masa yang lebih untuk melibatkan diri dengan aktif dan menerajui kepimpinan dalam unit berunifom di sekolah yang ditempatkan berdasarkan budaya, lokasi dan persekitaran.

RUJUKAN

Abdullah & Ainon.(2006). *Guru Sebagai Pendorong Dalam Darjah*. Pahang: PTS Publications and Distributor Sdn. Bhd.

Abu Bakar Nordin.(1991). *"Reformasi Pendidikan Dalam Menghadapi Cabaran 2020"*: Kuala Lumpur: Nurin Enterprise.

Abdul Said Ambong, Mohd Yusof Abdullah, B. M. & S. Z. (2013). Pengaruh Pengetahan Pedagogi dan Kandungan Terhadap Efikasi Guru dalam Pengajaran Ekonomi. *Malaysian Journal of Learning & Instruction*.

Amin Senin. (2011). *The New IPG-Learner Centered University*.Cyberjaya: Institut Pendidikan Guru Malaysia.

Anpalakan Vadiappan.(2011). Penglibatan Guru Dalam Membuat Keputusan, Pengupayaan dan Perlakukan Proaktif Di SJK Tamil. *Tesis Sarjana Yang Tidak Diterbitkan*. Universiti Sains Malaysia.

Bina Insan Guru.(2013). In *Modul Bina Insan Guru* (1st ed., Vol. 1). Cyberjaya: Institut Pendidikan Guru Malaysia, Kementerian Pelajaran Malaysia.

Chee Kim Mang.(2008). Kualiti Guru Permulaan Keluaran Sebuah Institut Perguruan: Satu Tinjauan Dari Perspektif Pentadbir Sekolah. *Jurnal Pendidik Dan Pendidikan*.

Gay,L.,Mills, G.E.,& Airasian, P.E.(2006).*Educational research:competencies for analysis and applications (8th ed.)*. UpperSaddle River: Pearson Education,Inc.

Jamil Ahmad.(2002). Pemupukan budaya penyelidikan di kalangan guru di sekolah:Satu penilaian. *Tesis Doktor Falsafah Yang Tidak Diterbitkan.* Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi.

Knowles, G. & Cole, A. L.(1994). Through preservice teachers' eyes: *Exploring field experiences through narrative and inquiry*. New York: Merrill.

Lokman Bin Mohd Tahir &Osmayati Othman.(1985). *Keperluan Aktiviti Kokurikulum (Berunifom) Kepada Pelajar Tingkatan Empat Di Sekolah Menengah Kebangsaan Di Daerah Langkawi.*

Mohd Fazli Hasan, Suhaida Abdul Kadir, & Soaib Asimiran.(2013). Hubungan Persekitaran Sekolah dengan Penglibatan Pelajar dalam Aktiviti Kokurikulum di Sekolah Menengah. *Jurnal Penyelidikan Malaysia*.

Petro Marais.(2011). The significance of Student Teachers' Involvement in Co-curricular Activities. *International Journal For e-Learning Security*.

Razali Ismail.(2005). *Menjentik Minda Siri 2*. Bahagian Pendidikan Guru, Kementerian Pelajaran Malaysia.

Vijayan Gopal & Donatus Justin.(2015). Tahap Kepuasan Pelanggan Terhadap Guru Permulaan Keluaran IPG Kampus Keningau Sabah. *Seminar Penyelidikan Pendidikan Kebangsaan Zon Sabah*.

Wardatul Aishah Musa.(2014). Kesedaran Kendiri Terhadap Aktiviti Kokurikulum Dan Keberkesanannya Kepada Remaja. *Proceeding of the Social Sciences Research ICSSR*.

KOMPETENSI PENGAJARAN GURU DI SEBUAH SEKOLAH DI NEGERI PERAK

Mohd Faiz Mohd Yaakob
azam_musafir@hotmail.com

Dr. Jamal @ Nordin Yunus

Fakulti Pengurusan dan Ekonomi,
UniversitiPendidikan Sultan Idris,
35900 Tanjung Malim, Perak.

ABSTRAK

Kajian ini bertujuan untuk mengkaji tahap Kompetensi Pengajaran dalam kalangan guru di sebuah sekolah rendah di sebuah sekolah di negeri Perak. Kompetensi Pengajaran ialah kecekapan dan keupayaan seseorang guru tersebut melakukan pengajaran dalam bilik darjah. Kajian berbentuk deskriptif ini menitikberatkan 3 aspek utama; iaitu kawalan kelas; strategi pengajaran; dan interaksi dengan murid. Seramai 33 orang guru di sekolah tersebutdipilihsecarapersampelanrawaksebagairesponden. Satu set soal selidik digunakan untuk mengumpulkan data kajian yang mengandungi 25 item berbentuksoalanskala Likert 5 mata. Nilai kebolehpercayaan alat kajian bagi seluruh item adalah α = 0.962. Hasil dapatan menunjukkan aspek kawalan kelas berada pada nilai min 4.31; aspek strategi pengajaran berada pada nilai min 4.26 dan aspek interaksi dengan murid berada pada nilai min 4.46. Kajian ini diharapkan dapat memberikan maklumat dan panduan kepada pihak Pejabat PendidikanNegeri (PPD), JabatanPendidikanNegeri (JPN), dan Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) mengenaikompetensipengajaran guru.

Kata kunci*: Kompetensi Pengajaran guru, Penilaian Bersepadu Pegawai Perkhidmatan Pendidikan (PBPPP).*

PENGENALAN

Dasar dan perancangan pendidikan Malaysia menuju ke arah sistem pendidikan standard antarabangsa. Pelan Pembangunan Pendidikan 2013-2025 (PPPM) yang dilancarkanpada Oktober 2011 jelas menunjukkan Kementerian Pendidikan Malaysia begitu bersungguh-sungguh dalam hal ini. PPPM juga merupakanpelan pembangunanpendidikan yang melalui masa yang paling lama dalam sejarah perancangan pendidikan di Malaysia. Menerusi 5 aspirasi, 3 gelombang, 6 kemenjadian murid dan 11 anjakan yang diperkenalkan, anjakan ke 4 iaitumentransformasiprofesionkeguruanmenjadi profesion pilihan dan anjakan ke 5 iaitu memastikan kepemimpinan berprestasi tinggi ditempatkan di setiap sekolah adalah tepat disasarkan kepada para guru dan pentadbir di sekolah (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2012).

Kompetensi pengajaran guru didefinisi sebagai keupayaan penguasaan pengetahuan dan kemahiran serta mempunyai sikap positif untuk menterjemah pengetahuan itu kepadasatu bentuk imej supaya murid boleh memahami dengan mudah dan boleh menggunakan dalam kehidupan seharian (Sazali Yusoff, Rusmini Ku Ahmad, Abang Hut Abang Engkeh & Zamri Abu Bakar, 2007). Guru yang mempunyai kompetensi haruslah memiliki tahap pengetahuan isi kandungan yang baik, kemahiran yang tinggi dan sikap yang positif (Good & Mulryan, 1990).Dalam kajian ini, kompetensi pengajaran guru dirujuk kepada kualiti atau kemampuan pengajaran guru yang dilihat kepada tiga aspek utama iaitu interaksi dengan murid, kawalan kelas dan strategi pengajaran.

PERNYATAAN MASALAH

Laporan badan bebas antarabangsa menyebutkan kelemahan kompetensi guru di Malaysia adalah halangan yang besar kepada kualiti pendidikan di Malaysia (OECD, 2013). Sementara itu, Kompetensi Pengajaran Guru juga adalah suatu perkara yang sering dikaji pada masa kini kerana fungsi dan peranan guru masa kini yang dilihat semakin hari semakin mencabar (Mohd Ridhuan Mohd Jamil, Said, & K.Aziz, Mohd Ibrahim, 2014). Malah, Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013 - 2025 turut memberi fokus kepada peningkatan standard profesionalisme guru (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2012).

Standard Guru Malaysia (SGM) menggariskan kompetensi profesional yang patut dicapai oleh guru, dan keperluan yang patut disediakan oleh agensi dan institusi latihan perguruan bagi membantu guru mencapai tahap kompetensi yang ditetapkan. SGM disediakan sebagai panduan dan rujukan kepada guru, pendidik guru, agensi dan institusi latihan perguruan dalam usaha untuk melahirkan dan melestarikan guru berkualiti.

LITERATUR

Kompetensi guru ialah keupayaan, penguasaan, pengetahuan dan kemahiran serta mempunyai sikap positif untuk menterjemah pengetahuan itu kepada satu bentuk imej supaya murid boleh memahami dengan mudah dan boleh menggunakan dalam kehidupanseharian (Sazali, Rusmini, Abang Hut danZamri, 2007).

Oleh sebab itu, ketikamenyampaikan ilmu dan maklumat kepada murid, guru-guru seharusnya mendedahkan kepada murid maklumat baru yang spesifik untuk membolehkan mereka faham dengan mudah dan jelas.Kompetensi pengajaran guru harus merangkumi pengetahuan isi kandungan, kemahiran dan sikap yang positif (Good, 1990).

Kompetensi yang optimisadalah penting kepada pencapaian matlamat kerana dapat menentukan hasil sama ada menguntungkan atau tidak berdasarkan kepada peristiwa dan keadaan tertentu(Spencer, 1993).Kajian menunjukkan kompetensi pengajaran guru merupakan faktor yang signifikan untuk keberkesanan sekolah. Atas dasar tersebut, ramai penyelidik menjalankan kajian berkaitan dengan pengajaran guru yang efektif di bilik darjah(Yusri Ibrahim, 2012). Kajian mengenai hubungan kompetensi pengajaran guru Matematik ke atas amalan pengajaran kreatif menunjukkan domain-domain kompetensi guru iaitu pengetahuan, kemahiran serta sikap dan personaliti guru dilihat memberikan pengaruh yang besar terhadap amalan pengajaran kreatif. Pengaruh tersebut akan memberi implikasi terhadap pembentukan modal insan.

Kajian di Johor menunjukkan tahap kompetensi guru kompetensi guru sekolah rendah terhadap pengajaran sains dan matematik berada di tahap tinggi bagi kaedah pengajaran dan bahan bantu mengajar. Tahap kompetensi pengajaran guru bagi penggunaan bahasa Inggeris pula berada pada tahap yang sederhana (Azizi Yahaya, Fadhilina Mohd Azizuddin, 2003).

Kajian yang mengaitkan kepemimpinan dengan kompetensi guru juga menunjukkan bahawa kepemimpinan pengajaran pengetua mempunyai hubungan yang positif serta peramal yang signifikanterhadapefikasikendiri guru, efikasi mengajar guru, kompetensi pengajaran guru dan pencapaianakademik (Yusri Ibrahim, 2012).

Sementara itu, kajian yang dijalankan di Thailand untuk mengetahui faktor yang mampu meningkatkan kompetensi pengajaran guru menunjukkan bahawa sokongan, promosi, analisis kurikulum dan organisasi menunjukkan tahap tinggi (Kanokorn, Pongtorn, & Somjai, 2012).Begitu juga dengan *soft skills* mampu meningkatkan kompetensi guru.Bidang Soft Skills tersebut ialah kemahiran komunikasi, pemikiran penyelesaian masalah, semangat berpasukan, pembelajaran sepanjang hayat, pembangunan inovasi dan pengurusanmaklumat (Kanokorn, Pongtorn, &Sujanya, 2014).

Kajian di Amerika Syarikat pula menunjukkan kompetensi guru mampu ditingkatkandengan (CoPD*) Co-Teaching Profesional Development* .Program pembangunan profesional ternyata mampu meningkatkan kompetensi pengajaran guru (Shaffer & Thomas-brown, 2015). Terdapat Kajian di Nigeria menunjukkan strategi untuk meningkatkan kompetensi pengajaran guru ialah seperti pengurangan saiz kelas, memastikan kualiti dan pengawalan, penilaian dan latihan, peruntukan yang mencukupi, dan pakej kebajikan (Orji uzo eunice, 2012).Sementara itu kajian di Arab Saudi menunjukkan bahawa pembangunan profesional perlulah disediakan dengan rapi, baru kompetensi pengajaran guru akan meningkat dan juga prestasi murid juga akan meningkat (Tawalbeh & Ismail, 2014).

Kesimpulannya, kajian mengenai kompetensi pengajaran ini sentiasa dilakukan di seluruh negara malah seantero dunia kerana tugas guru yang kian mencabar dan berbeza dari semasa ke semasa.

OBJEKTIF KAJIAN

i. Untuk mengenal pasti tahap pelaksanaan Kompetensi Pengajaran Guru dari segi aspek Kawalan Kelas

ii. Untuk mengenal pasti tahap pelaksanaan Kompetensi Pengajaran Guru dari segi aspek Strategi Pengajaran

iii. Untuk mengenal pasti tahap pelaksanaan Kompetensi Pengajaran Guru dari segi aspek Interaksi dengan Murid

METODOLOGI KAJIAN

Kajian ini merupakan kajian kuantitatif yang menggunakan reka bentuk deskriptif tinjauan. Kaedah ini sangat berguna untuk mengumpul data berhubung dengan fenomena yang tidak dapat diperhatikan secara langsung. Kaedah ini juga sering digunakan kerana maklumat yang tepat dapat diperoleh berkenaan kumpulan yang besar dengan menggunakan sampel yang kecil.Kaedahpersampelan yang digunakandalam kajian iniialahkaedahpersampelanrawak.

Kajian ini dijalankan di sebuah sekolah kebangsaan harian kategori bandar di Perak.Pengkaji memilih Negeri Perak kerana negeri ini merupakan negeri terbesar bagi zon utara semenanjung Malaysia.Negeri Perak juga mempunyai bilangan guru sekolah kebangsaan yang paling ramai dan bilangan sekolah rendah yang paling banyak bagi zon utara semenanjung Malaysia.Berikut dinyatakan perbandingan bilangan guru sekolah kebangsaan mengikut zon utara dan bilangan sekolah kebangsaan.

Jadual 1 : Bilangan guru sekolah kebangsaan zon utara

Negeri	Bilangan guru	Bilangan sekolah
Perlis	2089	58
Kedah	14,144	392
Pulau Pinang	6812	149
Perak	15,469	526

INSTRUMEN KAJIAN

Kajian ini menggunakan kaedah pemerolehan data melalui soal selidik. Soal selidik lebih praktikal dan berkesan digunakan untuk populasi yang besar. Soal selidik dapat mengukur ciri-ciri atau pemboleh ubah yang hendak diukur daripada saiz sampel yang banyak. Bagi mengukur Kompetensi Pengajaran, pengkaji menggunakan soal selidik (Yusri Ibrahim, 2012). Nilai kebolehpercayaan setiap dimensi dinyatakan seperti di bawah:

Jadual 2 : Nilai Cronbach Alpha bagi Kompetensi Pengajaran Guru

Dimensi	Bil Item	Cronbach Alpha

Kawalan Kelas	8	0.880
Strategi Pengajaran	8	0.942
Interaksi dengan Murid	8	0.926

Berdasarkan pendapat Sekaran (2003), jika nilai Alpha menghampiri 1.0, bermakna kebolehpercayaan adalah tinggi, baik dan berkesan. Nilai Alpha yang kurang daripada 0.6 bermakna lemah dan tidak diterima, nilai Alpha di antara 0.6 hingga 0.7 boleh diterima dan nilai Alpha melebihi 0.8 adalah sangat baik. Jadi, keseluruhan soal selidik ini adalah mempunyai kebolehpercayaan yang boleh diterima dan sangat baik.

KEPUTUSAN

i. Tahap Kompetensi Pengajaran Guru

Tahap Kompetensi Pengajaran dalam kalangan guru dinilai melalui min. Hasil dapatan menunjukkan dimensi sokongan keadaan dari segi hubungan adalah berada di tahap yang paling tinggi dan dimensi berkongsi dan menyokong kepimpinan berada di tahap yang paling rendah berbanding dimensi yang lain. Jadual nilai min bagi keseluruhan dimensi adalah seperti berikut:

Jadual 3 : Nilai Min bagi keseluruhan dimensi

Dimensi	Min	S.P
Kawalan Kelas	4.31	0.54
Strategi Pengajaran	4.31	0.54
Interaksi dengan Murid	4.44	0.55

ii. Interaksi dengan Murid

Secara keseluruhannya guru berpandangan mengamalkan interaksi dengan murid dengan baik sekali semasa proses pengajaran. Nilai purata skor min yang dicatatkan ialah 4.44 dan peratus keseluruhan pula 88.8%. Dimensi ini adalah yang paling tinggi berbanding dimensi yang lain. Dimensi kawalan kelas ini merangkumi tunjuk ajar kepada murid yang paling lemah dalam kelas, membantu murid berfikir secara kritis semasa pengajaran, memberi motivasi kepada murid yang kurang berminat untuk menyiapkan latihan atau tugasan yang diberi, meyakinkan murid bahawa mereka boleh melakukan latihan atau tugasan dengan baik, membantu murid belajar secara berkesan, mengemukakan soalan-soalan yang bermakna kepada murid semasa pengajaran, merangsang daya kreativiti murid dan berusaha untuk meningkatkan pemahaman murid

iii. Strategi Pengajaran

Dimensi ini mempunyai min sebanyak 4.31 yang merangkumi peratusan sebanyak 86.2%. Dimensi ini merangkumi strategi pengajaran guru berdasarkan kejayaan menjawab soalan-soalan sukar yang ditanya, memastikan murid memahami isi pengajaran, merangsang daya kreativiti murid, mengubahsuai pengajaran supaya bersesuaian dengan potensi atau kemampuan murid, melaksanakan strategi penilaian yang pelbagai untuk murid, berjaya memberikan penjelasan alternatif atau contoh lain apabila murid keliru, berjaya menggunakan strategi-strategi alternatif semasa pengajaran dan berjaya memberikan cabaran yang sesuai untuk murid yang sangat berkebolehan.

iv. Kawalan Kelas

Dimensi ini mempunyai min sebanyak 4.31 yang merangkumi peratusan sebanyak 86.2%. Dimensi ini merangkumi mengawal perilaku murid yang mengganggu pengajaran di dalam kelas, mengenali atau menjangkakan tingkah laku murid, memastikan rutin pengajaran yang berkesan berjalan dengan lancar, memastikan murid-murid mengikuti peraturan kelas, menenangkan seorang murid yang mengganggu atau bising, berjaya mengurus pengajaran dengan baik untuk semua kategori kebolehan murid di dalam kelas, mengawal segelintir murid yang bermasalah daripada mengganggu keseluruhan pembelajaran di kelas dan berjaya mengawal murid yang memberontak.

RUMUSAN

Kesimpulannya, pengkaji berpendapat bahawa guru sentiasa optimis untuk melakukan pengajaran dengan baik.Guru-guru rata-ratanya mempunyai perspektif bahawa mereka melakukan tugas sehabis baik dengan mengikuti arahan yang diberikan.Namun, pembangunan profesionalisme yang berterusan perlulah sentiasa dijalankan agar memastikan kelangsungan kompetensi pengajaran guru ini berlaku dengan jayanya.Malaysia kini berada di tahap terakhir untuk menjadi sebuah negara maju menjelang 2020.Jesteruitu, tugasdan peranan guru semakin kritikal untuk menjadikan pendidikan negara ini terus bersaing di peringkat global.Salah satukompenanpentinguntukdipertingkatkan ialah kompetensi guru itu sendiri. Semoga kajian ini memberikan serba sedikit impak kepada percambahan akademik pada masa akan datang.

RUJUKAN

Azizi Yahaya, Fadhilina Mohd Azizuddin. (2003). *Tahap Kompetensi Guru Sekolah Rendah Terhadap Pengajaran Sains Dan Matematik Dalam Bahasa Inggeris, 0*.

Good, T.L., & Mulryan, C. (1990). *Teacher ratings: A call for teacher control and self evaluation. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), The new handbook of teacher evaluation: Assessing: elementary and secondary school teachers*. California: Newbury Park: CA.

Kanokorn, S., Pongtorn, P., & Somjai, M. (2012). *Teacher Development Program to Enhance Learning Competency for Small Primary Schools in Thailand. Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *69*(Iceepsy), 1052–1058. http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.032

Kementerian Pendidikan Malaysia. (2012). *Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025*.

Mohd Ridhuan Mohd Jamil, Said, S., & K.Aziz, Mohd Ibrahim. (2014). Jurnal kepimpinan pendidikan |, 77–88.

OECD. (2013). *Southeast Asian Economic Outlook 2013*. OECD Publishing. http://doi.org/10.1787/saeo-2013-en

Orji uzo eunice, E. E. A. (2012). Strategies For Enhancing Teacher Copetence and Quality of Classroom Instruction. *Global Voice of Educators*, *1*(2), 81–87. http://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2

Sazali Yusoff, Rusmini Ku Ahmad, Abang Hut Abang Engkeh & Zamri Abu Bakar. (2007). *Perkaitan antara kepimpinan instruksional terhadap sekolah berkesan. Jurnal Pengurusan IAB*.

Sekaran, U. (2003). *Reseach method for bussines*. San Francisco: John Wiley & Sons.

Shaffer, L., & Thomas-brown, K. (2015). *Enhancing Teacher Competency through Co-Teaching and Embedded Professional Development, 3*(3), 117–125. http://doi.org/10.11114/jets.v3i3.685

Spencer, L. . (1993). *Competence at work: Models for superior performance.* New York: John Wiley & Sons.

Tawalbeh, T. I., & Ismail, N. M. (2014). *Investigation of Teaching Competencies to Enhance Students' EFL Learning at Taif University. International Education Studies*, *7*(11), 84–96. http://doi.org/10.5539/ies.v7n11p84

Yusri Ibrahim. (2012). *Model Kepemimpinan Pengajaran Pengetua, Efikasi dan Kompetensi Pengajaran*. Universiti Malaysia Terengganu.

MODUL STRATEGI DAYA TINDAK KEROHANIAN (MSDTK) : SATU PENDEKATAN DALAM MENANGANI KEBIMBANGAN DALAM KALANGAN GURU PELATIH

Mohd Hafidz Osman
Mohd Noor Saper
Muhammad Nasir Bistamam
kbm7871@yahoo.com.my
Universiti Pendidikan Sultan Idris

ABSTRAK

Di arena pendidikan abad ke 21, pelbagai cabaran yang perlu di tempuhi oleh guru pelatih dalam proses pembelajaran. Kegagalan guru pelatih mengawal emosi, pemikiran dan tingkah laku menyebabkan mereka sering mengalami masalah kebimbangan yang tinggi dan daya tindak yang rendah, bahkan sebilangan dalam kalangan mereka sanggup mengambil jalan penyelesaian yang mudah dan cepat dengan membunuh diri, kemurungan dan sakit mental. Pelbagai kaedah kaunseling dan modul tengah di ketengahkan, namun masih juga terdapat masalah kebimbangan yang tinggi dan daya tindak rendah dalam kalangan guru pelatih. Justeru dengan itu keperluan satu modul strategi daya tindak kerohanian (MSDTK) dan terapi tingkahlaku-kognitif (TTK) perlu di ketengahkan kepada golongan guru pelatih. Elemen-elemen kerohanian mengenal diri (maarifatul Annafs), menyuci diri(Takhalli), mengisi diri(Tahalli), penilaian kendiri(Muhasabah) dan kebahgiaan(Kebahgiaan) dan teknik-teknik dalam TTK dapat membentuk emosi, pemikiran dan tingkah laku manusia. Modul Strategi daya tindak kerohanian masih kurang terdapat di negara kita. Kertas kerja ini membincangkan tentang keperluan modul strategi daya tindak kerohanian dalam kalangan guru pelatih untuk merawat dan menangani masalah kebimbangan dan daya tindak.

Kata kunci : *Modul strategi daya tindak kerohanian,Terapi tingkahlaku- kognitif, kebimbangan, Guru Pelatih*

PENDAHULUAN

Di era abad ke 21 ini transformasi pendidikan dilancarkan dengan Pelancaran pelan pembangunan pendidikan Malaysia (PPPM 2013-2025), selari dengan ini visi dan misi bahagian pendidikan guru untuk melahirkan dan melaksanakan sistem pendidikan guru bertaraf dunia (Tuan Jaafar, 2009). Usaha memajukan pendidikan bertaraf kelas pertama, sudah pastinya permasalahan kebimbangan terpaksa di harungi di kalangan pegawai dalam perkhidmatan awam amnya dan dalam bidang pendidikan khasnya.

Pelbagai perubahan berlaku dalam proses pendidikan mengikut keperluan semasa. Perubahan berlaku di persekitaran sekolah contohnya perubahan jadual waktu, perubahan berlaku di peringkat Jabatan Pelajaran Negeri contohnya pindaan sukatan pelajaran dan juga perubahan berlaku di peringat Kementerian Pelajaran contohnya pelaksanaan Kurikulum Bersepadu Sekolah Rendah(KBSR) berubah kepada Kurikulum Standard Sekolah Rendah(KSSR).

Dalam arena Institut Pendidikan Guru juga mengalami perubahan. Perubahan daripada Maktab Perguruan kepada Institut Pendidikan Guru. Perubahan daripada melahirkan guru-guru pelatih Sijil Diploma Perguruan kepada Ijazah Sarjana Muda Pendidikan. Perubahan pelajar dari persekitaran Sekolah Menengah harian kepada persekitaran Institut Pendidikan, Perubahan daripada kebergantungan ibubapa kepada kehidupan bersendirian, perubahan faktor-faktor tuntutan ekonomi, perubahan kepada tuntutan akdemik dan tugasan harian sebagai guru pelatih dan sebagainya.

Dalam arena pendidikan khususnya di Institut Pendidikan Guru, potensi pelajar-pelajar berhadapan dengan pelbagai masalah kebimbangan dalam kehidupan mereka sepanjang pengajian mereka amat tinggi. Kajian yang dijalankan oleh (Paker, 2011) terhadap guru pelatih di fakulti Fakulti Pendidikan, Jabatan Bahasa Inggeris menunjukkan guru pelatih mengalami kebimbangan terhadap penilaian dan pengurusan bilik darjah. Menurut (Mihat, 2006) kebimbangan yang tinggi akan menyebabkan iltizam dan personality pelajar merosot dapatan kajian juga menunjukkan kebimbangan yang tinggi menjejaskan iltizam guru pelatih terhadapt profesioanal perguruan. Kajian yang di lakukan oleh Mountjoy dan Bailey, (2011) terhadap kebimbangan dalam kalangan guru pelatih dalam latihan mengajar. Menurut (Morton, Vesco, Williams, & Awender, 1997) dalam kajiannya melihat kebimbangan guru pelatih berkaitan dengan pengurusan kelas, pedagogi, penilaian dan hubungan dengan kakitangan. Kajian yang di lakukan oleh (Kaula Assumpta, Peter J O, & Ndeke Florentina, 2014) menunjukkan bahawa kebimbangan yang tinggi mempunyai kesan negatif kepada kualiti keputusan akademik dan keupayaan melaksanakan tugas dengan berkesan. Menurut (Kim Chuan, Angela F L, Doris, & Justina Puay, 2009) mendapati bahawa kebimbangan yang tinggi menyebabkan guru pelatih rendah keyakinan. Masalah kebimbangan dan kemurungan dan masalah kewangan dan kemurungan boleh menjejaskan prestasi akademik pelajar (Andrews & Wilding, 2004). Menurut (Hopko, Crittendon, Grant, & Wilson, 2005) seseorang pelajar yang mempunyai kebimbangan yang tinggi boleh ketinggalan dalam bidang akademik.

Permasalahan ini menggambarkan bahawa pelajar dan mahasiswa sentiasa berhadapan dengan permasalahan kebimbangan. Begitu juga dengan pelajar-pelajar di

Institut Pendidikan Guru yang berstatuskan sebagai "*Guru Pelatih".* Permasalahan kebimbangan sering menghantui dalam pengajian mereka. Kebimbangan adalah halangan utama terhadap kesejahteraan individu. Tindak balas normal kepada bahaya, kemudian kepada keterlaluan dan bergantung pada penilaian individu daripada ancaman dalam situasi yang berlainan (Diana & Frank, 2003). Kebimbangan boleh di anggap suatu keadaan yang serius menghalang individu daripada berfungsi dan melibatkan diri dengan orang lain (Renata, 2004).

Kebimbangan Dan Strategi Daya Tindak

Kebimbangan merupakan satu gambaran terhadap pantulan persekitaran akan berlaku sesuatu jika tidak di penuhi dengan sebaik yang mungkin. Menurut (Rachman, 1998) kebimbangan adalah salah satu emosi yang paling menonjol dan menyeluruh, ia adalah perasaan tidak selesa, jangkaan tegang daripada peristiwa mengancam tetapi samar-samar dan ia berkait rapat dengan perasaan takut (Harrington, 2013) tetapi perbezaan boleh terjadi antara kedua-duanya. Kebimbangan dapat di perhatikan akibat daripada tindak balas terhadap rangsangan yang di anggap sebagai ancaman seperti degupan jantung, insomnia dan perubahan tingkah laku.

Abad ke 21 ini, transformasi melonjak ke arah kemodenan menuntut guru pelatih berhadapan dengan pelbagai tekanan, kebimbangan dan kemurungan. Kebimbangan adalah situasi yang tidak selesa yang di alami oleh individu di tahap dalaman (internal) dan luaran (ekstenal). Menurut (Spielberger, 1979) kebimbangan dalaman dan kebimbangan luaran mempengaruhi penilaian kognitif individu. Kebimbangan terdiri daripada elemen sumatif, elemen emosi, elemen kognitif dan elemen tingkah laku (Martin E, Elaine F, & David L, 2001); (Diana & Frank, 2003) serta elemen fisiologi (Linda De, 1994); (James N, Susan, & Jill M, 2013). Menurut (Spielberger, 1979), terdapat tiga jenis tingkah laku tindak balas yang berorientasikan keadaan kebimbangan, iaitu pertama tingkah laku menganggap kebimbangan sebagai satu cabaran, kedua tingkah laku menyerah saja kepada kebimbangan dan ketiga tingkah laku sedaya upaya mengelak keadaan kebimbangan daripada menimpa ke atas dirinya.

Strategi daya tindak pula merupakan aspek yang penting di kaitkan dengan kebimbangan. Daya tindak adalah satu proses pembangunan (Firth, Greaves, & Frydenberg, 2010). Menurut (Sapora, 2007) berdaya tindak juga perlu sebagai satu usaha untuk menangani peristiwa dan situasi yang berbentuk ancaman dan cabaran. Menurut (Ferlis b, Balan, & Rosnah, 2009) Strategi daya tindak dapat bertindak sebagai perantara bagi hubungan antara sumber tekanan keseluruhan dan tekanan pelajar. Kelazimannya seseorang pelajar mengalami kebimbangan, ia tidak boleh penilaian dengan baik sama ada ia wajar di lakukan atau tidak. Mereka akan bertindak untuk menghilangkan kebimbangan yang di alaminya (Asmawati, 2004).

Modul Strategi Daya Tindak Kerohanian(MSDTK)

Modul merupakan satu unit-unit media dalam satu rancangan mengajar bagi memudahkan pemahaman pelajar atau ia merupakan satu bahan, alat dan sumber yang mengandungi pelbagai aktiviti yang telah di rancang secara sistematik bagi memudahkan pelajar mencapai dan menguasai objektif-objektif yang telah di tetapkan (Sidek & Jamaludin, 2005). Modul

kelompok merupakan satu rangka aktiviti kelompok yang dirancang secara jelas bagi pelaksanaan sesebuah kelompok mengikut keperluan ahli-ahli terhadap permasalahan sama yang dihadapi dan mencapai matlamat kelompok yang ditetapkan dan dipersetujui (Mohamed Arip, Abdul Samad, & Kee, 2011).

Perspektif Kerohanian apabila individu merasa berhubung dengan sesuatu yang lebih berkuasa. Penyertaan dalam aktiviti keagamaan merupakan satu kaedah yang berkesan. Penyertaan dalam aktiviti keagamaan yang tersusun akan menzahirkan kerohanian. Pendekatan ini menjuruskan kepada kepercayaan individu kepada satu kuasa yang maha agung dan juga tatacara kehidupan (Sapora, 2007)

Menurut (Michelle Rowe & Richard G Allen, 2004) individu yang hidup dengan penyakit kronik, kerohanian boleh menjadi sangat berkesan terhadap kesejahteraan psikologi. Sebenarnya kekuatan kerohanian inilah yang paling diperlukan oleh manusia bagi mengawal dirinya agar tidak terjebak ke dalam perkara-perkara negatif (Yuseri, Sapora, & Marina Munira, 2009). Laporan Rahman Talib dan akta pelajaran 1961 menegaskan kepada pendidikan kerohanian yang kukuh dan unsur-unsur disiplin yang diingini (Tuan Jaafar, 2009)

Dalam kajian ini kerohanian merujuk kepada modul kerohanian yang akan dibina oleh pengkaji. Modul kerohanian ini berfokus ke arah proses rawatan diri yang berkonsepkan pembersihan jiwa hati daripada pemikiran dan tingkah laku yang merosakkan diri. Modul ini berfokus kepada permasalahan tekanan. Modul kerohanian ini di bangunkan adaptasi dari Modul Bimbingan Tazkiyah An-Nafs (MBTN) (Md Noor, 2012) dan berdasarkan Model Tazkiyah An-Nafs Imam Al- Ghazali. Modul ini adalah berupa gabungan daripada kerohanian dan terapi tingkahlaku kognitif (TTK)

Kajian Lepas Terhadap Tekanan Dan Daya Tindak

Menurut (Cowden, 2010) menyatakan ramai di kalangan pendidikan tidak menyedari apa itu kebimbangan dan bagaimana ia memberi kesan terhadap pelajar-pelajar mereka. Pelajar-pelajar mengalami kebimbangan yang berlebihan dan tidak terkawal berkaitan masa depan dan masa lalu. Persepsi pelajar untuk menangani situasi akademik adalah amat kurang dan mereka tidak mempunyai kemahiran yang di perlukan untuk menanganinya. Jesteru dengan itu, jika keadaan ini tidak di urus dengan baik, aspek negatif boleh berlaku.

Menurut kajian yang di lakukan oleh (Al-Gelban, 2007) terhadap pelajar lelaki di Sekolah Menengah di Abha Aseer, Arab Saudi mendapati kadar kebimbangan, tekanan dan kemurungan di kalangan pelajar lelaki adalah tinggi. Menggunakan kaedah persampelan sistematik dalam pemilihan sampel. Alat ukur yang digunakan ialah Depression, Anxiety dan Stress scale(DASS) untuk melihat tahap kemurungan, kebimbangan dan tekanan. Dapatan kajian menunjukkan bahawa daripada 1723 pelajar lelaki, 59.4% pelajar mempunyai sekurang-kurangnya salah satu daripada tiga gangguan, 40.7% pelajar mempunyai sekurang-kurangnya dua dan 22.6% pelajar mempunyai ketiga-tiga masalah, Selain itu, lebih daripada satu pertiga daripada pelajar iaitu 38.2% mempunyai kemurungan, manakala 48.9% mempunyai kebimbangan dan35.5% mempunyai tekanan. Kemurungan, kebimbangan dan tekanan adalah tinggi, positif, dan berkait rapat dengan ketara. Kajian oleh Noor Azniza(2010)

terhadap kebimbangan dan tekanan pelajar dalam Kampus. Menggunakan pendekatan kuantitatif. Reka bentuk quasi eksperimen. Sampel kajian terdiri daripada 192 orang mahasiswa tahun satu di sebuah Universiti. Sampel kajian dibahagikan kepada dua kumpulan iaitu kumpulan eksperimen dan kawalan. Kumpulan eksperimen disediakan Modul Solution Focused Brief Therapy (SFBT) manakala kumpulan kawalan tidak disediakan modul SFBT. Kajian ini menggunakan alat ukur 48 item Counseling Evaluation(48 ICET) oleh McMohan (1971) dan Acceptance Scale, Phillips(1951). Dapatan kajian menunjukkan pelajar tahun satu mengalami kebimbangan dan tekanan. Dapatan juga menunjukkan Modul SFBT berkesan dalam mengurangkan kebimbangan dan tekanan di kalangan pelajar tahun satu. Kajian turut di lakukan oleh Chen & Huo(2012) untuk melihat perbandingan kebimbangan sosial di kalangan mahasiswa Han, Tibet dan Kumpulan etnik Islam di Universiti Qinghai Province, China. Kajian ini menggunakan Instrumen Intraction Anxiousness Scale(IAS) sebagai alat ukur. Sampel kajian terdiri daripada 1459 orang mahasiswa yang terdiri daripada Han 568 orang, Tibet 426 orang dan 465 etnik Muslim. Dapatan kajian menunjukkan mahasiswa etnik Muslim mengalami kebimbangan sosial yang tinggi berbanding dengan etnik Han dan Tibet. Kajian oleh Azizah, Norhanim, dan Wan Zarina(2006) terhadap 56 orang guru pelatih Sarjana Muda Sains Pendidikan TESL di Fakulti Pendidikan, Universiti Teknologi Malaysia. Kajian dilakukan untuk mengenal pasti tahap kebimbangan dan faktor-faktor kebimbangan yang berkaitan sebelum menjalani latihan mengajar. Kajian ini menggunakan alat ukur " Student–Teacher Anxiety scale " diadaptasi daripada Hart (1987). Dapatan kajian mendapati tahap kebimbangan Guru Pelatih TESL berada pada tahap tinggi dan sederhana tinggi, ia berkaitan dengan faktor pengurusan kelas, persediaan mengajar, kepakaran mengajar, kepakaran bahasa, persekitaran sekolah dan konsep kendiri. Keperluan untuk mengatasinya perlu diberi perhatian.

Kajian Lepas Pendekatan Kerohanian Terhadap Kebimbangan

Banyak kajian telah mengkaji faktor-faktor pelindung yang berkaitan dengan agama dan penyakit mental. Dalam beberapa kajian, keagamaan mempunyai hubungan yang signifikan terhadap mental dan masalah kesihatan, manakala dalam kajian lain keagamaan tidak memberi kesan. Menurut kajian oleh (Jansen, Motley, & Hovey, 2010) melihat hubungan antara kepercayaan agama, kebimbangan dan kemurungan di kalangan pelajar Kolej. Kajian ini menggunakan Inventori Kebimbangan dan Kemurungan Beck serta soalan-soalan mengenai kepercayaan keagamaan. Dapatan kajian menunjukkan bahawa aspek-aspek tertentu keagamaan boleh memainkan peranan penting dalam perlindungan terhadap kemurungan dan kebimbangan serta memainkan peranan yang berbeza dalam kesihatan mental individu pelajar Kolej. Kajian yang dijalankan oleh Abdel-khalek(2011) berkaitan hubungan antara agama, kesejahteraan diri (SWB), harga diri dan kebimbangan. Sampel kajian di kalangan 499 remaja Muslim Kuwait. Alat ukur menggunakan The Kuwait University Anxiety scale, Six-Self rating Scale, Rosenberg Self Esteem Scale. Dapatan kajian mendapati agama mempunyai hubungan dengan kesejahteraan diri, harga diri dan kebimbangan adalah signifikan. Keagamaan juga di kaitkan dengan tahap harga diri yang tinggi dan tahap kebimbangan yang rendah.

Pembinaan Modul

Proses pembentukan modul Strategi Daya Tindak Kerohanian (MSDTK) terbentuk dengan dua peringkat. Peringkat pertama iaitu mengadaptasi Modul Bimbingan Tazkiyah An-Nafs (MBTN) serta memurnikan mengikut kesesuaian pemboleh ubah kajian. Peringkat kedua iaitu mendapat kesahan dan kebolehpercayaan modul. Modul yang dibina menggunakan model penyucian diri Al-Ghazali (tazkiyah an-nafs) yang meletakkan lima konstruk utama iaitu mengenal diri (ma'rifah an-nafs), pembersihan hati (takhalli), pengisian hati (tahali), penilaian kendiri (muhasabah) dan matlamat kebahagian (al-saadah). Ia nya merupakan satu proses rawatan yang melalui beberapa tahap bagi mewujudkan kesejahteraan dan kebahagiaan kepada klien.

Peringkat Pertama: Adaptasi Dan Memurnikan Modul

Modul Strategi Daya Tindak Kerohanian (MSDTK) merupakan modul yang berasaskan model yang disesuaikan dengan model Tazkiyah an-Nafs Al-Ghazali oleh (Salasiah, 2008) dan Modul Bimbingan Tazkiyah An-Nafs Al-Ghazali (MBTN)(Md Noor, 2012). Modul ini menerapkan satu pendekatan kerohanian dalam menangani tekanan.

Pendekatan modul ini ialah kepada proses pembentukan diri melalui kesedaran dan celik akal untuk membuang emosi, pemikiran dan sifat yang negatif yang menyebabkan tekanan dan kebimbangan serta kecelaruan kepada jiwa. Prosesnya diterapkan dengan mengenal diri, mengenal kekuatan dan kelemahan diri serta mengenal pemikiran yang negatif merosakkan seterusnya mengenal pasti tindakan untuk menghindari emosi, pemikiran dan tingkahlaku berkenaan. Proses ini diikuti elemen kerohanian dengan usaha peningkatan kualiti jiwa dengan mengembangkan sifat-sifat positif secara berfokus, dengan penuh kesungguhan atau mujahadah sehingga membentuk emosi, pemikiran dan sifat baru yang positif seterusnya menangani tekanan dan kebimbangan.

Model penyucian diri Al-Ghazali (tazkiyah an-nafs) meletakkan lima konstruk utama iaitu mengenal diri (ma'rifah an-nafs), pembersihan hati (takhalli), pengisian hati (tahali), penilaian kendiri (muhasabah) dan matlamat kebahagian (al-saadah). Ia nya merupakan satu proses rawatan yang melalui beberapa tahap bagi mewujudkan kesejahteraan dan kebahgiaan kepada klien. Dalam pembinaan model ini, pengkaji menyesuaikan tahap model penyucian diri Al- Ghazali dengan enam tahap proses kaunseling kelompok (Corey, 2012).

Penyucian diri bermula dengan kefahaman yang mendalam tentang diri klien itu sendiri (ma'rifah an-nafs). Klien harus disedarkan tentang kekuatan dan potensi diri di samping kelemahan diri sendiri. Klien juga harus mengetahui matlamat dalam kehidupan, mengetahui kelemahan dan masalah yang melingkari hidup. Klien harus mengetahui permasalahan tekanan dan kebimbangan, Klien juga harus mengetahui punca tekanan dan kebimbangan yang melanda diri. Seterusnya klien harus tahu untuk berdaya tindak melakukan tindakan untuk perubahan diri mereka. Proses asas ini sangat penting bagi menimbulkan keyakinan tentang gambaran kehidupan diri buat masa kini dan kelangsungan kehidupan mereka. Proses ini memerlukan iltizam, kesungguhan, keikhlasan dan ketekunan yang tinggi untuk menggerakkan diri klien memenuhi matlamat yang ingin dicapai. Proses ini perlu bersesuaian dengan profil dan tahap klien agar ianya mampu untuk dilakukan.

Proses seterusnya ialah membuang sifat tercela (takhalli) iaitu tanggungjawab tindakan klien untuk membuat perubahan diri dengan berusaha membuang pemikiran dan sifat negatif yang menjadi punca kecelaruan dan permasalahan tekanan dan kebimbangan dalam diri. Menurut Pahrol (2013) tahalli iaitu mengosongkan hati daripada sifat mazmumah. Sifat-sifat negatif ini juga dikenali sebagai sifat-sifat tercela (mazmumah) contohnya pemarah, dendam, hasad, kikir, takabbur dan malas. Proses ini memerlukan iltizam, komitmen dan kesungguhan (mujahadah an-nafs) yang tinggi. Menurut Salasiah(2008) proses takhalli termasuk dalam kaedah mujahadah an-nafs kerana ia merupakan satu usaha berjuang dan melawan nafsu secara bersungguh-sungguh bagi menghapuskan sifat-sifat dan' perbuatan buruk (mazmumah) yang terhasil dari hawa nafsu.

Proses, seterusnya iaitu pengisian hati dengan sifat terpuji (tahalli). Proses pengisian hati dengan sifat terpuji (tahalli) iaitu proses pemantapan dan pembinaan keperluan diri klien untuk memantapkan roh dan jasad mereka. Menurut Pahrol(2013) tahalli iaitu menyemai sifat mahmudah ke dalam hati. Pemantapan dan pembinaan proses (tahalli) diisi dengan penghayatan hati dengan sifat-sifat mahmudah seperti melakukan amalan taubat, zuhud, wara, sabar, raja', syukur, tawakal dan redha. Ia bertujuan membentuk keperibadian muhsin klien. Taubat iaitu mengajak klien meninggalkan perkara mazmumah kepada perkara mahmudah serta menggalakkan klien membuang emosi, pemikiran dan sifat negatif kepada emosi, pemikiran dan sifat positif. Proses (tahalli) juga menerapkan amalan zuhud dan wara. Zuhud bererti zuhud dari perkara yang merugikan, bukan zuhud dari perkara yang menafaat. Manakala wara iaitu melakukan perkara yang baik dan meninggalkan perkara yang buruk. Proses (tahalli) seterusnya iaitu menerapkan amalan sabar dan syukur. Sabar adalah ungkapan hati yang berkaitan dengan penderitaan. Menurut Abdul Mujib(2006) sabar iaitu menahan dan mengendalikan diri dari hal-hal yang di benci dan menahan lisan agar tidak mengeluh. Sabar di atas permasalahan tekanan dan kebimbangan yang melanda diri klien. Manakala amalan syukur iaitu keadaan hati yang berkaitan dengan kenikmatan. Syukur dia atas penerimaan nikmat yang diberi oleh Allah. Proses tahalli yang seterusnya iaitu tawakal dan redha. Tawakal iaitu menyerah diri kepada Allah, tidak bergantung pada manusia atas perbuatan yang dilakukan (Kholil Lur, 2009). Menyerahkan diri kepada Allah di atas usaha yang dilakukan dalam menangani tekanan dan kebimbangan, Manakala amalan redha iaitu menyetujui atau rehda atas ujian tekanan dan kebimbangan yang dialami. Proses tahalli juga menerapkan penyucian akal. Iaitu merubah pemikiran negatif kepada pemikiran positif. Seterusnya penyucian fizikal. Iaitu mencapai tahap kesihatan yang memuaskan untuk membentuk tingkah laku baru bagi keseimbangan antara roh, akal dan fizikal badan. Menurut Amaludin & Noralina(2008) ketenangan boleh di capai melalui penyucian jiwa, akal dan fizikal. Ketika melakukan proses tahalli memerlukan satu latihan bertahap berterusan (riyadhah an-nafs) untuk menuju kebaikan secara beransur-ansur sehingga sampai ke satu tahap di mana sesuatu yang berat serta payah untuk dilakukan pada peringkat awalnya, akhirnya menjadi mudah dan ringan untuk dilaksanakan. Ianya adalah satu latihan yang tersusun sehingga sesuatu yang menjadi amalan kebiasaan menjadi mudah untuk dilaksanakan seterusnya membawa kepada penyelesaian masalah tekanan dan kebimbangan serta perubahan diri yang diinginkan.

Proses seterusnya ialah penilaian kendiri (muhasabah) iaitu menilai terhadap proses yang telah dilakukan pada setiap proses penyucian diri (tazkiyah an-nafs). Menilai klien benar-

benar mengenal diri, melihat kekuatan dan kekurangan seterusnya apakah emosi, pemikiran dan sifat negatif yang harus dibuang . Strategi terhadap perubahan untuk membuang sifat terkeji harus dilihat dengan teliti berdasarkan kekuatan dan kelemahan diri. Penilaian seterusnya adalah untuk melihat apakah tindakan untuk mengisi jiwa dengan emosi, pemikiran positif dan sifat mahmudah.

Proses terakhir seterusnya yang merupakan matlamat dalam proses penyucian jiwa adalah mewujudkan kebahagian hidup tanpa tekanan dan kebimbangan. Seterusnya menuju kelangsungan hidup yang bahagia (al Saadah) di dunia dan di Akhirat. Ianya merupakan hubungan spiritual secara transendental terhadap Maha Pencipta untuk melahirkan ketakwaan.

Peringkat Kedua: Kesahan Dan Kebolehpercayaan Modul

Di peringkat kedua ialah mencuba dan menilai modul. Pada peringkat ini modul yang telah dibangunkan akan melalui kajian rintis untuk menentukan kesahan dan kebolehpercayaannya. Sekiranya draf modul ini mempunyai kesahan dan kebolehpercayaan yang tinggi, modul ini dianggap lengkap.

Terapi Tingkahlaku –Kognitif (TTK)

Terapi tingkahlaku-kognitif (TTK) atau lebih dikenali dengan *cognitive-behavioral Therapy* (CBT) adalah menaggabungkan matlamat-matlamat terapi kognitif dan terapi tingkahlaku individu (Mohammad Aziz Shah, 2010). Terapi tingkahlaku kognitif merupakan suatu rawatan psikologi yang memfokuskan perhatiannya pada interaksi antara bagaimana seseorang berfikir, merasa dan bertingkahlaku. Menurut (Somers & Queree, 2007) Terapi tingkahlaku kognitif adalah satu proses mengajar, melatih dan menguatkan tingkahlaku-tingkahlaku positif serta membantu seseorang untuk mengidentifikasikan pola-pola pemikiran dan emosi yang dihubungkan dengan perilaku. Menurut (Abdul Malek, 2004) terapi tingkhalaku kognitif sering kali digunakan dalam kelompok. Menurut (Firdaus & Tian, 2011); (Butler, Chapman, Forman, & Beck, 2006) Terapi tingkahlaku kognitif adalah bidang psikologi yang paling banyak diselidiki dan terbukti keberkesanannya dalam rawatan. Menurut (Berlina, Giyono, & Syaifuddin, 2013). Terapi tingkahlaku kognitif dapat digunakan untuk rawatan penyembuhan terhadap beberapa gangguan yang terjadi pada diri seseorang, terutamanya gangguan yang terjadi akibat pemikiran yang salah ke atas sesautu kejadian. Menurut (Friedberg & Mcclure, 2015) terapi tingkahlaku- kognitif merupakan satu terapi yang beroreintasikan tindakan dan beranggapan bahawa bentuk pemikiran yang bersifat maladaptive atau tidak sesuai yang membentukkan tingkahlaku maladaptive dan emosi-emosi negatif. Tingkah laku maladaptive merupakan penghalang atau gangguan dalam kehidupan seharian. Menurut (Hoffman, 1984) terapi tingkahlaku kognitif mengajar individu untuk mengetahui kepercayaan dan pemikiran tidak rasional. Pemikiran tidak rasional merupakan penyebab kepada gangguan emosional dan tingkah laku seseorang individu. Seseorang individu diharapkan dapat mengubah tingkahlaku yang negatif ke arah yang lebih positif melalui pemikiran yang positif (Allen E, Michael J, & Mary Bradford, 2012).

Menurut (Mohammad Aziz Shah, 2010) Rawatan terapi tingkahlaku kognitif memfokuskan kepada menggubah pemikiran seseorang individu (corak kognitif) bagi

mengubah tingkahlaku dan keadaan emosi individu tersebut. Terapi tingkahlaku kognitif berfokuskan kepada modifikasi fungsi berfikir, merasa dan bertindak dengan menekankan peranan otak dalam menganalisa, membuat keputusan, bertanya, melakukan dan membuat keputusan kembali. Menurut (S. J. Beck, 1995) terapi tingkahlaku kognitif memberi tumpuan kepada mengubah suai fikiran dan memindahkan kemahiran yang dipelajari dalam terapi untuk kehidupan seharian.

Oleh itu, matlamat intervensi adalah untuk mengukuhkan corak pemikiran yang bersesuian. Manakala teknik-teknik di bawah kemahiran daya tindak mewakili koleksi pelbagai intervensi yang lebih pelbagai dan keseluruhannya memfokuskan kepada perkembangan kemahiran pengubahsuaian yang direka bentuk untuk membantu menangani pelbagai situasi tekanan, manakala dalam terapi penyelesaian masalah lebih bersifatkan sebagai satu gabungan intervensi penstrukturan semula dan prosedur latihan kemahiran menangani pelbagai permasalahan secara sistematik. Berdasarkan pendekatan yang pelbagai ini, pendekatan TTK telah muncul sebagai pendekatan teori yang penting dalam gangguan emosi dan psikologi (Mahoney dan arnkoff 1978).

Antara teknik-teknik dalam TTK yang diaplikasikan dalam MSDTK untuk rawatan kaunseling kelompok ialah main peranan (role play), analisis kelebihan dan kekurangan (advantage dan disadvantage analysis), rekod pemikiran peristiwa positif (positif event thought record), penetapan matlamat dan teknik perskalaan (goal setting and scaling technique), teknik imaginasi (imaginary technique). Teknik relaksasi (relaxation technique) dan kerja rumah : penstrukturan semula kognitif (cognitive reconstruction)

KERANGKA KONSEPTUAL MODEL GABUNGAN TTK –TAZKIYAH ANNAFS DALAM INTERVENSI MSDTK

Proses intervensi Kaunseling kelompok dilaksanakan berdasarkan gabungan Modul Strategi daya tindak kerohanian (MSDTK) yang berasaskan kerangka konseptual gabungan Terapi tingkahlaku – kognitif (TTK) dan model tazkiyah annafs Al-Ghazali (MTAAG). Pendekatan TTK-MTAAG yang diaplikasikan sebagai satu bantuan rawatan atau untuk kaunseling kelompok.

Tumpuan TTK ialah berfokuskan kepada mengubahsuai proses pemikiran dan pengaruh tindakan. Menurut Dobson dan block (1998) ialah Asas TTK ialah perkongsian tiga asas yang saling menyokong iaitu: a) proses pemikiran mempengaruhi perlakuan, b) proses pemikiran boleh dikawal dan diubahsuai dan c) keinginan untuk mengubah perlakuan boleh dipengaruhi oleh perubahan pemikiran. Seterusnya mengikut Dobsan dan block (1998) menjelaskan pendekatan TTK menghuraikan proses pemikiran dan strategi perlakuan yang bermatlamat untuk membuat perubahan pemikiran dan perlakuan. Namun begitu menghasilkan proses yang lebih sistematik dan spesifik bagi mengurangkan tekanan, pendekatan TTK digabungkan dengan MTAAG yang dipelopori oleh Salasiah (2008); Md Noor (2012). Ini kerana proses intervensi MTAAG berdasarkan kepada lima domain yang utama iaitu; mengenal diri (maarifatul annfs), menyuci diri (takhalli), mengisi diri(tahalli), penilaian kendiri (muhasabah) dan kebahgiaan (assaadah).

Intervensi kelompok adalah untuk mengurangkan tekanan, maka MTAAG digunakan untuk menghuraikan definisi, perkembangan dan prosedur bagi mengurangkan tekanan. Pendekatan TTK–MTAAG akan memudahkan mengenal pasti domain-domain tekanan yang negatif dan membuat penstrukturan semula kognitif dan modifikasi tingkahlaku yang tidak sesuai kepada tingkahlaku yang lebih sesuai bagi setiap domain tekanan.

Kesesuaian MTAAG disokong oleh penyelidik-penyelidik yang telah menjalankan intervensi dengan menggunakan pendekatan MTAAG seperti Sapora(2007), Salasiah (2008), Md Nor (2012), Haslina (2014) dan Fauziah (2014).

Dengan ini, berdasarkan model TTK-MTAAG satu modul intervensi MSDTK digubal untuk mengurangkan tekanan. Menurut (Mohammad Aziz Shah, 2010);(Abdul Malek, 2004) secara umumnya pendekatan TTK sebenarnya tidak mempunyai teori yang khusus sebaliknya adalah gabungan pelbagai teori-teori kognitif dan perlakuan yang boleh dikategorikan dalam pendekatan TTK. Oleh itu bagi mengklifikasikan TTK Mahoney dan Arnkoff(1978) menganalisis berdasarkan perspektif yang berbeza dan membahagikan pendekatan TTK kepada tiga bahagian iaitu a) pestrukturan semula kognitif, b) terapi kemahiran menyesuaikan diri (coping skill) dan c) terapi penyelesaian masalah. Menurut Dobson dan Block (1998) kepelbagaian perspektif oleh pengasas-pengasas teori dalam TTK boleh digunakan secara sendirian, digabungkan atau mengambil teknik-teknik yang diperlukan dalam sesautu intervensi dijalankan, oleh itu dalam MSDTK pendekatan dan teknik TTK digunakan secara berasingan dan dipilih dari teknik-teknik TTK yang tertentu dan bersesuaian sahaja.

Kekuatan utama pendekatan TTK-MTAAG ialah kaunselor berusaha mengubah tingkahlaku maladaptif dan emosi yang terganggu hasil daripada corak pemikiran yang tidak sesuai atau tidak rasional kepada yang lebih rasional (Friedberg dan McClure 2002) dan menerapkan nilai-nilai kerohanian dalam merawat tekanan.

Jadual 1 : Gabungan pendekatan Tazkiyah An-nafs dan Terapi Tingkahlaku kognitif dalam Modul Strategi daya tindak kerohanian (MSDTK)

MODUL	**SUB MODUL**	**PENGISIAN / AKTIVITI**	**TERAPI TINGKAHLAKU KOGNITIF**
PRA SESI	Pra sesi Aktiviti : permulaan	- Penerangan dan taklimat - Mengisi borang termaklum - Temujanji	
PERINGKAT 1: TAHAP PERMULAAN (INITIAL STAGE)			
SESI 1 : MEMBINA HUBUNGAN (TAARUF)	Aktiviti 1.1 : Mari berkenalan	- Berkenalan - Membina peraturan	- Main peranan - Penstrukturan semula kognitif

	Aktiviti 1.2 : Membina Etika Kelompok		
PERINGKAT 2 : TAHAP PERALIHAN (TRANSITION STAGE)			
SESI 2 : ANALISIS DIRI (MAARIFAH AL-NAFS)	Aktiviti 2.1: Mengenal diri I Aktiviti 2.2: Mengenal diri II	- Kenal kekuatan diri - Kenal kelemahan diri - Menilai kekuatan dan kelemahan diri - Kenal diri jasmani - Kenal diri rohani	- Analisis kelebihan dan kekurangan (advantage and disadvantage) - Main peranan - Penstrukturan semula kognitif
PERINGKAT 3 : BEKERJA (WORKING STAGE)			
SESI 3 : TAKHALLI DAN TAHALLI- (PENYUCIAN)	Aktiviti 3.1: Teroka Masalah Aktiviti 3.2: Menilai Masalah Aktiviti 3.3: Fuh Alhamdulillah Aktiviti 3.4: Misi diri ku	- Memahami dan meneroka masalah - Penilaian masalah - Penyucian diri - Penyucian diri	- Penstrukturan semula kognitif - Main peranan - Penetapan matlamat
SESI 4: TAKHALLI DAN TAHALLI – (PENGISIAN)	Aktiviti 4.1: Daya tindak Qalb Aktiviti 4.2: Daya tindak Aql	- Kenal peranan hati - Kenal pemikiran positif - Pengisian diri	- Penstrukturan semula kognitif - Rekod pemikiran peristiwa positif
SESI 5 : TAKHALLI DAN TAHALLI – (PENGISIAN)	Aktiviti 5.1: Daya tindak Nafs Aktiviti 5.2: Daya tindak Ruh Aktiviti 5.3: Daya tindak Jism	- Kenal nafsu baik dan prinsip mujahadah - Kenal kekuatan jiwa - Kenal relaksasi ringkas dan menghayati keagongan Allah	- Penstrukturan semula kognitif - Relaksasi - Imaginasi - Kerja rumah

PERINGKAT 4 : AKHIR (FINAL STAGE)			
SESI 6 : MUHASABAH	Aktiviti 6.1: Nilai diri dan rumusan	- Menilai proses untuk perubahan diri - Menilai strategi daya tindak yang akan di lakukan - Keperluan solat taubat dan hajat serta kelebihannya	- Penstrukturan semula kognitif - Imaginasi - Main peranan - Kerja rumah
SESI 7 : SUSULAN DAN PENILAIAN	Aktiviti 7.1: Inilah jalan ku	- Menilai strategi daya tindak yang telah di lakukan - Perkongsian pengalaman setelah melakukan tindakan perubahan diri	- Rumusan analisis

PENUTUP

Kehidupan manusia seringakali di belenggu dengan masalah yang berbeza-beza. Pelbagai pendekatan strategi daya tindak diaplikasikan untuk mengatasi masalah kebimbangan. Sebahagian manusia melihat kebimbangan sebagai suatu yang positif untuk merangsang motivasi diri, sebahagian manusia melihat tekanan suatu yang negatif yang menghasilkan pemikiran dan tingkahlaku yang tidak menyenangkan. Kajian-kajian lepas telah menunjukkan peranan kerohanian dalam membentuk diri mencapai kebahagaian. Jesteru dengan itu gabungan model Tazkiyah an-naf Al-ghazali dan Terapi tingkahlaku kognitif merubah pemikiran dan tingkahlaku negatif kepada pemikiran dan tingkahlaku positif.

RUJUKAN

Abdul Malek, A. R. (2004). *Kesan Kaunseling Kelompok Tingkah laku Kognitif dalam merawat tingkahlaku langsang buli di kalangan pelajar Sekolah Menengah*. *PhD Proposal*. Universiti Kebangsaan Malaysia.

Al-Gelban, K. S. (2007). Depression, anxiety and stress among Saudi adolescent school boys. *The Journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, *127*(1), 33–7. Retrieved from http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17319315

Andrews, B., & Wilding, J. M. (2004). The relation of depression and anxiety to life-stress and achievement in students. *British Journal of Psychology (London, England : 1953)*, *95*(Pt 4), 509–21. http://doi.org/10.1348/0007126042369802

Asmawati, D. (2004). Tekanan dan Daya tindak terhadap tekanan di kalangan pelajar. *Jurnal Psikologi Dan Pembangunan Manusia*, 3–12.

Corey, G. (2012). *Theory and Practice of Group Counseling* (Eighth). United States of America: Brook/Cole Publishing.

Cowden, P. (2010). Communication and conflict : anxiety and learning. *Journal Research in Higher Education*, *9*, 1–10.

Diana, S., & Frank, W. (2003). *Counselling for Anxiety Problem*. (D. Windy, Ed.) (Second). United Kingdom: Sage Publisher.

.Ferlis b, B. @ B., Balan, R., & Rosnah, I. (2009). Sumber stres , strategi daya tindak dan stres yang dialami pelajar universiti. *Jurnal Kemanusiaan bil.13*.

Firth, N., Greaves, D., & Frydenberg, E. (2010). Coping styles and strategies: a comparison of adolescent students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *43*(1), 77–85. http://doi.org/10.1177/0022219409345010

Harrington, R. (2013). *Stress, Health and Well-Being Thriving in THE 21st Century* (First). United States of America: Wadsworth publisher.

Hopko, D. R., Crittendon, J. a., Grant, E., & Wilson, S. a. (2005). The impact of anxiety on performance IQ. *Anxiety, Stress & Coping*, *18*(1), 17–35. http://doi.org/10.1080/10615800412336436

James N, B., Susan, M., & Jill M, H. (2013). *Abnormal Psychology Fifteenth Edition*. (Pearson Publisher, Ed.) (Fifteenth). United States of America.

Jansen, K. L., Motley, R., & Hovey, J. (2010). Anxiety, depression and students' religiosity. *Mental Health, Religion & Culture*, *13*(3), 267–271. http://doi.org/10.1080/13674670903352837

Kaula Assumpta, S., Peter J O, A., & Ndeke Florentina, N. (2014). The Relationship between Anxiety Levels and Academic Achievement among Students in Selected Secondary Schools in Lang'ata District, Kenya. *Journal of Educational and Social Research*, *4*(3), 403–414. http://doi.org/10.5901/jesr.2014.v4n3p403

Kim Chuan, G., Angela F L, W., Doris, C., & Justina Puay, T. I. (2009). Confidence levels after practicum experiences of student teachers in Singapore : An exploratory study. *Journal Of Educational Policy*, *2*(6), 121–140.

Linda De, C. (1994). *Tingkah laku Abnormal dari sudut pandang perkembangan* (Pertama). Jakarta Indonesia: Rasindo Publisher.

Martin E, S., Elaine F, W., & David L, R. (2001). *Abnormal Psychology Fourth Edition* (Fourth). London, UK: Norton Publisher.

Md Noor, S. (2012). *Pembinaan Modul bimbingan" Tazkiyah An-Nafs" dan Kesannya Ke Atas Religiositi dan Resiliensi Remaja*. Universty Utara Malaysa.

Michelle Rowe, M., & Richard G Allen, M. . (2004). Spirituality As A Means Of Coping With Chronic Illness. *Amarican Journal of Health Studies*, *19*(1), 62.

Mihat, D. (2006). *Kebimbangan, personaliti, dan iltizam Guru Pelatih Di Maktab Perguruan.* University Kebangsaan Malaysia.

Mohamed Arip, M. A. S., Abdul Samad, N., & Kee, P. (2011). *Modul-Modul Kelompok Siri 2 Aplikasi Pendekatan dan Teknik Bimbingan* (Cetakan Ke). Tanjong Malim, Perak: Universiti Pendidikan Sultan Idris.

Mohammad Aziz Shah, M. A. (2010). *Kesan kelompok bimbingan ke atas konsep kendiri, daya tahan dan kelangsangan ramaja.* Universiti Kebangsaan Malaysia.

Morton, L. L., Vesco, R., Williams, N. H., & Awender, M. a. (1997). Student teacher anxieties related to class management, pedagogy, evaluation, and staff relations. *The British Journal of Educational Psychology*, *67 (Pt 1)*, 69–89. Retrieved from http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9114733

Paker, T. (2011). Student Teacher Anxiety Related to the Teaching Practicum. *Eurasian Journal of Education Research*, (42), 207–224.

Rachman, S. (1998). *Anxiety* (First). East Sussex, United Kingdom: Psychology Press Ltd Published.

Renata, S. (2004). *On Anxiety* (First). New York: Routledge Taylor and Francis.

Salasiah, H. H. (2008). *Pendekatan Da'wah Al-Irsyad Al-Nafsiyym*. Universiti Sains Malaysia.

Sapora, S. (2007). *Keberkesanan Kaunseling Kelompok Pemusatan Insan, Rasional Emotif Tingkah laku dan Psikologi Kognitif Ad-Din Ke atas tahap tekanan, kepuasan kerja, strategi berdaya tindak dan sokongan sosial Guru.* University Kebangsaan Malaysia.

Sidek, M. N., & Jamaludin, A. (2005). *Pembinaan Modul, Bagaimana membina modul latihan dan modul Akademik* (Pertama). Serdang Selangor: Universiti Putra Malaysia.

Spielberger, C. (1979). *Understanding Stress and Anxiety*. London, UK: Harper and Row Ltd.

Tuan Jaafar, T. M. F. (2009). *Kerjaya sebagai Guru* (Edisi Kedu). Batu Caves, Selangor: PTS Professional Publishing Sdn. Bhd.

Yuseri, A., Sapora, S., & Marina Munira, A. M. (2009). Peranan Kerohanian Dalam Menangani Gejala Dadah. *Jurnal Antidadah Malaysia*, 137–154.

PELUANG DAN KESEDIAAN TERHADAP PENGGUNAAN PERSEKITARAN PEMBELAJARAN MAYA (EDMODO) DALAM KALANGAN PENSYARAH IPG: SATU ANALISIS *FUZZY DELPHI*

Ahmad Sobri Shuib, PhD
Muhammad Fariddudin Wajdy Anthony
Institut Pendidikan Guru Kampus Darulaman, Kedah Darul Aman

Nurahimah Mohd Yusoff, PhD
Muhammad Nidzam Yaakob
Universiti Utara Malaysia, Sintok, Kedah Darul Aman

ABSTRAK

Persekitaran Pengajaran Maya dikatakan boleh meningkatkan interaksi antara guru dengan pelajar yang membentuk komunikasi secara berkesan. Banyak kajian penyelidikan tentang Persekitaran Pengajaran Maya (Edmodo) berkaitan dengan penggunaannya, serta peningkatan pencapaian akademik dalam kalangan pengguna Persekitaran Pengajaran Maya (Edmodo). Objektif kajian ialah untuk melihat peluang dalam penggunaan persekitaran pembelajaran maya (Edmodo) dalam kalangan pensyarah IPG. Kajian ini menggabungkan pendekatan kuantitatif dan kualitatif. Dalam kajian ini, Kaedah Fuzzy Delphi dengan menggunakan 5 skala likert digunakan bagi mengumpul respon 15 orang pakar yang terdiri daripada pensyarah IPG. Data yang dikumpul dianalisis menggunakan penomboran segitiga fuzzy (triangular fuzzy number) dan kedudukan (ranking) setiap pembolehubah ditentukan menggunakan 'defuzzification process'. Konsensus pakar mendapati pembolehubah peluang penggunaan aplikasi Edmodo dalam P&P adalah satu idea yang baik untuk pembelajaran berada di kedudukan (ranking) pertama. Hasil analisis data temubual juga turut menyokong dapatan di atas. Kajian ini dapat memberi manfaat bukan sahaja kepada para pensyarah dan pelajar, malah sebagai rujukan kepada sistem pendidikan di Malaysia dalam mentransformasikan pendidikan melalui kolaborasi dengan teknologi rangkaian sosial.

Kata kunci*: Konsesus Pakar,Fuzzy Delphi Method, Kurikulum, Persekitaran Pengajaran Maya, Generasi Millenial*

PENGENALAN

Abad ke-21 adalah merupakan tempoh antara tahun 2001 hingga 2100. Menurut Mumtaz Begam, 2013 menyatakan abad ke-21 adalah abad yang membawa perubahan kepada satu anjakan paradigma daripada masyarakat industri kepada masyarakat inovasi, penggunaan teknologi, agihan kuasa dan e-pembelajaran kepada m-Pembelajaran. Arus dunia teknologi yang semakin pesat pada zaman milinium dan dunia globalisasi telah menjadikan sistem komunikasi perlu seiring dengan perubahan zaman. Konsep *open sky technology* telah menjadikan dunia yang luas menjadi semakin mengecil dengan sokongan sistem komunikasi terkini yang bersifat maya. Era pembangunan ICT telah membekukan jarak dan masa seperti tiada had dan tiada batasan waktu (Yusliani, 2012).

Kepesatan pembangunan ekonomi dan dunia pendidikan telah mengubah status dunia untuk lebih memberi fokus kepada `*end product'* berbanding teoritikal. Perubahan ini dikenali sebagai *knowledge age* atau k-ekonomi seiring dengan abad ke-21 yang amat mementingkan kreativiti dan inovasi dan informasi dalam menelusuri kehidupan masyarakat maya. Kepesatan dunia ICT di abad ke-21 menjadikan negara harus menerima impak isu dan cabaran daripada liberalisasi, globalisasi, liberalisasi dalam era perkembangan dunia *Informatian and Communications Technology* atau ICT. Alam pendidikan juga pastinya perlu bergerak bersama dengan teknologi suapaya tidak ketinggalan dalam cabara dunia tanpa sempadan di era globalisasi. Irvine & Richards, 2013 berpendapat abad ke-21 kini terdedah dengan konsep pembelajaran atas talian yang memberi ruang yang lebih terbuka untuk pelajar mengikuti proses pembelajaran.

> *"Teachers will need to change their role in the electronic classroom from being information providers to counselors to help students develop know how and judgment to select information sources. Key to success in the Information Age will be making the right judgements between an awesome array of choices. We are examining our education system to create a curriculum where people learn how to learn for continuing education throughout their lives." (Tun Mahathir Mohamed, Launch of the Multimedia Super Corridor, 1 August 1996)*

Jadi jelaslah bahawa segala bentuk perubahan akan berhadapan dengan halangan dan cabaran dalam soal ekonomi, politik dan sosial yang secara lansung turut mempengaruhi status pendidikan sesebuah negara. Tetapi dengan gelombang ekonomi kini, peningkatan dalam penggunaan smartphone telah membuka ruang yang luas dalam perubahan era pedagogi tradisi kepada pedagogi maya di alam siber (Specht, 2014).

PENYATAAN MASALAH

Sistem pendidikan di Malaysia telah menunjukkan perubahan yang bersifat drastik dan terbuka terutamanya dalam perkembangan teknologi tanpa wayar. Ini di sokong pula dengan penggunaan peralatan mudah alih yang semakin meningkat kadar penggunaanya (Seadah Siraj, 2008). Fenomena ini turut di sokong oleh faktor harga peralatan mudah alih yang rendah dan mampu dimiliki. Kesannya akan berlaku kenaikan dalam permintaan yang tinggi terhadap telefon mudah alih. Buktinya jika dilihat kepada statistik Suruhanjaya Komunikasi dan Multimedia Malaysia, didapati kadar penggunaan telefon mudah alih telah mencecah

sebanyak 30.144 juta pada tahun 2009. Senario ini jelas menunjukkan bahawa terdapat perubahan dan juga peningkatan yang drastik secara berterusan terhadap penggunaan telefon mudah alih di Malaysia (RMK-10, 2010).

Jadi kesannya, dengan berlakunya perubahan dalam teknologi maka perubahan juga akan berlaku kepada kaedah pembelajaran. Corak pedagogi telah berubah selari dengan perubahan teknologi sesuai dengan lanskap pendidikan maya pada masa kini. Kini, berlaku perubahan yang ketara yang menjurus kepada perubahan gaya pembelajaran yang sentiasa bersifat dinamik dalam bidang pendidikan (Mohamed Alley, 2004). Justeru itu, pedagogi maya telah mengambil ruang dan tempat sebagai salah satu alternatif kepada aktiviti pembelajaran terkini.

Oleh itu bidang pendidikan di Malaysia berhadapan dengan pelbagai cabaran dan isu yang menjadi tanggungjawab semua pihak selari dengan dunia abad ke-21. Untuk menjadikan Malaysia sebagai sebuah negara maju dan bertaraf dunia maka perlulah berlaku perubahan dan pembaharuan dalam bidang pendidikan. Bertitik tolak dari kesedaran ini, Kementerian Pelajaran membuat pembaharuan dan perubahan sistematik ini mestilah dilihat secara menyeluruh dalam kontek yang lebih luas. Sebagai contoh, apabila kita mengubah kurikulum sekolah, faktor-faktor latihan guru, soal fizikal, soal kemasukan teknologi baru, sistem penilaian, kebajikan guru, profesionalisme dan lain-lain lagi hendaklah diambil kira. Kementerian Pendidikan akan menyalurkan semua inisiatif ICT untuk meningkatkan produktiviti, kecemerlangan dan keberkesanan sistem pengurusan supaya boleh dilaksanakan secara cekap dan efektif untuk mengelakkan pembaziran (KPM, 2011).

OBJEKTIF KAJIAN

1. Mengenal pasti apakah peluang menggunakan aplikasi Edmodo dalam kalangan pensyarah di IPG berdasarkan kesepakatan pakar.

SOALAN KAJIAN

1. Apakah peluang menggunakan aplikasi Edmodo dalam kalangan pensyarah di IPG?

METODOLOGI KAJIAN

Kajian ini merupakan kajian kuantitatif dan juga kualitatif , sampel kajian melibatkan 15 orang pakar bidang (Adler & Zigler, 1996). Instrumen kajian yang digunakan ialah set soal selidik yang mengandungi 10 item yang diedarkan kepada pakar.

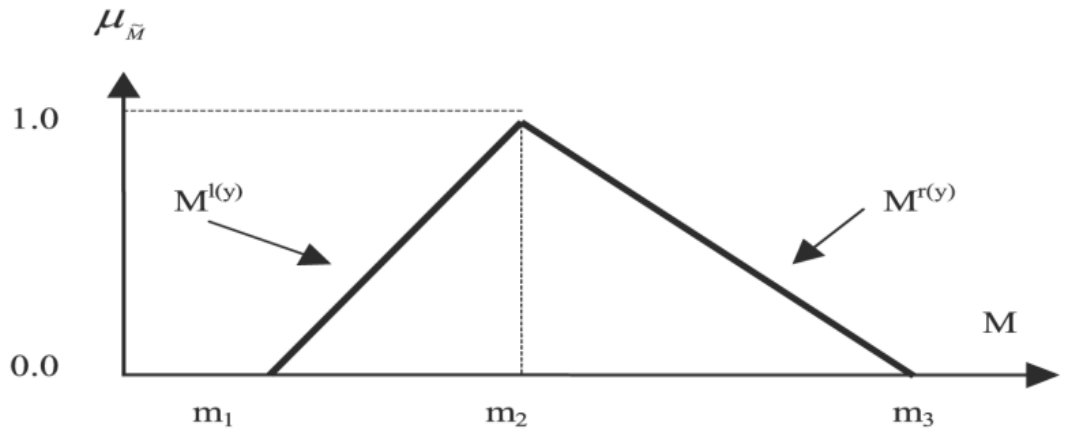
Untuk melaksanakan teknik *Fuzzy Delphi* dalam kajian ini, pengkaji terlebih dahulu menentukan dan menyusun item-item yang diubahsuai dari analisis keperluan dalam bentuk yang lebih kemas dan teratur untuk diteliti oleh panel pakar. Setelah itu, pengkaji menentukan sekumpulan pakar yang bersetuju untuk memberi sumbangan kepakaran mereka dalam menyatakan idea, mengkritik dan menambah baik kandungan item yang telah ditentukan oleh pengkaji. Pengkaji mengedarkan instrumen soal selidik yang mengandungi item-item yang diperolehi menerusi analisis keperluan. Para pakar diminta menyatakan aras persetujuan terhadap setiap item samada Sangat Setuju, Setuju, Kurang Setuju, Tidak Setuju dan Sangat

Tidak Setuju. Setelah semua pakar menandakan aras persetujuan masing-masing, pakar juga diminta memberikan pandangan masing-masing terhadap setiap item di dalam brang soal selidik. Data dari Skala Likert yang diperolehi kemudian diterjemahkan ke dalam bentuk data nombor Fuzzy dan dianalisis menggunakan perisian *Microsoft Excel*. Teknik analisis data ini dikenali sebagai teknik *Fuzzy Delphi* atau *Fuzzy Delphi Method* (FDM). Komen dan cadangan pakar juga diambilkira untuk menambah baik item. Kajian ini juga mengambilkira pandangan seramai 8 orang pelajar dan 2 orang pensyarah. Data diperolehi melalui temubual semi struktur beradasarkan TUP Model (Roman Bednarik,2002).

PERBINCANGAN KAJIAN

Pengumpulan Dan Penganalisaan Data Teknik *Fuzzy Delphi*

Dalam teknik Fuzzy Delphi ada dua istilah yang perlu difahami iaitu *Triangular Fuzzy Number* dan proses *Defuzzification*. *Triangular Fuzzy Number* mewakili nilai m1, m2 dan m3 dan ia ditulis seperti ini (m1, m2, m3). Nilai m1 mewakili nilai minimum, nilai m2 mewakili nilai munasabah manakala nilai m3 mewakili nilai maksimum. Manakala *Triangular Fuzzy Number* digunakan untuk menghasilkan skala Fuzzy (yang sama seperti skala Likert) bagi tujuan menterjemahkan pembolehubah linguistik kepada nombor fuzzy. Bilangan tahap bagi skala Fuzzy adalah dalam bilangan ganjil. Lebih tinggi skala Fuzzy, lebih tepat data yang diperolehi. Ia dapat dijelaskan dalam Rajah 1.



Rajah 1. Aras Persetujuan Skala Fuzzy. Adaptasi dari "*Fuzzy Delphi dalam penyelidikan reka bentuk*,'' oleh Mohd. Ridhuan Mohd. Jamil, Saedah Siraj, Zaharah Hussin, Nurul Rabihah Mat Noh & Ahmad Arifin Sapar, 2014. Kuala Lumpur: Minda Intelek.

Dalam kajian ini, proses pengumpulan dan penganalisaan teknik *Fuzzy Delphi* dilaksanakan apabila pakar diberikan item dan setiap instrumen diwakili oleh skala Likert serta ruangan kosong untuk komen serta cadangan pakar. Data skala Likert yang diperolehi akan dianalisis dengan menggunakan program *Excel*. Semua data ditukarkan ke dalam bentuk T*riangular Fuzzy Number*. Skala *Fuzzy* lima poin digunakan dalam kajian ini. Ia dapat dilihat dalamv jadual 1.

Jadual 1 :*Jadual Lima Point Skala Fuzzy*

Aras Persetujuan	Skala Fuzzy
Sangat Tidak Setuju	0.0, 0.0,0.2
Tidak Setuju	0.0, 0.2,0.4
Sederhana Setuju	0.2, 0.4,0.6
Setuju	0.4, 0.6,0.8
Sangat Setuju	0.6, 0.8,1

Jadual 1 menunjukkan bahawa semakin tinggi nombor pada skala, semakin tepat data yang diperolehi. Di dalam kajian ini, pengkaji memilih skala lingusitik lima poin seperti yang ditunjukkan dalam Jadual 2.

Jadual 2: *Skala kajian*

Aras Persetujuan	Skala Fuzzy	Skala Likert
Sangat Tidak Setuju	0.0, 0.0,0.2	1
Tidak Setuju	0.0, 0.2,0.4	2
Sederhana Setuju	0.2, 0.4,0.6	3
Setuju	0.4, 0.6,0.8	4
Sangat Setuju	0.6, 0.8,1	5

Data-data kemudian dijadualkan untuk mendapatkan nilai Fuzzy (n1, n2, n3) serta nilai purata Fuzzy (m1, m2, m3) bagi mendapatkan nilai threshold, peratusan konsensus pakar, *defuzzication* dan *ranking item*. Bagi tujuan mendapatkan kesepakatan pakar untuk setiap item, nilai *threshold* tidak melebihi 0.2. Peratusan persetujuan pakar pula perlu melebihi nilai 75% manakala nilai *defuzzication* bagi setiap item perlu melebihi nilai α-cut = 0.5.

Untuk mendapatkan nilai *threshold*, jarak di antara dua nombor *Fuzzy* ditentukan dengan menggunakan formula berikut iaitu :

$$d\left(\tilde{m},\tilde{n}\right) = \sqrt{\frac{1}{3}\left[(m_1 - n_1)^2 + (m_2 - n_2)^2 + (m_3 - n_3)^2\right]}.$$

Rajah 2 : Formula penentuan jarak di antara dua nombor *Fuzzy*

Berdasarkan formula pada Rajah 2, nilai d adalah nilai *threshold*. Jika nilai d ≤ 0.2, ia bermaksud kesemua pakar mencapai kesepakatan terhadap item berkenaan. Jika sebaliknya, pusingan kedua perlu dibuat untuk melihat samada item tersebut diperlukan atau tidak (Chen, 2000 dan Cheng & Lin, 2002). Teknik *Fuzzy Delphi* juga melibatkan proses menentukan kesepakatan pakar samada melebihi atau bersamaan dengan 75% bagi keseluruhan konstruk atau bagi setiap item. Setiap item diandaikan mencapai kesepakatan pakar jika peratusan kesepakatan pakar untuk item berkenaan adalah sama atau melebihi 75% (Chu & Hwang, 2008).

Proses *defuzzification* turut dilakukan dalam proses penganalisaan data kajian teknik *Fuzzy Delphi*. Ia adalah proses menentukan kedudukan atau keutamaan bagi setiap item atau untuk menentukan kedudukan bagi setiap pembolehubah mahupun sub-pembolehubah. Dalam proses ini, terdapat tiga rumus iaitu :

i. A = 1/3 * (m1 + m2 + m3) , atau ;
ii. A = ¼ * (m1 + 2m2 + m3) , atau ;
iii. A = 1/6 * (m1 + 4m2 + m3).

Nilai α-cut = nilai median bagi '0' dan '1', dimana α-cut = (0+1)/2 = 0.5. Sekiranya nilai A terhasil kurang dari nilai α-cut = 0.5, item akan ditolak kerana ia menunjukkan kesepakatan pakar dalam menolak item tersebut namun jika nilai A yang terhasil adalah melebihi nilai α-cut = 0.5, item akan diterima kerana ia menunjukkan konsensus pakar untuk menerima item berkenaan (Bodjanova, 2006).

Rasional Teknik Fuzzy Delphi

Rasional aplikasi teknik *Fuzzy Delphi* dilakukan berbanding teknik *Delphi* biasa dalam kajian ini kerana ia menjimatkan masa dan kos dalam mengendalikan soal selidik. Selain itu, ia turut membolehkan para pakar memberikan sepenuhnya pandangan mereka secara konsisten (Mohd. Ridhuan Mohd. Jamil et al., 2013).

Kesepakatan Pakar *Fuzzy Delphi* Terhadap Peluang pelaksanaan m-Pembelajaran di IPG

Jadual 3 :Peluang menggunakan perisian Edmodo secara *Mobile* di IPG

ITEM	
A1	Saya percaya kepentingan menggunakan perisian Edmodo secara *mobile* semasa kuliah.
A2	Saya percaya menggunakan perisian Edmodo sesuai dengan program saya.
A3	Penggunaan perisian Edmodo dalam P&P adalah satu idea yang baik untuk pembelajaran.
A4	Saya percaya menggunakan perisian Edmodo secara *mobile* akan meningkatkan prestasi akademik pelajar.
A5	Saya berminat untuk mempelajari penggunaan perisian Edmodo secara *mobile* dengan lebih mendalam.
A6	Saya cekap dalam menggunakan perisian Edmodo secara *mobile.*
A7	Saya merasa yakin apabila menggunakan perisian Edmodo secara *mobile* dalam P&P
A8	Penggunaan perisian Edmodo secara *mobile* membolehkan kerja disiapkan dengan cepat
A9	Penggunaan perisian Edmodo secara mobile berupaya meningkatkan produktiviti kerja pelajar.
A10	Saya berpeluang mengakses aplikasi Edmodo secara *mobile* pada bila-bila masa dan di mana-mana sahaja.

Nilai *threshold* (d), peratusan kesepakatan pakar, *defuzzification* dan *ranking item* bagi item-item di atas ditunjukkan dalam Jadual 4.

Jadual 4 :*Nilai threshold (d), peratusan kesepakatan pakar, defuzzification dan ranking item bagi peluang pelaksanaan Aplikasi Edmodo di IPG*

PAKAR	ITEM									
	A1	**A2**	**A3**	**A4**	**A5**	**A6**	**A7**	**A8**	**A9**	**A10**
1	0.041	0.020	0.143	0.143	0.122	0.041	0.190	0.020	0.454	0.285
2	0.041	0.285	0.143	0.448	0.122	0.041	0.190	0.020	0.158	0.020
3	0.041	0.020	0.163	0.163	0.183	0.265	0.190	0.020	0.417	0.285
4	0.041	0.020	0.163	0.163	0.183	0.041	0.454	0.026	0.149	0.020
5	0.265	0.020	0.143	0.448	0.163	0.041	0.117	0.020	0.158	0.020
6	0.041	0.020	0.143	0.143	0.183	0.041	0.117	0.020	0.158	0.326
7	0.041	0.020	0.143	0.163	0.183	0.265	0.422	0.285	0.158	0.020
8	0.041	0.326	0.163	0.163	0.122	0.041	0.117	0.020	0.149	0.020
9	0.041	0.020	0.163	0.163	0.183	0.041	0.117	0.020	0.158	0.020
10	0.041	0.020	0.143	0.163	0.183	0.041	0.117	0.020	0.158	0.020
11	0.041	0.020	0.143	0.163	0.183	0.229	0.117	0.020	0.158	0.020
12	0.041	0.020	0.143	0.163	0.183	0.041	0.190	0.285	0.158	0.020
13	0.041	0.020	0.143	0.163	0.122	0.176	0.190	0.020	0.149	0.020
14	0.265	0.285	0.143	0.448	0.122	0.041	0.117	0.020	0.158	0.020
15	0.041	0.020	0.163	0.163	0.122	0.041	0.117	0.020	0.149	0.020

Jadual 4 (sambungan)

PAKAR	ITEM									
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
Peratusan Konsensus Pakar Berdasarkan Setiap Item	87%	80%	93%	80%	87%	80%	87%	80%	87%	80%
Peratusan Konsensus Kumpulan Pakar bagi Keseluruhan Item	Peratus Konsensus Kumpulan Pakar = (140/165) x 100% = 85 % 140-total iem d≤0.2 165-15 expert × 11 item									
Nilai *Defuzzification* / Nilai Skor Item	0.587	0.613	0.707	0.693	0.680	0.573	0.529	0.613	0.693	0.587
Kedudukan (ranking) Item	5	4	1	2	3	6	7	4	2	5

* Kaedah 1: Item A1, A2, A4, A5, A6, A7 dan A10 melebihi nilai *threshold* (d) = 0.2

** Kaedah 2: Peratus persetujuan pakar menunjukkan kesemua item melebihi nilai 75%

*** Kaedah 3: Kesemua nilai *defuzzification* bagi setiap item melebihi nilai α-cut = 0.5

Berdasarkan Jadual 4, hanya item A3 dan A5 sahaja yang mempunyai nilai *threshold* (d) ≤ 0.2. Menurut Cheng dan Lin (2002), jika nilai purata dan penilaian pakar adalah kurang dari nilai *threshold* 0.2, item tersebut telah mendapat kesepakatan pakar. Meskipun dapatan menunjukkan item A1, A2, A4, A5, A6, A7 dan A10 melebihi nilai *threshold* (d) = 0.2, namun peratus persetujuan pakar menunjukkan kesemua item berada melebihi nilai 75%. Kesemua nilai *defuzzification* bagi setiap item juga melebihi nilai α-cut = 0.5. Ini menunjukkan item-item peluang untuk melaksanakan m-Pembelajaran di Institut Pendidikan Guru mendapat kesepakatan dari para pakar. Item yang disusun mengikut keutamaan seperti ditunjukkan dalam Jadual 5.

Jadual 5: *Item Peluang Melaksanakan Aplikasi Edmodo secara mobile di IPG mengikut keutamaan*

Susunan mengikut keutamaan	Item	Nombor Item
1	Penggunaan perisian Edmodo dalam P&P adalah satu idea yang baik untuk pembelajaran.	**A3**
2	Saya percaya menggunakan perisian Edmodo secara *mobile* akan meningkatkan prestasi akademik pelajar.	**A4**
2	Penggunaan perisian Edmodo secara mobile berupaya meningkatkan produktiviti kerja pelajar.	**A9**
3	Saya berminat untuk mempelajari penggunaan perisian Edmodo secara *mobile* dengan lebih mendalam.	**A5**
4	Penggunaan perisian Edmodo secara *mobile* membolehkan kerja disiapkan dengan cepat	**A8**
4	Saya percaya menggunakan perisian Edmodo sesuai dengan program saya.	**A2**
5	Saya berpeluang mengakses aplikasi Edmodo secara *mobile* pada bila-bila masa dan di mana-mana sahaja.	**A10**
5	Saya percaya kepentingan menggunakan perisian Edmodo secara *mobile* semasa kuliah	**A1**
6	Saya cekap dalam menggunakan perisian Edmodo secara *mobile.*	**A6**
7	Saya merasa yakin apabila menggunakan perisian Edmodo secara *mobile* dalam P&P	**A7**

Jadual 6 pula menunjukkan nilai skor *defuzification* bagi ciri-ciri konstruk peluang pelaksanaan m-Pembelajaran di IPG. Berdasarkan nilai skor *defuzification* menunjukkan kedudukan bagi setiap item yang perlu diberi keutamaan oleh pakar melaksanakan m-Pembelajaran di IPG.

Jadual 6: *Item Peluang Melaksanakan Aplikasi Edmodo secara mobile di IPG mengikut nilai fuzzy evaluation*

Susunan mengikut keutamaan	Item	Nilai *fuzzy evaluation*
1	Penggunaan perisian Edmodo dalam P&P adalah satu idea yang baik untuk pembelajaran.	**10.6**
2	Saya percaya menggunakan perisian Edmodo secara *mobile* akan meningkatkan prestasi akademik pelajar.	**10.4**
2	Penggunaan perisian Edmodo secara mobile berupaya meningkatkan produktiviti kerja pelajar.	**10.4**
3	Saya berminat untuk mempelajari penggunaan perisian Edmodo secara *mobile* dengan lebih mendalam.	**10.2**
4	Penggunaan perisian Edmodo secara *mobile* membolehkan kerja disiapkan dengan cepat	**8.8**
4	Saya percaya menggunakan perisian Edmodo sesuai dengan program saya.	**8.8**
5	Saya percaya kepentingan menggunakan perisian Edmodo secara *mobile* semasa kuliah	**8.6**
5	Saya berpeluang mengakses aplikasi Edmodo secara *mobile* pada bila-bila masa dan di mana-mana sahaja.	**8.6**
6	Saya cekap dalam menggunakan perisian Edmodo secara *mobile.*	**7.9**
7	Saya merasa yakin apabila menggunakan perisian Edmodo secara *mobile* dalam P&P	**7.4**

Hasil daripada nilai skor *defuzification* bagi setiap ciri-ciri item peluang pelaksanaan m-Pembelajaran di IPG dilihat memberi nilai yang dipersetujui. Jadual 6 memperlihatkan bahawa item penggunaan perisian Edmodo dalam P&P adalah satu idea yang baik untuk pembelajaran ditempat yang pertama dengan nilai skor *defuzification* sebanyak 10.6. Diikuti oleh item saya percaya menggunakan perisian Edmodo secara *mobile* akan meningkatkan prestasi akademik pelajar dan penggunaan perisian Edmodo secara mobile berupaya meningkatkan produktiviti kerja pelajar dengan nilai *defuzification* sebanyak 10.4. Dua item ini berada di kedudukan kedua. Seterusnya item saya berminat untuk mempelajari penggunaan perisian Edmodo secara *mobile* dengan lebih mendalam dengan nilai skor *defuzification* sebanyak 10.2 berada di*ranking* ketiga Seterusnya item penggunaan perisian Edmodo secara *mobile* membolehkan kerja disiapkan dengan cepat dan saya percaya menggunakan perisian Edmodo sesuai dengan program saya dengan nilai skor *defuzification* sebanyak 8.8 di kedudukan keempat. Dua item berada di kedudukan yang kelima iaitu saya percaya kepentingan menggunakan perisian Edmodo secara *mobile* semasa kuliah dan saya berpeluang mengakses aplikasi Edmodo secara *mobile* pada bila-bila masa dan di mana-mana sahaja dengan nilai skor *defuzification* sebanyak 8.6. Bagi kedudukan keenam item saya cekap dalam menggunakan perisian Edmodo secara *mobile* dengan nilai skor *defuzification* sebanyak 7.9. Item yang seterusnya ialah saya merasa yakin apabila menggunakan perisian Edmodo secara *mobile* dalam P&P dengan nilai skor *defuzification* sebanyak 7.4 di kedudukan ketujuh.

Dapatan Temu bual pelajar penggunaan Edmodo dalam Pembelajaran

Dapatan temu bual bagi responden 1 hingga responden 8 menunjukkan responden merasakan aktiviti kuiz secara edmodo dengan alat *smartphone* mampu untuk menjadikan proses pembelajaran menjadi lebih menarik. Kuiz secara edmodo mampu untuk menjadikan proses pembelajaran amat menarik. Pelajar secara aktif membuat perbincangan untuk menjawab soalan kuiz yang diberikan secara individu dan juga berkumpulan. Daripada temu bual juga jelas menunjukkan responden merasakan aktiviti sebegini adalah menarik dan mampu untuk menjadikan proses pembelajaran adalah selari dengan apa yang berlaku dalam dunia realiti ICT semasa. Dapatan juga menunjukkan pembelajaran menggunakan platform edmodo mampu untuk menjawab segala persoalan dengan pantas dalam kumpulan. Apabila terdapat persoalan yang dirasakan kurang difahami, pelajar akan menyatakan dalam platform edmodo. Respon yang diperolehi dari rakan adalah cepat, pantas dan berkesan. Responden juga merasakan seolah-olah mereka berada dalam kelas untuk berbincang, tetapi sebenarnya perbincangan berlaku di luar waktu pembelajaran.

"Ya..ia amat membantu..dimana kita boleh berbincang dan bertukar-tukar pendapat di dalam edmodo ini juga tempat untuk kita mendapatkan maklumat yang diperlukan selain daripada nota yang disediakan.." (TB1/R1)

"Ya..kita boleh bertukar-tukar pendapat didalam edmodo ini macam group study la..kalau ada assignment yang kita tak paham..boleh la kita berbincang dalam edmodo ni…lebih memudahkan kerja kita bila dah ramai memberi pendapat.." (TB1/R2)

"Amat membantu…kita boleh berbincang dalam forum ini.. mudah nak bertanya pada rakan-rakan lain.." (TB1/R3)

"Ya amat membantu.. kita boleh dapat banyak maklumat..lagipun ia membantu dalam menjawab setiap kemusykilan tentang sesuatu tajuk.." (TB1/R4)

"Ya..kira edmodo ni macam group study la..kita bincang ramai-ramai..segala apa persoalan boleh kita tanya dalam ni..banyak membantu la.." (TB2/R5, ms5, b111-112)

"Semestinya membantu pembelajaran saya..mudah saya nak berbincang dengan kawan-kawan…kadang-kadang ada juga lecturer yang joint sama.." (TB2/R6, ms6, b113-114)

"Ya…dengan adanya platform dalam model ini..saya dapat bertanya kemusykilan tentang pembelajaran saya..ramai yang boleh membantu.." (TB2/R7, ms5, b115-116)

"Ya..edmodo ni boleh di katakan sebagai tempat untuk mendapatkan maklumat dan tempat kita belajar juga...jadi mudah la untuk kita nak bertanya.." (TB2/R8, ms5, b117-118)

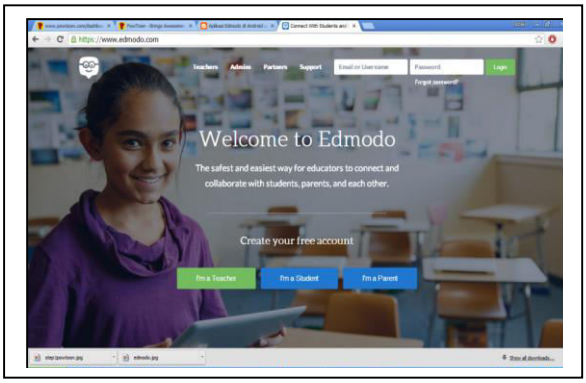
Dapatan Temu bual pensyarah penggunaan Edmodo dalam Pembelajaran

Dapatan temu bual bagi pensyarah 1 dan 2 menunjukkan pensyarah merasakan edmodo adalah merupakan satu bentuk perisian yang lebih bersifat pendidikan dan mesra pengguna. Pelaksanaan kuiz dalam edmodo amat menarik dan pelajar juga dapat membuat tugasan tersebut di mana-mana sahaja dan pada bila-bila masa sahaja. Masa yang diberi untuk menjawab menjadikan pelajar mampu untuk menyiapkan tugasan kuiz mengikut perancangan. Apa yang penting adalah pensyarah dapat melihat perkembangan pelajar secara personal dan ini akan dapat memotivasikan pelajar untuk terus membaiki kelemahan diri.

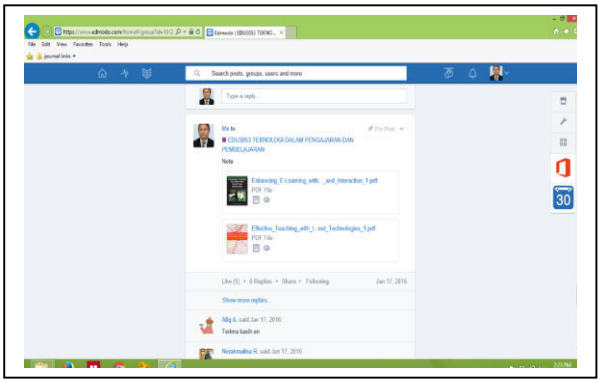
"Saya rasa selesa dengan perisian ni….mudah…senang…dan yang penting dapat upload bahan untuk kerja pelajar…store secara online mudah…space pun sikit….emmm" (TB3/L1, ms3, b58-59).

"Yang bagusnya dalam Edmodo ialah lebih friendly user…markah pun dapat kita lihat..perkembangan pelajar dapat di pantau…..perisian ini ada di gunakan….tetapi kajian untuk melihat keberkesannya elok sangat di buat…setuju la….."(TB4/L2, ms3, b60-62).

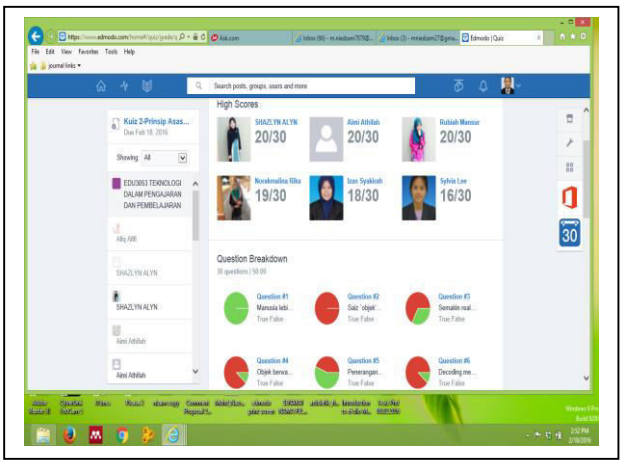
Contoh aktiviti dalam platform Edmodo

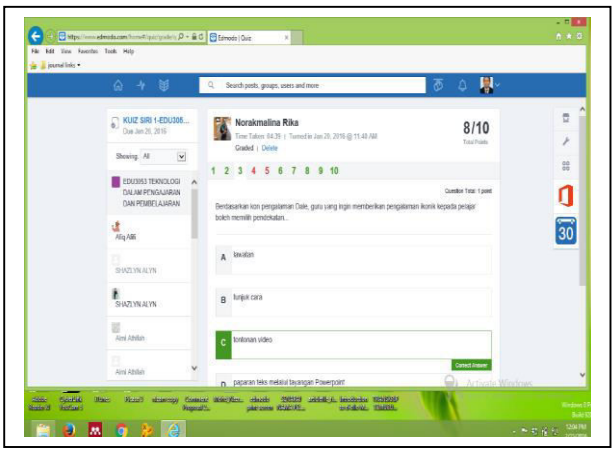


Mendaftar akaun sebagai guru / pensyarah



Bahan dalam Edmodo Markah Pelajar





PERBINCANGAN DAN KESIMPULAN

Hasil analisis yang dijalankan item yang berada di kedudukan pertama ialah Penggunaan perisian Edmodo dalam P&P adalah satu idea yang baik untuk pembelajaran dengan nilai skor *defuzification* sebanyak 10.6. Penyataan ini selari dengan kajian oleh Kaushik, Azad, & Vakati, 2014 yang mendapati teknik pedagogi teleh berubah dan pembelajaran telah berubah sesuai dengan perkembangan semasa. Pendidikan maya telah berkembang dan lebih banyak sekolah-sekolah dan juga peringkat pendidikan tinggi yang terlibat. Seterusnya kajian oleh Kamil, Wisam Abduladheem; Fadahl, Zaid Abass; Shukur, Ban Salman; Al-khafaji, Nassir Jabir; Azeez, & Naofal Mohamad Hassin, 2014 juga mendapati pembelajaran menggunakan platform secara *mobile* semakin diterima pakai di institusi pendidikan tinggi untuk membantu pelajar dalam proses pembelajaran mereka.

Item yang berada di kedudukan yang kedua ialah item saya percaya menggunakan perisian Edmodo secara *mobile* akan meningkatkan prestasi akademik pelajar dan item penggunaan perisian Edmodo secara mobile berupaya meningkatkan produktiviti kerja pelajar dengan nilai skor *defuzification* sebanyak 10.4. Kajian oleh Mikulowski, Dariusz; Brzostek-Pawlowska, Jolanta, 2014 mendapati pedagogi moden yang menggunakan komputer sebagai peralatan *mobile* adalah merupakan kemudahan penting kepada pelajar. Seterusnya kajian oleh Chao, Chen, & Huang , 2014 juga menunjukkan bahawa perkembangan pesat dalam bidang Internet dan alat pembelajaran mobile telah menjadikan interaksi sosial dalam kalangan masyarakat lebih mudah. Kajian juga mendapati dengan penggunaan platform Edmodo, pelajar boleh menjana kelekitan pembelajaran dengan penyertaan aktif dan interaksi dua hala dalam komuniti pelajar itu sendiri. Pembelajaran juga mampu menjadi lebih baik dan menarik dengan menggunakan alatan mobile untuk memudahkan pelajar mengakses (Trust, 2015). Menurut Fiore, Mainetti, Patrono, & Vergallo, 2012 pendidikan telah berubah dengan ketara untuk memenuhi keperluan baru bagi guru dan pelajar.

Item yang seterusnya ialah saya berminat untuk mempelajari penggunaan perisian Edmodo secara *mobile* dengan lebih mendalam dengan nilai skor *defuzification* sebanyak 10.2. Pernyataan ini dturut disokong oleh kajian Naaji, Herman, & Mustea, 2013 mendapati pendekatan baru dalam bidang pendidikan tinggi terutamanya dari segi kaedah pengajaran semakin disasarkan kepada persekitaran maya. Dapatan kajian menunjukkan manfaat utamanya ialah akses kepada sumber-sumber pendidikan yang tidak memilih lokasi dan masa. Dengan penyebaran luas teknologi mudah alih, dari telefon mudah alih dan tablet yang menyokong kepada sistem komunikasi media sosial dan pengajaran menjadikan pengajaran lebih berkesan. Sistem pengajaran dan pembelajaran perlu disesuaikan dengan cabaran-cabaran baru dalam talian yang lebih tinggi.

Item yang berada di kedudukan yang keempat ialah item penggunaan perisian Edmodo secara *mobile* membolehkan kerja disiapkan dengan cepat dan saya percaya menggunakan perisian Edmodo sesuai dengan program saya. Dengan nilai skor *defuzification* sebanyak 8.8. Menurut Pozgaj & Vuksic, 2013 platform pembelajaran terkini telah mengubah cara hidup dan sektor pendidikan dalam tempoh beberapa tahun yang lalu. Kenyataan ini adalah benar untuk Generasi Y juga dikenali sebagai Generasi Milenium. Menurut kajian pada masa kini, pembelajaran secara *mobile* mewujudkan satu paradigma baru untuk pendidikan. Kajian oleh Yarandi, Tawil, Jahankhani, & Hosseini, 2012 pula mendapati kemajuan pesat dalam teknologi e-Pembelajaran membolehkan setiap pelajar untuk mempelajari proses pembelajaran sendiri berdasarkan ciri-ciri mereka sendiri. Tambahan pula, perkembangan terkini dalam bidang peragaan semantik telah membawa kepada perhatian yang diperbaharui dengan memberi tumpuan kepada sistem e-pembelajaran berdasarkan kebolehan belajar, gaya pembelajaran, pengetahuan sedia dan pilihan.

Seterusnya bagi item yang berada di kedudukan yang kelima ialah Saya percaya kepentingan menggunakan perisian Edmodo secara *mobile* semasa kuliah dan peralatan mobile membolehkan kerja disiapkan dengan cepat dan Saya berpeluang mengakses aplikasi Edmodo secara *mobile* pada bila-bila masa dan di mana-mana sahaja. dengan nilai skor *defuzification* sebanyak 8.6. Menurut Tahat, Jamal, Kalbouneh, & Jaber, 2012 pula melihat kepada gabungan metodologi, aplikasi, dan penggunaan internet untuk pendidikan bagi

pelajar kursus kejuruteraan sarjana muda. Penyelesaian ini menggabungkan beberapa kaedah penyampaian yang berbeza, seperti muka-ke-muka, kerjasama pasukan, ukuran bidang, digabungkan dengan mewah perisian simulasi profesional. Pengajaran dilaksanakan secara tradisional dan juga secara moden dengan teknik pedagogi maya menggunakan aplikasi Edmodo untuk meningkatkan kemahiran belajar dan juga untuk menggalakkan kerjasama berpasukan dalam pembelajaran (Thongmak, 2013).

Item yang seterusnya ialah saya cekap dalam menggunakan perisian Edmodo secara *mobile* dengan nilai skor *defuzification* sebanyak 7.9. Dalam perkara ini pengkaji berpendapat bahawa penggunaan peralatan *mobile* semasa pembelajaran tidak mengganggu proses pembelajaran terutamanya dari segi kawalan kelas. Pandangan ini turut di sokong oleh Kearney, Schuck, Burden, & Aubusson, 2012 yang berpendapat teknik pedagogi teleh berubah dan pembelajaran telah berubah sesuai dengan perkembangan semasa untuk membantu pelajar dalam sistem pendidikan maya. Pendidikan maya telah berkembang dan lebih banyak sekolah-sekolah dan juga peringkat pendidikan tinggi yang terlibat dan kawalan kelas akan menjadi lebih mudah.Seterusnya bagi item yang berada di kedudukan yang terakhir ialah saya merasa yakin apabila menggunakan perisian Edmodo secara *mobile* dalam P&P dengan nilai skor *defuzification* sebanyak 7.4.

Bagi dapatan temu bual pula, pembelajaran menggunakan platform Edmodo dengan menggunakan *smartphone* menjadikan pembelajaran mereka lebih menarik. Dalam hal ini, pelajar dapat berbincang secara individu dan juga secara berkumpulan untuk menjawab kuiz yang diberi. Mereka berpendapat seolah-olah berada dalam kelas perbincangan, tetapi realitinya adalah perbincangan secara maya yang berlaku. Dalam konteks kajian, dapatan temu bual pensyarah menunjukkan edmodo adalah merupakan satu platform yang bersifat pendidikan dan mesra pengguna. Pensyarah dapat melihat perkembangan pelajar secara personal dan komen secara *online* dapat memotivasikan pelajar untuk terus memperbaiki kelemahan diri. Dalam konteks kajian ini, dapatan kajian ini disokong Enriquez (2014); Paliktzoflou & Suhonen (2014) dan Trust (2015) yang berpendapat platform Edmodo adalah merupakan platform yang ideal dalam melaksanakan proses P&P secara *mobile.*

RUJUKAN

Adler, M., & Ziglio, E. (1996). *Gazing into the oracle: The Delphi method and its application to social policy and public health.* London: Jessica Kingsley Publishers.

Bodjanova, S. (2006). Median alpha-levels of a fuzzy number. *Fuzzy Sets and Systems,157*(7), 879-891.

Chao, H.; LAI, C.; Chen, S.; Huang, Y., "A M-Learning Content Recommendation Service by Exploiting Mobile Social Interactions," *Learning Technologies, IEEE Transactions on* , vol.PP, no.99, pp.1,1doi: 10.1109/TLT.2014.2323053

Chen, K., Chen, J. V., & Yen, D. C. (2011). Dimensions of self-efficacy in the studyof smart phone acceptance. *Computer Standards & Interfaces, 33*(4), 422-431.

Cheng CH, Lin Y. (2002). Evaluating the best main battle tank using fuzzy decision theory with linguistic criteria evaluation. *European Journal of Operational Research, 142* (1), 74-86.

Chu, H. C., & Hwang, G. J. (2008). A Delphi-based approach to developing expert systems with the coorperation of multiple experts. *Expert Systems with Applications;* 34:28, 26-40.

Enriquez, M. A. S. (2014). Students ' Perceptions on the Effectiveness of the Use of

Edmodo as a Supplementary Tool for Learning. In *DLSU Research Congress* (pp. 6–11).

Fiore, A.; Mainetti, L.; Patrono, L.; Vergallo, R., "An EPC-based middleware.The case of elementary and middle school Arab teachers in Israel," *Interactive Mobile and Computer Aided Learning (IMCL), 2012 International Conference on* , vol., no., pp.173,179, 6-8 Nov. 2012 doi: 10.1109/IMCL.2012.6396470

Irvine,V., & Richards, L.(2013). Realigning higher educationfor the 21st-century learner through multi-access learning. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching 9(2).* Retrieved from 172-186. http://jolt.merlot.org/vol9no2/Irvine_0613.pdf

Kamil, Wisam Abduladheem; Fadahl, Zaid Abass; Shukur, Ban Salman; Al-khafaji, Nassir Jabir; Azeez, Naofal Mohamad Hassin, "Mobile school: Face-to-face learning interface for Iraqi students in Malaysia," *Digital Information and Communication Technology and it's Applications (DICTAP), 2014 Fourth International Conference on* , vol., no., pp.132,137, 6-8 May 2014 doi: 10.1109/DICTAP.2014.6821670

Kaushik, P.; Azad, A.K.M.; Vakati, K.C., "Customizing household mobile robot for remote laboratories," *Remote Engineering and Virtual Instrumentation (REV), 2014 11th International Conference on* , vol., no., pp.144,150, 26-28 Feb. 2014doi: 10.1109/REV.2014.6784241

Kearney, M., Schuck, S., Burden, K., & Aubusson, P. (2012). Viewing mobile learning from a pedagogical perspective. *Research in Learning Technology*, *20*(1). http://doi.org/10.3402/rlt.v20i0/14406

Kementerian Pelajaran Malaysia (2012). *Laporan Awal Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025*, Kuala Lumpur: Kementerian Pendidikan Malaysia.

Mikulowski, Dariusz; Brzostek-Pawlowska, Jolanta, "Problems encountered in technical education of the blind, and related aids: Virtual cubarythms and 3D drawings," *Global Engineering Education Conference (EDUCON), 2014 IEEE* , vol., no., pp.995,998, 3-5 April 2014 doi: 10.1109/EDUCON.2014.6826223

Mohd. Ridhuan Mohd. Jamil, Zaharah Hussin, Nurul Rabihah Mat Noh, Ahmad Arifin Sapar & Norlidah Alias. (2013). *Application of Fuzzy Delphi Method in Educational Research. Design and Developmental Research.* Dlm. Saedah Siraj, Norlidah Alias, Dorothy DeWitt & Zaharah Hussin (pnyt). Kuala Lumpur: Pearson Malaysia Sdn.Bhd.

Mohamed Alley (2004). Using learning theories to design instruction for mobile learning devices. Dalam J. Attewell & C. Savill-Smith (Ed.), *Mobile learning anytime anywhere: A books of papers from MLEARN 2004* (ms. 5-8). London, UK: Learning and Skills Development Agency.

Mumtaz Begam Bt. Abdul Kadir. (2013). The Relationship Between Learning Style, Academic Major, And Academic Performance Of College Students. In *The Asian Conference on Education 2013* (pp. 1–16). http://doi.org/10.5032/jae.1999.01030

Naaji, A.; Herman, C.; Mustea, A., "Implementation model for new technologies in online education," *EAEEIE Annual Conference (EAEEIE), 2013 Proceedings of the 24th* , vol.,no.,pp.71,75,30 31May2013doi:10.1109/EAEEIE.2013.6576505

Paliktzoflou, V., & Suhonen, J. (2014). Microblogging in Higher Education: The Edmodo Case Study among Computer Science Learners in Findland. *Journal of Cases on Information Technology*, *16*(2), 39–57. http://doi.org/10.4018/jcit.2014040104

RMK-10 (2010). *Bab 5: Membangun dan Membekalkan Modal Insan Bertaraf Dunia*

Saedah Siraj. (2008). *Kurikulum Masa Depan.* Universiti Malaya: Kuala Lumpur.

Specht, M. (2014). Design of contextualised mobile learning applications. In *Perspectives on open and distance learning: increasing access through mobile learning.* (pp. 61–72). Retrieved from http://www.col.org/resources/publications/Pages/detail.aspx?PID=466

Tahat, A.; Jamal, A.; Kalbouneh, M.; Jaber, H., "Blending of learning tools for enhanced practical wireless communications education," *Interactive Mobile and Computer Aided Learning (IMCL), 2012 International Conference on* , vol., no., pp.152,158, 6-8 Nov. 2012 doi: 10.1109/IMCL.2012.6396467

Thongmak, M. (2013). Adopting Edmodo© to Enhance Classroom Collaboration: Thailand Case. *21st International Business Information Management Association Conference*, 17–29

Trust, T. (2015). Deconstructing an Online Community of Practice: Teachers' Actions in the Edmodo Math Subject Community. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, *31*(2), 73–81. http://doi.org/10.1080/21532974.2015.1011293

Yuslaini Yunus (2012). Kemahiran Guru Abad Ke-21. *Minda Pendidik*, *1*, 137–148.

PENDIDIKAN ABAD KE 21: PERANAN BINA INSAN GURU (BIG) DALAM MENYEDIAKAN GURU BERARAS TINGGI

PM Dr. Main Rindam
rmain@usm.my
Universiti Sains Malaysia

Wan Fazah Wan Ahmad
laurafazalika@yahoo.com

Unit Kokurikulum
Institut Pendidikan Guru Kampus Pulau Pinang

ABSTRAK

Abad ke 21 adalah abad penguasaan Information and Communication Technology (ICT). Konsepnya ia merupakan abad yang menjumudkan sempadan geografi dan politik serta budaya untuk membuka konsep perhubungan tanpa sempadan atau langit terbuka dalam apa juga bidang kehidupan. Dalam bidang pendidikan, pembelajaran abad ke 21 menuntut pelbagai pembaharuan supaya modal insan yang dibentuk dapat bersaing diperingkat global. Bina Insan Guru (BIG) dicetuskan bagi mencetuskan guru yang digraduatkan nanti memiliki kemahiran berfikir aras tinggi dalam menganalisis masalah dan situasi kompleks untuk membuat keputusan yang jitu dan menyelesaikan masalah serta berupaya berfikir secara reflektif untuk melaksanakan penambahbaikan secara berterusan. Sehubungan itu satu kajian telah dijalankan ke atas 30 responden pelajar guru Institut Pendidikan Guru (IPG) pada tahun 2015 menggunakan kaedah lukisan projektif House-Tree-Person (HTP). Objektif kajian ini ialah untuk menghasilkan idea baru dalam penilaian kemampuan pelajar guru bertindak balas secara positif kepada keadaan dan keperluan persekitaran yang berbeza dan mengembangkan kemahiran berkomunikasi dalam kepelbagaian budaya. Kedua, menilai kemamapuan pelajar guru menghayati dan menampilkan ciri-ciri kerohanian, nilai, etika dan akhlak keguruan menerusi program BIG, dan ketiga, menganalisis kemampuan merancang, melaksana, memimpin program, bekerjasama dan mengambil peranan secara aktif dalam kumpulan pelajar guru. Kajian ini mendapati kaedah lukisan projektif HTP mampu menjadi garis asas bagi pelajar guru yang mengikuti program BIG IPG Malaysia. Dapatan daripada HTP menunjukkan terdapat keupayaan untuk mereka mempamirkan daya ketahanan dan kekuatan fizikal, mental, emosi, rohani dan sosial yang diperlukan dalam kerjaya guru. Ini memberikan gambaran sihat tentang kemampuan mereka untuk menjadi guru abad ke 21 yang beraras tinggi.

Kata kunci: *Pembelajaran, Pendidikan, Guru, BinaInsan Guru, Global, Aras tinggi*

PENGENALAN

Pengajaran abad ke 21 adalah pendidikan berteraskan *Information and Communication Technology* (ICT), namun pemerdanaan sebenar bukan hanya terletak pada medium ICT tetapi faedah disebalik penggunaan teknologi tersebut yang harus dikuasai. Pengajaran abad ke 21 adalah menisfestasi untuk melahirkan generasi yang mempunyai daya saing beraras tinggi dan mampu bersaing diperingkat global. Untuk menghasilkan modal insan beraras tinggi ia berkait secara langsung dengan keberhasilan murid. Tentunya dibelakang kemenjadian murid adalah guru yang unggul (Barber & Mourshed, 2007). Oleh kerana individu guru memainkan peranan yang penting dalam penghasilan modal insan, aspek komitmen dan kompetensi sangat dititikberatkan bagi mendepani cabaran pembelajaran abad ke-21.

Institut Pendidikan Guru adalah salah satu institusi awam yang dipertanggungjawabkan dalam melahirkan guru yang memiliki komitmen dan kompetensi dalam melaksanakan tanggungjawab mereka. Bina Insan Guru (BIG) merupakan salah satu program yang dirangka bagi menghasilkan guru yang berkomitmen dan berkompetensi ketika bertugas menerusi pengisian yang diatur.

Isu gagal mengendalikan Pengajaran dan Pembelajaran (P&P) dan aktiviti kokurikulum secara berkesan merupakan isu kurang keberhasilan dalam melahirkan guru beraras tinggi, yakni yang berkaitan secara khusus dengan akauntabiliti serta aspek tanggungjawab, integriti dan jugakompetensi. Sehubungan itu sebelum satu kajian luar boleh dilakukan, satu kajian awal akauntabilitike atas sekumpulan pelajar guru IPG telah dijalankan bagi menganalisis pola auntabiliti mereka dengan menggunakan lukisan projektif HTP. Akauntabiliti banyak dipengaruhi oleh personaliti yang turut dipengaruhi oleh perilaku atau *behaviour* seseorang. Meskipun perilaku turut dipengaruhi oleh banyak faktor, penggunaan THP berkeupayaan untuk mengdiagnoksis hubungan kepelbagaian faktor ini dengan perilaku bawah sedar seseorang. Terjemahan dari hasil diagnoksis ini akan digunakan sebagai kayu ukur bagi menyediakan program susulan pemerkasaan sumber manusia lepasan IPG. Pendekatan ini diharapkan dapat mengisi lompong ilmu dalam pembangunan potensi setiap graduan yang mempunyai minat serta bakat untuk menjadi seorang pendidik tulin.

Objektif kajian ini ialah untuk menghasilkan idea baru dalam penilaian kemampuan pelajar guru bertindak balas secara positif kepada keadaan dan keperluan persekitaran yang berbeza dan mengembangkan kemahiran berkomunikasi dalam kepelbagaian budaya (Intrapersonal). Kedua, menilai kemampuan pelajar guru menghayati dan menampilkan ciri-ciri kerohanian, nilai, etika dan akhlak keguruan menerusi program BIG (interpersonal), dan ketiga, menganalisis kemampuan merancang, melaksana, memimpin program, bekerjasama dan mengambil peranan secara aktif dalam kumpulan pelajar guru (jaringan persekitaran).

LATAR BELAKANG/ LITERATUR

Buck, J. (1948) adalah pelopor teknik projektif *House-Tree-Person* dimana beliau berpendapat kreativiti artistik dapat menggambarkan aliran ciri-ciri personaliti yang mengalir di atas seni grafik. Lukisan responden dapat mengkongkritkan secara bawah sedar tentang kesukaran dan proses kehidupan menerusi lakaran imej dalaman. Ini boleh dilakukan dengan membenarkan subjek bertindak balas dengan naluri sendiri bagi merangsang sesuatu yang dikenalpasti dan samar-samar. Andaiannya ialah subjek akan mampu menghasikan projeksi potrait sendiri yang boleh digunakan bagi menilai dinamika personaliti. Interpretasi ketiga-tiga objek adalah simbol kepada dunia subjek, rumah pula mencerminkan kehidupan rumah subjek dan hubungan intrakeluarga mereka sementara imej pokok memberi gambaran tentang pengalaman hubungan dalam lingkungan persekitaran mereka dan orang adalah bayangan hubungan interpersonal mereka.Kajian literatur menunjukkan banyak kajian telah dihasilkan menggunakan kaedah HTP. Kajianmenunjukkan pelbagai latar responden telah dikaji bagi mendapatkan gambaran personaliti mereka. Bahkan sempadan kajian HTP turut merentasi sempadan budaya dan juga sempadan fizikal responden. Ia bertujuan menilai personaliti dari sudut kognitif, emosi, intra dan interpersonal. Buck, J. (1948; 1981) menulis tentang teknik HTP dimana ia adalah modifikasi daripada Goodenough, F. (1926) bertujuan mengkaji tahap keintelektualan seseorang. Baik dalam kalangan kanak-kanak (Machover, K.1949) mahupun golongan remaja dan dewasa.

Rajah 1.Sampel lukisanHTP pelajar guru yang mempunyai tiga objek utama iaitu rumah,pokok dan orang.
Sumber: Koleksipenulis.

HTP dikatakan mempunyai pertalian dengan asas personaliti. Intrepretasi ketiga-tiga objek tersebut melambangkan simbolik kepada dunia responden, rumah melambangkan kehidupan rumah dan hubungan intrafamili, pokok pula simbolik kepada elemen hubungan dalam persekitaran hidup seseorang sementara orang adalah simbolik kepada hubungan interpersonal (Buck, 1981). Lukisan HTP menurut Diamon (1954) boleh menerangkan perasaan seseorang terhadap orang lain. Selain dari itu HTP juga mampu menjadi alat bantu kepada psikologis untuk memahami emosi dan sedar diri (*self-awareness*) pelanggan mereka (Robert, 1987), malah HTP juga digunakan sebagai alat bantu diagnostik bagi mengenalpasti penderaan kanak-kanak (Palmer *et al*., 2000). Meriane, 2014 mengkaji keberkesanan HTP keatas kanak-kanak *atypical* dan *typical* di mana beliau turut membina metod skoring untuk tujuan penilaian lukisan kanak-kanak tersebut. Pembinaan metod skoring juga dilakukan oleh Chih, Tsyr & Ay (2011) bagi menilai tahap keintelektualan di kalangan pesakit di Taiwan. Kajian HTP masih belum meluas penerokaannya di Malaysia terutamanya dalam aspek penghasilan sumber manusia beraras tinggi, oleh itu penulisan ini bertujuan mengisi ruang kosong bidang ini.

METODOLOGI

Sejumlah 37 pelajar guru telah dipilih sebagai responden dan mereka sedang mengikuti program Bina Insan Guru (BIG). Mereka telah dibekalkan kertas kosong bersaiz A4 dan pensil untuk menghasilkan lukisan House-Tree-Person (HTP). Selepas selesai melukis HTP, tiada *Post-Drawing Interrogation* dilakukan seperti disarankan oleh Buck (1981). Lukisan projektif HTP dirasakan memadai untuk dijadikan media bagi memahami asas personaliti pelajar guru dan kesiagaan mereka untuk menjadi guru alaf abad ke 21. Aktiviti lukisan HTP ulangan dengan kryon atau pencil warna juga dijumudkan begitu juga 60 soalan PDI. Masa yang diberikan untuk menyiapkan lukisan ialah 30 minit bagaimanapun dalam kes yang ekstrem ada responden yang boleh menyiapkan lukisan mereka dalam tempoh kurang dari lima minit. Diagnostik dilakukan berdasarkan garis panduan manual yang dirujuk dari kajian literatur secara langsung. Ciri-ciri lakaran HTP yang dihasilkan pelajar guru dibanding dan dikategorikan mengikut gambaran yang dinyatakan dalam manual. Analisis kuantitatif digunakan bagi melihat gambaran keseluruhan perilaku kehidupan, hubungan dalam lingkungan (intrapersonal) dan juga hubungan interpersonal mereka. Gambaran yang dominan akan menjadi perbincangan utama dalam kajian ini.

HASIL DAN PERBINCANGAN

Pembelajaran abad ke 21 menekankan beberapa perkara utama iaitu kemahiran berfikir secara kreatif dan kritikal, Kemahiran berkomunikasi secara berkesan, Kemahiran menikmati keindahan ciptaan dan seni, Kemahiran membuat pilihan dan membuat keputusan, Kemahiran mencari, menginterpretasi dan mengaplikasi maklumat, Kemahiran bergaul dan bekerjasama dengan orang lain dan Kemahiran kepimpinan dan pengurusan. Sehubungan dengan itu perbincangan tentang personaliti pelajar guru akan terfokus kepada pemilikan ciri-ciri tersebut dalam diri mereka sebagai persiapan menjadi guru di sekolah.Pendidikan abad ke 21 adalah pendidikan bertaraf dunia. Ia adalah pendidikan yang menjadikan masyarakat Malaysia maju dan saintifik. Sifat masyarakat maju ialah ia mesti bersedia menerima sesuatu yang baru, maju dan berdaya saing. Apakah pelajar-pelajar guru yang menyertai program BIG IPG mampu memenuhi harapan besar ini.

Pendidikan bertaraf dunia merujuk kepada satu pencapaian tertinggi atau yang setaraf dengannya di dunia. Ia menekankan perkembangan, kemajuan pesat dan dinamika khususnya dari segi kualiti, kuantiti, standard, kecemerlangan dan kredentaliti (*credential*) dan diterima diperingkat antarabangsa. Asasnya ia bertujuan mencapai cabaran ke-6 Wawasan 2020 iaitu mewujudkanmasyarakat saintifik dan prograsif, mempunyai daya perubahan yang tinggi dan memandang ke depan yang bukan sahaja pengguna teknologi tinggi tetapi juga yang menyumbang kepada tamadun saintifik dan teknologi masa depan. Sehubungan itu dalam usaha melahirkan warganegara global yang selaras dengan perkembangan jaringan informasi dalam era globalisasi, maka pelajar yang dikeluarkan oleh IPG mesti mempunyai ciri global seperti mempunyai budaya pembelajaran sepanjang hayat, berkebolehan berkomunikasi dalam bahasa ibunda dan bahasa antarabangsa, menguasai kemahiran teknologi untuk keperluan pekerjaan dan kehidupan harian serta bersedia dari segi kognetif untuk tugasan yang kompleks dan mencabar, menyelesaikan masalah serta menjana ilmu atau pengetahuan baru agar mampu menjadi warganegara yang bertanggungjawab dari segi sosial, budaya dan politik. Justeru itu IPG menerusi BIG dengan memberikan penekanan P&P berbudaya fikir (kreatif & kritis), pemusatan kepada pelajar, penggunaan ICT secara bijak, strategi P&P yang sesuai serta pengurusan BIG yang efektif.

Lukisan projektif House-Tree-Person (HTP)

Fokus utama penulisan ini ialah diagnosis lukisan rumah, pokok dan orang atau HTP. Berdasarkan Jadual 1, elemen yang terdapat dalam setiap objek telah dipermudahkan bagi menghasilkan manual penerangan yang mudah. Secara keseluruhan tiga objek yang terkandung dalam lukisan telah diterima pakai sebagai satu simbolik kepada dunia kehidupan responden yang mengambil bahagian dalam lukisan ini. Pengkelasan elemen bagi setiap objek membantu mempercepatkan proses diagnostik dan penghasilan laporan bagi setiap kes lukisan THP yang dihasilkan. Penghuraian ini telah diterima pakai oleh pengkaji awal lukisan HTP seperti Buck (1948;1981), Kellogg (1969) yang mengkaji HTP di kalangan kanak-kanak berusia lima hingga 7 tahun, McAllen (2004) yang mengaitkan warna dengan emosi atau semangat pelukisnya.

Perbincangan dapatan kajian ini adalah berdasarkan kajian pelajar guru IPG. Pelbagai bentuk rumah, pokok dan orang telah dihasilkan oleh responden. Lukisan HTP secara dasarnya dipersetujui dapat menerangkan tentang pertalian hidup seseorang dengan persekitarannya. Pokok melambangkan hubungan persekitaran sosial, rumah pula melambangkan persekitaran perkembangan hidup berkeluarga atau kekeluargaan sementara lukisan orang pula melambangkan penceritaan atau maklumat tentang persekitaran perkembangan diri seseorang. Perinciannya manual asas penghuraian setiap elemen HTP dapat dirujuk kepada Jadual 1.

Jadual 1. Manual asas penghuraian setiap elemen kepada objek HTP yang dihasilkan.

Rumah	Pokok	Orang
1. Melukis tingkap rumah pada satu bahagian rumah menunjukkan wujud perasaan tidak selamat.	1. Cabang pokok yang mencapah menggambarkan responden mempunyai cita-cita besar untuk mengejar kejayaan kerjaya atau hidup. Pokok tanpa cabang menunjukkan seseorang itu tidak/kurang bersedia untuk mengadakan hubungan dengan orang lain.	1. Jika hanya sebahagian imej orang dilukis, seperti kepala, bahagian depan badan ia menunjukkan sikap suka mengelak atau ***evasive attitude*** dalam hubungan sosial.
2. Saiz rumah terlalu kecil menunjukkan ia menolak keluarganya, jika terlalu besar ia merasa sangat dialu-alukan.	2. Trunk atau pucuk menunjukkan ego, memikirkan diri dan *intacness* personaliti. Pucuk yang kecil menunjukkan kekuatan ego yang terhad, pucuk yang besar menunjukkan lebih kuat egonya. Dalam konteks ini saiz silera pokok lebih jelas dalam membawa pemaknaan berbanding pucuk.	2. Orang di tengah atau sedikit bawah dari garis tengah ialah orangyang suka perhatian (pemusatan diri). Berlaku perincian. Pemadaman menunjukkan usaha memurnikan. Saiz, menunjukkan aras keyakinan dan keterampilan seseorang. Saiz kecil menunjukkan seseorang itu lebih bersifat pemerhati bukan melibatkan diri.
3. Garis dan dinding mewakili sempadan dan kekuatan ego. Garis lemah struktur rumah menunjukkan ego yang lemah sementara garis terang menunjukkan masalah dengan anxieti dan perlu memperkuatkan sempadan.	3. Garis padat atau lorekan bagi menunjukkan banir (bark) menunjukkan kemurungan diri sendiri. Akar yang kompleks menunjukkan kecendrungan *obsessive*	3. Tangan adalah cara untuk maju keluar ke persekitaran. Tangan terbuka menunjukkan keinginan untuk melibatkan diri. Tangan tertutup bersifat defensif, terasing dan tidak berdaya.

4. Bumbung lambang kepada fantasi kehidupan dan penumpuan yang lebih ke atas aspek tersebut akan memberi tumpuan kepada fantasi dan angan-angan. Tidak lengkap, kecil atau bumbung terbakar dan menunjukkan penafian kekuatan dan takutkan fantasi (memikirkan tentang takut dan hantu di atas bumbung)	4. Pokok terbelah dua atau terpecah dua, kalau dipanah petir menunjukkan *fragmented* personaliti dan mengalami masalah mental yang serius (?) atau petunjuk kepada *organicity*.	4. Jari menunjuk atau balled fists menunjukkan agresif. Jari tersembunyi atau memakai sarung menunjukkan kemurungan atau antisosial. Juga gagal untuk melukis tangan dengan baik.
5. Tingkap, pintu dan jalan adalah semua jalan orang lain masuk dan melihat ke dalam rumah. Ia berkaitan dengan keterbukaan. Keinginan untuk berhubung dengan orang lain dan idea tentang alam sekitar. Pintu atau tingkap yang terbuka menunjukkan keinginan kuat untuk berhubung dengan orang lain. Tingkap besar terutama di bilik air menunjukkan *exhibitionistic desires.*	5. *Limb* adalah usaha ego untuk mencapak keluar ke dunia luar serta mencari apa yang dapat memenuhi impian atau cita-cita hidup. Ranting atau dahan yang patah menunjukkan kesukaran untuk maju kedepan. Atau usaha untuk kehadapan (sesuatu yang bukan kawalan). Dahan dipotong menunjukkan ketidakupayaan.	5. Kaki dan tapak kaki sama macam akar pokok menunjukkan asas dan juga kuasa. Jika terpotong atau tidak dilukis di bahagian bawah kertas menunjukkan hilang autonomi. Kecil menunjukkan perlunya jaminan keselamatan, besar juga boleh menunjukkan elemen yang sama.

6. Lorekan, shutter, bar, langsir dan laluan yang panjang menunjukkan ketidakinginan untuk mendedahkan (reveal) diri sendiri (memikir untuk lebih jauh seperti tingkap ke semangat atau pintu kepada fikiran)	6. Cabang pokok yang kecil menunjukkan kemahiran yang terhad untuk keluar dari kekangan kejayaan atau usaha untuk majukan diri. Cabang yang besar menunjukkan terlalu terkeluar bagi memenuhi keperluan diri. Bentuk cabang tajam menunjukkan sifat agrasif . Cabang yang berpintal menunjukkan sifat kena 'pedaya' dalam usaha untuk maju. Cabang yang mati menunjukkan kekosongan dan tidak berdaya.	6. Leher terpisah dari kepala (*cognition*) atau dari badan (*drives* dan *needs*), tiada leher maksudnya tiada pemisahan. Leher panjang ialah *desire* untuk mahukan lebih pemisahan.
7. Kereta melambangkan tetamu yang datang atau orang dalam rumah akan pergi.	7. Daun menunjukkan usaha untuk maju kedepan berjaya. Memandangkan daun tumbuh, maknanya pokok akan mencapah keluar ke arah matahari dan mendapat makanan dan air. Banyak daun menunjukkan ia sukakan sosialisasi. Tiada daun menunjukkan perasaan '*barrent*' sementara daun gugur dari dahan menunjukkan nurturing yang diperolehi tidak dapat dijangka. Ketidakpastian rezeki? Daun berbentuk poin atau titik menunjukkan agresif, *absessive attention*. Perincian daun boleh jadi kecendrungan '*obsessive cumpulsive*'. Kecendrungan keterlaluan. Desakan nafsu yang kuat.	7. Mulut ialah keperluan mendapat apa yang dimahukan. Mulut besar atau terbuka sangat memerlukan. Mulut tertutup bererti penolakan atau pasif. Senyum bermaksud suka kepada realiti kehidupan.

8. Lampu boleh jadi petunjuk kepada mengalu-alukan tetamu datang atau kembali bertenaga.	8. Petunjuk lain. Pokok krismes diluar musim menunjukkan fantasi regressive (fikirkan tentang cuti atau keseronokan diri). Berlilit atau berpintal menunjukkan sebahagian ego dipintal mengikut isu. Lubang menunjukkan trauma. Kehadiran tupai atau haiwan kecil menunjukkan kebebasan. Pokok janda merana menunjukkan tekanan dan kemurungan. Orang memerlukan semangat dan suntikan untuk berdaya saing akan melukis buah-buahan.	8. Melukis bandut (menyembunyikan diri) atau robot (hilang perasaan). Cowboy (keinginan untuk maskulin). Orang lidi (kanak-kanak dan kebudak-budakan/ *regressive*). Ia juga menunjukkan kejayaan (?). Ia turut keupayaan mengawal perasaan dan fokus kepada matlamat dan kerjaya. Lakaran ala kadar menunjukkan *anxiety*. Kurang perincian menunjukkan keinginan untuk menarik diri, kekuarangan tenaga dan bosan.

Sumber: Ubahsuai daripada Beck, H.S (1955) & Buck, J (1981)

Sekiranya sesuatu lukisan itu mempunyai kekurangan banyak perincian, lubang-lubang yang tidak lengkap atau siap dan penggunaan banyak garisan lemah, tidak jelas atau terputus-putus (*faint*) maka ia dipersetujui bahawa ia menunjukkan kemurungan. Garisan datar yang condong kebawah dan keluar dari lakaran keseluruhannya baik di kedua bahagian boleh menunjukkan perasaan terasing, terdedahan dan tidak berdaya (*helplessness*) akibat tekanan persekitarannya.

Lukisan dikaitkan dengan pelbagai aspek pembangunan kognetif yang berkaitan pemikiran, ingatan dan keupayaan (Mariane, 2014). Sama seperti fokus kajian ini dihasilkan iaitu membina keupayaan untuk meramal '*features*' yang dihasilkan dalam lukisan HTP responden dapat menunjukkan masa depan kerjaya mereka. Lukisan sebagai alat bantu penilaian turut digunakan dalam bidang professional iaitu dalam pelbagai konteks (Reynolds & Kamphaus, 2003; Walker, 2012) selain keupayaannya bertindak sebagai terapi seni (*art therapy*) seperti dalam pengendalian kes penderaan seksual kanak-kanak mahupun orang dewasa (Lev-Weisel, 1999).

Imej Pokok dan Penyediaan Pelajar Guru Beraras Tinggi

Pokok merupakan imej alam sekitar yang penting dalam kehidupan manusia. Dekatnya pokok dengan manusia telah disebut dalam bentuk perumpamaan oleh Allah s.w.t dalam firmannya menerusi ayat Al-Quran (ayat 24-25) yang bermaksud:

“Tidakkah kamu perhatikan bagaimana Allah telah membuat perumpamaan kalimat yang baik seperti pohon yang baik, akarnya teguh dan cabangnya (menjulang) ke langit. Pohon itu memberikan buahnya pada setiap musim dengan seizin Tuhannya, Allah membuat perumpamaan-perumpamaan itu semua untuk manusia supaya mereka selalu ingat” (Ibrahim:24-25)

Terdapat empat bahagian pokok yang sering diberikan perhatian oleh pelukis untuk melambangkan persekitaran sosial mereka iaitu (1) bahagian silera bersama daun, (2) dahan bersama ranting atau cabang, (3) batang dan (4) bahagian perdu, banir dan akar pokok. Berdasarkan pengalaman penulis, perincian sering juga dilakukan oleh pelukis terhadap empat bahagian ini. Kajian ini mendapati pelbagai bentuk imej pokok telah dilukiskan oleh responden dan terdapat 13 orang (35.1%) responden ada melukiskan dahan pokok sementara bakinya tidak berbuat demikian. Ini bererti majoroti responden telah mengabaikan bahagian dahan dan ranting dalam lukisan mereka yang membawa maksud mereka tidak atau kurang bersedia untuk mengadakan hubungan dengan orang lain. Sehubungan itu pengisian BIG perlu mengaktifkan keinginan untuk berhubung atau berkomunikasi antara peserta di peringkat awal.

Batang pokok melambangkan kekuatan dalaman, *self-esteem* atau harga diri dan keutuhan personaliti. Penggunaan garisan samar untuk menunjukkan batang pokok menunjukkan rasa lemah, pasif dan keadaan tidak selamat atau terjamin. Perkara yang sama jugaditunjukkan dengan melorekkan bahagian batang pokok atau garisan gelap atau terang bagi menunjukkan keadaan defensif atau melukis lubang pada batang pokok. Parut pada batang pokok menceritakan pengalaman traumatik yang pernah dialami oleh seseorang dan umur ketika mana traumatik itu berlaku. Umur boleh dianggarkan berdasarkan umur pelukis. Batang pokok yang terlalu kurus menunjukkan penyesuaian yang tidak menentu. Jika kulit pokok dilukis dengan jelas ia menunjukkan wujud unsur *enxiety*. Kulit pokok kalau dilukis dengan teliti bermaksud rigid atau pegun atau personaliti kompulsif (desakan keinginan atau nafsu yang kuat).

Akar pokok merujuk kepada asas persekitaran sosial seseorang dan ikatan seseorang pada realiti dan juga hubungannya kepada isu atau masa silamnya. Jika seseorang mengalami masalah dengan perjalanan hidupnya, akar pokok mungkin kecil, halus serta tidak efektif. Akar yang mati menunjukkan kekosongan dan *enxiety* yang konsisten dengan dorongan yang keterlaluan atau keinginan yang terlampau terutama jika ia turut diperincikan dengan aspek atau bahagian lain pokok.

Pelajar guru yang mempunyai ciri beraras tinggi umumnya perlu melukiskan pokok dengan akar yang jelas dan terang. Kajian ini mendapati terdapat 10 orang (27%) responden melukiskan akar pokok dengan pelbagai gaya tetapi tidak seorangpun yang melukiskannya secara keterlaluan. Berdasarkan jumlah itu separuh dari mereka melukis saiz akar yang besar sementara separuh lagi melukis saiz akar yang kecil dan halus. Jika akar dikaitkan dengan ikatan terhadap realiti, majoriti pelajar guru IPG tidak berada dalam realiti keperluan guru abad ke 21 yang serba mencabar. Bahkan dengan tidak melukis apa-apa akar menunjukkan mereka mempunyai masalah dengan perjalanan hidup untuk menjadi guru. Pokok yang tidak ada akar akan dikaitkan dengan situasi atau keadaan yang tidak menjamin. Ramai

menunjukkan mereka tidak ada jaminan dan tidak ada perasaan seronok yang mendalam terhadap kerjaya guru. Kalau dikaitkan dengan sesuatu isu, mereka tidak mengambil pusing terhadap isu yang dilontarkan kepada mereka. Isu pembelajaran abad ke 21 bukan perkara besar kepada mereka. Kajian ini turut mendapati tidak ada kes responden yang melukis akar mati yang boleh dikaitkan dengan kekosongan atau *enxiety* di kalangan pelajar guru. Tidak juga ada contengan akar yang keterlaluan dalam kajian ini. Sehubungan itu pengisian program BIG perlu mendedahkan pelajar guru dengan realiti dan fantasi kerjaya guru. Pengisiannya juga perlu mendedahkan pesertanya dengan persiapan menghadapi pembelajaran abad ke 21.

Imej Rumah dan Peranan Keluarga Dalam Pembinaan Guru Beraras Tinggi

Rumah dikaitkan dengan persekitaran intrafamili dan mood seseorang yang menjurus kepada aras mengalu-alukan (*warmth*) serta kebolehcapaian (*accessibility*). Jika dikaitkan dengan pembelajaran abad ke 21, ianya boleh sahaja dilukis dalam bentuk humble dan mudah atau ringkas, atau bersaiz besar serta *ostentatious*. Kemudian rumah tersebut boleh diperincikan atau dibiarkan *sparse* dan kosong begitu sahaja. Sekiranya rumah dikaitkan dengan mood atau mengalu-alukan kehadiran orang atau sebaliknya, apakah sambutannya kepada cabaran pembelajaran abad ke 21? Imej rumah yang dilakarkan itu mendominasi ruang atau hanya diletakkan pada sudut tertentu muka surat kertas yang diberikan sebab saiz rumah yang kecil melambangkan penolakan kehidupan keluarga dan saiz yang sangat besar menunjukkan elemen rumah atau keluarga bersifat '*over restrictive'* dan mengawal kehidupan pelukis atau responden. Fokus analisis akan memberikan tumpuan kepada empat elemen dalam lakaran rumah iaitu bahagian bumbung, pintu dan tingkap, *chimney* atau cerombong dan perhiasaan rumah (jalan atau laluan masuk, pagar dan antena TV atau astro).

Rajah 2. House-Tree-Person (THP)

Justeru lakaran rumah dikaitkan dengan intrafamili maka garisan yang digunakan dalam lukisan melambangkan kekuatan ego seseorang. Garisan berat, melambangkan ego yang terlalu besar sementara garisan nipis menunjukkan ego yang lemah. Garisan juga menunjukkan bagaimana mereka mengenalpasti sempadan persekitaran disekeliling mereka. Bumbung rumah disimbolkan sebagai kebijaksanaan dalam ilmu agama atau fantasi seseorang. Semua ini akan dijelaskan dengan lebih terperinci dalam perbincangan seterusnya.

Chimney atau cerombong rumah bukan identiti rumah orang Melayu mahupun bukan Melayu di Malaysia. Ia lebih kepada sebahagian daripada reka bentuk rumah di negara-negara beriklim sejuk seperti di barat. Sesuai dengan perkara ini, aspek geografi dan budaya serta musim perlu diambil kira apabila melakukan penginterpretasian lukisan dilakukan. Oleh kerana cerombong dikaitkan dengan ketersediaan (*availability*) dan kehangatan (*warmth*) seseorang atau aras kuasa mahupun kekuatan serta maskulin (kejantanan atau kewanitaan) yang dirasai oleh orang lelaki atau perempuan maka kehadirannya dianggap sebagai relevan bagi masyarakat Eropah tetapi tidak bagi masyarakat Asia. Menidakkan kehadiran cerombong sesebuah rumah menunjukkan ada unsur pasifviti atau kekurangan perasaan hangat atau*warmth* dalam kehidupan rumah seseorang. Bahkan ketiadaan cerombong dikatakan kehidupan isurumah atau ego sesorang itu sebagai sejuk atau kekurangan belas kasih (*compassion*). Dalam satu skop yang lain cerombong melambangkan imej kebapaan dengan asap daripada yang keluar adalah simbol kehangatan dan kebaikan seorang bapa atau tanpanya ia boleh menunjukkan kehadiran unsur *enxiety*. Terlalu banyak asap boleh membawa maksud ‘permusuhan’ (*hostility*) dan terlalu banyak tenaga maskulin.

Dalam kes kajian ini responden adalah pelajar guru yang baru balik dari program ijazah sarjana muda dari seberang laut iaitu dari Kanada dan juga United Kingdom. Segelintir daripada mereka masih tidak dapat melupakan kenangan tinggal dalam persekitaran eropah atau negara sejuk. Rumah-rumah mereka kebanyakannya dilengkapi cerombong bagi tujuan mengekalkan kehangatan pada musim sejuk. Ia juga ada kaitan dengan jati diri pelajar guru yang balik dari luar negara. Mereka masih terikat dengan pengalaman tinggal bersama keluarga angkat atau tempat mereka menyewa. Imgatan ini mereka lahirkan semula dalam bentuk lukisan. Rumah berorientasikan eropah tetapi imej orang masih kekal dari negara asia

Rajah 3. HTP menunjukkan rumah dengan cerombong.

Berdasarkan Rajah 3, responden melukiskan rumah dengan cerombong yang menunjukan ketersediaan dan kehangatan responden dalam menerima orang lain dalam hidupnya. Sehubungan itu analisis yang lebih terperinci perlu dilakukan bagi mengetahui aras femininiti responden, kuasa yang ada pada dirinya dan juga aspek proaktif beliau. Nilai tambah ini boleh diperolehi dengan menganalisis aspek lain imej rumah dan dua aspek lain iaitu pokok dan juga orang. Bagaimanapun dalam kajian ini hanya dua (5.4%) responden yang melukis cerombong dalam imej rumah mereka. Ketersediaan dan kehangatan (kesegaran) perasaan turut disahkan responden dengan melukiskan laluan masuk ke rumah (Rajah 3). Kalau ia dikaitkan dengan kehangatan peranan seorang bapa atau kebaikannya maka rumah dianggap sebagai satu yang penting dan membantu perkembangan kerjaya responden.

Jalan atau laluan masuk ke rumah adalah simbol kesediaan seseorang untuk menerima kedatangan tetamu. Ia juga memberitahu tentang bagaimana responden berhubung dengan orang luar. Ia juga memberitau bagaimana seseorang itu membenarkan orang lain mendatanginya, iaitu sama ada jalan atau lorong yang dilukis itu pendek atau panjang, luas atau sempit. Ketersediaan dan kehangatan ada kaitannya dengan keterbukaan. Lurus, luas dan besar menunjukkan keterbukaan untuk menerima kehadiran orang lain. Sebagai pelajar guru ciri ini seharusnya perlu ada pada personaliti mereka sebab mereka perlu bersedia, hangat dan terbuka untuk menerima murid atau pelajar. Kajian ini menemukan hanya enam (16.2%) responden yang mempunyai ciri ini dalam lukisan mereka. Keterbukaan sangat penting kepada seseorang guru kerana ciri ini menjadi penentu kepada perkongsian idea terutamanya ketika proses P& P berlangsung dalam kelas.

Hasil analisis kaji selidik ini juga mendapati 20 orang (54.1%) responden melukis saiz rumah yang kecil, 15 orang (40.5%) melukis rumah bersaiz sederhana dan bakinya (5.4%) melukis rumah bersaiz besar. Ini bererti kajian ini mendapati sebahagian besar responden yang terdiri daripada pelajar guru di IPG menolak kehidupan rumah, maksudnya mereka suka kehidupan jauh dari rumah atau keluarga mereka. Mereka boleh dikatakan lebih suka hidup berdikari berbanding bergantung kepadaibu bapa mereka. Pada masa yang sama bolehlah dikatakan bahawa mereka juga mempunyai keinginan yang kuat untuk keluar dari kehidupan yang terikat kepada keluarga. Impak kepada lukisan seperti ini menunjukkan kelompok yang melukis saiz rumah yang kecil mempunyai kecendrungan perasaan 'rindukan rumah, keluarga atau kampong' yang lebih kecil berbanding mereka yang melukis saiz rumah sederhana atau lebih besar.

Rumah bagi sesetengah orang bermaksud rumah ibadat sesuai dengan istilah ' rumahku syurgaku' dan untuk sesetengah yang lain ia memberikan kehangatan atau mudah untuk didekati atau difahami oleh orang lain. Ia boleh juga mempunyai sifat merendah diri, atau membesar diri dan mempamerkan diri. Ciri-ciri ini memang cukup menarik untuk dikaji dan dibincangkan. Rumah boleh sahaja menjadi '*self definition'* kepada seseorang. Rumah boleh menjadi bahan untuk membezakan diri seseorang sebab rumah bukan saja melihat kepada letakkannya atau geografinya tetapi juga siapa diri anda sebenarnya. Ini dapat dibuktikan apabila ada responden yang melukis bentuk rumah mengikut bentuk siapa diri mereka, seperti rumah kampung, rumah teres dan rumah bertingkat melambangkan dari mana mereka datang atau tinggal. Bagi mereka yang hidup di bandar sering mengaitkan rumah dengan faktor ekonomi dan juga pilihan. Dalam konteks kehidupan seseorang hidup

dimulai dengan tinggal bersama keluarga, keluar dan tinggal di asrama penuh, kolej atau universiti, membeli rumah bersaiz kecil dan berpindah ke rumahyang lebih besar apabila berumah tangga dan kembali ke rumah bersaiz kecil apabila anak-anak sudah bekerja dan berkahwin. Oleh itu saiz rumah bukanlah satu petunjuk yang buruk atau negatif kepada pelukisnya. Ia lebih kepada cerita berkaitan dengan pengalaman hidup lingkungan keluarga mereka.

Untuk menjelaskan di mana seseorang itu tinggal ia memang senang tetapi bukan bererti ia mudah untuk dinyatakan. Sebagai contoh Saya tinggal di Felda Sungai Sayong tetapi untuk menjawab di mana 'rumah' saya, ia lebih sukar sebab 'rumah' saya adalah di mana saya berada. Ia boleh jadi rumah ibu bapa, dorm, bilik di kolej atau universiti, rumah kawan bahkan rumah saudara mara. Rumah ialah di mana seseorang meletakkan hatinya, badan atau jasad yang tentunya mempunyai impak kepada siapa diri seseorang itu. Oleh itu, lukisan rumah memang signifikan dalam pembentukan personaliti beraras tinggi individu. Perbezaan mungkin kelihatan remeh tetapi ia tetap signiifikan kepada peranannya sebagai pemacu kepada perubahan gaya hidup seseorang. Sehubungan itu imej rumah yang dilukis boleh sahaja mencerminkan kehidupan yang mencabar, riang dan bersemangat. Jelasnya tidak ada orang yang bebas daripada pengaruh persekitaran sosial dan fizikal mereka. Sehubungan itu, program BIG perlu memberikan penekanan tentang berkhidmat jauh daripada keluarga induk mereka. Guru yang beraras tinggi mesti sanggup menerima cabaran untuk bertugas jauh daripada rumah ibu bapa mereka. Jika mereka sanggup melanjutkan pengajian di luar negara mengapa pula mereka harus menolak untuk berkhidmat di pendalaman dalam negara sendiri.

Imej Orang dan Penyediaan Guru Beraras Tinggi

Apabila seseorang melukiskan objek orang di atas sehelai kertas berzaiz A4, di manakah ia meletakkan orang tersebut. Apakah saiznya? Saiz orang melambangkan aras *self esteem* dan juga penerimaan dirinya sendiri. Saiz orang yang kecil menunjukan *self esteem* yang rendah, kemurungan dan kekurangan tenaga atau kekuatan. Saiz purata objek orang pula menunjukkan aras *self esteem* yang sihat sementara orang yang bersaiz besar menerangkan tentang ego yang melimpah ruah serta *delusions of grandeur*.

Orang dengan jari telunjuk melambangkan kewujudan sifat agresif ada dalam lukisan tersebut Sementara jari yang disembunyikan melambangkan kewujudan *enxiety*. Kaki melambangkan akar pokok di mana ia melambangkan bertapa *grounded* seseorang itu. Kaki yang kecil melambangkan keadaan yang kurang selamat atau *insecurity*.Perilaku imej orang yang dihasilkan oleh responden pula adalah pelbagai dan memerlukan penginterpritasian yang lebih terperinci.

Sejumlah 19 daripada 37 (51.4 peratus) responden melukiskan orang lidi bagi mewakili imej orang dalam lukisan yang dihasilkan oleh pelajar guru. Melukis orang lidi bermaksud seseorang itu memiliki sifat keanak-anakan atau kebudak-budakan serta mempunyai ciri-ciri perilaku regrasif. Satu sifat yang kurang matang dan lambat berkembang atau membangun. Membina guru beraras tinggi yang sesuai dengan keperluan pembelajaran abad ke 21 memerlukan kerja keras IPG kerana ia bukan lagi berkaitan isu pengisian

kurikulum dan kokurikulumnya semata-mata. Pembinaan modal insan turut memerlukan pembinaan dalaman atau pembangunan qalbu pelajar guru yang lebih serius khususnya menerusi program BIG. Program BIG harus menjadikan pesertanya lebih matang dan tidak keanak-anakkan dalam membuat keputusan. Pengisian program berteraskan modul kepimpinan dan keyakinan diri adalah selari dengan hasrat ini.

Grot-Marnat & Roberts (1998) menggunakan HTP untuk mengukur hargadiri atau *self-esteem*. Ini bermakna HTP yang dihasilkan oleh pelajar guru IPG boleh digunakan untuk menilai aras self-esteem pelajar.*Self esteem* ialah keyakinan seseorang terhadap keupayaan diri sendiri. Jika ia dikaitkan dengan keupayaan pelajar guru adakah latihan yang mereka ikuti di IPG dapat meningkatkan *self esteem* mereka. Bagaimanakah lukisan HTP dapat menunjukkan *self esteem* pelajar guru IPG? Jika kita merujuk kepada manual Jadual 1 di awal perbincangan penulisan ini saiz rumah yang besar, saiz ranting dan pokok yang besar serta saiz dan kedudukan orang di bahagian tengah kertas dapat disahkan sebagai simbolisme kepada *self esteem* seseorang pelajar guru IPG. Saiz ego yang besar juga mempunyai hubungan dengan *self esteem* sebab ego adalah perlambangan kepada harga diri seseorang. Seseorang yang mempunyai ego yang tinggi selalunya sangat menjaga harga diri atau air muka mereka dan mereka juga adalah seseorang yang sangat yakin dengan keupayaan diri sendiri. Bagaimanapun seseorang yang mempunyai ego besar, keyakinan tinggi bukan bererti mereka sentiasa betul atau benar. Oleh itu untuk menjadikan mereka betul atau benar, yakin dan berketerampilan, program bersifat nilai tambah perlu diberikan secara terus menerus. Mento mentee serta latihan bersifat *experiancial learning* dalam bentuk pelbagai kursus, bengkel dan seminar adalah tindakan susulan yang perlu diambil untuk pemantapan kerjaya guru. Ini boleh dilakukan menerusi penambahbaikan program BIG mahupun mengadakan program susulan di sepanjang pelajar guru berada di dalam kampus atau tempoh pengajian. Pelajar guru yang dihasilkan mesti dapat mendepani pendidikan bertaraf dunia abad ke 21 yang merujuk kepada satu pencapaian tertinggi atau yang setaraf dengannya di dunia. Modal insan yang dihasilkan mesti dapat menunjukkan perkembangan, kemajuan pesat dan dinamika diri dari segi kualiti, kuantiti, standard, kecemerlangan dan kredentaliti (*credential*) dan diterima diperingkat antarabangsa. Kemenjadian personaliti BIG mesti mencapai cabaran ke-6 Wawasan 2020 iaitu mewujudkanwarga guru yan saintifik dan prograsif, mempunyai daya perubahan yang tinggi dan memandang ke depan yang bukan sahaja melibatkan pengguna teknologi tinggi tetapi juga yang menyumbang kepada tamadun saintifik dan teknologi masa depan.

KESIMPULAN

Kesimpulan pertama yang boleh dinyatakan di sini ialah majoriti melukiskan pokok tanpa akar. Ini membawa maksud wujud fenomena kurang jaminan dan kurang selamat telah dialami oleh responden. Akar adalah simbol kepada penerimaan atau penolakan realiti kehidupan kerjaya perguruan. Jika dirujuk kepada kerjaya perguruan pada hari ini yang sangat mencabar termasuk pernyataan jawatan guru tidak dijanjikan secara langsung terhadap diri mereka selepas selesai mengikuti kursus di IPG, ia memang satu realiti yang sukar untuk diterima. Persaingan tempat antara IPG dengan guru lepasan Institut Pengajian Awam (IPTA) serta universiti swasta, mereka masih perlu menduduki temuduga dan penempatan untuk mula bertugas. Majoriti daripada mereka tidak mengemari tempat kerja di Sabah dan Sarawak atau

di pendalaman Semenanjung di mana semua ini mengundang perasaan kurang selamat atau tidak mahu menerima realiti bekerja di kawasan pendalaman. Fobia ini ditambah dengan pelbagai sudut pandang yang mereka terima daripada guru-guru yang pernah bertugas di tempat-tempat tersebut. Tindak balas daripada isu-isu ini apabila benar-benar mengenai diri mereka sudah pasti bakal menjadi mimpi buruk kepada guru-guru terutamanya yang mempunyai aras *self esteem* yang rendah. Guru yang tidak dapat menjiwai prinsip perkhidmatan awam 'sedia berkhidmat' dan 'kami yang menurut perintah' pasti tidak dapat menghasilkan produk atau *output* yang berkesan atau yang mempunyai nilai-nilai *outcome* atau berimpak tinggi. Sehubungan itu pengisian BIG perlu disemak dan disusun semula agar hala tuju penyediaan pelajar guru menerusi program BIG dapat diperkasakan sesuai dengan era pembelajaran abad ke 21. Ia tidak seharusnya berhenti setakat mengisi program dengan aktiviti menjejak laluan denai, berkayak, keyakinan air, ceramah dan persembahan. Penekanan harus diberikan kepada usaha meningkatkan kemenjadian guru itu sendiri yang umpama lilin iaitu mampu menerangi orang lain walaupun membakar dirinya sendiri.

RUJUKAN

Beck, H.S. 1955. A Study of the Applicability of the H-T-P with respect on the draw house. Jurnal of Clinical Psychology, II, 63-66.

Buck, J. 1948. The H-T-P technique, a qualitative and quatitative scoring method. Journal of Clinical Psychology Monograph Supplement No. 5, 1-120.

Buck, J. 1981. The H-T-P technique: A recised manual. Los Angeles. Western Psychological Services.

Chih Ying Li, Tsyr Jang Chen & Ay Woan Pan. 2011. The development of a scoring systems for the kinetic House-Tree-Person Drawing Test. Hong Kong Journal of Occupational Therapy. Vol. 21(2): 72-79.

Diamon, S. 1954. The house and tree verbal fantasy. Journal of Projective Technique, 18: 316-325.

Goodenough Florence. 1926. The Measurement of Intelligence by Drawings.Yonkers-on-Hudson, N.Y., Chicago, World Book Company.

Grot-Marnat G & Roberts L. 1998. Human figure drawing and house tree person drawing as indicators of self-esteem: a qualitative approch. J Clin Psychology, Feb: 54 (2): 219-222.

Kellogg, R. 1969. Analyzing Childrens's Art. Palo Alto, California: National Press Books

Lev-Wiesel, R. (1999). Feelings of adult survivors of child abuse feelings toward their offender-parents. Child and Adolescents Social Work Journal, 16(4), 291-304.

McAllen, Audrey E. 2004 The Extra Lesson: Movement, drawing, and painting exercises to help children with difficulties in writing, reading, and arithmetic. Fair Oaks, CA: Rudolf Steiner College Press.

Machover, K. 1949*. Personality projection in the drawing of the human figure: A method of personality investigation.* Springfield, IL: Charles C. Thomas, Publisher.

Mariane Judd. 2014. The Validation of the Person House Tree Drawing Assessment for the Children Age from Five to Ten Years in Mainstream Education. Unpublish thesis Faculty of education, Science, Technology and Mathematics, The University of Canberra.

Marvin Klepsch & Laura Logie. 982. Children Draw and tell: An Introduction to the Projective Usesof Children's Human Figure Drawing. Brunner-Routhledge, New York.

Palmer L, Farrar AR, Valle M, Ghahary N, Panella M & DeGraw D. 2000. An investigation of the clinical use of the house-tree-person projective drawings in the psychological evaluation of child sexual abuse. Child Maltreat, May; 5(2): 169-75.

Reynolds C.R.,& Kamphaus, R.W. 2003. RIAS: Reynolds Intellectual Assessments Scales. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.

Robert C. Burns. 1987. Kinatic House-Tree-Person Drawings: K-H-T-P: An Interpretative Manual. Routledge. London.

Thomas G.V. & Silk, A.M.J. 1990. An Introduction to the Psychology of Children Drawings. New York: New York University Press.

Walker, D. (2012). Group art therapy: An interactive approach. In C. A. Malchiodi (Ed.), Handbook of art therapy (2nd ed., pp. 313-324). New York, NY: Guilford Press.

BAHAGIAN 7
KERTAS PEMBENTANGAN

SUB-TEMA 7
Coaching dan Mentoring

KONFERENS KEBANGSAAN PENDIDIKAN ABAD KE-21

2016 Mendepani CABARAN PENDIDIKAN ABAD KE-21

AMALAN DAN PENDEKATAN BIMBINGAN MENTORING DALAM PROGRAM BINA INSAN GURU SERTA IMPAKNYA TERHADAP KUALITI SISWA GURU

Amir Hamzah Aman
kol_mira@yahoo.com

Unit Kokurikulum
IPG Kampus Ilmu Khas

ABSTRAK

Kajian ini dijalankan untuk mengkaji amalan dan pendekatan bimbingan mentoring dalam Program Bina Insan Guru (BIG) serta impaknya terhadap kualiti siswa guru. Sampel kajian ini adalah 53 orang siswa guru Institut Pendidikan Guru Kampus Ilmu Khas (IPGK IK) yang mengikuti kursus Pendidikan Khas Masalah Pembelajaran (PKMB), Pendidikan Jasmani dan Kesihatan (PJPK) dan Pendidikan Muzik (PMZ). Kajian ini menggunakan pendekatan explanatory mixed method dengan menggunakan instrumen soal selidik sebagai rujukan utama dan data kualitatif sebagai data tambahan. Kajian mendapati bahawa amalan bimbingan mentoring yang paling dominan adalah dalam aspek pengetahuan dan kefahaman. Pendekatan bimbingan yang paling dominan diamalkan bagi kursus PKMB adalah pendekatan tingkahlaku terarah. Bagi kursus PJPK dan PMZ. Pendekatan yang paling dominan adalah pendekatan kolaboratif. Hasil kajian juga menunjukkan bahawa amalan bimbingan yang dilaksanakan telah memberikan kesan terhadap kualiti siswa guru dalam aspek kemahiran pengajaran, profesionalisme keguruan, dan pengetahuan dan kefahaman. Kajian ini menunjukkan bahawa terdapat hubungan antara amalan dan pendekatan bimbingan dan kaunseling dalam program BIG mengikuti kursus yang diambil oleh siswa guru.

Kata kunci: *Bimbingan dan kaunseling, pendekatan bimbingan siswa guru, penyeliaan dalam profesionalisme, sistem mentoring*

PENGENALAN

Setakat ini terdapat banyak kajian yang dilakukan terhadap kualiti guru-guru terlatih, tetapi hanya sedikit sahaja perhatian yang diberikan kepada guru-siswa guru (Abu Hassan, 1995; Khairuddin, 1997; KPM, 2003). Sehubungan itu sturuktur pengajian Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan (PISMP) di Institut Pendidikan Guru (IPG) memberikan tumpuan terhadap Program Bina Insan Guru (BIG) bagi memberi peluang kepada siswa guru mengaplikasikan segala teori keguruan kepada konteks sebenar dalam pengajaran.

Latihan keguruan di IPG memerlukan siswa guru menjalani program BIG sebanyak enam kali di peringkat PISMP iaitu Perkhemahan (semester 1), Aktiviti Kemasyarakatan 1 (semester 2) Aktiviti Kemasyarakatan 2 (semester 3) Khidmat Masyarakat (semester 4), penanda aras institusi pendidikan (semester 5) dan tokoh pendidik (semester 6). Struktur pengajian (PISMP) yang melibatkan pelbagai peringkat dalam BIG ini akan memantapkan kebolehan dan keyakinan siswa guru untuk menjadi guru yang berkualiti pada masa akan dating dan seterusnya dapat melahirkan siswa guru yang cemerlang dalam aspek akademik, rohani dan sahsiah yang bersesuaian dengan matlamat Falsafah Pendidikan Kebangsaan (Azhar, Abdul Hafiz, Azmi, Kamarul Azmi & Mohd Ismail, 2007; Kementerian Pelajaran Malaysia, 2006).

Ketika program BIG dijalankan, penekanan latihan keguruan diberikan kepada aspek perancangan, kepimpinan, pengajaran dan pelaksanaan pengajaran, amalan refleksi, sikap dan sahsiah, nilai dan amalan profesionalisme keguruan, pengetahuan dan kefahaman, dan kemahiran pengurusan seperti yang digariskan dalam Standard Guru Malaysia (SGM, 2010).

PENYATAAN MASALAH

Sehingga kini terdapat pelbagai masalah telah dikenal pasti dihadapi oleh siswa guru ketika mereka menjalani program BIG. Antaranya adalah seperti tahap kesediaan dan pengetahuan mentaliti siswa guru dikatakan kurang memuaskan (Abdul Razak & Ahmad Shukri, 2002; Hazil, 1995); minat, sikap, pengetahuan dan penguasaan kemahiran keguruan yang sederhana (Baharin, 2006; Halimah, 2006; Sharif, Baharuddin, Mohd Ghani & Baharin, 1994); keyakinan diri mereka dalam menyampaikan pandangan juga dikatakan masih rendah (Hashim & Mohd Daud, 2001); prestasi siswa guru ketika praktikum kurang memuaskan (Kementerian Pengajian Tinggi Malaysia & Kementerian Pelajaran Malaysia, 2005); dan kurangnya usaha siswa guru belajar untuk mengajar dan memperbaiki kemenadian guru secara kendiri (Zakaria, Soaib, Abdul Rasid & Yahya, 2001).

Masalah personaliti seterusnya didapati siswa guru hanya melakukan penilaian refleksi berada pada tahap deskriptif (Noor Azlan & Shph. Aklima, 2010); mengalami gangguan emosi (Zahidah, 2009); masalah pembentukan sahsiah (Almahdi, 2006; Doering, Johnson & Dexter, 2003; Graf dan Stebnicki, 2002; Shahizan Hassan, Mohd Azlan, Abdul Razak, & Wan Hussein, 2006); mentor yang dilantik lebih memberikan tumpuan sepenuhnya terhadap tugas rutin di sekolah (Flores, 2001; Foo & Tang, 2002).

Berdasarkan kepelbagaian masalah tersebut, maka dalam kajian ini pengkaji telah menggunakan Model Penyeliaan Klinikal (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2007) untuk melihat amalan bimbingan dan kaunseling dalam pembentukan modal insane guru sepenuhnya. Berdasarkan model tersebut, pengkaji telah melihat lima langkah bimbingan berasaskan penyeliaan klinikal seperti yang dikemukan dalam model tersebut iaitu melibatkan Sidang Prapemerhatian, Pemerhatian, Analisis, Sidang Pasca Pemerhatian dan Analisis Sidang Pasca Pemerhatian.

Amalan bimbingan ini diaplikasikan melalui Model Pendekatan Penyeliaan Konstektual (Ralph, 1998) yang memadankan ke empat-empat aras perkembangan siswa guru dan disesuaikan dengan empat gaya penyeliaan. Secara holistik, ia merupakan satu transformasi secara beransur-ansur daripada gaya bimbingan bercorak direktif (pada peringkat permulaan), diikuti dengan gaya kolaboratif (pada peringkat pertengahan) dan gaya *nondirektif* di peringkat akhir bimbingan merentas pola perkembangan siswa guru.

TINJAUAN LITERATUR

Program BIG memberikan peluang kepada siswa guru untuk menimba pengetahuan, menguji teori-teori dan akhirnya mengubahsuai kefahaman mereka berdasarkan kepada perbincangan secara professional dengan pensyarah ketika program mentoring BIG dilaksanakan (Jamaluddin, Ahmad, Abdul Rahim & Muainah, 2006; Norasmah, Mohammad Sani & Zamri, 2007; Norani & Mohd Azhar, 2008).

Program mentoring BIG diperlukan kerana pendidikan kini lebih bersifat dinamik dan global serta memerlukan guru yang bersedia meningkatkan kualiti dan mutu pendidikan secara berterusan (BPG, 2010, Campbell et. al.,2001; Nor Asimah, 2010; SGM, 2010). Siswa guru yang terlibat dalam program mentoring BIG akan dapat meningkatkan kualiti keguruan hasil peningkatan kemahiran dan kualiti pengajaran melalui bimbingan penyelia (Burke, 2002; Duke et. al., 2006; Huiling, Leslie, Resta & Virgina, 2001; Hean, 2005).

Proses bimbingan dalam program BIG memerlukan jalinan kerjasama dan pertolongan pintar antara mentor dan siswa guru demi menghasilkan siswa guru yang benar-benar berkualiti (BPG, 2009; Glickman, 2001; Johnston, 1994). Permuafakatan yang mantap dan berstruktur ini dapat membantu perkembangan sistem latihan keguruan terutamanya dari segi peningkatan profesionalisme siswa guru (Abdul Malek & Siti Zohora, 2001; Hashim & Mohd Daud, 2001; Kamaruddin, Hazil & Bahruddin, 1985; Ralph, 2000).

Dalam konteks latihan keguruan praperkhidmatan di IPG, bimbingan BIG sering dikaitkan dengan penyeliaan personaliti yang bertujuan memudahkan pencapaian matlamat yang bersesuaian dengan kebolehan siswa guru (Furlong & Maynard, 1995; Glickman Gordon, & Ross, 2001; Murray & Harvey, 2001). Kejayaan bimbingan dan penyeliaan program BIG melibatkan proses pengaruh sosial untuk mengurus, mengarah dan memotivasikan siswa guru (Page, 2002; Park, & Henkin, 2005; Southworth, 2002; Suseela, 2005).

Siswa guru mengharapkan mereka memperoleh bimbingan yang sewajarnya bagi mencapai objektif kemenjadian guru yang telah dirancang (Byron, 1990; Ebmeier & Nicklaus,

1999; Gless, 2006). Ketika memberikan bimbingan, pensyarah perlulah melakukan pemerhatian dan penyeliaan terhadap personaliti siswa guru bagi melihat kekuatan dan kelemahan untuk tujuan penambah baikan (Bahagian Pendidikan Guru, 2010).

Bimbingan dalam program BIG memerlukan mentor menyelia dan membimbing siswa guru sebelum, semasa dan selepas setiap sesi (Abu Hassan, 1995; Hamzah, 1996; Swain, 1995; Oven, 2001). Semasa melaksanakan bimbingan, pensyarah perlu mencatat kelemahan dan kekuatan siswa guru serta memberikan teguran dan tunjuk ajar berasaskan penyeliaan klinikal bagi meningkatkan mutu personaliti (Fowler, 1999; Handal & Lauvas, 1987; Wright, 1992; Ying, 2002).

TUJUAN KAJIAN

Kajian ini bertujuan untuk mengkaji amalan bimbingan BIG dan pendekatan bimbingan mentor dalam program BIG serta impaknya terhadap kualiti siswa guru di Institut Pendidikan Guru Kampus Ilmu Khas, Kuala Lumpur. Tumpuan kajian difokuskan dalam aspek amalan pemakaian yang merujuk kepada tatacara berpakaian perkhidmatan awam, pelaksanaan aktiviti siswa guru, amalan refleksi, sikap dan sahsiah, nilai profesionalisme keguruan, pengetahuan dan kefahaman, kemahiram pengajaran dan pembelajaran, dan pendekatan bimbingan BIG yang diamalkan. Sementara itu, impak terhadap kualiti siswa guru dilihat melalui empat domain yang utama iaitu nilai profesionalisme keguruan, pengetahuan dan kefahaman, kemahiran pengajaran dan pembelajaran, dan sikap dan sahsiah.

OBJEKTIF KAJIAN

1. Untuk mengenal pasti amalan bimbingan dan pendekatan mentoring yang paling dominan dalam program BIG siswa guru.
2. Untuk meninjau maklum balas penilaian mentor terhadap kualiti siswa guru serta program BIG yang dilaksanakan.
3. Untuk mengenal pasti sama ada terdapat hubungan antara amalan dan pendekatan bimbingan mentor dalam program BIG mengikut kursus yang diambil oleh siswa guru.

REKA BENTUK KAJIAN

Pengkaji telah menggunakan pendekatan gabungan *(mixed method)* yang menggabungkan reka bentuk kajian kuantitatif dan kualitatif. Pengkaji telah memilih pendekatan *explanatory mixed method* kerana pengkaji menggunakan kaedah pengumpulan data kuantitatif sebagai rujukan utama dan data kualitatif sebagai data tambahan. Dalam kajian ini pengkaji hanya memilih sampel yang terdiri daripada siswa guru semester 7 iaitu 17 orang dari program PKMB, 17 orang PJPK dan 19 orang dari PMZ di IPG Kampus Ilmu Khas. Seramai 7 orang pensyarah/jurulatih kokurikulum turut menjadi responden dalam kajian ini. Bagi tujuan pemerhatian dan temu bual, pengkaji telah memilih seorang pensyarah (mentor) dan seorang siswa guru berdasarkan persetujuan Ketua Unit Kokurikulum dari IPG berkenaan berdasarkan persampelan purpusif iaitu pemilihan secara kebetulan, sampel paling dekat dan senang ditemui (Powell, Ronald R. 1997).

INSTRUMEN KAJIAN

Bagi mencapai objektif kajian, dua instrumen set soal selidik telah digunakan. Instrumen ini diadaptasi daripada instrument penilaian mentoring yang telah dibina oleh Bahagian Pendidikan Guru (BPG, 2011) untuk menilai aspek bimbingan yang diberikan oleh mentor kepada siswa guru setelah mereka tamat menjalani program BIG. Namun begitu instrumen tersebut telah diubah suai mengikut keperluan pengkaji dan bilangan item juga telah diubahsuaikan dengan objektif yang terdapat di dalam kajian ini. Set soal selidik yang pertama adalah menguji amalan bimbingan pengajaran pensyarah pembimbing (BPP) dalam program BIG dijawab oleh siswa guru untuk menilai aspek bimbingan yang telah diberikan oleh mentor semasa mereka menjalani kursus perguruan di IPG. Set soal selidik yang ke dua (KPG) telah dijawab oleh mentor untuk mengukur kualiti siswa guru yang dibimbing.

Setiap item akan dijawab berdasarkan menggunakan Skala Likert dengan 1. Sangat tidak setuju (STS); 2. Tidak Setuju (TS); 3.Kurang Setuju (KS); 4. Setuju (S); dan 5. Sangat Setuju (SS). Bagi kaji kualitatif, pengkaji telah melakukan pemerhatian terhadap proses bimbingan yang dilaksanakan dan menjalankan temubual separuh berstruktur yang melibatkan soalan-soalan yang lebih terbuka dan memberi kebebasan kepada responden untuk menguatrakan respon mereka.

KESAHAN DAN KEBOLEHPERCAYAAN

Sebelum menjalankan kajian, istrumen BPP dan KPG yang dibina telah diuji kesahannya melalui kesahan muka (*face validity*) dan kesahan kandungan. Bagi tujuan kesahan muka BPP, pengkaji telah mengunakan khidmat dua puluh tiga orang siswa guru major PJPK, PISMP yang sedang menuntut di semester 3, 2014, IPG Kampus Ilmu Khas. Ujian kesahan telah dijalankan pada 19 April 2014. Instrumen tersebut mengandungi 150 item. Instrumen yang sama juga telah disemak semula oleh 12 orang pensyarah/jurulatih Unit Kokurikulum, IPG Kampus Ilmu Khas pada 23 April 2014.

Pada tarikh yang sama, pengkaji telah menjalankan ujian kesahan bagi instrument KPG yang mengandungi 70 item. Setelah disemak oleh pensyarah berkenaan, instrument asal BPP yang mengandungi 150 item dan KGP yang mengandungi 70 item telah dibincangkan dengan teliti dari segi bahasa,kejelasan maksud,kesesuaian item mengikut konsep amalan bimbingan pengajaran pensyarah dan kualiti guru. Respon siswa guru dan pensyarah tersebut dalam aspek berkaitan diambil kira untuk pemurnian item seterusnya. Setelah dibincangkan dengan teliti, akhirnya instrument asal BPP telah dikurangkan menjadi 145 item sahaja. Sementara itu, instrument KPG dikurangkan daripada 70 item kepada 65 item sahaja. Pengkaji telah menjalankan kesahan kendungan dengan merujuk instrumen tersebut kepada 7 orang pakar pendidikan yang bertujuan untuk memantapkan isi kandungan item yang dibina. Pakar yang dipilih terdiri daripada seorang Timbalan Pengarah Institut Aminuddin Baki, seorang Ketua Pusat di IAB, seorang Pengarah IPG, seorang Ketua Jabatan Ilmu Pendidikan, seorang Ketua Unit Kokurikulum IPG, seorang pensyarah dari IPG Kampus Bahasa Melayu dan seorang pensyarah dari Jabatan Penyelidikan, Inovasi dan Profesionalisme Keguruan IPG.

Teguran dan pandangan daripada 7 orang pakar ini telah diambil kira dalam pemurnian dari segi penggunaan bahasa, kejelasan maksud dan isi kandungan setiap item yang dibina. Sehubungan itu, daripada 145 item asal BPP yang dibina hanya 139 item yang didapati sesuai untuk diuji, manakala bagi instrumen KGP yang mengandungi 65 item, hanya 53 item diterima. Setelah mengambilkira pandangan dan teguran daripada 9 orang pakar tersebut, didapati 139 item dalam instrumen KGP dapat mengukur 4 konstruk kajian terhadap kualiti siswa guru.

Kebolehpercayaan instrumen ini telah ditentukan melalui kaedah uji-uji semula (test-retest). Pengkaji telah menjalankan kajian rintis pada 5 Mei 2013 untuk menguji kebolehpercayaan instrumen kajian BPP dan KGP. Instrumen BPP dijawab oleh 52 orang siswa guru manakala instrumen KGP dijawab oleh 32 orang pensyarah. Setelah menguji kebolehpercayaan instrumen kajian ini, pengkaji mandapati bahawa realibiliti instrumen BPP adalah 0.963. Namun begitu terdapat 26 item yang rendah kebolehpercayaan iaitu dibawah 0.60. Berdasarkan dapatan dalam kajian rintis, pengkaji telah menggugurkan kesemua item tersebut. Oleh yang demikian, bagi instrumen BPP hanya tinggal 113 item sahaja akan digunakan untuk diuji semula kebolehpercayaan item tersebut.

Sementara itu bagi instrumen KGP realibiliti instrumen adalah 0.89. Setelah diuji, terdapat 13 item yang rendah kebolehpercayaannya iaitu dibawah 0.60. Oleh yang demikian, pengkaji telah menggugurkan kesemua 13 item tersebut dan hanya 40 sahaja yang diterima untuk diuji semula. Setelah diperbaiki dari segi struktur ayat dan bahasa, pada 17 Mei 2012 iaitu dua minggu selepas kajian rintis, pengkaji telah menjalankan uji semula 113 item dalam instrumen BPP dan 40 item dalam instrumen KGP yang dijawab oleh kumpulan siswa guru dan pensyarah yang sama.

Setelah diuji semula semua 113 item bagi instrumen BPP, didapati Cronbach's alpha adalah 0.95. Bagi 40 item dalam instrumen KGP Cronbach's alpha adalah pada 0.91. Setelah diuji semula, pengkaji mendapati bahawa Cronbach's alpha bagi kedua-dua instrumen tersebut menghampiri 1 dan ini bermakna kesemua item tersebut boleh digunakan oleh pengkaji untuk mengukur setiap konstruk yang terdapat dalam kajian ini.

ANALISIS DATA DAN PERBINCANGAN HASIL KAJIAN

Data-data yang diperoleh dianalisis dengan berpandukan program 'Statistical Package for the Social Science (SPSS) Version 20.0. Berdasarkan penentuan skor min oleh Lendal (1997), maka pengkaji telah mengintepretasikan min amalan bimbingan dalam kajian ini seperti yang berikut:

Jadual 1:
Jadual Penentuan Min

BIL	NILAI MIN	ARAS
1.	3,68 hingga 5.00	Tinggi
2.	2.34 hingga 3,62	Sederhana
3.	1 hingga 2.33	Rendah

Sumber: Lendal, 1997

Analisis deskriptif yang melibatkan min, peratus dan sisihan piawai telah digunakan untuk menganalisis; a) amalan bimbingan mentor, dan pendekatan bimbingan mentor yang paling dominan dalam program BIG siswa guru; dan b) penilaian maklum balas pensyarah terhadap kualiti profesionalisme keguruan siswa guru.

Jadual 2:
Amalan Bimbingan Mentor Mengikut Kursus

Bil	Amalan Personaliti Guru	Min PKMB	Min PJPK	Min PMZ
1.	Perancangan Pengajaran	3.89	3.68	3.81
2.	Pelaksanaan Pengajian	4.19	4.25	4.12
3.	Amalan Refleksi	4.19	3.80	4.06
4.	Sikap dan Sahsiah	4.26	3.93	3.96
5.	Nilai Profesionalisme Keguruan	4.31	4.22	4.14
6.	Pengetahuan dan Kefahaman	4.34	4.31	4.14
7.	Kemahiran Pengajaran	4.38	4.26	4.17

Berdasarkan Jadual 2, dapatan kajian menunjukkan bahawa semua amalan bimbingan mentor berada pada tahap tinggi dengan min melebihi daripada 3.68. Amalan bimbingan yang paling dominan bagi program PKMB adalah 4.38 iaitu merujuk kepada amalan bimbingan kemahiran pengajaran. Seterusnya, bagi program PJPK, amalan yang paling dominan adalah mencatatkan min 4.31 iaitu amalan bimbingan terhadap pengetahuan dan kefahaman. Bagi program PMZ, amalan bimbingan yang paling dominan adalah melibatkan aspek kemahiran pengajaran dengan catatan min 4.17. bagi kursus PJPK dan PMZ, amalan bimbingan pengajaran dari aspek kemahiran pengajaran adalah sama iaitu merupakan amalan bimbingan yang paling dominan berbanding dengan amalan-amalan bimbingan yang lain.

Walaupun dapatan kajian ini menunjukkan terdapat perbezaan min bagi setiap amalan bimbingan yang diberikan oleh pensyarah mengikut kursus yang diikuti oleh siswa guru,

namun amalan bimbingan yang diberikan masih berada pada tahap yang tinggi. Ini disokong pula dengan dapatan kajian kualitatif melalui pemerhatian dan temu bual yang dilakukan oleh pengkaji apabila responden yang ditemui menyatakan, " ya, saya tiada masalah dengan pensyarah. Pensyarah saya senang dihubungi dan sentiasa memberi peluang kepada saya untuk mengemukakan idea dalam sesi perbincangan yang diadakan." Dapatan ini, menyokong data yang diperoleh melalui kajian kuantitatif tersebut.

Jadual 3:
Pendekatan Bimbingan Mentor Mengikut Kursus

Bil	Pendekatan Pengajaran Bimbingan	Min PKMB	Min PJPK	Min PMZ
1.	Pendekatan T/laku Terarah	4.18	4.00	3.77
2.	Pendekatan T/laku Terarah Bermaklumat	4.32	4.16	4.15
3.	Pendekatan T/laku Kolaboratif	4.28	4.26	4.16
4.	Pendekatan T/laku Tanpa Arahan	4.30	4.10	4.10

Berdasarkan Jadual 3, dapatan kajian menunjukkan pendekatan bimbingan oleh mentor yang paling dominan bagi kursus PKMB adalah pendekatan tingkah laku terarah bermaklumat dengan min 4.32. Seterusnya, pendekatan bimbingan yang paling dominan bagi kursus PJPK dan PMZ adalah sama iaitu pendekatan tingkahlaku kolaboratif dengan min PJPK adalah 4.26 manakala bagi kursus PMZ pula adalah 4.16. Jika dibandingkan ketiga-tiga min tersebut, min tertinggi adal 4.32 iaitu pendekatan tingkahlaku terarah bermaklumat yang diamalkan oleh pensyarah pembimbing bagi kursus PKMB. Dapatan kajian ini juga menunjukkan bahawa pendekatan bimbingan tingkah laku kolaboratif lebih banyak digunakan oleh pensyarah untuk PJPK dan PMZ.

Walaubagaimanapun, kesemua empat pendekatan bimbingan ini masih berada di tahap yang tinggi dengan setiap pendekatan mencatatkan min lebih daripada 3.68. ini bermakna setiap pensyarah yang terlibat dalam mentoring telah mengamalkan kepemimpinan kotigensi iaitu mereka telah menggunakan pendekatan yang bersesuaian dengan tahap siswa guru yang dibimbing. Dapatan ini selari dengan data kualitatif yang mana melalui temubual yang dilaksanakan, terdapat responden menyatakan, "pensyarah bijak menggunakan pendekatan bimbingan mengikut situasi yang dihadapinya. Ketika saya menghadapi masalah, dia banyak membantu. Dalam masa yang sama, pensyarah saya juga memberi peluang kepada saya untuk mencuba sesuatu yang saya yakini boleh dilakukan." Ini membuktikan dapatan kajian yang bersesuian dengan pendekatan dan teori yang dipilih.

Jadual 4:
Kualiti Siswa guru Mengikut Kursus

Bil	Aspek Kualiti Siswa guru	Min KMB	Min PJPK	Min PMZ
1.	Nilai profesionalisme Keguruan	4.08	3.96	3.82
2.	Pengetahuan dan Kefahaman	4.20	3.69	4.12
3.	Kemahiran Pengajaran	4.23	3.89	4.05
4.	Sikap dan Sahsiah	4.19	3.91	4.04

Jadual 4 menunjukkan dapatan kajian terhadap aspek kualiti siswa guru mengikut penilaian pensyarah bagi setiap kursus yang diambil oleh siswa guru. Bagi kursus PKMB, aspek kualiti siswa guru yang paling tinggi adalah 4.23 iaitu dalam kompetensi kemahiran pengajaran. Bagi siswa guru PJPK, kompentensi tertinggi adalah dalam aspek pengetahuan dan kefahaman dengan cacatan min 4.12. Dapatan kajian ini juga mebuktikan bahawa kompetensi siswa guru juga adalah berbeza mengikut kursus yang diikuti. Walaubagaimanapun dapatan kajian ini menunjukkan kualiti siswa guru bagi setiap kursus berada pada tahap yang tinggi dengan catatan min melebihi 3.68. Dapatan ini juga selari dengan dapatan dalam kualitatif apabila responden menyatakan bahawa mereka sangat berpuas hati dengan siswa guru yang dibimbing dan telah menunjukkan kompetensi pengajaran yang tinggi.

Jadual 5:
Hubungan Antara Amalan dan Pendekatan Bimbingan Mentor Terhadap Kualiti Siswa guru

	Aspek Kualiti Guru	n	r	sig.p
Amalan bimbingan	Nilai profesionalisme keguruan	53	0.105	0.488
	Pengetahuan dan kefahaman		0.212	0.158
	Kemahiran pengajaran		0.312	0.035
	Sikap dan sahsiah		0.210	0.081
Pendekatan bimbingan	Nilai profesionalisme keguruan	53	0.248	0.096
	Pengetahuan dan kefahaman		0.323	0.028
	Kemahiran pengajaran		0.275	0.065
	Sikap dan sahsiah		0.431	0.003

Berdasarkan Jadual 5, dapatan kajian menunjukkan bahawa terdapat hubungan antara amalan bimbingan yang dilakukan oleh pensyarah terhadap kualiti siswa guru dalam aspek kemahiran BIG di mana nilai pekali korelasinya adalah r = 0.312, sig.p = 0.035, iaitu lebih kecil dari aras signifikan yang ditetapkan iaitu 0.05. Dapatan kajian seterusnya menunjukkan bahawa terdapat hubungan antara pendekatan bimbingan yang diamalkan oleh pensyarah

terhadap kualiti guru dalam aspek pengetahuan dan kefahaman, dan sikap dan sahsiah. Kualiti guru dalam aspek pengetahuan mencatatkan nilai pekali korelasinya adalah r = 0.323, sig.p = 0.028 manakala kualiti guru dalam aspek sikap dan sahsiah pula adalah r = 0.431, sig.p = 0.003, iaitu lebih kecil dari aras signifikan yang ditetapkan iaitu 0.05.

RUMUSAN DAN CADANGAN

Secara keseuruhannya kajian ini mendapati bahawa amalan bimbingan mentor yang paling dominan bagi kursus PKMB dan PMZ adalah melibatkan amalan bimbingan dari aspek kemahiran pengajaran dan pembelajaran. Bagi kursus PJPK pula, bimbingan pengajaran yang paling dominan adalah dalam aspek pengetahuan dan kefahaman. Kajian seterusnya mendapati bahawa pendekatan bimbingan yang paling dominan diamalkan oleh pensyarah pembimbing PKMB adalah pendekatan tingkah laku terarah. Bagi PJPK dan PMZ pula, pendekatan yang paling dominan adalah pendekatan kolaboratif. Bagi kempat-empat jenis pendekatan yang dikaji, pendekatan kolaboratif lebih banyak diamalkan oleh mentor.

Maklum balas mentor terhadap amalan dan pendekatan bimbingan yang telah dilaksanakan menunjukkan bahawa bimbingan tersebut telah memberi impak terhadap kualiti siswa guru dalam aspek kemahiran pengajaran, profesionalisme keguruan, dan pengetahuan dan kefahaman, dan sikap dan sahsiah.

Oleh kerana kajian ini terhad kepada tiga kursus yang diambil oleh siswa guru, maka adalah dicadangkan agar kajian dilakukan oleh pengkaji yang lain untuk melibatkan semua kursus pengajian di institusi latihan keguruan. Di samping itu satu kajian yang menyeluruh dan turut melibatkan pembimbing rakan sebaya perlu dilaksanakan untuk melihat impak amalan dan pendekatan bimbingan yang diamalkan oleh mentor dan rakan. Selain itu adalah dicadangkan agar skop panduan yang standard dapat dibentuk dan seterusnya digunakan oleh mentor dan pembimbing rakan sebaya bagi meningkatkan impak bimbingan yang diberikan kepada siswa guru.

RUJUKAN

Abd Rahim & Abd. Aziz Yusof. (2006). *Perubahan dan kepimpinan*. Sintok: Universiti Utara Malaysia

Abd Malek & Siti Zohora Yassin. (2001). *Persepsi siswa guru terhadap pementoran mentor (guru pembimbing)*: Maktab Perguruan Batu Lintang.

Abdul Razak Abd Manaf & Ahmad Shukri Abdul Hamid. (2002). *Tinjauan terhadap permasalahan dan penilaian ke atas komponen latihan praktikum 1 program pengurusan kerja sosial*. Laporan penyelidikan. Sekolah Pembangunan Sosial, Universiti Utara Malaysia.

Abu Hassan Kassim. (1995). *Penyelia dan penyeliaan pengajaran siswa guru: Perancangan dan penyampaian pengajaran*: Fakulti Pendidikan, Universiti Teknologi Malaysia. Johor Bahru.

Almandi Mohamad Almahdi Ahmed. (2006). *Identifying student and organization matching pattern using data mining technique for practicum placement*. Unpublished master's thesis: University Utara Malaysia

Azhar Muhammad, Abdul Hafiz Abdullah, Azmi Shah Suratman, Kamarul Azmi Jasmi & Mohd Ismail Mustari. (2007).*Tahap profesionalisme guru-siswa guru Pendidikan Islam dalam Latihan keguruan*: Universiti Teknologi Malaysia.

Bahagian Pendidikan Guru. (2010). *Standard guru Malaysia*. Kementerian Pelajaran Malaysia.

Baharin Abu & Suzana Mamat @ Muhammad. (2009). *Pengetahuan etika profesion perguruan Dalam kalangan siswa guru 4SPH*: Fakulti Pendidikan, UTM: Fakulti Pendidikan. Falkulti Pendidikan, Universiti Teknologi Malaysia.

Burke, K. (2002). *Mentoring guidebook exploring teaching strategies*. US of America: Pearson Education, Inc.

Byron, M. (1990). Teacher acceptance of a peer training programme. *Educational Research*. 32.66 -71.

Campbell, J. et al. (2001). Students' perceptions of teaching and learning: The influence of students' approaches to learning and teachers' approaches to teaching. *Teachers and teaching: Theory and Practice*. 7(2). 173-187.

Doering, A., Johnson, M., & Dexter, S. (2003). Using asynchronous discussion to support pre-service teachers' experiences. Tech Trends, 47(1), 52-55.

Duke, L, Karson, A., & Wheeler, J. (2006). *Do mentoring and induction program have greater benefits for teachers who lack preservice training? Jurnal of Public & International Affairs Princeton*. 17, pg.61-82.

Ebmeier, H. & Nicklaus, J. (1999). The impact of peer and principal collaborative supervision on teachers' trust, commitment, desire for collaboration, and efficacy. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14(4), 351-378.

Flores, M. A. (2001). Pearson and context in becoming a new teacher. *Journal of Education for Teaching*, 27(2): 135-148.

Foo Say Fooi & Tang Keow Ngang. (2002). Kepimpinan pengajaran pengetua / guru besar dan kepuasan guru. *Jurnal Pengurusan dan Kepimpinan Pendidikan*. 10(02), 35-48.

Fowler, J. (1999). *The Handbook of clinical supervision*: Your questions answered. Wiltshire: Mark Allen Publishing Limited.

Furlong, J., & Maynard, T. (1995). *Mentoring student teachers*: The growth of professional knowledge. London: Routledge.

Gless, J. (2006). *Designing mentoring programs to transform school cultures*. *In B. Achinstein and S. Z. Athanases (EDs), Mentors in the Making: Developing New Leaders for New Teachers*. New York: Teachers College Press, 165-175.

Glickman, C .D., Gordon, S. P. & Ross-Gordon, J. M. (2001). *Supervision and instructional leadership: A developmental Approach*. Ed ke-4. Boston: Allyn and Bacon.

Halimah Harun. (2006). Minat, motivasi dan kemahiran mengajar siswa guru. *Jurnal Pendidikan Fakulti Pendidikan,* Universiti Kebangsaan Malaysia.

Hamzah Md. Omar et at. (1996). *Peranan guru pendamping terhadap siswa guru Maktab Perguruan Tuanku Bainun semasa KLMS.* Seminar Penyelidikan Pendidikan. Bahagian Pendidikan Guru. Pulau Pinang. 9-12 Dis.

Handal, G. & Lauvas, P. (1987). Promoting reflective teaching: Supervision in action. London: *Open University Press.*

Hapidah Mohamed, Roselan Baki, Nadzeri Hj.Isa, Mohd.Sahandri Gani Hamzah & Abd.Ghani Taib. (2002). *Kualiti pengajaran dan pembelajaran: Satu kajian retrospektif.* Seminar Penyelidikan Pendidikan. Institut Bahasa Melayu Malaysia. Kuala Lumpur.

Hazil Abd Hamid. (1995). *Penyeliaan dan peningkatan prestasi guru pelatih dalam perspektif pembentukan objektif dan proses bimbingan.* Bengkel Penyelarasan Penyeliaan Latihan Mengajar Penyelia-penyelia Bersekutu UTM/MRSM. Langkawi. 1 – 5 November 1995.

Huiing, Leslie, Resta & Virgina. (2001). *Teacher mentoring as professional development* Eric Digest.

Irfan Naufal Umar & Noor Hazita Ahmad. (2011). Trainee Teachers' Critical Thinking In An Online Discussion Forum: A Content Analysis. *Malaysian Journal Of LearniPQ and Instruction. MJU Vol. 7,* 75-91

Ivylenda Rubbin uuribah. (2007). *Tinjauan masalah serta cabaran oleh siswa guru sains Universiti Teknologi Malaysia (UTM)* Kajian Ilmiah Yang Tidak Diterbitkan. Universiti Teknologi Malaysia.

Jamaluddin Ramli, Ahmad Johari Sihes, Abd Rahim Hamdan & Muainah Ismail. (2006). *Bimbingan guru pembimbing terhadap siswa guru.* Skudai Johor: Universiti Teknologi Malaysia.

Jemaah Nazir Sekolah. (2001). *Pernyataan dasar standard tinggi kualiti pendidikan (SKTP).* Kuala Lumpur: Jemaah Nazir Sekolah. Kementerian Pelajaran Malaysia.

Johnston, S. (1994). Conversations with student teachers - enhancing the dialogue of learning to teach. *Teaching and Teacher Education,* 10(1), 71-82.

Kamaruddin Hussin, Hazil Abdul Hamid & Baharuddin Aris. 1985. *Laporan kajian bimbingan dalam personaliti pelajar di Universiti Teknologi Malaysia.* Kajian Ilmiah yang Tidak Diterbitkan. Universiti Teknologi Malaysia.

Kantha Kumar Ramasamy. (1997). *Kajian persepsi siswa guru mengenai kualiti dan keberkesanan bimbingan kursus perguruan asas Institut Perguruan Darul Aman.* Kertas Kerja dibentangkan dalam Seminar Penyelidikan Pendidikan di Bahagian Pendidikan Guru.

Kementerian Pelajaran Malaysia. (2006). *Pelan Induk Pembangunan Pendidikan 2006-2010.* Putrajaya: Kementerian Pelajaran Malaysia.

Kementerian Pendidikan Malaysia. (2003). *Garis panduan latihan perguruan praperkhidmatan.* Kuala Lumpur: Bahagian Pendidikan Guru.

Khairuddin Zakaria. (1997). Tahap bimbingan guru pembimbing, pensyarah penyelia dan pengurusan sekolah ke atas siswa guru 2. *Jurnal Wacana Pendidikan.* Maktab Perguruan Pasir Panjang.198-212

Landel, H.K. (1997). *Management by menu.* London: Wiley & Son Inco.

Lim Lee Hean. (2005). *Leadership mentoring in education:* The Singapore Practice Singapore: Marshall Cavendish.

Mei, L. W. (2008). *Bimbingan oleh guru pembimbing kepada siswa guru UTM.* Kajian Ilmiah Yang Tidak Diterbitkan. Universiti Teknologi Malaysia.

Nor Asimah Zakaria. (2010). *Keberkesanan bimbingan mentoring terhadap latihan siswa guru UPSI,* Universiti Pendidikan Sultan Idris, Proceedings of the 4th International Conference on Teacher Education; Join Conference UPI & UPSI. Bandung, Indonesia, 8-10 November 2010.

Norasmah Othman, Mohammed Sani Ibrahim & Zamri Mahamod (2007). *Penyelidikan pendidikan guru novis. Profesionalisme guru novis:* Model Latihan.Ed.Kedua, m.s 1- 24. Fakulti Pendidikan UKM, Bangi.

Ralph, E. G. (2000). Aligning mentorship style with beginning teachers' development: Contextual supervision. *The Alberta Journal of Educational Research,* XLVI(4), 311-326.

Shahizan Hassan, Mohd Azlan Yahya, Abdul Razak Chik, & Wan Husin Wan Ishak. (2006).*Online student placement system (OPSP).* Laporan Penyelidikan, Universiti Utara Malaysia.

SlWiff Omar, Baharuddin Aris, Mohd. Ghani Awang, & Baharin Abu. (1994). *Penilaian penyeliaan terhadap prestasi siswa guru UTM dalam latihan mengajar.* Kertas kerja dibentang dalam Seminar Jawatankuasa Latihan Keguruan Antara Universiti Ke-9, UKM, Bangi, Selangor.

Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management,* Vol. 22, No. 1.

Swain, G. (1995). *Clinical supervision-the principles and process.* London: College Hill Press Ltd.

Wright, S. (1992). In Swain, G. 1995. *Clinical supervision-the principles and process.* London: College Hill Press Ltd.

Yahya Don & Yaakob Daud. (2011). Kompetensi Emosi dan Kepemimpinan Transformasional di Sekolah berkesan dan Sekolah Kurang Berkesan *Universiti Utara Malaysia. Malaysian Journal Of Learning and Instruction. MJLI Vol.* 8,151-181

Ying, B. P. (2002). Amalan reflektif ke arah peningkatan profesionalisme diri guru. *Jurnal Pendidkan IPBA.* 3(2), 102- 109.

Zainudin Abu Bakar. (2006). *Clinical supervision in the Malaysian teaching program context.* Dissertation: University of Bristol, UK.

Zakaria Kasa, Soaib Asimirin, Abdul Rasid Jamian & Yahya Othman. (2001). Persepsi pelatih terhadap latihan keguruan. *Suara Pendidik* (23), 20-30.

BIMBINGAN SIPARTNER TERHADAP KEPIMPINAN PENGETUA DI NEGERI SABAH

Kunalan Kuriaya
kunalan@iab.edu.my

Vincent Pang Phd
Fakulti Psikologi & Pendidikan, Universiti Malaysia Sabah

ABSTRAK

School Improvement Partner (SIPartner) dilaksanakan di bawah program penambahbaikan sekolah atau School Improvement Program (SIP) telah menjadi fokus pelaksanaan oleh Kementerian Pendidikan Malaysia melalui Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025. Program ini telah mula pada tahun 2010 di bawah transformasi negara sebagai salah satu agenda bidang keberhasilan utama (NKRA). Bermula dari tarikh ini program ini telah menjadi satu usaha berterusan sehingga sekarang dan telah menjadi agenda utama dalam PPPM 2013-2025. Tujuan kajian ini adalah untuk mengenal pasti sejauh mana pelaksanaan program SIPartner di sekolah menengah di negeri Sabah memberi kesan kepada kepimpinan pengetua di sekolah. Kajian ini berfokus untuk mengenal pasti tahap, hubungan dan pengaruh bimbingan SIPartner terhadap kepimpinan pengetua di negeri Sabah. Bimbingan merupakan peranan utama dalam proses pelaksanaan program SIPartner. Bimbingan merujuk sebagai satu proses interaktif di mana SIPartner bersama-sama dengan pengetua dalam menyelesaikan masalah pencapaian atau membina keupayaan pengetua untuk menguruskan kerja seharian mereka (Bloom et al., 2005). Bimbingan yang terdiri daripada tiga bahagian iaitu pengetahuan, kemahiran dan tingkah laku akan menjadi variabel bebas yang dikaji. Seramai 182 orang pengetua dari sekolah menengah di negeri Sabah menjadi responden kajian ini. Data bagi kajian tinjauan ini diperoleh melalui soal selidik yang diadaptasi dari Swaffield (2013). Data kajian dianalisis dengan menggunakan SPPS Versi 21. Dapatan kajian menunjukkan tahap pengetahuan (M=3.832, SP=.581), kemahiran SIPartner (M=3.710, SP=.708) dan tingkah laku SIPartner (M=4.024, SP=.591)) adalah tinggi. Manakala korelasi menunjukkan bahawa terdapat hubungan yang signifikan antara pengetahuan (r=.747, p<0.05), kemahiran (r=.780, p<0.05) dan tingkah laku (r=.700, p<0.05) dengan kepimpinan pengetua sekolah. Nilai korelasi Pearson (r) didapati hubungan yang wujud pada ketiga-tiga variabel adalah positif pada kadar yang kuat. Berdasarkan nilai T, dapat disimpulkan bahawa variabel pengetahuan (T=13.918) memberi pengaruh paling signifikan terhadap variabel kepimpinan pengetua sekolah. Secara signifikan pengetahuan [F (1, 182) =193.703, p<.05] menyumbangkan sebanyak 51.8% varian (R^2 =.518) terhadap kepimpinan pengetua di sekolah. Ini bererti bahawa pengetahuan SIPartner (ß =.720, p<.05) merupakan petunjuk utama dalam meningkatkan kepimpinan pengetua untuk membangunkan prestasi sekolah.

Kata kunci: *Bimbingan, SIPartner, Kepimpinan Pengetua*

PENGENALAN

Kerajaan Malaysia telah memberi tumpuan dan penekanan dalam membangunkan dan menambah baik sistem pendidikan negara. Ini jelas dapat dilihat dalam pelaburan kewangan yang besar dalam rancangan pendidikan yang menyeluruh dan pembaharuan polisi untuk memenuhi aspirasi negara yang sentiasa berubah dan permintaan global. Memandangkan cita-cita Malaysia untuk menjadi sebuah negara maju menjelang tahun 2020, sistem pendidikan dicabar untuk meningkatkan bukan sahaja dari segi akses dan ekuiti tetapi juga dari segi kualiti hasil yang di tetapkan.

Penambahbaikan sekolah menjadi tumpuan perhatian antarabangsa. Ibu bapa mempunyai harapan tinggi terhadap masa depan anak-anak mereka yang melangkah ke alam persekolahan formal. Kerajaan pula melihat pendidikan sekolah peringkat rendah dan menengah sebagai asas kepada pembangunan ekonomi, kebajikan sosial dan penglibatan awam. Agensi-agensi antarabangsa seperti UNESCO, bank dunia dan organisasi lain giat menyumbangkan dana untuk pembangunan sekolah secara langsung melihat peranan sekolah bukan sahaja setakat penyumbang utama kepada pembangunan ekonomi dan sosial serantau malah juga sebagai pemangkin dalam mengatasi isu-isu kritikal yang merentas negara iaitu mengurangkan kemiskinan, kesihatan awam dan hak asasi manusia. Kebimbangan mengenai penambahbaikan sekolah bukan semata-mata timbul kerana kepercayaan umum tentang peranan dan kepentingan sekolah dalam memastikan kualiti hidup tetapi juga pengiktirafan yang luas sejauhmana sistem sekolah dapat memenuhi harapan masyarakat dan aspirasi kerajaan.

Dalam konteks ini, Kementerian Pendidkan Malaysia (KPM) telah mengambil langkah proaktif melalui Program Pembangunan Prestasi Sekolah (SIP) yang dilaksanakan mulai bulan Mac 2010 setelah Tan Sri Muhyiddin bin Haji Yassin, Timbalan Perdana Menteri merangkap Menteri Pelajaran pada 2 Mac 2010 semasa mesyuarat *Delivery Task Force* NKRA yang bersetuju dengan School Improvement Programme (SIP) atau Program Pembangunan Prestasi Sekolah.

SIP adalah usaha komprehensif dan bercita-cita besar bagi mencabar, memotivasi serta membantu semua 9996 sekolah yang melibatkan 7714 sekolah rendah dan 2282 sekolah menengah untuk meningkatkan pencapaian murid terutama murid yang berpretasi rendah. (NKRA Pendidikan, 2011). SIP menjadi pemacu kritikal *National Key Result Area* (NKRA) dan menyokong inisiatif Sekolah Berprestasi Tinggi (SBT). SBT menaikkan tahap kecemerlangan sekolah manakala SIP merapatkan jurang antara sekolah yang berprestasi rendah. SIP juga akan menjadi kesinambungan Tawaran Baru kepada Pengetua atau Guru Besar untuk membantu dan memotivasi semua sekolah bagi meningkatkan pencapaian murid terutama mereka yang berpretasi rendah.

Sebagai usaha untuk membangunkan organisasi sekolah yang berprestasi rendah intervensi pendekatan *Leadership Coaching and Mentoring* (LCM) telah digunakan melalui program yang dinamakan *School Improvement Partners* atau SIPartner.

Pembangunan sekolah adalah agenda utama bagi semua sekolah dan pemimpin sekolah. Pembangunan sekolah sepatutnya menjadi *core business* pemimpin sekolah dan warga sekolah sebab peningkatan prestasi sekolah adalah berdasarkan pencapaian akademik pelajar. Mengikut Levin (2008), pembangunan sekolah terletak pada kepimpinan sekolah yang harus memberi tumpuan dalam pembangunan individu supaya pembangunan organisasi dapat ditingkatkan. Selaras dengan tujuan ini, KPM melalui program SIPartner telah menjana dan meningkatkan pemahaman terperinci mengenai keperluan, kebertanggungjawaban, pemantauan dan sokongan berterusan untuk pembangunan sekolah. Program SIPartner akan memberi tumpuan kepada pemimpin sekolah dengan memberi bantuan dan sokongan dalam pembangunan prestasi sekolah.

Program SIPartner berlandaskan pembangunan organsisasi melalui pembangunan kepimpinan pendidikan yang bertujuan meningkatkan prestasi organisasi melalui proses perubahan organisasi yang sistematik dan dilaksanakan dalam pesekitaran kerja. Pembangunan organisasi khususnya memberikan fokus utama kepada peningkatan tahap prestasi organisasi dan hubungkaitnya dengan individu. SIPartner akan membimbing pemimpin sekolah melalui pendekatan LCM sama ada melalui aktiviti lawatan bimbingan tindak susul dan tindak ikut yang dilaksanakan secara tetap atau berkala. Pendekatan ini akan menghasilkan penilaian impak berasaskan hasil pencapaian pembelajaran murid yang lebih tepat mengikut kedudukan dan kemampuan organisasi tersebut. Setiap SIPartner yang dilantik perlu memahami peranan dan tugas mereka sebagai pembimbing sekolah yang dikelompokkan dalam kumpulan sekolah sekolah berprestasi rendah. Keupayaan, kekuatan mental dan emosi SIPartner amat kritikal bagi menjamin kelestarian program ini. Kemahiran yang perlu dimiliki dan diperoleh secara berterusan oleh SIPartner ialah melaksanakan LCM kepada pemimpin sekolah.

Sejak negara mencapai kemerdekaan pada tahun 1957, komitmen kerajaan dalam penyediaan pendidikan tidak pernah surut. Kerajaan sentiasa meletakkan agenda pendidikan sebagai agenda utama negara. Mengikut sumber Buletin Bulan Transformasi KPM, Malaysia telah membelanjakan sebanyak 3.8% daripada Keluaran Dalam Negara Kasar (KDNK) ke atas pendidikan, satu jumlah yang besar berbanding dengan purata negara *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) sebanyak 3.4%. Perbezaan antara keputusan penilaian dengan perbelanjaan dalam pendidikan membantu dalam memberi gambaran tentang kecekapan sistem pendidikan. Menurut laporan yang dibuat oleh UNESCO melalui *Malaysia Education Policy Review* (M-EPR) pada tahun 2013, perbelanjaan pada peringkat tinggi di Malaysia belum diterjemahkan kepada prestasi pelajar pada peringkat tinggi.

Dengan perlaburan yang besar, negara kita telah mencapai akses kepada pendidikan yang hampir menyeluruh. Namun begitu, di manakah kedudukan Malaysia di peringkat antarabangsa? Kita masih ketinggalan dari segi kualiti berdasarkan pentaksiran antarabangsa PISA dan TIMSS. Sepanjang dua dekad yang lalu, pentaksiran antarabangsa murid melalui *Programme for International Students Assessment* (PISA) dan *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) telah muncul sebagai kaedah perbandingan langsung tentang kualiti keberhasilan pendidikan daripada pelbagai sistem pendidikan. Pentaksiran ini mengambil kira pelbagai kemahiran kognitif seperti aplikasi dan penaakulan.

Kajian Dasar Pendidikan Malaysia oleh UNESCO pada tahun 2013 merupakan satu titik perubahan penting bagi pendidikan di Malaysia. Hasil penilaian dan cadangan untuk penambahbaikan yang dibuat oleh pasukan penyelidikan telah menyediakan input yang tidak ternilai dalam membangunkan Rangka Tindakan Pendidikan Malaysia 2013-2025. Kajian UNESCO menumpukan empat perkara asas iaitu akses dan kualiti, ekuiti, keberkesanan dan kecekapan. Mengikut penilaian keseluruhan sistem pendidikan Malaysia menunjukkan pencapaian yang baik dari segi akses dan kualiti, sederhana dari segi ekuiti dan keberkesanan manakala penambahbaikan yang serius perlu dari segi kecekapan. Ulasan juga mendapati terdapat jurang yang ketara antara polisi dan perlaksanaan dasar atau sesuatu program. Ini menunujukkan bahawa rancangan yang baik mungkin tidak ada kapasiti yang mencukupi bagi semua peringkat pelaksanaan. Kepimpinan ialah kuasa yang dikaitkan dengan orang oleh pengikut mereka dan oleh ini berbeza dengan kuasa berfungsi. Seseorang pemimpin mempengaruhi pemikiran dan tindakan seseorang, memberi inspirasi dan dorongan, mengurangkan kekaburan dan ketidakpastian dan menyelesaikan konflik. Dalam pada itu, pemimpin yang kekurangan kredibiliti akan memberi kesan negatif terhadap suatu program. Kepimpinan adalah penting terutamanya semasa krisis dan perubahan besar tidak pernah disebabkan oleh seseorang individu maka menggerakkan pasukan merupakan tugas penting seseorang pemimpin. Seorang pemimpin harus memimpin dan memainkan peranan besar dalam membuat keputusan untuk keberkesanan suatu program.

Program SIPartner telah menjadi satu agenda utama dalam PPPM 2013-2025 KPM telah mewujudkan jawatan baru SIPartner+ di setiap Pejabat Pendidikan Daerah (PPD) di seluruh negara mulai tahun 2014 dan pada tahun 2013 jawatan SIPartner + telah diwujudkan di negeri Sabah dan Kedah sebagai rintis. Mengikut Belanjawan Tahun 2014 KPM telah memperuntukan RM 42 billion untuk menjayakan program SIPartner+ dan peruntukan ini diletakkan di bawah pengurusan Unit PADU. Kos ini merupakan 85% daripada kos gabungan pengurusan pendidikan, operasi, penyelidikan dan pembangunan ilmu dan pembangunan profesionalisme.

Berdasarkan statistik sektor pengurusan akademik JPN Sabah pada tahun 2013, terdapat 152 buah sekolah menengah berada di paras bawah (Band 5,6 dan 7) dan ini melibatkan 71% daripada keseluruhan 212 buah sekolah menengah di negeri Sabah. Program SIP telah bermula sejak 2010 di negeri Sabah namun jurang perbezaan diantara band 1 dan 7 amatlah tinggi. Jurang antara kategori tertinggi iaitu band 1 hingga 4 dan kategori band rendah iaitu band 5 hingga 7 ialah 42%.

METODOLOGI KAJIAN

Kajian ini secara keseluruhannya bertujuan untuk menilai sejauh mana bimbingan SIPartner di sekolah menengah di negeri Sabah memberi kesan kepada kepimpinan pengetua sekolah. Dalam usaha ini kajian ini akan mengkaji hubungan yang wujud antara pemboleh ubah - pemboleh ubah kajian iaitu pengetahuan, kemahiran, tingkahlaku dengan kepimpinan pengetua di sekolah. Kajian ini akan berfokus untuk mengenal pasti pengaruh bimbingan terhadap kepimpinan pengetua sekolah. Jadual 1 menunjukkan persoalan kajian serta alat analisis statistik.

Jadual 1: Persoalan Kajian dan Alat Analisis Statistik

No	Soalan Kajian	Analisis Statistik
1	Apakah tahap pengetahuan, kemahiran, dan tingkah laku SIPartner dalam proses bimbingan di sekolah-sekolah kajian?	Min dan sisihan piawai
2	Adakah terdapat hubungan bimbingan dengan kepimpinan pengetua di sekolah?	Analisis Korelasi Pearson
3	Adalah terdapat pengaruh bimbingan SIPartner terhadap kepimpinan pengetua?	AnalisisRegresi Berganda Kaedah *Enter* /Stepwise

Bagi menjawab soalan-soalan kajian ini, kaedah kuantitatif iaitu tinjauan dengan menggunakan soal-selidik dijalankan. Sampel dalam kajian ini merupakan 182 orang pengetua sekolah menengah di negeri Sabah. Penganalisisan data dalam kajian ini dibuat dengan menggunakan program *IBM Statistical (*SPSS) versi 21. Pengkaji dalam kajian ini juga berminat untuk mengkaji tahap persepsi pengetua terhadap pengetahuan, kemahiran dan tingkah laku SIPartner terhadap kepimpinan sekolah. Untuk itu pengkaji telah mengambil keputusan untuk menggunakan tahap skor min. Penganalisisan dan interprestasi berpandukan skor min ditetapkan dan ditunjukkan seperti dalam Jadual 2.

Jadual 2: Interprestasi Skor Min

Skor Min	Interprestasi Skor Min
1.00 hingga 2.33	Rendah
2.34 hingga 3.67	Sederhana
3.68 hingga 5.00	Tinggi

Sumber: Levin dan Rubin, 2000.

Namun kaedah ini tidak menerangkan hubungan yang wujud antara pemboleh ubah kajian. Oleh itu kaedah analisis korelasi digunakan untuk mengenal pasti tentang hubungan yang wujud dan juga tentang kekuatan hubungan antara pemboleh ubah - pemboleh ubah kajian. Untuk menguji sama ada wujudnya hubungan yang signifikan antara dimensi dalam soal selidik, analisis korelasi Perason dijalankan. Korelasi adalah satu ukuran mengenai sejauh mana dua pemboleh ubah dihubungkaitkan secara linear. Pekali Pearson dapat mengenal pasti kekuatan dan arah hubungan antara pemboleh ubah-pemboleh ubah yang dikaji (Levin & Fox, 2003). Kekuatan hubungan adalah berdasarkan satu julat numerik iaitu di antara -1.0 sehingga +1.0. Jadual 3 menunjukkan nila korelasi dan hubungannya.

Jadual 3: Indeks Pekali Korelasi Pearson

Indeks	Interprestasi
0	Tiada korelasi
0.01 hingga 0.30	sangat lemah
0.31 hingga 0.50	Lemah
0.51 hingga 0.70	Sederhana
0.71 hingga 0.90	Kuat
0.91 hingga 1.00	Sangat Kuat

Sumber: Chua, 2009.

Dalam mencari pengaruh sesuatu variabel ini, analisis regresi berganda kaedah *enter* digunakan. Analisis ini juga digunakan untuk mencari pengaruh pengetahuan, kemahiran dan tingkah laku terhadap kepimpinan sekolah. Pada peringkat pertama kaedah *enter* digunakan untuk mengkaji peramal yang signifikan dan pada peringkat kedua kaedah *stepwise* digunakan untuk mengkaji peramal yang terbaik. Analisis ini juga digunakan untuk menentukan magnitud hubungan antara variabel tidak bersandar terhadap variabel bersandar. Dalam penyelidikan ini, tumpuan tafsiran merujuk kepada nilai pekali penentuan (R^2) variabel peramal dan kriteria. Jadual 4 menunjukkan penggunaan pekali (ß) dan ujian t dilakukan untuk mengenal pasti sama ada terdapatnya pengaruh yang signifikan variabel peramal terhadap variabel kriteria. Demikian juga halnya dengan ujian ANOVA berdasarkan nilai statistik F digunakan untuk memastikan jumlah signifikan persamaan regresi pada aras p<.05.

Jadual 4: Kekuatan Hubungan Atau Pengaruh

Beta	Interprestasi
<0.20	Pengaruh sangat lemah
0.20 hingga 0.40	Pengaruh lemah
0.41 hingga 0.70	Pengaruh sederhana
0.71 hingga 0.90	Pengaruh kuat
>.90	Pengaruh sangat kuat

Sumber : Sheridan dan Lyndall, 2003

DAPATAN KAJIAN

1. Tahap Persepsi Pengetua terhadap Bimbingan SIPartner

Berdasarkan dapatan analsisis despkriptif bimbingan dalam Jadual 4, didapati persepsi pengetua terhadap bimbingan SIPartner dalam sekolah kajian adalah pada tahap tinggi. Tingkah laku SIPartner mempunyai min yang paling tinggi berbanding dengan aspek pengetahuan dan kemahiran. Pengetua dalam kajian ini berpendapat SIPartner mempamerkan tingkah laku (M= 4.024, SP=.591) yang profesional yang tinggi semasa

menyokong mereka dalam mencapai matlamat dan wawasan sekolah. Tahap lain adalah seperti dalam Jadual 5.

Jadual 5: Tahap Bimbingan

Bimbingan	Min	Sisihan Piawai
Pengetahuan	3.382	.581
Kemahiran	3.716	.708
Tingkah laku	4.024	.591

2. Hubungan Antara pengetahuan, kemahiran dan tingkah laku dengan kepimpinan pengetua sekolah

Berdasarkan Jadual 6, ujian korelasi Pearson menunjukkan bahawa terdapat hubungan yang signifikan antara pengetahuan (r=.747, p<.05), kemahiran (r=.780, p<.05) dan tingkah laku (r=.700, p<.05) dengan kepimpinan pengetua sekolah. Nilai korelasi Pearson (r) didapati hubungan yang wujud bersifat pada ketiga-tiga variabel adalah positif pada kadar yang kuat.

Jadual 6: Hubungan Antara pengetahuan, kemahiran dan tingkah laku dengan kepimpinan pengetua sekolah

Variabel	**Pengetahuan**	**Kemahiran**	**Tingkah laku**
Kepimpinan	.747**	.780**	.700**

**Korelasi signifikan pada aras .01(2- hujung)

3. Pengaruh bimbingan SIPartner terhadap kepimpinan Pengetua.

3.1 Pengaruh Pengetahuan Terhadap Kepimpinan Sekolah

Kepimpinan sekolah dimasukkan dalam persamaan linear sebagai pemboleh ubah bersandar dan pengetahuan SIPartner dalam membimbing pengetua sebagai pemboleh ubah tidak bersandar. Berdasarkan analisis Jadual 7, didapati nilai F=193.703 (df=1, N=182) dan aras keertian F ialah p (.000) kurang daripada nilai alpha (.05). Ini menunjukkan model regresi linear yang disuaikan sangat bererti pada paras keertian kurang daripada lima peratus.

Jadual 7: Analisis Varian (ANOVA) Pengetahuan Terhadap Kepimpinan

	Darjah Kebebasan	**F**	**P**
Regresi	1	193.703	.000

Seterusnya, dalam kes ini kekuatan hubungan kedua-dua pemboleh ubah tersebut dipaparkan dalam Jadual 8.

Jadual 8: Analisis Regresi Pengetahuan Terhadap Kepimpinan

Pemboleh Ubah Tak Bersandar	B	**Beta(ß)**	**Nilai-t**	**P**	**R^2**
Konstan	.264		1.021	.309	
Pengetahuan	.915	.720	13.918	.000	.518

*p<0.05

Oleh sebab nilai p kurang daripada nilai alpha= .05 maka wujud hubungan yang signifikan antara pemboleh ubah bersandar dan pemboleh ubah tidak bersandar. Dalam analisis ini, nilai R^2 ialah .518 menunjukkan sumbangan keseluruhan pemboleh ubah tak bersandar iaitu pengetahuan SIPartner terhadap kepimpinan (ß=.720, p=.000) sebanyak 51.8 peratus. Ini juga bermakna apabila skor pengetahuan SIPartner bertambah sebanyak satu unit, maka skor kepimpinan sekolah akan bertambah sebanyak .720 unit.

3.2 Pengaruh Kemahiran Terhadap Kepimpinan Sekolah

Kepimpinan sekolah dimasukkan dalam persamaan linear sebagai pemboleh ubah bersandar dan kemahiran SIPartner dalam membimbing pengetua sebagai pemboleh ubah tidak Berdasarkan analisis Jadual 9, didapati nilai F=278.834 (df=1, N=182) dan aras keertian F ialah p (.000) kurang daripada nilai alpha (.05). Ini menunjukkan model regresi linear yang disuaikan sangat bererti pada paras keertian kurang daripada lima peratus.

Jadual 9: Analisis Varian (ANOVA) Kemahiran Terhadap Kepimpinan

	Darjah Kebebasan	**F**	**P**
Regresi	1	278.834	.000

Seterusnya, dalam kes ini kekuatan hubungan kedua-dua pemboleh ubah tersebut dipaparkan dalam Jadual 10.

Jadual 10: Analisis Regresi Kemahiran Terhadap Kepimpinan

Pemboleh Ubah Tak Bersandar	B	**Beta(ß)**	**Nilai-t**	**P**	**R^2**
Konstan	.677		3.534	.001	
Kemahiran	.841	.780	16.698	.000	.608

*p<0.05

Oleh sebab nilai p kurang daripada nilai alpha= .05 maka wujud hubungan yang signifikan antara pemboleh ubah bersandar dan pemboleh ubah tidak bersandar. Dalam analisis ini, nilai R^2 ialah .608 menunjukkan sumbangan keseluruhan pemboleh ubah tak bersandar iaitu kemahiran SIPartner terhadap kepimpinan (ß=.780, p=.000) sebanyak 60.8 peratus. Ini juga bermakna apabila skor kemahiran SIPartner bertambah sebanyak satu unit, maka skor kepimpinan sekolah akan bertambah sebanyak .780 unit.

3.3 Pengaruh Tingkah laku Terhadap Kepimpinan

Kepimpinan sekolah dimasukkan dalam persamaan linear sebagai pemboleh ubah bersandar dan tingkah laku SIPartner dalam membimbing pengetua sebagai pemboleh ubah tidak bersandar. Berdasarkan analisis Jadual 11, didapati nilai F=172.375 (df=1, N=182) dan aras keertian F ialah p (.000) kurang daripada nilai alpha (.05). Ini menunjukkan model regresi linear yang disuaikan sangat bererti pada paras keertian kurang daripada lima peratus.

Jadual 11: Analisis Varian (ANOVA) Tingkah Laku Terhadap Kepimpinan

	Darjah Kebebasan	**F**	**P**
Regresi	1	172.375	.000

Seterusnya, dalam kes ini kekuatan hubungan kedua-dua pemboleh ubah tersebut dipaparkan dalam Jadual 12.

Jadual 12: Analisis Regresi Tingkah Laku Terhadap Kepimpinan

Pemboleh Ubah Tak Bersandar	B	**Beta(ß)**	**Nilai-t**	**P**	**R^2**
Konstan	.483		1.872	.063	
Tingkah laku	.831	.699	13.129	.000	.489

*p<0.05

Oleh sebab nilai p kurang daripada nilai alpha= .05 maka wujud hubungan yang signifikan antara pemboleh ubah bersandar dan pemboleh ubah tidak bersandar. Dalam analisis ini, nilai R^2 ialah .489 menunjukkan sumbangan keseluruhan pemboleh ubah tak bersandar iaitu tingkah laku SIPartner terhadap kepimpinan (ß=.699, p=.000) sebanyak 48.9 peratus. Ini juga bermakna apabila skor tingkah laku SIPartner bertambah sebanyak satu unit, maka skor kepimpinan sekolah akan bertambah sebanyak .699 unit.

3.4 Model Persamaan Antara Pengetahuan, Kemahiran dan Tingkah Laku Terhadap Kepimpinan

Analisis regresi berganda langkah demi langkah (stepwise) digunakan dengan kepimpinan di sekolah dimasukkan dalam persamaan regresi linear sebagai pemboleh ubah bersandar dan

pengetahuan, kemahiran dan tingkah laku SIPartner sebagai pemboleh ubah tidak bersandar. Berdasarkan analisis Jadual 13, didapati nilai F=112.092 (df=3, N=182) dan aras keertian F ialah p (.000) kurang daripada nilai alpha (.05) menunjukkan model regresi linear sesuai dengan data.

Jadual 13: Analisis Varian (ANOVA) Pengetahuan, Kemahiran dan Pengantara Terhadap Kepimpinan

	Darjah Kebebasan	**F**	**P**
Regresi	3	112.092	.000

Seterusnya Jadual 14 memaparkan hasil analisis hubungan pemboleh ubah yang terperinci.

Jadual 14: Analisis Regresi Berganda Pengetahuan, Kemahiran dan Pengantara Terhadap Kepimpinan

Pemboleh Ubah Tak Bersandar	B	**Beta(ß)**	**Nilai-t**	**P**	**R^2**	**ΔR^2**
Konstan	.729		3.199	.002		
Kemahiran	1.072	1.004	8.129	.000	.614[a]	.612
Pengetahuan	-.511	-.440	-3.805	.000	.636[b]	.632
Tingkah Laku	.272	.229	3.009	.003	.654[c]	.648

*p<0.05

Nota: a. Peramal: Konstan, Kemahiran
b. Peramal: Konstan, Kemahiran, Pengetahuan
c. Peramal: Konstan, Kemahiran, Pengetahuan, Tingkah Laku

Oleh sebab nilai p kurang daripada nilai alpha = .05 maka wujud hubungan yang signifikan antara pemboleh ubah bersandar dan pemboleh ubah tidak bersandar. Dalam analisis ini, nilai R^2 ialah .654 menunjukkan sumbangan keseluruhan pemboleh ubah tak bersandar iaitu kemahiran, pengetahuan dan tingkah laku SIPartner terhadap kepimpinan ialah sebanyak 65.4 peratus. Dalam kes ini semua komponen dalam bimbingan menjadi penyumbang kepada kepimpinan sekolah. Komponen tersebut adalah kemahiran sebagai faktor utama (ß=1.004, p=.000) yang menyumbang sebanyak 61.4 peratus, manakala Pengetahuan (ß=-.440, p=.000) sebagai faktor kedua yang menyumbang sebagai 2.2 peratus dan tingkah laku (ß=.272, p=.003) sebagai faktor ketiga yang menyumbang sebanyak 1.8 peratus.

Hubungan kesemua pemboleh ubah berkenaan dapat dibentuk melalui persamaan regresi linear seperti berikut:

$$Y = .729 + 1.072X_1 - .511X_2 + .272X_3 + \varepsilon$$

Di mana Y ialah kepimpinan manakala X_1 ialah kemahiran, X_2 ialah pengetahuan dan X_3 ialah tingkah laku SIPartner.

Ini bermaksud secara keseluruhannya komponen dalam bimbingan menjadi penyumbang sebanyak 65.4 peratus kepada kepimpinan sekolah dan komponen kemahiran menjadi penyumbang terbesar.

PERBINCANGAN

Bloom, Castagna, Moir dan Warren (2005) berpendapat bahawa membimbing adalah suatu model yang boleh menyokong usaha melahirkan lebih ramai pengetua-pengetua yang berwibawa. Ini disebabkan pembimbingan menyentuh dan merangkumi pelbagai tanggungjawab yang ditanggung mereka. Pembimbingan boleh membina dan membantu pemimpin dan kepimpinan untuk meningkatkan pencapaian murid. Pembimbingan membolehkan para pemimpin pendidikan yang berwibawa dalam perkhidmatan untuk dibangunkan dan disokong secara berterusan. Foley (2006) berkata pengetua-pengetua yang telah melalui pembimbingan berkualiti adalah lebih cenderung untuk menjadi pemimpin pendidikan yang berjaya dan komited dan membawa impak positif kepada pencapaian murid. Pembimbingan boleh memberi kepimpinan sekolah kaedah atau metodologi untuk membentuk kemahiran dan pengetahuan baru. Ia juga boleh memberi peluang untuk mempraktikkan pengetahuan dan kemahiran semasa melaksanakan kerja harian dalam situasi sebenar.Pendekatan-pendekatan berlainan telah dikaitkan dengan pelbagai model pembimbingan. Namun begitu, pengetahuan, kemahiran dan tingkahlaku asas yang biasa adalah keperluan-keperluan penting dalam pembimbingan kepimpinan yang efektif. Bloom et. al (2005) dalam penulisan mereka berkenaan pembimbingan pengetua, yakin bahawa kriteria-kriteria yang perlu ini adalah pembinaan hubungan, pemerhatian, menyoal, dan memberi maklumbalas.

Berdasarkan dapatan kajian tahap pengetahuan, kemahiran dan tingkah laku SIPartner dalam proses bimbingan di sekolah secara keseluruhannya berada pada tahap tinggi. Pemboleh ubah tingkah laku SIPartner mempunyai min yang paling tinggi berbanding dengan aspek pengetahuan dan kemahiran. Pengetua berpendapat SIPartner mempamerkan tingkah laku yang profesional yang tinggi semasa menyokong mereka dalam mencapai matlamat dan wawasan sekolah. Ini jelas menunjukkan pembimbing telah mempamerkan ciri-ciri kerahsiaan dan kepercayaan dalam proses menjalankan bimbingan. Kepercayaan dan kerahsiaan adalah tingkah laku-tingkah laku teras yang dimiliki oleh pembimbing efektif. Kedua-dua tingkah laku ini tersemat dalam kemahiran membina hubungan. Seseorang pembimbing yang mempraktikkan kepercayaan dan kerahsiaan memberi galakan pada yang dibimbing untuk turut serta dalam proses ini.

Tahap persepsi pengetua terhadap bimbingan juga selari dengan kajian yang dilakukan oleh penilaian Halsey *et al.* (2005), iaitu terdapat rujukan berulang terhadap kredibiliti para SIPartner dan Cowen (2008) memetik beberapa kajian kes yang menunjukkan bahawa keberkesanan SIPartner bergantung pada hubungan kepercayaan yang terjalin dengan pengetua. Menurut PricewaterhouseCoopers (2007), akauntabiliti SIPartner pada pihak berkepentingan dianggap sebagai penghalang pada penjalinan kepercayaan yang diperlukan untuk melaksanakan peranan menyokong dan mencabar para pengetua sebagai

rakan kritikal. Manakala O'Neil (2002a) dan Bottery (2003) pula menyatakan keperluan melaporkan oleh SIPartner ini mengakibatkan keperluan kepercayaan mustahil dicapai, melemahkan dan secara ringkas disebut sebagai kepercayaan pemegang peranan. Walau bagaimanapun dalam konteks Malaysia, SIPartner berjaya mengatasi masalah ini dengan memberikan kepercayaan kepada pengetua disebabkan latihan dalam bidang *Leadership Coaching and Mentoring* (LCM) yang diperoleh dalam proses bimbingan kepimpinan. Segala prosedur serta pelaksanaan program SIPartner telah diwar-warkan pada para pemimpin sekolah dan dijadikan sebagai sebahagian daripada dasar pendidikan negara.

Dapatan daripada analisis korelasi menunjukkan hubungan positif secara signifikan antara pengetahuan, kemahiran dan pengetahuan dengan kepimpinan. Hubungan positif yang kuat menjelaskan bahawa para pembimbing mempunyai asas pengetahuan dalam bidang yang disebut dalam pengurusan pengetua. Malah, SIPartner juga memahami tugas-tugas, matlamat-matlamat dan cabaran-cabaran sebagai seorang pengetua seperti yang disarankan oleh Bloom *et al*. (2005). Dapatan kajian ini juga bercanggah dengan kajian yang dijalankan oleh Ellison dan Hayes (2003) ke atas pengetua-pengetua sekolah rendah di Englewood, Colorado, bahawa pengalaman sebagai pengetua sekolah rendah amat berguna pada semua peserta. Para SIPartner di negeri Sabah tidak mempunyai pengalaman sebagai pengetua tetapi usaha pihak Institut Aminuddin Baki dalam melatih dan menyediakan SIPartner dalam bidang LCM berjaya membimbing para pengetua. Melalui LCM, para pembimbing telah didedahkan dengan pengetahuan berkaitan struktur sesuatu organisasi untuk membolehkannya berkongsi pengetahuan praktikal. Bloom *et al*. (2005) juga mencadangkan agar keperluan minimum bagi seseorang pembimbing kepimpinan haruslah termasuk lima tahun sebagai seorang ketua yang berjaya untuk membolehkannya memahami organisasi tempat pengetua itu berkhidmat. Pengetahuan tentang struktur organisasi sekolah-sekolah adalah suatu keperluan yang nyata untuk pembimbing kepimpinan pengetua.

Selanjutnya kajian dari pengaruh didapati pengetahuan SIPartner secara signifikan menjelaskan pengaruh sebanyak 51.8 peratus terhadap kepimpinan. Kemahiran SIPartner secara signifikan menjelaskan pengaruh sebanyak 60.8 peratus terhadap kepimpinan dan tingkah laku SIPartner secara signifikan menjelaskan pengaruh sebanyak 48.9 peratus terhadap kepimpinan. Bimbingan tidak boleh dilaksanakan tanpa kebenaran yang dibimbing. Beliau mestilah rela terlibat dalam proses tersebut. Adalah menjadi tanggungjawab pembimbing untuk menggunakan segala kemahirannya untuk menyokong pengetua dalam hubungan bimbingan ini. Kemahiran yang paling utama yang diperlukan adalah kebolehan pembimbing menetapkan jangkaan-jangkaan dan sasaran-sasaran yang jelas. Para pembimbing eksekutif yang efektif menetapkan fokus ke atas menangani isu-isu yang meningkatkan prestasi atau memperbaiki keadaan-keadaan yang menggugat prestasi sekolah.

Kinlaw (1999) menyatakan bahawa bimbingan sentiasa berhubung kait dengan peningkatan prestasi. Untuk meningkatkan pencapaian, bergerak ke arah pencapaian unggul dan nekad mencapai peningkatan berterusan, pembimbing mesti berkemahiran untuk membantu anak bimbingannya menetapkan jangkaan-jangkaan dan sasaran-sasaran yang jelas. Pengaruh kemahiran SIPartner menunjukkan sebanyak 60.8 peratus terhadap kepimpinan, ini menunjukkan SIPartner dapat membimbing secara berkesan selaras dengan

cadangan Crane (2002), Kinlaw (1999) dan Bloom *et al*. (2005) yang menekankan bahawa bimbingan hanya akan berkesan sekiranya pembimbing yang berwibawa berkemahiran untuk menetapkan sasaran-sasaran pencapaian prestasi.

Dapatan kajian menunjukkan peramal komponen bimbingan yang terdiri daripada pengetahuan, kemahiran dan tingkah laku menyumbang secara signifikan terhadap kepimpinan sekolah-sekolah menengah di negeri Sabah. Dalam hal ini, varians (R^2) peramal komponen bimbingan telah menyumbang sebanyak 65.4 peratus terhadap kepimpinan sekolah menengah di negeri Sabah.

Analisis secara terperinci menunjukkan komponen kemahiran SIPartner menyumbang sebanyak 61.4 peratus lebih besar berbanding pengetahuan yang menyumbang sebanyak 2.2 peratus sahaja dan tingkah laku menyumbang sebanyak 1.8 peratus terhadap kepimpinan sekolah. Penemuan kajian ini menunjukkan lawatan bimbingan berjaya memberikan impak terhadap kepimpinan dan pencapaian sekolah. Selaras dengan saranan Bloom *et al*. (2005) yang berpendapat bahawa membimbing adalah suatu model yang boleh menyokong usaha melahirkan lebih ramai pengetua yang berwibawa.

Pembimbing kepimpinan yang efektif mempunyai kemahiran-kemahiran pemikiran sistem. Untuk membolehkan anak bimbingan mereka menjadi pemikir sistem, para pembimbing harus berupaya untuk mengajar dan meningkatkan kapasiti anak bimbingannya. Para pemimpin organisasi abad ke-21 mesti berupaya untuk membina visi bersama, membangun pembelajaran berpasukan dan bersikap terbuka terhadap kelemahan-kelemahan amalan semasa. Pemikir-pemikir sistem mengenali hubungan antara pelbagai disiplin dan terus bertindak untuk mengubah mereka. Crane (2002) menyatakan bahawa untuk menjadi seorang pembimbing kepimpinan yang benar-benar efektif, pembimbing itu perlu mempamerkan kebolehan-kebolehannya yang terbaik. Melalui dapatan kajian ini SIPartner telah mempamerkan tingkah laku yang profesional semasa menjalankan lawatan bimbingan. Ketujuh-tujuh komponen tingkah laku adalah memberi sokongan tinggi, kebijaksanaan emosi, komitmen yang tinggi, boleh dipercayai, pemimpin yang mempunyai inspirasi, boleh menyimpan rahsia dan komitmen masa pada proses bimbingan. Para pembimbing efektif boleh menerapkan ke dalam pengetua mereka kepercayaan terhadap potensi orang lain dan jangkaan bahawa mereka berkebolehan mencapai tahap potensi mereka yang tertinggi.

Hargrove (2003) juga menyebut keinginan untuk membuat perubahan dalam kehidupan yang dibimbing sebagai nilai seorang pembimbing yang efektif. Perbandingan kemahiran-kemahiran yang diperlukan oleh para pembimbing kepimpinan eksekutif yang berkelayakan tinggi di sektor swasta boleh digunakan dalam sektor pendidikan untuk mengukuhkan kemahiran peribadi dan kepimpinan para pengetua. Para pembimbing yang berkelayakan tinggi dapat membantu para pengetua yang ingin mencapai kejayaan dengan serta-merta. Mereka juga dapat membantu para pengetua menghadapi tempoh-tempoh yang bergelora dan dapat terus berkembang maju dalam suasana persekolahan yang kompetitif dalam abad ke dua puluh satu ini.

Berdasarkan dapatan ini pengetua bersetuju SIPartner memberi kesan terhadap kepimpinan mereka. Dapatan ini juga selaras dengan kajian Swaffield (2013) terhadap sokongan SIPartner dimana beliau dapati 46 peratus pengetua bersetuju SIPartner menyokong matlamat mereka berbanding dengan sumber-sumber lain. Tahap bimbingan SIPartner terhadap pengetua juga adalah tinggi dan ketiga-tiga ciri pembimbingan menunjukkan hubungan yang kuat dengan kepimpinan sekolah manakala kemahiran menjadi peramal terbaik terhadap kepimpinan sekolah.

Secara umum, kajian ini mendapati kesemua pemboleh ubah bebas yang dikaji masing-masing menunjukkan tahap, hubungan dan pengaruh dalam kalangan responden terhadap pengetahuan, kemahiran dan tingkah laku terhadap kepimpinan. Teknik ujian yang lain seperti analisis regresi berganda, korelasi Pearson dan ANOVA masing-masing menjelaskan hubung kait antara pemboleh ubah bebas dengan pemboleh ubah bersandar yang diberi tumpuan. Dengan demikian, kesemua pemboleh ubah yang dikaji tidak dapat dinafikan hubungan dan pengaruhnya terhadap kepimpinan sekolah dan jelas mencerminkan matlamat program SIPartner iaitu SIPartner mengupayakan kepimpinan untuk meningkatkan pencapaian sekolah.

RUJUKAN

Bloom, G.,Castagna, C., Moir, E, Warren, B. 2005. *Blended Coaching: Skills and Strategies to Support Principal Development.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Bottery, M. 2003. The Management and Mismanagement of Trust. *Educational Management & Administration.* **31**(3): 245-261

Chua Yan Piaw. 2009. *Statistik Penyelidikan lanjutan I*. Shah Alam: McGraw-Hill

Cowen, G. 2008. *New Relationship with Schools: Evaluation Report*. Nottingham: Department for Children, School and Families.

Ellison, J. & Hayes, C. 2003. *Cognitive Coaching: Weaving Threads of Learning and Change into the Culture of an Organization*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.

Foley, R. 2006. *ACSA Professional Learning Executive: Presentation to Curiculum and Instructional Services Committe.*

Hargrove, R. 2003. *Masterful Coaching*, rev. ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass/Pfeiffer.

Halsey, K., Judkins, M., Atkinson, M. & Rudd, P. 2005. *New Relationship with Schools: Evaluation of Trial Local Authorities and Schools. DfES Research Report 689*. London: Department for Education and Skills.

Kementerian Pendidikan Malaysia. 2013. Anjakan: *Buletin Bulanan Transformasi Kementerian Pendidikan*. Isu # 1. 30 April 2013.

Kinlaw, D.C. 1999. *Coaching for Commitment: Interpersonal Strategies for Obtaining Superior Performance from Individuals and Teams*. San Francisco. CA: Jossey-Bass/ Pfeiffer.

Levin, B. 2008. *How to Change 5000 Schools. A Pratical and Positive Approach for Leading Change at Every Level*. Cambridge, MA: Harvard Education Press. http://www.edrev.info/reviews/rev821.htm.

Levin, J., & Fox, J.A. 2003. *Elementary Statistics in Social Research*. (9th edition). New York: Pearson Education Group, Inc.

Malaysian Education Policy Review (M-EPR) .Abridged Report May 2013. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/M_EPR-abridged

NKRA Education Unit. 2010. *Primary School Improvement Program 2010*. Malaysia: Mazizia Sdn. Bhd.

Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025. 2013. *Pendidikan Prasekolah hingga Lepasan Menengah*. Kementerian Pendidikan Malaysia.

Pelan Pembangunan Prestasi Sekolah. 2011. NKRA Pendidikan. Kementerian Pendidikan Malaysia.

PricewaterhouseCoopers. 2007. Independent Study into School Leadership. Nottingham: Department for Education and Skills.

Richard I. Levin, R.I., & Rubin, D.S. 2000. *Statistics For Management*. New York: Pearson Education Group, Inc.

Sheridan, J. C. & Lyndall, G. S. 2003. *Statistical package for Social Science (SPSS): Analysis without Anguish*: Version 11.0 for Windows. New York: John Wiley & Sons. Inc.

Swaffield,S. 2013. *Support and Challenge for School Leaders: Headteachers' Perceptions of School Improvement Partner*. Educational Mangement Administration & Leadership.

PERSEPSI GURU DIBIMBING (GDB) TERHADAP '*COACHING & MENTORING'* OLEH SCHOOL IMPROVEMENT SPECIALIST COACHES+ (SISC+)

Maniappan Kandan
maniappankandan@gmail.com

Pejabat Pendidikan Daerah Larut Matang dan Selama
Taiping, Perak

ABSTRAK

Kajian ini dijalankan untuk mengenal pasti persepsi guru yang dibimbing (GDB) terhadap 'coaching & mentoring' oleh SISC+. Kajian ini telah menggunakan 24 item dalam soal selidik yang dibina setelah diadaptasikan daripada bahan yang dibangunkan oleh Yvonne M. Contreras (2008) dan diedarkan kepada 51 orang guru dibimbing oleh SISC+ di sekolah kerajaan. Responden terdiri daripada 13 orang guru Sekolah Menengah, 24 orang guru dari Sekolah Kebangsaan (Rendah), 7 orang guru dari SJK(Cina) dan 7 orang dari SJK(Tamil) Daerah Larut Matang dan Selama, Perak. Secara khususnya, kajian ini telah mengkaji tahap persepsi guru terhadap 'coaching and mentoring' oleh SISC+ berdasarkan tiga ciri utama 'coaching and mentoring' iaitu aspek kemahiran coaching, aspek pengetahuan, dan aspek tingkahlaku SISC+. Ciri-ciri ini dijadikan model kajian berasaskan kepada model dan ciri-ciri coaching dan mentoring. Analisis data yang dijalankan telah mendapati persepsi guru-guru yang dibimbing oleh SISC+ di sekolah Daerah Larut Matang dan Selama adalah pada tahap yang tinggi dengan skor min= 3.46, dalam skala Likert 1 hingga 4. Tahap persepsi terhadap ciri-ciri coaching dan mentoring tidak mempunyai perbezaan persepsi yang signifikan di kalangan guru-guru yang dibimbing oleh SISC+ dari segi faktor jantina, umur, tempoh berkhidmat, kategori perkhidmatan, jenis dan lokasi sekolah serta pencapaian band sekolah. Hasil dapatan kajian akan membantu SISC+ melihat akan impak 'coaching and mentoring' mereka terhadap GDB. Dapatan ini juga akan membantu SISC+ untuk membuat penambahbaikan dalam 'coaching and mentoring'.

Kata kunci: *'School Improvement Specialist Coaches' (SISC+), Coaching & Mentoring, Persepsi Guru yang dibimbing (GDB)*

PENGENALAN

School Improvement Specialist Coaches Plus (SISC+) adalah salah satu inisiatif dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) di bawah Program Transformasi Daerah (DTP). Pegawai SISC+ ialah satu jawatan baharu yang diwujudkan dalam PPPM bagi menjayakan Program Transformasi Daerah (DTP). Pegawai SISC+ merupakan jawatan hakiki di Pejabat Pendidikan Daerah (PPD).

SISC+ adalah pembimbing guru yang berdedikasi dan komited untuk mempertingkatkan kualiti pengajaran dan pembelajaran (PdP) di sekolah. Seseorang guru yang mempamer prestasi yang cemerlang serta memiliki kemahiran interpersonal dan intrapersonal yang baik merupakan calon yang sesuai untuk mengisi jawatan ini. Pegawai yang dilantik sebagai SISC+ akan ditempatkan di Pejabat Pendidikan Daerah untuk membimbing guru mata pelajaran Bahasa Melayu, Bahasa Inggeris dan Matematik yang dipertanggungjawabkan kepada mereka. Pada masa ini SISC+ hanya dilantik untuk tiga mata pelajaran seperti dinyatakan di atas.

Program SISC+ ataupun juga dikenali sebagai Jurulatih Pakar Pembangunan Sekolah (*School Improvement Specialist Coaches Plus*) telah dimulakan oleh Kementerian Pendidikan Malaysia sejak awal tahun 2011. Guru-guru yang terpilih yang sebahagian besarnya adalah merupakan kalangan Guru Cemerlang, telah diberikan latihan dalam bentuk kursus oleh 'master coaches'. Guru yang telah mendapat latihan ini seterusnya akan ditugaskan untuk memantau sekolah-sekolah yang berprestasi rendah serta berada dalam Band 6 dan Band 7. Dalam setahun, mereka perlu ke sekolah yang dipantau sekurang-kurangnya tiga kali bagi tujuan mengenalpasti permasalahan yang dihadapi oleh sekolah serta memikirkan program intervensi atau pemulihan yang boleh dijalankan di sekolah tersebut bersama-sama dengan pentadbir dan guru-guru sekolah.

Program ini diadakan secara berperingkat, dengan dua negeri perintis telah dimulakan Kedah dan Sabah pada tahun 2011. Atas keberkesanan program SISC+ yang telah dijalankan, maka jawatan Pegawai SISC+ diwujudkan mulai tahun 2013 dengan pelaksanaannya adalah merangkumi seluruh negara. Kewujudan jawatan ini juga adalah di bawah anjakan ke 6 Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013 – 2025 iaitu mengupaya Jabatan Pendidikan Negeri (JPN) dan Pejabat Pendidikan Daerah (PPD). Guru-guru yang terpilih ditempatkan sepenuh masa di PPD, tetapi tidak akan terlibat langsung dengan pengurusan PPD. Pegawai SISC+ ini akan memantau sekolah di bawah jagaannya empat hari untuk seminggu. Manakala satu hari lagi diperuntukkan untuk berada di pejabat membuat laporan dan juga bermesyuarat. Buat sementara waktu ini Pegawai SISC+ membimbing guru-guru yang mengajar mata pelajaran Bahasa Melayu, Bahasa Inggeris dan Matematik. Tugas Pegawai SISC+ ialah membantu dan membimbing guru-guru dalam melaksanakan pedagogi yang menarik, kreatif dan inovatif untuk memberikan impak yang lebih berkesan terhadap pembelajaran murid. Mereka berperanan sebagai rakan yang bersama-sama membantu menyampaikan maklumat tentang dasar-dasar Kementerian Pendidikan Malaysia dan memperkasakan standard guru kearah pedagogi abad ke-21.

LATAR BELAKANG KAJIAN

Keberhasilan pendidikan yang diterjemahkan dengan pembangunan modal insan yang berkualiti masih merupakan sandaran negara ke arah negara maju. Amanah ini merupakan tanggungjawab besar yang perlu dihayati oleh semua warga pendidikan terutama guru-guru di bilik darjah. Peranan dan komitmen mereka amat diperlukan dan malah tugas menjadi sangat mencabar dengan keperluan pembelajaran Abad ke-21. Guru yang berkualiti dan bersedia menghadapi cabaran menjadi sandaran Kementerian Pendidikan Malaysia untuk merealisasikan transformasi pendidikan negara seperti yang dihasratkan dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013 – 2025 (PPPM 5-2).

Kepantasan ledakan teknologi maklumat dan komunikasi mengakibatkan isu globalisasi menjadi satu keperluan yang mesti diikuti dalam arus perdana kehidupan masa kini. Pengintegrasian pembelajaran dalam e-pembelajaran bukan sahaja memberi satu nilai tambah dalam pengajaran dan pembelajaran guru tetapi sebagai satu keperluan kearah pembelajaran bestari. Hal ini termaktub dalam dasar kerajaan kini yang menemukan satu aplikasi dalam '*National Key Result Area' (NKRA)* ketiga iaitu meluaskan akses kepada pendidikan berkualiti dan berkemampuan. Selaras dengan itu, pendidikan kini amat memerlukan guru-guru yang kreatif dan inovatif agar pengajaran dan pembelajaran mereka lebih efektif. Ketandusan unsur kreatif dalam pengajaran menyebabkan pelajar berasa bosan, jemu dan tidak berminat dengan pengajaran dan pembelajaran dalam bilik darjah. Kelemahan ini berpunca daripada kaedah pengajaran guru yang lebih banyak diorientasikan oleh keperluan peperiksaan dan menghabiskan sukatan pelajaran (Hazri Jamil, 2003).

Kualiti guru merupakan factor penentu di peringkat sekolah yang paling penting bagi keberhasilan murid. Salah satu kajian oleh Sanders and Rivers (1996), yang menarik pada pertengahan 1990-an menunjukkan bahawa dua orang murid sebaya dengan prestasi sederhana yang diajar oleh dua orang guru yang berbeza prestasi telah menunjukkan prestasi pencapaian akademik yang juga beza dalam tempoh tiga tahun. Dapatan kajian mengenai kualiti guru sememangnya sudah dijangka dan membuktikan bahawa peranan dan kualiti guru amat besar kesannya terhadap keberhasilan murid. Malah pernah dinyatakan oleh Barber dan Mourshed (2007) dalam bukunya *'How the World's Best Performing Systems Come Out on Top'* "bahawa kualiti sesuatu sistem sekolah (pendidikan) tidak boleh melebihi kualiti gurunya". Hakikat bahawa sebaik mana kualiti sesuatu sistem pendidikan itu dirangka dan dibangunkan tidak memberi sebarang makna jika kualiti individu guru itu sendiri tidak terlebih dahulu dipertingkatkan dari aspek komitmen dan kompentensi. Pengajaran dan pembelajaran Abad Ke-21 adalah mempunyai ciri-ciri yang berbeza dengan pendidikan masa lampau. Tujuan pembelajaran Abad Ke-21 adalah untuk melahirkan murid yang produktif tinggi, mahir dalam komunikasi, mempunyai kemahiran berfikir aras tinggi serta mahir dalam penggunaan teknologi maklumat dan komunikasi (ICT). Oleh yang demikian bagi memastikan objektif pengajaran dapat dicapai, guru-guru perlu terlebih dahulu melengkapkan diri dengan kemahiran-kemahiran tersebut sebelum melaksanakan pengajaran dengan berkesan.

Guru-guru juga berhadapan dengan murid-murid yang jauh berbeza dengan murid-murid masa lalu. Murid-murid kini lebih terdedah dengan maklumat yang diperolehi daripada pelbagai sumber dan mempunyai kecenderungan untuk mengetahui dan bertanya dengan

lebih mendalam. Murid pada alaf baharu ini lebih mempunyai akses kepada maklumat kerana lebih terdedah kepada kepesatan teknologi. Justeru, sebagai guru yang berwibawa, guru-guru perlu melengkapkan diri dengan kemahiran tertentu bagi memudahkan mereka menghadapi cabaran pendidikan abad ke-21.

Menyedari peranan penting dan perlunya semangat kebersamaan dalam kalangan warga guru untuk menjayakan agenda transformasi pendidikan negara tersebut maka di bawah kerangka sokongan dan intervensi yang menjurus kepada sekolah, pihak pusat telah merekabentuk satu penyelesaian iaitu dengan melantik pembimbing guru sepenuh masa (SISC+) untuk memberikan sokongan daripada PPD kepada sekolah. Bagi tujuan ini, KPM telah menempatkan pembimbing guru mata pelajaran iaitu Pembimbing Pakar Peningkatan Sekolah (*School Improvement Specialist Coaches atau SISC+*) secara penuh masa di PPD mulai tahun 2013 sebagai rintis di Sabah dan Kedah dan di seluruh negara pada tahun 2014. Peranan pembimbing guru sepenuh masa (SISC+) ini adalah antaranya melaksanakan lawatan bimbingan ke sekolah, memastikan tahap pelaksanaan dasar dan program KPM dijalankan di sekolah, meningkatkan tahap profesionalisme, pengetahuan, kemahiran dan sikap diri masing-masing dan merancang dan menyelaras pelaksanaan latihan untuk guru di daerah masing-masing.

Program Transformasi Sekolah adalah satu fenomena pendidikan yang diamalkan oleh banyak negara maju seperti Britain, Amerika Syarikat, Singapura dan Jepun dalam memperkasakan sekolah sebagai learning community. Kajian-kajian dalam bidang keberkesanan sekolah Bean, RM., & Zigmond, N. (2006), *School Effectiveness* mendapati pembangunan prfesionalisme guru berasaskan sekolah (*School-based Professional Development of Teachers)* adalah mod Continuous Professional Development (CPD) yang terbaik untuk meningkatkan profesionalisme keguruan. Program SISC+ adalah School-based Training for Teachers dengan menggunakan elemen coaching dan mentoring untuk menggalakan partnership serta pembelajaran kolaboratif dalam kalangan guru. Program ini dinamik sifatnya dengan ciri-ciri keluwesan bagi memenuhi keperluan pendidikan yang sentiasa berkembang. Dasar '*public-private collaboration',* salah satu elemen penting dalam Program Transforamasi Kerajaan mungkin boleh menjadi pemangkin kepada pelaksanaan program SISC+ yang lebih memenuhi keperluan latihan semasa. Pembimbing guru (SISC+) sepenuh masa yang dipilih dan dilantik adalah terdiri daripada guru-guru cemerlang, guru-guru sumber dan penyelia pengajaran dan pembelajaran. SISC+ ini bertanggunjawab untuk melaksanakan coaching dan mentoring kepada kumpulan guru dalam pembelajaran dan pengajaran dalam bilik darjah khususnya yang berada di sekolah-sekolah berprestasi rendah seperti sekolah-sekolah band 6 dan band 7.

OBJEKTIF KAJIAN

Objektif kajian ini secara umumnya adalah bagi mengenal pasti persepsi guru-guru yang dibimbing terhadap coaching dan mentoring oleh SISC+ dari segi aspek pengetahuan, kemahiran dan tingkah laku seorang coach pembelajaran dan pengajaran dalam bilik darjah. Kajian ini juga bertujuan mengenal pasti sama ada wujudnya hubungan yang signifikan antara persepsi guru-guru dibimbing dari aspek jantina, umur, tempoh berkidmat, kategori perkhidmatan, jenis sekolah, lokasi sekolah dan pencapaian band sekolah. Hasil dapatan

kajian ini digunakan untuk tujuan rujukan dan proses penambahbaikan serta memantapkan lagi tugas SISC+.

PERSOALAN KAJIAN

1. Apakah tahap persepsi guru dibimbing (GDB) terhadap aspek pengetahuan SISC+?
2. Apakah tahap persepsi guru dibimbing (GDB) terhadap aspek kemahiran coaching dan mentoring SISC+?
3. Apakah tahap persepsi guru dibimbing (GDB) terhadap aspek tingkah laku coaching SISC+?
4. Adakah terdapat hubungan yang signifikan, persepsi guru dibimbing (GDB) terhadap coaching dan mentoring oleh SISC+ dari segi factor jantina, umur, tempoh berkidmat, kategori perkhidmatan, jenis sekolah, lokasi sekolah dan pencapaian band sekolah?

METODOLOGI KAJIAN

Kajian ini telah menggunakan instrument kajian yang terdiri daripada satu set soal selidik yang mengandugi 7 item latar belakang responden dan 17 item respon dalam bentuk Likert Skala empat, berkaitan dengan persepsi responden terhadap kemahiran, pengetahuan dan tingkahlaku SISC+. Soal selidik dibina setelah diadaptasikan daripada bahan yang dibangunkan oleh Yvonne M. Contreras (2008). Soal selidik tersebut menggunakan skala likert empat pilihan, iaitu nilai 1 menunjukkan sangat tidak setuju, nilai 2 tidak setuju, nilai 3 setuju dan nilai 4 sangat setuju. Kajian ini menggunakan interpretasi skor min untuk melihat tahap persepsi Guru yang dibimbing (GDB) terhadap SISC+ yang menjadi coach dalam pembelajaran dan pengajaran. Skor Min diinterpretasikan seperti Jadual 1. di bahwah

Jadual 1 : Interpretasi Skor Min

Skor Min	Interpretasi Skor Min
1.00 hingga 1.99	Rendah
2.00 hingga 2.99	Sederhana
3.00 hingga 4.00	Tinggi

Soal selidik ini diedarkan kepada 51 orang guru yang telah melalui sekurang-kurangnya tiga kali sesi bimbingan oleh SISC+ di sekolah kerajaan. Responden terdiri daripada 13 orang guru sekolah menengah, 24 orang guru dari Sekolah Rendah Kebangsaan , 7 orang guru dari SJK(Cina) dan 7 orang guru dari SJK(T) Daerah Larut Matang dan Selama, Perak. Secara khususnya, kajian ini telah mengkaji tahap persepsi terhadap ‘coaching and mentoring’ oleh SISC+ berdasarkan tiga ciri utama ‘coaching and mentoring’ (Whitmore, 2009) iaitu aspek kemahiran , aspek pengetahuan, dan.tingkahlaku SISC+. Ciri-ciri ini dijadikan model kajian berasaskan kepada model dan ciri-ciri coaching dan mentoring yang dikemukakan oleh Whitmore (2009), dan Crane, T. G. ; Patrick, (2012).

DAPATAN KAJIAN

Min Tahap Persepsi GDB Terhadap SISC+ Berdasarkan Kemahiran Coaching, Pengetahuan Coaching Dan Tingkahlaku Coaching and Mentoring SISC+.

Bagi mencapai objektif tersebut, data secara terperinci tentang tahap persepsi GDB terhadap SISC+ berdasarkan kemahiran coaching SISC+, pengetahuan SISC+ dan tingkahlaku SISC+ dalam coaching and mentoring dinilai berdasarkan skor min. Kajian ini mendapati nilai min bagi persepsi GDB secara keseluruhan terhadap coaching dan mentoring oleh SISC+ Daerah Larut Matang dan Selama berada pada tahap tinggi iaitu 3.46. Ini menunujukkan coaching dan mentoring oleh SISC+ Daerah Larut Matang dan Selama diterima dengan baik oleh guru-guru yang dibimbing oleh SISC+

Jadual 2, menunjukkan skor min persepsi GDB terhadap kemahiran SISC+ dalam coaching dan mentoring. Berdasarkan Jadual 2 di bawah, kajian ini mendapati nilai min bagi persepsi GDB terhadap SISC+ berdasarkan kemahiran coaching SISC+, yang terdiri dari lima aspek kemahiran SISC+ dalam coaching dan mentoring berada pada tahap tinggi. Kajian ini mendapati bahawa aspek kemahiran coaching yang nilai min paling tinggi ialah *SISC+ membina hubungan yang baik dengan GDB* iaitu min=3.57. Dapatan ini disokong oleh Whitmore, J. (2009), bahawa seorang coach yang mahir akan menggunakan gabungan pelbagai teknik termasuklah mendengar, menyoal, memberi maklum balas dan mungkin membuat pemerhatian. Ini menunjukkan bahawan SISC+ Daerah Larut Matang dan Selama dapat membina hubungan yang baik di kalangan GDB mereka.

Jadual 2: Skor Min Persepsi GDB Terhadap Kemahiran Coaching SISC+

Item	Kemahiran Coaching	Skor Min
1.	*SISC+ seorang pendengar yang baik*	*3.41*
2.	*SISC+ membina hubungan yang baik dengan GDB*	*3.57*
3.	*SISC+ menghormati padangan GDB sebagai rakan guru*	*3.41*
4.	*SISC+ sedia berkongsi pengalaman*	*3.49*
5.	*SISC+ berkomunikasi secara terbuka*	*3.49*

Jadual 3 menunjukkan hasil dapatan kajian yang digunakan untuk mengenal pasti tahap persepsi GDB terhadap pengetahuan SISC+. Dapatan hasil kajian dalam jadual 3 menunjukkan GDB sangat setuju bahawa SISC+ berpengetahuan tinggi mengenai mata pelajaran pengkhususannya. Ini terbukti dengan tahap persepsi nilai min yang tertinggi iaitu min=3.53. GDB juga berpendapat SISC+ mempunyai pengetahuan tinggi mengenai pedagogi dan dasar pendidikan Malaysia masing-masing dengan skor min 3.47 dan 3.43. Ini terbukti terdapat hubungan positif yang tinggi persepsi GDB terhadap coaching dan mentoring oleh SISC+. Dapatan ini juga disokong oleh Crane, T. G. ; Patrick, L. (2012), bahawa seorang coach harus menunjukkan pengetahuannya tentang proses coaching dengan jelas. Coach juga dapat menunjukkan pengetahuannya tentang pengurusan dan pentadbiran sesuatu organisasi serta pengetahuannya tentang perubahan dasar organisasi.

Jadual 3: Skor Min Persepsi GDB Terhadap Pengetahuan SISC+

Item	Pengetahuan SISC+	Skor Min
6.	*SISC+ berpengetahuan tinggi mengenai dasar pendidikan Malaysia*	*3.43*
7.	*SISC+ berpengetahuan tinggi mengenai mata pelajaran pengkhususannya*	*3.53*
8.	*SISC+ berpengetahuan tinggi mengenai pedagogi*	*3.47*

Berdasarkan Jadual 4 di bawah, kajian ini mendapati nilai min bagi persepsi GDB terhadap sembilan aspek tingkah laku coaching berada pada tahap tinggi. Kajian ini mendapati bahawa terdapat satu aspek tingkahlaku coaching SISC+ yang nilai min paling tinggi ialah *SISC+ mendorong GDB untuk meningkatkan kualiti Pembelajaran dan Pengajaran guru* iaitu 3.57 . Selain dari itu, interprestasi skala menunjukkan bahawa nilai min yang kedua tertinggi ialah *SISC+ membimbing GDB membuat penambahbaikan terhadap PdP* yang mempunyai skor min 3.53 menunjukkan GDB menerima perkhidmatan bimbingan SISC+ dengan hati terbuka untuk membawa satu transformasi dalam pembelajaran dan pengajaran dalam bilik darjah.

Jadual 4: Skor Min persepsi GDB terhadap Tingkahlaku coaching SISC+

Item	Tingkahlaku Coach	Skor Min
9.	*SISC+ memberi maklum balas yang konstruktif terhadap PdP GDB*	*3.41*
10.	*SISC+ fleksibel dalam perbincangan dengan GDB*	*3.41*
11.	*SISC+ memberi GDB peluang untuk membuat refleksi terhadap PdP GDB*	*3.41*
12.	*SISC+ mendorong GDB untuk meningkatkan profesionalisme guru*	*3.49*
13.	*SISC+ mendorong GDB untuk meningkatkan kualiti PdP guru*	*3.57*
14.	*SISC+ memberi sokongan yang diperlukan oleh GDB dalam menghadapi cabaran transformasi pendidikan*	*3.39*
15.	*SISC+ menunjukkan empati ketika GDB menghadapi masalah berkaitan PdP*	*3.33*
16.	*SISC+ membimbing GDB merancang PdP yang menyeronokkan dan berkesan*	*3.39*
17.	*SISC+ membimbing GDB membuat penambahbaikan terhadap PdP*	*3.53*

Berdasarkan Jadual 5, dapatan kajian menunjukkan hanya 11.8 % iaitu enam orang GDB jatuh dalam kategori 2 Sederhana, berbanding dengan 88.2 % (45 orang) GDB mempunyai tahap persepsi yang tinggi. Secara keseluruhan dapat dibuat kesimpulan bahawa persepsi guru dibimbing terhadap SISC+ adalah pada tahap yang baik (min = 3.4556)

Jadual 5 : Persepsi Keseluruhan

Kategori	Skor Min	Interpretasi Skor Min	Kekerapan	Peratus
1	1.00 hingga 1.99	Rendah	0	0 %
2	2.00 hingga 2.99	Sederhana	6	11.8 %
3	3.00 hingga 4.00	Tinggi	45	88.2 %
Total			51	100 %

Dapatan kajian dalam Jadual 6 item 6, 7 dan 8 menunjukkan bahawa hanya empat orang GDB tidak setuju dengan aspek pengetahuan SISC+ berbanding dengan 45 orang bersetuju bahawa SISC+ mempunyai pengetahuan yang tinggi tentang dasar pendidikan Malaysia, mata pelajaran pengkhususannya dan pedagogi. Ini mungkin berlaku kerana SISC+ yang masih kurang didedahkan dengan pengetahuan tentang Dasar-dasar Pendidikan Malaysia, pengetahuan tentang mata pelajaran pengkhususannya dan pengetahuan tentang pedagogi. Oleh itu SISC+ sentiasa didedahkan dengan maklumat terkini dan perubahan-perubahan dalam system pendidikan dari masa ke semasa.

Jadual 6: Persepsi Setiap Item Kekerapan, Peratus dan Skor Min

		Sangat Tidak Setuju		Tidak Setuju		Setuju		Sangat Setuju		Skor Min
Item	***KEMAHIRAN***	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	*SISC+ seorang pendengar yang baik*	-	-	-	-	30	58.8	21	41.2	*3.41*
2	*SISC+ membina hubungan yang baik dengan GDB*	-	-	-	-	22	43.1	29	56.9	*3.57*
3	*SISC+ menghormati padangan GDB sebagai rakan guru*	-	-	-	-	30	58.8	21	41.2	*3.41*
4	*SISC+ sedia berkongsi pengalaman*	-	-	-	-	26	51.0	25	49.0	*3.49*
5	*SISC+ berkomunikasi secara terbuka*	-	-	-	-	26	51.0	25	49.0	*3.49*
	PENGETAHUAN									
6	*SISC+ berpengetahuan tinggi mengenai dasar pendidikan Malaysia*	-	-	2	3.9	25	49.0	24	47.1	*3.43*
7	*SISC+ berpengetahuan tinggi mengenai mata pelajaran pengkhususannya*	-	-	1	2.0	22	43.1	28	54.9	*3.53*
8	*SISC+ berpengetahuan tinggi mengenai pedagogi*	-	-	1	2.0	25	49.0	25	49.0	*3.47*
	TINGKAHLAKU COACHING SISC+									

9	*SISC+ memberi maklum balas yang konstruktif terhadap PdP GDB*	-	-	-	-	30	58.8	21	41.2	*3.41*
10	*SISC+ fleksibel dalam perbincangan dengan GDB*	-	-	2	3.9	26	51.0	23	45.1	*3.41*
11	*SISC+ memberi GDB peluang untuk membuat refleksi terhadap PdP GDB*	-	-	-	-	30	58.8	21	41.2	*3.41*
12	*SISC+ mendorong GDB untuk meningkatkan profesionalisme guru*	-	-	-	-	26	51.0	25	49.0	*3.49*
13	*SISC+ mendorong GDB untuk meningkatkan kualiti PdP guru*	-	-	-	-	22	43.1	29	56.9	*3.57*
14	*SISC+ memberi sokongan yang diperlukan oleh GDB dalam menghadapi cabaran transformasi pendidikan*	-	-	3	5.9	25	49.0	23	45.1	*3.39*
15	*SISC+ menunjukkan empati ketika GDB menghadapi masalah berkaitan PdP*	-	-	2	3.9	30	58.8	19	37.3	*3.33*
16	*SISC+ membimbing GDB merancang PdP yang menyeronokkan dan berkesan*	-	-	4	7.8	23	45.1	24	47.1	*3.39*
17	*SISC+ membimbing GDB membuat penambahbaikan terhadap PdP*	-	-	1	2.0	22	43.1	28	54.9	*3.53*

RUMUSAN DAPATAN KAJIAN

Hasil dapatan kajian menunjukkan tahap persepsi GDB terhadap coaching dan mentoring oleh SISC+ berdasarkan tiga aspek iaitu Kemahiran coaching, Pengetahuan SISC+ dan Tingkahlaku SISC+ menunjukkan min tertinggi iaitu 3.4556. Tahap min persepsi yang tinggi ini menunjukkan kepercayaan dan keyakinan GDB terhadap bimbingan SISC+.

Mengenal Pasti Perbezaan Persespsi GDB Terhadap Coaching Dan Mentoring Oleh SISC+ Berdasarkan Jantina

Berdasarkan Jadual 7, dapatan kajian menunjukkan bilangan responden GDB lelaki iaitu 22 orang dengan nilai skor min 3.42 dan sisihan piawai 0.40. Manakala bilangan responden GDB perempuan 29 orang mempunyai nilai skor min 3.48 dan sisihan piawi 0.43 yang signifikan pada aras 95%. Oleh itu, dapatan kajian ini menunujukkan bahawa tidak terdapat perbezaan persepsi terhadap coaching and mentoring oleh SISC+ yang signifikan dari segi jantina berdasarkan dapatan perbezaan nilai skor min GDB lelaki 3.42 dan GDB perempuan 3.48. Berdasarkan Jadual 7 nilai p>.05 iaitu p=.0.452, maka, dapatan ini menunjukkan tidak

terdapat perbezaan yang signifikan dari segi persepsi GDB terhadap coaching SISC+ dalam aspek jantina.

Jadual 7 Perbandingan Persepsi dengan Jantina

Jantina	N	Min	Sisihan Piawai	Std. Error Mean	Sig
Lelaki	22	3.4171	0.40098	0.08549	0.452
Perempuan	29	3.4848	0.42872	0.07961	

Mengenal Pasti Perbezaan Persespsi GDB Terhadap Coaching Dan Mentoring Oleh SISC+ Berdasarkan Umur

Meruruk kepada Jadual 8, dapatan kajian menunjukkan bilangan responden GDB yang berumur 21 – 30 tahun ialah 7 orang dengan nilai skor min 3.50 dan sisihan piawai 0.41. Manakala bilangan responden GDB berumur 31 – 40 tahun 22 orang mempunyai nilai skor min 3.44 dan sisihan piawai 0.44 yang signifikan pada aras 95%. Oleh itu, dapatan kajian ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan persepsi terhadap coaching and mentoring oleh SISC+ yang signifikan dari segi umur berdasarkan dapatan perbezaan nilai skor min GDB umur 41 – 50 tahun 3.54 dan GDB berumur 51 – 60 tahun min 3.54. Berdasarkan Jadual 8 nilai p>.05 iaitu p=.0.961 maka, dapatan ini menunjukkan tidak ada perbezaan persepsi GDB terhadap coaching SISC+

Jadual 8 Perbandingan Persepsi Berdasarkan Aspek Umur GDB

Umur	N	Min	Sisihan Piawai	Std. Error Mean	Sig
21 – 30 Tahun	7	3.4958	.41016	.15503	
31 – 40 Tahun	22	3.4358	.44044	.09390	
41 – 50 Tahun	18	3.4444	.39754	.09370	0.961
51 – 60 Tahun	4	3.5441	.50230	.25115	
Total	51	3.4556	.41425	.05801	

Mengenal Pasti Perbezaan Persespsi GDB Terhadap Coaching Dan Mentoring Oleh SISC+ Berdasarkan Pengalaman Mengajar

Jadual 9, menunjukkan min persepsi GDB terhadap coaching dan mentoring oleh sisc+ mengikut kumpulan pengalaman mengajar **.** Dapatan kajian menunjukkan responden yang pengalaman mengajar 5 – 9 tahun menunjukkan min persepsi GDB yang paling tinggi (min=3.50) berada pada tahap min tinggi. Diikuti oleh pengalaman mengajar empat tahun ke bawah (min=3.49), pengalaman mengajar 16 tahun ke atas (min=3.48) dan Nilai min paling rendah adalah resdponden yang pengalaman mengajar 10 – 15 tahun (min=3.38). Walau bagaimanapun berdasarkan nilai F (df=47 p>0.793) secara keseluruhannya keputusan menunjukkan tiada perbezaan persepsi GDB terhadap coaching dan mentoring oleh SISC+ berdasarkan aspek pengalaman mengajar. Maka, dapatan menunjukkan tahap persepsi adalah sama walaupun guru mempunyai pengalaman yang berbeza.

Jadual 9 Perbandingan Persepsi Tempoh Perkhidmatan GDB

Tempoh Perkhidmatan	N	Min	Sisihan Piawai	Std. Error Mean	Sig
4 Tahun ke bawah	4	3.4853	.46411	.23205	
5 – 9 Tahun	14	3.4958	.41190	.11009	
10 – 15 Tahun	9	3.3268	.46514	.15505	0.793
16 Tahun ke atas	24	3.4755	.40714	.08311	
Total	51	3.4556	.41425	.05801	

Mengenal Pasti Perbezaan Persespsi GDB Terhadap Coaching Dan Mentoring Oleh SISC+ Berdasarkan Kategori Perkhidmatan GDB.

Jadual 10 Perbandingan Kategori Perkhidmatan GDB

Kategori Perkhidmatan	N	Min	Sisihan Piawai	Std. Error Mean	Sig
PPP Siswazah	35	3.4017	.40340	.06819	0.277
PPP Bukan Siswazah	16	3.5735	.42608	.10652	
Total	51	3.4556			

Berdasarkan Jadual 10, dapatan menunjukkan bilangan responden GDB PPP Siswazah iaitu 35 orang dengan nilai skor min 3.40 dan sisihan piawai 0.40. Manakala bilangan responden GDB PPP Buka Siswazah 16 orang mempunyai nilai skor min 3.57 dan sisihan piawai 0.43 yang signifikan pada aras 95%. Oleh itu, dapatan kajian membuktikan bahawa tidak ada perbezaan persepsi GDB terhadap coaching and mentoring oleh SISC+ yang signifikan dari segi Kategori Perkhidmatan berdasarkan dapatan nilai skor min GDB PPPSiswazah 3.40 dan GDB PPP Bukan Siswazah 3.57. Berdasarkan Jadual 10, nilai p>.05 iaitu p=.0.277 maka dapatan ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan persepsi di antara GDB PPP Siswazah dan PPP Bukan Siswazah terhadap coaching SISC+. Ini menunjukkan kedua pihak kategori perkhidmatan yang berbeza ini menerima perkhidmatan bimbingan SISC+ secara positif dan membantu mereka dalam pembelajaran dan pengajaran dalam bilik darjah.

Mengenal Pasti Perbezaan Persespsi GDB Terhadap Coaching Dan Mentoring Oleh SISC+ Berdasarkan Jenis Sekolah GDB.

Jadual 11. Perbandingan Persepsi GDB dari Jenis Sekolah

Jenis Sekolah	N	Min	Sisihan Piawai	Std. Error Mean	Sig
Sek Ren Kebangsaan	26	3.3710	.40130	.07870	
Sek Menengah	13	3.6471	.40612	.11264	
SJK (C)	6	3.2745	.33414	.13641	0.129
SJK (T)	6	3.5882	.45867	.18725	
Total	51	3.4556	.41425	.05801	

Meruruk kepada Jadual 11, dapatan menunjukkan bilangan responden GDB dari Sekolah Kebangsaan ialah 26 orang dengan nilai skor min 3.37 dan sisihan piawai 0.40. Manakala bilangan responden GDB dari Sekolah Menengah 13 orang mempunyai nilai skor min 3.65 dan sisihan piawai 0.41 yang signifikan pada aras 95%. Oleh itu, dapatan kajian ini dapat menunjukkan tidak terdapat perbezaan persepsi terhadap coaching and mentoring oleh SISC+ yang signifikan dari segi Jenis Sekolah GDB berdasarkan dapatan perbezaan nilai skor min GDB SJK(C) 6 orang dengan nilai min 3.27 dan GDB dari SJK(T) 6 orang dengan nilai min 3.59. Berdasarkan Jadual 11, nilai p>.05 iaitu p=.0.129. maka, dapatan ini juga menunjukkan tidak terdapat perbezaan persepsi GDB terhadap coaching SISC+ berdasarkan Jenis sekolah dan sekolah menengah di Daerah Larut Matang dan Selama.

Mengenal Pasti Persespsi GDB Terhadap Coaching Dan Mentoring Oleh SISC+ Berdasarkan Lokasi Sekolah GDB.

Jadual 12 Perbandingan Persepsi GDB mengikut Lokasi Sekolah

Lokasi Sekolah	N	Min	Sisihan Piawai	Std. Error Mean	Sig
Bandar	13	3.4570	.39104	.10848	
Luar Bandar	38	3.4551	.42697	.06926	0.989
Total	51	3.4556	.41425	.05801	

Merujuk kepada Jadual 12, dapatan menunjukkan bilangan responden GDB dari Bandar iaitu 13 orang dengan nilai skor min 3.46 dan sisihan piawai 0.39. Manakala bilangan responden GDB dari Luar Bandar 38 orang mempunyai nilai skor min 3.46 dan sisihan piawai 0.43 yang signifikan pada aras 95%. Oleh itu, dapatan kajian ini dapat menunukkan bahawa tidak terdapat perbezaan persepsi terhadap coaching and mentoring oleh SISC+ yang signifikan di antara GDB dari Bandar dan Luar Bandar. Berdasarkan Jadual 12, nilai p>.05 iaitu p=.0.989. maka, dapatan ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan di antara persepsi GDB terhadap coaching SISC+ berdasarkan Bandar dan Luar Bandar.

Mengenal Pasti Persespsi GDB Terhadap Coaching Dan Mentoring Oleh SISC+ Berdasarkan Pencapaian Band Sekolah GDB.

Jadual 13 Perbandingan Persepsi GDB Pencapaian Band Sekolah

Band Sekolah	N	Min	Sisihan Piawai	Std. Error Mean	Sig
Band 2	14	3.3025	.4316	.1153	
Band 3	21	3.4454	.3810	.0832	
Band 4	5	3.6588	.4786	.2140	0.215
Band 5	10	3.6294	.3863	.1222	
Band 6	1	3.0588	.4143	.0580	
Total	51	3.4556	.41425	.05801	

Merujuk kepada Jadual 13, dapatan menunjukkan bilangan responden GDB dari Sekolah Band 2 ialah 14 orang dengan nilai skor min 3.30 (min paling rendah) dan sisihan piawai 0.43. Manakala bilangan responden GDB dari Sekolah Band 4, 5 orang mempunyai nilai skor min 3.66 (paling tinggi) dan sisihan piawai 0.38 yang signifikan pada aras 95%. Walau bagaimanapun purata min ialah 3.46 yang tinggi ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan persepsi terhadap coaching and mentoring oleh SISC+ yang signifikan dari segi GDB dari sekolah pencapaian Band Sekolah. Berdasarkan Jadual 13, nilai p>.05 iaitu p=.0.215 maka, dapatan ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan persepsi GDB terhadap coaching SISC+ berdasarkan Band sekolah. Kajian menunjukkan GDB mempunyai persepsi yang sama terhadap coaching SISC+ sungguhpun mereka dari sekolah-sekolah pencapaian band yang berbeza.

RUMUSAN DAN CADANGAN

Secara keseluruhannya, analisis mengenai persepsi Guru dibimbing (GDB) terhadap coaching dan mentoring oleh SISC+ Pejabat Pendidikan Daearah Larut, Matang dan Selama adalah pada tahap yang tinggi. Hasil kajian menunjukkan bahawa guru-guru yang dibimbing oleh SISC+ sedia menerima khidmat bimbingan dan coaching oleh SISC+ secara positif untuk membawa perubahan dalam kaedah dan pendekatan yang baru dalam pembelajaran dan pengajaran abad ke 21 dalam bilik darjah. Dapatan kajian menunjukkan GDB mempunyai persepsi tinggi terhadap kemahiran SISC+ dalam coaching. Seorang coach yang mahir akan menggunakan gabungan pelbagai teknik atau kemahiran termasuklah kemahiran mendengar, menyoal, memberi maklum balas dan mungkin membuat pemerhatian bagi membangunkan GDB. Menurut Menurut Joyce and Showers (1995), menyatakan bahawa guru perlu diberi peluang untuk belajar strategi dan pendekatan baharu dalam pembelajaran dan pengajaran dalam bilik darjah supaya pembelajaran dan pengajaran dalam bilik darjah menyeronokan serta berkesan. Implikasi kajian, kemahiran membina hubungan coaching dan mentoring, mendengar , menyoal, dan memberi maklum balas, merupakan satu kompetensi asas dalam

coaching dan mentoring dan perlu diperkukuhkan dalam kalangan SISC+ seperti mana disyorkan oleh International Coach Federation.

Hasil dapatan kajian ini boleh dirumuskan bahawa khidmat coaching dan mentoring oleh SISC+ berjaya memberi impak kepada guru yang dibimbing (GDB) di mana GDB lebih berupaya memberi komitmen sepenuhnya untuk membangunkan dan perkembangan professional diri dalam menjayakan pembelajaran dan pengajaran dalam bilik darjah. Hasil dapatan kajian juga menunjukkan bahawa GDB mempunyai keyakinan tinggi terhadap keupayaan coaching dan mentoring oleh SISC+ dalam pembelajaran dan pengajaran bilik darjah. Ini disokong dengan kajian oleh John A. Ross (1992).,*Teacher Efficasy and the effects of coaching on Student Achievement.* Kekuatan dan keberkesanan coaching dan mentoring amat berkaitan dengan tahap keterbukaan dan kepercayaan antara coach (SISC+) dan coachee (GDB). Dapatan kajian menunujukkan bahawa terdapat dua aspek tingkahlaku coaching dan mentoring oleh SISC+ yang menunjukkan nilai min paling tinggi *SISC+ mendorong GDB untuk meningkatkan kualiti PdP (min=3.57) dan SISC+ membimbing GDB membuat penambahbaikan terhadap PdP (min=3.53).* Dapatan ini disokong oleh Uzat (1998), yang menyatakan factor penting bagi mengekalkan hubungan professional yang baik antara coach (SISC+) dan coachee (GDB) adalah tahap kepercayaan dan kerahsiaan. Implikasi kajian, keperluan SISC+ membuat pelaporan coaching kepada pihak atasan perlulah dilaksanakan secara professional bagi melestarikan hubungan coaching dan mentoring antara SISC+ dan Guru yang dibimbing.

Dapatan kajian juga menunjukkan terdapat tiga pernyataan yang mencapai skor min yang terendah iaitu *SISC+ memberi sokongan yang diperlukan oleh GDB dalam menghadapi cabaran transformasi pendidikan (min=3.39), SISC+ menunjukkan empati ketika GDB menghadapi masalah berkaitan PdP(min=3.33) dan SISC+ membimbing GDB merancang PdP yang menyeronokkan dan berkesan (min=3.39),* Implikasi kajian, SISC+ perlu mengambil tindakan meningkatkan lagi ketiga-tiga kemahiran tersebut. SISC+ perlu meningkatkan lagi kefahaman tentang budaya sekolah yang pelbagai aliran dan budaya yang dipengaruhi oleh lokaliti sekolah seperti sekolah bandar dan luar bandar, sekolah menengah, sekolah kebangsaan, sekolah jenis kebangsaan Cina dan Tamil serta sekolah kurang murid. Ini dijelaskan dalam model GROW oleh Sir John Whitmore (2009), reality adalah tentang coachee memahami keadaan sebenar coachee, di mana mere sekarang dan katannya degan matlamat mereka. Ia adalah satu proses penemuan yang melibatkan mendengar, menyoal , memberi maklum balas di samping mencabar, merangka semula dan membuat refleksi terhadap coachee di manakan mereka berada sekarang, apakah yang mereka telah lakukan setakat ini apakah yang berfungsi dan apakah yang tidak.

Dapatan kajian juga menunjukkan terdapat tiga lagi pernyataan yang mencapai skor min yang rendah iaitu *SISC+ berpengetahuan tinggi mengenai dasar pendidikan Malaysia (min=3.43), SISC+ berpengetahuan tinggi mengenai mata pelajaran pengkhususannya(min=3.53)* dan *SISC+ berpengetahuan tinggi mengenai pedagogi(min=3.47).* Jesteru itu, SISC+ yang akan membimbing guru-guru Abad ke-21 bukan sahaja menguasai kemahiran coaching dan mentoring malah harus menguasai kepakaran membimbing guru dalam menguruskan pengajaran dan pembelajaran dalam bilik darjah. SISC+ juga harus menguasai pedagogi abad ke-21 yang lengkap dengan kemahiran

menggunakan teknologi maklumat dan media dalam PdP dan mengaplikasikan serta menyesuaikan dengan pedagogi serta konsep atau teknik pembelajaran dan pengajaran abad ke-21. SISC+ juga harus menguasai isi kandungan subjek dalam usaha membimbing guru-guru dari segi pengetahuan, kemahiran dan pengalaman guru perlu diintegrasikan bagi membina satu pengajaran yang mantap dalam proses pengajaran dan pembelajaran yang lebih berkesan.

KESIMPULAN

Perbincangan secara terperinci dalam kajian ini telah dilakukan untuk mengenal pasti persepsi guru dibimbing terhadap coaching dan mentoring oleh SISC+. Keputusan yan gdiperoleh yang menjadi focus utama kajian adalah tahap persepsi guru dibimbing (GDB) terhadap coaching dan mentoring oleh SISC+ yang menunjukkan tahap persepsi yang tinggi. Hal ini membuktikan guru-guru berminat dan bersedia untuk menerima coaching and mentoring oleh SISC+ dalam usaha meningkatkan kualiti pembelajaran dan pengajaran dalam bilik darjah.

Seterusnya, kajian ini mendapati hubungan antara SISC+ dengan guru dibimbing (GDB) dari segi persepsi GDB terhadap coaching dan mentoring dalam aspek pembelajaran dan pengajaran yang keseluhannya mempunyaia hubungan dan persepsi yang positif dan menggalakkan. Rentetan itu, kajian ini melihat coaching dan mentoring oleh SISC+ menjadi pilihan guru sebagai wadah yang begitu berpotensi membantu sama ada dalam pengajaran dan pembelajaran mahupun dalam kerja-kerja harian guru. Coaching dan mentoring secara sistematik kepada guru yang dibimbing menjadi satu proses yang berupaya menghasilkan pelaksanaan proses pengajaran dan pembelajaran serta pengurusan yang efisien dan mantap. Guru yang menguasai kemahiran pedagogi abad ke-21 melalui coaching dan mentoring SISC+ dengan kesedaran kendiri oleh GDB dijangka akan dapat memaksimakan kelebihan yang ada pada teknologi untuk menjadikan pengajaran lebih menarik, interaktif, berkesan dan menyeronokkan.

Perancangan masa depan yang mempergiatkan lagi kursus-kursus semasa dalam aplikasi kemahiran Coaching dan mentoring dalam kalangan School Improvement Specialist Coaches (SISC+) akan merealisasikan harapan guru untuk menyediakan hidangan ilmu yang lebih efektif serta menyeronokkan pelajar dengan metod pengajaran dan pembelajaran yang canggih. Hal ini kerana semua guru percaya dengan kebolehupayaan coaching dan mentoring oleh SISC+ dapat memberi satu nilai tambah kepada kualiti pembelajaran dan pengajaran guru dalam bilik darjah dan seterusnya dapat memperkukuhkan lagi persepsi yang positif di kalangan guru terhadap coaching dan mentoring oleh SISC+.

Sebagai kesimpulannya, harapan agar kajian ini dapat memberi sedikit sebanyak manfaat kepada pihak-pihak terlibat supaya dapat menjana keberkesanan dalam setiap tindakan dan intervensi selari dengan matlamat transformasi pendidikan bagi merealisasikan harapan guru tetapi apa yang lebih utama ialah tugas guru yang ingin melihat generasi para pelajar terus berkembang maju dari segi jasmani, emosi, intelek dan rohani serta melengkapkan setiap murid di negara ini dengan kemahiran baharu yang diperlukan untuk mereka mengharugi cabaran abad ke-21.

BIBLIOGRAFI

Barber dan Mourshed (2007), *'How the World's Best Performing Systems Come Out on Top'*

Bean, R.M. , & Zigmond, N. (2006*), Professional development role of reading coaches in and out of the classroom. Chicago.*

Bloom, G., Castagna, C., Moir, E., & Warren, B. (2005). *Blended Coaching; Skills and Strategies to Support Principal Development, USA: Corwin Press*

Chua Yan Piaw. *Kaedah dan Statistik Penyelidikan Buku 3, Asas Statistik Penyelidikan Analisis Data skala likert Edisi kedua*

Cox, E., Bachkirova, T. & Clutterbuck, D. (2010). *The complete Handbook of Coaching. California; Sage Publications Inc.*

Crane, T. G. ; Patrick, L. (2012). *The Heart of Coaching Using Transformational Coaching To Create a High-Performance Coaching Culture. Using Transformational Coaching To. Retrieved from http://coach22.com/bookreviews/theheartofcoaching.pdf*

DebraS. Peterson, Barbara M. Taylor, B DebraS. Peterson, Barbara M. Taylor, Bobble Burnham, Rynell Schock (2009). *Reflective Coaching Conversations: A Missing Piece*

Hargrove, R. (2008). *Masterful Coaching - Third Edition. USA; Jossey-Bass*

Hazril Jamil, (2003). *Teknik Mengajar Sejarah. Pahang: PTS Publications & Distributors* Sdn Bhd.

John A. Ross (1992).,*Teacher Efficasy and the effects of coaching on Student Achievement. Canadian Journal of Education .*

Joyce, B., & Showers, B. (1995). *Student achievement through staff development (2nd ed.). White Plains, NY; Longman.*

Sanders and Rivers (1996) *Cumulative and residual effects on future student academic achievement*

Vickers, A. & Bavister, S. (2010). *Confident Coaching. Great Britain: Hodder & Stoughton*

Uzat, S.L. (1998)., *Cognitive coaching and self-reflection: Looking ini the mirror while looking through the window. New Orleans, L.A.*

Kementerian Pendidikan Malaysia , Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013 – 2025 (PPPM 5-2).

Whitmore, J. (2009). *Coaching for Performance. Training Development, 51(10), 226. http://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2*

Yvonne M. Contreras. (2008). *A Descriptive Study: Coaching School Leaders For 21st Century Schools: A New Context For Leadership Development. University Of La Verne. California*

REFLEKSI GURU TERHADAP BIMBINGAN SISC+ DALAM USAHA MENINGKATKAN KUALITI PEMBELAJARAN DAN PENGAJARAN

Ruslinda Shari
lindasisc14@gmail.com
Pejabat Pendidikan Daerah Larut Matang dan Selama

Dr Mior Ahmad Termizi Mior Idris
Tarmizim2004@yahoo.com
Institut Pendidikan Guru Kampus Ipoh

Kajian ini bertujuan untuk melihat respons guru terhadap bimbingan SISC+ dalam usaha meningkatkan kualiti pembelajaran dan pengajaran (PdP). Dapatan kajian ini penting untuk SISC+ dalam proses menambahbaik kualiti bimbingan. Sebanyak 30 responden terdiri daripada guru-guru yang terlibat secara langsung dengan bimbingan SISC+. Data kajian diperolehi daripada respons guru dalam ruangan cadangan Instrumen Soal Selidik Keberkesanan Coaching & Mentoring Pegawai SISC+, Pejabat Pendidikan Daerah Larut Matang dan Selama. Guru telah memberi pelbagai refleksi secara bertulis dalam ruangan tersebut. Kaedah Analisis Kandungan (Content Analisys) telah digunakan bagi mencari tema-tema yang sama dalam respons tersebut. Dapatan kajian kualitatif ini merumuskan bahawa responden mempunyai persepsi yang positif terhadap bimbingan SISC+. Tema guru menerima baik kehadiran SISC+ dominan dalam analisis ini. Banyak cadangan yang dikemukakan oleh responden antaranya mereka lebih selesa jika SISC+ melaksanakan simulasi atau tunjuk cara bagaimana yang dikatakan pdp berkesan melalui aktiviti team-teaching, sesi PLC dan sebagainya sebelum meminta guru mengajar sepenuhnya. Kaedah temubual juga telah dilaksanakan bagi menyokong dapatan kajian ini.

Kata kunci: *SISC+, bimbingan, penambahbaikan*

PENGENALAN

SISC+ adalah singkatan daripada perkataan bahasa Inggeris iaitu *School Improvement Specialist Coach* atau terjemahan terus bahasa Melayu sebagai Pembimbing Pakar Peningkatan Sekolah, jawatan baru yang diwujudkan dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (2013-2025) di bawah Program Transformasi Kerajaan (GTP) 1.0. Terdapat tiga perubahan khusus yang dilaksanakan dalam program ini iaitu pertama, SISC+ dijadikan jawatan sepenuh masa bagi membolehkan mereka membimbing lebih banyak guru dan dengan lebih kerap. Kedua, SISC+ bertanggungjawab memberi bimbingan mengikut tiga dimensi yang saling berkait iaitu Kurikulum, Pentaksiran dan Pedagogi. Ketiga, SISC+ juga akan menfokuskan bimbingan mereka berasaskan sekolah iaitu guru di sekolah band yang rendah (Band 5,6 dan 7). Peranan SISC+ yang baharu ini merupakan sebahagian daripada inisiatif dalam Anjakan 6 iaitu Mengupayakan JPN, PPD dan Sekolah untuk menyediakan penyelesaian khusus berasaskan keperluan (MOE Malaysia, 2013)

SISC+ yang dipilih kebanyakannya dalam kalangan Guru Cemerlang telah diberi latihan dan taklimat dari semasa ke semasa oleh agensi berkaitan seperti Bahagian Pendidikan Guru (BPG), Lembaga Peperiksaan Malaysia (LPM) dan Unit Perkembangan Kurikulum (UPK). Tiga agensi utama ini membekalkan SISC+ dengan kepelbagaian ilmu pedagogi, keperluan kurikulum yang terkini serta perubahan dalam sistem penilaian dan peperiksaan. Kesediaan SISC+ untuk membantu guru-guru dalam meningkatkan kualiti pembelajaran dan pengajaran (High Quality Learning and Teaching) menggunakan pelbagai strategi sama ada secara langsung mahupun secara tidak langsung. Kaedah yang digunakan dalam bimbingan tersebut dilaksanakan melalui perkongsian ilmu tentang bagaimana untuk mewujudkan persekitaran pembelajaran yang kondusif, bersifat futuristik, fleksibel, dinamik dan autentik. Pendidikan yang diperlukan oleh generasi masa kini berbeza dengan pendidikan yang dilalui oleh generasi sebelumnya. Sehubungan itu, transformasi pendidikan ini memerlukan guru berubah daripada PdP bersifat konvensional kepada PdP Abad ke-21. Dalam hal ini, guru harus mampu menentukan perkara yang perlu dipelajari oleh muridnya serta hasilpembelajaranyang perlu dicapai, apa pendekatan dan strategi yang sangat berkesan kepada murid mengikut tahap dan perbezaan murid, serta bagaimana pentaksiran dan penilaian perlu dilaksanakan terhadap murid (Noriati, Boon dan Sharifah, 2012)

Tahun 2016 merupakan tahun ke-3 SISC+ di negeri Perak amnya dan PPD Larut Matang dan Selama (LMS) khususnya melaksanakan tugas dan tanggungjawab yang telah digariskan dalam Buku Panduan Pengurusan DTP 1.0 dan yang terbaharu 2.0. Antara fokus yang utama sebagai kerangka bimbingan dalam buku ini adalah kriteria pemilihan Guru yang Dibimbing (GDB) dan skop bimbingan yang terdiri daripada 12 elemen yang tersenarai dalam Borang Matriks Bimbingan (TCT) dan Borang Pembangunan Guru (TDP). SISC+ perlu merangka pelan pembangunan guru sebagai intervensi sepanjang bimbingan. Antara elemen yang dibimbing termasuklah berkaitan PdP berasaskan aktiviti, penilaian secara bertulis, Refleksi dan Bahan Bantu Belajar (BBB). Bimbingan yang dijalankan lebih menekankan kepada kaedah satu dengan satu (*1 to 1 coaching*) di samping bimbingan kelompok kecil dan dalam bentuk bengkel. Daerah LMS memberi fokus utama bimbingan kepada struktur Pembelajaran Koperatif (CL) dan kaedah Pembezaan Pembelajaran (DL) sebagai usaha memperkaya kreativiti guru dalam mempelbagaikan pendekatan, kaedah, teknik serta aktiviti menarik PdP

dalam bilik darjah mengikut kepelbagaian kebolehan murid dalam bilik darjah. Kerja buat SISC+ sebagai pembimbing bukan sahaja memerlukan pengetahuan asas dalam bidang seperti yang digariskan dalam standard yang tertentu tetapi mereka juga perlu mengetahui tentang kerja yang berkaitan dengan strategi pendidikan, pengetahuan tentang perancangan dalam kurikulum dan pengetahuan dalam pembangunan dan pelaksanaan penilaian (Ramage, 2003).

MODEL GROW DALAM BIMBINGAN (COACING AND MENTORING)

Salah satu pendekatan yang sering digunakan oleh pembimbing adalah model GROW yang dikembangkan oleh Graham Alexander, Alan Fine dan Sir John Whitmore. Model GROW ini terdiri dari 4 prinsip utama iaitu;

Goal (Matlamat)

Menentukan matlamat merupakan langkah pertama dalam proses bimbingan. Pembimbing (Coach) harus mendefinisikan dengan sejelas mungkin matlamat atau sasaran yang ingin dicapai supaya tindakan yang akan dilakukan lebih berfokus dan begitu juga dengan GDB (Coachee).

Beberapa soalan terarah boleh diajukan oleh para pembimbing antaranya; Apa yang ingin anda bincangkan? Apa yang ingin anda capai? Apa yang anda suka dalam perbincangan ini? Jika saya boleh memberikan peluang, apa agaknya yang anda inginkan? Apa perubahan yang ingin anda lihat setelah selesainya sesi bimbingan ini? Berapa lamakah waktu yang diperlukan untuk perbincangan ini? Apakah perbincangan ini bernilai bagi anda? .

Reality (Kenyataan)

Langkah berikutnya yang akan dilakukan oleh para pembimbing adalah dengan mengajukan pertanyaan-pertanyaan dari segala arah/penjuru dengan bertujuan untuk melihat semua realiti kehidupan para GDB yang boleh memandu mereka untuk menemukan kesedaran diri dan kesedaran baru dalam diri para GDB (self discoveries).

Kesemua hasil penemuan ini, pembimbing kemudian akan membantu untuk merefleks sehingga pada akhirnya GDB dapat melihat jalan keluar atau solusi sebagai jawapan kepada sasaran-sasaran yang ingin dicapainya. Beberapa pertanyaan-pertanyaan yang boleh diajukan oleh pembimbing kepada GDB misalnya; Apa yang terjadi saat ini? Bolehkah anda memberikan gambaran tentang situasi anda saat ini? Bilakah hal ini terjadi? Seberapa seringkah hal ini terjadi? Apa pengaruh yang ditimbulkan? Apakah persepsi anda terhadap situasi ini? Apa usaha yang telah anda lakukan setakat ini? Bagaimana pendapat orang-orang tertentu terhadap situasi yang anda hadapi saat ini? Apa keterampilan yang anda miliki? Bagaimana gambaran kejayaan atau kegagalan menurut anda terhadap situasi yang anda hadapi?

Options (Pilihan)

Pada langkah ketiga ini, pembimbing akan tiba pada keadaan bahawa mereka mulai menemukan pelbagai pilihan, setelah melalui proses berfikir secara kreatif, mereka akan sedar betapa banyaknya pilihan yang ada di hadapan mereka. Namun, mereka boleh memilih

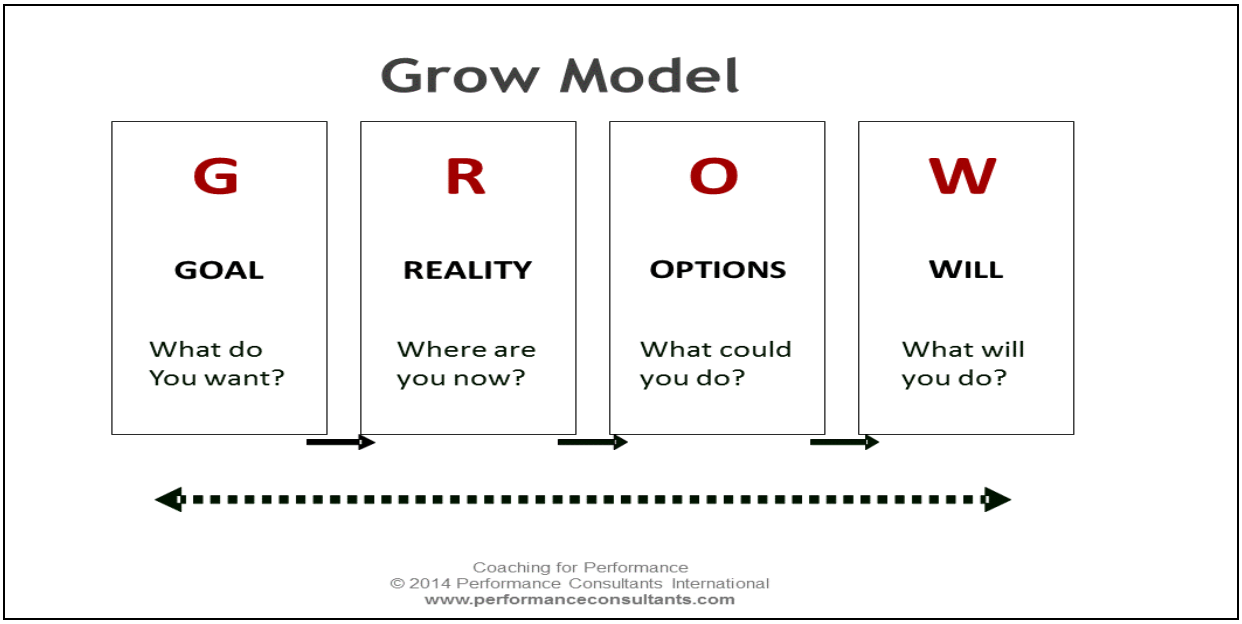
langkah yang bersifat spesifik, realistik dan rasional untuk direalisasikan. Pemilihan tindakan yang paling tepat boleh memberi impak yang signifikan dan sesuai dengan sasaran yang telah ditetapkan pada langkah pertama,

Berikut ini adalah beberapa pertanyaan yang umumnya digunakan dalam langkah ketiga ini, antaranya; Apa yang dapat anda lakukan untuk merubah situasi pada saat ini? Alternatif apa saja yang ada untuk menyelesaikan situasi anda saat ini? Bolehkah anda nyatakan tindakan apa yang menurut anda paling tepat? Selama ini pendekatan dan tindakan apa yang telah anda lakukan? Apa kebaikan dan cabaran dari pilihan-pilihan ini? Berikan angka dari 1 – 10 untuk setiap pilihan yang telah anda pilih? Sudahkan anda mengetahui pilihan yang akan anda laksanakan? Bagaiman anda tahu bahwa pilihan anda benar?

Wrap Up (Kesimpulan)

Melalui langkah terakhir, maka proses bimbingan akan merumuskan penemuan-penemuan pada langkah sebelumnya, GDB akhirnya membuat sebuah rencana tindakan (action plan) untuk mewujud pilihan-pilihan yang sesuai, dengan menjawab soalan-soalan seperti berikut: Bila tindakan akan mulai dilaksanakan? Bagaimana menjalankannya? Berapa peruntukan yang diperlukankan? Berapa lama tempoh pelaksanaan? Apakah langkah-langkah anda selanjutnya? Apa langkah kecil yang dapat anda lakukan untuk memastikan tindakan anda? Apa sokongan yang anda perlukan? Apa yang dapat menghalangi tindakan-tindakan anda? Bagaimana anda dapat mengukur keberhasilan anda dalam mengatasi halangan-halangan yang terjadi?

Model GROW ini merupakan satu kaedah yang sangat sederhana tetapi berkesan untuk dipraktikkan bagi mencungkil bakat atau potensi yang ada dalam diri GDB. Ia dapat difahami melalui jadual di bawah;



PERNYATAAN MASALAH

Bimbingan SISC+ telah memasuki tahun ke-3 dalam usaha kerajaan untuk meningkatkan kualiti PdP dalam bilik darjah, Kajian ini perlu dilakukan untuk melihat keberkesanannya supaya usaha penambahbaikan dapat dilakukan, khususnya di peringkat PPD LMS. Banyak kaedah yang boleh dilakukan untuk melhat penerimaan GDB terhadap bimbingan SISC+ namun pengkaji memilih kaedah tinjauan menggunakan ruangan cadangan yang disediakan dalam *Instrumen Soal Selidik Keberkesanan* Coaching & Mentoring Pegawai SISC+, Pejabat Pendidikan Daerah Larut Matang dan Selama 2016. Cadangan secara bertulis ini merupakan refleksi yang mengandungi luahan hati GDB terhadap bimbingan yang telah mereka terima daripada SISC+ sepanjang tahun 2016 ini.

Kebanyakan mereka telah dibimbing sekurang-kurangnya 3 kali iaitu prabimbingan, bimbingan dalam bilik darjah dan bimbingan kelompok kecil. GDB yang dipilih juga turut terlibat dalam Bengkel PdP Abad ke-21 yang menekankan kaedah Pembelajaran Koperatif (CL) dan Pembezaan Pembelajaran (DL) yang dilaksanakan oleh SISC+sendiri dalam Latihan Dalam Perkhidmatan (LADAP) di sekolah-sekolah yang terlibat.

OBJEKTIF KAJIAN

Rumusan Refleksi ini dijalankan untuk melihat respons guru terhadap bimbingan yang telah mereka terima daripada SISC+. Analisis secara ilmiah ini akan dapat memberi beberapa maklumat penting iaitu;

1 Mengenalpasti penerimaan guru terhadap bimbingan yang telah mereka terima daripada SISC+ untuk meningkatkan kualiti PdP,

2 Mengenalpasti cadangan yang dikemukakan oleh guru untuk penambahbaikan bimbingan akan datang.

3 Mengetahui cabaran guru semasa melalui sesi bimbingan dan intervensi yang dicadangkan oleh SISC+ dalam meningkatkan kualiti bimbingan akan datang.

PERSOALAN KAJIAN

Kajian ini dijalankan untuk mendapatkan maklumat bagi menjawab beberapa persoalan kajian. Persoalan kajian yang ingin dijawab adalah seperti berikut:

1 Adakah guru menerima dengan baik bimbingan yang dijalankan oleh SISC+ terhadap kualiti PdP mereka?

2 Apakah cadangan atau penambahbaikan yang dikemukakan oleh guru berkaitan dengan bimbingan SISC+ yang telah mereka terima?

3 Apakah cabaran-cabaran yang dihadapi oleh guru dalam melaksanakan intervensi yang dicadangkan oleh SISC+ sepanjang sesi bimbingan?

KEPENTINGAN KAJIAN

Kajian ini penting untuk mendapatkan maklumat berkaitan penerimaan guru terhadap sesi bimbingan SISC+ sepanjang tahun 2016. Maklumat ini perlu kepada SISC+ yang terlibat khususnya di PPD Larut Matang dan Selama untuk proses penambahbaikan bimbingan yang akan datang. Ruangan cadangan penambahbaikan yang disertakan dalam Instrumen Soal Selidik Keberkesanan Bimbingan SISC+ PPD Larut Matang dan Selama 2016 telah membuka ruang kepada guru yang terlibat untuk memberikan respons secara bertulis. Maklumat ini boleh dianalisis secara ilmiah menggunakan kaedah Analisis Kandungan (content analysis). Respon yang mempunyai tema-tema yang hampir sama akan diklasifikasi mengikut kelompok-kelompok tertentu supaya maklumat dapat diurus dengan jelas dan terurus. Dapatan kajian ini akan membantu SISC+ di daerah ini untuk membuat perubahan dalam perancangan supaya penambahbaikan bimbingan dapat dilakukan, Usaha ini penting supaya kehadiran dan bimbingan SISC+ dapat diterima dengan baik oleh guru dan seterusnya memberi impak positif kepada kualiti PdP guru yang akhirnya meningkatkan pencapaian pelajar.

METODOLOGI

Reka Bentuk Kajian

Kajian ini merupakan kajian tinjauan untuk menentukan tahap penerimaan guru terhadap program bimbingan (coaching dan mentoring) oleh Pegawai SISC+. Satu set soal selidik dan cadangan telah digunakan. Penyelidik memilih reka bentuk kajian tinjauan kerana pengkaji ingin menentukan tahap penerimaan guru terhadap program tersebut. Creswell (2008) yang menyatakan rekabentuk kajian tinjauan *cross-sectional* digunakan untuk mendapatkan maklumat tentang attitud, pandangan atau kepercayaan semasa responden kajian terhadap sesuatu perkara.

Daripada bacaan dan kefahaman saya tentang kajian tinjauan, saya yakin dan percaya bahawa apabila guru-penyelidik menjalankan projek kajian tindakan, mereka akan mengusahakan suatu pelan yang sistematik untuk menyiasat amalan diri, mencari alternatif yang lebih baik untuk meningkatkan amalan profesionalisme mereka. Tambahan pula, penglibatan secara langsung sebagai pengkaji dalam projek kajian tinjauan dapat mewujudkan rasa kebertanggungjawaban *(sense of ownership)* terhadap proses penyelidikan tersebut. Dengan demikian, penglibatan guru dalam kajian ini dapat dianggap sebagai satu bentuk peningkatan profesionalisme guru yang interaktif, berterusan dan cara yang sistematik untuk meluaskan kepelbagaian strategi pengajaran dan pembelajaran mereka.

Dalam meninjau kajian-kajian lepas berkaitan efikasi guru, saya dapati guru yang berefikasi rendah kurang kesungguhan, manakala guru berefikasi tinggi mendorong usaha guru dalam mempelbagaikan aktiviti pengajaran dan tidak mudah berputus asa (Gibson & Dembo, 1984; Ross, 1994; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Efikasi diri guru yang tinggi mempengaruhi kesungguhan guru dalam pelaksanaan pengajaran dan ini berpotensi mencorakkan pencapaian murid. Kajian tinjauan ini juga akan menyokong data deskriptif yang diperolehi daripada item-item soal selidik untuk menentukan tahap keberkesanan mentoring

SISC+ terhadap responden guru. Ini adalah selaras dengan pandangan Marcellino (2004) dalam Agang (2008) bahawa catatan peribadi, soal-selidik dan rancangan pengajaran harian boleh digunakan sebagai sumber data dalam sesebuah kajian.

Responden

Kajian Tinjauan ini melibatkan orang guru di daerah Larut Matang dan Selama. Responden terdiri daripada guru-guru yang terlibat secara langsung dengan program bimbingan (coaching dan mentoring). Semua responden mempunyai perbezaan tempoh masa pengalaman mengajar. Guru-guru ini juga mengajar di lokasi yang berbeza bandar dan luar bandar. Kebanyakan guru yang terlibat sebagai GDB telah dicadangkan oleh pentadbir sekolah untuk dibimbing oleh SISC+.

Pengumpulan Data

Pemilihan sampel dalam kajian tinjauan ini adalah secara rawak daripada sesuatu populasi yang dikenal pasti (Gay & Airasian, 2000). Daripada pembacaan penyelidik bahawa kajian tinjauan boleh dijalankan menggunakan soal selidik melalui pos dan temu bual secara lisan atau secara kertas-pensil, melalui SMS, e-mail serta telefon. Walau bagaimanapun soal selidik ialah alat ukur yang paling popular dalam kajian tinjauan manakala temu bual dijalankan untuk menyokong hasil kajian yang diperoleh. Namun, data kajian ini focus kepada respon guru dalam ruangan refleksi. Pengkaji telah membaca, menganalisis maklum balas penulisan refleksi dan seterusnya menggunakan maklumat tersebut sebagai panduan untuk membuat pengubahsuaian serta penambahbaikan kepada amalan pengajaran dengan memberi fokus kepada penggunaan kepelbagaian strategi pengajaran. Guru diminta menulis cadangan dalam soal selidik yang diedarkan. Mereka mengkaji kembali apa yang telah dibimbing, jenis-jenis tindakan pengawai SISC+ yang telah membantu atau menyokong proses pengajaran dan perkara-perkara yang mereka hargai sepanjang proses coaching dan mentoring ini.

DAPATAN DAN PERBINCANGAN

Tema 1: Guru Positif dengan Bimbingan SISC+ dan Mencadangkan Tunjukcara PdP yang Berkesan.

Sebanyak 85.5% memberi responden respon yang positif kepada bimbingan dan mereka mencadangkan supaya SISC+ dapat menunjukkan contoh-contoh PdP yang berkesan melalui aktiviti seperti simulasi, peer-coaching, micro-teaching, PLC: pair- teaching dan demontrasi. Ini memberi gambaran bahawa GDB mahu contoh yang jelas dengan apa yang ingin disampaikan oleh SISC+ dalam bimbingan mereka. Kebanyakan GDB masih belum jelas dengan apa yang dimaksudkan dengan PdP yang berkesan. Refleksi yang dikategori dalam tema ini antaranya;

Responden 1;

Ada pegawai SISC+ yang bagus tetapi ada juga SISC+ hanya hendak menyiapkan tugasan sahaja. SISC+ perlu mengajar murid-murid dan guru lihat baru praktikal.

Responden 3;

1. *Pegawai perlu menunjukkan contoh-contoh PdP yang berkesan kepada guru.*
2. *Bawa guru yang terlibat untuk melihat guru cemerlang di sekolah lain untuk meningkatkan idea dan teknik pengajaran bagi meningkatkan PdP*

Responden 24;

Mohon SISC+ mengendalikan PdP di dalam kelas selain daripada membimbing.

Responden 53;

SISC+ perlu menunjuk ajar cara menjalankan P&P dengan berkesan dengan mengajar kelas yang diajar oleh GDB pada sesuatu masa atau sekali sekala. Ini memudahkan GDB dapat melihat dengan sendiri kaedah pengajaran yang dipraktikan oleh SISC+ sewaktu mengajar sesebuah kelas.

Responden 101;

SISC+ perlu membuat perancangan bersama guru sebelum pemantauan dilakukan, memberi pandangan dan pendapat bagi sesuatu PdP yang hendak dijalankan sebagaimana yang dilakukan oleh seorang mentor.

Tema 2: Guru Positif dengan Bimbingan SISC+ tetapi perlu beritahu awal kehadiran ke sekolah.

Sebanyak 10% responden memberikan cadangan supaya mereka diberitahu awal. Guru lebih menerima kehadiran SISC+ jika diberitahu awal akan kedatangan mereka ke sekolah. Ini membolehkan guru bersedia daripada segi mental dan fizikal serta membuat perancangan pengajaran yang lebih baik dan berkesan. Respon ini menunjukkan bahawa guru memerlukan persediaan fizikal dan mental dalam menerima kehadiran SISC+ ke sekolah. Refleksi yang dikumpulkan dalam tema ke-2 ini antaranya seperti berikut;

Responden 7;

1. *SISC+ perlu beritahu awal kepada guru untuk datang, bukan sejam atau 2 jam sebelum datang. Sekurang-kurangnya 2 hari sebelum.*
2. *SISC+ perlu menunjuk cara , cara mengajar yang sepatutnya.*

Responden 8;

1. *SISC+ perlu memaklumkan kepada GDB sehari sebelum kedatangannya ke sekolah agar guru lebih bersedia menerima SISC+.*
2. *Kedatangan SISC+ adalah bagus untuk PdP dan peningkatan pencapaian m/pel tapi saya rasa agak tertekan dan terganggu utk mengajar apabila SISC+ datang untuk melihat saya mengajar. Rasanya cukup dengan hadir ke sekolah dan berbincang sahaja tanpa melihat guru mengajar.*

Responden 12;

1. *Kurangkan pencerapan, boleh ditukar kepada sesi perbincangan.*
2. *Maklumkan GDB masa pencerapan lebih awal supaya GDB bersedia, justeru*

mengurangkan tekanan GDB.

Responden 89;

1. *Tetapkan jadual untuk dating ke sekolah. Jangan dating terlalu kerap, sekurang-kurangnya 1x sebulan.*
2. *Untuk kelas peperiksaan, jangan dating sehingga hampir waktu peperiksaan. Cukup hingga tamat semester pertama.*

Tema 3: Guru negatif dan memberi pelbagai alasan untuk menolak bimbingan SISC+.

Sebanyak 26.2% responden ketara tidak selesa dengan kehadiran SISC+ walaupun bertujuan untuk membimbing bukan memantau. Ini memberi gambaran bahawa peranan SISC+ sebagai pembimbing belum jelas sehingga kelihatan seperti menganggu tugas guru di sekolah. Refleksi yang dapat digolongkan dalam kumpulan tema ke-3 ini antaranya seperti di bawah;

Responden 6;

Pegawai SISC+ perlu mentor guru tahun 1,2,3,4 dan 5 juga. Tidak sesuai untuk mentor guru tahun 6. Guru tahun 6 sibuk menghabiskan sukatan. Pegawai SISC+ juga perlu memahami lebih lanjut tentang sesuatu permasalahan murid di sekolah. Jangan menyalahkan PdP guru sahaja. Sebagai seorang guru, kami sedaya upaya membantu masalah PdP murid.

Responden 29;

Please bear in mind that many of us are facing constraints ($, time, energy…..) and there are many factors out of our control- parents, children's background, attitude of both parent + pupils, programmes handed to us which must be run (in/out of class) in addition to numerous school activities – planned & ad-hoc; tonnes of paperwork….etc (some of us are class teachers as well)

-Unrealistik projection of mark (ETR) demotivates us. A lot of duplication of task – eg. Why different format for post mortem required by PPD, JPN, Zone panel? Could help very much ifthose could be addressed & riable solution proposed facted on. TQ.

Responden 41;

Kurangkan pemantauan di sekolah kerana SISC+ mengganggu PdP di kelas dan memberi tekanan kepada guru. Setiap kali guru dipantauada sahaja kesalahan baru yang ditemui

Tema 4: Guru mahu SISC+ membimbing penggunaan ICT dalam PdP

Sebanyak 5.2% guru sangat positif malah menggalakkan bimbingan ke arah yang lebih interaktif antaranya penggunaan ICT dalam PdP dan membantu mereka menghasiklan bahan bantu mengajar dalam bentuk perisian powerpoint, video dan sebagainya. Ini memberi gambaran bahawa segelintir guru sangat inovatif dan komited dengan keperluan dan perkembangan dunia pendidikan hari ini. Releksi yang menunjukkan respons tema ke-4 ini adalah seperti berikut;

Responden 19;

Kebanyakan guru telah menggunakan ICT . Diharapkan pihak SISC+ memberi bahan-bahan yang boleh digunakan dalam PdP seperti bahan dalam bentuk powerpoint, video pembelajaran dan sebagai contoh kepada GDB.

Responden 33;

Salah satu cabang PA21 ialah penggunaan ICT dalam PdP. Saya memerlukan SISC+ saya (En. Mutharasan) untuk menyediakan bahan-bahan PdP dlm. Softcopy atu CD supaya memudahkan PdP guru dalam kelas dgn penggunaan ICT, Murid-murid perlu didedahkan dengan penggunaan ICT supaya dapat menghadapi cabaran pendidikan globalisasi. Tujuan ialah melahirkan insan yang glokal.

RUMUSAN

Dalam Teori GROW yang menggariskan empat elemen dalam proses bimbingan iaitu Goal, Reality, Option dan Will turut memandu kajian ini dalam melengkapkan pelbagai pilihan apabila realiti dalam proses bimbingan perlu diambil kira dan penambahbaikan harus dilakukan. Apabila penerimaan guru terhadap bimbingan terbukti positif (85.5%) elemen dominan yang menjadi teras dalam proses bimbingan perlu dikenalpasti dan diteruskan. Antaranya matlamat bimbingan harus jelas dan diperjelaskan lagi dalam kalangan guru di sekolah. Kerja buat SISC+ sebagai pembimbing masih tidak jelas dalam kalangan guru di sekolah maka kaedah dan pendekatan untuk menyampaikan mesej bimbingan harus diperluas dan dipelbagaikan kaedahnya. Justeru, GROW menggariskan bahawa sebagai pembimbing (Coach) harus mendefinisikan dengan sejelas mungkin matlamat atau sasaran yang ingin dicapai supaya tindakan yang akan dilakukan lebih berfokus dan begitu juga dengan GDB (Coachee).

Cadangan-cadangan yang diberikan oleh responden yang boleh diberi perhatian antaranya;

1. SISC+ diminta untuk memberi tunjuk cara yang lebih jelas berkenaan PdP yang berkesan melalui aktiviti seperti PLC, peer-coaching, simulasi, mikro-teaching dan yang seumpama dengannya.

2. SISC+ harus membimbing bukan mencerap dengan membantu guru merancang PdP bersama-sama bukan hanya memberi komen yang negatif kerana ini akan memberi tekanan kepada guru.

3. SISC+ harus memahami beban tugas yang perlu dilaksanakan oleh guru di sekolah selain daripada mengajar seperti aktiviti perkeranian, kokurikulum dan sebagainya, maka mereka lebih selesa sekiranya diberitahu awal akan kedatangan SISC+ ke sekolah. Langkah ini penting bagi guru bersedia dari segi fizikal dan mental.

4. SISC+ juga harus bersedia dengan bahan bantu dalam bentuk powerpoint dan slide kerana guru-guru inovatif suka kepada bahan yang interaktif yang dapat menarik minat murid belajar.

Antara cabaran yang dihadapi oleh guru dalam menerima bimbingan SISC+ antaranya adalah;

1. Kekangan tugas pengkeranian yang memerlukan perhatian mereka di samping tugas dalam bilik darjah terutama kelas-kelas peperiksaan. Mereka tidak selesa diganggu ketika mengajar kerana ingin fokus kepada sukatan dan peperiksaan.
2. Kesuntukan masa untuk membuat persediaan jika tidak diberitahu awal akan kehadiran SISC+ ke sekolah. Kebanyakan mereka berpendapat bahawa SISC+ ingin mencerap atau memantau sebagai mana pegawai lain dari PPD.
3. PdP abad ke-21 bagi guru sangat sukar kerana mereka perlu menyediakan alat bantu dan penggunaan ICT.

RUJUKAN

Chua Yan Piaw.2012). *Asas Statistik Penyelidikan*. Kuala Lumpr: Mc Graw Hill.

Cindy, C., Zehnder, A. & Kinlaw, D. (2008). Coaching for Commitment, Third Edition. San Francisco: Pfeiffer

Cox, E., Bachkirova, T. & Clutterbuck, D. (2010). The Complete Handbook of Coaching. California: Sage Publications Inc.

Crane, T.G. (2012). The Heart of Coaching – Fourth Edition. California: FTA Press

Creswell, J.W. 2008. *Educational Research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.* Third edition. Upper Sadler River, NJ: Pearson Education Co.

Haliza Hamzah & Samuel, J.N.(2014).*Pengurusan Bilik Darjah dan Tingkah Laku*.Shah Alam: Oxford Fajar Sdn. Bhd.

Manit Asanok & Chowwalit Chookhampaeng. (2015). Coaching and mentoring model based on teachers' professional development for enhancing their teaching competency in schools (Thailand) using video tape. Dicapai pada 16 April 16,2016 daripada *http://www.academicjournals.org/ERR*

Ministry of Education Malaysia. (2013). *Malaysian Education Blueprint 2013 – 2025.*Putra Jaya: Kementerian Pendidikan Malaysia.

Noriati A.Rasid, Boon Pong Ying & Sharifah Fakhriah Syed Ahmad.(2012). *Murid dan Alam Belajar*. Shah Alam: Oxford Fajar Sdn. Bhd.

Ramage, C. (2003). *Key Issues On Mentoring Work-Based Learning*, CHAIN Workbased Learning Event Reading, Institute of Nursing & Midwifery, Brighton University.

TELEMENTORING "e-DASHBOARD": SUATU PENDEKATAN "COACHING & MENTORING" ABAD KE 21

Mazlan Mohd Yussof
mazhann@ymail.com

Syamsul Bahri Andi Mapiare
syamsul1972@yahoo.com

Jeffry Nicholas
cjepp79@gmail.com

Pejabat Pendidikan Daerah Sandakan, Sabah

ABSTRAK

Tujuan kajian ini adalah untuk membangunkan sebuah platform "coaching and mentoring" secara atas talian. Kajian literatur menunjukkan bahawa media elektronik boleh membantu dalam proses mentoring seperti e-mail, forum, laman web, blog, chat dan media sosial seperti whatsapp dan telegram. Penggunaan media komunikasi berbantukan komputer (Compter mediated communication) ini atau juga dikenali sebagai telementoring,dijangka akanmemberikan manfaat kepada pegawai SISC+ (mentor) dan guru yang dibimbing (menti) dalam proses mentoring.Asas pembangunan sistem ini adalah berdasarkan tinjauan awal yang mendapati kekerapan mentoring bersemuka antara mentor dan seorang menti pada tahun 2015 adalah 2.67 kali setahun.Kekerapan ini tidak melepasi sasaran yang ditetapkan oleh Kementerian Pendidikan iaitu tiga kali setahun disebabkan oleh faktor lokasi, masa dan peruntukan kewangan.Selain itu temubual juga dilakukan terhadap beberapa orang menti untuk menilai keberkesanan sistem mentoring sedia ada.Hasil temubual mendapati bahawa perlu ada satu mekanisma untuk meningkatkan perhubngan antara mentor dan menti. Oleh itu pengkaji melihat ada ruang dan peluang untuk membangunan sistem ini sebagai sistem sokongan kepada kaedah mentoring sedia adaseterusnya meningkatkan keberkesanan program transformasi daerah (DTP). Sistem ini memiliki futur berkongsepkan laman web dinamik dan interaktif yang mampu menyimpan maklumat berasaskan keperluan disamping fungsinya menyokong proses mentoring.

Kata kunci: *telementoring, e-dashboard", coaching & mentoring*

PENGENALAN

Kajian menunjukkan bahawa *mentoring* merupakan salah satu pendekatan terbaik dalam pembangunan sesebuah organisasi (Pask & Joy, 2006). Menurut Friday dan Friday (2002) serta Lindenberger dan Zachary (1999), organisasi yang berjaya akan mengamalkan sistem *mentoring* yang sentiasa menyokong matlamat dan strategi mereka. Oleh itu *mentoring* dilaksanakan sebagai satu program latihan dan pendidikan yang terancang untuk membangunkan potensi individu atau sekumpulan individu yang kurang berpengalaman dalam bidang diceburi (Johnson, Geroy & Grego, 1991; Kram, 1985; Russell & Adams, 1997; Wanguri, 1996).Namun literatur menunjukkan bahawa tidak ada satu pun keadah *mentoring* yang boleh dianggap terbaik dan mesti diikuti oleh sesebuah organisasi (Gibb, 1994; Ritchie & Conolly, 1993; Whitley & Coetsier, 1993).Keadaan ini disebabkan oleh kepelbagaian organisasi itu sendiri yang sentiasa berubah mengikut faktor-faktor seperti persekitaran, keperluan perniagaan, keperluan menti dan tugasan yang hendak dilaksanakan.

Kepelbagaian ini telah melahirkan model-model *mentoring*yang berbeza dalam setiap organisasiHawkins (2010).Walau bagaimanapun kejayaan sesuatu program *mentoring* bergantung kepada hubungan antara mentor dan menti. Antaracara untuk meningkatkan perhubungan ini adalah melalui interaksi dan bentuk sokongan yang diberikan. Kekerapan interaksi yang tinggi mempengaruhi kualiti perhubungan antara mentor dan menti. Malah sejarah*mentoring*di zaman Greek kuno mengambil masa 10 tahununtuk Mentor mendidik, membimbing, melatih Telemachus sebagai persediaan menjadi pemimpin kaumnya.Walau bagaimanapun pada masa kini menurut Haller dan Sindelar (1991)*formal mentoring*mengambil masa satu tahun manakala *informal mentoring*memakan masa beberapa tahun.Tempoh ini diperlukan untuk fasa-fasa *mentoring* seperti yang dinyatakan oleh Philips (1997)*iaitu Invitation stage, sparkle stage, knowing stage, action stage, emancipation stage* dan *transformation stage*.

Oleh itu salah satu cara untuk meningkatkan kualiti perhubungan ini adalah dengan menggunakan medium komunikasi elektronik. Terdapat pelbagai bentuk media perantara komunikasi seperti email, laman web interaktif, chat, dan ruangan forum yang boleh menyokong proses *mentoring*.Kaedah *mentoring* mengggunakan medium elektronik dikenali sebagai telementoring.Telementoring sering juga dirujuk sebagai e-mentoring, cybermentoring, virtual mentoring atau e-mentor (Muller, 2004).Wood (1999) mentakrifkan telementoring sebagai hubungan antara mentor dan menti melalui penggunaan media telekomunikasi seperti e-mail, pelayan dan sebagainya. Begitu juga dengan Single dan Muller (2001) menyatakan e-mentor sebagai hubungan secara semulajadi antara individu yang berpengalaman (mentor) dengan invdividu yang kurang mahir bertujuan untuk membangun dan mengembangkan kemahiran, pengetahuan dan keyakinan untuk berjaya.Bierema dan Merrian (2002) menjelaskan dengan lebih lanjut bahawa telementoring menyediakan platform peluang hubungan *mentoring* yang merentasi sempadan masa, geografi dan budaya dimana hubungan ini menjadi kekangan kepada *mentoring* bersemuka.

PERNYATAAN MASALAH

Literatur menunjukkan bahawa kejayaan sesatu program bimbingan memerlukan komitmen antara mentor dan menti untuk belajar memahami antara satu sama lain dan membina persekitaran yang kondusif untuk perkongsian. Johnson, Geroy dan Griego (1991) menekankan bahawa perhubungan antara mentor dan mentee berlaku dalam keadaan sosiolisasi yang tertentu.

Dalam perhubungan ini, komunikasi adalah penting untuk meningkatkan pertukaran dan perkongsian pengetahuan, kemahiran dan kebolehan yang boleh memberi faedah kepada mentor dan mentee (Fiske, 1992; Berscheid, 1994; Young & Perrewe, 2000). Sungguhpun amalan komunikasi antara mentor dan mentee penting, ia tidak dihuraikan secara mendalam dalam teori model mentoring yang sedia ada (Johnson et al., 1991).

Dalam program *mentoring* yang formal, mentor memberi penerangan tentang sesuatu perkara yang telah dirancang, menunjuk ajar cara menggunakan sesuatu teknik atau alat, menggalakkan perbincangan sesama ahli dan menguji kefahaman mentee dengan menggunakan teknik penyelesaian masalah tertentu (Hills & Jones, 1998; Kaye, 1997; MacGregor, 2000; Ragins, 1999). Dalam program mentoring informal, perjumpaan yang dirancang diatur oleh mentor dan mentee hendaklah memenuhi mengikut keperluan kedua-dua pihak. Perjumpaan ini biasanya diatur sebagai tindakan susulan untuk meningkatkan kefahaman yang lebih mendalam terhadap perkara yang khusus (Ragins, 1999). Amalan komunikasi yang berlaku dalam kedua-dua jenis program mentoring ini amat berfaedah untuk meningkatkan profesion mentor dan mentee (Friday & Friday, 2002; Ragins, 1999; Wanguri, 1996).

Demikian halnya dengan situasi yang dihadapi oleh pegawai SISC+, mereka perlu melaksanakan bimbingan dan *mentoring* di sekolah yang telah ditetapkan. Secara puratanya mereka perlu melengkapkan minimumtiga kali bimbingan bagi setiap GDB dalam tempoh setahun. Namun seringkali jadual bimbingan tidak dapat dipenuhi memandangkan terdapat kekangan seperti kursus/bengkel/taklimat yang perlu dihadiri dan beberapa tugas lain yang diarahkan oleh Ketua PPD. Maka perlu ada mekanisma yang lain untuk menyelesaikan masalah ini. Justru pengkaji memperkenalkan telementoring sebagai satu kaedah penyelesaian masalah.

Objektif Pembangunan Sistem

Objektif kajian ini adalah untuk membangunkan sebuah sistem atas talian yang boleh:

i) meningkatkan bilangan bimbingan melalui penggunaan media perantara komunikasi,
ii) mewujudkan pangkalan data berasaskan keperluan dari semasa ke semasa untuk tujuan *coaching* dan *mentoring,* dan
iii) menyimpan rekod *coaching* dan *mentoring* secara sistematik.

Asas Pembangunan Sistem

Dalam bidang pendidikan, sistem *mentoring* telah lama diaplikasikan dalam pembangunan guru pelatih, guru baharu dan guru sedia ada. *Mentoring* ini berlaku secara formal dan tidak formal. Terkini melalui anjakan ke XX Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025, Kementerian Pendidikan melihat perlunya mengupayakan PPD dengan mewujudkan dua jawatan baharu iaitu *School Improvement Specialist Coaches* (SISC+) dan *School Improvement Partners* (SIPartners). Kedua-dua jawatan yang diwujudkan pada tahun 2013 ini dijangka dapat memantapkan lagi sistem latihan terus kepada kumpulan sasar dengan program bimbingan dan *mentoring* secara in situ berdasarkan keperluan.

Istilah bimbingan dan *mentoring* sering digunakan dalam situasi yang saling berkait rapat dengan tugas membimbing sesuatu kemahiran.Antara tugas utama seorang pegawai SISC+ adalah mengadakan lawatan dan bimbingan ke sekolah yang dipilih berdasarkan beberapa keriteria seperti band, gred purata sekolah (GPS) dan keperluan pembangunan guru di sekolah berkenaan.Seorang pegawai SISC+ bertanggungjawab memberikan bimbingan dan intervensi terhadap minimum 20 orang guru yang dikenalpasti dari segi pedagogi dengan minimum tiga kali bimbingan setahun (Buku Pengurusan DTP 1.0, 2013). Proses pemilihan guru yang dibimbing (GDB) ini adalah berdasarkan cadangan daripada Pengetua/Guru Besar (PGB) dan berpandukan Standard Kualiti Pendidikan Malaysia (SKPM) Standard Empat. GDB akan dibimbing dalam kelas untuk menilai kekuatan dan kelemahan dalam pengajaran dan pembelajaran (PdP) berpandukan Matriks Bimbingan Guru (Teacher Coaching Tools, TCT). Seterusnya merancang pelan pembangunan guru melalui program *coaching* dan *mentoring*.

Bagi menyempurnakan tugas ini, sebanyak tiga hari diperuntukkan untuk melaksanakan bimbingan PdP bagi sekolah rendah manakala empat hari bagi sekolah menengah. Satu setengah hari diperuntukkan untuk memantapkan kefahaman dan pelaksanaan dasar/program baharu bagi sekolah rendah dan setengah hari bagi sekolah menengah.Manakala selebihnya digunakan untuk membuat laporan, tindakan susulan dan intervensi guru.Jadual 1.1 menunjukkan agihan tugas pegawai SISC+ dalam seminggu.

Jadual 1.1: Tugas dan Tanggungjawab SISC+ Seminggu

Sumber: Buku Pengurusan DTP 2.0

Bil	Tugas dan tanggungjawab	Perincian	Bilangan bekerja dalam seminggu	
1	Bimbingan	Memberikan bimbingan PdP kepada GDB serta melaksanakan intevensi untuk penigkatan pedagogi.	3	4
		Memantapkan kefahaman dan pelaksanaan	1.5	0.5

		dasar/program baharu dalam kalangan guru. Membimbing guru untuk melaksanakan program baharu dalam PdP.		
2	Membuat laporan, tindakan susulan dan intervensi guru	Membuat laporan dan memberikan bantuan dalam penyelesaian masalah yang dihadapi oleh guru- guru.	0.5	0.5

Hasil tinjauan awal terhadap 12 orang pegawai SISC+ PPD Sandakan pada tahun 2015, mendapati bahawa bilangan bimbingan secara puratanya adalah 2.65 kali setahun. Ini menunjukkan bahawa bilangan bimbingan pegawai SISC+ PPD Sandakan tidak melepasi had minimum iaitu tiga kali setahun.

Jadual 1.2: Bilangan Bimbingan Pegawai SISC+ 2015

Sumber: Dashboard KPM

Bil	Mentor	Kod	Bilangan Sekolah	Bil Menti	Bilangan Bimbingan	Purata Bimbingan	Purata Sekolah Dibimbing
1	R1	MT SM	15	26	36	1.38	2.40
2	R2	BI SM	16	33	69	2.09	4.31
3	R3	BM SM	16	25	86	3.44	5.38
4	R4	MT SR	8	26	69	2.65	8.63
5	R5	MT SR	8	21	45	2.14	5.63
6	R6	MT SR	9	30	102	3.40	11.33
7	R7	BI SR	8	23	45	1.96	5.63
8	R8	BI SR	10	26	72	2.77	7.20
9	R9	BI SR	8	27	73	2.70	9.13
10	R10	BM SR	8	30	102	3.40	12.75
11	R11	BM SR	8	30	78	2.60	9.75
12	R12	BM SR	8	27	89	3.30	11.13
Min						2.65	7.77

Ketidak akuran inilah yang menjadi asas kepada pembangunan sistem. Asas pembangunan ini juga disokong hasil tinjauan awal oleh pengkaji melalui temubual terhadap beberapa orang GDB bagi menambahbaik program *mentoring* sedia ada:

Soalan: Apakah cadangan untuk memperbaiki program ini

Jawapan Responden 1:
"Pada pendapat saya, untuk memperbaiki program ini agar lebih efisyen, pihak Pejabat Pelajaran boleh mengwujudkan satu ruangan perbincangan yang terdiri daripada guru matapelajaran, panitia matapelajaran, mentor yang terlibat, penyelia matematik dan pihak pentadbir sekolah. Dalam ruangan ini semua pihak boleh menyalurkan mendapat dan cadangan untuk penambahbaikan sistem pengoperasian mentor dan mentee ini. Selain itu,perbincangan boleh dilakukan pada bila-bila masa sahaja dan tidak memerlukan tarikh yang khusus. Segala maklumat terkini dan terbaru boleh dikongsi terus dalam ruangan tersebut.Dengan wujudnya ruangan tersebut, program mentor dan mentee dapat diperbaiki dan dimurnikan perjalanannya dari masa ke semasa.Selain itu, suatu bentuk pertandingan mentor dan mentee antara sekolah-sekolah juga boleh diwujudkan untuk melihat sejauh mana berkesannya program ini dijalankan di sekolah. Di samping itu juga, pihak mentor juga boleh melaksanakan pemantauan jarak jauh. Dalam program ini, pihak mentor hanya perlu meminta laporan pelaksanaan aktiviti, rumusan pencapaian dan maklumat yang diperlukan tanpa perlu ke sekolah.Dengan itu, ianya dapat menjimatkan masa. Mentor dan mentee tidak perlu lagi berjumpa dengan lebih kerap ke sekolah, dan hanya perlu berbincang melalui aplikasi 'telegram' dan 'whatapps', serta e-mail."

Jawapan Responden 2:
"Cadangan yang dapat saya berikan untuk memperbaiki program mentor ini antaranya ialah mewujudkan interaksi atau kolaborasi melalui alam maya seperti telegram, whatsapp dan sebagainya. Semua sedia maklum bahawa mentor bukan sahaja membimbing satu atau dua buah sekolah tetapi antara 7 hingga 10 buah sekolah. Masa interaksi atau bimbingan untuk setiap sekolah sangatlah terhad. Kemungkinan setiap sekolah hanya dapat bimbingan daripada mentor sekali sebulan. Oleh yang demikian, sekiranya mentor mewujudkan interaksi melalui alam maya sebagai contoh telegram untuk sekolah yang dibawah jagaannya, maka bimbingan pun dapat diteruskan walaupun tanpa bersemuka."

Jawapan Responden 3:
"Saya rasa sekarang ini a….. sangat longgarlah hubungan antara SISC+ dan guru-guru, kalau dapat sentiasa berhubunglah antara guru-guru dan SISC+"

.

Konteks Telementoring (e-Dashboard)

e-Dashboard merupakan telementoring yang telah dibangunkan oleh pengkaji untuk menyokong proses bimbingan dan *mentoring* pegawai SISC+ dalam daerah Sandakan. Tujuan pembangunan adalah untuk menghubungkan antara mentor dan menti tidak mengira masa dan di mana mereka berada. Untuk mencapai matlamat ini sistem e-Dashboard ini menyediakan platform kepada mentor untuk menyampaikan pengetahuan, bahan, nasihat dan panduan kepada menti dalam melaksanakan tugas harian. Pada masa yang sama e-Dashboard ini juga menyediakan persekitaran untuk kedua-dua mentor dan menti berkolaborasi melalui perbincangan, memberi maklumbalas dan meriflek kembali proses bimbingan dan *mentoring*. Selain itu juga sistem ini menyediakan bahan berbentuk data bagi memudahkan mentor dalam proses *mentoring* seperti profil sekolah, SKPM, maklumat guru

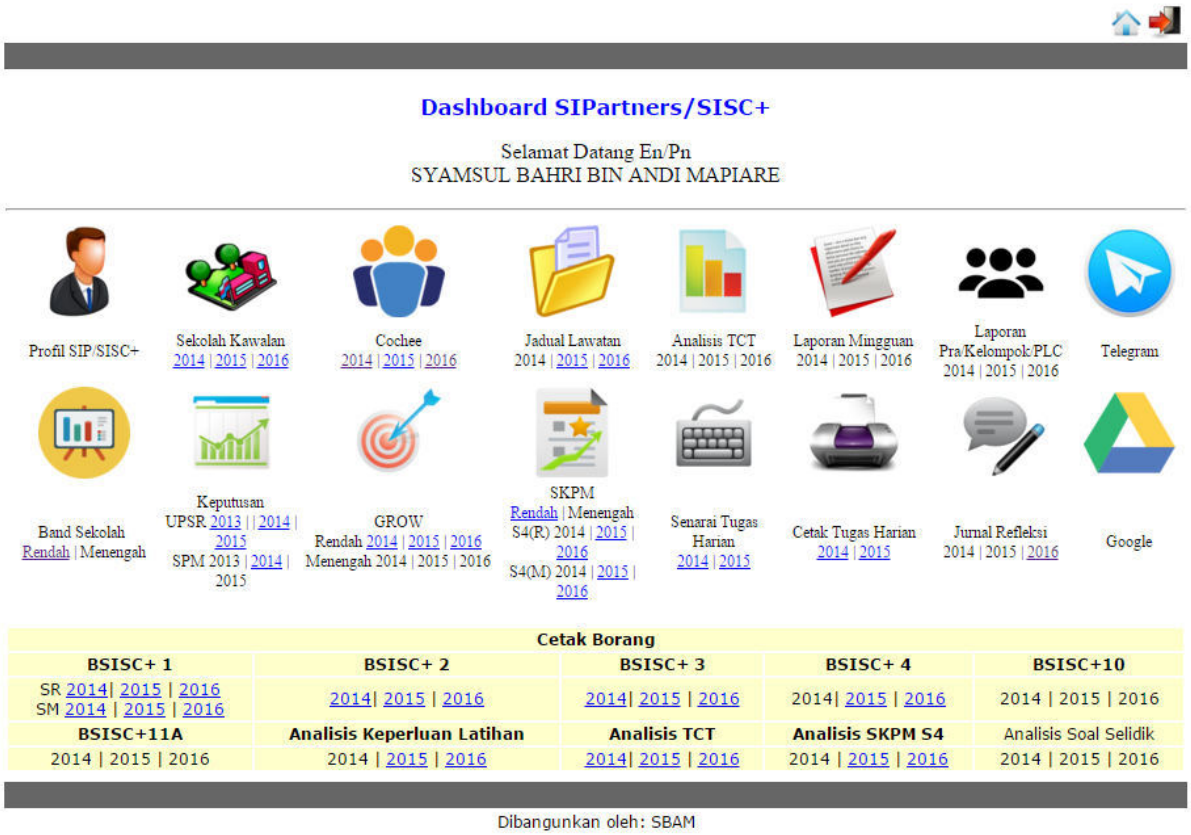
dan prestasi sekolah. Sistem ini juga menyediakan ruang untuk mentor menyimpan maklumat bimbingan berdasarkan format dalam Buku Panduan DTP 2.0. Sebagai tambahan, sistem ini juga menyediakan laman interaktif bagi membolehkan mentor dan menti berhubung secara segerak dan tak segerak melalui email, ruangan forum dan web telegram.Bagi menjaga kerahsiaan maklumat, mentor dan menti akan diberi kata kunci dan kata laluan untuk memasuki sistem yang boleh dilayari di myeducare2u.com/inovasi.

Rajah 1: Muka Depan Laman Web e-Dasboard

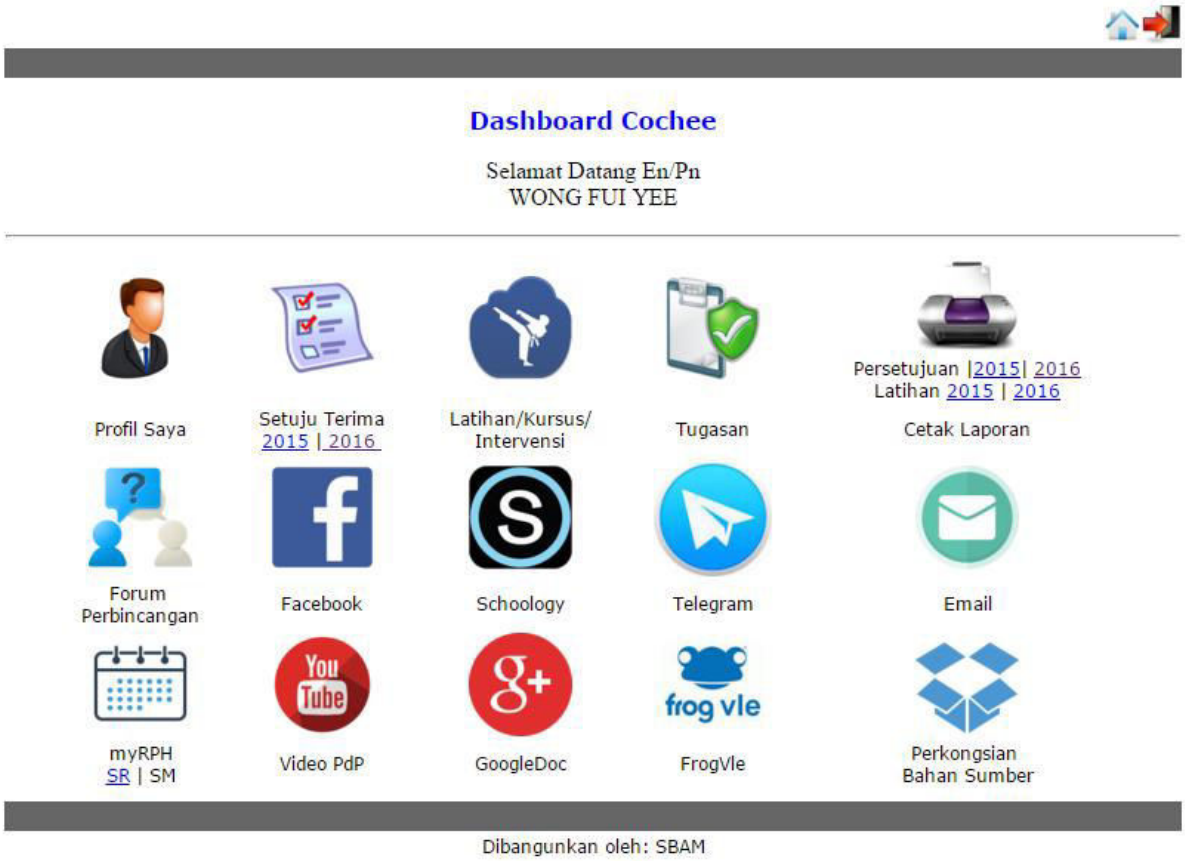
Sistem ini terbahagi kepada tiga bahagian iaitu Mod PPD, Mod Sekolah, Mod Mentor dan Mod Menti. Bagi mod PPD, pentadbir sistem akan menyediakan maklumat asas sekolah seperti profil sekolah, maklumat peperiksaan, maklumat SKPM, ranking sekolah, maklumat pegawai SISC+ dan banyak lagi. Maklumat-maklumat ini penting bagi kegunaan pegawai SISC+ sebagai asas memulakan bimbingan.Mod mentor pula membolehkan pegawai SISC+ mendaftar sekolah kawalan, mendaftar menti, melaporkan lawatan dan bimbingan dan merancang aktiviti seterusnya. Sebagai tambahan sistem ini menyediakan sub sistem yang dipanggil GROW Me! Sub sistem ini menyediakan maklumat sokongan untuk melihat perkembangan sekolah dari semasa ke semasa dan disokong pula dengan sub sistem headcount yang dibekalkan oleh pihak sekolah melalui Mod Sekolah. Mod Menti pula merupakan mod yang disediakan oleh pembangun bagi membolehkan menti menyatakan persetujuan untuk menjadi menti dan memilih bentuk bimbingan yang diperlukan.Melalui mod ini, menti boleh mendapatkan maklumat berkaitan dengan bahan pengajaran dan pembelajaran (pdp) yang disediakan oleh sistem e-Dashboard. Selain itu mentor dan menti boleh berkolaborasi melalui ruangan forum dan web telegram yang segerak dengan aplikasi telegram yang dipasang dalam telefon pintar mereka. Terdapat tiga bentuk kumpulan diwujudkan iaitu: Public Group – Kumpulan ini adalah terbuka kepada umum mengikut subjek

dan pengunjung boleh berkongsi idea, bertanya, berkongsi pandangan, memerhati apa yang dikongsi sesama mereka. Private mentor group – ruangan ini untuk mentor sahaja.Private mentor dan mentee group – runagan ini khas untuk mentor dan menti bawah seliaannya. Ruangan ini boleh diwujudkan oleh mentor dan menjemput kemudian menjemput menti untuk menyertainya. Semua kumpulan ini membolehkan mentor dan menti berkongsi maklumat, masalah, maklumbalas secara terbuka dan tertutup.

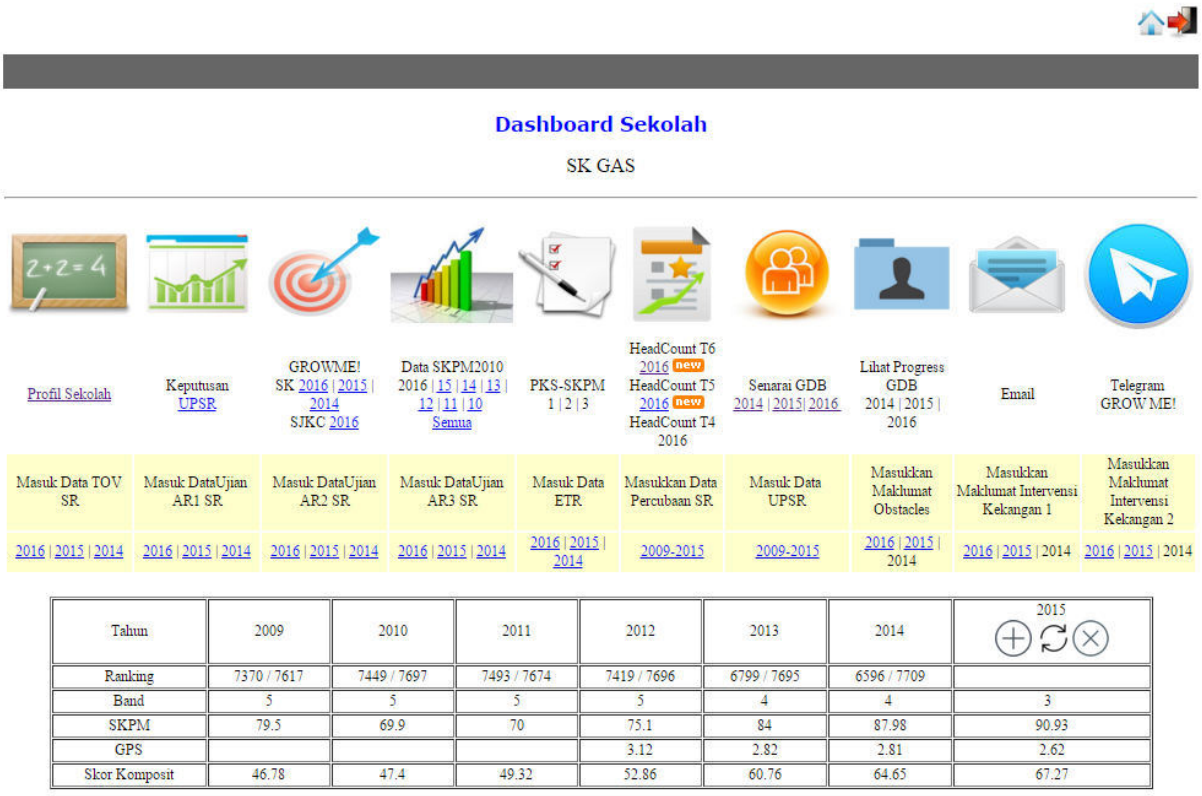
Rajah 2: Mod Admin



Rajah 3: Mod Mentor



Rajah 4: Mod Menti



Tahun	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Ranking	7370 / 7617	7449 / 7697	7493 / 7674	7419 / 7696	6799 / 7695	6596 / 7709	
Band	5	5	5	5	4	4	3
SKPM	79.5	69.9	70	75.1	84	87.98	90.93
GPS				3.12	2.82	2.81	2.62
Skor Komposit	46.78	47.4	49.32	52.86	60.76	64.65	67.27

Rajah 5: Mod Sekolah

KESIMPULAN

Sistem ini masih dalam peringkat pembangunan dan pada masa yang sama diuji dalam persekitaran sebenar untuk menilai masalah terutama berkait dengan aspek teknikal. Oleh itu belum dapat dibuktikan keberkesanannya secara ilmiah. Namun sistem ini boleh berkembang menjadi satu platform yang berguna untuk tujuan “Coaching and Mentoring” pada masa akan datang.Walaupun pada hakikatnya sistem telementoring seperti ini tidak boleh mengganti sepenuhnya sistem mentoring tradisional.

RUJUKAN

Bierema, L. L., & Merriam, S. B. (2002). E-mentoring: Using computer-mediated communication to enhance the mentoring process. Innovative Higher Education, 26(3), 211-227.

Fiske, A. P. (1992). The four elementary forms of sociality: Framework for a unified theory of social relations. *Psychological Review*, *99*, 689–723.

Friday, E. dan Friday, S. S. (2002). Formal mentoring: Is there a strategic fit? *Management Decision*, *40(2)*, 152–157.

Gibb, S. (1994). Inside corporate mentoring schemes: The development of a conceptual framework. *Personnel Review*, *23(3)*, 47–60.

Hawkins K.K. (2010). Best practice in school-based mentoring programs for adolescents. Child and Youth services.31(3-4),121-137.

Heller M.P,& Sindeler N.W. (1991). Developing an effective teacher mentor program.Fastback. 319.

Hills, C. W. dan Jones, G. R. (1998).*Strategic management: An integrated approach*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.

Johnson, S. K., Geroy, G. D. dan Griego, O. V. (1991). The mentoring model theory: Dimensions in mentoring protocols. *Career Development International*, *4(7)*, 384–391.

Kaye, B. (1997). *Up is not the only way*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Kram, K. (1983). Phases of mentor relationship.*Academy of Management Journal*, *26(4)*, 608–25.

Lindenberger, J. G. dan Zachary, L. J. (1999). Play “20 Questions” to develop a successful mentoring program. *Training & Development*, *53(2)*, 12–14.

MacGregor, L. (2000). Mentoring: The Australian experience.*Career Development International*, *5/4/5*, 244–249.

Mueller, S. (2004).Electronic mentoring as an example for the use of information and communications technology in engineering education.European Journal of Engineering Education, 29(1), 53-63.

Pask R., Joy Barrie. (2007). Mentoring-coaching a guide for education professionals. England. Open University Press.

Ragins, B. R. (1999). Mentor functions and outcomes: A comparison of men and women in formal and informal mentoring relationship. *Journal of Applied Psychological*, *84(4)*, 529–549.

Ritchie, N. dan Connolly, M. (1993). Mentoring in public sector management: Confronting accountability and control.*Management Education and Development*, *24(3)*, 253–271.

Russell, J. E. A. dan Adams, D. M. (1997). The changing nature of mentoring in organizations: An introduction to the special issue on mentoring in organizations. *Journal of Vocational Behavior*, *51*, 1–14.

Wanguri, D. M. (1996).Diversity, perceptions of equity, and communicative openness in the workplace.*The Journal of Business Communication*, *33(4)*, 443–457.

Whitley, W. T. dan Coetsier, P. (1993).The relationship of career mentoring to early career outcomes.*Organization Studies*, *14(3)*, 419–441.

Woodd, M. (1999).The Challenges of Tele-mentoring. Journal of European Industrial Training, 23(3), 140-144.

Young, A. M. dan Perrewe, P. L. (2000). The exchange relationship between mentors and proteges: The development of a framework. *Human Resource Management*, *10(2)*, 177–209.

TINJAUAN TANGGAPAN PEMIMPIN SEKOLAH TERHADAP *COACHING* KEPIMPINAN DAN IMPAKNYA OLEH SIPartner+ PPD TAMPIN, NEGERI SEMBILAN

Heng Jee Soon
jeesoon28@gmail.com

Pejabat Pendidikan Daerah Tampin,
Negeri Sembilan

ABSTRAK

Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia PPPM (2013-2025) dalam Anjakan 6 mengupayakan JPN, PPD dan sekolah untuk menyediakan penyelesaian khusus berasaskan keperluan termasuklah penempatan coach kepimpinan sepenuh masa iaitu School Improvement Partners+ (SIPartner+) di Pejabat Pendidikan Daerah (PPD) bagi membangun kapasiti pemimpin. Kajian menunjukkan bahawa Coaching Kepimpinan berupaya membangun dan mengembangkan keupayaan pemimpin sekolah sebagai pemimpin berimpak tinggi dan berupaya menggembleng serta menggerakkan warga sekolah secara bersepadu untuk memajukan sekolah (Abdul Razak, 2014). Tinjauan ini bertujuan mengenalpasti tanggapan pengetua/ guru besar (coachee) terhadap keupayaan Sipartner+ dan tanggapan perubahan terhadap keupayaan kendiri untuk memimpin sekolah selepas menerima coaching kepimpinan serta pertalian antara keupayaan SIPartner+ dan perubahan keupayaan memimpin PGB selepas melalui coaching. Kajian ini bersifat deskriptif. Kajian ini telah dilaksanakan kepada 3 orang pengetua dan 10 orang guru besar di bawah bimbingan pengkaji secara berterusan dalam tempoh 2014-2015. Soal selidik ini mengandungi 17 pernyataan tentang pengetahuan, kemahiran, dan tingkah laku seorang coach kepimpinan dan 12 pernyataan tentang perubahan keupayaan kepimpinan kendiri sebagaimana dikenalpasti dari Standard 1: kepimpinan dan halatuju, Standard Kualiti Pendidikan Malaysia (SKPM). Statistik deskriptif kuantitatif , min dan ujian korelasi telah dilakukan untuk menganalisa data. Dapatan kajian mendapati sampel kajian mempunyai tanggapan pada tahap tinggi terhadap keupayaan SIPartner+ dan perubahan keupayaan kendiri PGB. Dapatan kajian juga menunjukkan terdapatnya pertalian yang signifikan (r=0.9255) antara tanggapan terhadap keupayaan SIPartner+ melaksanakan coaching dan perubahan keupayaan memimpin sekolah oleh pengetua dan guru besar(PGB).

Kata kunci: *School Improvement Partner Plus (SIPartner+), tanggapan PGB terhadap SIPartner+, impak coaching kepimpinan*.

PENDAHULUAN

Anjakan 6 dalam PPPM merupakan satu strategi mengupayakan JPN, PPD dan sekolah melalui inisiatif Program Transformasi Daerah (DTP). DTP menganjak peranan Pejabat Pendidikan Daerah (PPD) kepada penyedia penyelesaian khusus berasaskan keperluan dengan cara memberi sokongan yang secukupnya kepada pengetua dan guru besar (PGB) untuk membantu mereka meningkatkan prestasi sekolah. Bagi tujuan ini, KPM telah menempatkan pembimbing guru mata pelajaran iaitu Pembimbing Pakar Peningkatan Sekolah (*School Improvement Specialist Coaches* atau SISC+) dan Pembimbing Pengetua dan Guru Besar (PGB) iaitu Rakan Peningkatan Sekolah (*School Improvement Partners* + atau SIPartners+) secara sepenuh masa di PPD mulai 2013 sebagai rintis di Sabah dan Kedah dan di seluruh negara pada tahun 2014.

Pegawai SIPartner+ berperanan sebagai pembimbing serta pakar rujuk kepimpinan sekolah pada peringkat daerah masing-masing. SIPartners+ diberi tiga tanggungjawab utama iaitu; (i) mengadakan lawatan bimbingan PGB di sekolah untuk pemerhatian dan bimbingan terhadap pengurusan sekolah, (ii) membimbing PGB melaksanakan program yang diluluskan oleh pusat (cth: KSSR, KSSM, PBS dan LINUS) dan (iii) membimbing PGB dalam menyelesaikan masalah dan melaksanakan intervensi serta membuat pelaporan kepada KPPD/Timbalan Pengarah untuk tindakan susulan dan intervensi, (KPM, 2015).

Di samping itu, *stakeholders* juga menetapkan dua bentuk keberhasilan SIPartner+ iaitu; (i) *output*, 25-30 orang PGB dibimbing (semenanjung) atau 20-25 orang PGB dibimbing (Sabah , Sarawak) dan (ii) *outcomes* (a) peningkatan kualiti PGB berdasarkan SKPM Standard 1 dan 2 dan (b) peningkatan skor SKPM Standard 5.

Kesimpulannya, peranan SIPartner+ sebagai pembimbing / *coach* kepimpinan untuk tujuan peningkatan keupayaan PGB yang dibimbing dan diukur melalui peningkatan skor SKPM Standard 1 dan Standard 2. Pada masa yang sama SIPartners+ juga bertanggungjawab memastikan berlakunya peningkatan prestasi organisasi melalui peningkatan skor SKPM Standard 5. Dengan perkataan lain SIPartners+ dijangka dapat memainkan dua peranan iaitu sebagai *coach* kepimpinan dan *coaching for performance.*

Dalam kajian ini, pengkaji hanya meninjau tanggapan PGB terhadap keupayaan SIPartners+ dan impak *coaching* kepimpinan oleh SIPartners+ yang dikenal pasti dari SKPM Standard 1 serta pertalian di antara keupayaan SIPartner+ dan perubahan keupayaan kepimpinan PGB.

SOROTAN KAJIAN

Secara umumnya, kajian-kajian lepas menunjukkan *coaching* adalah *tool* untuk mendorong pembelajaran dan pembangunan kendiri serta meningkatkan tingkah laku kepimpinan. Di samping itu, c*oaching* juga dilihat sebagai *tool* peningkatan pencapaian dan membangunkan kemahiran *coachee,* seperti *coaching for performance.* Kajian keberkesanan *coaching* oleh Lee (2002) ke atas 488 profesional dalam bidang sumber manusia, menunjukkan 70% *coaching* dijadikan *tool* untuk pembangunan kepimpinan , 64% sebagai kaedah pembangunan kemahiran pemimpin dan 40% sebagai *tool* mengekalkan *'top talent'*. Dapatan

ini diperkukuhkan lagi oleh kajian Jarvis (2004) yang melaporkan 96% responden menyatakan *coaching* adalah kaedah yang berkesan bagi meningkatkan pembelajaran dalam organisasi.

Mengikut Arnott & Sparrow (2004), perkara-perkara yang dipertimbangkan semasa membuat pilihan *coach* di antaranya ; pengalaman dalam pengurusan, pengetahuan tentang organisasi, boleh dipercayai dan hubungan interpersonal. Dalam kajian Underhill et al.(2007) pula menyatakan kriteria keutamaan dalam pemilihan seorang *coach* adalah pengalaman perniagaan, keupayaan membina rapport, pendengar yang baik , boleh dipercayai, sifat ingin membantu, dan keupayaan mencabar.

Dedham (2005) mengemukakan enam kriteria pemilihan seorang coach oleh organisasi perniagaan iaitu pengalaman *coaching*, keupayaan dan pengalaman berkaitan pengurusan organisasi, kesediaan membantu, keutamaan membawa pencapaian, kos dan kelayakan profesional. Manakala dalam kajian Banning (1997), keupayaan coach dilihat dari segi pengetahuan tentang organisasi dan kepimpinan, kemahiran coaching dan tingkah laku.

Kesimpulannya, asasnya *coaching* menggunakan gaya perbualan berstruktur yang dibantu dengan pendekatan mendengar, menyoal, mencabar, dan memberi maklum balas serta membuat pemerhatian berkesan untuk membantu *coachee* meneroka dan memahami diri, potensi serta keadaan mereka sendiri. Seterusnya membolehkan *coachee* mencari penyelesaian mereka sendiri dan bergerak ke depan (Abdul Razak, 2012).

International Coach Federation (ICF) selaku sebuah badan profesional dunia yang besar dalam bidang *coaching* telah menggariskan panduan kod etika *caoching* dan sebelas kompetensi yang seharusnya diterapkan dalam program latihan untuk tujuan pentauliahan seorang *coach* profesional (*certified coach*). Di antaranya, memenuhi etika dan standard profesional, membina hubungan *coaching*, membina kepercayaan bersama coachee, keberadaan *coaching*, kemahiran mendengar, kemahiran menyoalkan , kemahiran berkomunikasi semuka, membina kesedaran kendiri, kemahiran merangka pelan tindakan, kemahiran merancang dan penentuan matlamat, dan kebolehan mengurus kemajuan dan akauntabiliti.

Kesimpulannya seorang *coach* diupah berdasarkan keupayaan yang dilihat dari banyak perspektif. Dalam kajian ini, keupayaan *coach* kepimpinan iaitu SIPartners+ pula dilihat dari tiga aspek iaitu pengetahuan organisasi dan kepimpinan, kemahiran dan tingkah laku *coaching.*

Coaching kepimpinan merupakan satu proses perbualan berstruktur untuk membantu dan mendorong pembangunan dan pertumbuhan profesionalisme kepimpinan PGB. Grant and Cavanagh (2004) mengkategorikan tiga matlamat *caoching* iaitu *coaching* untuk peningkatan kemahiran, pencapaian dan pembangunan kendiri *coachee*. Kajian Witherspoon and White (1996) pula merumuskan seorang *coach* berperanan untuk agenda profesional, membangunkan kemahiran, dan pencapaian. Manakala, *The Internal Reasons Organization* menyatakan tujuan utama *coaching* dipraktikkan adalah untuk pembangunan kepimpinan.

Nadin(2006) dalam penulisannya, *'Does Executive Coaching Work?'* melaporkan hasil kajian oleh the Chartered Institute of Personnel Development in the UK (2004), 92% responden yang pernah melalui sesi *coaching* menyatakan *coaching* sangat berkesan. Dalam kajian yang dijalankan oleh *International Coach Federation* (ICF), 2008 pula melaporkan responden menyatakan banyak faedah dari coaching di antaranya, 68% menyatakan peningkatan dalam kesedaran kendiri dan 62% menyatakan penetapan matlamat yang lebih baik selepas melalui *coaching*.

Mengikut Whitmore(2003) tujuan *coaching* adalah untuk pencapaian. Sebagai seorang *coach*, SIPartner+ bertanggungjawab membangunkan profesionalisme PGB dan seterusnya membangunkan organisasi, (IAB,2012). Dengan lain perkataan, seorang *coach* yang mahir bukan setakat memiliki kemahiran mendengar, menyoal, memberi maklum balas dan membuat pemerhatian, tetapi apa yang lebih penting adalah cara *coach* menggunakan kemahiran-kemahiran tersebut dalam perbualan dan mampu membawa *coachee* menjangkaui sempadan kepercayaan dan keupayaan kendiri tersedia ada.

Dalam kajian ini, impak *coaching* kepimpinan oleh SIPartner+ diukur berdasarkan kepada tanggapan PGB terhadap perkembangan kendiri selepas melalui sesi *coaching*. "Apakah perubahan yang anda rasakan terhadap keupayaan anda untuk memimpin sekolah anda selepas melalui *coaching* kepimpinan sebagaimana dikenalpasti oleh Standard 1 Standard Kualiti Pendidikan Malaysia (SKPM)?"

Kajian-kajian menunjukkan respons positif terhadap *coaching* . Hall et al (1999) melaporkan bahawa *coachee* sering menyatakan keberkesanan coaching sangat memuaskan. Kajian ini juga akan meninjau pertalian antara keupayaan SIPartner+ dan perubahan keupayaan kepimpinan PGB.

OBJEKTIF

i) Mengenal pasti tahap tanggapan PGB terhadap SIPartner+ dari aspek pengetahuan, kemahiran dan tingkah laku seorang *coach* kepimpinan.
ii) Mengenal pasti tahap tanggapan PGB terhadap perubahan keupayaan kendiri untuk memimpin sekolah selepas melalui *coaching* kepimpinan sebagaimana dikenalpasti oleh Standard 1, SKPM.
iii) Mengenal pasti pertalian tanggapan PGB terhadap keupayaan SIPartner+ dan tanggapan PGB terhadap perubahan keupayaan diri untuk memimpin sekolah selepas melalui *coaching* kepimpinan.

PERSOALAN KAJIAN

i) Apakah tahap tanggapan PGB terhadap aspek pengetahuan SIPartner+
ii) Apakah tanggapan PGB terhadap aspek kemahiran *coaching* SIPartner+
iii) Apakah tanggapan PGB terhadap aspek tingkah laku *coaching* SIPartner+
iv) Apakan tahap tanggapan PGB terhadap keupayaan *coach* kepimpinan SIPartner+

v) Apakah tanggapan PGB terhadap perubahan keupayaan kepimpinan kendiri selepas melalui *coaching* kepimpinan.

vi) Apakah pertalian antara tanggapan PGB terhadap keupayaan *coaching* SIPartner+ dan tanggapan PGB terhadap perubahan keupayaan kepimpinan kendiri selepas melalui *coaching* kepimpinan.

METHODOLOGI KAJIAN

Kajian ini merupakan sebuah kajian tinjauan yang bertujuan mendapatkan gambaran tentang tanggapan PGB terhadap keupayaan *School Improvement Partners*+ (SIPartner+) iaitu pengkaji yang memainkan peranan sebagai *coach* kepimpinan. Tinjauan ini juga bertujuan untuk mengenal pasti impak *coaching* kepimpinan iaitu perubahan terhadap keupayaan PGB untuk memimpin sekolah setelah menerima *coaching* kepimpinan daripada SIPartner+ (pengkaji). Di samping itu, kajian ini juga cuba mengenal pasti pertalian di antara keupayaan coach kepimpinan dan perubahan keupayaan kepimpinan PGB selepas melalui *coaching* kepimpinan.

Sorotan kajian menunjukkan seseorang *coach* diupah berdasarkan keupayaan yang dilihat dari banyak perspektif dan pelbagai. Dalam kajian ini, keupayaan *coach* kepimpinan iaitu SIPartners+ pula dilihat dari tiga aspek iaitu pengetahuan, kemahiran dan tingkah laku *coaching*. Pengetahuan SIPartner+ diukur dari lima aspek iaitu pengetahuan *coach* kepimpinan tentang (i) proses *coaching*, (ii) peranan, matlamat dan cabaran PGB, (iii) struktur organisasi sekolah, (iv) pengurusan dan pentadbiran sekolah, dan (v) kepimpinan PGB. Bagi aspek kemahiran *coaching* SIPartners+ diukur dari lapan aspek kemahiran iaitu; (i) mendengar secara aktif, (ii) menggunakan strategi menyoal, (iii) memberikan maklum balas, (iv) membina langkah selanjutnya, (vi) membangunkan kapasiti PGB, (vii) membina hubungan profesional/ *coaching* dan (viii) menilai kemajuan berdasarkan data. Tingkah laku *coaching* SIPartners+ diperlihatkan dari empat aspek iaitu, (i) memahami budaya sekolah dan setempat, (ii) boleh dipercayai dan komited, (iii) merahsiakan semua aspek hubungan *coaching, dan (iv)* mematuhi masa yang dijadualkan untuk pertemuan *coaching.*

Dalam kajian ini, impak *coaching* kepimpinan oleh SIPartner+ diukur berdasarkan kepada tanggapan PGB terhadap perkembangan kendiri selepas melalui sesi *coaching*. Perkembangan kendiri PGB diukur dari tanggapan PGB terhadap perubahan keupayaan kendiri dalam lapan aspek kepimpinan dan hala tuju yang dikenal pasti dari SKPM Standard 1. Lapan aspek kepimpinan dan hala tuju iaitu, (i) gaya kepimpinan, (ii) hala tuju, (iii) kemahiran berkomunikasi, (iv) kemahiran merancang, (v) kemahiran memberi motivasi, (vi) kemahiran membuat keputusan dan menyelesaikan masalah, (vii) kepimpinan instruksional dan (viii) perkongsian kepimpinan.

INSTRUMEN KAJIAN

Instrumen kajian terdiri daripada satu set soal selidik yang mengandungi 29 peryataan yang diadaptasi dari soal selidik Tinjauan Tanggapan Pemimpin Sekolah Terhadap Coaching Oleh SIPartner, IAB (2012). Soal selidik ini terbahagi dua bahagian iaitu:-

Bahagian I: Keupayaan *Coach* Kepimpinan (SIPartner+)

Bahagian ini mengandungi 17 peryataan. Pernyataan –peryataan itu merangkumi tiga aspek pengetahuan tentang pengurusan organisasi dan kepimpinan PGB serta *coaching* sebagai item-item pengukur keupayaan SIPartner+ dalam *coaching*. Taburan item seperti dalam Jadual 4.1.

Jadual 4.1: Taburan Item Keupayaan *Coach* Kepimpinan

Peryataan	Bilangan item
Pengetahuan pengurusan organisasi dan kepimpinan PGB	5
Kemahiran *coaching*	8
Tingkahlaku *coaching*	4
Jumlah	17

Bahagian II: Keupayaan Memimpin PGB

Bahagian ini mengandungi 12 pernyataan tentang tanggapan *coachee* tentang perubahan keupayaan kendiri untuk memimpin sekolah mereka selepas menerima *coaching* kepimpinan. Dua belas pernyataan dikenalpasti dari lapan aspek dalam Standard 1 Standard Kualiti Pendidikan Malaysia (SKPM) sebagai ukuran impak *coaching* kepimpinan. PGB/ coachee selaku responden kajian dikemukakan pertayaan berikut;

"Apakah perubahan yang anda rasakan terhadap keupayaan anda untuk memimpin sekolah anda selepas melalui coaching kepimpinan sebagaimana dikenalpasti oleh Standard 1 Standard Kualiti Pendidikan Malaysia (SKPM)?"

Taburan item seperti dalam Jadual 4.2.

Jadual 4.2: Taburan Item Keupayaan Kepiminan PGB

Peryataan	Bilangan item
Gaya Kepimpinan	2
Hala tuju	1
Kemahiran Berkomunikasi	1

Kemahiran Merancang	1
Kemahiran memotivasi	1
Kemahiran membuat keputusan dan menyelesaikan masalah	1
Kepimpinan Instruksional	3
Perkongsian Kepimpinan	2
Jumlah	12

Soal selidik tersebut menggunakan skala *likert* lima pilihan, iaitu nilai 1 menunjukkan sangat tidak setuju, nilai 2 tidak setuju, nilai 3 kurang setuju, nilai 4 setuju dan nilai 5 sangat setuju. Kajian ini menggunakan interpretasi skor min untuk melihat tahap tanggapan *coachee* terhadap SIPartner+ sebagai seorang *coach* kepimpinan dan tanggapan terhadap perubahan diri dalam kepimpinan. Skor Min diinterpretasikan seperti Jadual 3 di bawah.

Jadual 4.3: Interpretasi Skor Min

Skor Min	Intrepretasi Skor Min
1.00 hingga 2.33	rendah
2.34 hingga 3.66	sederhana
3.67 hingga 5.00	tinggi

Sampel kajian

Sampel kajian melibatkan responden 3 pengetua dan 10 guru besar (PGB) yang telah melalui *coaching* bersama pengkaji sekurang-kurangnya lapan sesi sepanjang tempoh dua tahun (2014-2015). Sampel kajian di pilih daripada 6 orang pengetua dan 19 orang guru besar yang menjadi *coachee* kepada pengkaji dalam tempoh dinyatakan. Pengkaji memainkan peranan sebagai *coach* kepimpinan kepada *coachee* (PGB) setelah dilantik sebagai pegawai School Improvement Partner+ (SIPartner+) mulai Januari 2014.

DAPATAN KAJIAN

Berdasarkan Jadual 5.1 di bawah, kajian ini mendapati nilai min bagi tanggapan coachee terhadap lima aspek pengetahuan coach berada pada tahap tinggi. Kajian ini mendapati bahawa terdapat dua aspek pengetahuan yang nilai min paling tinggi ialah *Coach (SIP+) saya menunjukkan pengetahuannya tentang proses coaching dengan jelas* iaitu M=4.85 dan

Coach saya menunjukkan pengetahuannya tentang pengurusan dan pentadbiran sekolah dengan jelas, iaitu M=4.85.

Jadual 5.1: Skor Min tanggapan PGB terhadap pengetahuan SIPartner+

Pengetahuan	Skor Min
proses *coaching*	4.85
peranan, matlamat dan cabaran PGB	4.77
struktur organisasi sekolah	4.77
pengurusan dan pentadbiran sekolah	4.85
kepimpinan PGB	4.77

Jadual 5.2 di bawah menunjukkan nilai min bagi tanggapan PGB terhadap lapan aspek kemahiran *coaching* pengkaji berada pada tahap tinggi. Kajian ini mendapati nilai min yang paling tinggi ialah *Coach saya memberikan maklum balas yang membina secara berterusan*, iaitu M=4.69. Interpretasi skala menunjukkan bahawa nilai min bagi pernyataan *Coach saya menggunakan strategi menyoal untuk membantu memperjelaskan pemikiran saya* mempunyai nilai min yang paling rendah, iaitu M=4.38.

Jadual 5.2: Skor Min tanggapan PGB terhadap kemahiran *coaching* SIPartner+

Kemahiran *coaching*	Skor Min
mendengar secara aktif	4.54
menyoal	4.38
memberikan maklumbalas	4.69
membina langkah selanjutnya	4.62
membangunkan kapasiti *coachee*	4.46
membina hubungan profesional	4.54
berfikir tentang sekolah sebagai suatu sistem	4.54
menilai kemajuan matlamat	4.62

Berdasarkan Jadual 5.3 di bawah, kajian ini mendapati nilai min bagi tanggapan PGB terhadap empat aspek tingkah laku *coaching* pengkaji berada pada tahap tinggi. Kajian ini mendapati bahawa terdapat dua aspek tingkah laku *coaching* pengkaji yang nilai min paling

tinggi ialah *Coach saya boleh dipercayai dan diikuti dengan komitmen* dan *Coach saya mematuhi masa yang dijadualkan untuk pertemuan coaching kami*.

Jadual 5.3: Skor Min tanggapan PGB terhadap tingkah laku *coaching* SIPartner+

Tingkah laku	Skor Min
kefahaman terhadap budaya sekolah	4.38
dipercayai dan komited	4.69
merahsiakan semua aspek hubungan *coaching*	4.46
mematuhi masa *coaching* yang dijadualkan	4.69

Berdasarkan Jadual 5.4 , kajian juga menunjukkan nilai min bagi tanggapan PGB terhadap pengetahuan , kemahiran dan tingkah laku coaching pengkaji berada pada tahap tinggi. Kajian juga menunjukkan nilai min paling tinggi ialah pengetahuan pengkaji, iaitu M=4.8 dan diikuti dengan tingkah laku *coaching*, M=4.56 dan kemahiran *coaching*, M=4.55.

Jadual 5.4: Skor Min tanggapan PBG terhadap SIPartner+

Aspek	Skor Min
Pengetahuan	4.80
Kemahiran	4.55
Tingkah laku	4.56

Jadual 5.5 di bawah menunjukkan bahawa nilai min bagi tanggapan PGB terhadap perubahan keupayaan lapan aspek kepimpinan dan hala tuju yang dikenal pasti dari SKPM Standard 1 pada diri PGB selepas melalui sesi *coaching* berada pada tahap tinggi. Kajian juga menunjukkan, nilai min yang paling tinggi adalah *memastikan visi dan misi sekolah menjadi hala tuju seluruh warga sekolah ke arah pencapaian matlamat dan objektif yang ditetapkan dan memotivasikan warga sekolah untuk meningkatkan kualiti kerja,* iaitu M=4.54. Selain daripada itu, intrepretasi skala menunjukkan bahawa nilai min kedua dan ketiga tertinggi adalah *kepimpinan instruksional*, iaitu M=4.51 dan *perkongsian kepimpinan*, iaitu M=4.50.

Berdasarkan jadual 5.5, interpretasi skala menunjukkan bahawa nilai min pernyataan *kemahiran merancang* mempunyai nilai min yang paling rendah, iaitu M=4.38.

Jadual 5.5: Skor Min tanggapan PGB terhadap perubahan kepimpinan kendiri

Aspek	Skor Min
1.1 Gaya kepimpinan	4.46
1.2 Hala tuju	4.54
1.3 Kemahiran berkomunikasi	4.46
1.4 Kemahiran merancang	4.38
1.5 Kemahiran memotivasi	4.54
1.6 Kemahiran membuat keputusan / menyelesaikan masalah	
1.7 Kepimpinan instruksional	4.51
1.8 Perkongsian kepimpinan	4.50

Berdasarkan Jadual 5.6 di bawah, kajian juga menunjukkan terdapat pertalian positif dan tinggi (r = 0.9255) antara tanggapan PGB terhadap keupayaan *coaching* kepimpinan SIPartners+ dengan tanggapan PGB terhadap perubahan keupayaan kepimpinan pada diri selepas melalui sesi *coaching* kepimpinan iaitu nilai min tanggapan keupayaan *coach* kepimpinan pada tahap tinggi, iaitu M= 4.64 dan nilai min tanggapan perubahan keupayaan kepimpinan pada diri juga berada pada tahap tinggi*,* iaitu M= 4.48.

Jadual 5.6: Pertalian tanggapan PGB terhadap keupayaan Sipartner+ dan perubahan keupayaan kepimpinan kendiri PGB

Tanggapan	Skor Min	
Keupayaan SIPartner+	4.64	*koefisien korelasi , *r* =0.9255
Perubahan keupayaan memimpin PGB	4.48	

PERBINCANGAN DAPATAN KAJIAN DAN IMPLIKASI

Dapatan kajian menunjukkan;

(i) Tanggapan PGB terhadap pengetahuan SIPartner+ adalah tinggi.

(ii) Tanggapan PGB terhadap kemahiran *coaching* SIPartner+ adalah tinggi.

(iii) Tanggapan PGB terhadap tingkah laku *coaching* SIPartner+ adalah tinggi

(iv) Tanggapan PGB terhadap keupayaan SIPartner+ sebagai *coach* kepimpinan adalah tinggi.

(vi) Tanggapan PGB terhadap perubahan keupayaan kepimpinan kendiri selepas melalui *coaching* kepimpinan adalah tinggi.

(v) Pertalian antara tanggapan PGB terhadap keupayaan *coaching* SIPartner+ dan tanggapan PGB terhadap perubahan keupayaan kepimpinan kendiri selepas melalui *coaching* kepimpinan adalah positif dan signifikan.

Dapatan kajian ini menyokong kajian-kajian lepas oleh Lee(2002), Arnott & Sparrow (2004), Banning (1997), Dedham (2005), Underhill et al. (2007) bahawa keupayaan SIPartner+ sebagai *coach* kepimpinan dilihat dari aspek pengetahuan tentang proses *coaching*, pengurusan dan pentadbiran serta kepimpinan organisasi, memiliki kemahiran *coaching* dan tingkah laku *coaching.* Kajian ini menunjukkan pengetahuan *coach* tentang proses *coaching* dan pengurusan serta pentadbiran sekolah dengan jelas menjadi keutamaan berbanding dengan pengetahuan tentang organisasi, peranan dan kepimpinan PGB. Implikasi kajian, SIPartner+ seharusnya mendalami pengetahuan atau kemahiran berkaitan dengan proses *coaching* dan mempunyai pengetahuan dalam pengurusan dan pentadbiran sekolah serta kepimpinan bagi meningkatkan impak *coaching*.

Dapatan kajian mendapati PGB memberi tanggapan tinggi terhadap kemahiran *coaching* SIPartner+ sebagai *coach* kepimpinan. Dapatan kajian menyokong pendapat Abdul Razak (2012*)*. Seorang *coach* yang mahir akan menggunakan gabungan pelbagai teknik termasuklah mendengar, menyoal, memberi maklum balas dan mungkin membuat pemerhatian bagi membangunkan *coachee.* Mengikut "*The Tao of Coaching*" oleh Mac Lansberg, *"coaching* dengan menyoal" kerap kali lebih berkesan berbanding "*coaching* dengan memberitahu" adalah selari dengan dapatan kajian ini. Implikasi kajian, kemahiran membina hubungan *coachin*g, mendengar, menyoal, dan memberi maklum balas, merupakan satu kompetensi asas dalam *coaching* dan perlu diperkukuhkan dalam kalangan SIPartner+ seperti mana disyorkan oleh *International Coach Federation* (ICF).

Kekuatan dan keberkesanan *coaching* amat berkaitan dengan tahap keterbukaan dan kepercayaan antara *coach* dan *coachee* (hubungan *coaching*)*.* Kajian ini mendapati bahawa terdapat dua aspek tingkah laku *coaching* oleh SIPartner+ yang menunjukkan nilai min paling tinggi ialah *Coach saya boleh dipercayai dan diikuti dengan komitmen* dan *coach saya merahsiakan semua aspek hubungan coaching kami* . Dapatan kajian ini menyokong kajian oleh Sue Swaffield (2015) menyatakan faktor penting bagi mengekalkan hubungan profesional yang baik antara *coach* dan *coachee* adalah tahap kepercayaan dan kerahsiaan. Implikasi kajian, keperluan SIPartner+ membuat pelaporan *coaching* kepada pihak atasan perlulah dilaksanakan secara profesional bagi melestarikan hubungan *coaching* antara SIPartner+ dan PGB.

Walau bagaimanapun, dapatan kajian juga menunjukkan terdapat dua pernyataan mencapai skor min yang terendah iaitu M=4.38 iaitu *Coach saya menggunakan strategi menyoal untuk membantu memperjelaskan pemikiran saya* dan *Coach saya menunjukkan kefahaman terhadap budaya sekolah dan setempat.* Implikasi kajian, pengkaji perlu

mengambil tindakan mempertingkatkan lagi kedua-dua kemahiran tersebut. Pengkaji perlu meningkatkan lagi kefahaman tentang budaya sekolah rendah dan sekolah yang pelbagai budaya yang dipengaruhi oleh lokaliti sekolah. Contohnya budaya sekolah kebangsaan, sekolah jenis kebangsaan Cina / Tamil, sekolah kurang murid (SKM), luar bandar, bandar , kampung dan Felda mempunyai budaya/ iklim sekolah yang berbeza.

Dapatan kajian ini menunjukkan PGB menyatakan tanggapan pada tahap tinggi terhadap perubahan keupayaan kendiri untuk memimpin sekolah selepas melalui *coaching* kepimpinan dan selari dengan pendapat Abdul Razak (2012). *Coaching* adalah satu usaha memastikan *coachee* dapat memberi komitmen sepenuhnya untuk pembangunan diri dan seterusnya organisasi. Dapatan kajian ini juga menyokong kajian-kajian oleh Grant dan Cavanagh (2004) , Witherspoon dan White (1996) dan Lee(2002). Implikasi kajian, *coaching* kepimpinan memberi impak positif kepada PGB dan matlamat penempatan SIPartner+ di PPD untuk memberi perkhidmatan khusus mengikut keperluan kepada pemimpin sekolah adalah berimpak tinggi.

Kajian juga menunjukkan terdapat pertalian positif dan signifikan antara tanggapan PGB terhadap keupayaan SIPartner+ sebagai *coach* kepimpinan dan perubahan keupayaan kepimpinan kendiri selepas melalui sesi *coaching* kepimpinan. Ini bermakna semakin tinggi keupayaan SIPartner+ dari aspek pengetahuan, kemahiran dan tingkah laku *coaching,* maka semakin tinggi perubahan keupayaan PGB dalam memimpin sekolah sebagaimana dikenalpasti oleh SKPM Standard 1. Kajian ini menyokong pendapat Abdul Razak (2012). Implikasi kajian, adalah merupakan satu keperluan bagi SIPartner+ dipertingkatkan tahap pengetahuan tentang pengurusan dan kepimpinan organisasi serta kemahiran *coaching* kepimpinan secara berterusan dan setaraf dengan tahap kompetensi *coaching* yang digariskan oleh ICF. Dengan lain perkataan, terdapat keperluan khusus bagi SIPartner+ dilatih sebagai *certified coach* bagi meningkatkan impak coaching selaras dengan usaha KPM membangun dan mengembangkan keupayaan pemimpin sekolah sebagai pemimpin berimpak tinggi dalam kalangan pemimpin sekolah.

RUMUSAN DAN CADANGAN

Dapatan kajian ini dirumuskan bahawa khidmat *coaching* kepimpinan yang disediakan oleh SIPartner+ berjaya memberi impak kepada PGB iaitu PGB lebih berupaya memberi komitmen sepenuhnya untuk pembangunan dan perkembangan profesional diri dalam kepimpinan. Dapatan kajian menunjukkan bahawa PGB mempunyai keyakinan tinggi terhadap keupayaan SIPartner+ / pengkaji sebagai *coach* kepimpinan. Ujian korelasi pula menunjukkan bahawa terdapat pertalian yang signifikan pada aras yang tinggi ($r = 0.9255$) antara tanggapan keupayaan SIPartner+ dalam *coaching* dan peningkatan keupayaan PBG dalam memimpin sekolah selepas melalui *coaching* kepimpinan. Oleh itu semakin tinggi keupayaan *coaching* Sipartner+, maka semakin tinggilah impak *coaching* terhadap perubahan keupayaan memimpin PGB.

Dapatan kajian ini membuktikan bahawa *coaching* yang dilaksanakan oleh SIPartner+ memudahkan dan mengupayakan PGB untuk membangunkan kesedaran kendiri (*self awareness*) dan mengembangkan profesionalisme kepimpinan dan seterusnya menyumbang kepada peningkatan prestasi sekolah (Abdul Razak, 2012). Dapatan kajian ini menyokong

matlamat KPM mewujudkan jawatan SIPartner+ untuk memberi bimbingan dan sokongan kepada Pengetua/Guru Besar (PGB) ke arah peningkatan kualiti kepimpinan dan pengurusan organisasi (KPM,2015).

Dapatan kajian menunjukkan terdapat keperluan khusus bagi SIPartner+ dilatih sebagai *certified coach* bagi meningkatkan impak coaching dalam usaha KPM membangun dan mengembangkan keupayaan pemimpin sekolah sebagai pemimpin berimpak tinggi kalangan pemimpin sekolah. Maka dicadangkan Bahagian Pengurusan Sekolah Harian (BPSH) selaku pemegang inisiatif bertanggungjawab untuk memastikan DTP dilaksanakan dan mencapai objektif yang telah digariskan memandang serius terhadap usaha melatih atau menaiktarafkan kompetensi SIPartner+ atau Rakan Peningkatan Sekolah kepada seorang *certified coach* kepimpinan yang berupaya memberi khidmat bimbingan berfokus kepada pencapaian objektif dan matlamat PPPM 2013-2025 yang menekankan keberhasilan (kehadiran murid, kualiti dan ekuiti).

Kajian ini hanya berupaya meninjau tahap tanggapan PGB terhadap keupayaan SIPartner+ iaitu pengkaji sebagai *coach* kepimpinan, dan pertaliannya dengan perubahan keupayaan kepimpinan PGB yang diukur melalui SKPM Standard 1. Mengikut Whitmore(2003) tujuan *coaching* adalah untuk pencapaian. Manakala mengikut IAB(2012) sebagai seorang *coach*, SIPartner+ bertanggungjawab membangunkan profesionalisme PGB dan seterusnya membangunkan organisasi. Oleh itu dicadangkan kajian lanjutan dijalankan untuk melihat apakah pertalian di antara keupayaan SIPartnert+ dan keupayaan PGB dalam SKPM Standard 2 serta impak *coaching* kepimpinan terhadap prestasi sekolah yang mungkin boleh diukur melalui SKPM Standard 5 seperti mana yang telah digariskan oleh KPM (2015) sebagai *outcomes* kepada SIPartner+ .

Semoga kajian ini akan dijadikan panduan kepada semua pihak yang terlibat supaya dapat menjana keberkesanan dalam setiap tindakan dan intervensi selari dengan matlamat transformasi pendidikan bagi melengkapkan setiap murid di negara ini dengan kemahiran baharu yang diperlukan untuk mereka mengharungi cabaran abad ke-21.

RUJUKAN

Abdul Razak bin Alias (2012) Coaching & Mentoring dalam Pendidikan**.** *Konsep, Peranan, Proses, Membina Kepercayaan, Model dan Praktis Disusun*. Institut Aminuddin Baki, Bandar Enstek

Arnott, J. and Sparrow.J. (2004) The Coaching Study 2004. Birmingham: University of Central England.

Grant, A. M., & Cavanagh, M. J. (2004). Coaching Psychology: How Did We Get Here and Where are We Going? *In Psych, 29*(3), 6-9.

Hall, D. T., Otazo, K. L., & Hollenbeck, G. P. (1999). Behind Closed Doors: What Really Happens in Executive Coaching. *Organizational Dynamics, 27*(3), 39-43

IAB(2014) Kepimpinan dan Pengurusan Program SIPartner: Perlaksanaan Program School Improvement Partner(SIPartner)- *Program Pembangunan Prestasi Sekolah 2010-2012*, Kajang , Selangor:Percetak Walina.

ICF(2008). Retrieved 13.02.08, 2008, from http://www.coachfederation.org/ICF/

Jarvis, J. (2004). Coaching and buying coaching services Retrieved 02/03/2007, 2007

KPM(2012). Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025. Putrajaya: KPM

KPM(2013). Buku Panduan Program Transformasi Daerah untuk SIPartner+ dan SISC+. Putrajaya: KPM

KPM(2015). Buku Panduan Pengurusan Program Transformasi Daerah (DTP), *Edisi 2.0.* Putrayaya: Bahagian Pengurusan Sekolah Harian, KPM.

Lee Hecht Harrison, HR Survey (2002) A Study on The Effects of Coaching - International.

http://www.coachfederation.org/files/includes/docs/020ASTUDYONTHEEFFECTSOFCOACHvarious20012002.doc

Nadine.P(2006). Does executive coaching work? *International Coaching Psychology Review . Nol. 1 No. 1 April 2006.*

Sue Swaffield(2015) Perceptions of School Improvement Partners. *The National Foundation for Educational Research**eh** Educational Management Administration & Leadership 2015, Vol. 43(1) 61–76*

Whitmore, J (2003) 3rd Ed. Coaching for Performance: Growing People, Performance and Purpose. Nicholas Brearley Publishing: London

Witherspoon, R., & White, R. P. (1996). Executive Coaching: A Continuum of Roles. *Consulting Psychology Journal: Practice & Research, 48,* 124-133.

BAHAGIAN 8
LAMPIRAN

INSTITUT
DARUL RIDZUAN

KONFERENS KEBANGSAAN

PENDIDIKAN ABAD KE-21

2016 Mendepani CABARAN PENDIDIKAN ABAD KE-21

JAWATANKUASA INDUK

Penaung
Hj. Rozi Bin Puteh Ismail

Penasihat
Datuk Ahmad Shalimin Bin Ahmad Shaffie
Dr. Mazalan Bin Kamis

Pengerusi
Tn. Hj. Aminudin Bin Mhd Nor

Timbalan Pengerusi
Tn. Hj. Mohd Sabri Bin Hj. Md. Daud

Naib Pengerusi
Tn. Hj. Mazlan B. Abdul Majid

Setiausaha
Dr. Thiyagarajan Annamalai

Penolong Setiausaha
Cik Noor Mahaza Bt Mahmood

Bendahari
En. Nor Azman Bin Abd Aziz

Ahli
En. Mohammad Ravi JC B. Abdullah
En. Mohamad Shafik B. Mohamad Amin
Tn. Hj. Adzahar B. Khalid
En. Khairol Anuar B. Khalid
En. Zolkefli B. Mansor
En. Zairul Shafiz B. Shadin
En. Suhairi B. Hj. Shoib
Cik Masitah Bt. Khalid
Pn. Latifah Hanam Bt. Ibrahim
Pn. Ruslinda Bt. Shari
En. Razali B. Sharif
En. Mohd Noor B. Che Ali
En. Abdul Aziz B. Ahmad
En. Mohamed Damiat B. Abdul Kadir
En. Mohd Redza B. Mat Nayan

JAWATANKUASA PENGANJUR

Sambutan

Tn. Hj. Aminudin B. Mhd Nor
Tn. Hj. Mohd Sabri B. Hj. Md. Daud

Tn. Hj. Mazlan B. Abdul Majid
En. Mohammad Ravi JC B. Abdullah
En. Mohamad Shafik B. Mohamad Amin
Tn. Hj. Adzahar B. Khalid
En. Khairol Anuar B. Khalid
En. Zolkefli B. Mansor
En. Suhairi B. Hj. Shoib
Cik Masitah Bt. Khalid
Pn. Latifah Hanam Bt. Ibrahim
Pn. Ruslinda Bt. Shari
En. Razali B. Sharif
En. Mohd Noor B. Che Ali
En. Abdul Aziz B. Ahmad
En. Mohamed Damiat B. Abdul Kadir
En. Mohd Redza B. Mat Nayan
En. Mohd Hafiz B. Mohamad Noopiah

Jemputan

En Mohamad Shafik B. Mohamad Amin
Tn. Syed Abd Razak B. Syed Ahmad Dahalan
En. Mohd Yusof B. Hj Ahmad
Tn. Hj. Zamani B. Abu Bakar
En. Mohd Redza B. Mat Nayan
Cik Norlelawati Bt. Desa
En. Ahmad B. Awang Long
Pn. Marsitah Bt. Abu Bakar

Teks Ucapan

En. Mohd Norashid B. Ahmad
En. Ahmad Yusri B. Alimin
Pn. Hjh. Rosni B. Mohamad Zahidin
Hj. Zainal Arifin B. Mat Rejab

Kertas Konferens

Pn. Latifah Hanam Bt. Ibrahim
Dr. Thiyagarajan Annamalai
En. Razuan B. Majid
Pn. Haton Bt. Idris

Pelaporan

Pn. Ruslinda Bt. Shari
Pn. Marsitah Bt. Abu Bakar
En. Mutharasan A/l S.Sellaya @Sellaiah
En. Thesok Kumar A/l Nagaratennam
Pn. Vemala A/p Ganapathy
En. Khairul Anuar B. Yang Ahmad
En. Ahmad B. Awang Long
En. Veera Vijayan A/l Saminathan
En. Mad Zahudi B. Mohamad Nor

Publisiti

En. Mohd Redza B. Mat Nayan
En. Yang Sharkawi B. Shaharom
En. Zairul Shahafiz B. Shadin

Pendaftaran

Wan Khalilah Bt Mohd Yusof @ Mohd Zain
En. Nor Azman B. Abd Aziz

Venue dan Keselamatan

Tn. Hj. Adzahar B. Khalid
En. Azhari B. Mohd Nordin
En. Mohd Zairul B. Hj Idris

Kebajikan

En. Razali B. Sharif
En. Yusri B. Yahaya
En. Ahmad Nazri B. Ahmad Suhaimi
En. Noor Hisham B. Ismail @ Abu Bakar
En. Mohd Faizal B. Mohd Rashid

Buku Program / Buku Prosiding

En. Auzan Syauqi B. Abdul Lateh
Cik Noor Mahaza Bt. Mahmood
En. Amir Sayuti B. Mohd Hanip
Cik Masitah Bt. Khalid
En. Ahmad B. Shafie
Mohd Hafiz B. Jamaluddin
PKG LMS

Abstrak dan Prosiding

En. Auzan Syauqi B. Abdul Lateh
Pn. Latifah Hanam Bt. Ibrahim
Dr. Thiyagarajan Annamalai
En. Razuan B. Abd. Majid
Pn. Haton Bt. Idris
Pn. Ruslinda Bt. Shari
Pn. Marsitah Bt. Abu Bakar
En. Mutharasan A/l S.Sellaya @Sellaiah
En. Thesok Kumar A/l Nagaratennam
Pn. Vemala A/p Ganapathy
En. Khairul Anuar B. Yang Ahmad
En. Ahmad B. Awang Long
En. Veera Vijayan A/l Saminathan
En. Mad Zahudi B. Mohamad Nor
Pn. Nur Hamidah Bt. Radzali
Pn. Zarina Bt. Mohamed Yusuf
En. Raman B. Nusi
Pn. Aida Bt. Abdul
Hj. Zainal Arifin B. Mat Rejab
En. Maniappan A/l Kandan

Laman Sesawang dan Pameran

En. Suhairi B. Hj Shoib
Cik Muiz Zatul Dineynadia Bt. Ahmad Razlan
Pn. Nor Mazainim Bt. Ahmad Khalib
Pn. Sharifah Laila Bt. Syed Abdullah
Pn. Salina Bt. Abu Talib

Pn. Nur Hamidah Bt. Radzali
Pn. Khirul Bt. Salleh
Pn. Zarina Bt. Mohamed Yusuf
Pn. Aida Bt. Abdul
Pn. Saerwati Bt. Said

Makanan

En. Khairol Anuar B. Khalid
En. Md Yazid B. Mohd Tajuddin
En. Mohd Azmi B. Haroun

Peralatan Multimedia dan Montaj

En. Suhairi B. Hj Shoib
En. Ahmad Rifaie B. Ibrahim
En. Mohamed Damiat B. Abdul Kadir
PKG LMS

Pengacara Majlis

En. Raman B. Nusi
Pn. Zarina Bt. Mohamed Yusoff
Pn. Rusnani Bt. Harun
En. Zolkefli B. Mastor

Protokol, Pembukaan dan Penutupan

En. Mohamad Ravi JC B. Abdullah
En. Erman B. Tazardin
En. Amir Sayuti B. Mohd Hanip
Cik Nazilah Bt. Anver Batcha
Kairol Anuar B. Nayan
Khairul Azhari B. Hassan Basri

Cenderamata

Pn. Norehan Bt. Yusof
En. Rosli B. Mohamad
Tn. Hj Ahmad Sapuan B. Hj Abd. Wahab
En. Osman B. Hj Ibrahim
En. Fadil B. Osman

Sijil Kehadiran

Pn. Jamilah Bt. Zakaria
Pn. Jamilah Bt. Nordin
En Ahmad Rifaei B. Ibrahim
En Johari B. Yazid
Pn Roslina Bt. Ali

Urus Setia

Dr. Thiyagarajan Annamalai
Pn. Jamilah Bt. Zakaria
Cik Noor Mahaza Bt. Mahmood
Semua SIPartner+
Semua SISC+
Cik Masitah Bt. Khalid

Jawatankuasa Sumbangan

Tuan Hj. Mazlan B. Abdul Majid
Tuan Hj. Zamani B. Abu Bakar
En. Azid B. Tahir

KONFERENS KEBANGSAAN PENDIDIKAN ABAD KE-21 2016

Mendepani CABARAN PENDIDIKAN ABAD KE-21

ISBN 978-967-14309-0-3