



KEMENTERIAN  
PENDIDIKAN  
MALAYSIA



# PROCEEDINGS

INTERNATIONAL CONFERENCE ON PEDAGOGY  
AND  
INCLUSIVE EDUCATION (ICPIE) 2019

*Embracing Inclusiveness in Pedagogy through Research*

**18 & 19 SEPTEMBER 2019**

DATO' RAZALI ISMAIL HALL,  
INSTITUT PENDIDIKAN GURU KAMPUS ILMU KHAS,  
KUALA LUMPUR, MALAYSIA



**UNIRAZAK**  
UNIVERSITI TUN ABDUL RAZAK

INTERNATIONAL CONFERENCE ON PEDAGOGY AND INCLUSIVE EDUCATION  
(ICPIE) 2019

18 & 19 SEPTEMBER 2019

Institut Pendidikan Guru Kampus Ilmu Khas, Kuala Lumpur

Published by:

Institut Pendidikan Guru Kampus Ilmu Khas, Kuala Lumpur  
2019

Copyright © 2019 by Institut Pendidikan Guru Kampus Ilmu Khas, Kuala Lumpur  
All rights reserved. Except as permitted under the Malaysian Copyright Act 1987, no part of this publication may be reproduced or distributed in any form or by any means, including, but not limited to, the process of scanning and digitization, or stored in a database or retrieval system, without prior written permission of the publisher.

Editors

Dr Lee Leh Hong  
Dr Assunta Carolina Antonysamy  
Dr Chin Mei Keong  
Dr Mohd Salihin Hafizi Mohd Fauzi

ISBN : 978-967-5580-16-1  
Publisher : Institut Pendidikan Guru Kampus Ilmu Khas, Kuala Lumpur  
Website : <http://ipgkik.moe.edu.my/>

## TABLE OF CONTENTS

PEMASYARAKATAN PENDIDIKAN UNTUK SEMUA BERAZASKAN MULTILITERASI DAN KEMAHIRAN BERFIKIR ARAS TINGGI (KBAT) .....	1
TEAM TEACHING: DOUBLE TROUBLE OR DOUBLE FUN? .....	17
AN ACTION RESEARCH ON THE USE OF THE MYPPB MODULE BAG ON THE IMPLEMENTATION OF PROFESSIONALISM DEVELOPMENT PROGRAMS FOR SUPPORT GROUP STAFF .....	29
REFORM IN EDUCATIONAL POLICY AND ITS LINK TO SOCIAL CHANGE IN ENHANCING DEVELOPMENT: THE MALAYSIAN EDUCATION CONTEXT .....	35
MATHEMATICS AND TECHNOLOGY INTEGRATED EDUCATION IN MALAYSIA..	45
VALIDITY AND RELIABILITY OF AN INSTRUMENT TO ENHANCE THE SCHOLARSHIP OF TEACHING: VALUES OF STUDENTS' FEEDBACK .....	53
INTEGRATION OF IR 4.0 MULTIFACETED COMPETENCIES THROUGH VIRTUAL CROSS CULTURAL TELECOLLABORATIVE LEARNING .....	62
FROM PRESCHOOL TO PRIMARY SCHOOL: PERCEPTIONS OF PARENTS, TEACHERS AND CHILDREN ON EARLY YEARS PLAY .....	70
THE DIFFERENT WAYS IN WHICH THE TERM SOCIAL INNOVATION IS USED IN MALAYSIA .....	96
TORNADO CORRELATION ANALYSIS ON CHILDREN ARITHMETIC PERFORMANCE AT MALAYSIAN TASKA: 36-48 MONTHS .....	108
THE ASSESSMENT OF EMPLOYEES' WORK BEHAVIOR POTENCY AND ITS RELEVANCE WITH THE DEVELOPMENT OF HR CAPACITY .....	124
KEBERKESANAN MODEL BUKIT DALAM MENINGKATKAN KEMAHIRAN MEMBUNDAR DALAM KALANGAN MURID TAHUN 4 .....	133
PERSEPSI IBU BAPA TERHADAP PENGAJARAN PENDIDIKAN SEKSUALITI KEPADA MURID BERMASALAH PENGLIHATAN .....	144
PENGARUH PEMBELAJARAN TERADUN TERHADAP PEMBELAJARAN BERMAKNA DAN PENCAPAIAN PELAJAR .....	150
TAHAP PENGETAHUAN, KEMAHIRAN PELAKSANAAN DAN SIKAP GURU MATEMATIK SEKOLAH RENDAH TERHADAP PENDEKATAN PETA PEMIKIRAN i- THINK .....	163
PERSEPSI GURU TERHADAP TAHAP PENGUASAAN ILMU DAN KEMAHIRAN FASILITATOR KURSUS PENULISAN JAWI DI JAIS .....	174
IBU BAPA PERLU SENTIASA PEKA TERHADAP KUALITI PENGASUHAN DAN PENDIDIKAN AWAL KANAK-KANAK DI TAMAN ASUHAN KANAK-KANAK (TASKA) .....	185

PERSEPSI GURU TERHADAP KANDUNGAN MODUL KURSUS INTENSIF BAHASA ARAB DAN KEMAHIRAN JAWI SELEPAS MENGHADIRI PROGRAM LATIHAN GURU.....	197
KESAN PENGGUNAAN APLIKASI KAHOOT! SEBAGAI PENGUKUHAN KEMAHIRAN MEMBACA MURID KETIDAKUPAYAAN PENDENGARAN .....	206
PELAKSANAAN TRANSFORMASI PRAKTIKUM DI INSTITUT PENDIDIKAN GURU MALAYSIA (IPGM) .....	214
PEMUPUKAN NILAI-NILAI KEROHANIAN DAN MURNI DENGAN MODUL M-BIOTEK-STEM .....	234
KEBERKESANAN MODUL KURSUS ASAS REKREASI LUAR TAHAP SATU (OUTREC 1) KEMENTERIAN BELIA DAN SUKAN MALAYSIA DENGAN KERJASAMA PERSATUAN JURULATIH REKREASI MALAYSIA DAN REDTMA RECREATION SPORT CENTRE TERHADAP SISWA GURU PENGKHUSUSAN PENDIDIKAN JASMANI.....	244
PENDIDIKAN INKLUSIF BAGI MURID BERKEPERLUAN KHAS DI MALAYSIA MENJAMIN PENDEMOKRASIAN PENDIDIKAN .....	254
PENGARUH PROGRAM PETAH TERHADAP PEMBENTUKAN KARAKTER MURID DALAM PENGUCAPAN AWAM .....	263
KAJIAN KE ARAH PENINGKATAN KUALITI PENGAJARAN DAN PEMBELAJARAN DALAM PENDIDIKAN INKLUSIF .....	278
PENGAJARAN DAN PEMBELAJARAN BIDANG AKHLAK DAN MORAL DI INSTITUT PENDIDIKAN GURU: KAEDAH DAN HASIL PEMBELAJARAN .....	288
AMALAN GURU MELAKSANAKAN PENGAJARAN KBAT DALAM MATA PELAJARAN AKHLAK .....	299
METODOLOGI PENYAMPAIAN LATIHAN MENGAJAR:TINJAUAN AMALAN LATIHAN PEDAGOGIKAL KEMAHIRAN & VOKASIONAL DI MALAYSIA .....	306
HUBUNGAN PENCAPAIAN PENTAKSIRAN KERJA KURSUS DENGAN PENCAPAIAN PEPERIKSAAN AKHIR SEMESTER NOVEMBER 2018 BAGI KURSUS MUZK3162 MUZIK DUNIAPROGRAM IJAZAH SARJANA MUDA PERGURUAN (PISMP) DI IPG KAMPUS ILMU KHAS .....	319
AMALAN PENTAKSIRAN SEBAGAI PEMBELAJARAN DI KALANGAN GURU SJK(C) DI LEMBAH KLANG.....	324
MENINGKATKAN KEMAHIRAN MELUKIS CORAK DALAM KALANGAN MURID PENDIDIKAN KHAS (CACAT PENGLIHATAN) MELALUI PENGGUNAAN MODUL .....	337
PANDANGAN CALON GURU TENTANG IMPLEMENTASI MODEL PEMBELAJARAN RADEC DALAM PEMBELAJARAN IPA SD.....	346

KESEDIAAN MURID TAHUN 6 DALAM ASPEK MOTIVASI DAN PEMBELAJARAN REGULASI KENDIRI DALAM PERSEDIAAN MENGHADAPI UPSR .....	355
KUALITI PERKHIDMATAN TASKA BERKAIT RAPAT DENGAN PEMATUHAN TERHADAP AKTA & PERATURAN TASKA .....	360
PERLAKSANAAN KURSUS INTENSIF BAHASA ARAB GURU SRA SIRI 1/1 ANJURAN JABATAN AGAMA ISLAM SELANGOR (JAIS) .....	369
PERSEPSI PELAJAR TERHADAP MODUL BALAQHAH DI INSTITUT PENDIDIKAN TINGGI AWAM DI MALAYSIA.....	374
FALSAFAH ISLAM MENGHADAPI CABARAN KEMODENAN GLOBALISASI .....	383
IMPLIKASI PENGGUNAAN BAHAN BANTU DALAM PEMBELAJARAN DAN PEMUDAHCARAAN GURU PENDIDIKAN ISLAM DI JOHOR.....	393
PEMBUDAYAAN KEMAHIRAN KOMUNIKASI BUKAN LISAN DALAM PENGAJARAN BAHASA ARAB DI ATAS TALIAN MENDEPANI ERA REVOLUSI INDUSTRI 4.0 .....	403
PERSEPSI PELAJAR IPTS DAN IPG TERHADAP TEKNIK PENGAJARAN PENSYARAH DALAM KEMAHIRAN BERTUTUR BAHASA ARAB .....	413
SUMBER PEMBELAJARAN DAN PENGAJARAN MATA PELAJARAN USULUDDIN KURIKULUM BERSEPADU DINI (KBD) DI SELANGOR.....	420
ANALISIS BUKU SISWA SD DARI PESRFEKTIF PSIKOLINGUISTIK DAN PSIKOSASTRA DALAM RANGKA PENJENJANGAN TEKS BUKU SISWA KURIKULUM NASIONAL (REVISI KURIKULUM 13).....	430
APRESIASI KARYA SENI DALAM KALANGAN PELAJAR MASALAH PENGLIHATAN DENGAN KAEDAH DERIA TAFSIRAN HATI.....	441

# **PEMASYARAKATAN PENDIDIKAN UNTUK SEMUA BERAZASKAN MULTILITERASI DAN KEMAHIRAN BERFIKIR ARAS TINGGI (KBAT)**

*Prof. Dra. N. Tatat Hartati, M.Ed., Ph.D.*  
[tatat@upi.edu](mailto:tatat@upi.edu)

## **ABSTRAK**

Pendidikan untuk semua berazaskan multiliterasi dan kemahiran berfikir aras tinggi yang ramah bagi anak merupakan konsep yang ideal dalam konteks pendidikan. Hal ini dikarenakan konsepnya selain berorientasi untuk mengikis diskriminasi antara anak-anak kaya dengan miskin dan kanak-kanak kurang upaya dengan normal juga berorientasi pada penguasaan kemahiran abad ke-21. Konsep pendidikan tersebut telah memberikan nafas segar sekaligus membawa harapan baru akan peradaban manusia yang lebih baik. Pendidikan untuk semua berazaskan multiliterasi dan kemahiran berfikir aras tinggi sejalan dengan amanat Undang-undang Dasar Republik Indonesia dan selaras dengan tujuan pendidikan nasional yang menginginkan pendidikan berkeadilan dan juga melahirkan generasi yang cerdas secara intelektual, emosional, dan spiritual serta memiliki kemahiran hidup dan berkarir.

*Kata Kunci: Pendidikan untuk Semua, Multiliterasi, Kemahiran Berfikir Aras Tinggi.*

*Kertas kerja ini dibentangkan dalam sesi Forum*

## **PENGENALAN**

Pendidikan merupakan keperluan utama dan hak dasar bagi setiap orang. Oleh karena itu setiap orang memiliki hak yang sama untuk memperoleh pendidikan tanpa terkecuali. Pemerintah menyadari bahwa untuk menyelenggarakan pendidikan yang berkualiti yakni yang bermutu dan bersifat universal bukanlah suatu hal yang mudah melainkan memiliki tantangan tersendiri. Untuk dapat menyelenggarakan pendidikan yang berkualitas tersebut maka ada beberapa komponen yang perlu diperhatikan yaitu: (1) non diskriminatif; (2) sekolah ramah; (3) hak untuk kelangsungan hidup dan perkembangan; dan (4) menghargai pendapat anak. Konvensi PBB tahun 1989 tentang Hak Anak dengan tegas menyatakan bahwa pendidikan itu seyogyanya wajib dan bebas biaya bagi semua. Indonesia merupakan salah satu negara yang juga terlibat dalam menandatangani dokumen tersebut. Dengan adanya nota kesepemahaman tersebut, sebagai konsekuensinya pemerintah Indonesia berkewajiban untuk memastikan bahwa setiap warga negaranya harus memperoleh pendidikan dan bebas biaya tanpa pengecualian artinya pendidikan dapat dirasakan untuk semua termasuk pendidikan bagi anak-anak berkurang upaya.

Deklarasi Dunia Jomtien tentang Pendidikan untuk Semua (*Education for All*) pada tahun 1990 di Thailand menegaskan bahwa telah terjadi kesenjangan pendidikan khususnya bagi kelompok tertentu yang rentan akan diskriminasi dan eksklusi (UNESCO & PLAN-Indonesia, 2006). Kelompok tersebut adalah anak perempuan, orang miskin, anak jalanan dan anak pekerja, penduduk pedesaan dan daerah terpencil, etnik minoritas dan secara khusus disebutkan para penyandang disabilitas.

Untuk memperkuat deklarasi tersebut di atas, pada tahun 1991, Persekutuan Bangsa Bangsa (PBB) mengeluarkan resolusi berupa persatuan standar mengenai Kesamaan Kesempatan Bagi Penyandang Cacat (*Standar Rules on Equalitazation of Opportunities for People With Disabilities*). Salah satu resolusinya adalah mendesak Negara-negara agar menjamin pendidikan bagi para penyandang



disabilitas sebagai bagian yang integral dari system pendidikan umum. Lebih lanjut, pada tahun 1994, di Spanyol, UNESCO bekerjasama dengan pemerintah setempat menyelenggarakan konferensi duni a pendidikan kurang upaya. Konferensi ini bertujuan untuk memperluas tujuan pendidikan untuk semua dengan mempertimbangkan kebijakan fundamental yang perlu untuk menggalakan pendidikan insklusif, agar sekolah-sekolah dapat melayani semua anak terutama mereka yang kurang upaya. Konferensi ini menghasilkan pernyataan Salamanca (*Salamanca statement*) tentang prinsip, kebijakan dan praktik-praktik pendidikan khusus (UNESCO,1994). Semangat pendidikan untuk semua dan pendidikan inklusi telah diamanatkan oleh Undang-Undang Dasar Republik Indonesia tahun 1945 dan berbagai peraturan perundang-undangan di Indonesia, diantaranya yaitu: (1) Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional; (2) Undang-Undang Nomor 4 tahun 1997 tentang Penyandang Cacat; (3) Undang-Undang Nomor 39 Tahun 1999 tentang Hak Asasi Manusia; (4) Undang-Undang Nomor 23 Tahun 2002 tentang Perlindungan anak; dan (5) Undang-Undang Nomor 18 Tahun 2016 tentang Penyandang disabilitas.

Berdasarkan penjelasan di atas, pendidikan untuk semua merupakan konsep yang ideal yang perlu terus ditingkatkan. Hal ini sebagai wujud dalam mencerdaskan kehidupan bangsa dan memajukan kesejahteraan umum. Untuk melahirkan generasi yang cerdas dan unggul, maka ada beberapa hal yang perlu diperhatikan diantaranya adalah lingkungan sekolah ramah anak dan pendidikan yang berkualitas. Sekolah ramah menjadi salah satu faktor penting bagi tumbuh kembang anak. Lingkungan yang mendukung akan memaksimalkan proses perkembangan anak. Begitu pun dengan pendidikan yang berkualitas. Pendidikan berkualitas merupakan pendidikan yang mampu melahirkan generasi yang dapat menghadapi segala tantangan dan tuntutan zaman. Mengingat pada abad ke-21 ini tantangan dan tuntutan zaman begitu kompleks yang diakibatkan oleh pesatnya perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi informasi sehingga berdampak pada perubahan dalam setiap lini kehidupan. Mengingat kompleksitas tantangan dan tuntutan hidup abad ke-21 ini maka, setiap individu harus memiliki multi kompetensi dan kemahiran. Beberapa kemampuan yang harus dimiliki oleh setiap individu di abad ke-21 ini adalah kemampuan berkreaitivitas dan berinovasi, kemampuan berpikir kritis, kemampuan berkomunikasi, kemampuan untuk berkolaborasi, kemampuan literasi informasi, kemampuan ber-IT, kemampuan sikap berkewarganegaraan, kemampuan untuk hidup dan berkarir, dan memiliki kesadaran dan kepekaan terhadap lingkungan, sosial dan budaya' (Binkley et.al., 2012).

Berkaitan dengan kemampuan abad ke-21 tersebut di atas, pendidikan harus diorientasikan pada penguasaan kemahiran abad ke-21 tersebut agar dapat melahirkan generasi unggul yang mampu menghadapi segala tantangan dan tuntutan zaman. Salah satu upaya untuk melahirkan generasi yang unggul dan memiliki kemahiran abad ke-21 adalah melalui penyelenggaraan sekolah yang ramah bagi anak dan menerapkan pedagogik multiliterasi. Tulisan ini menguraikan gagasan tentang bagaimana pendidikan untuk semua berazaskan multiliterasi dan kemahiran berfikir aras tinggi.

## **SEKOLAH RAMAH**

Sekolah merupakan tempat bagi siswa untuk beroleh pengetahuan, pengalaman, dan kemahiran. Hal ini karena sekolah merupakan tempat pengembangan segenap potensi yang dimiliki oleh setiap individu tanpa terkecuali. Sekolah merupakan tempat yang paling netral karena tidak mengenal yang namanya kaya, miskin, pintar, bodoh, cacat, dan lain sebagainya. Sekolah hanya mengenal pendidikan untuk semua. Hal ini sejalan dengan amanat undang-undang bahwa setiap warga Negara berhak untuk memperoleh pendidikan. Karena sekolah merupakan tempat yang netral yang tidak memandang darimana dia berasal dan bagaimana keadaannya maka, sekolah harus menjadi lingkungan yang ramah bagi peserta didiknya.

Konsep Sekolah Ramah Anak didefinisikan sebagai program untuk mewujudkan kondisi aman, bersih, sehat, peduli, dan berbudaya lingkungan hidup, yang mampu menjamin pemenuhan hak dan

perlindungan anak dari kekerasan, diskriminasi, dan perlakuan salah lainnya, selam anak berada di satuan pendidikan, serta mendukung partisipasi anak terutama dalam perencanaan, kebijakan, pembelajaran dan pengawasan. Sekolah Ramah Anak bukanlah membangun sekolah baru, namun mengkondisikan sebuah sekolah menjadi nyaman bagi anak, serta memastikan sekolah memenuhi hak anak dan melindunginya, karena sekolah menjadi rumah kedua bagi anak, setelah rumahnya sendiri (Kementrian Pemberdayaan Perempuan dan Perlindungan Anak Republik Indonesia, 2015).

Sekolah ramah anak sejalan dengan amanat undang-undang yaitu Undang-Undang Nomor 35 Tahun 2014 tentang Perubahan atas Undang-Undang Nomor 23 Tahun 2003 tentang Perlindungan Anak yang jelas pada pasal 54 yang berbunyi: “(1) Anak di dalam dan di lingkungan satuan pendidikan wajib mendapatkan perlindungan dari tindak kekerasan fisik, psikis, kejahatan seksual, dan kejahatan lainnya yang dilakukan oleh pendidik, tenaga kependidikan, sesama peserta didik, dan/atau pihak lain”. Kemudian pada ayat dua dinyatakan sebagai berikut: “(2) Perlindungan sebagaimana dimaksud pada ayat (1) dilakukan oleh pendidik, tenaga kependidikan, aparat pemerintah, dan/atau masyarakat”

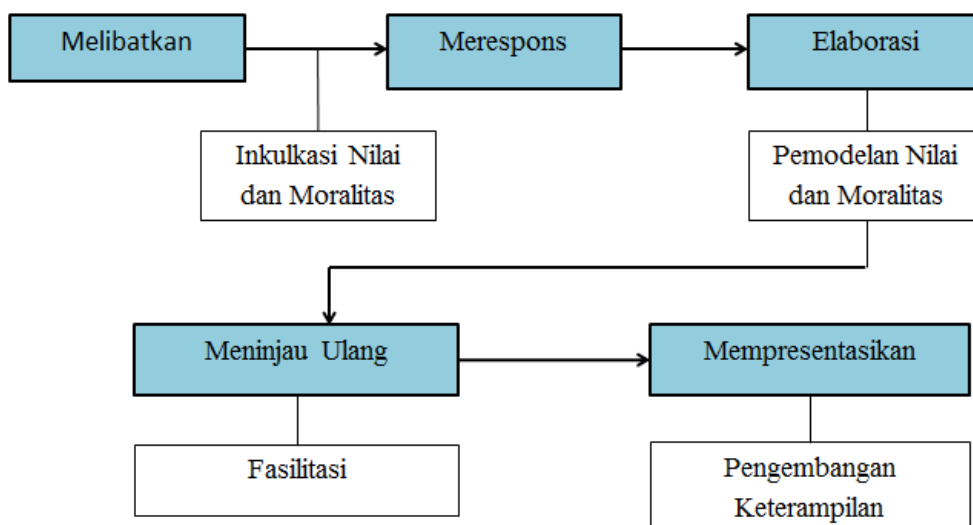
Sekolah ramah anak memiliki tujuan yaitu untuk menjamin dan melindungi hak anak, memenuhi kebutuhan, dan memastikan bahwa satuan pendidikan mampu mengembangkan segenap potensi yang dimiliki anak dan mempersiapkan anak untuk melahirkan generasi yang tidak hanya memiliki kecerdasan secara intelektual tetapi juga cerdas secara emosional dan spiritual. Selain itu, satuan pendidikan juga harus mampu mempersiapkan anak untuk bisa memiliki toleransi yang tinggi, saling menghormati, saling menghargai, mampu bekerja sama dan berkolaborasi untuk kemajuan bersama. Untuk bisa mewujudkan sekolah ramah maka, perlu adanya kerja sama antara berbagai elemen diantaranya adalah keluarga, sekolah, dan masyarakat. Ketiga elemen tersebut merupakan salah satu faktor penentu keberhasilan sekolah ramah anak. Oleh karena itu, ketiga element tersebut harus berperan aktif dalam mewujudkan sekolah ramah.

Berkaitan dengan penjelasan di atas, terdapat beberapa prinsip yang dapat diterapkan untuk mewujudkan sekolah ramah anak diantaranya yaitu: (1) pendidikan harus diberikan secara layak tanpa memandang latar belakang dan kondisi anak; (2) siswa yang memiliki kurang upaya yang mampu didik harus diberikan pengajaran bersama anak-anak normal pada umumnya; (3) guru harus membangun rasa empati dan saling menghargai antar sesama siswa agar terjalinnya hubungan yang harmonis antar sesama siswa.

## **PEDAGOGI MULTILITERASI**

Pedagogi multiliterasi merupakan suatu ilmu yang mengkaji asumsi dasar mengenai bahasa anak-anak dan kapasitasnya, melihat warisan budaya dan bahasa mereka sebagai dasar untuk penguatan dalam pembelajaran serta menanamkan dalam konteks sosial dan hubungan sosial (Simon, 2011). Dalam pengembangan bahasa anak, pedagogi multiliterasi sangat berperan. Hal ini sejalan dengan pendapat (Cope & Kalantzis, 2009) bahwa pedagogi multiliterasi sangat diperlukan untuk mengatasi berbagai aspek fundamental dari pengajaran dan pembelajaran kontemporer. Pembelajaran kontemporer yang dikenal sekarang ialah pembelajaran abad 21. Pembelajaran literasi pada abad 21 dilaksanakan dengan menerapkan beberapa model pembelajaran. Salah satu model pembelajaran literasi yang dilaksanakan di dalam kelas yaitu model pembelajaran, “Multiliterasi Integratif Diferensial berbasis Karakter”. Dengan kata lain pada model inilah tahapan-tahapan pembelajaran multiliterasi secara umum atau dalam bahasa model pembelajaran dikenal istilah sintaks pembelajaran. Berikut sintaks pembelajaran multiliterasi berbasis karakter:





Bagan 1. Model Pembelajaran Multiliterasi Integratif Diferensial berbasis Karakter (Sumber: Hartati, 2018 b)

Literasi diyakini oleh masyarakat maju sebagai kebutuhan yang sangat penting bagi setiap manusia sebagai warga masyarakat dunia yang bergerak sangat cepat. Sebagian besar masyarakat menganggap literasi sebagai hak asasi warga negara yang wajib difasilitasi oleh setiap negara. Oleh karena itu, banyak negara khususnya yang sedang membangun atau berkembang menjadikan literasi sebagai agenda utama pembangunan yang banyak melan biaya. Hal ini karena kesadaran pemerintah bahwa literasi dapat memberi peluang terhadap pembangunan ekonomi dan sosial menuju kesejahteraan hidup, baik individu maupun masyarakat (Hartati, 2010). Sementara fakta-fakta menunjukkan peringkat literasi terbaru Indonesia berada pada posisi kedua dari bawah dari 61 negara yang diteliti. Indonesia hanya lebih baik Bostwana negara di kawasan Afrika Selatan (Agoestyowati, 2017). Fakta di atas berdasarkan studi deskriptif yang menguji sejumlah aspek, antara lain: perpustakaan, surat kabar, input sistem pendidikan, dan ketersediaan komputer.

Rendahnya kemampuan literasi Indonesia dapat dilihat dalam kajian PISA, PIRLS, TIMSS, EGRA USAID 2015, rendahnya IPM, belum meratanya GLS & GLN, krisis karakter, kebangkrutan dan degradasi moral (Hartati, 2018; Baswedan, A, 2014). Hal ini ditegaskan pula oleh Laporan Hasil Tes INAP (Indonesia National Assessment Program, 2016) kemampuan literasi membaca 38.88 dari 95 soal yang diujikan. Matematika hanya dapat menjawab 11 soal dari 85 soal yang diujikan. Untuk mata pelajaran IPA hanya 14 soal yang dapat dijawab benar dari 40 butir soal pilihan ganda dan uraian. Untuk kemampuan membaca INAP menyimpulkan antara lain: siswa tidak terbiasa menjawab pertanyaan yang menuntut penafsiran tingkat tinggi dan istilah khusus (non common sense), teks yang menuntut kemampuan berimajinasi, penjelasan, dan pendapat.

Pada tahun 2003, PBB mengadakan pertemuan dunia di Praha untuk membahas kecerdasan literasi mengingat pentingnya literasi bagi warga negara dunia menghadapi derasnya arus infomasi teknologi. Kehidupan Global mengharapakan pada semua negara, khususnya negara berkembang memiliki komponen "information Literacy", terutama di satuan pendidikan dasar. Komponen literasi yang disarankan PBB adalah (a) Literasi Dasar (*Basic Literacy*); (b) Literasi Perpustakaan (*Library Literacy*); (c) Literasi Teknologi (*Technology Literacy*); (d) Literasi Media (*Media Literacy*); (e) Literasi Visual (*Visual Literacy*). Kelima komponen tersebut harus dimiliki jika suatu bangsa menginginkan negaranya menjadi maju. Sebagai bangsa Indonesia, kita semua mengharapakan menjadi warga bangsa dunia, berarti lima

komponen di atas mesti diselenggarakan dalam kehidupan pendidikan di sekolah dan ekosistem pendidikan.

Pengertian literasi secara tradisional dimaknai sebagai kemampuan menggunakan bahasa untuk membaca, menulis, mendengar dan bertutur. Dalam konteks masa kini, literasi merujuk kemampuan membaca dan menulis pada tahap yang memadai untuk berkomunikasi dalam suatu masyarakat yang literat. Lingkungan kelas yang literat adalah lingkungan kelas yang kaya dengan media kebahasaan dan cetakan (USAID Prioritas, 2014). Dari kelas yang literat akan menjadikan lingkungan sekolah yang literat. Dari sekolah literat diharapkan akan tumbuh komunitas sekolah yang literat yang pada akhirnya akan menjadikan bangsa Indonesia yang literat dan berdampak pada kemajuan dan peradaban bangsa. Menurut UNESCO (dalam Hartati, 2016) literasi adalah kemampuan mengenal, memahami, meramal, mencipta, berkomunikasi, menghitung, dan menggunakan bahan cetak dan penulisan dengan berbagai konteks. Literasi melibatkan satu kontinum pembelajaran yang memungkinkan seorang individu mencapai tujuannya, membangun pengetahuannya dan potensinya serta turut serta dalam pembinaan masyarakat.

Literasi bukanlah sekadar kemahiran membaca dan menulis secara mekanis. Literasi meliputi tanggapan, pemahaman, dan kegiatan kehidupan sehari-hari yang tersusun dan diaplikasikan melalui kegiatan pembelajaran yang berkelanjutan. Dalam hal ini konsep literasi mempunyai arti yang luas sebagaimana disarankan Wagner (1987), Freire dan Maceo (1987), Nammudu (1989) dan Unsworth (1993) yaitu penguasaan suatu tahap ilmu yang berdasarkan keterpaduan antara kemahiran mendengar, berbicara, membaca, menulis, berhitung dan berpikir. Kemampuan ini melibatkan kegiatan mengumpulkan pengetahuan yang mengarahkan seseorang untuk memahami dan menggunakan bahasa yang tepat sesuai dengan situasi sosial. Dengan demikian, dalam konteks sekarang, literasi memiliki makna yang luas, literasi dapat bermakna melekat teknologi, misalnya, literasi komputer (Nor, 1996), literasi politik, berpikir kritis, dan peka terhadap lingkungan sekitar. Krisch dan Jungelbut (dalam Tatat, 2016) mendefinisikan literasi kontemporer sebagai kemampuan seseorang dalam menggunakan informasi tertulis atau cetak untuk mengembangkan pengetahuan sehingga mendatangkan manfaat bagi masyarakat.

Pada hakikatnya literasi adalah kemampuan bahasa seseorang (menyimak, berbicara, membaca, dan menulis) untuk berkomunikasi dengan cara yang berbeda sesuai dengan tujuannya. Sulzvy (dalam Hartati, 2016) mengartikan literasi secara sempit yaitu literasi sebagai kemampuan membaca dan menulis. Sementara menurut UNESCO (2003), literasi lebih dari sekedar membaca dan menulis. Ia juga mencakup bagaimana seseorang berkomunikasi dalam masyarakat. Literasi juga bermakna praktik dan hubungan yang terkait dengan pengetahuan, bahasa, dan budaya. Hal senada diungkapkan *Education Development Center* (dalam Mayuni, 2017) bahwa literasi merupakan kemampuan individu untuk menggunakan segenap potensi dan kecakapan yang dimiliki dalam hidupnya.

Berdasarkan jenisnya, terdapat 6 jenis literasi yang dikembangkan Kemendikbud, secara jelas tergambar pada bagan di bawah ini.



Bagan 2. Jenis Literasi Dasar

(Sumber: Mayuni, Badan Pengembangan dan Pembinaan Bahasa Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia, 2017)

Secara rinci keenam literasi dasar di atas, dapat dijelaskan sebagai berikut:

**1) Literasi Bahasa dan Sastra**

Literasi bahasa merupakan kemampuan membaca dan menulis. Kualitas atau kemampuan melekat huruf/aksara yang di dalamnya meliputi kemampuan membaca dan menulis. Kemampuan dalam mengolah dan memahami informasi saat melakukan proses membaca dan menulis.

**2) Literasi Numerasi**

Kemampuan numerasi merupakan kemampuan untuk menyelesaikan masalah, menjelaskan proses dan menganalisis informasi yang berkaitan dengan numerasi.

Seseorang disebut literat numerasi jika:

- a) mengetahui dasar-dasar dari penjumlahan, pengurangan, perkalian dan pembagian;
- b) dapat menggunakan konsep numerasi secara percaya diri dan efektif;
- c) dapat memahami bagaimana mentransfer kemahiran yang dimiliki untuk memecahkan masalah.

**3) Literasi Sains**

Literasi sains merupakan kemampuan untuk menggunakan pengetahuan sains, mengidentifikasi pertanyaan, menarik kesimpulan dalam rangka memahami serta membuat keputusan yang berkenaan dengan alam. Seseorang disebut literat terhadap sains, jika memiliki kompetensi:

- a) menjelaskan fenomena sains;
- b) mengevaluasi & mendesain pengetahuan & kemahiran sains secara mandiri;
- c) menginterpretasi data & bukti sains.
- d)

**4) Literasi Digital**

Literasi digital merupakan kemampuan untuk menggunakan media digital, alat-alat komunikasi atau jaringan untuk menemukan, mengevaluasi, menggunakan, membuat informasi dan memanfaatkan secara bijak. Fiturnya meliputi: dasar-dasar komputer, penggunaan internet dan program-program produktif, keamanan dan kerahasiaan, dan gaya hidup digital.

## 5) Literasi Finansial

Literasi finansial merupakan kemampuan untuk memahami bagaimana uang berpengaruh di dunia (bagaimana seseorang mengatur untuk menghasilkan uang, mengelola uang, menginvestasikan uang dan menyumbangkan uang untuk menolong sesama). Kemampuan tersebut merupakan rangkaian proses atau aktivitas untuk meningkatkan pengetahuan, keyakinan, dan kemahiran konsumen dan masyarakat sehingga mereka mampu mengelola keuangan dengan baik.

## 6) Literasi Budaya dan Kewarganegaraan

Literasi budaya dan kewarganegaraan merupakan kemampuan untuk memahami, menghargai dan berpartisipasi secara mahir dalam budaya. Kemampuan untuk berpartisipasi secara aktif dan menginisiasi perubahan dalam komunitas dan lingkungan sosial yang lebih besar.

### Literasi untuk Guru Sekolah Dasar

Beberapa kegiatan yang dapat dilakukan guru untuk meningkatkan multiliterasi dan KBAT:

- Mengarahkan dan mendampingi anak dalam proses membaca selama 10-15 menit
- Menyiapkan rencana pembelajaran berbasis literasi, KBAT dan karakter
- Memberdayakan perpustakaan
- Memberdayakan sudut baca di setiap kelas
- Menyiapkan dan mengoptimalkan Mading di setiap kelas
- Mendorong adanya area baca di area sekolah, seperti di taman, di lorong, dsb)
- Membimbing pembuatan media literasi, misal: poster, batas buku, pohon kata, menghias benda dengan huruf, kata atau kalimat, buku cerita, buku puisi, drama, buku bergambar, *big book*, *mini book*, dan *pop up*.
- Membimbing menulis dengan memperhatikan: karakteristik anak, materi ajar yang relevan dengan kurikulum, tujuan penulisan, bahasa dan gaya bahasa, keterbacaan, bentuk buku, jenis huruf, ukuran huruf, warna, dan ilustrasi gambar.
- Guru dapat menggunakan sintaks model pembelajaran literasi berbasis MID (Multiliterasi Integratif Diferensial).

### KEMAHIRAN BERFIKIR ARAS TINGGI (KBAT)

Paradigma baru pendidikan abad ini yang paling dramatis adalah pendidikan berbasis otak (*brain-competible* atau *brain-based education*). Dari sudut pandang bahasa, bahasa dianggap spesial karena membedakan manusia dengan spesies lain. Pentingnya bahasa muncul baru-baru ini dalam sejarah evolusi kita, dan usaha untuk mengulas hal ini menjadi pengembangan yang luar biasa belum terjadi. Kita tahu bahwa abad 21 fokus pada mekanisme otak, terutama fungsi bahasa. Sikap kita terhadap bahasa sama seperti sikap lain, ditengahi oleh struktur otak namun karena bahasa itu sangat halus dan beraneka macam, bahasa memiliki bentuk yang khusus dalam otak (Hartati, 2018 c).

Abad ke-21 dikenal sebagai abad pembelajaran berbasis-otak (*brain-based learning*) adalah cara berpikir tentang proses pembelajaran. Itu bukan obat mujarab, juga bukan solusi untuk semua masalah. Itu bukan sebuah program, dogma atau resep bagi guru. Dan itu bukan satu tren atau tipu muslihat, melainkan satu peringkat prinsip dan berbasis pengetahuan serta kemahiran. Atas dasar itu kita dapat mengambil keputusan lebih baik tentang proses pembelajaran, (Jonson, 2011). Sementara menurut Aminah (2007) pembelajaran berbasis otak ialah suatu teori pembelajaran yang didasarkan pada struktur dan fungsi otak manusia. Ketika otak tidak terhalang dari proses-proses kerja biasa pembelajaran akan tetap berlaku dan setiap orang senantiasa belajar. Setiap orang dilahirkan dengan otak yang berfungsi sebagai *processor* yang sangat berkuasa. Pengajaran secara tradisional yang berpusatkan pada guru kerap menghalangi pembelajaran, tidak meningkatkan pemikiran bahkan mengabaikan dan menghukum proses-proses pembelajaran secara alamiah. Teori pembelajaran berbasis otak ini menyarankan bahwa proses pembelajaran berlaku mengikuti cara otak berfungsi.

Kajian ini menekankan penerapan kemampuan berpikir tingkat tinggi di sekolah dasar. Hal ini seiring dengan tuntutan kompetensi global pada abad 21, yakni berpikir kritis, kreatif, berkolaborasi dan berkomunikasi (4 C). Kemampuan berpikir pada era global dan era teknologi ini sangatlah penting bagi para siswa yaitu sebagai landasan untuk menguasai ilmu dan peradaban bertaraf sejagat. Beberapa pakar pendidikan menegaskan bahwa salah satu tujuan dari pendidikan ialah untuk melatih para siswa berpikir, dan guru memegang peranan penting dalam pelatihan kemampuan dasar ini, walaupun dalam kenyataannya kemampuan berpikir bukanlah sesuatu yang mudah untuk diajarkan (Hartati, 2002).

Kemampuan berpikir tingkat tinggi merujuk pada situasi di mana individu menginterpretasi, menganalisis dan memanipulasi informasi untuk menjawab persoalan atau menyelesaikan masalah yang tidak dapat disempurnakan dengan mengaplikasikan pengetahuan secara rutin (Newmann, 1988). KBAT merupakan keupayaan untuk mengaplikasikan pengetahuan, kemahiran dan nilai dalam membuat penalaran dan refleksi untuk menyelesaikan masalah, membuat keputusan, berinovasi dan berupaya menciptakan sesuatu (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2013). Berdasarkan definisi di atas, KBAT merujuk kepada 4 tahapan (mengaplikasi, menganalisis, menilai, mencipta) yang merupakan tahapan tertinggi dalam hierarki proses berpikir (Anderson dan Krathwohl, 2001) yang diadaptasi dari Bloom (1956).

Dengan demikian perlu memperkenalkan KBAT kepada semua pelajar, mahasiswa pendidikan dan nonpendidikan dalam upaya melahirkan pelajar dan pendidik yang memiliki kemampuan berpikir tingkat tinggi, kompeten, dan memiliki nilai-nilai atau profil seperti: berdaya tahan, pemikir, mampu berkomunikasi, kerja kelompok, sifat ingin tahu, berprinsip, memiliki informasi, prihatin/ peduli, patriotik (Hartati, 2019 a).

Di Indonesia kurikulum yang berorientasi pada pengembangan berbagai kemampuan berpikir, termasuk kemahiran berpikir tingkat tinggi yaitu, dengan mulai diberlakukannya Kurikulum 2013. Dengan demikian KBAT harus menjadi fondasi dalam proses pembelajaran sekaligus menjadi tujuan pembelajaran di sekolah dasar, caranya dengan dintegrasikan dalam semua pembelajaran dan penggunaan bahan ajar (Hartati, 2019).

Dengan memasuki era revolusi teknologi 4.0, kita disadarkan bahwa kesejahteraan hidup masyarakat jauh akan lebih baik dengan adanya teknologi yang diimplementasikan. Demikian pula munculnya “Society 5.0” yang dideklarasikan oleh Jepang, pada dasarnya menekankan kehidupan masyarakat berbasis teknologi. Dengan demikian guru SD selayaknya berdiri pada depan untuk membekali peserta didik dengan literasi teknologi. Literasi teknologi hanya dapat dicapai dengan literasi berpikir tingkat tinggi. Selama ini guru-guru SD dituntut menyusun soal-soal evaluasi HOTS, tanpa dibekali pembelajaran dan untuk apa HOTS tersebut. Kepala Badan Penelitian dan Pengembangan Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Suprayitno (2019) menyatakan, jumlah jenis soal dengan tingkat kesulitan tinggi (*higher order thinking skills/ HOTS*) akan ditambah dalam Ujian Nasional tahun depan.

Di bawah ini ditampilkan model pembelajaran KBAT:



*Bagan 3. Model Kemahiran Berpikir Aras Tinggi untuk Sekolah Dasar  
Sumber: (Hartati, 2019 a).*

Dalam usaha mentransformasi pendidikan, KBAT harus diberi penekanan dalam proses perubahan, pelaksanaan dan asesmen kurikulum. Dari segi asesmen/evaluasi, penekanan KBAT sangat penting karena evaluasi menggerakkan semua aspek di sekolah terutama pengajaran dan pembelajaran, kepemimpinan dan perbaikan sekolah. (Brown, Bull & Pendlebury, 1997). Kemampuan berpikir tingkat tinggi (KBAT) merujuk pada situasi di mana individu menginterpretasi, menganalisis dan memanipulasi informasi untuk menjawab persoalan atau menyelesaikan masalah yang tidak dapat disempurnakan dengan mengaplikasikan pengetahuan secara rutin (Newmann, 1988).

Menurut Kemendikbud (2018) KBAT (HOTS) dipicu oleh 4 kondisi

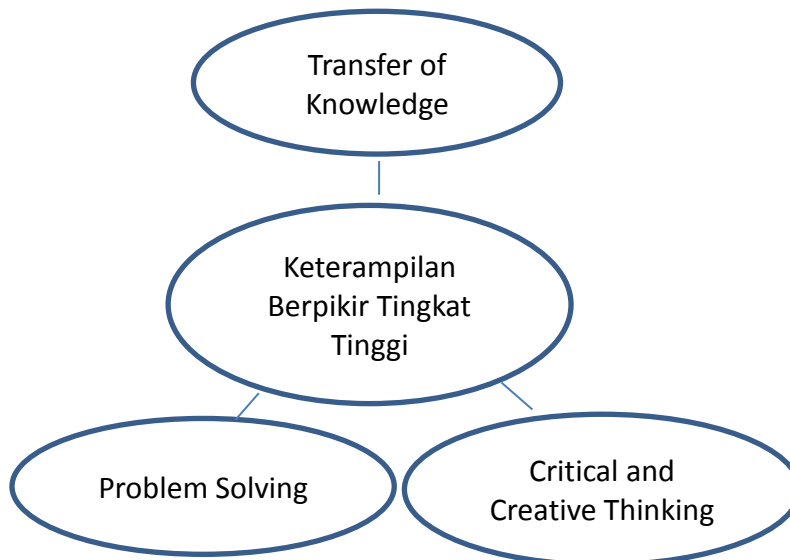
1. Sebuah situasi belajar tertentu yang memerlukan strategi pembelajaran yang spesifik dan tidak dapat digunakan di situasi belajar lainnya.
2. Kecerdasan yang tidak lagi dipandang sebagai kemampuan yang tidak diubah, melainkan kesatuan pengetahuan yang dipengaruhi oleh berbagai faktor yang terdiri dari lingkungan belajar, strategi dan kesadaran dalam belajar.
3. Pemahaman pandangan yang telah bergeser dari unidimensi, linier, hirarki atau spiral menuju pemahaman pandangan ke multidimensi dan interaktif
4. Kemahiran berpikir tingkat tinggi yang lebih spesifik seperti penalaran, kemampuan analisis, pemecahan masalah, dan kemahiran berpikir kritis dan kreatif.

KBAT merupakan proses berpikir kompleks dalam menguraikan materi, membuat kesimpulan, membangun representasi, menganalisis, dan membangun hubungan dengan melibatkan aktivitas mental yang paling dasar (Resnik, 1987 dalam Kemendikbud 2018). KBAT bermaksud pemikiran yang kritikal logikal, reflektif, metakognitif, dan kreatif. KBAT diaktifkan apabila murid berhadapan dengan masalah yang bukan rutin, ketidakpastian, persoalan, dan dilema (King, et. al, 1998 dalam Nazir, 2016). KBAT berlaku apabila individu menerima informasi baru dan informasi tersebut disimpan dalam memori dan saling berhubung, seterusnya menyusun kembali dan melanjutkan informasi untuk mencapai tujuan atau

mencari jawaban-jawaban yang mungkin dalam situasi yang membingungkan (Lopez & Whittington, 2001 dalam Nazir 2016).

Masih menurut Nazir (2016) KBAT adalah pemikiran yang melebihi aras untuk menyatakan kembali fakta. KBAT memerlukan seorang individu untuk melakukan sesuatu terhadap fakta, individu tersebut mesti memahami fakta-fakta, menghubungkan fakta-fakta tersebut, meletakkannya ke dalam bentuk baru, dan seterusnya mengaplikasikan fakta untuk mencari penyelesaian baru kepada masalah baru. KBAT melibatkan pembentukan konsep, pemikiran kritis, kreativitas, sumbang saran, kolaboratif penyelesaian masalah, proses mental, penggunaan peraturan, penalaran, dan pemikiran logik (Kruger, K, 2013 dalam Nazir 2016). KBAT merupakan keupayaan untuk mengaplikasikan pengetahuan, kemahiran dan nilai dalam membuat penalaran dan refleksi untuk menyelesaikan masalah, membuat keputusan, berinovasi dan berupaya menciptakan sesuatu (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2013).

Sementara menurut Kemendikbud (2018), KBAT terdiri dari tiga aspek dengan indikator sebagai berikut (Sajidan, 2018)



*Bagan 4.* Aspek Kemahiran Berpikir Tingkat Tinggi  
(Sumber: Kemendikbud, 2018)



## Jadual 1

### Indikator HOTS

Transfer of Knowledge	Berpikir Kritis-Kreatif	Pemecahan Masalah
Mengingat	Logika dan Penalaran	Mengidentifikasi masalah
Memahami	<u>Menemukan informasi yang relevan</u>	Merumuskan masalah
Mengaplikasikan	Menilai kredibilitas sumber	Mengidentifikasi irrelevansi
Menganalisis	Menginterpretasi dan memprediksi data	Mendeskripsikan strategi pemecahan masalah
Mengevaluasi	Membuat argumentasi	Menggunakan analogi
Mencipta	<u>Menilai inferensi</u>	<u>Memecahkan masalah menggunakan data</u>
	Pengambilan keputusan	Menyajikan solusi pemecahan masalah
	Menghasilkan gagasan/ide/produk baru	

(Sumber: Sajidan, 2018)

Dalam konteks pengajaran dan pembelajaran bahasa, kemahiran berfikir mengandungi komponen-komponen:

- a. Pemikiran kritis
- b. Pemikiran kreatif
- c. Menyelesaikan Masalah
- d. Membuat keputusan
- e. Kemahiran belajar (Idris dan Osman, 2009)

Sementara dalam buku *The New Learning Revolution* (Dryden dan Vos, 2016) pembelajaran seharusnya memperhatikan

- a. Talenta siswa
- b. Menekankan bagaimana neuroscience bekerja
- c. Guru bertindak sebagai simulator
- d. Menekan pada sains terintegrasi
- e. Menekan pada *learning by doing*
- f. Mendorong keaktivitas dalam penemuan baru (solusi, produk, ide, layanan & pengalaman)
- g. Memberdayakan penguasaan kemahiran (HOTS)
- h. Memperkaya pembelajaran dengan kemahiran hidup (*lifeskills*)
- i. Menjembatani pembelajaran dengan mendemonstrasikan pengalaman belajar

Beberapa contoh aktivitas pembelajaran yang dapat meningkatkan KBAT

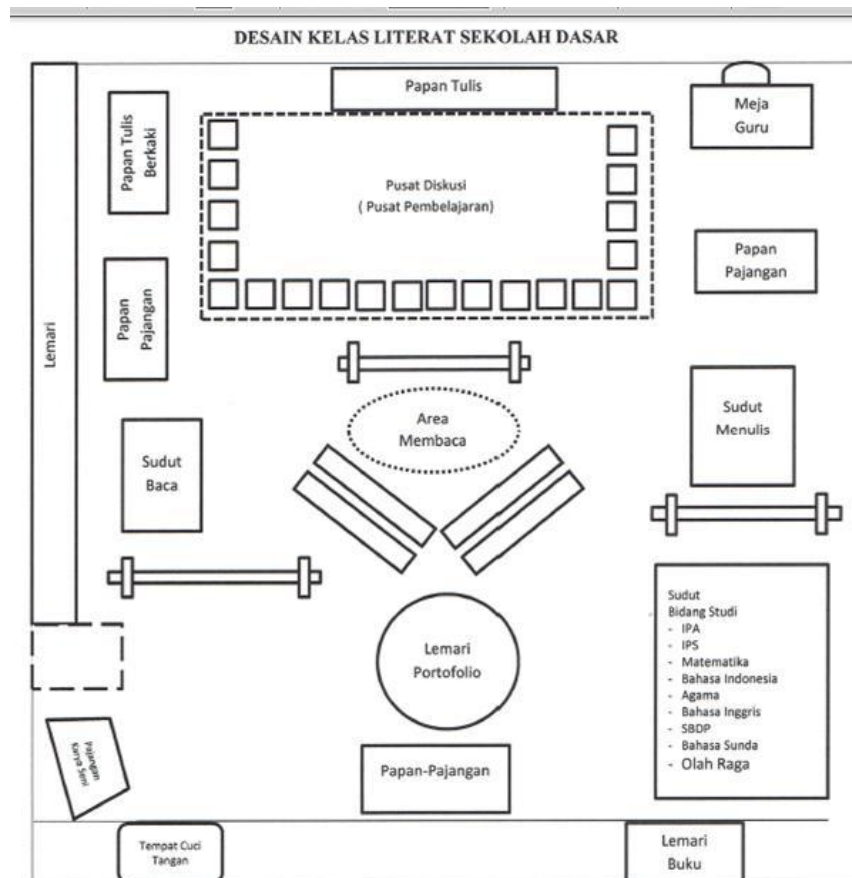
- a. Memprediksi
- b. Membandingkan
- c. Membedakan
- d. Menjelaskan sebab akibat

- e. Mengkatagorikan
- f. Mencetuskan gagasan
- g. Membuat peta pikiran
- h. Menyusun metapora
- i. Menyusun analogi
- j. Membuat inferens
- k. Membuat keputusan
- l. Menyelesaikan masalah (Hartati, 2017; 2019 b)

Sementara Kemendikbud (2018) menyarankan agar para guru menggunakan 3 model pembelajaran, yaitu:

1. Model pembelajaran melalui penyingkapan/penemuan (*Discovery/Inquiry Learning*)
2. Model pembelajaran berbasis masalah (*Problem-based Learning/PBL*)
3. Model Pembelajaran berbasis proyek (*Project-based Learning/PJBL*)

Brookhart (2010) berpandangan bahwa, untuk dapat mengakses kemahiran berpikir tingkat tinggi, penggunaan strategi observasi dari diskusi yang melibatkan penalaran langsung sangat efektif untuk dijadikan cara menilai proses berpikir tingkat tinggi. Pendidik juga dapat memberikan pertanyaan dan meminta peserta didik memberi umpan balik. Di samping proses pembelajaran dan evaluasi, KBAT selayaknya memperhatikan desain kelas yang kondusif, serta media-media pembelajaran yang dirancang berbasis multiliterasi dan KBAT agar tujuan pembelajaran berhasil. Di bawah ini disajikan contoh desain kelas literat dan model pembelajarannya yang mendukung KBAT .

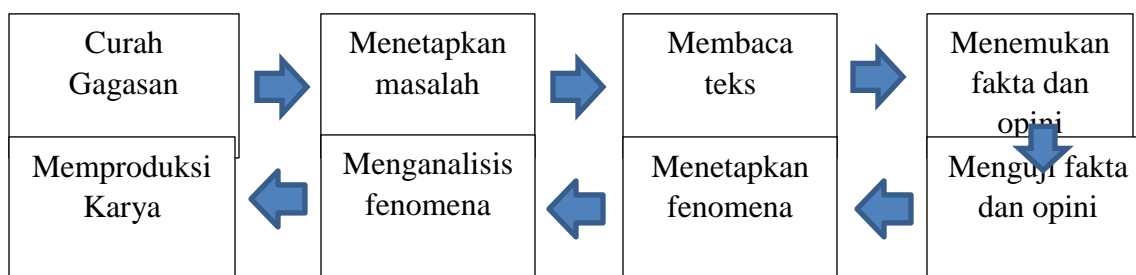


Bagan 5. Desain Kelas Literat (Sumber: Hartati, 2016 b)

Berdasarkan penelitian penulis, “Optimalisasi MBS untuk Membangun Kelas Literat dan Kemampuan Multiliterasi Siswa Sekolah Dasar” (Hartati, 2016 b) menunjukkan bahwa kelas literat berpengaruh secara signifikan terhadap hasil pembelajaran berbasis multiliterasi di sekolah dasar kelas rendah, maupun kelas tinggi baik di sekolah dasar perkotaan maupun di SD pinggiran dan SD terpencil. Bagi siswa dan guru dengan kelas yang literat lebih mudah berinteraksi karena guru atau siswa dapat bergerak bebas dari meja ke meja kelompok siswa, juga dari sudut ke sudut kelas, seperti sudut baca, sudut menulis, sudut seni, area membaca, sudut bidang studi, sudut portofolio, dan papan pajangan siswa yang ditempel pada beberapa dinding kelas. Dengan kelas literat apresiasi serta minat baca anak meningkat, baik terhadap buku fiksi, buku nonfiksi, surat kabar, majalah, maupun terhadap buku paket (buku pelajaran).

Manajemen Berbasis Sekolah sangat berperan dalam pengadaan fasilitas kelas literat, seperti dalam pengadaan buku, furnitur, area baca di dalam dan di luar kelas. Dalam proses pembelajaran multiliterasi peran guru dan kepala sekolah sangat penting karena selain punya kompetensi mengajar, diperlukan apresiasi bahasa serta minat baca yang tinggi juga kepedulian terhadap lingkungan sekolah yang sehat, hijau, asri dan mencerminkan multiliterasi.

Sekait dengan upaya peningkatan kualitas pendidikan melalui pemasyarakatan pendidikan berazaskan multiliterasi dan KBAT, penulis tampilkan sebuah contoh model pembelajaran yang dapat digunakan untuk mendorong siswa beroleh kemahiran berfikir aras tinggi yaitu sebagai berikut.



*Bagan 6. Model Pembelajaran Multiliterasi berorientasi KBAT  
(Sumber: Setiawan, 2019; Hartati, 2019 b).*

## **PENUTUP**

Pendidikan untuk semua merupakan konsep pendidikan ideal yang berazaskan keadilan. Konsep pendidikan untuk semua merupakan sebuah model pendidikan yang menekankan pentingnya pendidikan bagi semua orang tanpa terkecuali, baik kaya maupun miskin atau berkurang upaya atau tidak, semuanya sama. Penyelenggaraan pendidikan tersebut sejalan dengan harapan dan tujuan pendidikan yaitu selain berorientasi untuk melahirkan generasi yang cerdas secara intelektual, emosional dan spiritual juga berorientasi pada penguasaan kemahiran abad ke-21. Adanya konsep pendidikan untuk semua yang berazaskan multiliterasi dan kemahiran berfikir aras tinggi diharapkan dapat memberikan kontribusi secara konkrit dalam meningkatkan kualitas pendidikan sehingga masyarakat bisa lebih cerdas dan sejahtera.

## **RUJUKAN**

Agoestiowati. R. (2017). Branding Sosial KKKP: Tinjauan pada Minat Literasi Anak-anak Majalah Ilmiah Institut STIAMI.

- Aminah A. (2007) Pembelajaran Berasaskan Minda dan Implikasinya Kepada Pendidikan. Penang: USM.
- Anderson, L. W & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York. Longman.
- Baswedan, A. R. (2014). *Gawat Darurat Pendidikan di Indonesia*. Jakarta: Kemendikbud.  
Balitbangdikbud. (2003). *Literasi Anak Indonesia*. Jakarta: Kemendikbud.
- Binkley, M., et. al. (2012). *Defining Twenty-First Century Skills*. dalam Griffin, P. *Assesment and Teaching of 21<sup>st</sup> Century Skills*. New York: Springer.
- Brookhart, S. M. (2010). *How to Assess Higher- Order Thinking Skills in Your Classroom*. Alexandria., VA: ASCD.
- Brown, G., Bull, J & Pendlebury, N (1997). *Assessing student learning in hingher education*. London: Routledge.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedgogies: An International Journal*, 4 (3), 164-195.
- Depdiknas. (2003). Undang-undang RI No.20 tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional.
- Dryden, G & Vos, J. (2016). *The New Learning Revolution*. United Kingdom: Network Educational Press. Ltd.
- Freire, P.& Maceo, D. (1987). *Reading the World and the World*. Massachuset: Bergin and Garvey Publication.
- Hartati, dkk. (2010 b). *Laporan Penelitian Kerjasama Luar Negeri dan Publikasi Internasional Video Streaming for Creative Writing at International Elementary School*. Bandung: Universitas Pendidikan Indonesia.
- Hartati, T. (2016 a). Multimedia dalam Pengembangan Literasi di Sekolah Terpenting. *Jurnal Sekolah Dasar*. 25 (1), hlm. 47-54.
- Hartati, T. (2016 b). Laporan Penelitian Fundamental "Optimalisasi Manajemen Berbasis Sekolah Dasar (MBS) untuk Membangun Kelas Literasi dan Kemampuan Multiliterasi Siswa Sekolah Dasar. Bandung: UPI.
- Hartati, T. (2017). *Rancangan Pembelajaran berdasarkan Kesulitan Belajar dan Aspirasi Siswa berbasis Kearifan Lokal*. Makalah pada workshop guru BAIK. Inovasi untuk Sekolah Indonesia. Kemitraan Australia-Indonesia: Lombok.
- Hartati, T. (2018 a). *Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)* dalam Rangka Peningkatan Kualitas Pembelajaran Mahasiswa PPG SD Prajabatan. *Jurnal Serantau*. 5(2) hlm. 581-587.
- Hartati, T. (2018 b). *Pedagogi Bahasa Berperspektif Multiliterasi di Sekolah Dasar*. Makalah pada FGD Pengajaran Guru Besar, Fakultas Ilmu Pendidikan.

- Hartati, T. (2018 c). *Psikolinguistik: Pembelajaran Bahasa Indonesia di Sekolah dasar*. Bandung: Mediamore.
- Hartati, T. (2019 a). Pendidikan SD dari Perspektif Multiliterasi dan Keterampilan Berpikir Tingkat Tinggi, dalam *Ilmu Pendidikan, Pendidikan Bahasa dan Seni di Era Revolusi Industri 4.0*. Bandung. UPI Press.
- Hartati, T. (2019 b). *Studi Komparatif Pedagogi Pendidikan Dasar berbasis Multiliterasi dan KBAT antara UPI dan IPG KIK Kuala Lumpur*. Bandung: Pascasarjana.
- Idris, N & Osman. (2009). *Pengajaran & Pembinaan Teori dan Praktis*. Mc. Graw Hill Companies. Malaysia.
- Jonson E, (2011). *Pemelajaran Berbasis Otak. Terjemahan Benyamin Molan*. Jakarta: Indeks.
- Kemendikbud. (2018). *Buku Pegangan Pembelajaran Berorientasi pada Keterampilan Berpikir Tingkat Tinggi*. Jakarta: Kemendikbud.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2013). *KBAT Inisiatif Kemahiran Berfikir Aras Tinggi di Sekolah KPM 2013*. Putrajaya: Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Mayuni, I. (2017). *Pengantar Diskusi Penyusunan Pedoman dan Materi Gerakan Literasi Nasional untuk Guru*. Jakarta: Badan Pengembangan dan Pembinaan Bahasa Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia.
- Mohamed, AR, et al.(2014). *Pedagogi dan Kepemimpinan*. Selangor: McGraw-Hill Education.
- Nammudu, K. (1989). *Mind Across: Pupils and Their Community*. Ottawa: International Development Research Centre.
- Nazir, F. & Bakar, F. S. H. (2016). *Pengajaran dan Pembelajaran Abad 21*. Selangor Darul Ehsan: Sasbadi, Sdn. Bhd.
- Nor, R. (1996). *Modul belajar sendiri teknologi maklumat 1 : literasi komputer*. Kuala lumpur-Malaysia. Kumpulan Budiman.
- Pusat Penilaian Pendidikan. (2003). *PISA (Programme for International Student Assessment)*. Jakarta: Depdiknas.
- Sajidan. (2018). *Pemberdayaan Keterampilan Berpikir Tingkat Tinggi*. Solo: UNS
- Setiawan, D. (2019). *Perbandingan Model Multiliterasi dengan Model RADEC daam Penguasaan Konsep dan Kemampuan Menulis Teks Eksplanasi Siswa SD*. Tesis Magister pada SPs Univeristas Pendidikan Indonesia. Bandung: Tidak Diterbitkan.
- Simon, R. (2011). On the Human Challenges of Multiliteracies Pedagogy. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12 (4), 362-366
- Suprayitno, T. (2019). “Jumlah soal HOTS akan Terus Ditambah”. *Pikiran Rakyat* (9 Mei 2019)
- UNESCO. (2003). *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education. A Chalenge and Vision*. Conceptual Paper.

USAID Prioritas. (2014). *Pembelajaran Literasi Kelas Awal di LPTK*. Jakarta: USAID.

Unsworth, L. (Eds.) (1993). *Literary, Learning and Teaching*. Melbourne: MacMillan Educational Australia Pte.Ltd.

Undang-undang Dasar Negara Republik Indonesia Tahun 1945.

Undang-Undang Republik Indonesia No.4 Tahun 1997 tentang Penyandang Cacat.

Wagner, D.A. (1987). *Literacy Futures: Five Common Problems in a changing World Vol.1*. Pergamon Press.

# **TEAM TEACHING: DOUBLE TROUBLE OR DOUBLE FUN?**

## **PENGAJARAN BERGU: BERGANDA MASALAH ATAU BERGANDA KESERONOKAN?**

*Chiew Wye Mei  
SMK La Salle, Petaling Jaya  
chiewwm@gmail.com*

*Faridatul Azna Muhammad Saleh  
SMK La Salle, Petaling Jaya  
aznasaleh@gmail.com*

### **ABSTRAK**

Ini adalah kajian tentang penggunaan pengajaran bergu dalam pengajaran dan pemudahcaraan pembelajaran (PdPc) akan mata pelajaran Pengajian Perniagaan ke atas pelajar Tingkatan Enam (setaraf A-Level), serta situasi dinamik yang berlaku di antara dua guru dalam peributan dan penormalan sehingga tercapainya objektif silabus. Beberapa kaedah pedagogi dalam pengajaran bergu digunakan dalam PdPc Pengajian Perniagaan selama dua semester. Refleksi pelajar akan kaedah ini menunjukkan pengajaran bergu lebih menarik berbanding pengajaran oleh seorang guru. Pengajaran bergu ini berjaya meningkatkan pembelajaran pelajar, daya ingatan, kemahiran interpersonal dan komunikasi, kecepatan memahami, keyakinan dan suasana kelas. Walaupun keputusan akademik pelajar tidak menunjukkan pertambahan yang mendadak, namun begitu minat dan keyakinan pelajar terhadap pelajaran amat baik. Hanya muncul sedikit konflik di antara guru-guru akan kaedah dan gaya PdPc yang dipilih tetapi dapat diselesaikan dengan mudah. Halangan terbesar adalah dalam mencari waktu yang sesuai untuk bersama membincangkan kaedah menjalankan PdPc. Kesimpulannya, pengajaran bergu membawa keseronokan berganda dalam PdPc.

*Kata kunci: pengajaran bergu, minat, keyakinan, konflik, masa*

### **ABSTRACT**

This is a study of the effects of using team teaching in the teaching and learning (T&L) of the subject of Business Studies for six formers (equivalent to A-level), as well as the dynamics that happened between the two senior teachers in storming and norming till fruition of the objectives of the syllabus. A few team teaching pedagogical methods were used interchangeably throughout two semesters of the T&L of Business Studies. Reflections from students of the usage of this method were collected and analysed and the result showed that the students enjoyed this pedagogical method as compared to previous single teacher T&L method. Team teaching improves students' learning outcomes, retention rates, interpersonal skills, communication skills, quicker understanding, boost confidence and increase the liveliness of the classroom. Even though the academic result of the students did not show big improvement, nevertheless the interest and confidence of the students increased tremendously. Only some minor conflicts arose as to the method and style of T&L among the teachers, but easily settled. The biggest challenge was to find the time to get together to discuss ways to carry out the lessons. Conclusion is that team teaching brings double fun to T&L.



*Key words: team teaching, interest, confidence, conflict, time*

## **INTRODUCTION**

Team teaching involves a group of teachers working together regularly in a cooperative manner to help a group of students to learn. Team teaching is also called collaborative team teaching or co-teaching. The teachers would set goals for lessons, teach students and then evaluate the results (State University, 2018). Team teaching was suggested to schools' principals by the researchers' district education office to be carried out in different level classes. Principals and administrators of schools then identified subjects and teams to carry out this project for a year. The researchers for this study are teachers of Business Studies for Form Six of a school in Selangor.

### **Objective**

The objectives of this study are two prongs, i.e. to use team teaching to improve the teaching and learning (T&L) experiences of teachers and students of Business Studies, and to provide better scaffolding of learning to students during the T&L lessons. Justification to carry out team teaching is to support the lack of the knowledge and skills of teaching methods among teachers, as well as to provide support to the academically weak students.

### **Problem Statement**

The distribution of teachers to teach specific subjects in Malaysia is one teacher to a class of students for a subject for the whole year. This has been the norm, even for the Form six level students. Whatever the skill and experience the teacher has, the students would be with him till the end of their sixth form education; which consists of three semesters. The Business Studies covers a wide range of topics over three semesters and they range from management, marketing, business law, finance, human resource, etc. There are 13 different topics that a Business Studies teacher must master.

A teacher knows the content of what to teach, but he might not be deeply well-versed with certain topics. The suggestion of team teaching in schools provides support when any one teacher faces problem with the technicalities of a topic. Furthermore, by teaming up with another teacher, the synergy of two brains would be better than one. The team might be much more daring to try new T&L methods, to ensure the subject is interesting and enjoyable. Yet, questions arose as whether team teaching is workable and effective for this subject and to form six students. Could two experienced teachers be able to work together for a whole year without problems?

Secondly, students of a certain class were found to be quiet and academically weak while the other class was robust and academically much better comparatively. This has been observed by both the teachers during merged classes (when either one of the teachers are away). Perhaps team teaching and peer mentoring during the merging of these two classes could help the weaker students to perform better and indirectly improves the academically better students (Cornelius, Wood and Lai, 2016). This is the intention of this study.

## **LITERATURE REVIEW**

### **21st century T&L**

21st Century Learning aims (Tharanya Arumugam, 2016) and the 21st Century Learning campaign refers to the Ministry of Education's initiative which champions a student-centred learning process that is

steered by five elements of communication, collaboration, critical thinking, creativity, and values and ethics (Education Performance and Delivery Unit, 2018). Even though teachers have been using some form of 21st century T&L methods, there are still many that hesitate, as they are unsure how to use them in a class. Examples of these new methods are 'Bus Stop', 'Tarsia', 'Think-pair-share', 'Gallery Walk', presentation by students, 'Table Talkers', etc. Sharing of skills and information will give teachers more confidence to carry out their lessons and leads to dynamism in the teachers' pedagogical skills and mastering of innovations in the T&L.

Nowadays in school, we observe serious changes related to informatics and the introduction of multimedia in the educational environment. A teacher that is not well verse in multimedia and technology would lack confidence to use these tools. There is a need for technology usage in school and Hietajärvi et al. (2015)'s study shows students' school motivation is associated with ICT-use. Not all teachers (such as those senior teachers that were not exposed to technology in their younger days) are comfortable with it. This is where a teacher that has more skill and knowledge of ICT would be able to help those not so skilful nor knowledgeable of it.

## **Team teaching**

Team-teaching consists of two or more teachers of equal status in a classroom to provide instruction to one group of students (Loeser, 2013). According to Dieker and Murawski (2003), team-teaching provides opportunities for teachers to break free from isolation, collaborate on meaningful curriculum development projects, share teaching philosophies, better assess student learning outcomes, and grow professionally. Friend (2007) asserts that both teachers bring unique qualities and characteristics to the classroom.

Common planning time is the number one determining factor for success in team teaching (Friend, 2007). Teachers need time to discuss curriculum objectives, student work, discipline, assessment results, student concerns and a myriad of other topics related to the everyday classroom experience. Brennan and Witte (2003) assert that consistent communication about everything ranging from teaching philosophies and classroom management policies to assessment methodologies and physical classroom organisation systems is important. Kohler-Evans (2006) further asserts that communication must be consistent and frequent. Loeser (2013)'s study concurs with the Friend, Brennan & White and Kohler-Evans's studies with regards to the importance of common planning time and communication. Furthermore, Loeser emphasised the definition of roles, accommodating schedules, symbiotic relationships, and teacher willingness to conduct team teaching.

One method used in this study is what Buffington and Harper (2002) described as semiformal collaborative teaching mode, where one teacher would lecture or conduct the lesson while the other would be free to move around checking on students or provide support by adding extra information onto the white board to complement the teacher that is conducting the lesson. This observation is further supported by Sisaye (2011), and Kevin and Parker (2013), where team teaching also help minimises any shortcomings of either member as the other member of the team would be able to provide support.

Cook and Friend (2000) describe five models of co-teaching (or team teaching). The first model includes one teacher and one assistant. In this model, one teacher is primarily responsible for delivering instruction. The station-teaching model integrates both teachers into the delivery of instruction. However, both teachers work with different stations of students on activities and assignments. Parallel teaching scenarios are created when both teachers plan together but deliver instruction separately to different groups and alternative teaching scenarios involve one teacher working with small groups to pre-teach, re-teach, or supplement regular instruction. Cook & Friend (2000) suggest that the most effective co-teaching model involves team-teaching where two or more teachers share responsibility for instruction for the entire class at the same time.

Sisaye (2011) states that the benefits of team teaching in a multidisciplinary approach across functional areas of business can enhance the learning process for students. Successful team-teaching provides a model for students on cooperation, teamwork, positive interaction, and the results of collaborative efforts (Dieker & Murawski, 2003). Students would realise that team work is workable and effective.

According to Education Encyclopedia (2018), team teaching increases interaction between teachers and students, balancing initiatives and shared responsibility, and evaluation of students could be carried out continuously in class by teachers. Students could present their work and teachers would be able to observe and provide feedback. Massey and Van Hise (2009), as well as Teese (2011) noted that financial constraints associated with team teaching could restrict the effectiveness in team teaching. Nevertheless, this issue does not come into play as both teachers are willing to bear the burden of financing any activities to facilitate the running of team teaching.

This study focused on team teaching for a single-discipline, i.e. Business Studies, that meets with a common set of students over an extended period, as outlined by Education Encyclopedia (2018). The team is set up due to the willingness of both parties to cooperate, and to come up with innovation in teaching and learning in class. The different personalities and voices could also keep student attentive and motivated in class. An action learning approach and notions of distributed leadership underpinned the activities of the teaching teams in the programme (Lefoe, Parrish, Keevers, et al., 2013) and this is what T1 and T2 decided to bear in mind in the planning of all lessons.

## **METHODOLOGY**

A qualitative methodology is being used for this study. The method used is action research on team teaching, whereby a few different types of team teaching methods were conducted for different topics of Business Studies. Results of examinations were scrutinised before the planning stage of the study and supplemented by interviews of students during and at the end of the study. Furthermore, the researchers themselves were to conduct observations of students, reflections after every class and reflections of own feelings and opinions as the progress of team teaching throughout Semester 2 and 3.

According to Buffington and Harper (2002), team teaching method can be used in case study. The number of students varies from 25 to 50 in each class. In this study, the total number of students in form six consisted of only 13 students taking Business Studies. The students are from two classes, each class having only seven (Class A with teacher T2) and six students (Class B with teacher T1) respectively. The classes were taught by two trained and experienced Business Studies teachers, T1 and T2, with teaching experience of 33 and 23 years each of social sciences subjects, and 16 and 11 years each of Business Studies. In terms of teaching experience, these two teachers are nearly the same. In terms of age too, both the teachers are of not much difference in age.

The initial planning of team teaching started few days before the beginning of the academic year, after T1 and T2 received instruction to pair up. As both teachers were already familiar with the syllabus and the general problems faced by students from past years, as well as the weaknesses of the present population of students that have gone through Semester 1 lessons, the planning went smoothly. T1 and T2 planned new ideas and activities on how to carry out the T&L of the course for Semester 2 and 3 of the study period. The strength and weakness of team teaching were considered during the planning stage, from storming till norming. Generally, a few ideas were obtained from the readings by T1 on activities of the 21st century education. Activities such as 'Bus Stop', 'Tarsia', 'Think-pair-share', 'Gallery Walk', presentation by students, 'Table Talkers', etc. were agreed upon to be used for the coming semesters' lessons.

Next, Semester 1 trial result (from the year before the study began) were obtained so that weak students were identified. These students would be given extra scaffolding during “parallel teaching”. One student (P7) from Class A and three students (P10, P11 and P12) from Class B were identified as in need of extra attention in class.

T1 and T2 planned their lesson of the following week at the end of every week. At times, due to unforeseen problems that arose, plans would be conducted on the day just before the lesson. For this study, team teaching using “one teacher and one assistant” was used quite often, as T1 and T2 found that certain topics T1 are better while other topics T2 are better. Furthermore, T1 is more knowledgeable of new pedagogical ideas and ICT skills. Therefore, T1 could provide scaffold to T2 in these areas.

“Station-teaching” were used to conduct lessons on Business Studies project work. “Parallel teaching” would be used when both teachers plan together but deliver instruction separately to different groups when it comes to discussion of tutorial questions and remedial work.

The “co-teaching model” that involved team-teaching where the researchers (T1 and T2) shared responsibility for instruction for the entire class at the same time was also used quite often.

Three interview questions were prepared and conducted on students by the teachers at the end of Semester 2 and 3 with regards to the students’ reflection of team teaching. The teachers interviewed the students, their answers were transcribed and themes were found. The teachers themselves also kept track and did reflection from time to time of the effectiveness of team teaching.

## **FINDINGS AND DISCUSSION**

Table 1 shows the exam results throughout this study. The Semester 1 Trial result (taken from the November exam of past year) is the internal exam result from which the planning of this study was based. This result would be taken as the pre-research team teaching results. The actual Semester 1 result (this was announced by the Examination Syndicate of Malaysia in the early month of Mac, of which the academic year of semester 2 had already proceeded for a period of two months) was provided to show the academic standing of the students in a public examination. The Semester 1 result came too late for this study on team teaching to based it on, as Semester 2 began in the month of January. Table 1 shows the result Trial of Semester 1 and actual Semester 1 result of the students of this case study being weak. From observation of T1 and T2, most of them could not remember the facts nor write fluently as needed in the examination.

Table 1

*Semester 1, 2, 3 and overall STPM result*

Participant	Semester 1 Trial (before team teaching)	Semester 1 (before team teaching)	Semester 2	Semester 3	Business Studies Course Work	Overall STPM result
<b>Class A</b>						
P1	C+	C	B-	B-	A	B+
P2	B-	A-	B+	B	A	A-
P3	C+	A-	B+	B	A	A-
P4	C+	C+	B+	C+	A	B+
P5	A	A	C	B+	A	A-
P6	B-	C+	B-	C+	A	A-
P7	C	B-	B	B-	A	B
<b>Class B</b>						
P8	D+	A	B-	B	A	A-
P9	C-	D+	C+	D+	A	B-
P10	F	D+	F	F	A	C-
P11	F	D	C	D+	A	C+
P12	D+	B-	C	B-	A	B
P13	C	C	B+	C-	A	B
Overall CGPA	1.90	2.62	2.51	2.26	4.00	3.13

Even though Table 1 shows the overall CGPA result of Business Studies dropped, the grade of some students improved when their result of Semester 1 to Overall STPM are compared. Mainly the raise in the result is due to the Course work. As the course work result is also part of the STPM result, it should be considered as impacting the final overall result as team teaching were used while teaching course work. Nevertheless, team teaching has not provided much impact on students' academic results.

P2, P3, P5, P6, P8 and P13 were chosen as mentors that provided some extra one-to-one guidance whenever the mentee needed support. Each mentor mentors one mentee except for P8 who mentors P1 and P12. These mentors helped the mentees during class and any time after class. As the mentors are also close friends to the mentees, the mentees had no problem approaching the mentors for help.

One student (P7) from Class A (consisting of P1-P7) and three students (P9, P10 and P11) from Class B (consisting of P9-P13) were identified as in need of extra attention in class; though almost all the students of Class B needed assistance / mentoring as the result of Class B is well below that of Class A.

### **Observations of team teaching on students**

Team teaching was started using "one teacher and one assistant". This is where the two classes (Class A and Class B) merged and studied inside one physical classroom. Class A teacher is T2, while Class B teacher is T1. When this method of team teaching was used, either T1 teaches while T2 walks around to provide support to students, or vice versa. T2 might also add information and diagrams onto the white board for students to refer to. This helps lessen the time taken if only one teacher teaches and drew diagrams as well. At the beginning, students got a bit distracted when a teacher started to write on the board while another teacher is talking, but after a few times of this happening, they got used to it and

would not bother to look at the board until the teacher told them to. At the beginning too, the students were shy and did not ask much questions but as time goes by, the students began to get used to seeing a teacher walking around while another teaches. The students did not hesitate to ask the “assistant teacher” after a while. Class A students are an active and boisterous lot and will ask a lot of questions while Class B tend to be quieter (as noticed by T1). This is not a negative situation as Class B gained from the character of Class A, which makes the class interesting and livelier. Before team teaching, according to T2, at times Class A asked a lot of questions till she could not finish her lesson as planned. With the merging of both classes, Class A toned down a bit and Class B became more active.

During these “one teacher and one assistant” sessions, many new 21st century pedagogical ideas were tried, such as using ‘Bus Stop’, ‘Tarsia’, ‘Think-pair-share’, ‘Gallery Walk’, presentation by students, ‘Table Talkers’, etc. were used. Multimedia and any other technologies were also introduced here by T1 as T2 is not as skillful of these methods. Students were found to be very motivated and interested to concentrate on their lessons during these sessions. The merging of the two classes made the situation livelier.

During “Station-teaching” for lessons on Business Studies course work, both Class A and Class B are together in one classroom with their respective teachers (T1 for Class B and T2 for Class A) at different corners. As T1 is more skillful on how to conduct research and course work, thus even though students work in groups (stations), T1 would more often be the teacher to announce what needs to be done. T2 would also occasionally refer to T1 or asked her students to refer to T1 for clarification on certain matters. As course work allows students to improve on their work till perfection, this results in very high grades for their work (see Table 1 Business Studies Course Work). Class A and B, as well as T2, all gained a lot from T1’s knowledge and skill on research and course work. T1 too gained from working with T2, as T1 could clarify with T2 what was briefed by the Business Studies Instructor to the teachers with regards to course work.

“Parallel teaching” would be used when both teachers planned together but delivered instruction separately to different groups. This is used when it comes to discussion of tutorial questions and remedial work. Besides being a facilitator and teacher, teachers also have to provide tutorials to students and due to Class A and B being of different academic level, T1 and T2 had decided to split the classes into two physical classrooms when tutorial periods came along to ensure both the classes can proceed at their own pace. Class B needs slower and methodical guidance (more on remedial help) from T1 while Class A needs more enrichments work from T2. Parallel teaching provided Class B chances to ask questions and discuss with T1, and not have to worry about their “cleverer friends” of Class A looking and listening.

The “co-teaching model” that involves team-teaching where two teachers share responsibility for instruction for the entire class at the same time is a bit harder to conduct and at times certain teacher has to wait till the other finishes talking before she could add in her opinion. There are times too where there could be some disagreements between the two teachers but these conflicts would be resolved after class by having small discussions to clarify the matter and then sending messages, via the group WhatsApp (that has been set up to facilitate reminders or convey important notes, etc), to the students to emphasise certain information or clarify it in class the next day, this ensures there is no difference of opinions among the two teachers on a topic. Reflections by both teachers after every class made mark difference in reducing conflicts.

By the end of Semester 2 and 3, the results were again tabulated. See Table 1. These results are taken as the results for this study on the effectiveness of team teaching. While the study progressed, both T1 and T2 are of the same agreement that all the students, especially the weaker students (P9-P13) seemed to have better confidence, dare to ask more questions and tried their best to answer teachers’ questions. All of them also started to be much more hard working, reading their books all the time or

doing the homework on their own, during their free time (this is true especially of students P3, P9 and P10). P9 was a very quiet and shy student since Semester 1 and 2, but by Semester 3 he had become much more articulate and was able to give very interesting out of the box kind of opinions. P10 also was another student that really tried very, very hard to uplift herself. Both the teachers were very sure that P9 and P10 would be able to improve their grades in Semester 3. Unfortunately, both P9 and P10's results were really a big disappointment to both the students and teachers.

Both teachers also found that all the students' began to have retention power as they could answer teachers' verbal questions spontaneously, able to explain what they know to their friends during the think-air-share method (thus, their interpersonal skills and communication skills have improved), and with the scaffolding from assistant teachers, students began to have quicker understanding of a topic.

### **Students' opinion of the effectiveness of team teaching**

At the end of Semester 2, students (participants of this study) were interviewed about their opinion of team teaching. They were asked whether they like team teaching method, what other methods would they like to see teachers use, and suggestions for further improvement. This interview was conducted mid of the study to ensure there is control of the method used in team teaching. If there were lots of dissatisfactions, the teachers would inform the administrators that the team of T1 and T2 would not want to continue with team teaching. If there were only a few dissatisfactions, then a review to the methods used would be conducted and modifications made for Semester 3. See Table 3 for the voices of the participants.

Table 2

*Reflection of team teaching by students as transcribed verbatim*

Participant	Semester 2 transcripts
<u>Class A</u>	
P1	I like team teaching. No suggestion.
P2	I like team teaching because it makes me understand more about a topic with difference experience and knowledge from the teachers. While one of the teacher[s] is teaching, the other can answer Q&A from the students. I like all the activities such as puzzles, presentations, bus top and many more. I like all the activities as it made me more understand the topic and can improve our relationship between students and teachers. No extra opinions from me as suggest because teachers have did a good jobs.
P3	I like team teaching because it gives me the opportunity to ask both teachers and get more ideas as compared to one teacher. Furthermore, with both teachers [in the class] attention can be obtained by students easily. I would like to suggest quizzes so that we would not be bored. No other suggestions.
P4	I like team teaching. I like the way you teach. I don't have any suggestions.
P5	I like team teaching. No, no suggestions.
P6	I like team teaching as we get two person's perspective and more information about something I don't understand. Furthermore, it is more fun as I can ask a teacher question without interrupting the class. Both methods (team or non-team teaching) are fine by me. I have no suggestions.
P7	I like team teaching. No suggestion.
<u>Class B</u>	



---

P8	I like this way too as it contains a lot of interactions between teachers and students and we feel happier to study in this type of surrounding. Continue on with the same method. I think 8 periods of team teaching is better than 4 periods as team teaching need to have the same speed in teaching when it comes to merging of classes. During team teaching we get more information as T1 or T2 will add more information. As for discussion of tutorial questions or examination questions, it is better to have a separate class.
P9	I like team teaching because it is easy to ask questions that I don't understand from both teachers. I prefer the same method as the one that both teachers using to go through questions. So far, I can understand and also the exercise improves my answering skill. I hope to see teacher divide us into groups to answer questions [as such in quizzes]. Because we also can learn how others are managing to answer the questions.
P10	I like it. As a teacher is teaching, while another teacher is helping through the notes. So far everything is good. Team teaching is effective. There is nothing to add on, I really appreciate the team teaching and it benefits me. I hope to get quiz after every topic.
P11	We all can understand more though sometimes T2 teaches quite fast. Can understand more as one teacher teaches while another explains more. So it is good. No suggestions as so far it is good and I prefer team teaching.
P12	I am okay with team teaching though I prefer one teacher teaching. I hope both T1 and T2 will take turns to explain the notes. I also prefer more personal time with T1 as I like being taught by T1 as T1 explains in detail.
P13	We like it. It is good. One teacher teach[es] and another help with the notes. No problem. We can understand and we get more exercises to help drill us [increase our memory of facts]. Both teachers are good [at their job]. Takes a lot of initiatives from teachers. No suggestions.

---

Table 3 shows that students enjoyed team teaching in Business Studies and wanted it to be continued. They like the merging of classes as there are more students, making the class livelier and fun. They feel motivated to strive and compete among themselves. The weaker student (P12) prefer more personal coaching. A few students suggested quizzes to make classes more interesting and to increase their memory of important facts (See P3, P9 and P10).

With the feedback obtained (as in Table 3), some adjustments were made to increase quizzes into the lessons of Semester 3. At the end of Semester 3, students were again asked what they think of team teaching. The gist is that the students like team teaching very much. Even P12 had no qualms with team teaching as she realised the variations in team teaching methods suit different lessons and situations.

### **Teachers' reflection of team teaching on themselves**

T1 was able to apply lots more 21st century T&L ideas in class as the merged class is now bigger. T1 improved T2's knowledge with regards to the usage of multimedia, technologies, research and course work. T1 tend to be more active and like to lead, thus had to learn to slow down and be patient when T2 is teaching. At times there is some slight conflicts felt by T1 and T2, but these were quickly solved after class as there is an understanding to share and reflect what happened after every class, to ensure smooth flow of future T&L lessons.

There were times that T1 and T2 could not sit and plan a lesson properly due to lack of time. When this happens, either T1 or T2 would quickly agree on whom will conduct the class (latest half an

hour before the lesson began) and the other teacher would ad lib when anything new she felt was lacking from the T&L during the class.

T1 enjoyed the freedom of searching for more information to add to the lesson whenever there are some issues that need referencing during the lesson conducted by T2. This would be harder to carry out if T1 was the only teacher teaching and had to stop the class to refer to the internet for more information.

T1 felt that Class B gained a lot of motivation and enjoyed a livelier lesson with the merging of both classes, as compared when Class B is being taught alone. As Class B students are more reticent, Class A helped lift the spirit of Class B.

T2 feels that one-to-one could be carried out effectively in team teaching, thus helping the weaker students that were “left behind”. Participation from all students could be encouraged and academically better students could help the weaker students (using the mentoring system). These academically better students would be able to present their work more effectively, thus making the weaker students strive to improve so as not to show their weakness. These weak students would be supported by the teachers.

Newer pedagogical activities could be carried out systematically, as two minds are better than one, according to T2. Team teaching let one teacher teach while another ensures all students focus during the T&L. During Q&A sessions, all students will have the competitive spirit so as not to “lose out” to other students.

T2 feels that she has grown professionally, gaining lots of ideas and skill from T1. Both T1 and T2 felt that there is now less isolation and more collaboration on T&L. There is not much problem faced with the definition of roles nor on accommodating of schedules. T1 and T2 feel that there is a symbiotic relationship, with both learning and gaining something, whether it is in terms of skills or knowledge. There were no cooperation problems encountered and with two heads, more innovation in T&L emerged. The different personalities and voices of T1 and T2 kept students attentive and motivated.

Reflection conducted daily after every class by both teachers produced shared responsibility of assessing students' mastery of the lesson. Using team teaching, T1 and T2 looked at every student from all different angles and really concentrate on meeting the student's needs in the least restrictive environment.

## **CONCLUSION**

Research on team teaching as a method for T&L is worth pursuing more in-depth. Students gained in terms of enjoyment of lessons, whereby classes became more exciting and interesting. Weaker students found that they enjoyed mixing with the academically better students and gained a competitive spirit. The academic results of the students showed that overall there is an improvement for most of the students, though looking at each semester's result, it does not reflect academic improvement among students in examinations. Nevertheless, weaker students' confidence grew, and academically better students worked harder. Team teaching improves students' learning outcomes, retention rates, interpersonal skills, communication skills, quicker understanding, boost confidence and increase the liveliness of the classroom.

Both teachers learnt to respect each other opinions and be more tolerant to listen and be patient. By learning to share information, knowledge and skills, one learns to sharpen oneself and improve. Minor conflicts were quickly solved before they could escalate. There is also the need for adjustments to each other's quirks. Biggest problem is to find time for discussions of future lessons, and this were solved via ad hoc planning an hour or less before a lesson, with the tendency of using “one teacher one assistant” to cover the lesson.

Overall, team teaching is good for both teachers and students, but one must not use only one method to conduct the team teaching. A few different methods for a few different situations were needed for team teaching to be effective. Teachers shared the responsibility of all the students' welfare. Further study should be conducted for bigger classes, for different subjects / fields and with teachers of different caliber, age and experience.

## REFERENCES

- Brenan, C., & Witte, R. (2003). Team teaching in the secondary instrumental music classroom. *Music Educators Journal*, 89; 31-35. Retrieved May 24, 2007 from EBSCO online database Education Research Complete.
- Buffington, J. R. & Harper, J.S. (2002). Teaching case studies: a collaborative approach. Proceedings of the 17th Annual International Conference on Informatics Education Research (ICIER). Barcelona, Spain, December 13-15. The International Academy for Information Management (IAIM).
- Cook, L. & Friend, M. (2000). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (3rd ed.). New York: Addison Wesley Longman.
- Cornelius, V., Wood L. & Lai, J. (2016). Implementation and evaluation of a formal academic-peer-mentoring programme in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 17(3), 193-205. Retrieved from <http://search.enscohost.com.newdc,oum.edu.my/login.aspx?direct=true&dberic&AN=EJ1119919>
- Dieker, W.W. & Murawski, L.A. 2003. Tips and Strategies for Co-Teaching at the Secondary Level. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 52-58.
- Education performance and delivery unit (2018, December 28). 21st century learning teachers campaign launched. Retrieved from <https://www.padu.edu.my/events/21st-century-learning-teachers-campaign-launch/>
- Friend, M. (2007). The co-teaching partnership. *Educational Leadership*, 64; 48-52. Retrieved July 24, 2018 from EBSCO online database Education Research Complete.
- Hietajärvi, L., Tuominen-Soini, H., Hakkarainen, K., Salmela-Aro, K., Lonka, K. (2015). Is Student Motivation Related to Socio-digital Participation? *Procedia: Social and Behavioral Sciences*. 171, 1156 – 1167.
- Kohler-Evans, P. (2006). Co-teaching: How to make this marriage work in front of the kids. *Education*, 127; 260-264. Retrieved July 24, 2018 from EBSCO online database Education Research Complete.
- Loeser, J. W., 2013. Team teaching. *Research Starters: Education* (Online Edition). Last reviewed 2017.
- Lefoe, G. E., Parrish, D. R. Keevers, Lynne M., Ryan, Y., McKenzie, J. O., and Malfroy, J. 2013. A CLASS Act: The teaching team approach to subject coordination, *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 10(3).

- Massey, Dawn W. and Van Hise, J., 2009. Walking the Walk: Integrating Lessons from Multiple Perspectives in the Development of an Accounting Ethics Course. *Issues in Accounting Education*, 24(4), 481- 510.
- Sisaye, Seleshi, (2011), The Functional Institutional and Consequential - Conflictual Sociological Approaches to Accounting Ethics Education. *Managerial Auditing Journal*. 26. 3, 263-294.
- Skaniakos, T., Penttinen, L., & Lairio, M. (2014). Peer Group Mentoring Programmes in Finnish Higher Education-Mentors' Perspectives. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(1), 74–86. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/newdc.oum.edu.my/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1027502>
- State University, 2018. Team Teaching. [Stateuniversity.com. http://education.stateuniversity.com/pages/2493/Team-Teaching.html](http://education.stateuniversity.com/pages/2493/Team-Teaching.html). Retrieved on 5.1.18.
- Teece, David J. (2011). Achieving Integration of the Business School Curriculum Using Dynamic Capabilities Framework. *The Journal of Management Development*, 499–518.
- Tharanya Arumugam (2016, November 26). Aim towards 21st century learning. *The New Straits Times*. Retrieved from <https://www.nst.com.my/news/2016/11/192082/aim-towards-21st-century-learning>
- Wynne, Kevin J. and Parker, James M. (2013). A Survey of Team Teaching Effectiveness in Executive Graduate Business Programs. *Journal of Executive Education*: 12(1) Article 1.

# **AN ACTION RESEARCH ON THE USE OF THE MYPPB MODULE BAG ON THE IMPLEMENTATION OF PROFESSIONALISM DEVELOPMENT PROGRAMS FOR SUPPORT GROUP STAFF**

*Hairul Faiezi Bin Lokman*

*Aiza Binti Abdul Razak*

*Zuzana Binti Mustafa*

*Nor Aishah Binti Muzeni*

*Ilmu Khas Teacher Training Institute (IPGKIK)*

*hairulfaiezi@ipgkik.edu.my*

## **ABSTRACT**

The MyPPB Bag Modules implemented are the modules of the implementation of several activities in the Continuous Professionalism Development Program (MyPPB) for the staff of the Ministry of Education Malaysia (KPM). The target of this study was to 18 support staff. In the MyPPB module, several modules of activities are carried out to support staff groups including book readings, online readings, other professional and non-professional donations and knowledge discourse. The findings show that the use of the MyPPB Module The Bag has helped support staff complement merit points, knowledge enrichment, enhancement of information technology and awareness on community programs.

*Keywords: MyPPB Bag Modules, Continuous Professional Development Programs, Support Staff*

## **INTRODUCTION**

Based on the letter of Release number 12 year 2018, the implementation of Continuous Professional Development credit points (MyPPB) Ministry of education (MOE) (Bahagian Pendidikan Guru, 2018), all staff of the Ministry of education shall complete credit system of 42 points minimum for a year (Unit Pengurusan Sekolah, 2019). MOE intends to implement initiatives and transformation for developing human capital is vital towards a developed nation. In Pekeliling Perkhidmatan number 6 year 2015, human resource Training Policy public sector stipulates that every public service officers need training in a year (Dasar Latihan Sumber Manusia Sektor Awam, 2015) the Group also includes support staff in MOE. It is, therefore, MOE has developed 2013-2025 Higher Education Development Plan with the aim of achieving world class education and one of them is giving MOE officers a variety of quality especially in fourth shift that is transformation as teaching profession (Unit Perlaksana dan Prestasi Pendidikan, 2013).

MyPPB is an effort towards developing professionalism among staff continuously competent in terms of knowledge, skills and practices in developing professionalism of staff of MOE (Bahagian Pendidikan Guru, 2018). Kareem and Datin Mariam (2005) explains that, through continuous professional development training, each individual can develop the potential and talent, that need to be nourished from time to time in order to improve the quality of work performed. Abdullah, Siti Nur A'ishah and Ahmad Zabidi (2017) ever to conduct studies with respect to the training staff development to teachers of Islamic education. In a study done, shows the importance of training development staff to receive any policy changes as well as improvements in terms of knowledge, skills and experience and the ability to do as civil servants. Through the implementation of this MyPPB, MOE intends responsible utilization of quality

professionalisme MOE staffs can be enhanced to include group support staff. This study introduces MyPPB Bag Modules to help the support staff group in implementing MyPPB.

### **PROBLEM STATEMENT**

Based on the previous implementation of human development training, there were several constraints to implement the training while completing the merit points among the support staff. According to Ismail and Ibrahim 2010, the implementation of the training medium has been able to enhance the effectiveness of an individual's career. The support staff group cannot complete the merit points as it depends on the course offered only if the course is attended by each individual can only achieve a maximum of 20 points (Nurul Fajrina 2019, komunikasi pribadi, 10 January 2019).

In addition, the support staff also found it difficult to complete the minimum 42 points of merit due to the lack of access or opportunity in various activities to the support staff compared to the faculty or management staff (Siti Nadia, komunikasi pribadi, January 8, 2019). For this reason, the kumpul Seri is not competent in staff development training.

### **RESEARCH OBJECTIVES**

This study aims to achieve some of the objectives:

Help support staff complete a minimum of 42 credit points per year through the MyPPB Bag Module.

Explore the usefulness of the MyPPB Bag module for staff development.

### **RESEARCH METHODOLOGY**

This study is a study of action based on the study of Kemmis and McTaggart (1988) who used the concept of Planning to Observe and Reflect on the study conducted. 18 participants were involved comprising support staff. Data is obtained through observation instruments, document analysis and reflection journals.

### **RESEARCH IMPLEMENTATION**

In this study a group of researchers have introduced the MyPPB Bag Module. Through this module, researchers have conducted action research by introducing the module to the selected participants. This module is then implemented for a week. The diagram below shows an illustration of the module built.



Figure 1. MyPPB Bag Module

Through this module, a group of researchers has been conducting a research study by conducting several activities leading to MyPPB credit collection. The diagram below shows some module activities that have been done on the sample of the study.



## RESEARCH FINDINGS

The MyPPB Bag module Helps Support Staff Complete Minimum 42 Merit Points

The results of the document analysis conducted before and after the implementation of the action study using the MyPPB Module showed a 100% increase in the number of merit points obtained by the study sample. Figure 2 below shows the merit points of the sample before and after performing the MyPPB Module action study.

Table 1

*Merit Points Before and After Sample Study*

Sample	Before	After
Sample 1	13	59
Sample 2	17	60
Sample 3	16	60
Sample 4	11	55
Sample 5	11	52
Sample 6	19	60
Sample 7	21	63
Sample 8	22	61
Sample 9	14	58
Sample 10	11	58
Sample 11	19	66
Sample 12	17	60
Sample 13	9	44
Sample 14	10	45
Sample 15	11	55
Sample 16	13	59
Sample 17	12	55
Sample 18	18	60

The findings of this study clearly show an increase in the merit points before and after performing the MyPPB Module action study on all study samples.

### **MyPPB Bag Module Can Expand Staff Development Potential.**

#### **i. Creating a culture of knowledge**

Through the MyPPB program participants have been able to cultivate knowledge through the modules provided. Modules in reading, knowledge discourse and e-learning have stimulated knowledge culture among participants. For example, sample 1 mentioned, this module introduced her knowledge of the role of a civil servant such as a reflection of the participant reflection journal below:

"... through this program, we have been able to get some info on the job as a civil servant especially on the concept of work and worship ..." (S1JR)

In addition, sample 10 also states that through the implementation of this module, work orders and worship concepts provide useful knowledge:

"... I rarely hear programs that are very helpful in terms of work and worship. This program has provided knowledge through the slots of science discourse ... " (S6JR)

Through document analysis as well, most participants have developed the concept of knowledge culture through reading books. Readings made by the sample are about scientific reading material (SSADPB)

#### **ii. Cultivating Information Technology Culture**

In the implementation of this module, the sample has used information technology software as a learning medium. The proof in writing a reflection journal sample is very exciting when using information technology as an e-learning medium. Sample 7 below states that implementing e-learning programs in this module is very interesting and easy:

"... e-learning programs, online reading and video viewing via YouTube links have provided a new experience in technology-based learning" (S7JR)

In addition, by using YouTube as a medium for accessing e-learning, the sample has come to realize that Youtube is an access to expandable knowledge, and that information culture and information technology can be integrated such as writing on sample 17:

"... apparently Youtube has a lot of functionality. Through YouTube we can develop our knowledge and we can use the medium of technology ... "(S17JR)

#### **iii. Creating a Culture of Assistance and Awareness among People**

The study of the use of the MyPPB Bag module has created a culture of assisting and generating awareness of the study sample through other professional and non-professional donation modules. For example, there is a sample 3 that states that this module is giving her awareness of the culture of giving and helping:

"Today's program is fun and at the same time gives participants the opportunity to do good by giving and helping those in need ..." (S3JR)



Sample 11 also states the same, that the module provided promotes a culture of awareness to the community:

"... there are some lessons I have learned about the importance of giving to those less fortunate ..." (S11JR)

The document analysis also shows the existence of a culture of assisting the team in contributing to homeless groups by donating in the form of bread and water. (K3AD). The sample also expressed frustration with the situation of the homeless occupants of Jalan Tuanku Abdul Rahman while implementing the given module:

"... it is a pity to see the homeless who sit and sit in the footsteps. They all live in one place ... " (S8JR)

## **DISCUSSION AND CONCLUSION**

The MyPPB Bag Module Action Study is a module to assist MOE members, especially the support staff, to implement MyPPB by completing at least 42 years of merit points. In the past, support groups had difficulty completing credit due to the limited activity and programs they attended. In this case, using this module, the support team has been able to diversify the Staff Development Training activities while successfully completing the credit.

Through this study also the potential of staff has been expanded in the aspect of staff development training. The support staff has been able to develop the culture of knowledge through the implementation of knowledge discourse modules and book reading. As a result of the implementation of this module, the importance of cultivating knowledge can be nurtured. In addition, the staffing community has been exposed to the use of information technology while enhancing the culture of information technology literacy. All this time, most people think of technology as a place of entertainment, but in this study, it has changed the perception of the study sample that technology is also a place for developing knowledge.

In addition, through this study the samples were also exposed to the spirit and awareness of community culture. For this reason, this attitude is part of the community of service that every individual should serve as a public servant. Implementation of other donation modules in the form of professionals and non-professionals has provided the opportunity for the samples to meet and interact with the community especially homeless groups.

In conclusion, this action study has been able to achieve its stated objectives. The study sample has been able to complement the merit points and gain the benefits of other staff development training. In addition, this support group of support staff can also improve the quality of professional development through the implementation of modules that have been built to their full potential. The action study of this module will continue to be extended to other groups of staff in the future.

## **REFERENCES**

Abdullah, S. N. A. S., & Razak, A. Z. A. (2017). Hubungan dasar latihan dalam perkhidmatan dengan peningkatan profesionalisme guru-guru Pendidikan Islam Sekolah Menengah Daerah Petaling Utama. *O-JIE: Online Journal of Islamic Education*, 4(1), 17-27.

- Bahagian Pendidikan Guru (2018). Garis Panduan Pelaksanaan Mata Kredit Pembangunan Profesionalisme Berterusan (MyPPB). Kementerian Pendidikan Malaysia,Putrajaya.
- Ismail, A., & Ibrahim, N. I. (2010). Motivasi latihan sebagai pembolehubah penghubung antara program latihan dan keberkesanan latihan. *Jurnal Kemanusiaan*, 8(2).
- Kareem, O. A., & Khuan, W. B. (2005). Perkembangan Profesional Guru Secara-berterusan: Perspektif Pembangunan Sumber Manusia [Continuous development of profesional teachers: human resource development perspective]. *Masalah Pendidikan*, 28, 131-142.
- Kemmis, S & McTaggart, R .1988. *The Action Research Planner*, Edisi Ke 3. Victoria Australia: Deakin University Press.
- Unit Pelaksana dan Prestasi Pendidikan (2013). *Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM 2013-2025)*. Kementerian Pendidikan Malaysia, Putrajaya
- Unit Pengurusan Sekolah (2019, February 6) Surat siaran kementerian pendidikan malaysia bil 12 tahun 2018 : garis panduan pelaksanaan mata kredit Pembangunan Profesionalisme Berterusan (MyPPB) Pegawai Perkhidmatan Pendidikan (PPP), Kementerian Pendidikan Malaysia(KPM) Retrieved April 3, 2019, from <https://bit.ly/33PvxuE>

# **REFORM IN EDUCATIONAL POLICY AND ITS LINK TO SOCIAL CHANGE IN ENHANCING DEVELOPMENT: THE MALAYSIAN EDUCATION CONTEXT**

## **PEMBAHARUAN DALAM DASAR PENDIDIKAN DAN HUBUNGANNYA DENGAN PERUBAHAN SOSIAL DALAM PENINGKATAN PEMBANGUNAN: KONTEKS PENDIDIKAN MALAYSIA**

*Hamidah Mohamad<sup>1</sup> & Sidek Baba<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>*School of Humanities and Education, UNIRAZAK (hamidah\_mohamad@unirazak.edu.my)*

<sup>2</sup>*Kuliyah of Education, International Islamic University Malaysia (sidek@iiu.edu.my)*

### **ABSTRACT**

This concept paper explores the impact of education system and government policies in bringing about social change to a nation by focusing on Malaysia as a point of reference. The exploration included a look at Malaysia's evolution of formal and informal educational policies and reforms, which was broadly categorized into three main phases: pre-colonial era, post-colonial period and the current time. The analysis was guided by Sidek Baba's Social Change theory (2016) which describes social change as comprising form (policies, methods and framework) and substance (values and aspirations). Among the key impacts produced by the educational policies are national unity, secularization of knowledge and later, Islamization of knowledge, and integration of new technologies with soft skills, higher order thinking and spiritual domain into the education system to create holistic future citizens. The analysis concludes by recommending governing bodies to develop, implement and enforce strategies through rigorous processes by updating methodologies, curriculum and regulations to be in line with the current and future social, professional and national growth needs.

Keywords: education policies, professional, soft skills, reform

### **ABSTRAK**

Kertas konsep ini membincangkan impak sistem pendidikan dan dasar kerajaan dalam membawa perubahan sosial dalam negara dengan merujuk kepada konteks Malaysia. Perbincangan ini merangkumi evolusi dasar dan pembaharuan pendidikan formal dan informal di Malaysia, yang secara luasnya dikategorikan kepada tiga fasa utama: era pra-kolonial, era postkolonial dan masa kini. Analisis ini dipandu oleh teori Perubahan Sosial Sidek Baba (2016) yang menggambarkan perubahan sosial sebagai bentuk (dasar, kaedah dan kerangka) dan bahan (nilai dan aspirasi). Antara impak utama yang dibawa oleh dasar pendidikan ialah perpaduan negara, sekularisasi ilmu pengetahuan dan kemudiannya, Islamisasi pengetahuan, dan integrasi teknologi baru dengan kemahiran insaniah, kemahiran berfikir aras tinggi dan domain rohani ke dalam sistem pendidikan untuk membentuk masyarakat yang holistik di masa hadapan. Sebagai kesimpulan, analisis ini mengesyorkan agar badan-badan pentadbir untuk membangun, melaksana dan menguatkuasakan strategi-strategi melalui proses yang rapi dengan mengemaskini metodologi, kurikulum dan peraturan agar selaras dengan keperluan pertumbuhan sosial, profesional dan nasional semasa dan masa depan.

*Kata kunci: polisi pendidikan, profesional, kemahiran insaniah, pembaharuan*

## **SOCIAL CHANGE AND REFORM IN EDUCATIONAL POLICIES**

A nation's education aspirations and ideologies are reflected in the educational policies it implements. Educational policies encompass the legal framework in which the nation, through its governing bodies such as the Ministry of Education, Education Department and other relevant agencies develop, implement and enforce strategies to reach the aspirations and goals the country have through rigorous processes in line with its current and future social, professional and national growth needs. As trends in society, technology and economy change, revisions and reforms in educational policies must take place and be carried out to ensure that methodologies, curriculum and regulations implemented by these governing bodies are current and fulfil the nation's demands to achieve progress.

The term 'reform' in the context of education has been associated with "any planned changes in the way a school or institutions' system functions, from teaching methodologies to administrative process" (<http://www.rand.org/topics/education-reform.html>, Retrieved 15 Jan 2017). Reform is manifested through educational policy and is especially pertinent in various domains such as economy i.e. in fulfilling the needs of workforce, industry etc. and social domains such as the instillation of values, communication and life-long learning skills among the education system leavers.

That being said, the core epistemology of a society which is based on the foundation of its belief system should be the driving factor behind its educational policies. It should also remain authentic and constant so that the reforms implemented does not erode the society's core identity. In other words, the main purpose of educational policies is to bring about social change for the betterment of the society in terms of achieving progress and promoting its unique identity.

In defining social change, Sidek Baba (2016) described it as composing of two components: the form and the substance (Figure 1). Form encompasses the policies, methods, framework and applications used to reach particular social goals, whether they are long-term or short-term. By its nature, form is changeable, varies and need to be adapted according to time, space and the current changes occurring both within the society as well as those happening at the global level. In other words, form is shaped based on the needs of the society. Analogically, it is equivalent to the physical body which changes as it grows from infancy to childhood, teenage years, adulthood and finally old-age. Throughout these phases, the body's appearance and form will constantly evolve to fulfil its necessary functions.

Meanwhile, substance consists of the content that is central to the values and aspirations of a society; hence it should be the enduring element that guides the forms and reforms applied within the education system. In considering the analogy given in the previous paragraph, substance is equated to the soul or the 'ruh' of the body. Even though the body changes, the soul remains the same and it is the driving force of the body. Without the soul, the body is not alive – in other words, the form will be an empty shell devoid of meaning and value. Hence, for meaningful changes to take place in the society through education, form and substance need to be in synergy and applied hand-in-hand. In this way, the society can uphold its traditions but at the same time grow with the relevant progress it experiences and achieve the aspiration of being a successful, developed nation at both the form and substance levels.

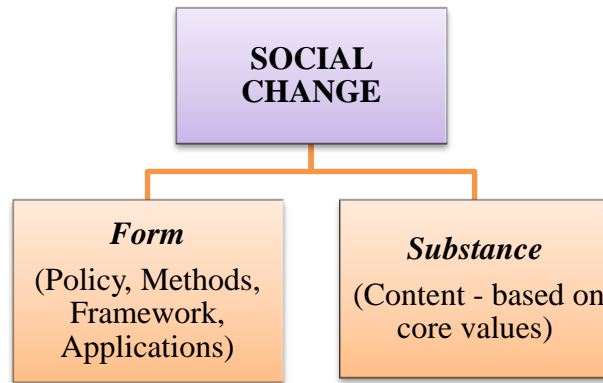


Figure 1. Components of Social Change in the Context of Educational Development  
(Source: Sidek Baba, 2016)

## EDUCATIONAL REFORM IN MALAYSIA – POLICY CHANGES OVER TIME

Malaysian education system experienced a distinctive transformation. It went through a long process of educational development dating back from the pre-colonial era, to the post-colonial period up to the current time. As Mohamad & Othman (2011) aptly mentioned, the system has progressed from an essentially traditional form into a modern one in its content and approach. The education system was initially grounded by a Malay and Islamic identity. Once colonialism took place, one after the other, the colonizers introduced their own education systems, namely the English education. Post-independence later changed the direction and introduced different sets of development. Distinctively, much effort was focused to revive the prominence of Malay identity and Islam in the system and to simultaneously integrate them with the practices left behind by the colonial system which forms the main framework of the country's education system. The reform in the education system continued throughout the decades of which the curriculum and approach continued to be developed to achieve the nation's educational goals and aspirations.

A more recent development took place in the context of Islamization. It is a process whereby un-Islamic contents were identified and replaced or integrated with what is Islamic. The process also involved challenging some established concepts and principles which are secular. Today, the overall intent of Malaysian educational policy is to achieve national unity in a multi-ethnic society. In other words, efforts towards national unity and social cohesion remain the major agendas of national education policy. The objective of national unity ranks very high as a national agenda and is particularly acknowledged as the top agenda item for achieving the aim to be a developed country in 2020 (Mohamad & Othman, 2011). The following sections further elaborate the major educational reforms that took place in tandem with the country's historical background.

### Pre-Independence Era – The Islamic Education System

Scholars have often associated the education framework of this era with the Islamic tradition. It received its first influence during the period of the Malay Sultanate era, when cities within the Malay Archipelago such as Malacca and Aceh were the centre of teaching and learning of Islamic knowledge. The Muslim traders from Arab and India were identified to be the agents who spread Islam and started the non-formal education through the establishment of the 'Pondok' schools or the Madrasah in Perlis, Kedah, Melaka,

Terengganu, Kelantan and Brunei (Sufean, 1996). Islamic education is normally taught by the imam or religious teachers at the mosques during night time.

A more systematic religious education started at the sekolah pondok, the hut type religious schools run by the ulama (Islamic religious scholars). These schools were located near riversides due to the prevalent mode of transportation at that particular time consisting of small boats or yachts. The curriculum was subject-centred; the method of study was traditional, primarily, and memorization and school discipline were strict (Mohamad & Othman, 2011). The focus of study was the revealed sciences, which covered the Qur'an, Sunnah (the prophetic tradition), theology, jurisprudence, history of Islam including the Prophet Muhammad's biography, fundamentals of arithmetic and logic (Rosnani, 2004). These educational institutions had a common goal of producing virtuous Muslims who would obey the religious commandments and be useful to the society or the ummah.

### **Colonial Era – The British Education Policies**

The current education system was inherited from the British education system. The practice and educational policy made by the British over a few decades ago has shaped the society's epistemological foundation manifested in the current structure of the National Education System. The British laissez-faire policy in education led to the existence of five types of schooling, which are the Malay vernacular, English vernacular, Chinese vernacular, Tamil vernacular and Religious Madrasah schools (Da, 2007; Jamil & Raman, 2011). The existence of these schools led to several important negative effects on the development of the national education system which aimed for national unity and social cohesion. The existence of this vernacularism in the education system during British colonization was driven by political, economic, socio-cultural and religious factors. The Western colonizers motto embodied in the concept of 3G: Gold, Gospel and Glory, was the main backbone behind the educational policies implemented in the country during this period (Baba, 2016). Through Christian missionaries, the British set out to establish English schools with English language as the medium of instruction.

However, the establishment of these schools caused the condition of dualism in Malaysian education as the Malays struggled to uphold their identity by sustaining the traditional education mode. At the same time, the English schools were built in urban centres and were inaccessible to the Malays, among whom the majority lived in the rural areas. This creating further gaps in the social and economic domains between the Malays and those in the urban centres, particularly the Chinese (Goh, 1962; Gale, 1981; Rengiah, 2013).

Another factor which caused these schools to be unpopular, even among Malay aristocrats, was the fear that students would be converted to Christianity. Furthermore, they had their own Islamic religious education (Sufean, 1996). In order to ensure some level of literacy, the British then introduced the Malay vernacular schools. It was only limited to creating better farmers and fishermen but not to genuinely educate the people in the true sense as the British was worried that they might rebel against it. Later the British succeeded in drawing a larger proportion of the Malay population into English schools by making it a policy that only Malays literate in English would be employed in the administrative service and British-owned commercial houses (Mohamad & Othman, 2011). They also managed to change the Malays' perception on education from a religious-grounded philosophy (Fard Ain and Fard Kifayah), to an instrument targeted to achieve economic empowerment, namely as a means for gaining material prosperity – a concept that is very much secular-based (Mohamad & Othman, 2011; Sufean, 1996; Al-Attas, 1993; Baba, 2016).

## **Reform of Educational Policies after Independence**

The main thrust of reform in education after the independence is to achieve its major national agendas, namely to reshape the education system based on a new mold i.e. philosophically correct, conceptually modern, locally developed content and relevant to the actual need of this newly independent country (Mohamad & Othman, 2011). This agenda was carried out actively by the Malay Muslim educationist. Rosnani (2004) highlighted the educational reform after the independence as the following:

After independence in 1957, the new government began a systematic drive towards achieving national unity through education. The British had left behind educational institutions which did not support the newly independent country's need for racial integration. Several new educational policies were therefore formulated to change the situation. The search for a national system of education to serve as the foundation for integrating the various ethnic groups, as well as the agent for socio-economic development, became one of the major concerns of Malaysian leaders. During this same period, Malay vernacular and English schools began to gain popularity among the Malays for economic and religious reasons. The teaching of Islamic religious knowledge in both the national schools (the former English schools) was recommended by the Razak Report submitted in 1956. In 1960 the government accepted the Rahman Talib Report and Islamic religious study was made compulsory for all Muslim students in all government schools. These efforts by the government hastened the decline of the Islamic schools, by lessening the need for private religious education.

### **Education Act 1961**

Both the reports mentioned above have led to the forming of the Education Act 1961. Its key thrusts are: 1) to bridge the racial gap between people (social and economy) created by colonialism, 2) to provide greater access to education by making primary education compulsory, making education free up to secondary school level and granting the provisions of trained teachers and education aids to assist the poor i.e. text books on loan and scholarships, 3) to stress on basic 3R education domains: reading, writing and arithmetic, 4) to offer a strong spiritual education, 5) to develop a common curriculum and standardized public examination for all through the establishment of Majlis Peperiksaan Malaysia (Malaysian Examination Council), and 6) to implement in stages the use of Bahasa Melayu as the main medium of instruction with English as the second language (Development of Education National Report Malaysia, 2001). In addition to these, the Education Act 1961 also has reintroduced moral and religious education whereby when a class consisted of 15 Muslims students or more, religious study was provided through public fund, while religious studies other than Islam may be conducted outside formal school hours without the assistance of public fund.

Although the purpose and wish of the Education Act is to integrate all races in Malaysia, due to the geographical barriers, it was difficult to achieve. Malay lived in the villages, Chinese were in mining areas and Indians lived in the rubber estates and plantations. As a result, the Chinese who were mainly in the cities had better access to education due to better economic and geographical positioning. Meanwhile, Malays and Indians were left behind due to their rural position, economic limitation and social background (Jamil & Raman, 2011). Furthermore, there was a great gap in the productivity and economic stature between the Chinese who took over colonial enterprises and monopolies/business/industrial stakes and the Malays and Indians who remained where they were, except for a minority who were either in the elite group or took their own initiatives to escape their backward condition. Other reports henceforth were published such as the Hussein Onn Report 1971 and the Mahathir Report 1976 in order to review and re-examine the National Education Policy.

Later on, in 1979 the Report of the Cabinet Committee on the Review of the Implementation of Education Policies recommended that all Muslim students to be required to attend the Islamic studies

class and sit for national examinations in the subject. Based on the report, the Ministry of Education implemented the New Primary School Curriculum (KBSR) in 1983. The curriculum emphasized the basic skills of writing, reading and arithmetic as well as Bahasa Melayu. The periods devoted to Islamic religion was increased and moral education was introduced for non-Muslim students. In 1987, a National Education Philosophy was formulated which expressed the aim of creating Malaysian citizens who are intellectually, spiritually, emotionally and physically balanced and harmonious, based on a firm belief in and devotion to God. In 1989, following the formulation of the National Education Philosophy, the Ministry of Education launched the Integrated Curriculum for Secondary Schools (KBSM). The implementation of the integrated curriculum coincided with the entrance into secondary schools of the first generation of students who had completed the New Primary School Curriculum. The new curriculum emphasizes the growth of a balanced personality, the integration of universal values in all subjects taught, the greater use of Bahasa Melayu across the curriculum and an extension of general education for all students from nine to eleven years of age. In this curriculum, the number of periods devoted to Islamic religious instruction was increased and for non-Muslim students, the subject of moral education was introduced (Mohamad & Othman, 2011).

### **Education Act 1996 and Private Higher Education Act 1996**

The Education Act, 1996 replaced the Education Act 1961. It is the parent legislation on education and covers all levels of education under the Malaysian national education system, except the international schools. The Act stipulates the use of the national language as the main medium of instruction, a national curriculum and common public examinations. It provides for pre-school education, primary school education, secondary school education, post-secondary education, teacher education, special education, private education, and technical education. Additionally, the Act gives greater prominence to values in education and aims to ensure the relevance and quality in the education system (Development of Education National Report Malaysia, 2001).

Meanwhile, the Private Higher Education Act 1996 for the first time, made provision for the establishment of private universities, university colleges, branch campuses of foreign universities as well as the upgrading of existing colleges to universities. This is in line with the goal to liberalize higher education to meet the increasing demand for tertiary education and to generate a highly educated and skilled human resource. The greater role accorded to the private sector in the economic development of the country after the first economic recession in 1985/86, also led to a more utilitarian stand on educational policy, whereby the private sector has been harnessed to meet the increasing demand for more qualified human capital due to Malaysia's industrialization (Kamogawa, 2003; Hon-Chan 2007; Grapragasem, Krishnan & Mansor, 2014; Tham, 2011).

Together with this, the launch of Vision 2020 Policy increased the access to higher education and consequently an increased role for private providers, leading to the envisioning of Malaysia as an international hub for higher education, especially among students from Asia Pacific, Middle East and African regions (Kamogawa, 2003; Hon-Chan 2007; Grapragasem, Krishnan & Mansor, 2014; Tham, 2011). Other than that, the Act promoted unity and understanding among the multiethnic society by making Islamic Religious Education, Moral Education and Malaysian Studies compulsory in all Private Higher Education Institutions. It also allowed private providers to award degrees instead of conducting twinning and franchise programs alone. This was subsequently amended in 2003, to provide for the establishment and upgrade of private universities, university colleges and branch campuses in Malaysia.

Other related policies such as the National Higher Education Fund Board Act 1997 which provides funds and financial assistance by way of educational loans to students studying in higher learning (HL) institutions in Malaysia, has significantly increased options and opportunities for further education at higher levels. In line with the great progress in higher education, evident in the soaring



numbers of students who enrolled into both public and private HL institutions as well as the mushrooming private higher learning institutions in the country, the quality of education provided has become a main concern (Grapragasem, Krishnan & Mansor, 2014). This has led to the systematic establishment of a quality standard governing body, namely MQA (Malaysian Qualification Agency) under the Malaysian Qualification Agency Act 2007 (mqa.gov.my). The agency monitors, accredits and enforces quality standards that are established under the jurisdiction of the Ministry of Higher Education as well with the collaboration of key stakeholders. The existence of MQA helped to endorse the higher learning education provided in the country, allowing it to be at par with international higher learning institutions.

## **CURRENT DIRECTION OF REFORMS IN EDUCATIONAL POLICY**

Educational reforms have brought tremendous changes to the people and the nation in various domains. On the surface, the notable changes that can be observed is the shift from agricultural based economy into the industrialized one, the empowerment of national curriculum across all levels particularly at higher education, the rise and empowerment of the Malay Bumiputera's education and subsequently through their participation in the growth of the country's economy, the growth of scholarship and research in various fields of study, especially science and technology as well as the empowerment of Bahasa Melayu as the language of knowledge whilst maintaining the position of English language as the second language.

At the epistemological level however, educational reforms that the country has experienced resulted in several ideological notions to enter the society's consciousness. One of the key notions is secularism which has been extensively discussed by scholars like S. M. Naquib Al-Attas (1993), Sidek Baba (2000) and Rosnani Hashim (2004) in the Malaysian context. Secularism, briefly seen as the separation of religious worldview from the inquiry of knowledge, was inculcated into the local society's consciousness through western colonization and this persists till today in the dominance of western hegemony in education, namely through globalization. The dissemination of the Western worldview was gradually accomplished through the educational system based, leading to the deislamization of the Muslim mind (Al-Attas, 1993; Baba, 2000; Mohamad & Othman, 2011). The impact of secularism has lead to dualism in educational system of the country, namely the traditional/religious and the secular/national system. This dichotomous system became a means of dividing the ummah (Muslim community) and draining its energy (Taha Jabir, 1989). Rosnani (2004) equally warned that this educational dualism bears negative consequences for Muslims in particular. Both systems produce half-baked Muslims who do not possess the integrated Islamic personality. It is even worse when graduates of both systems who subscribe to opposing worldviews, cannot see eye to eye to address the social, economic and political problems in the country.

Recognizing these phenomena, movements to re-instill Islamic epistemology and values into education, also known as the Islamization of knowledge has been part of the recent education discourse in Malaysia as in other Muslim countries of the world. Some of the emerging strategies that have been proposed by scholars such as S. M. Naquib Al-Attas (1993) and Sidek Baba (2000) include integration of Islamic paradigm with the western methodology to fuse the contemporary thought with the traditional Islamic one, also known as the eclectic approach. Other than that, the Qur'anic method applies the Tawhidic paradigm (from divine sources) in the application and learning of acquired knowledge (Baba, 2015; Surajudeen & Awang Mat, 2013). These movements have given rise to the revival of Islamic learning centres, such as the madrasah and tahfiz schools as well as Islamic universities such as International Islamic University Malaysia (IIUM) and the Islamic Science University of Malaysia (USIM). This phenomenon in educational policy-making is identified by Baba (2016) as the bottom-up influence – where the changes in the educational policy occur due the demands of the community, as compared to the top-down influence that was seen in the previous reforms of educational policies as they

were implemented by the ruling authority i.e. the government in moulding the society towards achieving its goals and aspirations.

## **CONCLUSION**

The Malaysian education system has undergone a series of development in order to enhance its quality and find its own unique identity. Such transformation is a result of numerous reforms which allowed better education to be given to the students in Malaysia. The reforms were not easy as the country inherited external philosophies, thoughts, curriculums and systems from its previous colonial masters. As time goes by, the education system in Malaysia managed to find and locate its local character and develop a system which could satisfy every segment of the society given the fact that the country is multi-religious and multi-cultural in nature. It has almost a balanced composition between the Malays and non-Malays as well as Muslims and non-Muslims. Under these circumstances, an integrated approach in education would be essential in its future reform. Simultaneously, future directions should also consider embedding new technologies (ICT), fulfilling Vision 2020 goals and emphasizing the integration of soft skills, higher order thinking and spiritual domain into the education system to create holistic future citizens.

## **REFERENCES**

- Ahmad Tijani Surajudeen and Muhamad Zahiri Awang Mat. "Classification and Integration of Knowledge: The Qur'anic Educational Model," *Revelation and Science* Vol. 03, No. 02 (2013) 9-22
- Carnoy, Martin, Jacques Hallak, and Françoise Caillods. *Globalization and educational reform: what planners need to know*. UNESCO, International Institute for Educational Planning, 1999
- Chan Chai, Hon. *The Business of Higher Education in Malaysia*. Commonwealth Education Partnerships. 2007
- Da, W.C.. *Public and Private Higher Education Institutions in Malaysia: Competing, Complementary or Crossbreeds as Education Providers*. *Kajian Malaysia*, Jld. XXV, No. 1. June 2007
- Development of Education National Report Malaysia. *The Education System at the End of the Twentieth Century in Malaysia*. 2001
- Early Education in Malaysia. Retrieved from [http://www.teo-education.com/teophotos/albums/userpics/053\\_Early\\_Education\\_in\\_Malaysia.pdf](http://www.teo-education.com/teophotos/albums/userpics/053_Early_Education_in_Malaysia.pdf)
- Grapragasem, V, Krishnan A & Mansor, A. N.. *Current Trends in Malaysian Higher Education and the Effect on Education Policy and Practice: An Overview*. *International Journal of Higher Education*. Vol. 3, No. 1. 2014
- Jamil, H & Santhiram R.R.. *Malaysian Educational Policy for National Integration: Contested Terrain of Multiple Aspirations in a Multicultural Nation*. *Journal of Language and Culture* Vol. 3(1), pp. 20-31, January 2012
- Kamogawa, Akiko. *Higher Education Reform: Challenges towards a Knowledge Society in Malaysia*. *African and Asian Studies*, Vol 2(4), pp 545-561. Koninklijke Brill NV, Leiden. 2003

- Khairul Azmi Mohamad & Noraini Othman. Eclectic Model in the Malaysian Education System. *International Education Studies* Vol 4(4), Canadian Center of Science and Education. 2011
- Rosnani Hashim. "Transformative Islamic Education through a Transformative Pedagogy in Malaysia," in *Reforms in Islamic Education: International Perspective*, ed. Charlene Tan (New York: Bloomsbury, 2014), 177-94
- Rudner, Martin. Education, Development and Change in Malaysia. *South East Asian Studies*, Vol. 15, No.1, June 1977
- Sidek, Baba. *Integrated Knowledge in the Tawhidic Curriculum: Muslim Education Quarterly*. Cambridge: The Islamic Academy. 2 (17). 2000
- Sidek Baba. "The Integrated Approach in Malaysian Education: The International Islamic University Malaysia as a Model," in *Islamic Studies in World Institutions of Higher Learning: Issues and Challenges in The Era of Globalization*, ed. Abdus Samad Musa, Hazleena Baharun, and Abd Karim Abdullah (Kuala Lumpur: Islamic University College of Malaysia), 93-98. 2004
- Sidek Baba. *Integration and Collaboration in Education and Learning*. 2013
- Sidek Baba, et al. A Qur'anic Methodology for Integrating Knowledge and Education: Implications for Malaysia's Islamic Education Strategy. *The American Journal of Islamic Social Sciences* 32.2. 2015
- Sidek Baba, Mohamad Johdi Salleh Salleh, Tareq M. Zayed, and Ridwan Harris. "A Qur'anic Methodology for Integrating Knowledge and Education: Implications for Malaysia's Islamic Education Strategy," *American Journal of Islamic Social Sciences* 32, no. 2. 2015
- Sidek Baba. *Lecture Notes for Social Change and Educational Policy*. Kuliyyah of Education, IIUM (Sep – Dec 2016)
- Sidek Baba. *Lecture Notes for Islamization of Knowledge*. Kuliyyah of Education, IIUM (Sep – Dec 2016)
- S. M. Naquib Al-Attas. *Islam and Secularism*. Kuala Lumpur: ISTAC. 1993
- S. M. Naquib Al-Attas. *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. Kuala Lumpur: ISTAC. 1999
- Sufean, Hussin. *Pendidikan di Malaysia: Sejarah, Sistem dan Falsafah*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka. 1996
- <http://www.rand.org/topics/education-reform.html>, Retrieved 15 Jan 2017
- <https://www.scribd.com/doc/30795127/Education-Act-1961>
- <https://www.scribd.com/presentation/154891205/Development-In-Malaysia-education>
- [http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Malaysia/Malaysia\\_Education\\_Act\\_1996.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Malaysia/Malaysia_Education_Act_1996.pdf)

Taha Jabir al-Alwani. (1989). *Outlines of A Cultural Strategy*. London: International Institute of Islamic Thought. 1989

Tham, S.W.. *Exploring Access and Equity in Malaysia's Private Higher Education*. ADBI Working Paper 280. Tokyo: Asian Development Bank Institute. 2011

Zamrus, A. Rahman & Mokelas Ahmad. *Malaysia: Curriculum, Planning and Development*. Retrieved from [www.ibe.unesco.org/curriculum/Asia%20Networkpdf/ndrepmy.pdf](http://www.ibe.unesco.org/curriculum/Asia%20Networkpdf/ndrepmy.pdf)

# MATHEMATICS AND TECHNOLOGY INTEGRATED EDUCATION IN MALAYSIA

## INTEGRASI MATEMATIK DAN TEKNOLOGI PENDIDIKAN DI MALAYSIA

*Azrul Fazwan Kharuddina,1*

*Norazura Azidb,2*

*Zaida Mustafaa,3*

*Lilie Zahara Ramlya,4*

*a Universiti Tun Abdul Razak, Kuala Lumpur, Malaysia*

*bSMK Jeram, Selangor, Malaysia*

*1azrulfazwan@unirazak.edu.my*

*2zurazid@yahoo.com*

*3zaida@unirazak.edu.my*

*4lilie.zahara@unirazak.edu.my*

### ABSTRACT

The goals of the mathematics curriculum reform are: to provide a basic mathematics content for future university students studying the natural sciences, for securing mathematics teaching time to develop mathematical creativity in communication and problem solving and to solve individual differences in learning mathematics. By necessity, the Ministry of Educational (MOE) reformed the national curriculum for elementary, middle and high schools in 2017. The goals of this reform are to identify the similarities and differences between the national, district, school and individual levels, to promote learners' autonomy and creativity, to establish the education with schools, teachers, students and parents, to develop school educational plans and to keep and manage their quality in achievement. Based on the goals, the 2017 mathematics curriculum has been developed. In the newest reform, the authors describe the directions of the new curriculum and the circumstances of mathematics pre-university level students in Malaysia.

*Keywords: technology integrated, mathematics education, pre-university students, mathematics achievement*

### ABSTRAK

Matlamat pembaharuan kurikulum matematik adalah untuk menyediakan kandungan matematik asas untuk pelajar universiti pada masa depan dalam mengkaji ilmu sains semula jadi, untuk mendapatkan masa mengajar matematik untuk dalam membangunkan kreativiti matematik komunikasi dan menyelesaikan masalah serta menyelesaikan perbezaan individu dalam pembelajaran matematik. Oleh sebab itu, Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) memperbaharui kurikulum kebangsaan untuk sekolah rendah, menengah dan pengajian tinggi pada tahun 2017. Matlamat pembaharuan ini adalah untuk mengenal pasti persamaan dan perbezaan di antara peringkat kebangsaan, daerah, sekolah dan individu, untuk mempromosikan pelajar autonomi dan kreativiti, untuk mendirikan pendidikan dengan sekolah, guru, pelajar dan ibu bapa, untuk membangunkan rancangan pendidikan sekolah dan untuk menjaga dan mengurus kualiti mereka dalam pencapaian. Berdasarkan matlamat, kurikulum matematik

tahun 2017 telah dibangunkan. Dalam reformasi terbaru, penulis menerangkan arah kurikulum baru dan keadaan pelajar pra-universiti matematik di Malaysia.

*Kata kunci: integrasi teknologi, pendidikan matematik, pelajar pra-universiti, pencapaian matematik*

## **INTRODUCTION**

It is said that the education should be the one-hundred-year plan. To establish a nation, an education should be established. When the education is well established, the nation keeps the peace. Recently, every nation tried to reform their national curriculum to keep their own education system. Malaysia is not an exception. Since 1956, Malaysia national curriculum through the Ministry of Educational (MOE) has tried to reform the national curriculum to nurture creative and talented students, to establish internal stability in mathematics education, and to realize school mathematic goals. In 2005, the MOE addressed the outline of the national curriculum and is developing the details of the mathematics curriculum. The MOE also made an effort to promote the education of technology integrated. In the newest reform, the authors describe the directions of the new curriculum and the circumstances of foundation education in Malaysia.

### **Malaysia National Curriculum of Mathematics**

The goals of the mathematics curriculum reform are: to provide a basic mathematics content for future university students studying the natural sciences, for securing mathematics teaching time to develop mathematical creativity in communication and problem solving and to solve individual differences in learning mathematics. By necessity, the MOE reformed the national curriculum for elementary, middle and high schools in 2017. The goals of this reform are to identify the similarities and differences between the national, district, school and individual levels, to promote learners autonomy and creativity, to establish the education with schools, teachers, students and parents, to develop school educational plans and to keep and manage their quality. Based on the goals, the 2017 mathematics curriculum has being developed with some guidelines.

- (1) An emphasis on mathematical creativity.
- (2) An emphasis on the student's humanity in mathematics education.
- (3) Reinforcing the mathematical process.
- (4) An application of the technology exposure groups.

### **The Emphasis on Mathematical Creativity**

The curriculum revised the definition of a technology integrated from a skill-based aided to a creative aided, which shed new light on advanced education. In the future, a technology integrated person is required to have creative abilities for finding new things. For developing creative abilities, we need to create a psychologically and intellectually-stimulating educational environment. The 2017 reformed curriculum emphasizes on promoting the mathematical creativity. The meaning of mathematical creativity is the ability to produce various, original problem solving methods in while doing mathematical tasks, or to explore and construct knowledge in a new point of view.

In school, mathematical creativity is revealed during the process of analyzing, connecting and synthesizing prior knowledge and by experiencing meaningful methods using mathematical reasoning and insight. Also, when learners develop mathematical creativity in school, mathematical communication

and expression related with creative thinking have to be developed as well. Creativity can also foster problem solving skills, reasoning and communication in the mathematics.

### **The Reinforcement of the Mathematical Process**

The mathematical process is the activated mathematical ability that occurs during problem-solving. Comparing the mathematical process to the mathematical content prescribed to students, the process in school mathematics can be treated clearly. So the mathematical process is described concretely comparing to current curriculum in teaching-learning methods.

### **The Application of the Technology Exposure Group**

To avoid rigidity of organizing and managing the curriculum, the technology exposure group is applied to organize and manage the curriculum flexibly through connection and cooperation between the groups. There are 2 groups (control group and expose group). The application of the technology exposure groups allows learning by different levels and allows making various knowledge skills. The application of the technology exposure groups admits the difference of the learning level, so when learners understand fast, they learn more and deeply and when they understand slowly, they focus more on fundamental content. Also because the content is presented synthetically, it is possible that various knowledge reorganized the related content can be eliminated.

### **A Trend of Malaysia Education for Technology Integrated in Mathematics**

According to the 2015 Trends in International Math and Science Study (TIMSS), Malaysia's ranking in Math demolish from 26th in 2011 to 22nd in 2015. In the recently released 2015 Programme for International Student Assessment (PISA) report published, Malaysia was ranked 39th out of 65 countries. Malaysia attained a reading score of only 431, significantly higher than the average point of 396 and increase from the previous score of 398 achieved in the previous PISA 2011 report. In Mathematics, Malaysia did increase from the previous assessment with 446 points (compared to 421 in 2011), although this is still below the average score of 429 points. In view of the challenges of the twenty-first century and other changing needs, teaching and learning strategies that have been identified includes Computer-Aided Learning/Instruction (CAL/CAI). In Malaysia, a technology integrated student is defined as a student with an outstanding aided who needs special education to develop his or her potential.

Learning mathematics is compulsory for all students in Malaysia, especially for pre-university level to further their study in degree program. Mathematics is important to be completed and to guarantee a good future job market. By virtue of the fact that technology in mathematics, introducing graphing calculator (GC) can make the intangible interactively understanding that can be reached by students substantively enlarged. Introducing technology in mathematics is expected to motivate students and to help them see the important linkages between mathematics and the real world (Henriksen, E. K., Dillon, J., & Ryder, J. (Eds.), 2015). On the other hand, this study will demonstrate educators and researchers on how technology can motivate students with learning mathematics to reach their full potential. While education for the technology integrated students was focused on mathematics and science in the past years, it now has expanded into many areas including invention, information, English, literature, fine art, music, etc. This paper will focus mainly on the mathematics education for GC-aided on pre-university level students.

## Selection of GC-aided Students

A mathematics test with GC is conducted with Foundation Science student intakes of 2015/2016 and 2016/2017. The questions are designed and adapted from several sets of questions equivalent with mathematics syllabus of pre-university level for science students. The study set consist of a collection of information studies related to student demographics, family background, educational background, experience with GC and attitude towards mathematics through four approaches; belief, effort, self-efficacy and GC attitude. Consequently, these data will be analyzed to identify predictor factors for students' achievement on given mathematics tests. Numbers of science students whom enrolled in June 2015 and June 2016 are 2,072 students. These students were registered according to their course of study in unequal numbers. To conduct statistical tests, students were randomly selected through stratified sampling method based on the number of different courses.

## METHODOLOGY

A total of 800 students were chosen based on the available list and separated into two groups. The first group is the control group (CG) and seconds the expose group (EG). Both are to consist of 400 students. These two groups will follow a different mathematics workshop but will sit for the same set of test. For CG, students will study mathematics syllabus related to graphing techniques through traditional methods while the EG will be exposed to the use of GC to answer all mathematics exercises through method called new technology in teaching technique. Upon completion of the mathematics workshops held in stages over period of two hours, the students were given a week to review independently and students from the EG were allowed to discover and explore the use of GC.

A total of 763 students successfully grouped together to pursue the mathematics with GC test. All of the students were allowed to use the GC to complete a mathematics test in one hour period. Then, the students were distributed a set of questionnaire to obtain information as well as the rate of student assessment on attitudes toward mathematics. The hypothesis model explored examines whether the relationships between student's technological exposure (Group) and mathematics score (mathematics achievement with GC-aided) is significant or not (refer to Figure 1).



*Figure 1.* A Correlation Framework between Technology Exposure and mathematics Achievement

This section of the study indicates the statistical procedures that were used to test the hypothesis. The relationship between the level of measurement and the appropriateness of data analysis is important to make sure the existence of technical and conceptual interaction (Ary, D., Jacobs, L. C., Irvine, C. K. S., & Walker, D., 2018). Students are started an instrumental genesis when they try to use a new technology device for the first time. A simple regression test is used to assess whether there is a statistically significant difference between the group performances. Each participant was occupied a specific mathematics course test named Math 1 and Math 2 before entering a workshop and sit for post-test to assess achievement. Is there a statistically significant gain in achievement from control group score to expose group scores?



## Hypothesis Test

H0: the observed distribution fits the normal

Ha: the observed distribution does not fit the normal distribution

Initially, dependent variable, mathematics score with GC aided (MSGGA) was continuous observed variable. By using a normality test, data distribution of this study is substantially negatively skewed for MSGGA (see Appendix A). Based on Shapiro-Wilks1 statistical test, dependent variable (MSGGA) in this study was not normally distributed because of value is not close to 0 and significant value is less than 0.05.

Then, the data is needed to be transformed into a Standardized Zscore by using a transformation method (Lamparter, D., Marbach, D., Rueedi, R., Kutalik, Z., & Bergmann, S. (2016); Tabachnick and Fidell, 2007; Howell et al, 2009) to assume for normality. A new dependent variable name called Standardized Mathematics Achievement With GC-Aided or SMAWGA (zscore) was introduced for the next analysis.

For tests on samples of  $n = 3$  to 2000 use Shapiro-Wilks; for those of  $n > 2000$  use Kolmogorov-Smirnov

A simple regression analysis was conducted to investigate how well technology exposure predicts standardized math score with GC-aided. The direction of the correlation was positive (0.834), which means that students who have exposed to graphing calculator tend to have higher math scores and vice versa (see Figure 2 and Table 1 & 2). The results were statistically significant ( $F = 1738.618$ ,  $p < 0.05$ ) and  $r^2$  indicates that approximately 69.6% of the variance in SMAWGA (zscore) can be predicted from technology exposure (Talbot, D. E., & Talbot, J. D., 2018; Cohen, 1992). As a result, technology exposure had a positive relationship towards SMAWGA (O'Dwyer et al, 2005).

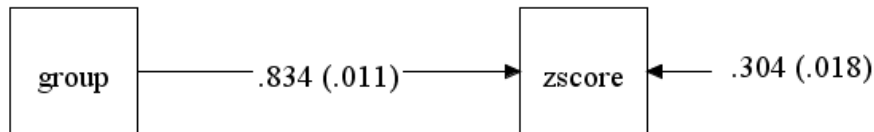


Figure 2. A Correlation Test Result between Technology Exposure and SMAWGA

Table 1

*A Simple Regression Test between Technology Exposure and SMAWGA*

STDYX Standardization	Estimate	Two-Tailed		P-Value
		S.E.	Est./S.E.	
ZSCORE ON				
GROUP	0.834	0.011	75.669	0.000
INTERCEPTS				
ZSCORE	-2.505	0.056	-44.969	0.000
RESIDUAL VARIANCE				
ZSCORE	0.304	0.018	16.560	0.000
R-SQUARE				
ZSCORE	0.696	0.018	37.834	0.000

Table 2

*ANOVA Test between Technology Exposure and SMAWGA*

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	530.011	1	530.011	1738.614	.000 <sup>b</sup>
	Residual	231.989	761	.305		
	Total	762.000	762			

a. Dependent Variable: Zscore: Total test mark

b. Predictors: (Constant), Group

This study has shown that the use of GC improvised math achievement and subsequently promotes positive attitudes towards technology (GC) in doing and learning mathematics. The fact that students were able to complete the problem in worksheet with GC-emulator even though they had not gone through a proper training session on GC was encouraging. Seemingly this paper supports that it is feasible to incorporate technology in learning mathematics using the improvised GC exposure approach for under-prepared students in technology. In other words students in an exam-oriented environment or in institutions where there is a shortage of computer lab, time constraint, lack of resources or infrastructure to receive proper training can still benefit richly from the use of mathematics analysis tools (graphics calculator) complemented with proper design of instructional materials.

### **The Mission of Gc-Aided Education: Excellence and Equity**

When we speak of equity, it must be agreed that having equal opportunity does not mean having the same opportunity. Equity means making experiences available that are uniquely appropriate for each individual. Ndiaye, M., & Wolfe, R. E. (2016) state, equity is present when all students have equal access to potential opportunities based on reasonable standards of competence. Offering a skilled musician and a brilliant scientist the same experience is not equity; equity is offering them equal opportunities to pursue their individual paths toward excellence. Van Tassel-Baska (1997) reminds us, excellence for all, if it means the same standards, same curriculum, same instructional emphases, becomes basically inequitable for all since it fails to recognize individual differences.

### **What should be changed in the future for GC-aided learners?**

Differentiating the standard curriculum for GC-aided students

More and more educators seem to be convinced that differentiating the standard curriculum is the key to effective education of GC-aided students.

Graphing calculator and Differentiating curriculum for GC-aided students

How can we use Graphing calculator to develop differentiating curriculum for GC-aided students? First, we can use Graphing calculator to accelerate the GC-aided students' current status.

$$f(x)=ax^2, f(x)=ax^2+bx, f(x)=ax^2+bx+c$$

For example, GC-aided student can be asked to explore the properties of graphs.

Second, students using graphing technology have verified better understanding of functions and variables, and accomplished better in solving algebra problems in applied contexts and interpreting graphs.

Third, technology that supports multiple representations is shown to increase students' use of visualization in problem solving and gains in understanding.

$$[(x+y)]^2, [(x+y)]^3, [(x+y)]^4, \dots$$

Example: Evaluate a higher degree polynomial problem.

Fourth, if GC-aided student use GC, they can explore many mathematics topics which they are interested in. Appropriate practice of GC is shown to afford all students at various levels greater access to complex mathematical concepts.

$$[(x+1)]^4 = [1x]^4 + [4x]^3 + [6x]^2 + 4x + 1$$

Example: Expand to see a relationship with Binomial Expansion. Find the patterns among numbers in rows and columns in Binomial Expansion.

## CONCLUSION AND DISCUSSION

The Malaysian national curriculum of mathematics is well established through plentiful reforms since 1956. Changing the society of Malaysia, creative people are needed to make new things. So, the MOE emphasizes mathematical creativity and also humanity in mathematics education. Now some mathematical research organizations are developing new mathematics curriculums, applying mathematical creativity and humanity. The mathematics syllabi are more focused on daily life situations and more focused on fun. They reduce the mathematical content and try to support internal stability of mathematical education. Fostering the mathematics education and mathematical creativity, technology integrated students are tested by observation and experiment. The programs for GC-aided students are various. With the knowledge and skills, they are able to search related information, adapt, modify and innovate in deduce alternatives and solutions upon faced with future changes and challenges. The Mathematics Curriculum is frequently seen as consisting of numerous separate and distinct fields related to measurement, geometry, algebra and problem solving.

However, to further avoid this and separate learning of their concept and skill, mathematics is linked to daily life and experiences, whether in or outside of learning institutes. Students have the opportunity to relate mathematics in different contexts and see its relevance in daily life. Giving opinion and solving problems either in oral or written, students is also coached to use correct mathematical language and character. Students are trained to choose the presented information in mathematical language such as translating and presenting information in table forms, graphs, diagrams, equation or non-equation and further present clear and accurate information, without veering from the original meaning. Meanwhile, technology in education is seen as an advantage especially in supporting achievement in the desired results of learning.

Technology being used in teaching and learning mathematics such as calculators should be seen as tools that enrich the teaching and learning process and not to replace teachers. Likewise, the beauty of mathematics is also emphasized. Introducing students the history of famous mathematicians or important mathematical event in the past may motivate students to appreciate the subject in a long term. Mathematics' intrinsic value especially in systematic, accurate, overall, dedicated and confident thinking applied indirectly or continuously during teaching and learning process contribute to personal building

and nurturing of positive attitude towards mathematics. Besides, good values are also introduced in the teaching and learning context. Assessments are performed to measure student achievements in tests and examinations as well as other sources which all provide useful information regarding student development and growth. Continuous and daily assessment enables the determination of student strength and weakness as well effectiveness of teaching activities. Information gained from answers, group works and home works also help improve teaching process and then help to enable effective teaching preparation.

**Declaration of Conflicting Interests**

We certify that there is no conflict of interest with any financial organization regarding the material discussed in the manuscript.

**APPENDIX A – The Result of Normality Test for Selected Variables**

	Tests of Normality					
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
SMAWGA	.143	763	.000	.938	763	.000

a. Lilliefors Significance Correction

**REFERENCES**

Ary, D., Jacobs, L. C., Irvine, C. K. S., & Walker, D. (2018). Introduction to research in education. Cengage Learning.

Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current directions in psychological science*, 1(3), 98-101.

Henriksen, E. K., Dillon, J., & Ryder, J. (Eds.). (2015). Understanding student participation and choice in science and technology education. Dordrecht, the Netherlands: Springer.

Howell, D. C, Crawford, J. R., & Garthwaite, P. H. (2009). On comparing a single case with a control sample: An alternative perspective. *Neuropsychologia*, 47(13), 2690-2695.

Lamparter, D., Marbach, D., Rueedi, R., Kutalik, Z., & Bergmann, S. (2016). Fast and rigorous computation of gene and pathway scores from SNP-based summary statistics. *PLoS computational biology*, 12(1), e1004714.

Ndiaye, M., & Wolfe, R. E. (2016). Early college can boost college success rates for low-income, first-generation students. *Phi Delta Kappan*, 97(5), 32-37.

O'Dwyer, L., Russell, M., Bebell, D., & Tucker-Seeley, K. R. (2005). Examining the relationship between home and school computer use and students' English/language arts test scores. *The Journal of Technology, Learning and Assessment*, 3(3).

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. New York: Allyn and Bacon.

Talbot, D. E., & Talbot, J. D. (2018). *Corrosion science and technology*. CRC press.

Van Tassel-Baska, J. (1997). Excellence as a standard for all education. *Poeper Review*, 20(1), 9-12.

# VALIDITY AND RELIABILITY OF AN INSTRUMENT TO ENHANCE THE SCHOLARSHIP OF TEACHING: VALUES OF STUDENTS' FEEDBACK

Zaida Mustafa  
Azrul Fazwan Kharuddin  
Universiti Tun Abdul Razak, Kuala Lumpur, Malaysia  
zaida@unirazak.edu.my  
azrulfazwan@unirazak.edu.my

## ABSTRACT

The instrument was grounded in the model of classroom teaching (Dunkin & Biddle, 1974), students' evaluations of teaching effectiveness research, principles of effective teaching and adult learning. Exploratory factor analysis was conducted to uncover factors that represented the data. The principle axis factoring extraction method and promax rotation procedure resulted in seven factor structures. Some of the factors were not well defined, thus the instrument was revised. Test-retest correlations were high ( $r \geq 70$ ) and internal consistency analysis indicated that students responded consistently to its eight sub-scales and items. Results of the correlational analysis suggested that all LISET's scales contributed significantly to students' perceptions of learning. The best predictors of students' learning were Rapport with Students ( $\beta = .354$  and Sig. = .000), Speaking Skills ( $\beta = 0.331$  and Sig. = .000) and Clarity of Presentation and Explanation ( $\beta = 0.265$  and Sig. = .002). Results of this study suggested that the LISET survey instrument has acceptable psychometric properties and it captures eight dimensions of teaching components namely, "Self-rated Learning Outcomes", "Rapport With Students", "Clarity of Presentation and Explanation", "Organization of the Lessons", "Stimulation of Student Interest", "Effective Speaking", "Questioning Skills" and "Lecturer Support for Student Assessment". Some of the significant conclusions reached in the study were: (1) the results confirmed the multi-dimensionality of student evaluation of teaching, (2) the LISET instrument has reasonable content, construct and criterion validities, and (3) the LISET instrument can be used by teacher educators with reasonable degree of reliability.

*Keywords: classroom teaching, exploratory factor analysis, student evaluation of teaching, student's perception*

## INTRODUCTION

Students' perceptions of the teaching and learning context shape their approaches to study and ultimately the quality of the learning outcomes (Prosser & Trigwell, 1999). This understanding recognizes that the outcomes of learning belong to students and, while influenced by the teaching input, are ultimately determined by the students. Teachers can only explicitly influence some components of the learning process before it passes into the hand (heads) of students (Barrie, 2018).

Using students' perceptions to evaluate the classroom teaching as propagated in this study is not about judging whether lecturers' teaching is of "high or low quality", rather it is about understanding students' judgment regarding the quality of teaching from their points of view (Ramsden, 2012). Students possess "self-insight" into how to make overall evaluations of teaching effectiveness (Harrison, Ryan & Moore, 2016). Self-insight is a form of meta-cognition in that it reflects peoples' awareness of the nature and

processes involved in their own understanding (Biggs, 2017; Harrison, Ryan & Moore, 1996). The population for this study was adults graduated students. It is assumed that after 11 or more years in the educational system, interacting with dozens of teachers and university lecturers and experiencing thousands of hours of instructions, students are reasonably reliable and accurate judges of lecturers' teaching performance. This assumption was supported by research findings of Almisad (2015). Students in her study gave high ratings on several aspects of classroom teaching. These aspects were (1) the clarity of lessons taught, (2) the effort directed to relate theory to practices as well as to encourage reflection during their lessons and (3) the lecturers' assistance in preparing students for classroom experience. However, students gave low ratings to (1) the lecturers' lesson plans, and (2) the choice of teaching methods and materials. Almisad (2015) cross-validated the students' assessment by observing the lecturers' lessons in the classroom. She found that it was indeed apparent that most of the lecturers presented clear and well-structured lessons and were often mindful in helping students to relate what had been taught to classroom realities. It was also evident that trainers taught using a limited range of teaching aids. The teaching materials such as books and lecture notes were often dull and not motivating.

## LITERATURE REVIEW

“Good teaching starts from the student’s perspectives” (Biggs, 2016, p. 218). The term “perspective” refers to a view or a particular way of thinking about something (Oxford Advanced Learner’s Dictionary, 2000). The term “perceive” also carries the same meaning that is to understand or think of something in a particular way (Oxford Advanced Learner’s Dictionary, 2000). Another term that is closely related to the terms “perceive” and “perspective” is “perception”, which signify an idea, a belief or an image you have as a result of how you see or understand something (Oxford Advanced Learner’s Dictionary, 2000) or an insight gained by perceiving or an awareness of something ((Dewan English-Malay Dictionary, 1992).

According to the Information-Processing theory, “perception” is the most important element in the process of learning because it is the first mechanism that receives information or stimuli from human senses before it is stored, processed and retrieved (Slavin, 2003). What and how much information is registered and processed depends on how important and significant one perceives the information to be. According to this theory, perception of stimuli is not as straightforward as reception of stimuli; “rather, it involves mental interpretation and is influenced by our mental stage, past experience, knowledge, motivation and many other factors” (Slavin, 2003, p. 174).

Prosser and Trigwell (1999) present another perspective on the importance of “perception” in the teaching-learning process. In their Presage-Process-Product model of student learning as depicted in Figure 1, “perception” is seen as an important element in affecting students’ learning outcomes (Prosser & Trigwell, 1999). The model indicates that Students’ perceptions are seen to be an interaction between their prior experiences of teaching and learning, and the present teaching and learning context itself. The model indicates that what affects students’ learning most directly are students’ perceptions of the teaching-learning context, rather than the teaching methods themselves (Ramsden, 1992; Prosser & Trigwell, 1999).

Parallel with the Information Processing Theory, this model points out that students’ perceptions are the most vital element in the teaching-learning process because they are the filter to all input (Barrie, 2001). Students' perceptions of the teaching and learning context shape their approaches to study and ultimately the quality of the learning outcomes (Prosser & Trigwell, 2016). This understanding recognizes that the outcomes of learning belong to students and, while influenced by the teaching input, are ultimately determined by the students. Teachers can only explicitly influence some components of the learning process before it passes into the hand (heads) of students (Barrie, 2015).

Using students' perceptions to evaluate the classroom teaching as propagated in this study is not about judging whether lecturers' teaching is of "high or low quality", rather it is about understanding students' judgment regarding the quality of teaching from their points of view (Ramsden, 1992). Students possess "self-insight" into how to make overall evaluations of teaching effectiveness (Harrison, Ryan & Moore, 1996). Self-insight is a form of meta-cognition in that it reflects peoples' awareness of the nature and processes involved in their own understanding (Biggs, 1991; Harrison, Ryan & Moore, 1996). The population for this study was adults graduated students. It is assumed that after 11 or more years in the educational system, interacting with dozens of teachers and university lecturers and experiencing thousands of hours of instructions, students are reasonably reliable and accurate judges of lecturers' teaching performance.

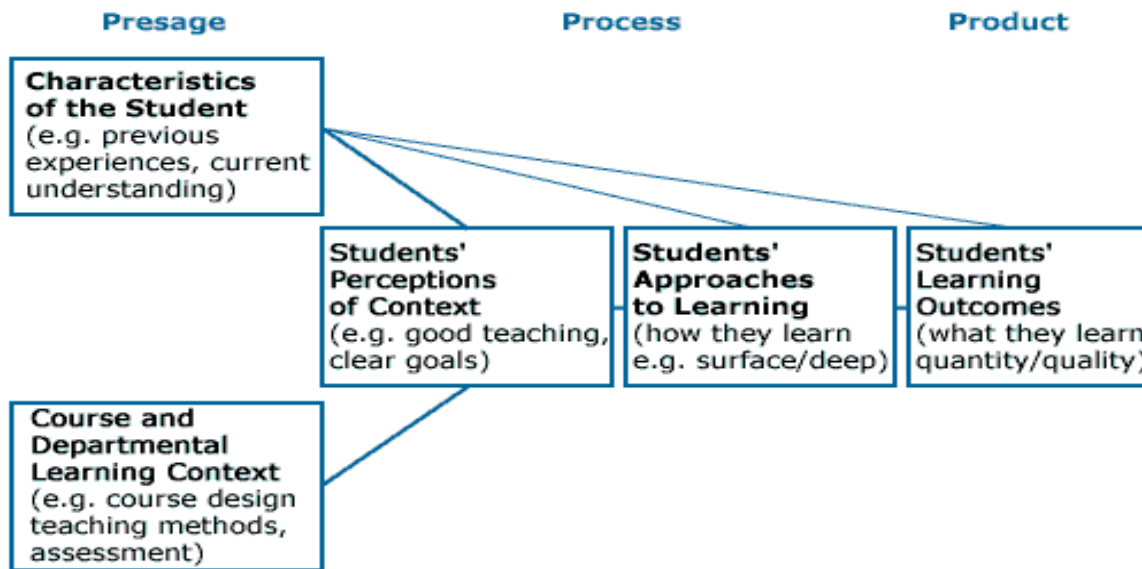


Figure 1. Presage-Process-Product Model of Student Learning

(Source: Prosser, M. & Trigwell, K. (1999). Understanding learning and teaching: The experience in higher education. Buckingham: SRHE & Open University Press, p.12)

## METHODOLOGY

This study attempted to develop a valid and reliable student evaluation of teaching questionnaire for student evaluation of classroom teaching. This study involved the exploration, description and explanation of students' perceptions of teaching performance in teacher training institutions. Data were needed from a relatively large number of students at one point of time in instrument development and validation. The researcher needed to obtain the results from the data analyses relatively quickly, so the instrument can be developed and validated according to the predetermined stages.

Therefore, this study employed survey research method using cross-sectional survey design (Babbie (1998) to develop and assess the validity and reliability of the instrument. Surveys are the preferred approach for collecting data from large numbers of students about their college experiences (Ouimet, Bunnage, Carini, Kuh & Kennedy, 2004). No attempt had been made to investigate the changes in students' perceptions of classroom teaching after several years that need longitudinal survey design. Nor does it attempt to investigate the effectiveness of students' feedback on lecturers teaching performance that need experimental interventions. As such, the researcher perceived the cross-sectional survey design was more practical than other methods for conducting this study. This study was

developed and implemented through three phases over the course of a three-year period: (1) Phase I: development of instrument blueprint, (2) Phase II: administration of the instrument to a development sample and refinement of the final instrument, and (4) Phase III: further assessment of validity and reliability of scores obtained from the final instrument. The research framework that illustrates the implementation of the research activities is summarized in Figure 2.

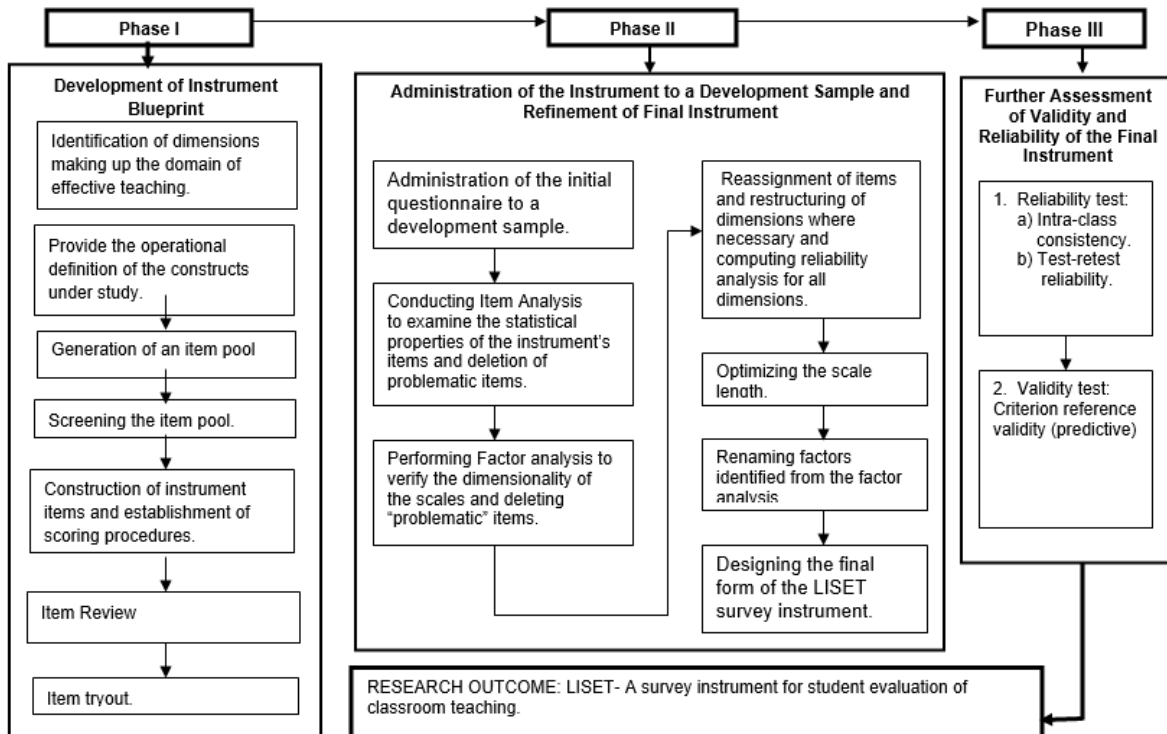


Figure 2. Research Framework: The Implementation of the Research Activities

Reviewers are asked to rate each item based on its importance to evaluate lecturers' teaching effectiveness. Table 1 (see next page) presents the mean and standard deviations of each item as rated by the reviewers. The table shows that five items are rated by the lecturers as "not important" and "not at all important" to evaluate their teaching effectiveness in the classroom. The mean of these items is in the range of 1.60 to 2.40 and the standard deviation of the items are relatively low (.65 and below) indicating the agreement among the respondents of the irrelevance of these items in providing information about their teaching performance. Thus, these items are dropped from the instrument blueprint. Several items exhibited high standard deviation (more than 1.0), indicating the disagreement among the respondents of the relevance of these items to provide information about their teaching performance. The items are:

- Provides handouts on important topics (item 27),
- Uses media effectively (item 51),
- Stresses important points (item 53),
- Uses graphs or diagrams to facilitate explanation (item 55),
- Incorporates personal teaching experience in his lesson (item 61).
- Gives constructive feedback on work in progress (item 71).

The mean of these items are in range of 2.80 to 3.52, indicating that as a group, respondents perceived these items are of moderate importance in providing information about their teaching performance. At this point, these items are retained for items review process. Compared to lecturers, students gave higher ratings to all items in the instrument blueprint. These findings indicate that students perceived all items are of "moderately importance" to "very important" to evaluate lecturers' teaching performance.



However, the mean did not reflect group consensus on several items since the values of standard deviation of the items are huge (more than 1.00). Items that have high means and high standard deviations are:

1. I have learned something valuable from this course (item 3),
2. I did extra reading to follow up points raised in the classroom (item 5),
3. I have learned and understood the subject materials of this course (item 6),
4. Answers questions satisfactorily (item 21),
5. States objectives of each lecture (item 38), and
6. Uses appropriate examples/ analogies to explain the content of the subject (item 49).

Table 1

*Means and Standard Deviations of Items Based on Its Importance and Students Ability to Rate Criteria*

Paraphrased Items	Lecturers				Students			
	"Importance" Criterion		"Ability to Rate" Criterion		"Importance" Criterion		"Ability to Rate" Criterion	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1. My interest in this subject increased.	3.44	.51	4.48	.71	4.58	.65	3.89	.85
2. Feel motivated to learn this subject.	4.48	.51	4.44	.65	4.14	.83	4.06	.86
3. Have learnt something valuable from this course.	4.04	.68	4.16	.75	4.64	1.18*	3.89	.78
4. Gained confidence to teach the subject to my students.	3.60	.76	2.48*	.64	4.19	.67	2.17	.65
5. Did extra reading to follow up points raised in the classroom.	3.96	.68	4.08	.76	4.00	1.07*	4.06	.75
6. Have learnt and understood the subject materials of this course.	4.18	.54	3.88	.88	4.54	1.34*	3.83	1.0
7. Improve my presentation skills through class presentation.	3.16	.80	3.76	.72	4.08	.69	3.94	.71
8. My knowledge level in this area is greatly increases.	4.40	.50	4.12	.60	4.08	.60	3.97	.70
9. Incorporates humor in his/her teaching.	2.92	.81	4.16	.75	4.22	.72	4.03	.81
10. Exhibits pleasant facial expression while teaching.	3.60	.76	4.00	.76	4.36	.64	4.11	.785
11. Speaks in a dramatic or expressive way.	3.88	.73	3.96	.79	4.22	.68	3.83	.94
12. Uses gestures with hands to emphasize his ideas.	3.92	.70	3.84	.75	4.22	.68	4.00	.76
13. Moves about while teaching.	4.44	.51	3.84	.69	4.14	.68	3.61	.84
14. Exhibits facial gestures or expression to stress important points.	3.16	1.03	3.88	.73	4.11	.62	3.92	.84
15. Extends eye-contact to the whole class.	4.32	.63	4.00	.82	4.25	.69	3.75	.60
16. Uses variety of teaching strategies to encourage students' participation.	3.68	.85	3.88	.78	4.28	.59	4.11	.71
17. Accepts students' ideas and opinions.	4.40	.50	4.04	.73	4.22	.64	4.08	.73
18. Invites students to share ideas and opinions.	4.12	.60	4.04	.73	4.22	.68	2.44	1.23
19. Welcomes questions from students.	3.16	.90	3.96	.73	4.11	.62	3.75	.65
20. Incorporates students' ideas in class discussion.	4.00	.64	3.92	.76	4.14	.72	4.50	.61
21. Answers questions satisfactorily.	4.14	.58	4.00	.76	4.46	1.39*	4.53	.56
22. Periodically, asks questions to check students understanding.	2.40	.64	3.88	.73	4.64	.59	4.11	.62
23. Asks if students understand before proceeding to next topic.	4.32	.56	4.04	.73	4.31	.62	4.22	.72
24. Invites students to share their knowledge and experience.	3.52	.96	4.36	.76	4.36	.68	4.83	.45
25. Varies the questions to elicit right answers when students provide incomplete or wrong answers.	3.12	.83	4.00	.71	4.17	.65	4.06	.75

Paraphrased Items	Lecturers				Students			
	"Importance" Criterion		"Ability to Rate" Criterion		"Importance" Criterion		"Ability to Rate" Criterion	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
	26. Provides wait time after posing a question for students to think about the answers.	4.28	.68	4.04	.73	4.33	.53	4.69
27. Provides handouts on important topics.	2.92	1.45*	3.84	.85	4.03	.77	4.53	.65
28. Keeps focus on the main topic or discussion.	3.84	.75	3.88	.83	4.31	.58	4.06	.83
29. Provides explanation that is direct to the point.	4.28	.54	3.80	.87	4.11	.75	4.72	.51
30. Follows class schedules as specified in the Teaching Plan.	4.48	.51	4.32	.56	4.17	.65	4.64	.59
31. Explains the objectives of the lessons at the beginning of the class sessions.	3.40	.71	4.32	.56	4.19	.62	4.53	.70
32. Ties up the lessons by summarizing important points.	3.72	.74	4.28	.68	4.31	.62	4.22	.72
33. Starts the class sessions on time.	3.36	.64	4.16	.80	4.22	.76	4.17	.84
34. Explains the course outline at the beginning of the semester.	3.80	.71	4.36	.64	4.22	.72	4.61	.64
35. Presents the topics in a logical sequence as specified in the syllabus.	3.56	.87	4.32	.63	4.28	.66	4.67	.63
36. Teaches at appropriate pace.	4.40	.64	4.32	.69	4.28	.66	4.25	.69
37. Reviews topics covered in previous lectures at the beginning of each class session.	4.48	.51	4.16	.62	4.28	.68	4.34	.59
38. States objectives of each lecture.	1.70*	.64*	4.52	.59	4.42*	1.34*	4.31	.75
39. Gives lectures that facilitated taking notes.	3.20	.64	4.44	.58	4.39	.60	4.42	.60
40. Previews topic to be covered in the next lesson.	4.00	.71	4.54	.66	4.37	.73	4.67	.68
41. Uses comprehensible language to explain.	2.80	.87	4.08	.76	4.00	.72	4.47	.70
42. Speaks clearly in explaining the content of the subject.	3.32	.80	4.20	.64	4.28	.62	4.50	.65
43. Speaks at a rate, which allows me time to comprehend the points made.	4.28	.61	4.28	.68	4.19	.67	4.56	.61
44. Speaks with variety in tone of voice while teaching.	4.12	.67	3.84	.75	4.03	.70	4.42	.73
45. Speech is audible.	4.04	.68	4.04	.84	4.33	.63	4.58	.60
46. Speaks fluently in explaining the content of the subject without excessive pauses or "ums" and "ahs".	4.60	.50	3.92	.76	4.14	.64	4.56	.56
47. Provides relevant examples to facilitate students' understanding.	4.20	.64	4.28	.61	4.14	.54	4.42	.55
48. Demonstrates the application of theories to actual classroom situations.	2.08*	.60*	4.40	.64	4.17	.65	4.47	.70
49. Uses appropriate examples/ analogies to explain the content of the subject.	4.28	.61	4.28	.74	3.92	1.20*	3.97	.74
50. Explains using simple common terms.	4.20	.64	4.12	.67	4.11	.62	3.94	.71
51. Uses media effectively.	3.52	1.12*	4.44	.71	4.28	.66	4.03	.77
52. Summarizes major points.	4.44	.51	4.00	.71	4.11	.62	4.58	.55

Items	Lecturers				Students			
	"Importance" Criterion		"Ability to Rate" Criterion		"Importance" Criterion		"Ability to Rate" Criterion	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
	53. Stressed important points	3.28	1.21*	4.04	.73	4.28	.61	4.67
54. Repeats difficult ideas several times.	3.28	.98	4.16	.80	4.28	.70	4.11	.78
55. Uses graphs or diagrams to facilitate explanation.	3.20	1.19*	4.20	.76	4.36	.64	4.31	.71
56. Writes key terms on blackboard.	4.28	.54	4.08	.76	4.19	.67	4.11	.75
57. Periodically summarizes points previously made.	4.24	.59	3.48	.65	4.28	.74	4.17	.77
58. Defines new unfamiliar term.	4.24	.66	3.96	.68	4.17	.61	4.67	.48
59. Provides individual assistance in class when needed.	4.52	.51	4.16	.69	4.44	.56	4.64	.64
60. Uses appropriate language when interacting with students.	4.28	.61	4.04	.74	4.19	.71	4.42	.73
61. Incorporates personal teaching experience in his lesson.	2.80	.12	4.28	.62	4.08	.60	4.42	.65
62. Respects students as adult learners.	4.12	.63	4.16	.75	4.11	.67	4.14	.68
63. Praises students' answers.	4.44	.51	4.20	.76	3.97	.65	4.33	.72
64. Is open to students' opinion and questions.	3.80	.91	4.16	.90	3.94	.86	4.53	.65
65. Smiles or laughs while teaching.	4.00	.64	4.44	.58	4.08	.65	4.31	.67
66. Praises students for good ideas.	3.36	1.19*	4.28	.74	3.89	.71	4.22	.68
67. Addresses individual students by name.	4.24	.52	4.32	.69	3.97	.69	4.25	.65
68. Makes students feel welcome in seeking help/ advice in or outside class.	3.20	.76	4.20	.41	4.17	.70	4.53	.61
69. Provides examples of assessments/ coursework with excellence as a guide.	1.92*	.51*	4.16	.55	4.14	.64	4.50	.51
70. Explains the quality of work expected from the coursework/ assessments.	4.00	.71	4.28	.61	4.22	.59	4.47	.61
71. Gives constructive feedback on work in progress.	3.48	1.19*	4.44	.58	4.22	.54	4.19	.52
72. Explains the grading scheme clearly.	2.40	.76	4.36	.70	4.14	.68	4.53	.61
73. Gives clear directions for writing the coursework/ assessments.	3.56	.71	4.56	.58	4.22	.68	2.31	.75
74. Provides sufficient time for students to complete the course work.	3.68	.90	4.28	.68	4.25	.60	4.06	.71
75. Returns students' coursework/ assessments to enable them to assess their progress.	1.74*	.61*	3.32	.89	4.21	.58	2.39	.73
76. Is fair in assigning grades.	2.26*	.63*	2.44*	1.23*	4.25	.79	3.19	.65
77. Provides timely, pertinent and comprehensive feedback on work in progress.	3.82	.82	3.21	.68	3.21	.60	2.42*	.76
78. Tells students exactly what is expected of them on assessments.	4.24	.61	3.89	.72	3.11	.68	3.59	8.4
79. Comments on assessments are helpful.	4.46	.53	3.01	.39	3.95	.86	2.31*	.63

\* The low means and standard deviations of problematic items.

## CONCLUSION AND DISCUSSION

The respondents of this study are adult learners (Knowles, 1984). Results indicate that the majority of them are in the age range of 28 – 31 years old. According to Piaget's Stages of Intellectual Development, this is the stage where a person passes through the stages of "abstract thinking" (formal operational stage) and this is the stage where the mind is capable of dealing with the mastery of thought (Piaget, 1972). As mature students they possess "self-insight" into how to make overall evaluations of teaching effectiveness

(Harrison, Ryan & Moore, 1996) thus, making them good judges about the intangible products of the classroom: teaching and learning process (McKeachie, 1991; Marsh & Roche, 1997).

Results also indicated that 481 or 37 percent of the respondents are married and 686 or 52.8% of them brought with them teaching and working experience to the classroom. As adults they have different learning preferences and needs than younger students (Knowles, 1984; Donaldson, Flannery and Ross-Gordon, 1993). They also have different perceptions and expectations of effective teaching from traditional students (Donaldson, Flannery & Ross-Gordon, 1993, Meaigel, 1999; Cox, 2000; Kaiser 2000). Using student evaluation of teaching survey as propagated in this study, can provide lecturers with information about the learning needs and preferences of this group of students as adult learners. The information can assist lecturers plan class sessions to include several different types of teaching methods and learning activities to reinforce and enhance adults' learning.

The majority of the respondents are females. Past research studies on teaching effectiveness documented that there was a difference between student evaluation of teaching based on gender (Anderson & Miller, 1997; Bachen, McLoughlin & Garcia, 1999; Feldman, 1999). For example Feldman (1999) found "a gender of student and gender of instructor" interaction, that is female students rated female instructors higher and male students rated male instructors higher (Feldman, 1993). Relatively similar findings were reported by Bachen, McLoughlin and Garcia (1999) who found that female students rated female faculty especially high across five teaching dimensions and male faculty comparatively lower, whereas male students did not evaluate male and female professors as significantly different. Another recent study conducted by Jullianne & Arbuckle (2003) found students' perceptions of lecturers' expressiveness (such as warmth, enthusiasm, and extroversion) differ by gender and age. However, male and female lecturers could be effective with students of both genders by studying their feedback about their classroom learning experience using multidimensional SETs instrument as proposed in this study. The information might stimulate dialogue between the lecturer and their students about the best practice that could be effective with students of both genders.

The LISET instrument was not discipline specific. It was developed based on data collected from respondents specializing in six academic disciplines in the Postgraduate Diploma in Teaching Course for primary school. Thus, the instrument has general applicability for students' evaluation of teaching of all subjects of specializations in this course. The systematic approach in developing the LISET instrument provides evidence of validity based on content. A logical process of statistical testing utilizing exploratory factor analysis resulted in the identification of eight factors: "Self-rated Learning Accomplishment", "Rapport With Students", "Clarity of Presentation and Explanation", "Organization of the Lessons", "Stimulation of Student Interest", "Effective Speaking", "Questioning Skills" and "Lecturer Support for Student Assessment". The eight dimensions included in the LISET instrument were considered appropriate for student evaluation of classroom teaching because they were bound by limit of meaningfulness (these dimensions provide useful information that will help teachers understand their performance and target improvement) and appropriateness (the extent to which students can realistically provide information about their teachers' teaching performance).

Reliability analyses suggest that LISET's items and scales were internally consistent and stable over a short period time (approximately three weeks interval). The internal consistencies and intra-class reliabilities of the eight LISET dimensions were respectable and well within acceptable limits for scales measuring psychological constructs. This finding indicates that the LISET instrument measures several different dimensions of teaching, which can be rated with reasonable degree of reliability. These findings were paralleled with a number of factor analytic studies (see Murray, 1983; Marsh and Roche, 1994; Burdsal, Force, Jackson, Teal, Raines & Nansel, 1996; Centra, 1998) in the following areas: multidimensionality, validity and reliability of SETs instrument in providing information about classroom teaching. Results of this study suggested that the LISET instrument has acceptable psychometric

properties and it captures eight dimensions of teaching components namely, “Self-rated Learning Outcomes”, “Rapport with Students”, “Clarity of Presentation and Explanation”, “Organization of the Lessons”, “Stimulation of Student Interest”, “Effective Speaking”, “Questioning Skills” and “Lecturer Support for Student Assessment”. These scales were key findings in this study because they have important characteristics that could assist in defining quality teaching from students’ perceptions. It can be concluded that LISET is a multidimensional instrument that has reasonable content, construct and criterion validities. It can be used by lecturers with reasonable degree of reliability. The implication is this instrument can be used by lecturers to collect students’ feedback on their teaching for self-reflection and self-improvement. It could also be used by the administrators to evaluate the effectiveness of the teaching force in teacher training institutions for planning staff development activities or refreshment course. However, further refinement and testing are needed before this instrument can be accepted as a “standard” evaluation tool that can be used by lecturers to gather student feedback about teaching.

### **Declaration of Conflicting Interests**

We certify that there is no conflict of interest with any financial organization regarding the material discussed in the manuscript.

### **REFERENCES**

- Abrami, P. C. (1989) How should we use student ratings to evaluate teaching? *Research in Higher Education*, 30 (2), pp. 221–227.
- Abrami, P. C. & Mizener, D. A. (1983) Does the attitude similarity of college professors and their students produce “bias” in the course evaluations? *American Educational Research Journal*, 20 (1), pp. 123–136.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (2016) *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior* (Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall).
- Arubayi, E. A. (2017) Improvement of instruction and teacher effectiveness: are student ratings reliable and valid?, *Higher Education*, 16 (3), pp. 267–278
- Driscoll, L. A. & Goodwin, W. L. (1979) The effects of varying information about use and disposition of results on university students’ evaluations of faculty courses, *American Educational Research Journal*, 16 (1), pp. 25–37.
- Feldman, K. A. (1977) Consistency and variability among college students in their ratings among courses: a review and analysis, *Research in Higher Education*, 6 (3), pp. 223–274.
- Ferris, K. R. (2017) A test of the expectancy theory as motivation in an accounting environment, *The Accounting Review*, 52 (3), pp. 605–614.
- Geiger, M. A. & Cooper, E. A. (1996) Using expectancy theory to assess student motivation, *Issues in Accounting Education*, 11 (1), pp. 113–129.
- Green, B. P., Caleron, T. G. & Reider B. P. (1998). A content analysis of teaching evaluation instruments used in accounting departments, *Issues in Accounting Education*, 13 (1), pp. 15–30.
- Hancock, D. R. (1995) What teachers may do to influence student motivation: an application of expectancy theory, *The Journal of General Education*, (44) (3), pp. 171–179.

- Harrell, A. M., Caldwell, C. & Doty, E. (1985) Within-person expectancy theory predictions of accounting students' motivation to achieve academic success, *Accounting Review*, 60 (4), pp. 724–735.
- Montgomery, D. C. (2016) *Design and Analysis of Experiments* (New York, John Wiley & Sons).
- Murky, D. & Frizzier, K. B. (1986) A within-subjects test of expectancy theory in a public accounting environment, *Journal of Accounting Research*, 1986 (2), pp. 400–404.
- Nimmer, J. G. & Stone, E. F. (1991) Effects of grading practices and time of rating on student ratings of faculty performance and student learning, *Research in Higher Education*, 32 (2), pp. 195–215.
- Scherr, F. & Scherr, S. S. (2018) Bias in student evaluations of teacher effectiveness, *Journal of Education for Business*, 65 (8), pp. 356–358.
- Seldin, P. (1985) *Current Practices in Evaluating Business School Faculty* (Pleasantville, NY, Center for Applied Research, Lubin School of Business Administration, Pace University).
- Seldin, P. (1993) The use and abuse of student ratings of professors, *The Chronicle of Higher Education*, 40 (1), p. A40.
- Simpson, R. D. (1995) Uses and misuses of student evaluations of teaching effectiveness, *Innovative Higher Education*, 20 (1), pp. 3–5.
- Snead, K. C. & Harrell, A. M. (1994) An application of expectancy theory to explain a manager's intention to use a decision support system, *Decision Sciences*, 25 (4), pp. 499–513.
- Stahl, M. J. & Harrell, A. M. (2015) Modeling effort decisions with behavioral decision theory: toward an individual differences model of expectancy theory, *Organizational Behavior and Human Performance*, 27 (3), pp. 303–325.
- Tagomori, H. T. & Bishop, L. A. (1995) Student evaluation of teaching: flaws in the instruments, *Thought & Actions: The NEA Higher Education Journal*, 11, p. 63.

# **INTEGRATION OF IR 4.0 MULTIFACETED COMPETENCIES THROUGH VIRTUAL CROSS CULTURAL TELECOLLABORATIVE LEARNING**

## **INTEGRASI IR KOMPETENSI PELBAGAI 4.0 MELALUI MAYA MELALUI PEMBELAJARAN TELEKOLABORATIF**

*Lilie Zahara Ramly*

*Zaida Mustafa*

*School of Education and Humanities (SEH)*

*Universiti Tun Abdul Razak, Kuala Lumpur, Malaysia*

*lilie.zahara@unirazak.edu.my*

*zaida@unirazak.edu.my*

### **ABSTRACT**

As organisations adapt to the forthcoming of IR4.0, the multifaceted competencies required by graduates and professionals also means that new pedagogical approaches in teaching and learning must be implemented. This paper set to discuss the findings in various literature that promotes the evolution of the pedagogic approaches for the past 2 decades and understand the importance of new trends in pedagogical approaches to cater to the emerging and inevitable impact of automation, IoT and artificial intelligence that are the key drivers to IR 4.0. It is found in many literature that new pedagogical approaches like telecollaborative learning can mediate the much desired multifaceted competencies among graduates if they are to be planned and executed carefully.

Keywords: technology enhanced learning, telecollaboration, cross cultural, multifaceted competencies

### **INTRODUCTION**

Many educators and learners alike have normalized teaching and learning practices of using computerized, digital platforms or mobile learning applications as a platform due to its ubiquitous application and flexibility, to enhance both teaching and learning experience. New learning approaches like Blended Learning and Flipped Classroom have been well received by many educators and learners alike due to its potential and high usability. Digital tools and platforms have revolutionized teaching and learning through evolving technologies and approaches, which have changed how traditional teaching and learning takes place, particularly where language learning is concerned, including changing the social dispositions and communication dynamics among its users (Trentin and Repetto, 2013). It helps making social connectivity easier, faster, convenient and efficient.

Learning is the acquisition and development of memories and behaviours, including skills, knowledge, understanding, values and wisdom. It is the product of experience and goal of education (Wong, 2008). Learning theorists such as Vygotsky introduced the 'self-autonomous learner' concept while Bandura's Self-Directed Learning can be found in many task-based, cooperative learning, problem-based learning, cross cultural learning, e-learning, mobile learning, hybrid and blended learning. Constructivism learning theory emphasizes student-centered, holding that students are the subjects of

cognition, active constructor of knowledge and meaning. Teachers play the role of organizer, director, assistor and promoter. Learners will get the information through meaningful construction under certain socio-cultural background (Wang, 2014). Technology enhanced learning will not only provide students with abundant learning resources but also release students' nervousness and pressure in order to make students explore, discover and construct learned knowledge actively in the learning process.

Many digital and online learning contents are now easily downloadable because software engineers have taken into consideration to include 'user friendly experience' in their content design and ontology architecture. Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) is no longer considered an uncharted territory like in the past, because one can easily use any social media applications and its features to incorporate Technology Enhanced Learning, without the headaches of forming a complete Information System knowledge and infrastructure, which are inevitably expansive and tedious to construct by any regular learning instructor. Now, teachers or instructors can easily build their own website or platform and build their own apps with a fraction of the cost it takes to build a comprehensive learning platform or system. If a more systematic and comprehensive administering needs to be built, then learning content, activities and management can easily be monitored through various Learning Management System, if one is willing to be invested. Among the most popular LMS that are widely used around the world due to its efficiency and user friendly nature are Google Classroom and Canvas LMS, which Universiti Tun Abdul Razak or known as UNIRAZAK, is currently integrating in its Blended Learning approach throughout all its programmes in their effort to be the centre of future learning.

### **The evolution of virtual learning and emerging trends**

Digital tools have fast transformed our lives in a seismic shift since the last decade, particularly with how we lead our social life. The rapid changes in learning environment is linear with the fast-evolving technology in digital technology and social network applications. It allows simultaneous use as a space where users spend hours in the software application and as a tool, where information is uploaded or downloaded, posted, stored and shared, where one can use it synchronously and asynchronously, depending on the needs of today's learners. This is known as the 'Technology Enhanced Learning' where special community who specializes in creating frameworks of learning using technological tools and learning designs work tirelessly in promoting the Professional Learning Community that are recognized and validated in the increasingly border less world.

Both educators, policy makers, and learners find it easy to use due to its user-friendly interface and it can help lower their anxiety and inhibitions that one normally faces in traditional setting whereas in digital platform, users have quicker access to obtain, verify, store and share information, prompting quicker response in real time. From e-learning to Mobile learning, the emerging trends in the technology communication applications has widespread and benefitted many educators, instructors and learners alike. This is further posited by Tayebinik and Puteh (2012) where second language acquisition is significantly enhanced through the application of mobile learning as tools such as cellphones in EFL classrooms. The recent Internet- based technologies employed in foreign language instruction is Web 2.0 tools. The most common tools of Web 2.0 include wiki, blog, podcast, social network and video conferencing have demonstrated the capability of the current technology in language teaching and learning.

Meanwhile, besides the ongoing global popularity on Computer Assisted Curriculum in schools and higher learning institutions, cross-cultural collaborative work over the Internet has become increasingly common and significant in today's society besides the traditional approach of achieving mobility in learning. This Computer Assisted Mediated Learning is known today in many names such as 'Mobile learning', 'Virtual Learning', 'Telecollaborative Learning', among others. Many classrooms in the past decades initially started off with asynchronous, passive learning content. Webpages such as has taken place using many online language learning spaces like Dave's Café and ERIC circa late 90's. Fast

forward 2 decades later, in fact many schools in more developed countries have kick-started shared online learning spaces, long before ‘FROG Virtual Learning Environment’ (VLE) taken Malaysian Schools by storm with supplements of ‘Chromebook’ as mediated learning tool for this project. Despite its downfall and vast criticisms in various aspects, with the fast paced evolution in technological advancement, online learning and internet based learning spaces have rapidly morphed into mobile learning where from rigid desktops, passive and linear delivery, immobile computer assisted learning tool have been transformed into portable, hand-held, mobile learning tools with less confusion, fuss free and complications to install, instead of using immobile computers in school labs. Even in Malaysia, many forward thinking and creative teachers have resorted to social media applications to share their teaching and learning activities online via Facebook Live Stream, Snapchat, Live Instagram and many more due to its readily available and accessible platforms. Nowadays, many instructors in Higher Learning have explore, experiment and incorporate learning applications to help with teaching and learning process to make it more bearable. Among the learning apps that that popular are Kahoot, Menti, Slack, Edmodo and many more. Many of this new hybrid learning key-terms were coined: E-learning, Online Learning, Mobile Learning, Virtual Learning, Negotiated Learning, Blended Learning, Flipped Classroom, Computer Supported Cooperative Learning (CSCL), Collaborative Technologies, Massive Open Online Course (MOOC) Online, Virtual Learning Environment (VLE), Telecollaborative Learning, among others.

Virtual ‘face to face’ done via web video conferencing and live streaming between different classrooms are now easily connected for globalized and borderless mobile learning experience. Among widely use web video conferencing applications are Skype, Big Blue Button, Zoom, Google Hangouts, GotoMeeting, and many more. In a global business world, it can be hard to keep in touch with local and international associates, due to geographical reason or time constraints. Therefore, the innovation of web conferencing software serves as the bridge to connect the communication gap. From conducting one-to-one, or smallest meeting to largest event, these solutions help users from across the globe to communicate and collaborate across the web. The table below shows the comparison list of the most popular options for web video conferencing usability as measured by a combination of their number of customers, users, and social presence. Zoom software leads the top rank with 30 million global users. This also means that virtual ‘face to face’ teaching and learning are the way forward in future teaching and learning.

### **Multifaceted competencies in IR 4.0 and 21st Century Learning**

With the wake of Forth Industry Revolution (IR 4.0) taking place all around the globe, many schools and higher learning institutions have started to reframe and redefine their learning objectives, approaches and strategic learning milestones to be convergent with such move to cater to the new hybrid learning trends like Blended Learning and Flipped Classroom often dubbed as the makeshift of the eponymic ‘21st Century Learning’, so their graduates will survive with future job demands and industry needs. The 4.0 IR impact is believed to be inevitable as it calls for great changes in the dynamic of transformation in how education, businesses and productions are done. Most of the industry relies on automation, Artificial Intelligence, Internet of Things and many more that takes away the manual routine job that used to be done by workers. This means that the future generations have to thrive and survived with their soft and hard skills that cannot be replicated or mimicked by robots or Artificial Intelligence, when most of the repetitive, process-based jobs will be taken over to reduced costs for manufacturers and business owners. This effect of the automation and technology revolution have already set an imminent impact in the present day, which are evident from the worldwide reports and trends for yearly jobskills and talents. According to Business Insider and World Economic Forum predictive trends for year 2015-2020, employees cited to seek Creative Thinking and Communication as their most sought after skills for scouting talents. This means that conventional teaching and learning will no longer work in the fast-paced need of the industry as time will proved to be costly in short and longer terms.



With the Industrial Revolution 4.0 (IR 4.0) has given a new impetus to educational transformation. In recent years, education experts recognize the profound impact that a myriad of technological innovations in ICT is having on education. They agree that Education 4.0 will be shaped by innovations and will indeed have to train students to produce innovations. The Fourth Industrial Revolution (IR4.0) promises unprecedented technological advancement that will facilitate the growth of businesses globally, the impact that smart and autonomous processes will have on human talent cannot be denied. In 2018, a study by Cisco and Oxford Economics found that new technology could displace close to 28 million jobs in Asean alone. It is vitally important to impart appropriate education to the future workforce. Based on the trends so far, researchers predict that IR 4.0 will necessitate profound changes in major aspects of education: content, delivery/pedagogy, and structure/management of education. Nagy, J., Oláh, J., Erdei, E., Máté, D., and Popp, J. (2018) posited that in the case of Hungary, inadequate quality workforce and old-fashioned training are among the factors that are found to be of considerable hindrance in the implementation of IR 4.0. This hinderance factor could be related to the kind of pedagogical approach in teaching and learning that takes place in schools or in higher learning.

**Table 1.** Factors hindering the spread of Industry 4.0.

Cultural Market Obstructing Factors	Labor Market Obstructing Factors	Organizational Obstructing Factors	Technological Obstructing Factors
Distrust	Inadequate quality workforce	Lack of digital strategy	Expensive technologies
Uncertainty	Shortages among workforce	Risky investment	Lack of standards
Realistic judgment of the abilities of the organization	Old-fashioned training	Fear of loss of control over intellectual property	Security of data, uncertainty regarding the level of encryption
Lack of demand for continuous learning		Partners do not have the technology	Underdeveloped data analysis
		Failure to develop data-based services	
		Lack of senior management support	

*Figure 1.* Factors hindering the spread of IR 4.0 by Nagy, J., Oláh, J., Erdei, E., Máté, D., and Popp, J. (2018)

IR 4.0 demands changes in the contents of not only technical education, but also education in general. Across disciplines, new emphasis will have to be given on certain skills and new contents have to be added. So, new educational programmes will have to be developed to meet changing demands. Education 4.0 is suggested to affect all the domains (Cognitive, Affective and Psychomotor) in the Bloom's model. In the cognitive domain, Application, Analysis, Evaluating and Creating will become way more important relative to the lower level cognitive skills. IR 4.0 will require human resources with adequate digital and data literacy. Students across disciplines will, therefore, need to gain digital and data literacy during their studies. This will be part of the multifaceted competencies in the future besides soft-skills. The convergence of Man and machine in IR 4.0 will mean that the disciplinary distance between science and technology, and humanities and social sciences will be reduced. An important segment of IR 4.0 will perhaps be situated at the intersection of disciplines such as electrical engineering, mechanical engineering, business administration and computer science. Universities in collaboration with industry will therefore need to come up new interdisciplinary programmes and furthermore, interdisciplinary collaborative projects, as that is the way forward in teaching and learning in higher learning.

The three shift factors impacting Industry 4.0, namely: people, processes, and technology, and reiterated the policy's core focus in developing and retaining talents and skills. Innovations such as mobile computing, cloud, social network and big data have created an opportunity to build a learning ecosystem that allows personalised learning which is independent of time and place. Therefore, the

incorporation of 21st Century Learning Classroom has becoming increasingly pertinent and salient. Learners will be able to design their own educational pathways based on their personal goals. Meeting increasing demand for ubiquitous mobile learning will require the use of Massive Open Online Courses, virtual classroom, remote labs, virtual labs and game-based learning as important tools. With a rising level of complexity, it will be highly important to impart deeper learning. This can be achieved with the increased use of blended, project- and scenario-based, and practice-oriented learning.

Innovation being key to success, experts suggest that maker space, which is characterised by open source innovation and learning-by-doing, should be utilised as a tool to train graduates. Some experts suggest that there will be a need for compressed undergraduate study programmes, supplemented by practice and subsequent in-depth studies. Some even tend to suggest that fixed degree programmes, as we know today, may not be effective. Universities, therefore, will need to re-think the way academic programmes will be structured in the future. To recognise more flexible, practice-oriented, competency-based learning, new systems of accreditation/certification will be necessary to cope with future employment. Apart from all the behavioral competencies, graduates must also bring domain related competencies as well as the ability to apply expertise and use technology, as strongly posited by case study in Germany by Prifti, Knigge, Kienegger, Krcmar (2017).

To respond to the needs of IR 4.0, universities must continue to play their role as test beds for educating the future generation and innovation. But close collaboration with industry and stakeholders will be ever more important to implement Education 4.0. To be effective and efficient in such efforts, it will be important to have technology roadmaps for the main economic /industrial sectors of the country. Such technology roadmaps will provide the direction for the educational transformation which may have two main components: transform education across disciplines in terms of content, delivery, management, and devise special education/degree programmes to develop technical manpower to support IR 4.0.

### **The application of the Technology Enhanced in Higher Learning**

Few literatures suggested the idea of learning communities to engage learners of different locations or disciplines with the subject matter experts. Some are incorporating the concept of 'Learning Factory', where universities build a production lab, to mimic the actual industry scenario as training ground. For the past 2 decades, many universities have jump into the bandwagon of developing collaborative platforms for students to gather and learn from each other as well with the expert. Robert O'Dowd and Markus Ritter (2006) further describe telecollaboration as follows: "The application of online communication tools to bring together classes of language learners in geographically distant locations to develop their foreign language skills and intercultural competence through collaborative tasks and project work".

Cross cultural mobility into other classrooms projects often lead participants to the increased employability and competitiveness of young adults and eventually an innovation-driven society, promote economic productivity in high value-added sectors, and enhance research readiness and facilities. On the other hand, in order to support capacity building of young adults for their Big Data analysis skills and key 21st century competencies - communication, collaboration, creativity, and critical thinking – students participation in cross-cultural computer-supported collaborative learning (CSCL) activities enabled by technologically and pedagogically sound online laboratories are taking places in many universities to encourage inter-disciplinary collaborations which benefited many students, in the L1 and L2 perspective. Participating students' ability to communicate competently using the relevant digital communication platform when collaborating with international teams and to communicate complex results in accessible ways to general audience, are assessed. Studies show that students who learn via online labs gain more advanced knowledge than those who experience expository instruction via the real lab. Belz (2003) suggested that one of the well-known applications of CSCL is 'telecollaboration' involving the use of the Internet or other computer-mediated communication tools by internationally dispersed students in order to

foster the development of foreign language linguistic and intercultural competence in communication. Since then, the conception and ideation of telecollaboration has flourished for the past 2 decades (O'Dowd, 2016).

Many of the components of Education 4.0 already exist in the Malaysian higher education system especially the National Education Blueprint (2015-2025), but perhaps in isolation. For example, soft skills that IR 4.0 demands have already been introduced to higher education in the country. Many of the core technical subjects are also taught in various universities under different programmes. In the context of demanding requirements of IR 4.0, it will be important to re-visit these to find how the delivery of soft skills can be made more effective. In addition to soft skills, efforts should be made on how to make digital/data literacy more accessible to the general student mass irrespective of discipline. The need for human resources in the key technical areas like IoT, big data and analytics, cloud computing, virtual/augmented reality, robotics, and many more should be assessed and acted upon accordingly. Therefore, new interdisciplinary projects or programmes need to be developed to cater to the future need. This can be done through telecollaborative learning approach.

### **Virtual Cross Cultural Telecollaborative Projects as new learning approach**

Early use of virtual collaboration often focuses on language learning, probably due to its long history of international exchange as well as early adoption of teaching technologies such as language laboratories and language pen pals. This language-learning focus is particularly true of telecollaboration, which Julie A. Belz defines by focusing on the students and what they do: "...use of Internet communication tools by internationally dispersed students of language in institutionalized settings in order to promote the development of (a) foreign language (FL) linguistic competence and (b) intercultural competence...2 (2003, p. 68). Robert O'Dowd and Markus Ritter (2006) further describe telecollaboration as follows: "The application of online communication tools to bring together classes of language learners in geographically distant locations to develop their foreign language skills and intercultural competence through collaborative tasks and project work".

Virtual international exchanges (VIEs) are a form of collaborative online international learning (COIL) is a term coined by Wahls et.al, (2017) who posited that the two are done in which an online, on-campus, or hybrid course connects virtually with a similar course in a different country. VIEs let students connect with peers in other countries to discuss concepts and ideas learned about in shared course materials, including presentations, videos, podcasts, songs, blogs, websites, and articles. The ideal VIE timeframe is three to eight weeks, which lets the instructors to bond and gives students enough time to interact with and learn from each other, as well as creating a new space for virtual social engagement. VIE courses typically run as follows: the participating instructors from different countries connect their courses - ideally, for at least three weeks and as many as eight weeks — via online discussions and video/audio interviews. During the first week, students introduce themselves in their target language. Instructors then provide an article or video each week, and students discuss these and other materials from the online course. After the third week of interactions, students are given interview questions to ask their counterparts in the other country. At the end of the course, students submit a reflection paper about their experiences (Wahls et.al, 2017).

Studies show that students who learn via online labs gain more advanced knowledge than those who experience expository instruction via the real lab. Belz (2003) suggested that one of the well-known applications of CSCL is 'telecollaboration' involving the use of the Internet or other computer-mediated communication tools by internationally dispersed students in order to foster the development of foreign language linguistic and intercultural competence in communication. Since then, the conception and ideation of telecollaboration has flourished for the past 2 decades (O'Dowd, 2016).

## CONCLUSION

In summary, the direction and aims of this paper is to examine the possible relation between telecollaborative projects and multifaceted competence in observing the coming of IR 4.0 among university students. Hybrid and Blended Learning is undeniably challenging for instructors in designing, planning and executing an effective teaching that can enhance students' learning.

This study wish to contribute to the world of academics a workable model framework on cross cultural collaborative mobile learning that provides the in-depth understanding of the comparative differences that L1 and L2 have in their linguistic and communicative strategies when observing their communicative competence and bridge the cross cultural gap in conducting the study. Basically, to see whether or not communication competence in cross cultural collaborative learning are actually feasible. There are several studies that have address the challenges of mobile learning in general, however, the identification of possible model to address and help overcome challenges that hinder intercultural mobile learning platform via mobile devices/platforms have not been addressed. The researcher also wish to understand how the virtual communication tools effected participants' communicative competence and attitude in general within intercultural collaborative learning experience, so that future mobility or cross cultural collaborative learning can be efficiently conducted, in tandem with the current trends in universities and schools around the world who wish to embark on virtually 'borderless', crossed cultural and disciplinary telecollaboration in globalized learning.

Through the project's activities, students will be exposed to new social communication (cross-cultural interactions), intellectual, and technological challenges. Students will gain multifaceted learning experiences at the cognitive and emotional level through mobile learning platforms like social media network, teaching apps and Learning Management System. It is crucial that the design, and selection of methods, tools, strategies, techniques and contents for implementing Virtual Cross Cultural Telecollaborative Learning within the context of Computer Supported Collaborative Learning activities be clearly and carefully planned and executed. This will eventually facilitate a more dedicated support for capability building of students in cross cultural strategies, collaboration, communicative competence, and telecollaborative learning experience.

## REFERENCES

- Belz, J. (2003). Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 7(2), 68–117.
- Cisco and Oxford Economics Report (2018) Technology and the future of ASEAN jobs: The impact of AI on workers in ASEAN's six largest economies. CISCO and associates. Retrieved from [https://www.cisco.com/c/dam/global/en\\_sg/assets/csr/pdf/technology-and-the-future-of-asean-jobs.pdf](https://www.cisco.com/c/dam/global/en_sg/assets/csr/pdf/technology-and-the-future-of-asean-jobs.pdf)
- O'Dowd, R. and Ritter, M. (2006) "Understanding and Working with 'Failed Communication' in Telecollaborative Exchanges," *CALICO Journal*, Vol. 23, No. 3, 2006: 1–20
- O'Dowd, R. (2016) Emerging Trends and New Directions in Telecollaborative Learning. *Computer Assisted Language Instruction Consortium, CALICO Journal (Online)*, ISSN 2056-9017, Vol. 33.3, pg. 291-310.
- Prifti, L.; Knigge, M.; Kienegger, H.; Krcmar, H. (2017): A Competency Model for "Industrie 4.0"

- Employees, in Leimeister, J.M.; Brenner, W. (Hrsg.): Proceedings der 13. Internationalen Tagung. Wirtschaftsinformatik (WI 2017), St. Gallen, S. 46-60. Retrieved from <https://www.wi2017.ch/images/wi2017-0262.pdf>
- The Star (2019) 'Preparing students for Industry 4.0.' Retrieved from <https://www.thestar.com.my/news/education/2019/05/12/preparing-students-for-industry-40#HUj05defv8kRMEbe.99>
- Tayebinik, M., Puteh, M. (2012). Mobile Learning to Support Teaching English as a Second Language. *Journal of Education and Practice*.
- Trentin G. & Repetto M. (Eds) (2013). *Using Network and Mobile Technology to Bridge Formal and Informal Learning*. Woodhead/Chandos Publishing Limited, Cambridge, UK, ISBN 978-1-84334-699-9.
- Wang, Haiyan (2014) Learner Autonomy Based On Constructivism Learning Theory. *World Academy of Science, Engineering and Technology International Journal of Cognitive and Language Sciences* Vol:8, No:5, Pg 1552-1554.
- Wahls, N., Méndez-Betancor, A., Brierley, M., Pinzón, V.A., Matsunaga, Y., Bocanegra, N. and Vidaurrázaga, M.B. (2017) Collaborative Learning in Global Online Education Using Virtual International Exchanges in EDUCAUSE Review- Why IT matters in Higher Learning Education. Retrieved from <https://er.educause.edu/articles/2017/9/collaborative-learning-in-global-online-education-using-virtual-international-exchanges>
- Wong, A. (2008) 5i: A Design Framework for Hybrid Learning. Conference Paper. Published in ResearchGate at <https://www.researchgate.net/publication/225846583>
- Nagy, J., Oláh, J., Erdei, E., Máté, D., and Popp, J. (2018) The Role and Impact of Industry 4.0 and the Internet of Things on the Business Strategy of the Value Chain—The Case of Hungary. *Journal of Sustainability* 2018, 10, 3491; doi:10.3390/su10103491. Retrieved from <file:///C:/Users/LILIE/Downloads/sustainability-10-03491.pdf>

# **FROM PRESCHOOL TO PRIMARY SCHOOL: PERCEPTIONS OF PARENTS, TEACHERS AND CHILDREN ON EARLY YEARS PLAY**

*Nur Liyana Mohd Nazli<sup>1</sup>, Johari Talib<sup>2</sup>*  
*1Postgraduate Student,*  
*liyana.nazli@gmail.com*  
*School of Education and Humanities,*  
*Universiti Tun Abdul Razak, Kuala Lumpur, Malaysia.*  
*2Lecturer,*  
*harrytalib02@gmail.com*  
*Faculty of Education and Humanities,*  
*UNITAR International University, Kelana Jaya, Selangor, Malaysia*

## **ABSTRACT**

Play and social aspect of school have always become the main focus of young children. But often their transition from preschool to primary school causes the discontinuity in terms of their social life and learning experiences, which effect their early-years play too. This study seek to investigate the parents', teachers' and children's perceptions on early years play and how school transition affect their play activity. The study focused on the preschool and primary school students of a private international school in Kijal, Terengganu. The study found that play remains to be central in the life of a child and the change in education setting could supress their opportunity for play due to increasing learning demands. Teachers and parents beliefs on the importance of play for young children are aligned but do not have sufficient understanding to make play works as an efficient transitory activity. The study suggest for improvements in the primary education system as to accommodate children's need for play.

Keywords: early years play, school transition, preschool, primary school

## **INTRODUCTION**

In a study done by Potter and Briggs (2003), findings show that children enjoyed going to school as they wanted to play with their friends. This shows that children focused more on play and the social aspect of the school compared to the academic aspect (as cited by Mirkhil, 2010, p.138). But, how much does the school nowadays fulfil children's expectation on this, when academic demands are pressuring them to have more formal, direct instructional teaching compared to ample opportunities for playtime? Hence, the transition from preschool to primary school setting, often shows a significant decrease in children's opportunity for play (Lehrer & Petrakos, 2011, p.74).

My interest in this area of study started with my personal experience regarding my son's education and my career as a primary school teacher. My son was showing a tremendous improvement after he went through one semester of preschool. He was initially placed in K-2 class at a kindergarten in an international school, where I work as a primary school teacher. The decision made by the school's administrator to put him in K-2 class was based on his age, as most of K-2 students are at 4 years of age like him. By right, he will be moving to K-1 for the next academic term before going to primary school the very next year. But from teachers' observation and written record of his development after one semester of K-2, he is considered as ahead of his peers. For that reason the school offered to move him

straight to Year 1 of primary school for the next school term, skipping a year of K-1, as he already gained readiness skills to enter primary school. He will be a year younger compared to his peers when he enter Year 1 during the next academic year.

As a parent, I am delighted for his academic achievement but at the same time I am concerned about whether he is ready for a smooth transition between preschool to primary school setting. Being a primary teacher myself, I know too well how demanding the primary education compared to the play-based approach adopted by his preschool class. I am afraid that this sudden transition would be a culture shock for him and would resulted in social and emotional crisis which is detrimental to his future development as described by Bronstrom (2005) (as cited by Lehrer & Petrakos, 2011). There are a lot of questions came up to my mind. Will he enjoy schooling as much as he is now? Will he be able to cope with the academic demands? This brings me to reflect back on my current teaching practice to my Year 1 students. Did I accommodate their social and play needs in my day-to-day lessons with them?

### **Statement of Research Problem**

Play is natural for young children. It is also an essential part of early childhood education. Early childhood is a period of age that range between births to eight years old, as defined by many early childhood advocates. During this period of time, children will go through a few major transitions, which are; from home to preschool setting and from preschool to primary school setting. Though it might appear like a normal thing for us adult, starting school is the main challenges that children have to face in their early childhood years (Victorian Department of School Education, 1992, as cited by Mirkhil, 2010, p.134). Often transition from preschool to primary school setting is marked by discontinuity in classroom experience. What does it means by ‘discontinuity’ is the significant changes of classroom life between preschool and primary school (Hunkin, 2014, p.30).

Fabian and Dunlop (2002) have categorised these differences into three key areas, which are; philosophical, physical (structural) and social (as cited by Hunkin, 2014, p.30). The area that we are going to focus here is in terms of the social life of the young children, in which, among the significant changes is the compartmentalisation of play once they enter primary school. As preschool and kindergarten mostly promoting play-based learning, according to Margetts (2006), the academic demands once children enter primary schools require them to participate in a more formal learning experiences. They need to learn literacy and numeracy within a ‘structured and organised learning environment’ (as cited by Mirkhil, 2010, p.134). So, this change shall results in the declines of time spent for play activities.

A lot of international researches have been done to investigate about supporting school transition among young children. One of the recommendation is to include play opportunities as it could promotes active learning and give benefits to ‘social and cognitive adaptation to a potentially stressful experience’ (Lehrer & Petrakos, 2011, p.75). For this transition program to work, teachers and parents need to understand on how play could facilitate children’s school transition. Hence, it is important to know whether their perspectives of play echoed similar concept that the children have in mind about play. Previous study done by Fisher (2009) showed that parents and teachers also concerned about the decline in playtime once children begin their formal schooling and the obvious discontinuity between the Foundation Stage (preschool) and Key Stage 1 (lower primary school) in England (as cited by Lehrer & Petrakos, 2011, p.75).

In the local Malaysian context, there is still lack of research done about children’s perspective on play once they enter formal schooling. As the Ministry of Education Malaysia has advocates play-based approach in the revised National Preschool Standard Curriculum (NPSC) in 2010, there are researches done to investigate teachers’ perception towards play-based learning in teaching preschool children. The study shows that teachers agreed that play give benefits to children’s development but they still do not

adopt play-based learning due to lack of pedagogical skills and other pertaining issues (Aliza et al, 2013, p.134). They agreed that children loves to play but the type of play that the children prefer are physical activities of their own choice rather than structured play in the classroom.

From the research, it shows that there is still a lot of improvement that needs to be done in the local education setting. Not just to integrate play in helping children's school transition but to the very basic of integrating play in teaching and learning itself. Essentially we need to explore on children's true perspective of play such as what types of play they enjoyed playing, the environment of their play and how do they feel about it. And of course there is still lack of investigation into parental and teachers perspective on role of play in children's development once they enter primary school. Hence, this study shall adopt a qualitative methodology to understand children's perspectives through drawings and parents-teachers' perspectives of play through open-ended questionnaires answered.

## **Research Questions**

This study seeks to understand all the stakeholders' beliefs about play in transition from preschool/ kindergarten (K-1 and K-2 classes) to lower primary (Year 1 until Year 2) school setting. For this reason, the study would involves children, parents and teachers concerned. The study would give us better understanding and answers to these research questions:

Is it true that play is central to children in kindergarten and do they still focused on play and social aspects when they enter formal primary schooling?

As the opportunity to play at school becomes limited when they enter primary school, how do children spent their time playing after school?

How do parents and teachers perceived about play during and after school hours? Do they regard play as beneficial for learning and cognitive development of young children?

## **REVIEW OF LITERATURE**

### **Theoretical Background**

There are various theories used around the world to explain about transition. Throughout their life, children will face different kinds of transition. Transition is defined as 'the process of change that is experienced when children (and their families) move from one setting to another (Brostrom, 2005, p.1). A transition in children's life could be in terms of family transitions such as the birth of a new sibling or parent's divorce and remarriage. Cowan (1991) came up with Family Transition Model to explain more about this (O'Kane, n.d., p.39). But the type of transition that will be discussed in this papers is the children transition between preschool to primary school, which is something that most children will go through during their early childhood years.

For this kind of transition, Bronfenbrenner proposed Ecological System Model (1979; 1992) that acknowledge 'the shared responsibility of all the stakeholders and the dynamic nature of the relationships involved in the processes' of transition (O'Kane, n.d., p.41). According to the Ecological System Model, the transition activities can be described at four interconnected level or layers, which are: macrosystem, exosystem, mesosystem and microsystem (Brostrom, 2005, p.3). The home and the school, which are the microsystem, have the most immediate effect on the child because it could have direct influence to them through their direct interactions. Then come the second layer, the mesosystem, in which it is the network between various settings that the child have been living in, for example relationship between parents and teachers. This network also exerts some indirect influences over the child. Exosystem (external system such as national curriculum) and macrosystem (the variables of culture) are the external layers that the



child exert no control over but could influence the child's life (as cited by O'Kane, n.d., p.42). Good interactions and co-operation between these different levels should be able to help children experiencing smooth transition between preschool and primary school without any related problems.

Among the problems that could cause culture shock during children transition are; educational differences between the school and preschool; and different opinions between parents, preschool teachers and primary school teachers about children's school readiness (Pianta & McCoy, 1997, as cited by Brostrom, 2005, p.2). These stakeholders are those who make up, what said to be, the mesosystem in the Bronfenbrenner's Ecological System Model. They have direct influence in terms of children's transition process. Hence, it is important to make sure parents, preschool teachers and primary school teachers shared common ideas about children's learning and development as to bridge the gap between the preschool and primary school.

At the exosystem layer, the effort could be seen in the revision of our National Preschool Standard Curriculum, in which, one of the rationale of the revision is to ensure the continuity of the preschool curriculum with the Integrated Curriculum for Primary Schools (KSSR). But although there is an effort in terms of the continuity of curriculum content, there is still a big discrepancies between the teaching practices and daily routine between preschool and primary school.

Activity theory, as presented by Leont'ev (1981), stated that 'transition to formal education entails crossing boundaries from the activity system of play to the activity system of learning'. What he meant here is the leading activity has changed from play in the preschool to learning in the primary school and from unconscious learning through play to a conscious learning. As proposed by Baumer (2003), there should be a transitory activity system, in which it could be use as mediator between the two systems where the outcome from preschool education could be utilized during primary school (as cited by Brostrom, 2005, p.5-8).

Play could be used as the 'bridging tool' between preschool and primary school in the transitory activity system. But not any type of play could be regarded as the element of transitory activity. Leont'ev (1981) proposed 'border play', which consist of frame-play, aesthetic theme play and drama play. Brostrom (2005) listed some characteristic of play that could be regarded as educational play that would be suitable to be part of transitory activity system. The play started by reading aloud a short story followed by a structured conversation between the teacher and children (literature dialogue). Students will then make drawings to reflect their understanding of the story read. Students are then divided into groups where they will change this literature experiences into play. For this activity, the teacher will participate as an observer or 'teacher-in-role'. Students will be asked to present their play to the class and later on, they would be involved in learning dialogue to reflect back on their ideas (Brostrom, 2005, p.12).

This type of play is different from 'free-flow play', in which it challenges their usual activity system at preschool and promotes the development of the learning motive. (Brostrom, 2005, p.8). Nevertheless, transition process aside, play has always been central to children's life. A lot of theorist have explored children playing and come out with their own explanation about it. According to Piaget (1962) and Vygotsky (1967), play is the way children develop their schema about the world. Play is not merely just for the purpose of having fun and enjoyment, but it has a lot of other benefits for children's development. Through play children explore ideas, experience and surroundings, practice social interactions, develop fine and gross motor skills and also develop language skill (as cited by Wilson, 2015, p.144).

## **Previous Researches**

Internationally, there are a lot of researches done in investigating children's transition to school with the intention of making the transition process a positive experience for young children. Most of the researches focusing on children's school readiness (Docket & Perry, 2013, p.166). There are reports on children's perspective on transition. Although not in a great number, but it is enough to prove that children are also a 'capable and competent narrators of their own experiences' (Jackson and Cartmel 2010; MacDonald 2009, as cited by Docket & Perry, 2013, p.168). The findings from the children's perspective contribute a great deal in shaping the transition practices.

Study shows that children's views about this experience depends on their level of involvement with their future primary school (Mirkhil, 2010, p.138). Children are looking forward for the new experiences offered but their mind still focused on doing the things that they currently enjoy doing in kindergarten and wanted to be given the same opportunity to play. According to Clyde (2001) in the study done to 40 children in Melbourne, children are aware that there are going to be differences in terms of teaching approaches once they moved to primary school as there will be no more play but a different way of learning (as cited by Mirkhil, 2010, p.135)

As explained before, in Bronfenbrenner's Ecological System Model, 'sociocultural contexts are powerful influences on children's development and transition to school' (Margetts, 2007, p.111). Hence, parents understanding on this issue is also crucial in promising smooth transition for young children. Research has also been done which involves investigating parent, family and community issues when children start going to school (Docket & Perry, 2013, p.168). Among the factors that could contribute to children's experiences of starting to school are the stability of family relationships, parenting style, parental attitudes and beliefs, parents' own experience of school and parents' involvement in education (as cited by Margetts, 2013, p.168). If play going to be one of the elements in transitory activity, parents has to have correct beliefs about play for the approach to be effective. Study shows that all parents agreed that play is important and children would always need to play, but they hold different views on the role of play in their children's life (Lehrer & Petrakos, 2011, p.78)

## **METHODOLOGY**

### **Settings**

Participants of this qualitative research were recruited from Ekhliss International School located in the rural area of Kijal, Kemaman, Terengganu. The school was established in 1995 as to cater the academic needs of the increasing numbers of expatriate children, whose parents mostly work in oil and gas sector in the industrial town of Kerteh nearby. The school offers a multicultural setting, where students come from various ethnicities and national background. There are about 150 students studying in the school and served by 20 academic staffs.

The school follows the British International General Certificate of Secondary Education (IGCSE). The school accepted both Malaysian citizen and international students from Foundation Stage (Reception/Kindergarten) to Key Stage Four (Year 10 and Year 11). The age range of students at the school are from 3 to 16 years old. The school setting is unique compared to typical Malaysian setting as it was built in four adjacent semi-D houses converted as the school area. All classes are small in number, with maximum 15 students per class, which promote individualized teaching methods.

## Participants

A total number of 47 students participated in the study. The sample consist of 26 Foundation stage students, with; eleven K-1 students (age 5+) and fifteen K-2 students (age 4+). Another 31 sample is Key Stage 1 students, with; twelve Year 1 students (age 6+) and nine Year 2 students (age 7+). From the samples, there are 36 Malaysian citizens (77%) and 11 International Students (23%), in which the different nationalities are; Korean (3 students), Australian (2 students), Indian (3 students) and Indonesian

Class	Gender		Nationality		Total number of students in class
	Boys	Girls	Malaysian	International	
<b>K-1</b>	7	4	10	1 (Korean)	11
<b>K-2</b>	9	6	14	1 (Korean)	15
<b>Year 1</b>	7	5	8	1 (Australian) 2 (Indian) 1 (Korean)	12
<b>Year 2</b>	5	4	4	3 (Indonesian) 1 (Indian) 1 (Australian)	9
<b>TOTAL</b>	28	19	36	11	47

(3 students). Table 1 shows the demographic of the participating students demographic.

Table 1

### *Demographic of participating students.*

From 47 questionnaires distributed to parents, only 13 parents returned the filled questionnaire. From 13 samples, only four are mothers (female respondents) and nine are fathers (male respondents). The age range of the parents who responded are from 28 to 49 years old. About ten out of thirteen respondents are degree holders (77%), with the highest qualification is a Master Degree. Another two respondents are diploma holder and one with SPM qualification. All of the male respondents are from Oil & Gas industry except for one respondent who chose 'Others' but without specifying the nature of his job. Two of the female respondents are teachers and another two female respondents run her own business.

From 20 questionnaires distributed to teachers, only 13 teachers returned the questionnaire. All respondents are female teachers as there are no male teacher working in the school. The age range of the teachers who responded are from 25 to 38 years old. About ten out of thirteen respondents are degree holder (77%), all of those that teach primary students. Another two respondents are diploma holder and another one with SPM qualification. In terms of teaching experiences, nine of them have less than 5 years experiences in teaching (69%), three with 5 to 10 years of teaching experiences and one most senior teacher have served the school for about 10 to 15 years. All of the teachers does not necessarily came from education background, with most of them gained teaching skills and knowledge through practical experiences and professional trainings provided by the school. All of teachers are local Malaysian citizen.

Table 2

*Participating parent's demographic*

	<b>Gender</b>	<b>Age</b>	<b>Level of Education</b>	<b>Profession</b>
<b>Respondent 1</b>	Female	32	Degree	Teacher
<b>Respondent 2</b>	Female	32	Degree	Teacher
<b>Respondent 3</b>	Female	33	High School Diploma	Business
<b>Respondent 4</b>	Female	32	Degree	Business
<b>Respondent 5</b>	Male	49	Degree	Engineer (Oil & Gas)
<b>Respondent 6</b>	Male	28	Degree	Engineer (Oil & Gas)
<b>Respondent 7</b>	Male	38	Degree	Engineer (Oil & Gas)
<b>Respondent 8</b>	Male	37	Degree	Engineer (Oil & Gas)
<b>Respondent 9</b>	Male	49	Degree	Engineer (Oil & Gas)
<b>Respondent 10</b>	Male	39	SPM	Other
<b>Respondent 11</b>	Male	36	High School Diploma	Oil and Gas
<b>Respondent 12</b>	Male	46	Degree	Engineer (Oil & Gas)
<b>Respondent 13</b>	Male	38	Master	Engineer (Oil & Gas)

**Research Instruments**

This research was based on the qualitative method and there are different instrumentation provided to different groups of participants.

**Parents' Questionnaire:**

This questionnaire contains three parts. Part A is the Personal Information of the participating parents, where they provide demographic details such as gender, age, highest level of education and career. Part B contains nine open-ended questions related to parental beliefs about play and learning. Among the questions asked are:

My definition of play is .....

Where does play takes place?

My definition of learning is .....

Where does learning takes place?

What does your child enjoy doing most AT school? Does he/she tells you any of her favourite activities/subject?

What does your child enjoy doing most of the time AFTER school? Does he/she have any of her favourite activities?

Do you think that play is important for your child at his/her present age? If yes, please explain how/why?

Are there particular types of play you encourage or support? Why?

Are there any particular types of play you prohibit or discourage? Why?

Part C consist of multiple choice questions as to see their ideas about play and learning. Example of Part C is attached in Appendix A.

### **Teachers' Questionnaire:**

Teacher's questionnaire is not very much different from parent's questionnaire except that for demographic details in Part A, where instead of stating their career, they have to state the years of experience in teaching. Part B also contains nine open-ended questions related to teacher's beliefs about play and learning. The questions are about the same except for a few. Among the questions asked are

:

My definition of play is .....

Where does play takes place?

My definition of learning is .....

Where does learning takes place?

Is there anything you are particularly proud of or pleased with, when it comes to your way of teaching?

Do you think that play is important for your students at his/her present age? If yes, please explain how/why?

Are there particular types of play you encourage or support in your class? Why?

Are there any particular types of play you prohibit or discourage? Why?

Part C consists of multiple choice questions similar to what is in parent's questionnaire for the same reason; to see teacher's ideas about play and learning. Both of these questionnaires were adapted from Lehrer & Petrakos' (2011) for the open ended questions (Part B) and Powell (2010) for the multiple choice questions (Part C).

The questionnaire has construct validity as it could give understanding of the parents' and teachers' beliefs about their children's/ students' play and learning indirectly from their answers to the questions given. (Leedy & Ormrod, 2005, as cited by Powell, 2010). Participants could answer the survey given at their own comfort without the worries of being judged or having biased as the questionnaire was made anonymous. This made the responses more reliable in nature.

### **Child Interview in Pictures and Words:**

There were two sessions held in two 50-minutes Journal class. Children were given a piece of A4-sized paper to draw their thoughts about the given topic. The first topic given is 'What I Like to Do Most at School' and during the next session children were given another topic 'What I Like to Do Most after School'. Children were free to use any art media of their preference. Most children draw using pencil colours and crayons. During the process, teacher (which is the author herself) walks around the class and asked them a few questions regarding their drawing. Children were asked to explain about what they are drawing and why like to do the activities. They were also asked whether they prefer the time when they are in the Kindergarten or in Primary School. Researcher took note of their answers and transcribed the children's description of their drawings.

### **Procedure**

Researcher submitted a proposal to the school's administrator in early April 2016 to seek their consent in conducting the study among students, parents and teachers. The school's principal reviewed the proposal and endorsed the research to be done at her school. The Parents' Questionnaires were distributed to

parents of K1, K2, Year 1 and Year 2 students via students' Communication Book. There was a description of the research written on top of the questionnaire to brief parents regarding the purpose of the study and its benefits to their children. The questionnaire is stapled inside their children's communication book and parents are given a week to return the questionnaire. Parents returned the filled questionnaire via class teachers and class teachers submitted the answered questionnaires to the researcher.

Teacher's Questionnaires were distributed during school hours to be answered by teachers when time permits. The intent of the research was explained to the teachers during teacher's daily briefing session and to seek their agreement to participate. Teachers returned the questionnaire to the researcher once completed. The participation for both teachers and parents are on voluntary basis and all information is ensured to be kept confidential.

The children interviews was done during the first week of April 2016. Researcher asked permission to conduct the interview during Journal lessons for Year 1 and Year 2. Both classes got two Journal lessons per week, with each lesson lasting for 50 minutes. As the researcher is also their Journal teacher, student's response to the drawing task was natural as they regarded it as their normal lesson. The interview for K-1 and K-2 was conducted during their English and Arts lessons. For these kindergarten classes, researcher was accompanied by the class teacher to be assisted in giving instruction and controlling the students. Students completed each task within the lesson period and submitted to the researcher towards the end

## **Data Analysis**

### **Demographic Data (Part A)**

All demographic data collected in Part A of the questionnaire was put into tables for analysis. There are two separate tables for parents' and teachers' demographics. Demographics of the student participants were also extracted from their drawings and classroom registration record and transferred into a table.

### **Open Ended Questions (Part B)**

All parents and teachers (n = 26) who answered the open-ended questions, wrote in proper English so there is no need to translate any transcript. A thorough examination was done for each and every questions on the respondent's scripts and the answers were analysed through the means of item analysis. As the open-ended questions are already structured according to the different themes, the data analysis just to map out a few general sub-themes for each questions to put each of the responses in. These categorized responses were evaluated to see any general trends. The main themes according to the questions are as follows:

#### **Definition of play**

Reading through the definition of play and where they regard play happened provided by both teachers and parents, there are about two main themes that emerged:

#### **As a mean of having fun**

From overall parents' and teachers' responses to the questionnaire (n = 26) about 19 of them (73%) define play as having fun, enjoyment, excitement and for the purpose of recreational activities. No matter what type of play is, it is purely for the purpose of relaxation for young children, with only little to no

educational goals. All of them agreed that play could happen anywhere and everywhere under safe conditions with one respondent preferring it to be outdoor.

My definition of play is putting one's heart, mind and body to (any) activity (for) having fun"

"My definition of play is engage in activity for enjoyment and recreation rather than a serious or practical purpose"

### **Beneficial for children's development**

There is one respondent (3.8%) who responded that play will contribute to children's development. Two respondents (7.7%) wrote that play, especially physical activities is important to develop children's motor skills. One of the respondent described play as specifically pretend play, which shows another milestone of children's development, which is the ability for symbolic thinking.

"My definition of play is something that related to physical activities such as motor skills (fine and gross motor skills)"

"My definition of play is the activity of children and important part of the childhood development"

### **Definition of learning**

All of the respondents (parents and teachers) define learning as an activity to gain knowledge, build skills and learn new things. Four teachers (15%) defined learning with similar meaning of 'being taught'. All of them agreed that learning could occur anywhere, whether at school or at home, outdoor or indoor.

"My definition of learning is the activity of gaining knowledge by studying, practicing or experiencing something"

Only one respondent response uniquely, by saying;

My definition of learning is to seize every moment of his/her whole life through given environment righteously"

### **Activities that children enjoy most at school**

When parents were asked about what they thought as their children's favourite activities or subjects at school, most of them preferred to answer in terms of their children's favourite subjects instead of stating their children's favourite activity. This shows how parents emphasized more on formal learning activities at school compared to other activities. Among subjects of choice are Arts and Crafts and Physical Education (P.E). There are three parents (11.5%) responded by stating that their children likes to be involved with musical activities like singing and dancing at school. Whilst there are two parents (7.7%) who take note that their children enjoyed being at school because of having a lot of friends to play with and one parent noted that his child most favourite activity at school is to play during recess time.

"They like going and stay at school because they have a lot of friends, they can study and play together. The favourite subject is Maths, Art and Craft"

"He likes to play during recess and he normally tells me about everything. He likes his Science, English, Journal and Maths class and enjoying his reading with Ms.E"

### **Activity that children enjoy most after school**

Most of the children were said to spend their time after school playing, whether individually or socially with siblings or friends. Among types of play are physical play (like football, roller blade and swimming),

playing with electronic gadget (like I-Pad, computer games or Playstation) and playing indoor with toys. Three parents (11.5%) responded watching television and drawing as their child's favourite after-school activities.

“He schemes and adjusts from the playing and transfer over into other activities just to entertain his little brother, Don”

“Drawing and writing in her note book”

“They like browsing any information or knowledge from Wikipedia, sometimes watching TV or playing with toys”

### **Parents perceptions about the importance of play**

When asked about the importance of play, all parents agreed that play is very important for young children. Most of them recognized the benefits of play in developing various aspects of children's development such as to enhance creativity and imagination; to build social and communication skills; and to gain self-confidence.

“Yes, because it fosters his creativity, imagination, eager to do new things. Sometimes we slip play into learning at home to make it more fun for him. Children at his age doesn't need to be serious all the time. It's what a child do at his age, PLAY”

One parents however wrote that play is of less importance for older children as they need to focus more on studying.

“Yes, for my daughter as her age is 8 years old. No, for my son as his age is 12 years old. He needs more focus to get his subjects learnt.”

### **Teachers perceptions about the importance of play**

All teachers also agreed that play is important for young children but their reasoning is slightly different compared to parents' perceptions. Other than enhancing social skills, teachers regard play as something that could help children to better understand the classroom instructions and lesson taught in a more fun, less stressful way.

“Yes, as play is interactive way of teaching that trigger their mind in a different way rather than just sit and listen only”

“Yes, it is important as children learn best when the content is relevant to them and when they are having fun”

### **Parental regulation of children's play**

Most of the parents would encourage more outdoor and physical activities as it is regards as offering more educational values to young children. Some parents would also encourage social play, in which children could learn 'social rules' like sharing things and co-operate.

“We will support some kind of sports. Because sports provide a variety of benefits. Sports can help to build self-esteem and confidence, can motivate children to excel academically and can help to build his social skills.”

“We encourage any activities that involves him to mingle with his friends. We would like him to learn how to be friend as he's the only child in our family.”



In terms of types of play that parents prohibit or discourage, parents do not like their children to get involved in rough physical play, dangerous activities and also excessive use of electronic devices.

“Playing Ultraman! He will over react and sometimes he will hurts his brother while they were playing together unintentionally.”

“I prohibit playing gadget too much because it will become addiction and less social skills involved”

## **Teacher regulation of children’s play**

In classroom, teacher would encourage type of play that is related to their lesson because it could help students to understand the lesson better, such as question and answer or singing with actions. Teachers would also prefer to adopt game with rules and play that is appropriate for the students’ level.

“Encourage the students to play using all their senses and type of play that can develops children’s imagination, which are closely linked to intellectual development”

Five teachers (38.5%) stated that they have no restriction on play as they thought that it could be restricting children’s creativity. On the other hand, some teachers would prohibit any type of play that could be considered as dangerous such as those involved physical touch or bad attitudes.

## **Teachers’ best practice**

When asked about what are the things that they are particularly proud of in their way of teaching, three teachers (23%) out of 13 have almost similar response to this;

“When my students understood what I taught and respond well even when their answers is not that accurate”

But five teachers (38.5%) put pride when they are able to put other elements in their teaching other than direct instruction method. They are happy and proud when they could integrate art and movement, drama or role playing and learning through play/games.

## **Multiple Choice Questions (Part C)**

Parents and teachers were given similar survey questions to see their ideas regarding play and learning. Researcher assigned score to each responses. The score is 1 for ‘Strongly Disagree’ and 5 for ‘Strongly Agree’. The scores for each question from every respondents are tabulated in Microsoft Excel to find the average responses (please see Appendix B for the table of overall responses). From the average responses, a bar chart is constructed to see correlation between teachers’ and parents’ perceptions of learning through play. Figure 1 below shows the average responses to the multiple choice questions in Part C of the questionnaire.

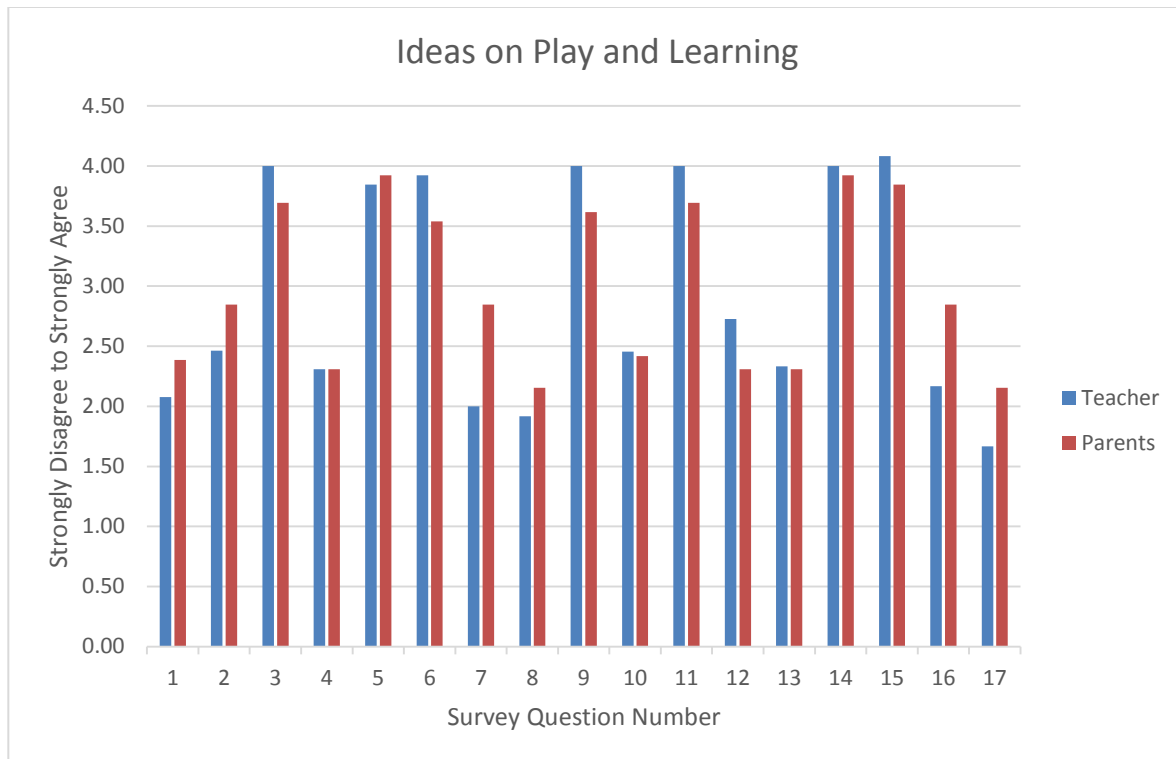


Figure 1. Correlation between teachers' and parents' ideas on play and learning

### Children Drawings and Interviews

Drawings were initially gathered according to the class (K1, K2, Year 1 and Year 2). In each classes, drawings were sorted according to individual students to analyse what each students likes to do at school and after school and to see if there is any correlation. Then the drawings were sorted into favourite activities at school and after school across the student's age to see common activities in each of the category. Then a more detailed analysis was done with focus on element of play such as where they play (indoor or outdoor), the nature of the play (individually or socially), with whom they play and what types of games/ toys they play. Lodge (2007) suggested that children's drawings to be scrutinized for other visual languages, such as size and contour, choice of colours, the placement of peoples and objects in the drawings (as cited by Lehrer & Petrakos, 2011).

Then some sample of drawings were digitized into jpeg documents. Researcher transcribed the interview with children on sticky notes and post it on their respective drawings for the ease of reference. The recorded answers were digitized into text documents. The data were categorized into respective emerging themes from the findings.

Although there are 47 students involved with the study, not all produced a pair of drawing (favourite activity at school and after school). Some only produced one of the drawings as they were absent when researcher conduct another session of the interview. So there are about 43 samples available for 'favourite activity at school' response and 41 samples available for 'favourite activity after school' response.

## Activities at school

When asked to draw about their favourite activity to do at school, 23 out of 43 respondents (53%) drew some elements of play in their drawing. Ten out of eleven Year 1 students (91%) have drawn themselves involves with play activities at school (nine students drew themselves playing during Physical Education (P.E.) and one student drew himself playing at the school's playground). See Picture 1 and 2.



Picture 1. P.E activity at school



Picture 2. Playing at school's playground

Only three out of nine Year 2 students (33%) drew themselves playing outdoor at school during

P.E. For Kindergarten, ten out of 23 students (43.5%), who responded to this task, drew some play elements in their drawings, with only two out of ten drew themselves playing outdoor (in the playground and at field). The other eight drawings from Kindergarten students consists of different things related to school (whiteboard, people, ball, sun, blocks, birthday cakes etc) all drew in one page (see Picture 3)

From 23 Kindergarten students, other than drawing play elements, there are four students drew their classroom interactive whiteboard (which implies 'I like to study at school' when they are asked to describe about their drawing – see Picture 4), two drew themselves reading books and three girls drew themselves dressing up for birthday party at school. Another three students drew house and cars, which is not related to school, but when asked why they draw it, they said because they like to draw at school so they were drawing their favourite things. One boy drew himself during recess, because he said he likes recess time. Out of these, nine out of 23 (39%) students drew something related to classroom learning (whiteboard, reading and drawing). And those who drew birthday party and recess time (17.4%) claimed they like it because it was fun.



Picture 3. Different things at school

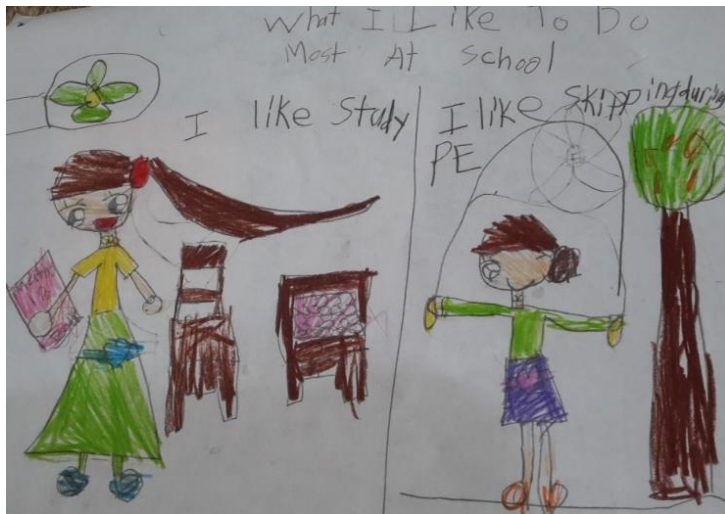


Picture 4. Kindergarten classroom

For Year 1 students, one boy drew classroom settings with teacher standing in front of the whiteboard and himself sitting at his desk. When asked why did he draw it, he said,

“I like to be in class. I don’t like P.E. I will get really thirsty, tired and exhausted!”

Another girl who divided her paper into half drew herself in class holding her Maths book, whilst the other side is herself playing skipping rope during P.E.



Picture 5. She likes to study and play skipping rope during P.E at school.

For Year 2 students, six out of nine students have drawn themselves inside classroom. Two girls drew themselves doing Art and Craft as it is their favourite subject. Two students drew themselves reading book and another two just drew a classroom setting. One of the boy when interviewed why he likes to study at school answered,

“Because my mum said if I study good (well) and score in exam, she will buy me toys”

### Activities after school

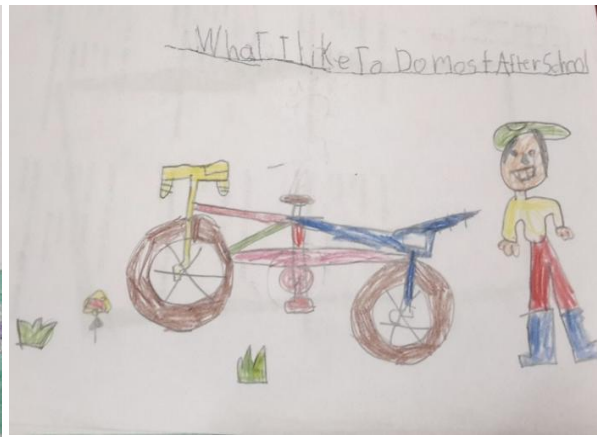
Students were asked to draw about what they like to do at home after school. 42 students responded to the task, 33 drew themselves involve in some sort of play activities (78.6%). Four students drew themselves watching TV (9.5%), one girl drew herself doing gardening (see Picture 6), two students drew themselves reading and one student drew herself spending time in her bedroom.

In terms of the location of the activity, 16 students (48.4%) drew outdoor setting with activities like riding a bicycle scooter/ hover board (see Picture 7), playing football and cricket at the field, playing at garden or playground and swimming. Whilst three students (7%) divide their papers into two section by drawing a line at the middle of the paper and drew both indoor and outdoor activities on each side (see Picture 8). 23 students (54.7%) drew indoor setting with activities like watching TV, spending time with siblings and friends at home, reading books (see Picture 9) and playing with toys. Eight students drew themselves playing with electronic devices such as computer games (see Picture 10), I-Pad and hand phones. Six out of eight students who stated playing electronic device as favourite activity at home are Kindergarten students. One girl when asked about her I-Pad said (see Picture 11)

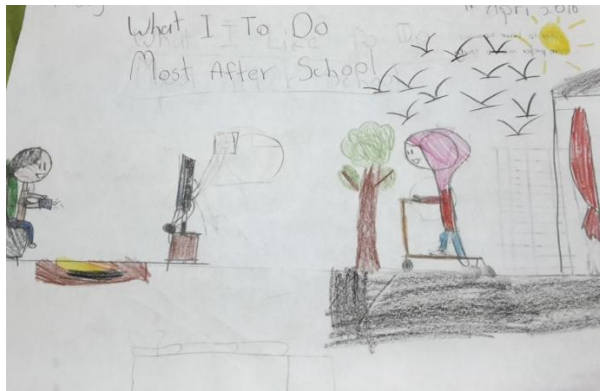
“Each of my siblings have I-Pad. But we’re only allowed to play during weekend.”



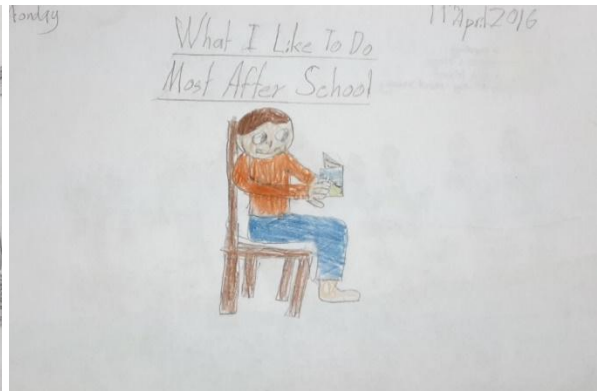
Picture 6. Gardening after school



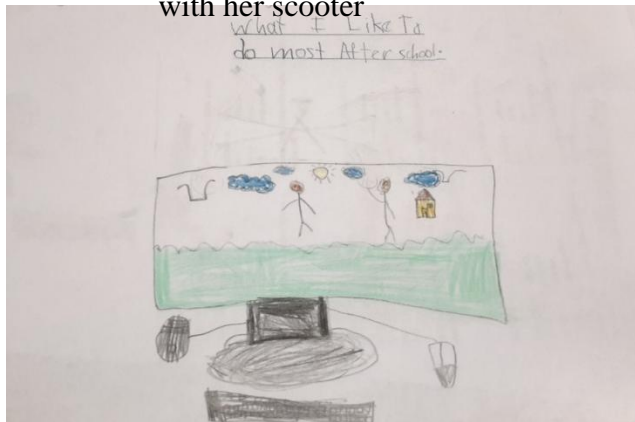
Picture 7. Playing bicycle after school



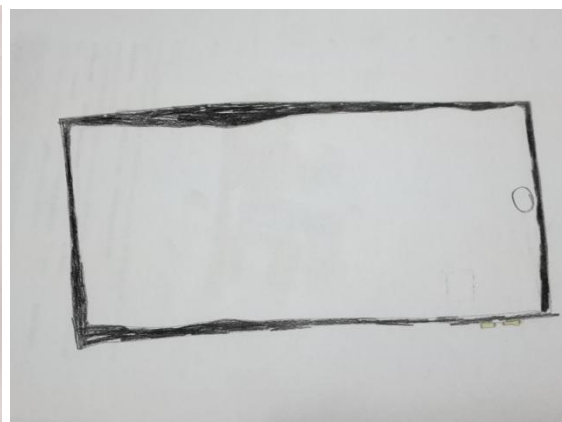
Picture 8. Watching TV at home and playing with her scooter



Picture 9. Reading book at home



Picture 10. Playing computer games



Picture 11. Playing with I-Pad at home



## DISCUSSION

### Teachers and Parental Beliefs in Play and Learning

As parents and teachers play important role in children's transition according to the Ecological System Model, their beliefs of play also matter in making play an element on transitory activity. The study tried to see what is the parents and teachers perceptions of play by first asking them about what they defined by play and learning, to see whether their view are compatible with each other or not. From the findings, it is clear that both parents and teachers agreed that play is for the purpose of having fun and enjoyment for young children. Only about four of them (15.4%) added some developmental benefit to play activity, mainly to develop motor skills through physical play.

Both parents and teachers agreed on the same thing for learning, in which they defined learning as building skills and knowledge. And they are also agreed that both play and learning could happen anywhere and everywhere. Although in this open-ended questions most of them defined play as purely 'fun' and learning as 'attaining knowledge, in Question 1 of Part C, the average answers from parents and teachers is they disagreed that play and learning is two separate things. In Question 9 they are quiet unsure whether children would learn many things when playing at the playground but both of parents and teachers agreed that children play in order to acquire knowledge (Question 14). This shows that both of teachers and parents aware of the learning benefits of play.

When asked about the importance of play, all of parents and teachers agreed that play is important for young children. They believed that play could benefit different aspects of children's development. Some teachers stated that play could be used to improve the effectiveness of their classroom instruction, though the method of the research could not tell much on how they utilized play in their teaching and learning.

From parent's responses to their children's favourite activities during and after school, it shows that all parents who participated in this study paid attention to how their children spent their time. They do talk to their children about their day at school and what they like to do. But since the responses are mostly on favourite subjects instead of favourite activities, we could deduced that the questions asked by parents might be orientated more about classroom learning. The findings from parents' questionnaire are compatible with the children's drawing. Children's drawing too showed their preference to P.E and Arts subject similar to most parent's answer on their children's favourite subject at school. This compatibility also applied for after school activities, in which parents' response do not differ much to what children drew.

From the average responses to Part C of the parents' and teacher's questionnaire, the study conclude that parents and teachers shared the same idea about play and learning. Most questions yield almost similar average responses except for Question No. 7 and 16. Teachers disagree that doing worksheet is the best way to prove that the children is learning as there are other ways to assess children's learning in classroom, whilst parents are natural on this, which most probably means that they are unsure of the answer. The similar case applied for Question 16, where teachers disagreed that learning should be teacher directed, while again, parents were unsure about this. This conform to findings from various previous researches from Singer, Singer, Plaskon and Schweder (20013) and Bodrova and Leong (2003) that although they are aware about the value of play in learning, they do not really understand how it really works (as cited by Powell, 2010, p.29). However, a good correlation between teachers and parents response is a good sign of mutual understanding on their beliefs in play and learning.

## **Regulations of Play**

A lot of parents would encourage physical and outdoor play as they said it could widen their view, more fun, build courage, self-esteem and confidence. But most parents agreed that they prohibit play that involves violent physical play, for example, one mother quote that she prohibited her son from playing Ultraman as it will usually get out of hand. One parent stated that he discouraged too much screen-time as children will get addicted to it and there is no social contact during the play. Through children interview, some parents limit their children screen time by limiting it to weekend only. This shows parents value the social benefits that their children get from play as it is a chance for their children to mix with friends and siblings. One parent described in elaborated description about the type of play that he encouraged his child to play,

“Fantasy play – to develop emotions, language and thinking skill. Constructive play – enhance ideas, skill of thinking, create new things. Social play – learn social rules (sharing, co-operation etc.)”

This is congruent with how Vygotsky described how children learn social value through play. Vygotsky described real play as consists of three components, ‘children create an imaginary situation, take on and act out role and follow a set of rules determined by this specific role’ (Bodrova, 2013, p.113). According to his observation, play will drive the children to regulate themselves according to the rules that they need to follow when playing the roles. (Bodrova, 2013, p.113). This is how children learn to take turn, share toys and tolerate with each other.

Whilst for teachers, they encourage play that could complement their lesson such as role play and group games. The kind of play that teachers encourage in classroom is more to structured play, in which teacher pre-set the rules and regulations as to make sure that the students are under control and will make sense out of the game played. One teacher said that she will also decide whether the play is appropriate for her students before doing it in class. Given this measures of control, teachers do not really stated any kind of play that they prohibited in classroom, as they regard it as restricting children creativity and imagination.

## **Children’s Beliefs of Play**

Before conducting the study, researcher assumed to see more drawings of play elements among Kindergarten students but was surprised to see the different trends. Only two students drew outdoor play, but most students drew whiteboard (whether as a side thing among other elements inside their drawings or as the main element in the drawing), which implies learning activity. This brings the researcher to investigate further on why the whiteboard is really significant among children in this particular Kindergarten. Interview with the kindergarten teachers revealed that the children would really be interested with learning activity each time teachers make used of the interactive feature of the whiteboard. They usually were given a chance to pop interactive balloons or drag and drop tabs to reveal the answers on the whiteboard. The school used MimioTeach Interactive System, a device that is used together with LCD projector and a computer to convert a normal whiteboard into interactive whiteboard. This managed to add element of play in day-to-day lesson at the school’s kindergarten class.

Moving to Year 1, the learning demands is higher as students need to start gain literacy and numeracy skills. This is what described in Activity Theory (Leont’ev, 1981) as a change from activity system for play to activity system for learning as they transfer from Kindergarten to Year 1. Due to this higher cognitive demands, most subject teachers opted for more direct instruction method in class. Although the primary classrooms are also equipped with interactive whiteboards, teachers claimed that they have limited time to prepare the digital material.



Children starts to bring back homework as parents requested their children to spend some time studying at home too. It is not surprising to see ten out of eleven Year 1 students drew themselves playing during P.E subject. One girl interviewed from Year 1 said that she hope she could have P.E subject everyday instead of once a week. This shows that Year 1 students are looking for every single chance for them to get involved in play activities during school hours. One Year 1's boy when interviewed whether he prefer to be in Kindergarten or primary school, said that "I like during primary because I can play during recess with friends" When prompted that Kindergarten class have more playtime compared to primary school, he said he prefer free choice of play compared to teacher-structured play in Kindergarten. This finding also indicates the nature of play that children prefer.

For after school activity, majority of students (78.6%) drew themselves involved in play activities. The type of play they choose depends on whether they have available friends or siblings to play together at home and what type of play facilities or toys that they have. Most of kindergarten students involved in indoor play, with a lot of them spend time on playing electronic devices. This might be due to parental play regulation at home, where at their age, parents would prefer them to play indoor for safety reason. Outdoor play only happened when accompanied by adults or older siblings. Primary school students on the other hand have a balanced portion of those spend time playing outdoor and indoor.

In terms of activity, most girl prefer quiet activity indoor, like spending time with a friend in their room, reading alone, watching TV and play toys with siblings. Whilst boys involved more in outdoor team play like playing football and cricket. Cycling is among popular outdoor activity regardless of gender. There are more students found drawing themselves alone with play objects compared to those drawing themselves with a play partner.

### **Comparison between Adults' and Children's Beliefs of Play**

When compare on the type of play described by adults (teachers and parents), they tend to describe play in a more general sense (physical play, social play, group play etc.). Whilst children put more great detail in describing their play. This difference indicates that although adults are aware of the importance of play in children's life, they do not really pay attention on what type of play that children really likes. Though they might think that they have integrated element of play in children's learning, it might not work best if the activity failed to attract children's interest. To ensure the effectiveness of play in children's learning and transition, adults should figure out what types and nature of play that children really enjoy.

### **Conclusion and Suggestion**

The purpose of this study is to investigate the adult's and children's belief about play in transition from preschool to primary school in a private international school in Kijal, Kemaman. The adults consist of parents and teachers of K-1, K-2, Year 1 and Year 2 students. The study seek to answer three research questions as stated at the beginning of this paper.

First question is to seek whether it is true that play is central to children's life in kindergarten. From the findings of the study, it is true that play is central to Kindergarten students and the need for play is fulfilled by the play-based learning applied in their classroom setting. They still focused on play and social aspects when they enter primary schooling, as most of Year 1 students put outdoor physical play as their most favourite activity

Second question is about how students spend their time after school as their opportunity to play has become limited due to more formal mode of learning in primary school. The study shows that majority of students spend their time in play activities either outdoor or indoor. There is not very much

difference between kindergarteners' out of school play and primary schoolers'. Students make use of play opportunities at home as much as possible to cope with their change in activity system.

Third question is about teachers' and parents' belief about play and learning. From the questionnaire given to both, there is compatibility in terms of their beliefs of play and learning. Both parents and teachers agreed that play is important for young children with some educational and developmental benefits. But there are different regulation of play imposed by both and different recommended types of play, which is based on their different beliefs on the role of play for young children.

### **Study Limitations**

This study have some limitations that could still be improved in future research. The data of parents and teachers relied heavily on the questionnaire distributed. As the parents' questionnaire was made anonymous and the questionnaire was collected back by kindergarten teachers, researcher do not know which parents actually returned the questionnaire. This method made it impossible to relate between the information provided by the parent to their children's response as to check the correlation between both. Some of the information need further clarification but due to the method of data collection, it is not possible to probe more for a more detailed answer from parents.

The study might also introduced gender bias as there are more boys than girls involved with the children's interview and there are more fathers who responded compared to mothers for parents' questionnaire. There is also no input from male teacher at all due to no male teachers available in the school. The sample in this study is also not representative of the diversity of Kemaman's population, since the school is a private international school. Most students attended the school come from high-income family due to the costly fees compared to government school. The parents are mostly well-educated thus shape their perceptions about their children's learning and development.

The study was also done in April, where students is at the end of their second semester of the academic year. The study might yield a different result shall study is done in early academic year when the transition just happened. Since it follows British's IGCSE syllabus, the school term starts in September and end in July each year.

### **Suggestion for Future Research**

There are a lot of areas for future research. It would be great to have this research done to a more diverse sample in government school, where students come from all walks of background. We could see the different views from parents of different socio-economic background and with different family conditions.

One interesting finding from the research is a response from a father stating that play is important for her 8-years-old daughter but not for his 12-years-old son, as the son has to focus more on study instead. One area of research here is to extend the research for much older children as to see whether their belief about play change and what type of play they involved in as they grow. We could also see what parents think of the role of play for older children.

Our education system are moving towards positive direction of putting emphasized on play-based learning for preschool level. Knowing the importance of play in much older children too, we still failed to accommodate their needs but instead we put them into system where academic achievement is the main focus with all standardized testing at such an early age. The growing trends of children just spending time

indoor and the increase in children's screen time indicate the need to increase the safety measures for children to enjoy their childhood under the sun.

## REFERENCES

- liza, A. & Sharifah Nor, P. (2013). Preschool Teachers Perceptions towards the Use of Play-Based Approach in Language and Literacy Development for Preschool [PDF Document]. Malaysian Journal of Learning and Instruction, 10 (2013), p. 79-98.
- Bodrova, E., Germeroth, C. & Leong, D.J. (2013). Play and Self-Regulation: Lesson from Vygotsky. American Journal of Play. 111-123.
- Brostrom, S. (2005). Transition Problems and Play as Transitory Activity [PDF Document]. Australian Journal of Early Childhood, 30 (3), p.17-25.
- Dockett, S. & Perry, B. (2013, September). Trends and tensions: Australian and International Research about Starting School [PDF Document]. International Journal of Early Years Education, 21 (2/3), p.163-177.
- Hunkin, E. (2014, June). We're Offering True Play-Based Learning: Teacher Perspectives on Educational Dis/continuity in the Early Years [PDF Document]. Australasian Journal of Early Childhood, 39 (2), p.30-35.
- Lehrer, J.S. & Petrakos, H.H. (2011). Parent and Child Perceptions of Grade One Children's Out of School Play [PDF Document]. Exceptionality Education International, 21 (2), p. 74-92.
- Margetts, K. (2007). Understanding and Supporting Children: Shaping Transition Practices in Informing Transitions in the Early Years (Research, Policy and Practice). New York: Open University Press. P.107-119.
- Mirkhil, M. (2010, September). 'I Want to Play When I Go to School': Children's Views on the Transitions to School from Kindergarten [PDF Document]. Australasian Journal of Early Childhood, 35(3), p.134-139.
- O'Kane, M. (n.d.) Theorising Transition: Theoretical Framework [PDF Document]. Retrieved from <http://www.cecde.ie/english/pdf/Research%20Students/Mary%20O'Kane/O'Kane,%20C%203%20Theorising%20Transitions.pdf>
- Powell, J. (2010). Preschool Parents' and Teachers' Perspective of Learning through Play [PDF Document]. Electronic Theses, Treatises and Dissertations, 443

## APPENDIX A: Sample of Part C (Multiple Choice Questionnaire)

This section of the survey is designed to find out about your ideas regarding children's play and learning. It is not a test, so there are no right or wrong answers. Please answer each item as to what extent you agree/disagree with the statement. Circle your answer.

### 1. Play and learning are two separate things.

Strongly disagree      Disagree      Neutral Agree      Strongly Agree

### 2. At school children should only play during recess.

- |   |                   |          |               |                |
|---|-------------------|----------|---------------|----------------|
|   | Strongly disagree | Disagree | Neutral Agree | Strongly Agree |
| <b>3. Play is a child's work.</b>   |                   |          |               |                |
|   | Strongly disagree | Disagree | Neutral Agree | Strongly Agree |
| <b>4. Music and song are activities used only for play.</b>                             |                   |          |               |                |
|   | Strongly disagree | Disagree | Neutral Agree | Strongly Agree |
| <b>5. Children learn best when they are allowed to do whatever they want.</b>           |                   |          |               |                |
|   | Strongly disagree | Disagree | Neutral Agree | Strongly Agree |
| <b>6. Watching children play is a way to tell how smart they are.</b>                   |                   |          |               |                |
|   | Strongly disagree | Disagree | Neutral Agree | Strongly Agree |
| <b>7. The best way to prove that children are learning is through worksheets.</b>       |                   |          |               |                |
|   | Strongly disagree | Disagree | Neutral Agree | Strongly Agree |
| <b>8. Learning only takes place with the help of a teacher.</b>                         |                   |          |               |                |
|   | Strongly disagree | Disagree | Neutral Agree | Strongly Agree |
| <b>9. Children learn many things while playing on the playground.</b>                   |                   |          |               |                |
|   | Strongly disagree | Disagree | Neutral Agree | Strongly Agree |
| <b>10. The main purpose of play is for children to get rid of energy.</b>               |                   |          |               |                |
|   | Strongly disagree | Disagree | Neutral Agree | Strongly Agree |
| <b>11. Hands on activities are the best type of learning.</b>                           |                   |          |               |                |
|   | Strongly disagree | Disagree | Neutral Agree | Strongly Agree |
| <b>12. There is no room for imagination or creativity during structured activities.</b> |                   |          |               |                |
|   | Strongly disagree | Disagree | Neutral Agree | Strongly Agree |
| <b>13. Learning only takes place during the quiet environment of circle time.</b>       |                   |          |               |                |
|   | Strongly disagree | Disagree | Neutral Agree | Strongly Agree |
| <b>14. Children play in order to acquire knowledge.</b>                                 |                   |          |               |                |
|   | Strongly disagree | Disagree | Neutral Agree | Strongly Agree |

**15. The purpose of play to promote social skills.**

Strongly disagree      Disagree      Neutral Agree      Strongly Agree

**16. Learning should be teacher directed.**

Strongly disagree      Disagree      Neutral Agree      Strongly Agree

**17. Art is creative outlet that has no academic value.**

Strongly disagree      Disagree      Neutral Agree      Strongly Agree

Adapted from Powell, J. (2010). *Preschool Parents' and Teachers' Perspective of Learning through Play* [PDF Document]. Electronic Theses, Treatises and Dissertations, 443

## APPENDIX B: Findings on Play and Learning

### B1: Parents Responses

Questions	Strongly Disagree ----- Strongly Agree					Average
	1	2	3	4	5	
Play and learning are two separate things.	3	7	2	1	0	2.1
At school children should only play during recess.	1	7	3	2	0	2.5
Play is a child's work.	0	1	3	4	5	4.0
Music and song are activities used only for play.	0	9	4	0	0	2.3
Children learn best when they are allowed to do whatever they want.	0	1	4	4	4	3.9
Watching children play is a way to tell how smart they are.	0	1	4	4	4	3.9
The best way to prove that children are learning is through worksheets.	3	6	3	0	0	2.0
Learning only takes place with the help of a teacher.	4	5	3	0	0	1.9
Children learn many things while playing on the playground.	0	0	3	6	3	4.0
The main purpose of play is for children to get rid of energy.	1	5	4	1	0	2.5
Hands on activities are the best type of learning.	0	0	2	7	2	4.0
There is no room for imagination or creativity during structured activities.	0	6	2	3	0	2.7
Learning only takes place during the quiet environment of circle time.	2	6	3	0	1	2.3
Children play in order to acquire knowledge.	0	1	1	7	3	4.0
The purpose of play to promote social skills.	0	1	0	8	3	4.1
Learning should be teacher directed	1	8	3	0	0	2.1
Art is creative outlet that has no academic value	4	8	0	0	0	1.7

## B2: Teachers Responses

Questions	Strongly Disagree ----- Strongly Agree					Average
	1	2	3	4	5	
Play and learning are two separate things.	3	5	2	3	0	2.4
At school children should only play during recess.	1	4	4	4	0	2.9
Play is a child's work.	0	2	1	9	1	3.7
Music and song are activities used only for play.	1	7	5	0	0	2.3
Children learn best when they are allowed to do whatever they want.	0	1	2	7	3	3.9
Watching children play is a way to tell how smart they are.	0	1	5	6	1	3.5
The best way to prove that children are learning is through worksheets.	0	6	3	4	0	2.8
Learning only takes place with the help of a teacher.	1	10	1	1	0	2.2
Children learn many things while playing on the playground.	0	2	3	6	2	3.6
The main purpose of play is for children to get rid of energy.	1	7	2	2	1	2.4
Hands on activities are the best type of learning.	1	0	3	7	2	3.7
There is no room for imagination or creativity during structured activities.	2	7	2	2	0	2.3
Learning only takes place during the quiet environment of circle time.	2	6	4	1	0	2.3
Children play in order to acquire knowledge.	0	1	0	11	1	3.9
The purpose of play to promote social skills.	0	1	1	10	1	3.8
Learning should be teacher directed	0	6	4	2	1	2.8
Art is creative outlet that has no academic value.	3	7	1	2	0	2.1

# THE DIFFERENT WAYS IN WHICH THE TERM SOCIAL INNOVATION IS USED IN MALAYSIA

*Noorseha Ayob*  
*Universiti Tun Abdul Razak*  
*noorseha@unirazak.edu.my*

## ABSTRACT

This paper presents a 'Google Search' of how social innovation is understood in a developing country like Malaysia. This paper unpacks how the concept is used in Malaysia. It also shows how this concept can be seen as a form of 'policy transfer' and a unique 'flavour', with a particular emphasis on the role of technology.

*Keywords: Social innovation*

## Introduction

There has been considerable debate in the academic literature on the different notions conveyed by the concept of social innovation. It is a contested concept, the meaning of which has been much debated by different authors in a range of research fields. These diverse conceptions have created confusion over its definition and the phenomena being discussed. Although social innovation examples often come from developing countries, for instance Muhammad Yunus on microcredit and Akhtar Hameed Khan on the Orangi Pilot Project, much academic literature has tended to be western-focused, as was examined in detail in chapter 2. While considerable attention has been devoted to the meaning of social innovation in the United States and Europe, this raises the question of how social innovation is understood in developing countries. Drawing upon the example of Malaysia, this chapter uses Google to begin to unpack how the concept is used in Malaysia. It also shows how this concept can be seen as a form of 'policy transfer' and a unique 'flavour', with a particular emphasis on the role of technology.

## Social innovation and an overview of the institutional framework in Malaysia

Social innovation research often refers to the work of Muhammad Yunus, who came from Bangladesh, a developing country. In recent years, developing countries such as India, China, and even Malaysia have shown a growing interest in social innovation, which serves as a way to combat social problems as varied as literacy, mentally disable and drug use (Tucker, 2014). By way of example, Malaysia has recently begun to move away from social protectionism and instead moved towards social innovation that seizes the strength of public, private and social sector partnerships (Eleventh Malaysia Plan, 2015). The former Prime Minister of Malaysia, Najib Tun Razak, emphasised the importance of social innovation and described the most effective ways to encourage social innovation, as follows:

"When we say innovation, many will see it as innovating products or for commercialisation. But social innovation directly affects the people. It is important to firstly, explore social innovation through experiments and secondly, widen channels and accessibility for the people to state their wants and expectations of government services" (Arukesamy, 2014).



In particular, it appears that the development of social innovation in Malaysia is subsequent to the United States White House Office of Social Innovation and Civic Participation and European Commission Initiatives through Horizon 2020, in 2009 and 2010 respectively. The Malaysian move is also supported by some recent major programmes that have carried out social innovation over the last five years there (see Table 4.1).

Table 4.1

*Some recent major social Innovation programmes in Malaysia*

<b>Year</b>	<b>Major programme/activities</b>
2012	Social Innovation Lab
2013	Global Social Business Summit was held for the first time outside Europe in Malaysia
2014	Malaysian Global Innovation & Creativity Centre (MAGIC) was established
2015	Social Innovation was incorporated into the Eleventh Malaysia Plan (2016-2020)

Academic research on social innovation in developing countries is scarce. It is a difficult task, as no studies have explained how the concept of social innovation has been used in developing countries. Therefore, this chapter aims to trace the emergence of the social innovation term in Malaysia. It allows us to reflect upon the characteristics of the term in the context of a developing country.

The chapter is divided into two main goals. The first is to explore who uses the term social innovation in Malaysia, to possibly identify the various actors that have adopted the concept. Drawing upon social innovation websites used by various actors - policy makers, academicians, and practitioners, this then leads to the second goal, which is to discover how the concept of social innovation is being used to form a ‘flavour’ unique in Malaysia. My approach to addressing these goals was selective in terms of the literature and the information sourced online that received the closest scrutiny. First, a short explanation of Malaysia’s demographic and economic profile is given, along with a discussion of social protection there, including why social innovation is given priority in Malaysian policy. Then, the chapter discusses how the second goal of the study is to be addressed.

**Overview of Malaysia’s demographic profile**

Malaysia is a small country with a total population of 32 million people in 2017 (Department of Statistics, 2018). Malaysia is made up of three main races: Malays, Chinese, and Indians. About 137 living languages of dialectal differences are spoken there, among which Malay, Cantonese, and Tamil are the three predominant languages used by Malaysians. In terms of ethnic distribution, Malays comprise about 50% of the total population; Chinese 22.4%; other Bumiputera or Indigenous peoples 12%; Indians 6.6%; and others 1%. The population is relatively young, with only 6.2% of the population 65 or older. The distribution of the total population in terms of age is as follows: 7.7 million (24.1%) are below the age of 15 years, 22.3 million (69.7%) are in the economically productive age group of 15-64 years, and the balance is elderly people aged 65 and above (Department of Statistics, 2018).

**Overview of Malaysia’s economic profile**

Malaysia has an upper-middle income economy and aims to become a developed country by 2020. It had a Gross National Income (GNI) of USD 9, 860 in 2014. The recent GNI measurement shows that Malaysia will most likely reach a “developed country” status within the next few years. The nation’s GDP grew by 6.2 percent in 2017 as compared to -1.5 percent in 2009 (Department of Statistics, 2009-2018). The Malaysian economy has shifted from an agricultural-based economy to a manufacturing and service-based economy in recent times (OECD, 2016). Although it is facing challenges on its way to becoming a high income country, Malaysia has sets forth various development policies and strategies to make sure that citizens have equal opportunities to enjoy a better quality of life. As articulated in the Eleventh Malaysia Plan (2016-2020), Malaysia focuses on six major thrusts: Enhancing inclusiveness towards an equitable society; Improving Wellbeing for all; Accelerating Human Capital Development for an advanced nation; Pursuing Green Growth for sustainability and resilience; Strengthening Infrastructure to support economic expansion; and Re-engineering economic growth for greater prosperity. The government has designed a 5-year development plan comprising specific strategies and programmes for sustained economic growth, the creation of economic opportunities, and ensuring the wellbeing of citizens. For the first time, social innovation was introduced in the Eleventh Malaysia Plan to boost innovation at the societal level.

### **Social protectionism**

Malaysia is not a full welfare state, but it provides a social safety net for welfare protection covering the less fortunate (Bernama, 2012). The welfare state or social expenditure in Malaysia aims to keep people out of poverty and to provide income redistribution through economic growth and job creation rather than social protection (Roslan and Mustafa, 2006). It may include social assistance programme such as assistance to needy families; assistance to aborigines/indigenous people; assistance to the elderly; allowances to persons with disabilities; the provision of artificial aids; educational assistance; disaster relief, and social insurance programmes such as pensions and an employee provident fund (EPF) (Sharma, 2012). The department of social welfare under the administration of the Ministry of Women, Family and Community Development provides support in the form of social assistance to needy families and individuals for the development of the whole community. Despite coming from a different direction, Malaysia’s social policy goals are similar to those of many western states. According to Sharma (2011), however, the country’s social protection and welfare schemes are still insufficient and lack widespread coverage. The government therefore needs to reassess its current policies and to maintain a balance between meeting current needs such as healthcare, housing, etc., and ensuring a reasonable balances for retirement purposes (Sharma, 2011). The government should also develop a comprehensive social protection and income transfer system, while retaining strong incentive and facilitation mechanisms to maximise labour market participation (OECD, 2016).

### **Social Innovation - A policy priority?**

Malaysia highlighted its social innovation agenda after the 2007-2008 world financial crises, from 2012 onwards. During this period, Malaysia was under the stewardship of Najib Tun Razak, who had moved social innovation forward by suggesting that a focus should be placed on social innovation that will benefit the country’s citizens (Arukesamy, 2014). Najib’s approach can be described as people-centric as the recent Eleventh Malaysia Plan theme, ‘Anchoring Growth on People’, is that it aims to benefit Malaysian citizens. There is also an ongoing programme ‘1Malaysia: People First, Performance Now’ which was established by Najib to create strong and united citizens and to promote political equality and inclusiveness, and nullify racism (Chin, 2010). Hence, the time is right for the emergence of social innovation in bringing Malaysia to a level that will incorporate citizens’ feedback.

A strong tie existed between Malaysia and United States during Najib Tun Razak’s tenure (Mukhtaruddin, 2016). It was at a peak when President Obama visited Malaysia to form strategic

relations, five decades after Lyndon Johnson had paid a visit in 1966 (Alagappa, 2014). Subsequent to the Global Social Business Summit, which was held for the first time outside Europe, Najib announced the establishment of Malaysian Global Innovation and Creativity Centre (MaGIC) to spearhead the development of entrepreneurs, which was then launched by President Obama (Goh, 2014). This significantly shaped the bilateral relations between the two countries. Since then, government agencies have engaged in social innovation, as can be seen in public funding allocation and policy enthusiasm in the recent Eleventh Malaysia Plan (2016-2020) (Economic Planning Unit, 2015). There is a possibility that social innovation discourse is being shaped by government institutions.

### **Methods of gathering data on the social innovation term in Malaysia: Website sampling**

In order to gather a relevant data sample for this study, the Internet search engine Google was utilised to identify the population for all instances of usage of the social innovation term in Malaysia. Brophy & Brawden (2005) pointed out that Google is as important as academic library resources due to its accessibility and wide coverage. Although Google seems to offer an enormous range of results, people still trust it due to its frequency of use and results ranked by their true relevance to the query (Pan et al., 2007). Thus, I chose Google to identify the database of the social innovation term in the Malaysian context in a way believed to be relevant to the search query and with fewer adverts in comparison to its counterpart, Yahoo (see Appendix B).

At this point, the information available on the characteristics of these organisations was largely dependent on what was provided on websites. Therefore, I performed a keyword analysis of “social innovation” via Google search Malaysia ([www.google.com.my](http://www.google.com.my)) to guide my search process. The term was entered into the search engine, and the numbers of hits were recorded. The Google search for the “social innovation” keyword returned approximately 4,020,000 hits. As the searches do not limit answers to Malaysia only, I then used the search tool to include only the “Malaysia” region, and a total of 8,550 hits for instances of social innovation in Malaysia was recorded. I listed all the occurrences page by page in a word document organised by organisation, links, and the content of the websites.

Later, the “social innovation” occurrences were categorised into a coding method developed in chapter two, and all the data were reviewed and coded into one or more categories: societal impact, social relations, and technological innovation. To better ensure the consistency of the coding, my supervisor checked the classification, and consensus was reached through discussion where required. I started with (N=180) of social innovation occurrences, but after filtering and removing duplicates that could not be classified, (N=35) coded websites formed the basis of the analysis (see Table 4.3).

A large portion of the websites located in the search process did not fit into the thematic classification. Social innovation was seen to be used as one of the topics or themes in many conferences, but they did not explicitly define social innovation. Occasionally, social innovation was used in the title of a competition, camp, award, or workshop without further expanding the concept, as found in relation to Social Innovation for Poverty Eradication @ MYHE 2014; Social Innovation Camp; and Social Innovation Award. On the odd occasion, it was used to refer to the personal achievement of people and organisations, like Lim Kok Wing, the founder of the Limkokwing University of Creative Technology. 145 websites were excluded as social innovation was only found in the title, or as specific words or themes without adequate explanation.

The coding process revealed that the majority of social innovation instances in Malaysia, approximately (N=10) could be classified into “societal impact and social relations” (see Table 4.2). JJWide, for example, made the following statement:

“Social innovations must generate lasting value for target groups. This therefore tells us to call out to all out there – our customers, prospective buyers, and the public to come forth and offer feedback, information sharing and support. Turning an idea to become a social innovation, it needs to meet social demand, providing capability to resolve an issue, and receive acceptance by those concerned”.

Hence, this statement was classified into “social relations and societal impact”. It relates to social relations in terms of how new relations are formed with their customers, prospective buyers, and the public. I also framed it as societal impact by way of how their product produces a profound impact on customers or the public.

The second highest category with (N=10) was “social relations, societal impact and technological innovation”. Tandemic describes their organisation as:

“similar to an incubator for innovative projects with social impact and will work with social innovators to build the technology that powers their enterprises for social good”.

This statement fits into my classification of “social relations, societal impact and technological innovation”, as there is an element of the relationship between people to create technology that will bring social impact (or social good).

The following statement, made by Ahmad Bajunid (2013), can be categorised as social relations (N=7), as Tabung Haji manages Muslim citizens who want to perform Hajj or Umrah:

“Tabung Haji has certainly come a long way since it was first established 50 years ago. The number of people wanting to perform the pilgrimage has literally swelled. And many are from the younger generation unlike the situation in the early years when performing the haj was only confined to retirees and those older. Thanks to the excellent management of the fund, Tabung Haji can now count as a success story in social innovation”.

The category of social relations and technological innovation (N=3) was assigned to a statement made by Hamid et al. (2014) who argued that people connecting with other people in a network can be regarded as representing social innovation:

“Web 2.0 and Open Source promote and support social to become more innovative which the researcher called as ‘Social Innovation’. Now it is more profound to the participative and collaborative improvement of innovation, which means the incremental emphasis of innovation comes from this participative and collaborative improvement of people as the result of networking. People in the network will be the main driver of the innovation”.

A statement made by Innovatis Sdn Bhd can be classified as “technological innovation and societal impact” (N=3):

“Our work is just that; in the world of social innovation. Essentially we are social entrepreneurs in an organization that develop strategies using social mission to innovate and drive our business. Some would say this is just good business, but for us, it is the future of business. A spin-off from a boutique fund-management company, we decided to embark on a business venture by creating a communication technologies company combining integrated marketing communications, technologies and financial research & database. As we evolved throughout the years, our business focal point now lies in providing solutions to social issues in Talent Development, Recruitment and sustainable corporate and lifestyle experiences”.

Universiti Malaysia Terengganu aspires to conduct social innovation-oriented research capability and the following statement, captured from the website, can be classified as “societal impact”:

“Universiti Malaysia Terengganu is endeavouring to complement its multi-disciplinary and social innovation oriented research capability. It is the aspiration of Universiti Malaysia Terengganu to fulfill the commitment of the state government to make Kenyir the top “nature tourism destination” in the region as a model of a rural development area from the perspective of environmental sustainability and social well-being”.

Table 4.2

*Social Innovation by category in Malaysia*

<b>Classification</b>	<b>Total websites analysed</b>	<b>Example Link to the Websites</b>
Social relations + societal impact	10	<a href="http://www.jjwide.com.my/index.php?ws=pages&amp;pages_id=4485">http://www.jjwide.com.my/index.php?ws=pages&amp;pages_id=4485</a>
Social relations + societal impact + technological innovation	10	<a href="https://www.digitalnewsasia.com/sizzle-fizzle-slow-burn/social-innovation-lab-to-spur-social-enterprise-startups">https://www.digitalnewsasia.com/sizzle-fizzle-slow-burn/social-innovation-lab-to-spur-social-enterprise-startups</a>
Social relation	7	<a href="http://elibrary.intimal.edu.my/INTI_Staff/dato/Tabung%20Haji%20a%20success%20story%20in%20social%20innovation_ColumnistNST.pdf">http://elibrary.intimal.edu.my/INTI_Staff/dato/Tabung%20Haji%20a%20success%20story%20in%20social%20innovation_ColumnistNST.pdf</a>
Social relations + technological innovation	3	<a href="http://penerbit.uthm.edu.my/ojs/index.php/jtmb/article/view/984/636">http://penerbit.uthm.edu.my/ojs/index.php/jtmb/article/view/984/636</a>
Technological innovation + societal impact	3	<a href="http://www.mytalentlounge.com/?page_id=82">http://www.mytalentlounge.com/?page_id=82</a>
Societal impact	2	<a href="http://ipk.umt.edu.my/?page_id=1879">http://ipk.umt.edu.my/?page_id=1879</a>
Total	35	

The findings identified from the search are discussed in the following sections.

## **Analysis and results**

### **Who uses the term social innovation in Malaysia?**

The search has allowed identification of the organisations that have used the term social innovation in Malaysia. According to figure 4.1, below, (N=11) instances of the social innovation term were used by the education sector, primarily at the tertiary level, which shows that in Malaysia, the largest fraction of actors who have embraced the concept of social innovation are universities and colleges, followed by the third sector and the public, constituting about (N=10) and (N=7) respectively. This highlights that these two sectors have expressed commitment to engage with, and build, the foundations and to support a social innovation agenda. Finally, (N=7) was accounted for by actors in the private sector, that come forward to address social and environmental challenges. Attention to detail in the contestation of the social innovation term in Malaysia is discussed in the following section.

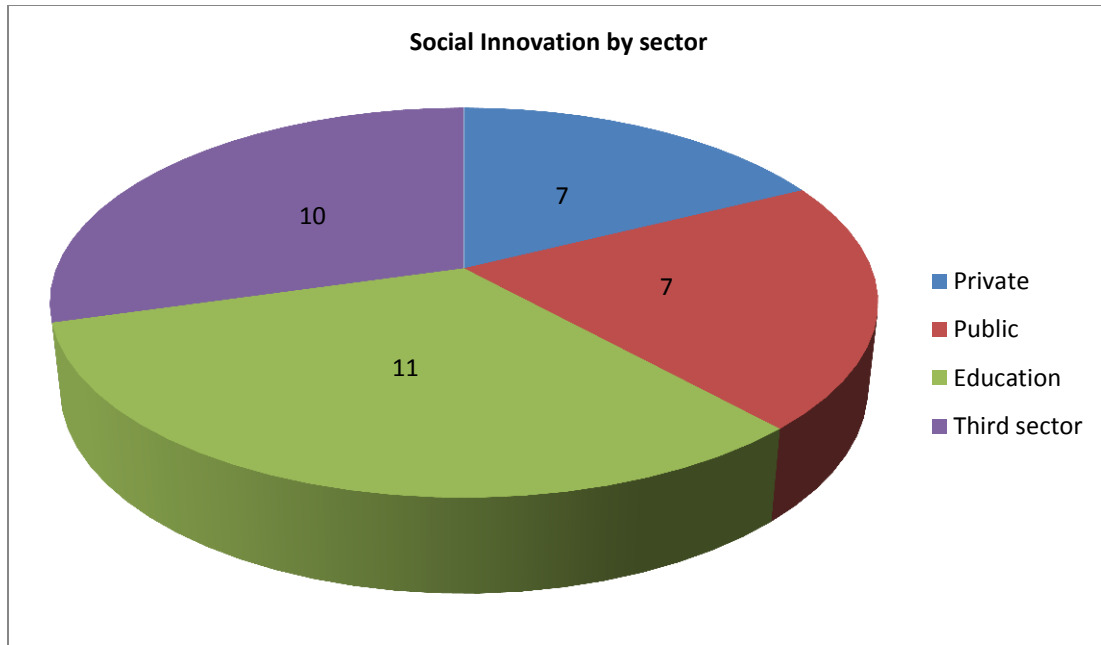


Figure 4.1. Social innovation term, usage by sector

### How is social innovation being used?

The searches were not restricted to social innovation's definition, but also looked at the way the term was being utilised on the websites. The classification of how social innovation was being used by a specific sector is shown more clearly in Table 4.3. Although the majority of the websites did not include a specific definition of social innovation, I discuss here a number of emerging themes in order to highlight the important point of contention of social innovation being used in a developing country like Malaysia. Doing so provides an overview of how it has been used by policy makers, practitioners and academicians through non-journal sources.

Table 4.3

#### *Social Innovation term by category in Malaysia*

No.	Individual/Organisation	Type	Social relations	Societal impact	Technological Innovation
1	JJWIDE Sdn Bhd	Private	X	X	
2	Universiti Utara Malaysia	Education	X		
3	Prime Minister	Public	X		X
4	Acumen+ & Tandemic	Third sector	X	X	X
5	Centre of Social Innovation, Universiti Teknologi Petronas	Education	X	X	X
6	Universiti Malaysia Kelantan	Education	X		

7	Michael Teoh (Thriving talent)	Private	X	X	X
8	Swinburne University	Education	X	X	
9	Tandemic/Social innovation lab	Third sector	X	X	X
10	The Women, Family and Community Development Ministry (KPWKM)	Public	X		
11	Ehon Chan (MAGIC)	Public	X	X	
12	Hitachi	Private	X		X
13	Academy of Sciences Malaysia (ASM), Ministry of Science, Technology and Innovation (MOSTI) and UNESCO	Public			X
14	Management of Social Transformation Programme (MOST)- Datuk Dr Ibrahim Ahmad Bajunid. INTI International University	Education	X		
15	BLINDSPOT	Third sector	X	X	
16	MOSTI	Public	X	X	
17	Eleventh Malaysia plan- Malaysian government/PMO	Public	X		
18	Makeweekend, Fluent space and Sunway University	Third sector	X	X	X
19	SCOPE Group Sdn Bhd	Third sector	X	X	
20	Click! 3.0 Camps- Global Entrepreneurship Sdn. Bhd	Private	X	X	X
21	Khairul Anwar	Private	X		
22	Universiti Sains Malaysia & Northern Corridor Implementation Authority (NCIA)	Education	X	X	
23	Innovatis Sdn Bhd	Private		X	X
24	Universiti Putra Malaysia (UPM)	Education	X		
25	Sunway Institute Of Social Entrepreneurship Established at Sunway University	Education	X	X	X
26	Faculty of Creative Multimedia, Multimedia University	Education		X	X
27	International business School UTM-MBA in	Education	X	X	

28	Social Entrepreneurship Institut penyelidikan kenyir:UMT	Education		X	
29	Global R&D Leaders and CEOs Forum 2015: injecting soul into R&D Sarawak Malaysia – organised by the Academy of Sciences, Malaysia	Public	X	X	
30	Singapore’s International Foundation’s Friendship Express, Malaysian Youth Council	Third sector	X	X	
31	Mytriz -Wynce Low	Third sector	X	X	X
32	Faculty of Technology Management & Technopreneurship, University Technical Malaysia Malacca	Education	X		X
33	Jufitri Bin Joha Vice President Malaysian Youth Council	Third sector		X	
34	Microsoft	Private	X	X	X
35	Mercy Malaysia	Third sector	X	X	X
<b>Total</b>			30	24	16

## Social relations

A thorough assessment of the various websites revealed that all the websites contained an element of a new form of social relations with either the government, private companies, third sector organisations, or the community. The Malaysian government has started to engage in delivering social services through a whole-society approach, as can be evidenced by the actual policy encouraging various government agencies, organisations, non-governmental organisations and community leaders to streamline social service delivery, as stated in the Eleventh Malaysia Plan (Economic Planning Unit, 2015):

“In increasing the impact of innovation at societal level, the design and delivery of social services will shift from a top-down, government-centric approach to a whole-society approach. This approach will strengthen relational capital in social services delivery, by encouraging collaboration across Government, residents, NGOs, organisational and community leaders to optimise utilisation of resources and promote volunteerism”.

An initiative was proposed by the Women, Family and Community Development Ministry (KPWKM) to establish an Asian Social Innovation Committee to work with social purpose organisations and social entrepreneurs to share their experiences of delivering added value.

Furthermore, the prime minister emphasised that:



“A focus should be given to the social innovation approach which would be a direct benefit to this country and its people... This is equivalent to going to the ground and getting the people's feedback. It helps to find out what their expectations are”. (The Sun Daily, 2014)

Hitachi Asia (Malaysia) Sdn Bhd, an electrical manufacturing company, has forged alliances with customers through their Social Innovation Business Initiative to develop a safer and more sustainable world. A new relationship has thus emerged with customers who help to address the imbalanced flow of information that contributes to societal transformation.

Scope Group Sdn Bhd, a third sector organisation, indicated in its mission that it wants to create an impact for social goods via social innovation and partnership:

“Scope Group’s mission is to create impact by design through harnessing the power of social innovation and partnerships for social good. We work as a team and enjoy a high level of empowerment and responsibility”.

Blindspot, a non-profit organisation, urges the government to foster cooperation with the social sector to help combat poverty and inequality:

“The Malaysian private sector has been enjoying a wide range of supports, incentives, privileges, access to finance, development programmes, Public Private Partnership (PPP) schemes, etc. provided or assisted by the government. Similarly, the government should help develop, support and incentivise the social sector”.

Another example, Mercy Malaysia, has the main aim of rendering medical assistance, and organises a school programme in handling crises and disasters in collaboration with the Education Ministry and State government:

“So far the programme has been exported to 12 countries, including Indonesia, Maldives, Myanmar, Sri Lanka and the Philippines. It has also been recognised by the United Nations. Previously there were none or only a few Malaysians in the field of humanitarian aid but now the idea that Malaysians can also help is the norm”.

All these websites, from government, private, education, and the third sector, show that social innovation happens across sectors and creates new social relationships or collaborations. It appears that the government, the private sector, civil society and education institutions in Malaysia have recently attempted to address social challenges by incorporating feedback through a whole-society approach. This could signal a healthy relationship between those organisations that are involved in social innovation and stakeholders to create a community of virtue. This is reflected in the recent Social Public Private Partnership (Social PPP) model that taps into the strength of public, private and social purpose organisations to address social inequalities (Kamalavacini, 2015).

## **Technology**

About two-fifths of the websites indicated that the element of technology is involved to deliver social innovation. Click 3.0! Social Innovation Camp, organised by Global Entrepreneurship Sdn. Bhd, requires students to engage with social networking to generate ideas that can solve real world problems:

“The camp aims to impart practical skills and tools to students in order to catalyse personal development, enhance their English language skills, increase leadership potential, engage with social media tools, and improve their public presentation abilities”

At the ASEAN-UNESCO Senior Officials Forum on Social Inclusiveness in Innovation for Sustainable Development, government agencies proposed recommendations at the individual, institutional and societal levels. One of their suggestions was to “create awareness through television programmes on the best practices and case studies on social innovation that benefit the society.”

The Social Innovation Lab, known as Tandemic, has pioneered social innovation since 2012 and does mention the use of the technology, but in too general a sense (Digital News Asia, 2012):

“The Social Innovation Lab is similar to an incubator for innovative projects with a social impact. However, unlike most incubators which provide space, the Social Innovation Lab will work with social innovators to build the technology that powers their enterprises for social good”.

The largest technology company in the country, Microsoft Malaysia, authorises students through one of its programmes to have access to their technology to help solve social issues ranging from education, poverty alleviation, and women’s empowerment:

“The YouthSpark Program is aimed at getting youths to use Microsoft’s wide variety of technological capabilities to help solve issues that would have more common folks ordinarily stumped”.

It is believed that the positive usage of technology can serve as a form of interaction which can resolve the most significant problems in the world. Malaysia is taking advantage of the digital age to deliver social innovations that can have a global impact. Technology is the key to unlocking the sectors’ and citizens’ capacities in the course of social innovation developments to establish problem-solving routines. The classification of websites into the technological innovation theme also revealed an emphasis on how people use the technology to deliver social innovation, rather than social innovation by-product or technological innovation.

## **Societal impact**

About two-thirds of the websites had text dedicated to the idea of societal impact, illustrating that social innovation advocates for societal impact. The Malaysian Ministry of Science, Technology and Innovation (MOSTI) allocated RM20 million to fund social innovation to solve pressing community problems:

“MOSTI Social Innovation includes the development or implementation of ideas either in the form of products, services or models to meet social needs (meeting unmet social needs)”.

These funds were allocated to government agencies in collaboration with citizens and universities with the objective of improving the well-being of citizens.

A Centre for Social Innovation established by a private Malaysian university, University Teknologi Petronas, is focusing on the following two key areas:

“Urban and rural poor wealth creation for modern I-Cities; and organisational health and well-being in a changing urban environment”.

Malaysia’s National Innovation Agency organised *Berbudi Berganda: Social Impact Innovative Challenge*, a competition that helps to discover innovative ideas for social problems (Michael, 2015):

“The challenge, which was launched in October last year by Minister in the Prime Minister’s Department Datuk Mah Siew Keong, seeks new ideas on homelessness, youth unemployment and caring for the elderly”.

This is because Malaysia has a relatively young population who are likely to make bold attempts to solve social issues. It seems that the impact of social innovation is being judged by the human capacity to respond to social demands or to meet social needs. Therefore, a weak tradition of social innovation that focuses on collaborative processes was being adopted in Malaysia for utilitarian value or purposes as emphasized by Phills et al. (2008), disregarding the power relations highlighted by Mouleart et al. (2010).

## **Conclusion**

Although the concept of social innovation has been used by the education sector, it seems that there has been an upsurge in attention by the Malaysian government which has brought social innovation into its policy making. As in Europe, social innovation has established “a home in policy at the highest level” (Moulaert et al., 2013: 1). This represents likelihood for the occurrence of the “dispersed state” - the government reconstructing both the state and its welfare functions to disperse power beyond them by empowering citizens (Clarke, 2004). The policy interest in Malaysian social innovation could reflect the governmental intention to build a dispersed state, in which the actual control of social service delivery is decentralised and dispersed among private companies, third sector organisations, and citizens.

Indeed, social relations in social innovation are now viewed as essential to solving Malaysia’s most pressing problems. Interestingly, Malaysia seems to be following the need to create new social relationships or collaborations like those mentioned in much of the social innovation literature.

One fundamental difference between the literature in the field of social innovation and the reality in Malaysia is that there is a focus on technology in the academic literature which is less pronounced than that observed in Malaysia. Although the concept of social innovation appeared after that of technological innovation, given the evolving nature of technological advances and new communication tools such as social networks, it will reach more people and has the potential to produce a profound impact and unleash social changes.

# TORNADO CORRELATION ANALYSIS ON CHILDREN ARITHMETIC PERFORMANCE AT MALAYSIAN TASKA: 36-48 MONTHS

*Ku Faridah Ku Ibrahim,<sup>1</sup>*

*Azrul Fazwan Kharuddin,<sup>2</sup>*

*Zaida Mustafa,<sup>3</sup>*

*Norazura Azid<sup>4</sup>,*

*a Universiti Tun Abdul Razak, Kuala Lumpur, Malaysia*

*SMK Jeram, Selangor, Malaysia*

*<sup>1</sup>kufaridah@unirazak.edu.my*

*<sup>2</sup>azrulfazwan@unirazak.edu.my*

*<sup>3</sup>zaida@unirazak.edu.my*

*<sup>4</sup>zurazid@yahoo.com*

## ABSTRACT

Nowadays, most parents unconsciously tend to neglect the observation of their childrens' holistic development due to fast pace of life, not to mention their kids' arithmetic skills as early as 4 years old. In Malaysia, most parents prefer to choose registered early childhood learning centers (TASKA), due to quality of education, educators and services, as they are well-governed by the Malaysian Ministry of Women Development, Family and Community. In this quantitative research, the main objective is to determine the level of relationship strength of each contributing factors with respect arithmetic performance among children at registered Malaysian TASKA. Childrens' arithmetic performance in general affect their mental capability as well as interpersonal, intrapersonal and extrapersonal skills development. This research is significant to identify the important factors which influence children mathematical skills. Data was collected using a survey questionnaire. Based on the right sampling method, 376 registered TASKAs in Malaysia were chosen. Among the 458 chosen centers, only 103 centres provide care and education services for children age of 36 to 48 months. Tornado correlation analysis is adapted in order to achieve the research objective. It found that, at the age of 36-46 months, children arithmetic skill is mostly developed by the development of language skills, communication and early literacy. Therefore, proper teaching modul should be construct based on this attributes. In the near future, the research will be extended to all unregistered TASKA in Malaysia, and the fair comparisons will be made to the registered centers.

*Key words: TASKA, arithmetic, mathematical skills, model, tornado correlation analysis.*

## INTRODUCTION

Basic reasoning and believing are the center of science. Demonstrating that advances ability in these and other numerical methodology is consistent with national reports on scientific guideline (Kilpatrick et al., 2001; National Council of Teachers of Mathematics, 2000; National Research Council, 1989) and proposals for early youth hone (Bowman et al., 2001; Copple and Bredekamp, 2009). While content addresses the what of early youth number juggling preparing, the systems basic reasoning, considering, correspondence, affiliations, and depiction make it workable for children to obtain content know edge

(National Council of Teachers of Mathematics, 2000). These systems make after some time and when maintained by especially laid out opportunities to learn.

Adolescents' headway and use of these systems are among the most trustworthy and basic achievements of number juggling preparing. Experiences and intuitive considerations end up being extremely numerical as the adolescents think about them, address them in various ways, and interface them to various contemplations (National Council of Teachers of Mathematics, 2000; Clements et al., 2004).

All through these early years of life, youngsters see and explore logical estimations of their existence. This learning knowledge can be investigated through collaboration and action connections at TASKA. A credible educational modules can give direction to teachers, how to cooperate and work with kids in TASKA. The rules furnish openings and furnish kids with learning. While arranged exercises ought to be proper to the level in which the learning condition is rich, fun and trying for the improvement of youngsters (Ozar, 2012). Number juggling empowers adolescents to understand their existence outside of school and energizes them build up a solid foundation for accomplishment in school.

The development of this paper can be isolated into six Sections. Section 1 is the presentation part. Section 2 includes the related writing to this exploration. Section 3 respects to information foundation. Section 4 is relating research structure. Section 5 is on the approach adjusted in this exploration. Section 6 is about the outcomes and discourses. Section 7 is the last part and conclusion of the paper, which contains the conclusion and also suggestions for upgrade and future work.

## **LITERATURE REVIEW**

Early adolescence show a trademark energy for and joy with respect to science and arithmetic. Research demonstrate demonstrates that some time before entering early childcare focus instantly explore and use science in any occasion the common beginnings and their logical learning can be exceptionally flighty and refined (Seo et al., 2004). In play and step by step works out, early youth routinely research logical musings and methods; for example, they sort and request, take a gander at sums, and notice shapes and cases (Baroody, 2004; Clements et al., 1999; Fuson, 2004; Gelman, 1994; Ginsburg et al., 1998; Piaget and Inhelder, 1967; Steffe, 2004). Science empowers children to comprehend the physical and social universes around them, and early childhoods are typically arranged to use math in innovative and intelligent. By benefitting by such minutes and by means of absolutely masterminding a variety of experiences in perspective of logical musings, educators create and expand children's numerical sense and interest. Since energetic children's experiences on an exceptionally fundamental level shape their perspective toward science, an attracting and enabling climate for early childhoods' underlying encounters with number-crunching is basic (National Council of Teachers of Mathematics, 2000). It is fundamental for early childhoods to make confide in their ability to understand and use math by the day's end, to view science as inside their compass. Besides, positive experiences with using math to deal with issues enable early childhoods to make quality, for instance, to intrigue, innovative vitality, versatility, creative ability, and consistent quality that add to their future achievement all through school (Clements and Conference Working Group, 2004).

Seeing and developing early childhoods' individual experiences and data are key to convincing early youth science preparing (Seo and Ginsburg, 2004; Clements et al., 1999; Copple, 2004; Geary, 1994). While striking comparable qualities are clear in the numerical issues that excellent posterity of different establishments (Ginsburg et al., 2001) it is in like manner evident that early childhoods have evolving social, semantic, home, and gathering experiences on which to make number-crunching learning (Natriello et al., 1990; Han and Ginsburg, 2001). For example, number naming is reliable in Asian vernaculars, for instance, Korean (the Korean word for "eleven" is send debilitated, or "ten one"), while

English uses the sporadic word eleven. This refinement appears to make it less requesting for Korean early childhoods to learn or manufacture certain numerical thoughts (Miura et al., 1988; Park, 2000). To achieve esteem and informational suitability, instructors or parental figures must know as much as they can about such differences and work to fabricate interfaces between children's fluctuating experiences and new learning (Berk and Winsler, 1995; Heath, 1983; Vygotsky, 1986; Razel and Eylon, 1990). In number juggling, as in any data space, understudies advantage from having a grouping of ways to deal with appreciate a given thought (Kilpatrick et al., 2001; Bowman et al., 2001). Developing children's individual characteristics and learning styles makes number juggling instructive modules and rule all the more capable. For example, a couple of children learn especially well when instructional materials and procedures use geometry to pass on number thoughts (Razel and Eylon, 1990). Early childhoods' sureness, expertise, and eagerness for science flourish when new experiences are critical and related with their before data and experience (National Council of Teachers of Mathematics, 2000; Bredekamp and Rosegrant, 1995). At to begin with, early childhoods' perception of a numerical thought is simply instinctual. Nonappearance of express thoughts every so often shields the child from making full use of prior data and interfacing it to class number juggling. Along these lines, educators need to find what early childhoods starting at now appreciate and empower them to begin to grasp these things numerically or scientifically.

## RESEARCH FRAMEWORK

TASKA in Malaysia uses the PERMATA curriculum for children aged 0 to 4 years. This curriculum contains 6 segments of study which include:

- a) The development of personality, socio-emotion and spirituality (SSK)
- b) Development of language skills, communication and early literacy (BKL)
- c) Physical development (Physical)
- d) The development of the senses and understanding of the world environment (Senses)
- e) The development of creativity and aesthetics (Creativity)
- f) Early development of mathematics and logical thinking (Math)

Table 1 represents the variables used in this research as well as the explanations of each variable, and Figure 1 illustrates the theoretical framework of this research in order to achieve the main objective.

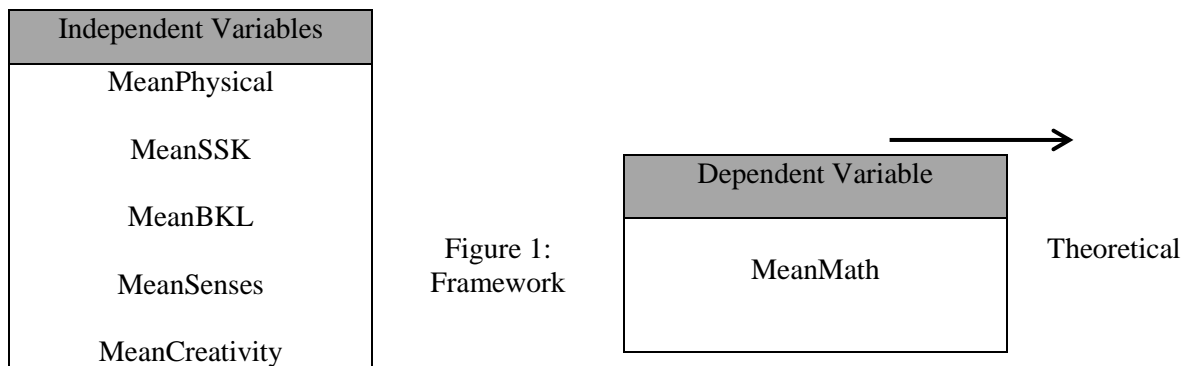


Figure 1. The Theoretical Framework

Table 1

*The Variables Used in This Research*

No.	Variable(s)	Parameters	Notation	Type
1.	Dependent	MeanMath	Mean Score of Early Development of Mathematics and Logical Thinking variable	Continuous
2.		MeanPhysical	Mean Score of Physical Development variable	Continuous
3.	Independent	MeanSSK	Mean Score of Personality, Socio-emotional and Spirituality Development variable	Continuous
4.		MeanBKL	Mean Score of Development of Language Skills, Communication and Early Literacy variable	Continuous
5.		MeanSenses	Mean Score of Development of the senses and understanding of the world environment variable	Continuous
6.		MeanCreativity	Mean Score of Development of Creativity and Aesthetics variable	Continuous

**METHODOLOGY**

In statistics, the Pearson connection coefficient (PCC), additionally alluded to as Pearson's r, the Pearson product-moment correlation coefficient (PPMCC) or the bivariate connection, is a measure of the linear connection between's two factors X and Y. It has an incentive amongst +1 and -1, where 1 is add up to positive linear relationship, 0 is no linear connection, and -1 is add up to negative linear relationship. It is generally utilized as a part of the sciences.

The Correlation tornado graph demonstrates the Pearson relationship between's an objective and its reproduced inputs. Pearson's connection coefficient is the covariance of the two factors partitioned by the result of their standard deviations. The type of the definition includes an 'product-moment ', that is, the mean (the primary minute about the starting point) of the result of the mean-balanced arbitrary factors; henceforth the modifier product-moment in the name.

Pearson's relationship coefficient when connected to an example is usually spoken to by the letter r and might be alluded to as the example relationship coefficient or the sample Pearson correlation coefficient. An equation for r can be gotten by substituting evaluations of the covariances and fluctuations in view of an example into the recipe above. Therefore in one dataset {x1,...,xn} containing n esteems and another dataset {y1,...,yn} containing n esteems then that formulation for r is:

$$r = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2} \cdot \sqrt{\sum_{i=1}^n (y_i - \bar{y})^2}}$$

$$r = r_{xy} = \frac{n \sum x_i y_i - \sum x_i \sum y_i}{\sqrt{n \sum x_i^2 - (\sum x_i)^2} \cdot \sqrt{n \sum y_i^2 - (\sum y_i)^2}}$$

$$r = r_{xy} = \frac{\sum x_i y_i - n \bar{x} \bar{y}}{\sqrt{(\sum x_i^2 - n \bar{x}^2)} \cdot \sqrt{(\sum y_i^2 - n \bar{y}^2)}}$$

where,  $n$  is the sample size,  $x_i, y_i$  are the single samples indexed with  $i$ , and  $\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i$  is the sample

mean  $\bar{y} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n y_i$ .

## RESULTS AND DISCUSSIONS

In this research, the statistical software SPSS IBM 22 was used. Table 2 shows the descriptive statistics of the related variables in this research.

Table 2

### *Descriptive Statistics*

	Mean	Std. Deviation	N
MeanMath	2.3657	.45868	103
MeanPhysical	2.5341	.40193	103
MeanSSK	2.4945	.48032	103
MeanBKL	2.3434	.45602	103
MeanSenses	2.3814	.53924	103
MeanCreativity	2.4339	.53139	103



Table 3

*Correlations*

		Mean Physical	Mean SSK	Mean BKL	Mean Senses	Mean Creativity	Mean Math
MeanPhysical	Pearson Correlation	1	.759**	.653**	.596**	.640**	.560**
	Sig. (2- tailed)		.000	.000	.000	.000	.000
	N	105	105	105	103	105	105
MeanSSK	Pearson Correlation	.759**	1	.733**	.663**	.672**	.614**
	Sig. (2- tailed)	.000		.000	.000	.000	.000
	N	105	105	105	103	105	105
MeanBKL	Pearson Correlation	.653**	.733**	1	.810**	.802**	.799**
	Sig. (2- tailed)	.000	.000		.000	.000	.000
	N	105	105	105	103	105	105
MeanSenses	Pearson Correlation	.596**	.663**	.810**	1	.766**	.769**
	Sig. (2- tailed)	.000	.000	.000		.000	.000
	N	103	103	103	103	103	103
MeanCreativity	Pearson Correlation	.640**	.672**	.802**	.766**	1	.698**
	Sig. (2- tailed)	.000	.000	.000	.000		.000
	N	105	105	105	103	105	105
MeanMath	Pearson Correlation	.560**	.614**	.799**	.769**	.698**	1
	Sig. (2- tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	105	105	105	103	105	105

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Table 3 shows the pearson correlation values among the related variables. It is clear that the independent variables are highly correlated with the dependent variable. The overall holistic development of the children are highly correlated to the childrens' arithmetic skills. This claim can be proven by the tornado analysis as shown in Figure 2.

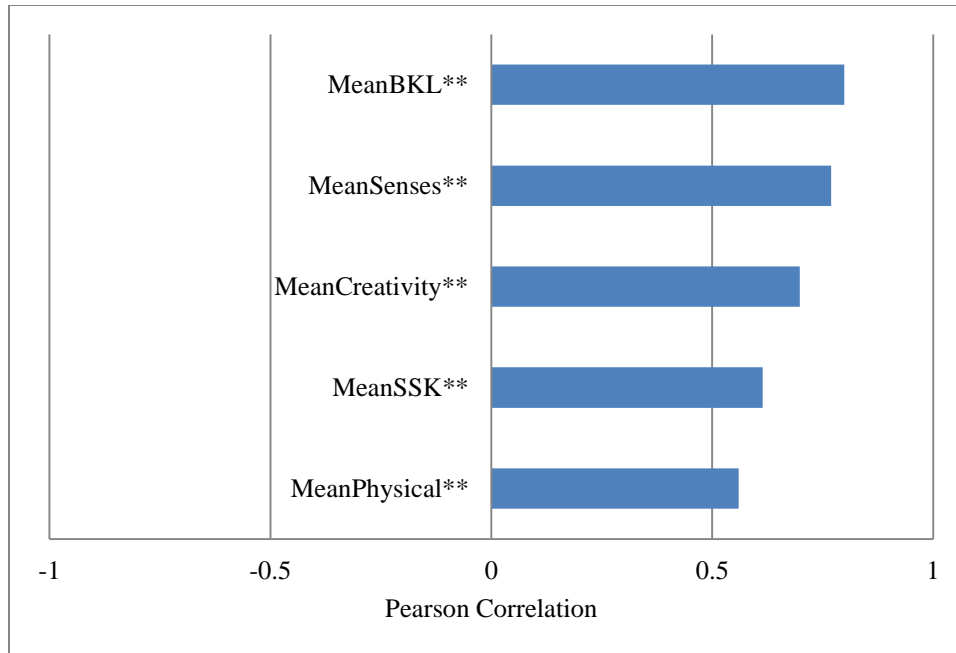


Figure 2. Tornado analysis

## CONCLUSION

As a conclusion, it can be said that the objective is successfully achieved. In order to ensure well development of mathematical and logical thinking among children age on 36 to 48 months, the grasp skills should be focused accordingly:

- i. Development of language skills, communication and early literacy variable
- ii. Development of the senses and understanding of the world environment variable
- iii. Development of creativity and aesthetics variable
- iv. The development of personality, socio-emotion and spirituality
- v. Physical development variable

Thusly an appropriate educational modules should be reconsidered at TASKAs with a specific end goal to guarantee great thinking and math skills for the offspring of the said age. For future work, the comparable methodologies might be dared to kids age bunches which are 0-6, 6-12, 12-24, and 24 three years at Malaysian TASKA.

The created display is signifiant towards recognizing and estimating the nature of scientific and coherent reasoning accomplishment at TASKA or some other childcare bases on the world. Appropriate syllabus ought to be made by the related specialists with regarded to the noteworthy credits to assert great methematical improvement among offspring of these basic ages.

## REFERENCES

Baroody, A.J. 2004. The role of psychological research in the development of early childhood mathematics standards. In *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education*, eds. D.H. Clements, J. Sarama, & A.-M. DiBiase, 149-72. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Berk, L.E., & A. Winsler. 1995. *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, DC: NAEYC.
- Bowman, B.T., M.S. Donovan, & M.S. Burns, eds. 2001. *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press.
- Bredenkamp, S., & T. Rosegrant. 1995. *Reaching potentials: Transforming early childhood curriculum and assessment*. Volume 2. Washington, DC: NAEYC.
- Clements, D.H., & Conference Working Group. 2004. Part one: Major themes and recommendations. In *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education*, eds. D.H. Clements, J. Sarama, & A.-M. DiBiase, 7-76. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Clements, D.H., J. Sarama, & A.-M. DiBase, eds. 2004. *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Clements, D.H., S. Swaminathan, M.-A. Hannibal, & J. Sarama. 1999. Young children's concepts of shape. *Journal for Research in Mathematics Education* 30: 192-212.
- Copple, C., & S. Bredenkamp. 2009. *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children birth through age 8*. 3d ed. Washington, DC: NAEYC.
- Copple, C.E. 2004. Math curriculum in the early childhood context. In *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education*, eds. D.H. Clements, J. Sarama, & A.-M. DiBiase, 83-90. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fuson, K.C. 2004. Pre-K to grade 2 goals and standards: Achieving 21st century mastery for all. In *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education*, eds. D.H. Clements, J. Sarama, & A.-M. DiBiase, 105-48. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Geary, D.C. 1994. *Children's mathematical development: Research and practical applications*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Gelman, R. 1994. Constructivism and supporting environments. In *Implicit and explicit knowledge: An educational approach*, ed. D. Tirosh, 55-82. Norwood, NJ: Ablex.
- Ginsburg, H.P., A. Klein, & P. Starkey. 1998. The development of children's mathematical thinking: Connecting research with practice. In *Handbook of child psychology, Volume 4: Child psychology in practice*, eds. W. Damon, I.E. Sigel, & K.A. Renninger, 401-76. New York: John Wiley & Sons.
- Ginsburg, H.P., S. Pappas, & K.-H. Seo. 2001. Everyday mathematical knowledge: Asking young children what is developmentally appropriate. In *Psychological perspectives on early childhood education: Reframing dilemmas in research and practice*, ed. S.L. Golbeck, 181-219. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Han, Y., & H.P. Ginsburg. 2001. Chinese and English mathematics language: The relation between linguistic clarity and mathematics performance. *Mathematical Thinking and Learning* 3: 201-20.

- Heath, S.B. 1983. *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kilpatrick, J., J. Swafford, & B. Findell. 2001. *Adding it up: Helping children learn mathematics*. Washington, DC: National Academy Press.
- Miura, I.T., C.C. Kim, C.-M. Chang, & Y. Okamoto. 1988. Effects of language characteristics on children's cognitive representation of number: Cross-national comparisons. *Child Development* 59: 1445-50.
- National Council of Teachers of Mathematics. 2000. *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
- National Research Council. 1989. *Everybody counts: A report to the nation on the future of mathematics education*. Washington, DC: National Academy Press.
- Natriello, G., E.L. McDill, & A.M. Pallas. 1990. *Schooling disadvantaged children: Racing against catastrophe*. New York: Teachers College Press.
- Özar, M. (2012). Curriculum of Preschool Education: Swedish Approach. *International Journal of Business and Social Science*, 3(22).
- Park, M. 2000. Linguistic influence on numerical development. *The Mathematics Educator* 10 (1): 19-24.
- Piaget, J., and B. Inhelder. 1967. *The child's conception of space*. New York: W.W. Norton.
- Razel, M., & B.-S. Eylon. 1990. Development of visual cognition: Transfer effects of the Agam program. *Journal of Applied Developmental Psychology* 11: 459-85.
- Seo, K.-H., & H.P. Ginsburg. 2004. What is developmentally appropriate in early childhood mathematics education? In *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education*, eds. D.H. Clements, J. Sarama, & A.-M. DiBiase, 91-104. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Steffe, L.P. 2004. PSSM from a constructivist perspective. In *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education*, eds. D.H. Clements, J. Sarama, & A.-M. DiBiase, 221-52. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Vygotsky, L.S. [1934] 1986. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

# ENHANCING GRADUATE EMPLOYABILITY THROUGH RAZAKIAN'S STUDENT LIFE CYCLE

## PENAMBAHBAIKAN KEBOLEHPASARAN GRADUAN MELALUI RAZAKIAN'S STUDENT LIFE CYCLE

*Asst. Prof. Dr. Zuhaili Akmal Ismail  
Universiti Tun Abdul Razak (UNIRAZAK)  
zuhailiakmal@unirazak.edu.my*

### ABSTRACT

This research is a mixed methods research which utilized both qualitative and quantitative methods. The research identifies the Student Life Cycle that contributes to Graduate Employability and evaluates the effectiveness of the new Student Life Cycle in enhancing Graduate Employability. The research method framework is divided into two phases: pre-design and development (observation & focus group) and post-design and development (online survey). Through the pre-design and development (observation), the researcher discovered that there are four types of activities in a Student Life Cycle. These activities were later adapted in designing a new Student Life Cycle, the Razakian's Student Life Cycle. The total mean score from the online survey in the post-design and development phase was almost to 3 (high agreement) for all dimensions (positive climate, time management, productivity, social skills, and leadership). The result reflects a positive student attitude towards the Razakian's Student Life Cycle. The majority of each dimension was under dispersed, which fulfil the model fit. This finding is in agreement that the Razakian's Student Life Cycle allows the expression and elaboration of instrumental meanings for a better Graduate Employability.

*Keywords: Graduate Employability, Student Life Cycle, Higher Education Institution*

### INTRODUCTION

While many academicians argue for the importance of outcome-based education, those who propagate the significance of academia-industry collaboration are rapidly gaining ground. The definition of graduate employability in Malaysia has evolved from being specific to certain set skills to a holistic view of "graduate attributes" and "humanized" qualities. According to Hanapi & Nordin (2014), many Malaysia university students have lacked elements of soft skills, especially problem solving and communication skills. The issue includes hard skills such as lack of technical knowledge, difficulty in applying knowledge, and poor command of English communication skills (Lim, Teck, Ching & Chui, 2016).

The Graduate Employability is highly determined through three macro factors, which are individuals, labour market, and organizational. The individual factors include academic background (specialization & CGPA), skills and experience, demography factors, attitude, and aptitude. The labour market factors are supported by the demand and supply, job location, skill changes, and competition amongst the graduates. Furthermore, organizational factors include the aspect of job categories, technologies, and each corporate practices (Tapsir et al., 2017)

Being one of the first private universities in Malaysia, UNIRAZAK is under immense pressure to produce quality graduates that are valued the most by employers. Towards the year of 2015-2017, it is evident that the graduate employability in UNIRAZAK has plunged significantly.

Table 1

*UNIRAZAK Graduate Employability*

No	Year	Employed	%	Unemployed	%	Total Graduates
1	2015	167	84	31	16	198
2	2016	78	69	34	31	112
3	2017	235	56	65	44	422

UNIRAZAK graduate employability gradual reduction over the three years is caused by the increasing number of Higher Education Provider (HEP) and consequently the increased number of graduates in Malaysia.

## LITERATURE REVIEW

Graduate employability is used as a measurement by employers on the graduates' marketability (Ghavifekr et al., 2016). Most literature acknowledges the definition of graduate employability as a set of graduated skills, understandings, and personal attributes-that makes graduates succeed in their chosen fields (Saibon and Kamis, 2019). Meanwhile, Cheng, Leong and Hill (2019) define employability as a graduate's labour market outcomes and the probability of being unemployed.

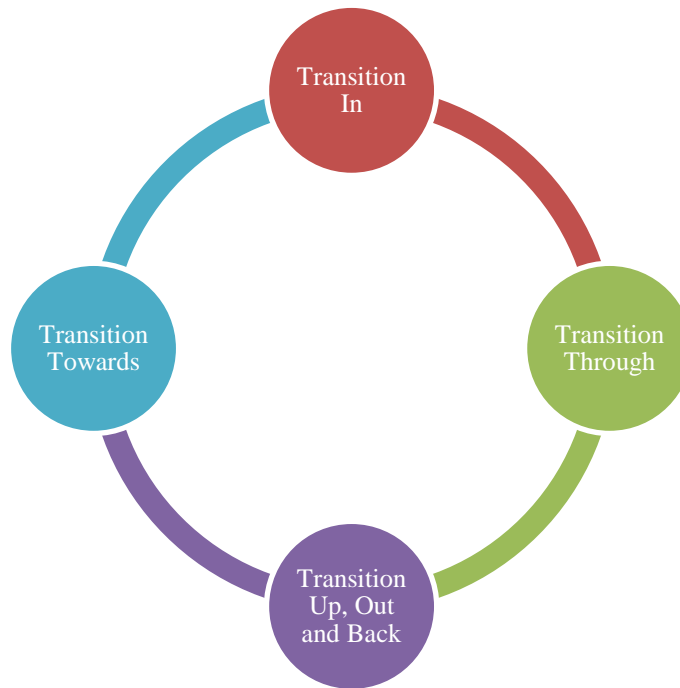
The concept of employability skills has become the focus of both employers and employees, especially in Malaysia. Over the last 20 years, definitions of employability have shifted from demand-led skills sets toward a more holistic view of graduate attributes (Tapsir et al., 2017). The description includes transferable soft skills in conjunction with subject-specific knowledge, skills, and competencies. In the context of the demand for higher quality graduates by the employers, constant reskilling and upskilling are also required.

In 2016, out of 224575 Malaysia graduates who took part in the Ministry of Higher Education Graduate Employability survey, 126966 or 56.5% secured a job within six months after graduating. 32063 (14.3%) had secured places to further their studies, and 5246 (2.3%) chose to upskill their skills further. On the other hand, 9053 (4%) were still waiting for job placements (Abas, 2016).

The job market in Malaysia is beset with imbalances of the graduate labour force. Such shortcomings, matched with low job growth, lead to a precarious situation, with the Higher Education Institution (HEI) graduates not meeting the standards by the employers. Highly educated graduates are forced to take up jobs much below their educational qualifications or enter into unsuccessful entrepreneurial pursuits. The issue has created a new kind of demand-supply imbalance—higher education graduates being at the same time over and underskilled. Malaysian graduates are also forced to further supplement and complement their formal university education with other forms of skills-based training (Tapsir et al., 2017).

The relationship between Graduate Employability and the Student Life Cycle has traditionally been a closely corresponding one, although in sometimes loose and intangible ways. The student lifecycle is essential for HEP to understand the lacking point in achieving the ideal Graduate Employability

(Helens-Hart, 2019). The student lifecycle focuses on four crucial transition times within each students' university journey: towards, in, through, and developments up, out and back (Lizzio, 2012).



*Figure 1: The Lizzio's Student Lifecycle (Lizzio, 2012)*

The first stage, the transition towards, refers to the pre-initial phase of the students deciding their major and courses (Lizzio, 2012). The second stage is the transition in, where the students are in their academic years. The third stage, transition through, is focused on the students trying different initiative to achieve success in their studies. The final step is the development up, out and back and is where graduates and alumni focus on launching their career as a fresh graduate (Lizzio, 2012).

## **METHODOLOGY**

The research was executed through a mixed-method study which utilized both qualitative and quantitative methods to understand the evolving student life cycle at UNIRAZAK fully. This research grounded on a naturalistic methodology that allows for an uncovering of interactions as they naturally occur. The research method framework in this study was inspired by Sreejesh (2016) mixed methods research. In his book, *Mixed Method Research Design*, the methods are a combination of formative and summative research. Formative research was done at the beginning of the project cycle to guide the design process. Summative research was done at the end of a project to determine its success, gauge customer satisfaction, or inform future projects. This kind of research is especially useful for mixed methods application because in the business of innovation, identifying and clarifying specific issues are essential.

The formative part aided in problem identification and problem-solving. Several research methods could be considered as formative such as literature review, trend forecasting, ethnography, and user testing. On the other hand, the summative or conclusive research part is used to frame and decipher the outcome of an investigative process. It confirms that the original research questions is correct or illustrates that it is flawed. Summative research methods can answer questions like "Did I do it correctly? Did I make it better? Is it more successful?" Examples of summative research methods are user testing, surveys, and questionnaires (Sreejesh, 2016).

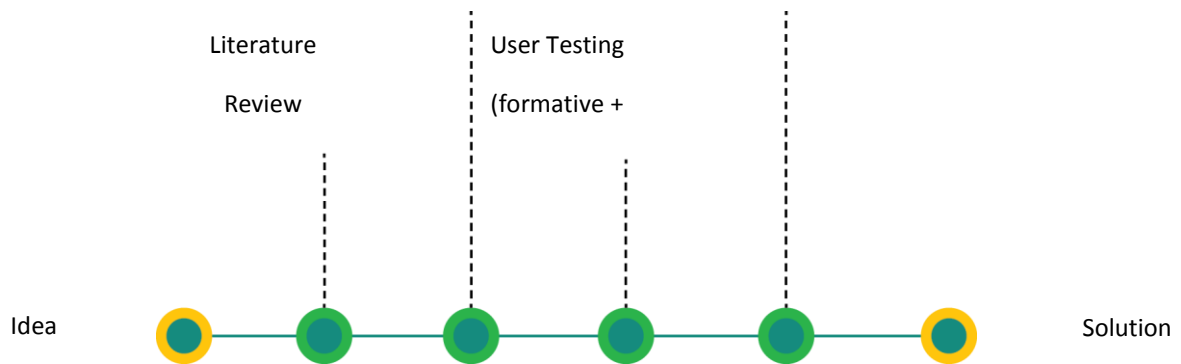


Figure 2. Sreejesh's Mixed-Methods Research Method (Sreejesh, 2016)

The Sreejesh-inspired research method framework for this study is divided into two phases: pre-design and development (qualitative) and post-design and development (quantitative).

The choice to combine qualitative and quantitative methods reflected the desire to fully understand the phenomenon under investigation and allowing the situated aspects of learning and communicating to come through in this research. The researcher's consideration of both fits with Creswell's (2013) notion of combining methods in a simultaneous process. Rather than using one type of approach to support the other, the researcher utilized two kinds of methods for their strengths. At the heart of this methodological decision were the types of questions the researcher sought to answer. Quantitative data allowed the researcher to look at students' self-assessments over their activities while being a student at UNIRAZAK. The qualitative method allowed the researcher to look at how a student life cycle took place in UNIRAZAK. Together, these two types of methods allowed the researcher to approach the topic of interest from different angles to answer various questions.

The pre-design & development phase encompassed a series of observations over six (6) months at UNIRAZAK student experience. Qualitative methods are mainly used to access areas not amendable to quantitative methods where depth, insight, and understanding of particular phenomena or behaviours are required. The analytical instrumentation enables the researcher to develop a substantive lifecycle that is significant, theory-observation compatible, reproducible, and rigorous, like other qualitative research methods.

The post-design and development phase was the period when all the issues left unresolved at the end of pre-schematic design can be worked out and at a scale that minimizes the possibility of significant modifications. It was also the period in which the design itself achieves the refinement and coordination necessary for a polished Razakian's Student Life Cycle. A usability-testing questionnaire is applied to help the researcher to create, modify, or improve the Razakian's Student Lifecycle to enhance the graduate employability. In this phase, as well, a model fit analysis was performed using Poisson Regression. Model fit refers to how well the proposed Razakian's Student Lifecycle (in this case, the model of the factor structure) accounts for the correlations between variables in the dataset.

## RESULT

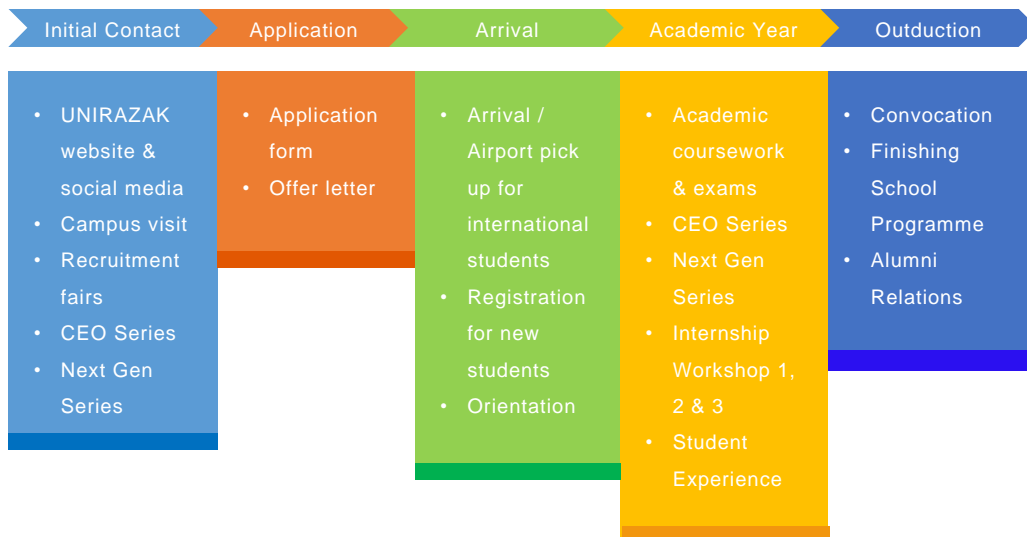
The pre-design and development results came from the field research where the researcher collects observations, examines patterns of activities in those observations, and inductively constructs a theory.



The analysis of UNIRAZAK student experience observation was structured within a project qualitative research software for data management, NVIVO. NVIVO allows for simultaneous analysis and interpretation. NVIVO is used as a container for the entire observation memos and field notes. Each activity designated as a case, and could then be assigned attributes or variables. The following are the finalized attributes from the field research:

- Extra-curricular
- Student Enrichment
- Volunteerism
- Career Development

During the pre-design and development, the researcher was able to reflect on the process and develop the Razakian's Student Life Cycle that will enhance UNIRAZAK Graduate Employability.



*Figure 3. Razakian's Student Life Cycle*

The Initial Contact starts with the very first contact UNIRAZAK makes with a prospective student. It may be an online presence, an event, a marketing campaign – whatever that first "touch" is that leads the potential student or better known as a Razakian to take further action and eventually enroll.

The Application will come in when a Razakian is registered with UNIRAZAK. The Academic Year follows it. The Academic Year will be filled with activities such as Student Development, Student Enrichment, Volunteerism, Extra-Curricular Activities, and Career Development. The Outduction is focused on enhancing the final year experience and the transition to life beyond University.

After six (6) months of implementation of the Razakian's Student Life Cycle, fifty (50) students from a different level of studies were contacted through their campus email accounts and invited to complete an online survey administered through Survey Monkey, a software package used to create and manage online surveys.

After all of the survey forms were administered, they were analyzed, and the following information was coded:

Table 2

*SPSS Analysis on the Razakian's Student Life Cycle*

No	Dimension	Mean	Median	Standard Deviation
1.	Positive Climate	2.60	3	0.65
2.	Time Management	2.41	3	0.68
3.	Productivity	2.66	3	0.61
4.	Social Skills	2.83	3	0.46
5.	Leadership	2.60	3	0.64

Overall mean scores of the total subject sample for each survey dimension with standard deviation are shown in Table 2. A Likert-type scale was used to rate each statement, with 1 indicating Low, 2 for Middle, 3 High agreements. The total mean score for each dimension was almost to 3, reflecting a positive attitude overall towards the Razakian's Student Life Cycle. There were no questions that received a mean score below 2 (Middle). The questions with the highest means were those indicating Social Skills and Productivity. Of the fifty-eight students who answered the online survey, less than ten-percent reported a score of 1(Low) for each dimension. The manifested 1 (Low) agreement may have been merely due to a lack of serious consideration of the questions.

All the dimensions exhibited the highest level of consistency by receiving the majority voice in the higher scale through a Median of 3 (High). This finding is in agreement that the Razakian's Student Life Cycle allows the expression and elaboration of instrumental meanings for a better Graduate Employability.

**SUMMARY**

Upon reflection, the researcher realizes that there were strengths and weaknesses to the research, each of which the researcher will assess, beginning with the strengths.

This research fills a gap in understanding the relationship of Student Life Cycle in enhancing Graduate Employability. Second, the several research methods used in conducting this research lend authenticity to the resulting description of a rather tricky process in Higher Education. Those methods include observations a variety of data collection processes and the diversity of approaches to analyzing that data, all diligently described. Having the field research allowed the researcher to examine the existing practices in UNIRAZAK student experience.

By contrast, the research may have benefited from some adjustments regarding the post-design & development survey. While the online student questionnaire responses were rich and plentiful, there were a few questions for which a follow-up interview with employers might have been useful.

Razakian's Student Life Cycle is designed to improve Graduate Employability outcomes. By understanding the Life Cycle at Higher Education Institution (HEI), HEI able to provide bespoke activities to their students and enhance the Graduate Employability.

## REFERENCES

- Abas, A. (2016, December 7). Malaysian graduates' employability rate rises to 77.2 per cent. Retrieved from <https://www.nst.com.my/news/2016/12/195216/malaysian-graduates-employability-rate-rises-772-cent>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Ghavifekr, S., Binti Jani, R. and Bt Kenayathulla, H. (2016). Gender and Employability in Higher Learning Institutions in Malaysia: Implication for Leadership and Policy. *People: International Journal of Social Sciences*, 2(1), pp.455-468.
- Hanapi, Z., & Nordin, M. S. (2014). Unemployment among Malaysia Graduates: Graduates' Attributes, Lecturers' Competency and Quality of Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 1056–1063.
- Helens-Hart, R. (2019). Career Education Discourse: Promoting Student Employability in a University Career Center. *Qualitative Research in Education*, 8(1), p.1.
- Lim, Y-M, Teck, H.L., Ching, S.Y., & Chui, C.L. (2016). Employability skills, personal qualities, and early employment problems of entry-level auditors: Perspectives from employers, lecturers, auditors, and students. *Journal of Education for Business*, 91(4),185–192
- Lizzio, A. (2012). *The Student Lifecycle: An integrative framework for guiding practice*. Brisbane: Griffith University.
- Saibon, R. and Kamis, A. (2019). Employability Skills in Business Management Graduate and Role of Malaysian Vocational College. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9(2).
- Sreejesh, S. (2016). *Mixed Method Research Design*. Springer.
- Tapsir, S. H., Mazlan, A. S., Abd Manaf, Z., Ahmad, N., & Zawawi, D. (Eds.). (2017). *Employability in Malaysia*. Putrajaya, W.P: Ministry of Higher Education.

# **THE ASSESSMENT OF EMPLOYEES' WORK BEHAVIOR POTENCY AND ITS RELEVANCE WITH THE DEVELOPMENT OF HR CAPACITY**

*Sahroni  
Edi Suryadi  
Universitas Pendidikan Indonesia*

## **ABSTRACT**

This research was conducted based on the problem of how employees' potency was developed to carry out work tasks. This study aims to know the relevance of employees' work behavior potency with the development of HR capacity. This study employed a quantitative method and for collecting the data from the employees of Universitas Pendidikan Indonesia, it used the assessment techniques and study documentation. The assessment was carried out on prospective employees involving 76 prospective supervisors and 38 prospective administrators. The aspects of work behavior that measured were problem-solving, work plan, work readiness, systematic work, services orientation, work quality, desire for achievement, social interaction at work, cooperation, and leadership. Documentation studies were carried out on the training curriculum. The results of the study showed that the employee work behavior potency is classified poor. The training materials for developing HR capacity are relevant to employees' work behavior potency and the elements of performance assessment.

Keywords: potential employee work behavior, assessment, development of HR capacity.

## **INTRODUCTION**

Human resources are the dominant factor in higher education management in addition to natural resources, money resources and, goods resources. The existence of sufficient natural resources, ample money resources and, complete goods resources will be useless if it is improperly managed. Either good or poor management of these resources is determined by human resource capabilities.

Human resources are defined as someone who is ready, willing and able to contribute to the achievement of organizational goals (Veithzal Rivai and Ella Zauvani Sagala.2014). This means that human resources refer to the potential, competence and human motivation that can be developed. Higher education human resources in the sense of employees, consisting of lecturers and education staff. Lecturers are professional educators and scientists with the main task of transforming, developing and disseminating science, technology and, art through education, research, and community services. Education staff as members of the community who are devoted and appointed with the main task of supporting higher education management. Even though higher education staff is primarily mandated to support the implementation of higher education, it also has an important role in academic administration services and non-academic administration. (PP No. 15 of 2014: Article 1)

Some of the fundamental problems faced in managing human resources in Indonesia higher education today and often discussed on various occasions are the problems of work behavior, work ethic, thinking patterns, and competence. These problems become the center of attention since the impact is felt not only by technical implementers at the lower level, but also by policymakers in achieving higher education goals.

The emergence of employees competency problem that do not meet job requirements is often associated with the recruitment system and poor employee development patterns. The recruitment system is considered to be less concerned with the competency aspects needed because in the implementation of employee recruitment tends not to be based on position maps arranged based on the results of workload analysis. As a result, the recruitment results only meet the number of formations needs but do not meet the required quality of competency. In the end, the placement of employees is not in accordance with the competencies needed. On the other hand, the pattern of competency development also tends to give less attention to the potential possessed by each employee because there is not enough data on the potential of the employee as a result of the assessment. The potential possessed by employees is the basis for determining where the direction of development is carried out, regarding fields of education, administration, services, data fields or in other fields. Human resources capacity development (HR) that do not give attention to the capacity can result in incompatible development directions with the employees' capability.

In the context of human resource management of non-profit organizations, the aspects that are assessed and used as the basis for recruitment, placement, rotation, transfer, and promotion should be multi-dimensional. Not only relying on one aspect that in conventional views leads to the track records and performance appraisals, but also on the need of actual assessments, both in the form of potential and competence in accordance with the demands of the organization's business processes. One alternative effort to explore the capacity and capability (competence) of human resources to better meet the principle of the right man on the right place is by conducting an assessment. As stated by Keith Davis (2006) "the Effective HR department conducts an assessment of their effectiveness to ensure their success." This fact illustrates the importance of assessing employees' capacity as a basis of consideration to take a policy in developing HR capacity.

## **LITERATURE REVIEW**

Djudju Soedjana (2000: 400) explains that the X and Y theory of developed by Douglas Mc Gregor is considered a good way of looking at human resources. The X Theory assumes that basically humans are lazy, irresponsible, must always be watched, and are willing to work solely for the sake of making money. While the Y theory assumes that humans basically like to work hard, responsible, and only need support and stimulation. The X and Y theory illustrates that humans who are basically lazy can be changed to be diligent, irresponsible attitudes can be changed into responsible, attitudes must be monitored can be changed into full awareness, and money oriented work attitude can be changed to work because of the responsibility for the duties and obligations that must be accomplished. The above facts show that human potential can be developed.

Human tends to have different potentials, therefore developing a system is needed to improve a variety of potentials to meet the demands, thereby, measuring the competencies possessed is necessary. The importance of needs assessment is put forward by Jean Barbazette (2006: 5) "a needs assessment is the process of collecting information about an expressed or implied organizational need could be met by conducting training. The need can be a desire to improve current performance that does not meet the current standard."

Since it is very complex, the management of higher education staff that includes lecturers and education staff is very intricate. The complexity is not only related to the management system starting from the preparation and placement of needs, procurement, rank and position, career development, career pattern, promotion, transfer, performance appraisal, payroll and allowances, rewards, discipline, termination, pension plans and old age benefits, and protection, but also there are other problems such as issues of effectiveness, productivity, work ethic, up to personal and family problems.

Siswoyo Haryono (2018), in his writing on the Re-Orientation of Human Resources Development in Digital Era of the Industrial Revolution 4.0 mentions that in the perspective of Human Resource management, the challenges that occur in business during the industrial revolution require a new and proactive approach i.e. new literacy which includes: data literacy, technology literacy, and human literacy. A similar thing expressed by Mello (253: 2015) in Siswoyo Haryono (2018) there are at least three impacts for organizations to respond to new technological changes i.e. (1) the need to increase skills and work habits of the employees, (2) low level and level positions managerial will be dumbed, (3) reduced hierarchy, more oriented to collaboration or cooperation and (4) Worker life in the industrial era 4.0 dominated by self-directed striving for personally valued career outcomes. This view illustrates that the world of work in the industrial revolution era 4.0 demands personal abilities that are higher for productivity, effective work attitudes, and efficient work behavior.

Gibson (2003) explains that attitude is a positive or negative feeling or mental state that is always prepared, studied, and regulated through experience that gives a special influence on one's response to people, objects, or circumstances. A working attitude contains a positive or negative evaluation that someone has about aspects of their work environment. In the science of human resource management, most research is focused on three attitudes i.e. job satisfaction, job involvement and organizational commitment (Robbins, 2007). Job satisfaction is defined as effectiveness or emotional response to various aspects of work. Job involvement is defined as a situation where an individual sided with the organization and its goals and desires to maintain its membership in the organization (Robbins, 2007). An employee involves in his work if he can identify himself psychologically with his job, and considers his performance important to him, in addition to the organization. Employee work involvement arise in two perspectives, First, the work involvement caused by the desire of the employees for certain needs, certain values or characteristics obtained from the work so that they will be more involved or even not involved in this work. The second job involvement arises as a response to a particular job or situation in the work environment. Thus, employees will be more motivated, more committed and more productive and more satisfied with their work.

Whereas organizational commitment is defined as perceived organizational support, which is the level at which employees believe that the organization respects their contribution and cares about their welfare and employee engagement i.e. involvement, satisfaction, and individual enthusiasm with the work they do.

Untung Sriwidodo (2010) in his research on the Effect of Competence, Motivation, Communication, and Well-Being on the Performance of Education Office Employees reported that higher motivation had a role to provide reinforcement of desires that lead to better work performance and can direct individual behavioral attitudes in achieving the goal. The characteristics of employees with high motivation according to motivational indicators in this study can be seen from work passion, showing work creativity, showing work responsibility and having high work autonomy.

In Government Regulation Number (46 /2011) concerning Assessment of Civil Servants' Work Performance, it is explained that work behavior is any behavior, attitude or action taken by civil servants or does not do something that should be done in accordance with the provisions of the legislation. The criteria for evaluating the elements of work behavior of Civil Servants are as follows;

1. **Service Orientation:** Are able to complete the best service tasks with a polite and very satisfying attitude both for internal and external services of the organization.
2. **Integrity:** being honest, sincere, and never misusing its authority and daring to bear the risk of the actions it does.

3. **Commitment:** always try sincerely to uphold Pancasila as the ideology of the state, the 1945 Constitution of the Republic of Indonesia, the Unitary State of the Republic of Indonesia (NKRI), Unity in Diversity and government plans with the aim of being able to carry out their tasks powerfully use and be effective and prioritize.
4. **Discipline:** obey current laws and regulations and / or official regulations with a sense of responsibility and always obey the provisions of working hours and being able to store and /or maintain state property that has been entrusted to him as well as possible.
5. **Collaboration:** able to cooperate with colleagues, superiors, subordinates both inside and outside the organization and respect and accept the opinions of others, willing to accept decisions taken legally which have become joint decisions).
6. **Leadership:** act decisively and impartially, providing a good example, the ability to move the work team to achieve high performance, able to arouse enthusiasm and move subordinates in carrying out their duties and be able to make decisions quickly and accurately.

## METHOD

This study employed a quantitative approach and the assessment of potential work behavior and literature as its data collection techniques. The assessment was conducted on 114 employees of administrator and supervisor candidates. The assessment was carried out in collaboration with the Personnel Education and Training Center. The aspects measured include potential problem solving, work planning, work readiness, systematic work, desire to achieve, quality of work, social interaction, cooperation, service orientation, and leadership. Each aspect is given a score of 1 to 6 with the standard set. Scores 1 and 2 categories are poor, 3 and 4 categories are moderate, 5 and 6 are good categories.

The Established Standard for the Prospective Supervisor			Standard Score for Administrator Candidate		
No	Measured Aspects	Standard	No	Measured Aspects	Standard
1	Problem-solving	3	1	Problem-solving	4
2	Work planning	3	2	Work planning	4
3	Work Readiness	4	3	Work Readiness	3
4	Work systematic	4	4	Work systematic	4
5	Work orientation	3	5	Work orientation	3
6	Quality of work	4	6	Quality of work	4
7	Desires for achievement	4	7	Desires for achievement	4
8	Social interactions at work	3	8	Social interactions at work	3
9	Cooperation	4	9	Cooperation	4
10	Leadership	3	10	Leadership	4

To collect data on HR capacity building training, documentation study techniques were used. Four types of training were selected i.e. Basic Training for Civil Servant Candidates (Latsar CPNS), Leadership Education and Training (Diklatpim), Civil Servant Management Training (ASN), and Workload Analysis Training (ABK).

## RESULTS AND DISCUSSION

### Work Behavior Potency

Assessment or measurement of potential is basically one method that can be used to identify a person's character talents when compared to the work tasks he handles. Work behavior potential is the basic characteristic of individuals in which these characteristics are related and affect one's level of competence. Work behavior refers to the capacity of a person to handle a task or a job. This aspect leads to a person's potency when the person is carrying out a quality task. The results of the assessment are in terms of an overview of the potential and trends of the work fields that are appropriate to each employee such as the administration field of work, inspection field of work, services fields of work or other fields

The results of the assessment of employee work behavior potential are shown in table 1 and table 2 below.

Table 1

*Attitudes and Work Behaviors Potential of Prospective Supervisory Staff*

No	Aspect	Level						Total
		Poor		Moderate		Good		
		1	2	3	4	5	6	
1	Problem-solving		19	44	12	1		76
2	Work planning		9	44	21	2		76
3	Efficacy of work	1	23	45	5	2		76
4	Work systematics		20	40	15	1		76
5	Work Orientation		35	36	5			76
6	Quality of Work	3	5	32	33	3		76
7	Achievement Desires		20	51	5			76
8	Social interactions at work		18	53	5			76
9	Collaboration		8	63	5			76
10	Leadership		41	30	5			76

Referring to the measurement standards used in this study, there are three categories of potency possessed by prospective supervisors i.e. poor, moderate, and good. From the ten aspects measured there are 4 aspects which scores are moderate and 6 aspects are poor. The aspects that have the highest scores in the category of moderate are problem- solving (57.89%), work planning (57.89%), work orientation (47.36%), and social interaction at work (69.74%). For further detail, problem solving 25% is poor, 57.89% is moderate, and 17.11% is good. Work Plan 11.84% is poor, 57.89% is moderate and 30.27% is good. Work orientation 40.05% is poor, 47.36% is moderate and 6.57% is good. Social interaction at work 23.69% is poor, 69.74% is moderate and 6.57% is good.

The aspects that the scores classified poor are: work readiness (90.79%), work systematic (78.94%), work quality (52.63%), desire for achievement (93.42%), cooperation (93, 42%) and leadership (53.95%). For further detail, work readiness 90.79% is poor, 6.58% is moderate, and 2.63% is good. Work systematics 78.94% is poor, 19.74% is moderate, and 1.32% is good. The quality of work 52.63% is poor, 43.42% is moderate, and 3.95% is good. The desire for achievement 93.42% is poor and 6.58% is the moderate category. Collaboration 93.42% is poor and 6.58% is moderate. Leadership 53.95% is poor, 39.47% is moderate, and 6.58% is good. From the above explanation, it can be concluded that the overall aspects of the work behavior of prospective supervisors 60% are categorized poor and 40% are moderate.



Table 2

*The Attitudes and Work Behavior Potency of Prospective Administrator Employees*

No	Aspect	Level						Total
		Poor		Moderate		Good		
		1	2	3	4	5	6	
1	Problem-solving		8	20	10			38
2	Work planning		6	22	10			38
3	Efficacy of work		14	19	5			38
4	Work systematics		9	21	8			38
5	Efficacy of work		24	13	1			38
6	Work systematics		7	21	10			38
7	Achievement Desires		5	27	6			38
8	Social interactions at work		13	24	1			38
9	Collaboration		5	28	5			38
10	Leadership		18	16	4			38

The measuring results of prospective administrators' potency above show that there are 8 aspects that the scores are classified to poor category and 2 aspects of the moderate category. The aspects that its score classified poor are: problem -solving (73.68%), work planning (73.68%), work systematic (78.95%), work orientation (63.16%), work quality (73.68%), desire for achievement (84.21%), collaboration (86.84%), and leadership (89.47%). In more detail, problem solving 73.68% is poor and 26, 32% is moderate. Work Plan 73.68% is poor and 26.32% is moderate. Work systematics 78.95% is poor and 21.05% is moderate. Work orientation 63.16% is poor, 34.21% is moderate and 2.63% is good. The quality of work 73.68% is poor and 26.32% is moderate. The desire for achievement 84.21% is poor and 15.79% is moderate. The collaboration 86.84% is poor, and 13.16% is moderate. The leadership 89.47% is poor and 10.57% is moderate.

The aspects that its score is moderate are: Work Readiness (50%) and Social Interaction at work (63.16%). In detail, 36.84% of Work Readiness is poor, 50.00% is moderate and 13.16% is good. The social interaction at work categorized as poor is 34.21%, moderate is 63.16% and good is 2.63%. From these explanations, it can be concluded that the overall aspects of prospective administrators work behavior (80%) is classified poor and 20% is classified moderate.

The assessment results of work behavior potency of prospective supervisors and prospective administrators reveals that both of them are classified poor. It means that the employee work behaviour potency is categorized poorly.

## **HR Capacity Development**

In the management training perspective, the assessment of the potency of employee work behavior is called training needs assessment, the results of which are used as the basis for implementing development to meet competency requirements. There are three competencies needed by employees i.e. technical competence, managerial competence, and social cultural competence. To improve the competency, functional technical training, management training and leadership were held.

To see the relevance of training in an effort to develop human resource capacity with the potential for employee work behavior, the researcher reviewed a training curriculum that was conducted on a national scale. As a sample for study material, four types of training were selected i.e. CPNS Basic

Training, Leadership Training, ASN Management Training, and Workload Analysis training. Based on the guidelines for the implementation of the training, the material taught is presented in the following table:

Table 3

*List of Training Materials*

No	Type of Training	Material
1	Civil Servant Basic Training	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. The national defense attitude includes nationalism and national defence values, analysis of contemporary issues; and State Defense Preparedness.</li> <li>2. Basic values of civil servants include Accountability, Nationalism, and Public Ethics;</li> <li>3. Position and Role of Civil Servants in NKRI include ASN Management, Public Services, Whole of Government, and Field Studies</li> <li>4. Habituation carried out through learning activities include Conceptualization of Actualization, Explanation of Actualization, Design and Guidance of actualization, Evaluation of Actualization Design, Actualization in the workplace, Actualization Evaluation Preparation, and Actualization Evaluation.</li> <li>5. The Orientation of the Training Participants includes a policy overview of training implementation; Group dynamics; and a Review of Training Implementation Policies.</li> <li>6. The Policy on Apparatus Resource Development and Institutional Substances Technical Content.</li> <li>7. Strengthening technical competence in the field of duty.</li> </ol>
2	Leadership IV Short Course	Nationality Pillars, Integrity, Public Ethics Standards, Administrative System of the Republic of Indonesia, Strategic Issues, Diagnostic Reading, Creative Thinking and Innovation, Introduction of Self-Potency, Emotional Intelligence, Coordination and Collaboration, Effective Team Building, Project for Change, Strategy and Policy for Human Resource Development, State Civil Apparatus, and Group Dynamics.
3	Civil ServaT Management Training	Description of ASN Management; Position, Role, Rights and Obligations, and ASN Code of Ethics; The Concept of Merit Systems in the Management of ASNs; Institutional and Merit System Guarantee in ASN Management, ASN Management Mechanism (Management of PNS and PPK, Management of High Leadership Position, Organization, ASN Information System, Dispute Resolution).
4	Workload Training Analysis	Human Resource Planning, Analysis of Work and Position, Job Analysis and Job Evaluation as a basis, Understanding Workloads, Techniques of obtaining valid and reliable analysis results of position and workload, Practical and efficient ways of carrying out workload analysis anposition analysis, Creating reports on the results of workload analysis and position analysis, and Case Studies.

Source: Permen Ristek Dikti No. 68 of 2017, Perka LAN RI No. 25 of 2017, Perka LAN RI No. 20 of 2015

Based on the training materials above, it can be concluded that in CPNS Basic Training, management skill and work orientation were developed. The above facts can be drawn from ASN Management training materials, Public Services, Whole of Government. In Leadership IV training, things related to the intelligence of thinking, social interaction, cooperation, and leadership are studied. This is illustrated by the material on Self Potency, Emotional Intelligence, Creative Thinking and Innovation, Coordination and Collaboration, Effective Team Building, Strategy and Policy for the Development of Human Resources for Civil Servants (ASN), and Group Dynamics. In ASN Management training the material of management, leadership, social interaction, cooperation, and problem solving are also provided. It can be portrayed from the training material on Position, Role, Rights and Obligations, and ASN Code of Ethics, ASN Management Mechanism (Management of PNS and PPK, Management of High Leadership Position, Organization, ASN Information System, Dispute Resolution). In Workload Analysis Training the critical, systematic and accountable ways of thinking, planning, and effective and efficient ways of working are also given. It can be seen from the training material in Human Resource Plan, Work and Position Analysis, Techniques of obtaining valid and reliable analysis results of position and workload, practical and efficient ways of carrying out workload and position analysis.

From the prior explanation it can be seen that the four training above is aimed to develop the ability to manage the work, work orientation, critical thinking, systematic and accountable, effective and efficient work methods, problem solving, social interaction, cooperation, and leadership. This means that there is relevance between HR capacity building training and the potency of employee work behavior.

### **Performance Assessment**

In relation to work performance assessment, all elements of the performance assessment are relevant to HR capacity development training materials. But only four elements of performance assessment are directly relevant to the potency of work behavior i.e. services orientation, commitment, cooperation, and leadership. While the other two performance assessment elements are only relevant to two training materials i.e. the element of integrity and discipline. This indicates that HR capacity development training pays more attention to the element of Performance Assessment

### **CONCLUSION**

Based on the description in the results section and discussion it can be concluded that the potency of employee work behavior is categorized poor. There is relevance between HR capacity development training material and the potency of employee work behavior and elements of employee performance assessment. But only some elements of performance assessments are relevant to the potency of employee behavior.

### **ACKNOWLEDGMENT**

High gratitude and appreciation are conveyed to the West Java State Civil Apparatus Training Center and Development and Competencies Mapping who had assessed UPI employees.

### **REFERENCES**

Alwi H.dkk. (2002) Kamus Besar Bahasa Indonesia. Jakarta: Balai Pustaka.

Barbazette J. (2006). Taining Need Asesmen: Methods, Tools, and Techniques. San Pracisco: Permission of Pfeiffer.

- Davis Keith (2006) *Perilaku Dalam Organisasi*. Jakarta: Erlangga
- Kreitner dan Kinicki (2005) *Perilaku Organisasi*, Jakarta: Salemba Empat
- Robbins dan Judge (2007) *Perilaku Organisasi*, Jakarta: Salemba Empat
- Setyo Broto, Sudibyo (2004) *Psikologi Suatu Pengantar*, Edisi ke Dua, Jakarta: Percetakan Solo
- Siswoyo Haryono (2018) *Re-Orientasi Pengembangan Sdm Era Digital Pada Revolusi Industri 4.0*. Makalah yang dipresentasikan dalam *The National Conference on Management and Business (NCMAB) 2018* Fakultas Ekonomi dan Bisnis Universitas Muhammadiyah Surakarta.
- Sriwidodo, U, dan Haryanto, AB (2010) *Pengaruh Kompetensi, Motivasi, Komunikasi, dan Kesejahteraan Terhadap Kinerja Pegawai Dinas Pendidikan - Jurnal Manajemen Sumber Daya ...*, 2010 - [ejournal.unisri.ac.id](http://ejournal.unisri.ac.id)
- Soedjana. D (2000) *Manajmen Program Pendidikan, Untuk Pendidikan Luar Sekolah dan Pengembangan Sumber Daya Manusia*. Bandung: Falah Production.
- Wagito, Bimo (2001) *Psikologi Sosial*, Yogyakarta: Penerbit Andi.
- Peraturan Pemerintah Nomor 46 Tahun 2011 Tentang Penilaian Prestasi Kerja.
- Peraturan Pemerintah Nomor 15 Tahun 2014 Tentang Statuta Universitas Pendidikan Indonesia.
- Peraturan Menteri Riset, Teknologi, Dan Pendidikan Tinggi Nomor 68 Tahun 2017 Tentang Pedoman Pelaksanaan Analisis Jabatan Di Lingkungan Kementerian Riset, Teknologi, Dan Pendidikan Tinggi
- Peraturan Lembaga Administrasi Negara Republik Indonesia Nomor 25 Tahun 2017 Tentang Pedoman Penyelenggaraan Pelatihan Dasar Calon Pegawai Negeri Sipil Golongan III
- Peraturan Kepala Lembaga Administrasi Negara Nomor 20 Tahun 2015 Tentang Pedoman Penyelenggaraan Pendidikan Dan Pelatihan Kepemimpinan Tingkat IV

# **KEBERKESANAN MODEL BUKIT DALAM MENINGKATKAN KEMAHIRAN MEMBUNDAR DALAM KALANGAN MURID TAHUN 4**

*Haslina bt Jaafar, Lee Lay Hwa, Zainun bt Abu Bakar & Faridah Anum Bt Abdul Wahid  
IPG Kampus Ilmu Khas  
haslina@ipgkik.edu.my*

## **ABSTRAK**

Kajian ini bertujuan untuk melihat keberkesanan Model Bukit dalam membantu meningkatkan kemahiran membundar nombor dalam kalangan murid Tahun 4. Kemahiran membundar nombor merupakan salah satu kemahiran yang penting dalam Matematik. Kajian ini dijalankan terhadap enam orang murid Tahun 4 yang sangat lemah dalam kemahiran membundar nombor. Sampel ini dipilih setelah ujian diagnostik dijalankan ke atas 30 orang murid tahun 4 di daerah Hulu Langat, Selangor. Kajian ini berbentuk kualitatif. Data kualitatif dikumpul melalui ujian diagnostik, pemerhatian, ujian pra dan ujian pos, serta temu bual. Sebelum sesi rawatan menggunakan Model Bukit, murid-murid diberi ujian pra untuk menentukan keupayaan mereka dalam membundar nombor. Tingkah laku murid semasa sesi rawatan dicatatkan menggunakan kaedah pemerhatian lapangan. Ujian pos diberikan kepada responden selepas sesi rawatan berakhir untuk menentukan keupayaan responden dalam membundar nombor. Temu bual dijalankan selepas proses pengajaran dan pembelajaran dengan responden untuk mengumpul maklumat serta maklum balas daripada mereka setelah menggunakan kaedah Model Bukit. Segala data yang diperolehi dianalisis berasaskan kepada pendekatan analisis kandungan. Dapatan kajian menunjukkan bahawa Model Bukit berkesan dalam meningkatkan kemahiran membundar nombor. Keputusan ujian selepas tindakan menunjukkan terdapat peningkatan sebanyak 63% setelah menggunakan Model Bukit.

Kata Kunci : Model Bukit, kemahiran membundar, ujian pra, ujian pos dan ujian diagnostik .

## **ABSTRACT**

This study aims to look at the effectiveness of the Hill Model in helping to improve the rounding skills among year 4 students. The rounding skills is one of the most important skills in Mathematics. This study was conducted on six very weak Year 4 students in numeracy skills. The sample was selected after a diagnostic test was conducted on 30 students Year Four in Hulu Langat, Selangor. This is a qualitative study. Qualitative data was collected through diagnostic tests, observations, pre-test and post-test and interviews. Before the intervention using Hill Model, students were given pre-test to determine their ability on rounding skill. Student behavior during the intervention was recorded using the field observation method. Post test was given to the respondents after the intervention ended to determine the ability of the respondent on rounding skills. The interview was conducted after the intervention with the respondents to collect information and feedback from them after using the Hill Model. All data obtained were analyzed based on the content analysis approach. The findings show that Hill Model is effective in improving rounding skills among students. The post test showed an increase of 62.5% after using the Hill Model.

*Keywords: Hill Model, rounding skills, pre-test, post-test and diagnostic test.*

## **Pengenalan**

Kemahiran membundar nombor merupakan salah satu kemahiran yang penting dalam Matematik. Hasil tinjauan menunjukkan murid-murid kurang mahir dalam membundar nombor. Kesukaran memahami konsep bundar dengan kaedah garis nombor menyebabkan murid-murid mengambil masa yang panjang untuk menyelesaikan soalan yang berkaitan pembundaran. Penggunaan model bukit memberi pemahaman mudah kepada murid-murid sekolah rendah untuk memahami konsep perbundaran secara binaan bukit tiga dimensi. Model bukit ini menghubungkan konsep Matematik dengan penggabungjalinan kemahiran seni visual. Kaedah ini melibatkan murid lebih faham dengan cepat kerana visual yang dikemukakan perlu dihasilkan oleh murid. Proses P&P lebih aktif kerana setiap murid mengambil bahagian dalam proses pembelajaran ini. Oleh itu pendekatan pembelajaran visual dalam matematik dapat memudahkan murid memahami dan memberi peluang kepada murid untuk meningkatkan perkembangan pembelajaran dan kemahiran insaniah mereka.

## **Sorotan Literatur**

Kajian ini menggunakan Teori Behaviorisme dan Teori Kognitif sebagai kerangka konsep. Pemilihan teori ini sebagai landasan adalah kerana ia turut digunakan dalam penulisan dan kajian-kajian lepas mengenai pelbagai perkara yang berkaitan dengan aktiviti penggunaan model bukit dalam meningkatkan kemahiran membundar. Teori Behaviorisme dikenali sebagai teori tingkah laku. Teori ini memberi perhatian dan mengkaji tingkah laku manusia, kerana tingkah laku manusia boleh dilihat dan diukur.

Berdasarkan teori ini, perubahan sikap berlaku apabila terdapat stimuli, tindak balas dan latihan dilakukan secara berulang-ulang. Melalui pelaziman yang dilakukan, satu hubungan baru diwujudkan iaitu perubahan tingkah laku. Menurut Morgan, C.T dan King, R.A (2001) dalam bukunya “Introduction to Psychology”, pembelajaran ialah sebarang tingkah laku yang kekal akibat dari pengalaman yang diperolehi atau latihan yang telah dijalani. Teori Kognitif pula ialah teori bekekaan perkembangan kognitif. Kemahiran kognitif merupakan kebolehan individu untuk berfikir, memberi pendapat, memahami, mengingati perkara-perkara yang berlaku di persekitaran masing-masing. Ia melibatkan aktiviti mental seperti ingatan, mengkategorikan, merancang, menaakul dan lain-lain lagi. Menurut Nani Menon, Rohani Abdullah, (2003), dalam tulisan beliau yang berjudul “Panduan Kognitif Kanak-Kanak Prasekolah”, kognitif adalah merujuk kepada intelek atau pemikiran individu.

Perkembangan kognitif memfokuskan kepada cara kanak-kanak belajar dan memproses maklumat. Hal ini bermaksud ia adalah suatu proses memperkembangkan daya fikir atau membina pengetahuan kanak-kanak. Berdasarkan kedua-dua teori ini, jelaslah bahawa objektif sesuatu pembelajaran itu tercapai apabila terdapat sesuatu rangsangan persekitaran terhadap organ-organ deria manusia sehingga menghasilkan perubahan di dalam kognitif dan tingkah laku. Kedua-dua teori ini diharap dapat membantu membentuk sikap murid dan boleh mengenal pasti punca kelemahan dan kemahiran yang perlu ditekankan bagi mencapai objektif kajian iaitu untuk melihat keberkesanan model bukit merangsang pembelajaran Matematik dalam kalangan murid lemah.

## **Pernyataan Masalah**

Bagi kebanyakan murid, matematik merupakan matapelajaran yang sukar untuk dipelajari serta kurang diminati. Oleh yang demikian kaedah pengajaran dan pembelajaran yang berkesan adalah perlu bagi meningkatkan pengetahuan dan penguasaan serta pemahaman mereka terhadap sesuatu konsep dan seterusnya memupuk minat murid terhadap matematik. Oleh yang demikian, tumpuan kepada kaedah model bukit dapat membantu murid lemah dan menarik minat mereka untuk belajar. Penggunaan Model

Bukit memudahkan murid menjawab soalan matematik perbundaran dengan menghubungkan konsep Matematik dengan pendekatan pembelajaran visual menggunakan bentuk tiga dimensi. Ia memberi pendedahan kepada murid untuk memahami konsep nombor yang hampir dalam perbundaran matematik. Model Bukit merupakan kaedah berpusatkan murid di mana pemahaman konsep isi pembelajaran dalam bentuk visual diberikan kepada murid. Kaedah Pembelajaran Visual melibatkan murid 100% lebih aktif kerana visual yang dikemukakan perlu dihasilkan oleh murid. Ini dapat memberi peluang kepada murid untuk perkembangan pembelajaran dan kemahiran insaniah mereka dan meningkatkan minat mereka dalam mata pelajaran matematik dan seni visual. Oleh itu diharap kajian ini dapat membantu murid supaya lebih berkeyakinan dan lebih sistematik dalam proses pembelajaran dan menjawab soalan penyelesaian masalah membundar 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.

### **Objektif Kajian**

Secara umumnya, kajian yang dijalankan ini adalah bertujuan untuk melihat keberkesanan penggunaan model bukit dalam meningkatkan kemahiran membundar. Terdapat tiga objektif yang ingin dicapai menerusi kajian ini:

- i. Mengetahui perbezaan tahap pencapaian murid sebelum dan selepas penggunaan model bukit dalam meningkatkan kemahiran membundar.
- ii. Mengetahui persepsi murid terhadap penggunaan model bukit sebagai bahan bantu mengajar untuk meningkatkan kemahiran membundar.
- iii. Mengetahui tahap keberkesanan penggunaan model bukit dalam meningkatkan kemahiran membundar.

### **Kepentingan Kajian**

Melalui kajian yang dijalankan, pengkaji dapat mengetahui keberkesanan penggunaan model bukit dalam meningkatkan kemahiran membundar. Kajian ini diharapkan dapat membantu menyelesaikan masalah murid gagal menguasai kemahiran membundar dan seterusnya meningkatkan tahap pencapaian murid di dalam mata pelajaran Matematik. Kajian ini juga dapat memberi gambaran yang lebih jelas tentang kepentingan kaedah pengajaran dalam mencapai objektif pembelajaran yang disasarkan. Dapatan kajian ini boleh menjadi panduan kepada para guru untuk memperbaiki mutu dan kualiti P&P di dalam kelas

### **Persoalan Kajian**

Daripada objektif yang diwujudkan maka persoalan kajian yang dikenal pasti adalah:

- i. Adakah terdapat perbezaan tahap pencapaian murid sebelum dan selepas penggunaan model bukit ?
- ii. Apakah persepsi murid terhadap penggunaan model bukit sebagai bahan bantu mengajar untuk meningkatkan kemahiran membundar ?
- iii. Apakah tahap keberkesanan penggunaan model bukit dalam meningkatkan kemahiran membundar?

## **Metodologi Kajian**

### **Reka bentuk kajian**

Kajian ini adalah menggunakan kaedah pengumpulan data secara kualitatif melalui kaedah pemerhatian, Ujian Pra (Pre-Test) dan Ujian Pos (Post-Test) serta temu bual yang dilakukan bersama responden. Segala data yang diperolehi daripada responden seterusnya akan dianalisis dan dinyatakan dalam bentuk laporan.

### **Sampel kajian**

Daripada 30 orang murid tahun 4 Amanah di sebuah Sekolah Kebangsaan di daerah Hulu Langat, Selangor yang merupakan populasi kajian, enam orang murid telah dipilih sebagai sampel kajian. Pemilihan sampel adalah berdasarkan ujian diagnostik yang dijalankan pada peringkat awal. Hasil daripada ujian diagnostik yang dijalankan, didapati enam orang murid memenuhi kriteria yang diperlukan. Mereka ini terdiri dari enam orang murid pada tahap yang sangat lemah dalam penguasaan kemahiran membundar nombor dan merupakan murid yang pasif di dalam kelas kerana kurang melibatkan diri dalam aktiviti khususnya semasa proses P&P Matematik berlangsung di dalam kelas.

### **Instrumen Kajian**

#### **Ujian Diagnostik**

Penilaian diagnostik ialah satu proses penilaian yang telah dijalankan ke atas 30 orang murid pada peringkat awal kajian tanpa menggunakan Model Bukit untuk melabel tahap ketidakupayaan murid-murid. Penilaian ini biasanya dilakukan oleh guru. Ujian ini bertujuan untuk mengenal pasti dan meninjau kelemahan murid yang tidak dapat membundar nombor dengan baik. Selepas ujian ini dianalisis, didapati terdapat enam orang murid yang berada pada tahap yang sangat lemah. Mereka ini telah dipilih sebagai sampel kajian dan diberikan rawatan dengan menggunakan kaedah Model Bukit sebagai bahan bantu mengajar untuk meningkatkan kemahiran membundar.

#### **Borang Pemerhatian**

Dalam kajian ini, pemerhatian secara berstruktur telah digunakan untuk memerhati, mendengar dan merekod maklumat murid berdasarkan aktiviti P&P yang dilaksanakan. Ia dibuat ketika murid mengikuti sesi P&P sebelum dan selepas tindakan. Borang Pemerhatian menggunakan jawapan “Ya” atau “Tidak” sahaja. Ia digunakan sebanyak dua kali. Kali pertama, semasa proses P&P tanpa menggunakan Model Bukit manakala kali kedua semasa proses P&P menggunakan Model Bukit.

#### **Ujian Pra dan Ujian Pos**

Dalam kajian ini, satu instrumen ujian telah digunakan. Ia digunakan secara sebelum dan selepas penggunaan model bukit diaplikasi di dalam P&P. Ia dinamakan sebagai Ujian Pra dan Ujian Pos. Ujian Pra ialah ujian sebelum pendekatan kaedah model bukit ini diaplikasikan kepada responden. Satu instrumen soalan yang mengandungi 10 item soalan berkaitan dengan pembundaran disediakan. Setiap satu soalan mewakili 10 markah. Sekiranya 10 soalan dijawab dengan betul, maka mereka akan memperolehi 100 markah. Seterusnya, Ujian Pos yang menggunakan instrumen ujian dan format pemarkahan yang sama ini juga akan diberikan sekali lagi kepada responden. Ia diberikan selepas pendekatan kaedah model bukit diaplikasikan kepada responden. Instrumen ujian yang digunakan di dalam Ujian Pra dan Ujian Pos yang dijalankan ini adalah untuk melihat peningkatan prestasi melalui penggunaan kaedah model bukit dalam menerapkan kemahiran membundar nombor.



## Temu Bual

Dalam kajian ini temu bual berbentuk separa berstruktur digunakan untuk memperolehi data. Soalan-soalan ditentukan terlebih dahulu tetapi jawapan kepada soalan-soalan tersebut adalah berbentuk terbuka dimana ianya boleh dikembangkan mengikut budi bicara penemubual dan responden. Menurut Shensul (1999), temu bual separa berstruktur ini adalah cara yang terbaik untuk meneroka dan menjelaskan faktor-faktor dan subfaktor. Kaedah ini digunakan untuk mendapatkan maklum balas dan mengumpul hasil dapatan kajian. Temu bual telah direkod menggunakan alat perakam suara dan ia adalah sangat penting sebagai sokongan dalam proses untuk menyediakan laporan kajian.

## Analisis Data

Dalam kajian ini, penilaian bertulis telah dilakukan sebanyak dua kali dalam bentuk Ujian Pra dan Ujian Pos yang dilaksanakan sebelum dan selepas model bukit diaplikasikan di dalam P&P Matematik. Ujian ini bertujuan untuk menilai keberkesanan penggunaan model bukit sebagai bahan bantu mengajar dalam meningkatkan kemahiran membundar dalam kalangan murid Tahun Empat. Analisis data juga dibuat melalui hasil temu bual bersama responden yang dijalankan selepas proses P&P menggunakan model bukit. Temu bual yang direkod dan proses transkripsi yang dibuat dianalisis dengan lebih terperinci dan teliti untuk menjawab persoalan mengenai perasaan responden semasa pros P&P dijalankan dan keberkesanannya terhadap kefahaman responden.

## Dapatan Kajian

Ujian diagnostik secara awal telah dijalankan ke atas 30 orang murid tahun 4 Amanah. Ujian ini bertujuan untuk mengenal pasti murid lemah dalam kemahiran membundar yang akan dipilih sebagai sampel kajian. Ujian ini menggunakan satu set soalan yang meliputi ujian membundar nombor. Berikut merupakan keputusan yang direkod hasil ujian diagnostik yang telah dijalankan.

### Analisis Ujian Diagnostik :

<b>MARKAH (%)</b>	<b>BILANGAN MURID (Orang)</b>
0-19 (sangat lemah)	5
20-39 (lemah)	1
40-59 (sederhana)	18
60-79 (baik)	6
80-100 (cemerlang)	0
<b>JUMLAH</b>	<b>30 ORANG</b>

Berdasarkan data yang diperolehi daripada keputusan ujian diagnostik yang dijalankan, ia menunjukkan terdapat kelemahan dalam penguasaan kemahiran membundar dalam kalangan murid. Jadual menunjukkan bahawa tidak ada murid yang mendapat keputusan yang cemerlang. Keputusan baik hanya seramai enam orang dan murid yang meperolehi gred sederhana adalah yang paling ramai iaitu 18 orang. Murid yang mendapat gred lemah seramai satu orang manakala seramai lima orang murid berada pada

tahap yang paling lemah. Namun begitu, hanya mereka yang berada pada tahap yang paling lemah dan lemah sahaja dipilih menjadi sampel dalam kajian ini.

## Pemerhatian

Dalam kajian ini, pemerhatian dilakukan semasa proses P&P dan untuk merekod perubahan tingkah laku murid. Kedua-duanya menggunakan instrumen pemerhatian berstruktur dalam bentuk borang.

## Analisis Pemerhatian

Pemerhatian telah dilakukan semasa proses P&P tanpa menggunakan model bukit dan semasa proses P&P menggunakan model bukit. Pemerhatian dilakukan dengan menggunakan instrumen pemerhatian berstruktur dalam bentuk borang pemerhatian yang menggunakan jawapan “Ya” atau “Tidak”. Data yang diperoleh kemudiannya dilakukan perbandingan untuk melihat persepsi murid terhadap teknik pengajaran guru. Jadual 2, menunjukkan analisis pemerhatian semasa proses P&P tanpa menggunakan model bukit sebagai bahan bantu mengajar.

Jadual 2

### *Analisis Pemerhatian Semasa P&P Tanpa Menggunakan Model Bukit*

Bil	Item	Sebelum	
		Ya	Tidak
1.	Murid bersedia untuk belajar semasa guru memasuki kelas.	0	6
2.	Murid memberi perhatian semasa guru mengajar.	1	5
3.	Murid aktif semasa aktiviti kelas.	1	5
4.	Guru menggunakan kaedah pengajaran yang menarik dan sistematik.	0	6
5.	Murid dapat membundar nombor dengan lebih mudah.	0	6

Melalui analisis Jadual 2, didapati kesemua responden tidak bersedia untuk memulakan pembelajaran sejurus guru memasuki kelas. Hanya seorang responden memberi perhatian terhadap pengajaran guru dan mengambil bahagian secara aktif dalam aktiviti yang dijalankan. Keenam-enam responden beranggapan kaedah pengajaran yang digunakan oleh guru tidak menarik yang menyebabkan kesemua responden bersetuju bahawa kaedah yang digunakan oleh guru tidak memudahkan mereka membundar nombor. Jadual 3 menunjukkan analisis pemerhatian semasa proses P&P menggunakan model bukit sebagai bahan bantu mengajar.

Jadual 3

### *Analisis Pemerhatian Semasa P&P Menggunakan Model Bukit*

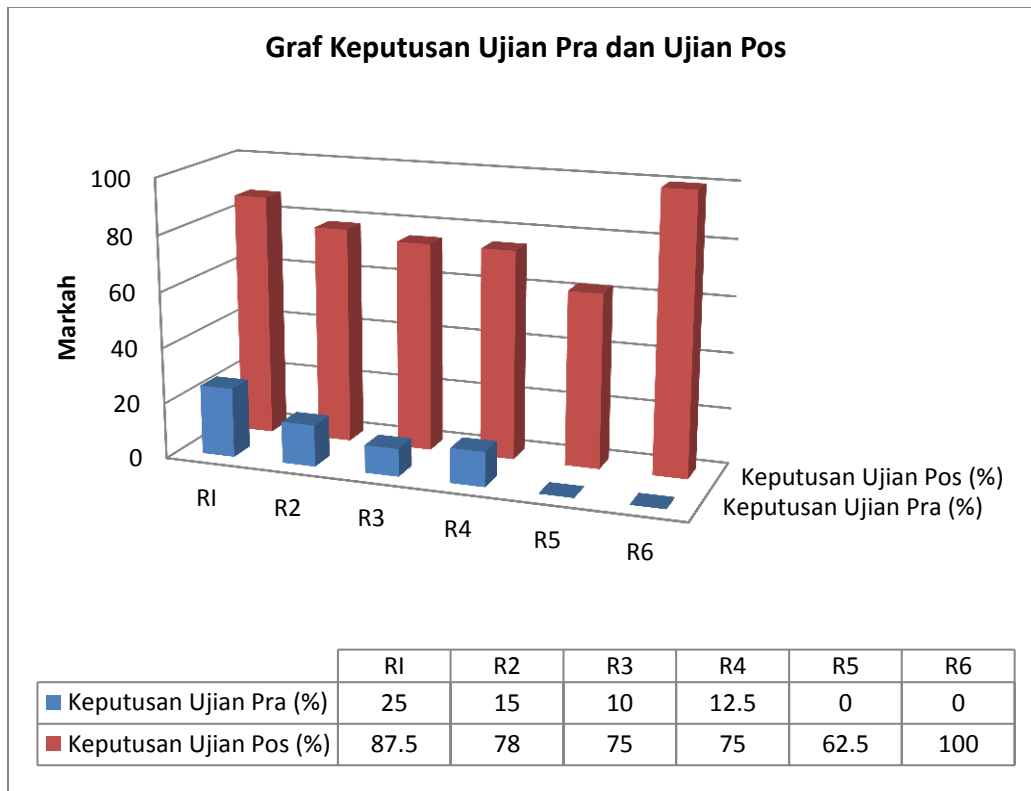
Bil	Item	Sebelum	
		Ya	Tidak
1.	Murid bersedia untuk belajar semasa guru memasuki kelas.	6	0
2.	Murid memberi perhatian semasa guru mengajar.	6	0

3.	Murid aktif semasa aktiviti kelas.	6	0
4.	Guru menggunakan kaedah pengajaran yang menarik dan sistematik.	6	0
5.	Murid dapat membundar nombor dengan lebih mudah.	6	0

Melalui analisis Jadual 3, didapati bahawa penggunaan model bukit dalam pengajaran membundar nombor dapat membantu responden bersedia untuk memulakan pembelajaran dan mereka dapat memberi perhatian terhadap pengajaran guru. Secara keseluruhannya, responden juga terlibat secara aktif dalam aktiviti yang dijalankan serta mereka juga lebih mudah untuk membundar nombor.

### Perbezaan keputusan Ujian Pra dan Ujian Pos

Responden	Keputusan Ujian Pra (%)	Keputusan Ujian Pos (%)	Peningkatan Markah (%)
RI	25	87.5	62.5
R2	15	78.0	63.0
R3	10	75	65.0
R4	12.5	75	62.5
R5	0	62.5	62.5
R6	0	100	100



*Rajah 1*

Berdasarkan Jadual 4 dan Rajah 1, pencapaian Ujian Pra menunjukkan responden kelima dan responden keenam hanya memperoleh markah sifar (0%) daripada markah penuh (100%). Responden ketiga memperoleh markah 10% dan responden keempat memperoleh markah 12.5%. Manakala responden kedua memperoleh markah 15% dan responden pertama memperoleh markah 25%. Ini menunjukkan tidak ada responden yang memperoleh sekurang-kurangnya markah 50% daripada markah penuh (100%).

Ujian pos telah dilaksanakan setelah responden selesai mengikuti rawatan menggunakan model bukit. Berikut merupakan keputusan yang direkod hasil ujian pos yang telah dijalankan. Berdasarkan Rajah 1, pencapaian ujian pos menunjukkan responden keenam telah memperoleh markah tertinggi (100%). Markah kedua tertinggi diperolehi oleh responden pertama iaitu (87.5%). Ini diikuti oleh responden kedua memperoleh markah 78% dan responden ketiga dan keempat masing-masing memperoleh markah 75% manakala markah yang paling rendah diperolehi oleh responden kelima iaitu 62.5%. Ujian Pra dan Ujian Pos telah dilaksanakan ke atas enam orang responden untuk menilai dan menguji keberkesanan model bukit. Rajah 1 dan Rajah 2 menunjukkan perbezaan markah Ujian Pra dan Ujian Pos yang diperolehi oleh responden sebelum dan selepas menggunakan model bukit. Bacaan markah keenam-enam responden menunjukkan peningkatan markah yang amat baik dalam Ujian Pos berbanding keputusan Ujian Pra. Semasa Ujian Pra, kesemua responden mendapat keputusan yang sangat tidak memuaskan tetapi keputusan Ujian Pos menunjukkan terdapat peningkatan sekurang-kurangnya 63% setelah menggunakan model bukit. Pencapaian ini membuktikan bahawa penggunaan model bukit telah dapat membantu responden dalam kemahiran membundar nombor dengan baik.

## **Analisis Temu Bual**

### TRANSKRIP TEMU BUAL BERSAMA 6 ORANG SUBJEK KAJIAN:

Adakah belajar dengan menggunakan model bukit ini dapat membantu kamu menjawab soalan membundar nombor ?

R1 : Senang cikgu

R2 : Belajar tak bosan.....

R3 : Saya pun boleh!

R4 : Ya cikgu.... saya seronok belajar membundar

R5 : Ya, saya senang faham dan boleh kira dengan mudah.....

R6 : Ya.... sebab menarik sangat dan berwarna warni

Untuk mendapatkan maklum balas murid ke atas kajian yang dijalankan, teknik temu bual separa berstruktur digunakan. Hasil daripada analisis temu bual pada Rajah 2, didapati keenam-enam responden menyatakan bahawa mereka seronok dan berminat belajar pembundaran menggunakan model bukit. Sesi temu bual ini membolehkan responden menerangkan dengan lebih terperinci berkaitan perasaan dan keberkesanan model bukit dalam membantu meningkatkan kemahiran membundar. Beberapa maklum balas positif daripada hasil dapatan temu bual responden adalah seperti berikut. Jawapan yang diberikan oleh kesemua responden adalah semua dalam nada yang sangat teruja dan seronok. Oleh yang demikian, ini boleh dirumuskan bahawa penggunaan model bukit ini menjadikan kesemua responden keseluruhannya seronok belajar pembundaran.

Keseluruhan responden memberikan respon yang positif bahawa kaedah ini dapat membantu mereka dengan mudah untuk melakukan pembundaran. Kesemua responden secara keseluruhannya berasa seronok jika pengajaran dijalankan dengan menggunakan bahan bantu mengajar yang berwarna-warni dan menarik. Hal ini akan meningkatkan minat murid untuk mempelajari tajuk ini dengan baik. Di samping itu, ianya dapat mengelakkan perasaan bosan dikalangan mereka. Kesemua responden secara keseluruhannya menyetujui soalan saya dengan mengatakan “ya” dan setuju. Riak muka responden dapat dilihat begitu seronok dan yakin apabila soalan tersebut diajukan dan juga jelas dapat dilihat semasa menjalankan kajian serta menjalankan proses pengajaran dan pembelajaran dengan menggunakan model bukit. Kesemua responden secara keseluruhannya bersetuju dengan menggunakan model bukit dapat meningkatkan minat dan motivasi dalam mempelajari pembundaran. Mereka berasa seronok dan mudah untuk memahami isi kandungan mata pelajaran Matematik yang diajar di dalam kelas.

## **Kesimpulan**

Dapatan kajian ini telah diperolehi daripada pelaksanaan ujian diagnostik, pemerhatian ujian sebelum tindakan dan ujian selepas tindakan serta rekod temu bual penyelidik dengan responden. Dapatan kajian ini juga telah menjawab beberapa persoalan kajian pada awal penulisan ini. Berdasarkan analisis data ini boleh dirumuskan bahawa terdapat perbezaan pencapaian murid dalam membundar nombor di antara sebelum dan selepas menggunakan model bukit di mana pencapaiannya adalah lebih baik selepas

penggunaan model bukit. Dapatan kajian ini juga menjawab persoalan kajian tentang persepsi murid terhadap penggunaan model bukit di mana kesemua responden merasa lebih seronok dan bertambah minat untuk belajar membundar nombor berbanding sebelumnya. Kaedah ini juga didapati membantu guru untuk menarik minat murid serta dapat meningkatkan kemahiran membundar dengan betul. Diharapkan dengan adanya kaedah ini minat murid-murid terhadap kemahiran membundar semakin bertambah dan menjadikan bidang Matematik semakin diminati oleh semua generasi akan datang.

Berdasarkan kepada keseluruhan dapatan kajian yang telah diperolehi, dapatlah dirumuskan bahawa setelah mengaplikasikan kaedah penggunaan model bukit dalam proses P&P Matematik, didapati bahawa kaedah yang digunakan amat membantu meningkatkan kemahiran murid dalam pembundaran. Model bukit yang berwarna-warni menarik minat murid serta meningkatkan daya tumpuan murid semasa proses P&P. Murid kelihatan lebih yakin dan aktif jika dibandingkan sebelum penggunaan model bukit di mana mereka kelihatan pasif dan diam apabila diminta menyelesaikan pembundaran yang telah diberikan oleh guru. Penguasaan kemahiran membundar ini seterusnya akan meningkatkan minat dan keseronokan untuk mempelajari mata pelajaran Matematik.

### **Perbincangan dan Cadangan**

Model bukit merupakan salah satu medium berkesan dalam P&P Matematik. Penggunaannya sebagai bahan bantu mengajar dalam proses P&P dapat membantu guru meningkatkan kemahiran membundar dalam kalangan murid yang lemah. Peningkatan pencapaian murid sebanyak 63% di dalam Ujian Pos setelah proses P&P Matematik dilaksanakan dengan menggunakan model bukit membuktikan keberkesannya dalam meningkatkan kemahiran membundar. Ini kerana di dalam proses pembelajaran, murid memerlukan rangsangan terhadap organ-organ deria untuk menerima maklumat-maklumat baru dan menghasilkan kefahaman terhadap maklumat yang diterima. Aspek pemilihan kaedah dan teknik P&P merupakan elemen yang paling penting dalam mencapai sesuatu objektif pembelajaran. Pemilihan kaedah dan teknik yang sesuai dalam proses P&P mampu mewujudkan suasana pembelajaran Matematik yang positif. Bentuk tiga dimensi yang berwarna warni yang terdapat pada model bukit menjadikan fokus murid lebih terarah kepada pembelajaran yang dilalui.

Melalui pemerhatian dalam proses P&P Matematik menggunakan kaedah model bukit, didapati murid begitu teruja dan aktif serta kelihatan berani untuk cuba menjawab soalan yang dikemukakan oleh guru secara lisan. Berbeza dengan ketika proses P&P Matematik tanpa menggunakan kaedah model bukit. Murid kelihatan diam dan pasif serta kurang memberikan tumpuan semasa guru mengajar. Dari sudut motivasi, proses P&P Matematik menggunakan model bukit lebih menarik minat murid berbanding proses P&P tanpa menggunakan model bukit. Melalui temu bual yang dilakukan selepas proses P&P Matematik menggunakan model bukit, murid mengatakan pengajaran Matematik dilaksanakan oleh guru di dalam bilik darjah sangat menyeronokkan. Model bukit yang digunakan oleh guru ketika di peringkat set induksi, isi pengajaran atau penutup proses P&P yang dijalankan sangat menarik minat responden untuk menguasai kemahiran membundar. Pengalaman yang dilalui oleh murid di dalam proses P&P menggunakan model bukit menimbulkan rasa minat dan perasaan ingin tahu di dalam pembelajaran Matematik.

Secara keseluruhannya peningkatan pencapaian murid yang sangat menggalakkan selepas penggunaan model bukit sebagai bahan bantu mengajar menunjukkan bahawa model bukit sangat berkesan dalam meningkatkan kemahiran membundar. Murid boleh menyelesaikan masalah pembundaran dengan mudah selepas proses P&P dilaksanakan dengan menggunakan model bukit. Guru merupakan faktor utama yang menyumbang kepada kecemerlangan murid dalam akademik. Oleh yang demikian, setiap guru perlu meningkatkan penguasaan dan kemahiran P&P di dalam kelas melalui penggunaan bahan bantu mengajar. Penggunaan bahan bantu mengajar yang menarik dan sistematik akan dapat membantu murid meningkatkan tahap kefahaman dan kemahiran pada setiap isi pelajaran melalui penyampaian yang berkesan seorang guru.

## Rujukan

- Morgan C T & King R A, (2001) *Introduction to Psychology*, ABebooks Seller.
- Nani Menon, Rohani Abdullah, (2003) *Panduan Kognitif Kanak-Kanak Prasekolah*, PTS Professional.
- Mahoney, K. (2012). *Effects Of Singapore's Model Method On Elementary Student Problem Solving Performance: Single Subject Research*. Northeastern University Boston, Massachusetts.
- Marsh, L., and Cooke, N. (1996). "The Effects of Using Manipulatives in Teaching Math Problem Solving to Students with Learning Disabilities." *Learning Disabilities Research and Practice*, 11: 58–65.
- NCTM. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Thomas, M. (2000). Visualization in Mathematics Learning: Arithmetic Problem-Solving and student Difficulties. *Journal of Mathematical Behavior*, 18(2), 169-190.

# **PERSEPSI IBU BAPA TERHADAP PENGAJARAN PENDIDIKAN SEKSUALITI KEPADA MURID BERMASALAH PENGLIHATAN**

## **PARENTS' PERCEPTIONS OF TEACHING SEXUAL EDUCATION TO VISUALLY IMPAIRED STUDENTS**

*Muhammad Ammar Bin Ibrahim Istar, Dr. Norshidah Bt Mohamad Salleh, Dr. Mohamed Yusoff Bin Mohd Nor*

*Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia*

*Email : [ammaristar92@gmail.com](mailto:ammaristar92@gmail.com).*

### **ABSTRAK**

Kajian ini bertujuan membincangkan persepsi ibu bapa terhadap pengajaran pendidikan seksualiti kepada murid bermasalah penglihatan. Keupayaan kognitif Murid Bermasalah Penglihatan (MBP) merupakan salah satu punca yang menyumbang kepada perlakuan seksual yang tidak sihat. MBP layak untuk diberikan pendidikan sama rata seiring dengan dasar Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM). Kajian ini meninjau persepsi ibu bapa terhadap pengajaran pendidikan seksualiti kepada murid bermasalah penglihatan. Kajian ini juga mengenalpasti topik-topik Pendidikan Seksualiti yang sesuai dimasukkan dalam kurikulum sekolah rendah serta individu yang bertanggungjawab memberi maklumat berkaitan Pendidikan Seksualiti kepada murid-murid bermasalah penglihatan. Kajian ini merupakan kajian tinjauan yang menggunakan kaedah soal selidik. Seramai 30 responden terlibat dalam kajian ini yang terdiri daripada ibu atau bapa murid bermasalah penglihatan. Hasil kajian mendapati bahawa persepsi ibu bapa terhadap pengajaran pendidikan seksualiti berada di tahap sederhana. Hal ini berpunca daripada kurangnya pendedahan golongan tersebut terhadap pengetahuan pendidikan seksualiti dan kepentingannya dalam kehidupan murid bermasalah penglihatan. Namun begitu, topik yang disarankan untuk dimasukkan dalam kurikulum sekolah rendah merekodkan tahap yang tinggi. Selain itu, kakitangan terlatih berkaitan pendidikan seksualiti mencatatkan skor yang tertinggi dalam aspek individu yang bertanggungjawab menyampaikan maklumat tentang pendidikan seksualiti.

*Kata Kunci: Pendidikan Seksualiti, Murid Bermasalah Penglihatan, Persepsi Ibu Bapa.*

### **ABSTRACT**

This study aims to discuss parents' perceptions of teaching sexuality education to visually impaired students. The Cognitive Impairment of the Visually Impaired Pupil (MBP) is one of the contributing factors to unhealthy sexual behavior. MBPs are entitled to equal education in accordance with the Malaysian Education Development Plan (PPPM) policy. This study examines parents' perceptions of teaching sexuality education to visually impaired students. This study also identifies topics of Sexual Education that are included in the primary school curriculum as well as individuals responsible for providing information related to Sexuality Education to visually impaired students. This study is a survey study using questionnaire method. A total of 30 respondents were involved in this study consisting of parents of visually impaired students. The study found that parents' perceptions of sexuality education were moderate. This is due to the group's lack of exposure to sexuality education and its importance in the lives of visually impaired students. However, topics suggested for inclusion in the primary school



curriculum record high levels. In addition, trained staff in relation to sexuality education posted the highest scores in terms of individuals responsible for providing information on sexuality education.

*Keywords: Sexuality Education, Visually Impaired Pupils, Parental Perceptions.*

## **PENGENALAN**

Program Pendidikan Khas di Malaysia semakin dititikberatkan dan dipandang tinggi oleh masyarakat pada masa kini. Menurut Norshidah & Aliza (2007) dalam Zalizan Mohd Jelas (2011) iaitu sejak negara mencapai kemerdekaan pada tahun 1957, sistem pendidikan kebangsaan telah mengalami banyak perubahan selaras dengan keperluan dan kemajuan negara. Hal ini dapat dibuktikan dengan kajian Cristina, Gabriel dan Cristian (2014) menyatakan ramai pengkaji daripada pelbagai bidang yang telah memberikan perhatian kepada kanak-kanak berkeperluan khas seperti bidang psikologi, pendidikan, ekonomi dan sosiologi.

Kanak-kanak Bermasalah Penglihatan terdiri daripada dua kategori utama iaitu buta dan rabun. Kanak-kanak ini adalah di bawah tanggungjawab Kementerian Pelajaran Malaysia. Walaupun kanak-kanak ini mempunyai kekurangan upaya dalam bahagian tertentu, mereka layak untuk diberikan pendidikan sama rata seiring dengan dasar Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM). Justeru, pengintegrasian telah dilakukan melalui Pendidikan Inklusif yang bertujuan menggalakkan interaksi antara murid khas dengan murid normal.

Tambahan lagi, program pendidikan khas mempunyai sukatan pelajaran tertentu yang lebih menjurus kepada pengurusan diri. Pendedahan awal tentang pendidikan seksual sangat perlu diberikan terutamanya kepada kanak-kanak bermasalah penglihatan. Namun begitu, menurut Ang Chai Tin (2014) yang menyatakan isu keperluan pendidikan seksualiti dalam kalangan kanak-kanak berkeperluan khas khususnya Kanak-kanak Bermasalah Penglihatan (KKBP) perlu diberi perhatian serius dan dikaji dengan lebih mendalam. Sehubungan itu, tingkah laku negatif yang dipamerkan oleh Kanak-kanak Bermasalah Penglihatan akan menjadi lebih teruk jika tingkah laku sasaran ini tidak diatasi pada peringkat awal.

## **PERNYATAAN MASALAH**

Terdapat murid-murid bermasalah penglihatan yang terlibat dengan perlakuan seksual tanpa mereka sedari atau menjadi mangsa kepada penderaan seksual. Mereka melakukan perkara negatif ini hanya untuk kepuasan diri tanpa mengetahui hukum dan risiko daripada perlakuan tersebut. Hal ini berlaku kerana menurut Ang Chai Tin & Lee Lay Wah (2013), murid bermasalah penglihatan juga didapati menunjukkan masalah tingkah laku seksual. Menurutny lagi, kelemahan kognitif telah menyebabkan murid berkeperluan khas sering diperalatkan atau terpengaruh dengan media massa. Mereka sering dieksploitasi oleh pihak yang tidak bertanggungjawab kerana ketidakupayaan dalam membezakan perkara yang betul atau salah. Selain itu, Zuraini Yaakub & Zuliza Mohd Kusrin (2015) menyatakan perilaku seksual remaja yang sering melakukan masturbasi sama ada secara sembunyi atau di hadapan rakan, di dalam tandas di sekolah atau rumah melalui maklumat daripada ibu bapa remaja tersebut.

Kajian Resna Riksagiati (2010) iaitu remaja yang mengalami masalah penglihatan terlibat dengan tingkah laku seksual. Hal ini dapat dikukuhkan dengan kajian Zafer Bekirogullari, Cennet Gulsen & Kamil Soy Turk (2011) menyatakan bahawa kanak-kanak bermasalah penglihatan terlibat dalam masalah seksualiti iaitu masturbasi. Oleh itu, penglibatan perilaku seksualiti murid bermasalah penglihatan perlu diberi perhatian oleh pihak berwajib agar masalah ini dapat dibendung dengan kadar yang cepat. Kajian Ang Chai Tin (2014) menyatakan Pendidikan Seksualiti murid berkeperluan khas masih diabaikan. Perkara yang paling membimbangkan apabila murid-murid ini tiada pendedahan secukupnya tentang

Pendidikan Seks dan apabila menjadi mangsa pelakuan seks, mereka tidak tahu tindakan susulan yang perlu dilakukan demi melindungi diri sendiri. Menurutny lagi pihak tidak bertanggungjawab adalah daripada kalangan orang yang paling hampir dengan mereka.

## **TUJUAN KAJIAN**

Berdasarkan pernyataan masalah yang dinyatakan, kajian ini bertujuan untuk mengenalpasti persepsi ibu bapa terhadap pengajaran pendidikan seksualiti kepada murid bermasalah penglihatan, topik pendidikan seksualiti yang sesuai dimasukkan dalam kurikulum sekolah rendah dan individu yang bertanggungjawab memberi maklumat berkaitan pendidikan seksualiti kepada murid-murid bermasalah penglihatan.

## **METODOLOGI**

Rekabentuk kajian ini adalah kajian tinjauan yang dijalankan bagi mengenalpasti persepsi ibu bapa terhadap pengajaran pendidikan seksualiti kepada murid bermasalah penglihatan. Kaedah soal selidik telah digunakan bagi mendapatkan maklumat daripada 30 responden yang merupakan ibu bapa kepada murid bermasalah penglihatan. Boring soal selidik yang dibina merangkumi empat bahagian iaitu Bahagian A, B, C dan D. Bahagian A merupakan soalan yang berkaitan dengan maklumat responden seperti jantina, umur, tahap pendidikan dan status perkahwinan. Seterusnya, 9 item dalam Bahagian B menfokuskan persepsi ibu bapa terhadap pengajaran pendidikan seksualiti kepada murid bermasalah penglihatan. Dalam Bahagian C pula, 18 item menjurus kepada topik pendidikan seksualiti yang sesuai dimasukkan dalam kurikulum sekolah rendah menurut pandangan responden. Bahagian terakhir iaitu Bahagian D yang mengandungi 9 item berfokuskan individu yang bertanggungjawab memberi maklumat berkaitan pendidikan seksualiti kepada murid bermasalah penglihatan.

## **DAPATAN DAN PERBINCANGAN**

Data yang dikumpulkan dalam kajian ini memfokuskan kepada persepsi ibu bapa terhadap pengajaran pendidikan seksualiti kepada murid bermasalah penglihatan, topik pendidikan seksualiti yang sesuai dimasukkan dalam kurikulum sekolah rendah dan individu yang bertanggungjawab memberi maklumat berkaitan pendidikan seksualiti kepada murid-murid bermasalah penglihatan. Kesemua data yang dikumpul telah dianalisis secara diskriptif dan dijelaskan dengan lebih terperinci dalam bentuk tafsiran skor min dan sisihan piawai.

Dapatan kajian mendapati bahawa tahap persepsi ibu bapa terhadap pengajaran pendidikan seksualiti kepada murid bermasalah penglihatan secara keseluruhannya berada pada tahap sederhana ( $m=3.19$  dan  $SP=1.036$ ). Item pada nombor 8 (pihak Kementerian Pendidikan Malaysia perlu menggunakan kakitangan yang terlatih bagi mengajar Pendidikan Seksualiti kepada murid-murid bermasalah penglihatan) mendapati skor min tertinggi iaitu  $m=4.50$  dan  $SP=.731$  berbanding item-item lain pada bahagian ini. Manakala skor min sederhana pada tahap ini ialah pada nombor 5 (Pendidikan Seksualiti perlu diajar secara integrasi dengan mata pelajaran yang lain) dengan mencatatkan  $m=3.33$  dan  $SP=1.154$ . Seterusnya, skor min terendah pada bahagian ini ialah item nombor 9 (pengajaran pendidikan seksualiti kepada murid-murid bermasalah penglihatan lebih mendedahkan mereka kepada gejala-gejala seksual) iaitu  $m=1.10$  dan  $SP=1.19$ . Berikut merupakan ringkasan skor min tertinggi, sederhana, dan terendah.

Bagi persoalan kajian seterusnya, dapatan kajian menunjukkan skor min tahap topik pendidikan seksualiti yang sesuai dimasukkan dalam kurikulum sekolah rendah. Kesemua item pada bahagian ini berada pada tahap sangat tinggi, tinggi sahaja dan menunjukkan skor min yang berbeza-beza. Bagi item nombor 15 (gangguan seksual dan cara mengatasinya) mencatatkan min yang tertinggi ( $m=4.80$

dan SP=.406). Seterusnya, bagi item nombor 8 (haid dan kitaran haid), 10 (perubahan fizikal selepas akil baligh) dan 13 (sentuhan tidak selamat) masing-masing mencatatkan skor min sederhana iaitu  $m=4.47$ . Skor min pada item 17 (sumbang mahram) memperoleh skor min yang terendah ( $m=4.13$  dan  $SP=.860$ ). Skor min keseluruhan pada bahagian ini mencatatkan tinggi iaitu  $m=4.43$  dan  $SP=0.733$ .

Akhir sekali, skor min keseluruhan bagi individu yang bertanggungjawab memberi maklumat berkaitan pendidikan seksualiti kepada murid-murid bermasalah penglihatan mencatatkan  $m=4.10$  dan  $SP=0.92$ . Terdapat tiga tahap yang berbeza yang dikenalpasti berdasarkan skor min iaitu tertinggi sederhana dan terendah, bagi item nombor 5 (kakitangan terlatih berkaitan pendidikan seksualiti) menunjukkan skor min yang tertinggi iaitu  $m=4.60$  dan  $SP=.897$ . Item no 4 (guru sains) mencatatkan skor min yang sederhana iaitu  $m=4.03$  dan  $SP=.999$ . Manakala item nombor 2 (guru pendidikan jasmani) memperoleh skor min ( $m=3.50$  dan  $SP=1.16$ ) terendah bagi bahagian ini.

## **IMPLIKASI**

Noor Aini Ahmad dan Norhafizah Abu Hanifah (2015) telah membuktikan pengetahuan guru Pendidikan Khas tentang pengurusan tingkah laku MBK adalah sangat penting dalam membantu murid-murid ini menjalani kehidupan harian mereka seperti orang normal yang lain. Pengaplikasian sepenuhnya pengetahuan sedia ada dan ilmu baharu guru dapat membantu mereka dalam menangani masalah tingkah laku seksualiti dan meningkatkan tahap kompetensi diri mereka sendiri. Justeru itu, pendapat ini diperkukuhkan lagi dengan kajian Tang Keow Ngang (2012) yang menjelaskan keberkesanan gaya kepimpinan guru Pendidikan Khas dalam menguruskan persekitaran kelas dan mempunyai kemahiran mengajar yang baik serta pencapaian murid. Oleh itu, kajian-kajian ini menunjukkan kepentingan penerapan pendidikan seksualiti oleh guru Pendidikan Khas yang tinggi dan ibu bapa dalam menangani masalah tingkah laku seksual MBK.

Alijah Ujang (2016) membuktikan majoriti guru pelatih bersetuju bahawa Pendidikan Kesihatan penting untuk dipelajari oleh murid bermasalah penglihatan di sekolah rendah dan Pendidikan Kesihatan diajar semasa dalam latihan perguruan. Oleh itu, kajian ini diharap dapat memberi manfaat kepada guru Pendidikan Khas dan ibu bapa tentang sejauh mana keberkesanan penekanan pendidikan seksual kepada murid-murid bermasalah penglihatan. Seterusnya, dapat memberi pendedahan kepada ibu bapa sebagai pemerhati dan pendidik di luar sekolah dan membantu pihak sekolah menangani masalah ini dengan segera.

Pendidikan Seksualiti sangat penting dalam sistem kurikulum pendidikan di Malaysia dan keperluannya tidak mutlak kepada mana-mana golongan, (Ang Chai Tin. 2014). Justeru, Pendidikan Seksualiti membolehkan murid bermasalah penglihatan memperoleh pengetahuan mengenai fungsi anggota badan, perkembangan dan tumbesaran yang dialaminya dan perubahan fizikal semasa mencapai akil baligh. Pengetahuan ini dapat menyediakan murid menghadapi cabaran-cabaran perubahan fizikal dan emosi sepanjang tempoh tumbesarnya. Oleh itu, murid akan lebih menyayangi diri mereka, mengetahui bahawa setiap orang bertanggungjawab ke atas diri sendiri dan berhak mutlak ke atas anggota badan masing-masing. Hal ini dapat diperkukuhkan lagi dengan kajian Kellogg (2009) yang menyatakan faktor-faktor masalah ini berlaku adalah disebabkan kemahiran sosial, tidak mengetahui hak-hak peribadi yang dibenarkan, tidak dapat mengawal tenaga dalaman dan tidak mengetahui perbuatan yang tidak sesuai boleh menimbulkan rasa tidak selesa orang lain telah menyebabkan murid bermasalah penglihatan menunjukkan tingkah laku seksual.

## **KESIMPULAN**

Kesimpulannya, pendidikan seksual merupakan satu elemen yang sangat penting dan perlu diterapkan dengan berhemah kepada murid berkeperluan khas. Guru-guru dan ibu bapa perlulah bersedia daripada

pelbagai aspek dalam membantu menangani masalah tingkah laku negatif ini. Guru perlulah berpengetahuan dan mengaplikasikan kemahiran pendidikan seksual secara holistik tanpa membuat andaian tentang ilmu yang diketahui oleh murid. Ibu bapa yang prihatin tentang perkembangan anak-anak mereka mampu mengawal dan mengelakkan masalah tingkah laku negatif ini daripada berlaku. Pendidikan seksual ini bukan sahaja penting untuk diterapkan kepada MBK tetapi juga kepada murid aliran perdana. Keberhasilan murid bergantung kepada gaya kepimpinan guru dan sikap positif ibu bapa.

## **RUJUKAN**

- Alijah Ujang, Norlidah Alias dan Saedah Siraj (2013). Reka bentuk dan pembangunan perisian kursus multimedia pendidikan seksualiti Malaysia (MSE). *Jurnal Pendidikan Malaysia*, 34(2): 125-142.
- Alijah Ujang (2016). Pendidikan seks suatu perspektif sosial. *Tanjong Malim: Universiti Pendidikan Sultan Idris*.
- Ang Chai Tin & Lee Lay Wah (2013). Sexual health and behavior of mentally retarded pupils in Japan. *US-China Education Review*, 6(59), 61-66.
- Ang Chai Tin (2014). Model underpinning treatment for sex offenders with mild intellectual disability: current theories of sex offending. *Mental Retardation*, 43 (6), 428-441.
- Azizah dan Chan (2009). Pendidikan seks untuk remaja berkeperluan khas (terencat akal): Satu analisis keperluan. *Dlm Nik Aziz Nik Pa & Noraini Idris, Perjuangan memperkasakan pendidikan di Malaysia: Pengalaman 50 tahun merdeka (ms. 308-335)*. Kuala Lumpur: Utusan Publications.
- Cristina, Gabriel & Cristian (2014). Beliefs of professional and family caregivers about the sexuality of individuals with intellectual disabilities: examining belief using a Q-methodology approach. *Sex Education*, 8(1), 59-75.
- Ika Rahma Pujiastuti & Anjar Nurrohmah (2016). Attitudes towards the sexuality of adults with an intellectual disability: Parents, support staff, and a community sample. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 29(3), 255-264.
- Kellogg, D. N. (2009). Clinical report-the evaluation of sexual behaviors in children. *Journal of The American Academy Of Pediatrics*. doi: 10.1542/peds.200-1692.
- Kong, M. S., & Tan, H. N. (2010). Kurikulum Pendidikan Seksualiti Di Peringkat Sekolah. *Dlm (Eds.), Pendidikan seksual perspektif kurikulum, pengajaran dan tingkah laku moral (ms. 29-41)*. Kuala Lumpur: Utusan Publication & Distributors Sdn Bhd.
- Olf, Grace & Pieter (2016). Sexual education for persons with intellectual disabilities. *Journal of Special Education and Rehabilitation*. 1-2: 55-66.
- Resna Riksagiati (2010). Sexuality issues for the disabled development of unified school policy. *SIECUS Report*, vol 29(3), 28-35.
- Zafer Bekirogullari, Cennet Gulsen & Kamil Soy Turk (2011). Sexuality of children and adolescents with developmental disabilities. *Pediatrics*, 398-403. Doi: 10.1542/peds.2006-1115.

Zalizan Mohd Jelas (2011). Premarital sexual intercourse among adolescents in Malaysia: a cross-sectional Malaysia school survey. *Singapore Med Journal*.47(6):476-481.

# PENGARUH PEMBELAJARAN TERADUN TERHADAP PEMBELAJARAN BERMAKNA DAN PENCAPAIAN PELAJAR

*Aliza Adnan, Haslina Hassan, Mohd Shaferi Mohamed Hassim*  
IPG Kampus Ilmu Khas  
[aliza.ipik@gmail.com](mailto:aliza.ipik@gmail.com)

## ABSTRAK

Inovasi pedagogi dalam talian memberi kelebihan dalam meningkatkan pencapaian pelajar dan mewujudkan pembelajaran bermakna. Pendekatan pembelajaran secara konvensional mempunyai banyak kekangan dari aspek masa, sumber pembelajaran dan ruang berkomunikasi yang terhad dan pendekatan pembelajaran kurang fleksibel. Kajian ini bertujuan membangunkan Sistem e-Pembelajaran Teradun Fotografi (e-DuFoto) bagi menghasilkan pembelajaran bermakna dan meningkatkan penguasaan pelajar IPG terhadap teknik asas Fotografi. Reka bentuk dan pembangunan kajian ini adalah berlandaskan kajian reka bentuk dan pembangunan dan didasari oleh Teori Konstruktivisme dan Teori Minimalis. Pembangunan e-DuFoto menggunakan pendekatan pembelajaran teradun dan pembelajaran bermakna. Data akhir yang dikumpulkan adalah untuk menilai pengaruh e-DuFoto terhadap pembelajaran bermakna dan penguasaan pelajar. Sistem e-DuFoto mengintegrasikan modul pembelajaran asas Fotografi, Web Kenali Fotografi dan Schoology dalam pengajaran dan pembelajaran. Instrumen kajian adalah; soal selidik dan soalan tugasan. Kebergunaan e-DuFoto dinilai dari aspek reka bentuk, pedagogi, kualiti kandungan, kefungasian, akses sendiri dan kefungasian. Dapatan kebergunaan e-DuFoto diukur secara deskriptif menggunakan min. Penilaian akhir dibuat menggunakan soal selidik. Sampel kajian terdiri daripada 100 orang pelajar yang mengikuti kursus Teknologi dalam Pengajaran dan Pembelajaran. Data penilaian akhir dianalisis menggunakan menggunakan teknik *Partial Least Squares Structural Equation Modeling* (PLS-SEM). Seterusnya, kaedah pemodelan persamaan berstruktur digunakan untuk menguji hipotesis kajian. Dapatan menunjukkan e-DuFoto; (i) mempunyai kebergunaan tinggi dengan purata keseluruhan melebihi min 4.50. (ii) pembelajaran teradun mempunyai pengaruh yang sangat signifikan ke atas penguasaan asas Fotografi dan pengaruh yang signifikan ke atas pembelajaran bermakna. Secara keseluruhan penggunaan e-Dufoto memberi dimensi baru dalam pendekatan pembelajaran secara dalam talian di IPG bagi meningkatkan penguasaan pelajar ke atas topik asas Fotografi.

*Kata kunci : Pembelajaran teradun, pembelajaran bermakna, pencapaian, model struktur dan model pengukuran*

## ABSTRACT

Pedagogical innovation using online technology gives advantages in improving student's achievement and creating meaningful learning. Conventional learning approaches have many constraints in terms of time, limited learning resources and communication space, and limited learning approaches. The aim of this study is to develop Photography Blended Learning System (e-DuFoto) in producing meaningful learning and enhancing skills of the basic techniques of photography among trainee teachers. This study applies Constructivisme and Minimalist Theory and adopts a design development research. Final data evaluation was used to evaluate contribution of meaningful learning and student acquisition of basic Photography skills. e-DuFoto has been developed using blended learning and meaningful learning approach which integrates the basic photography learning modules, photography web site and learning management system using Schoology platform. Questionnaires protocol and assignment were used in data

collection. Usefulness of e-DuFoto was tested on the aspect of design, pedagogy, content quality, functionality and self-access and was measured descriptively using mean. The sample of the study consisted of 100 trainee teachers who took Technology in Teaching and Learning course. The data were analyzed using the Partial Least Squares (PLS-SEM). The structural equation modelling was applied to test the hypotheses of the study. Finding showed e-DuFoto System (i) has high usefulness with an overall average exceeding 4.50 mean (ii) blended learning has a very significant effect on the basic mastery of Photography skills and significant level for meaningful learning. Overall, the use of e-Dufoto System provide a new dimension in enhancing students' mastery of basic skills of Photography techniques.

*Keywords: blended learning, meaningful learning, achievement, measurement model, structural model*

## **PENGENALAN**

Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (Pengajian Tinggi) (2015-2025) memberikan penekanan kepada pendekatan pembelajaran yang berupaya menghasilkan pembelajaran bermakna dan kemahiran boleh pindah dalam kalangan graduan. Melalui kemahiran boleh pindah (*transferable skills*) graduan dapat membina kerjaya mereka dalam bidang keusahawanan dengan pengetahuan dan kemahiran yang diperoleh semasa berada di universiti. Pengalaman pembelajaran dapat dijemakan dalam penghasilan projek atau tugas yang baik, memberikan nilai tambah kepada kemahiran diri pelajar sebagai kelangsungan kerjaya dan dapat meningkatkan kualiti pembelajaran pelajar. Pembelajaran bermakna merupakan refleksi dalam konteks pembelajaran abad ke-21 yang menuntut pembelajaran yang dapat menghasilkan pelajar yang mampu berfikir kritis, mampu menyelesaikan masalah, dan bermanfaat untuk masa depan (Jansen & Merwe 2015). Dalam persekitaran pembelajaran menggunakan aplikasi teknologi secara meluas, pendekatan konstruktivis perlu diaplikasikan bagi meningkat pengajaran dan pembelajaran yang bermakna (Keengwe & Onchwari 2011).

Sebagai sebuah institusi yang memberi latihan kepada guru, Institut Pendidikan Guru (IPG) perlu sentiasa melaksanakan pengubahsuaian alat pengajaran bagi memastikan kemenjadian bakal guru yang berketrampilan dan berkemahiran. Fotografi adalah salah satu komponen kemahiran di dalam kursus Teknologi dalam Pengajaran dan Pembelajaran yang perlu dikuasai pelajar bagi menghasilkan media pembelajaran dan dokumentasi aktiviti pembelajaran. Walau bagaimanapun, pelajar menghadapi masalah menguasai kemahiran fotografi. Pemasalahan kajian dapat dilihat dari dua aspek iaitu permasalahan topik fotografi dan masalah dalam pendekatan pembelajaran semasa (Aliza, Zahiah dan Rosseni, 2015). Pelajar kurang menguasai teori dan kurang kefahaman cara operasi kamera. Jangkamasa pembelajaran yang pendek tidak mencukupi untuk mendalami kemahiran asas Fotografi. Selain itu, persekitaran pembelajaran yang lebih berteraskan peperiksaan kurang mendorong guru pelatih untuk meneroka pembelajaran secara akses sendiri. Teknologi digunakan sebagai medium penyampaian sahaja dan senario ini menyebabkan tidak ada kesinambungan pembelajaran diluar kelas (Huang & Chiu 2014). Pembelajaran secara kuliah kurang menggalakkan penglibatan pelajar secara aktif dalam aktiviti pembelajaran.

Hasil pembelajaran akan lebih bermakna apabila pelajar dapat menguasai pengetahuan baharu dan berkeupayaan untuk mengaitkan pengetahuan baharu dengan pengetahuan sedia ada dengan cara yang bermakna (Kengwee & Wachira, 2008). Sistem e-Pembelajaran Teradun Fotografi (e-DuFoto) dibangunkan berteraskan strategi pembelajaran bermakna dan kaedah pembelajaran teradun. Sistem e-DuFoto ini menjadi pelengkap dan sokongan kepada pembelajaran semasa. Sistem Fotografi (e-DuFoto) adalah gabungan penggunaan Web pembelajaran (WordPress), LMS (Schoology) dan modul asas Fotografi (Ms Word). Reka bentuk dan pembangunan kajian ini adalah berlandaskan kajian reka bentuk dan pembangunan yang didasari oleh Teori Konstruktivisme dan Teori Minimalis. Kajian ini bertujuan

menilai kebergunaan Sistem e-DuFoto yang dibangun dan menilai pengaruh e-DuFoto ke atas pembelajaran bermakna dan penguasaan asas Fotografi dalam kalangan siswa guru.

## **KAJIAN LITERATUR**

Kajian ini mengenalpasti pengaruh pembelajaran teradun Fotografi terhadap pembelajaran bermakna dan pencapaian siswa guru dalam penguasaan asas Fotografi. Kajian literatur adalah bertemakan aspek:

### **Pembelajaran Teradun dan kursus Fotografi**

Untuk membentuk pembelajaran yang bermakna kepada pelajar, kesinambungan pembelajaran di dalam dan di luar kelas perlu diwujudkan (Huang & Chiu, 2014; Huang & Chiu & Chen, 2011). Namun, peruntukan masa dalam kelas yang formal, kadangkala sukar untuk menyediakan masa dan ruang yang mencukupi bagi pelajar menguasai kemahiran teknologi dalam pengajaran (Lambert dan Gong, 2010). Kaedah pembelajaran hibrid menggunakan teknologi mobile menyokong dan meningkatkan pembelajaran di dalam kelas yang mempunyai pelajar berbeza budaya (Biddix, Chung & Park, 2015). Oleh itu, Güzer & Caner (2014) mencadangkan supaya model konstruktivis dan kerjasama diintegrasikan ke dalam persekitaran pembelajaran hibrid bagi meningkatkan kreativiti pelajar. Pelajar boleh belajar mengikut prestasi dan pencapaian masing-masing melalui pembelajaran menggunakan aplikasi Web 2.0 dan Sistem Pengurusan Pembelajaran (Cavus & Kanbul, 2014). Penggunaan hibrid atau teradun memberi persekitaran pembelajaran lebih berkesan dari aspek pencapaian berbanding kaedah konvensional.

Berdasarkan kajian lepas terdapat beberapa kajian yang dilaksanakan berkaitan Fotografi. Ardoin et al. (2014) mengkaji Fotografi melalui pendekatan penulisan jurnal refleksi. Sanif et al. (2013) pula mengkaji kesan penggunaan modul digital fotografi ke atas kreativiti pelajar lemah. Selain itu, Kloppenburg (2014) membangunkan blog pembelajaran Fotografi bagi meningkatkan penglibatan pelajar dalam kelas Fotografi dengan menggunakan pendekatan Web 2.0 (*Woodlands Photography Online*). Seterusnya, Shlomo Lee Abrahamov & Miky Ronen (2008) memperkenalkan pembelajaran secara dalam talian bagi mengatasi limitasi masa dalam pendekatan pembelajaran secara tradisional. Dapatan kajian lepas menunjukkan pembelajaran teradun memberi nilai tambah kepada aktiviti pembelajaran.

### **Hubungan pembelajaran teradun dan pencapaian pelajar**

Pencapaian akademik pelajar merupakan matlamat utama yang menjadi ukuran kejayaan dalam pengajaran dan pembelajaran. Salah satu faktor penyumbang kepada pencapaian akademik pelajar adalah penggunaan pendekatan pembelajaran yang dapat meningkatkan kualiti dan akses pembelajaran. Kajian lepas menunjukkan pembelajaran teradun memberi impak positif ke atas kualiti pembelajaran dan pencapaian pelajar. Nouby dan AlKhazali (2017) mengkaji kesan pembelajaran teradun ke atas pencapaian pembelajaran dan pembelajaran mendalam (*deep learning*) bagi pelajar di Arabian Gulf University. Hasil kajian mendapati terdapat perbezaan markah yang ketara dalam ujian *pre* dan *post* menggunakan pendekatan pembelajaran teradun. Pelajar mengambil bahagian aktif dalam aktiviti pembelajaran dalam talian yang disediakan menerusi aplikasi Moodle. Pembentukan komuniti pembelajaran melalui kaedah perbincangan, dialog secara elektronik dan aktiviti pembelajaran koperatif membantu pelajar menyiapkan tugas dan memudahkan mereka mencapai hasil pembelajaran yang ditetapkan.

Pelantar Moodle juga digunakan Lin et al. (2017) dalam kajian mengenai pendekatan pembelajaran teradun bagi subjek matematik. Dapatan kajian menunjukkan penggunaan pembelajaran teradun memberi kesan yang positif terhadap hasil pembelajaran dan sikap pelajar ke atas pembelajaran matematik. Pelajar memberi maklum balas positif terhadap pembelajaran matematik menggunakan



Moodle. Al Madani (2015) mendapati penggunaan pembelajaran teradun bagi kursus bahasa dapat meningkatkan pencapaian pelajar dan menggalakkan pemikiran kritis berbanding pendekatan tradisional. Kajian mengenai kepuasan dan pencapaian pelajar menggunakan pembelajaran teradun telah dilaksanakan oleh Melton et al. (2009). Kajian telah dilaksanakan dalam Kursus Kesihatan ke atas sampel pelajar seramai 251 orang. Dapatan kajian mendapati markah keputusan yang tinggi diperolehi menerusi penggunaan pendekatan secara teradun berbanding pendekatan secara tradisional. Pelajar memilih cara penyampaian secara dalam talian.

McLaughlin (2015) mendapati pelaksanaan integrasi modul bagi subjek Venous Thromboembolism (VTE) secara teradun meningkatkan kefahaman dan prestasi akademik pelajar. Luna and Winters (2017) mengkaji kejayaan pembelajaran teradun bagi subjek Sosiologi mendapati penggunaan pembelajaran teradun dan pedagogi *flipped* menunjukkan peningkatan markah *pre test* dan *post test* berbanding pendekatan secara konvensional. Pendekatan ini telah mengurangkan jurang markah antara pelajar dan meningkatkan penglibatan aktif pelajar dalam proses pembelajaran. Vasbieva et al. (2016) mengkaji kesan pendekatan pembelajaran teradun ke atas pencapaian pelajar bagi subjek *english vocabulary* untuk pelajar ESL di Financial University Rusia. Pencapaian pelajar dibandingkan melalui pendekatan secara konvensional dan pembelajaran teradun. Ujian pra dan pasca menunjukkan pembelajaran teradun memberi kesan positif pada penguasaan *vocabulary* pelajar.

## **Pembelajaran bermakna**

Untuk menjadikan pembelajaran lebih berkesan, persekitaran mestilah berteraskan pembelajaran bermakna dan pembelajaran secara digital (Stover, 2012). Hal ini adalah selari dengan sistem pendidikan di seluruh dunia yang menekankan kepentingan inovasi pedagogi dengan menggunakan teknologi terkini bagi menghasilkan hasil pembelajaran yang berkesan dan bermakna (Hamdan et al., 2015). Pembelajaran bermakna berbeza daripada pembelajaran hafalan yang tidak menggalakkan penubuhan pautan penting dan hubungan. Menurut Belmont (2016) pembelajaran bermakna akan berlaku apabila satu pembelajaran baharu boleh dikaitkan dengan dengan apa yang telah diketahui oleh pelajar. Hal ini berbeza daripada pembelajaran hafalan yang hanya menggabungkan maklumat baharu ke dalam struktur pengetahuan tetapi tidak mempunyai interaksi. Oleh itu, hafalan didapati tidak menyokong pemahaman tentang hubungan dengan objek untuk mewujudkan hubungan betul antara pengetahuan baharu dengan pengetahuan sedia ada bagi membentuk pembelajaran bermakna (Belmont, 2016).

Menurut Rahamat (2017) dan Haili (2011), untuk melaksanakan pendekatan pembelajaran teradun yang berkesan, elemen pembelajaran bermakna perlu diterapkan dalam aktiviti pembelajaran bagi meningkatkan penglibatan pelajar dalam aktiviti pembelajaran. Din (2010) membangunkan e-Latihan hibrid bagi kursus Teknologi di Universiti Kebangsaan Malaysia. Hasil kajian menunjukkan e-Pembelajaran teradun mempunyai perkaitan yang besar dengan pembelajaran bermakna (Din, 2010; Din, 2014; Din, 2015). Menurut Hamdan et al. (2015) pengajaran berasaskan teknologi Web 2.0 dapat meningkatkan kualiti pencapaian pelajar dan menghasilkan pembelajaran bermakna. Kajian yang dibuat oleh Asfahani (2015) bagi projek berasaskan modul dalam talian (m-PAT) untuk mata pelajaran Fizik menunjukkan pembelajaran dalam talian menyumbang kepada pelajaran bermakna. Kebanyakan pendekatan konvensional seperti pembelajaran koperatif, pembelajaran berasaskan projek, pembelajaran berasaskan objek berorientasikan masalah boleh digunakan untuk mencapai pembelajaran bermakna.

Jonassen dan Strobel (2006) menetapkan lima atribut bagi mewujudkan pembelajaran bermakna, iaitu pembelajaran koperatif, pembelajaran aktif, pembelajaran berobjektif, pembelajaran autentik dan pembelajaran konstruktif. Oleh itu, bagi mewujudkan pembelajaran yang berkesan dengan berteraskan teknologi, pembelajaran mestilah mempunyai kelima-lima atribut tersebut. Menurut Grabe dan Grabe (2008), penggunaan teks, grafik, bunyi dan animasi secara aktif di dalam kelas dapat membantu pelajar memperoleh dan mensintesis maklumat. Aktiviti pembelajaran yang menggunakan elemen multimedia

mampu mewujudkan dan mencetuskan pembelajaran bermakna. Secara keseluruhannya, bagi membentuk pembelajaran bermakna, aktiviti pembelajaran dan pengajaran memerlukan penglibatan diri pelajar secara aktif, konstruktif, bertujuan, autentik dan koperatif (Jonassen et al., 2008). Kesemua atribut ini bersifat bebas dan penggunaan teknologi dapat menyokong kesemua atribut ini bagi membentuk pembelajaran bermakna (Din, 2010; Kengwee & Wachira, 2008). Berdasarkan perbincangan di atas hipotesis berikut dibangunkan bagi kajian ini;

H1: Pembelajaran teradun Fotografi mempunyai pengaruh yang signifikan ke atas pembelajaran bermakna

H2: Pembelajaran teradun Fotografi mempunyai pengaruh yang signifikan ke atas penguasaan asas Fotografi

## METHODOLOGI KAJIAN

Kajian ini merupakan kajian penyelidikan dan pembangunan dengan menggunakan pendekatan kuantitatif dengan reka bentuk kajian tinjauan. Sampel pelajar adalah seramai 100 orang pelajar dari tiga kampus iaitu IPG Kampus Ilmu Khas, IPG Kampus Pendidikan Islam dan IPG Kampus Bahasa Antarabangsa. Instrumen kajian adalah berbentuk soal selidik. Data kajian dianalisis menggunakan SPSS Version 23.0 untuk menilai kebergunaan Sistem e-DuFoto dan Smart PLS 3.0 digunakan untuk menguji hipotesis. Hipotesis dibina berdasarkan soal selidik adalah bertujuan untuk mengukur pengaruh pembelajaran teradun Fotografi ke atas pembelajaran bermakna dan penguasaan asas Fotografi. Soal selidik e-DuFoto terbahagi kepada tiga bahagian, Bahagian A adalah berkaitan dengan maklumat demografi, Bahagian B untuk mengukur pembelajaran teradun dan penguasaan asas Fotografi dan Bahagian C untuk mengukur pembelajaran bermakna. Soal selidik e-DuFoto mempunyai 57 item yang diadaptasi dan diubah suai dari instrumen MiNT (*Meaningful hybrid e-Training*) (Din, 2012) bagi mengukur pembelajaran teradun, penguasaan asas Fotografi dan pembelajaran bermakna. Soal selidik e-DuFoto mengukur lima komponen e-Pembelajaran teradun iaitu kandungan, penyampaian, struktur, perkhidmatan dan hasil pembelajaran dan lima komponen pembelajaran bermakna iaitu koperatif, aktif, autentik, konstruktif dan objektif. Soal selidik e-DuFoto menggunakan skala likert lima mata iaitu (1) Sangat Tidak Bersetuju, (2) Tidak Bersetuju, (3) Kurang Setuju, (4) Bersetuju, dan (5) Sangat Bersetuju. Item penguasaan asas Fotografi dibina berdasarkan kepada hasil pembelajaran bagi topik Fotografi.

Statistik deskriptif digunakan untuk menilai min bagi melihat maklum balas pelajar tentang kebergunaan e-Pembelajaran Teradun Fotografi (e-DuFoto). Perisian Smart PLS 3.0 (Ringle, Wende & Will, 2015) digunakan untuk menguji hipotesis kajian mengenai pengaruh (Hair et al., 2014) e-DuFoto ke atas pembelajaran bermakna dan penguasaan asas Fotografi, Hair et al. (2014) mencadangkan penggunaan PLS-SEM sekiranya tujuan utama kajian ini adalah untuk menjalankan ramalan dan penjelasan mengenai sasaran konstruk. Sehubungan dengan itu, Chin (1998) menjelaskan bahawa PLS-SEM mampu meramalkan pembentukan konstruk individu (iaitu petunjuk yang berkaitan dengan setiap individu) membina dan mengenal pasti hubungan antara konstruk (Chin, 1998). PLS-SEM boleh meramalkan sama ada model yang diukur adalah sah dan boleh dipercayai serta meneroka sama ada model ini mampu meramalkan sesuatu dapatan yang dikaji. Dua kesahan konstruk yang biasa digunakan untuk mengukur kesahan iaitu kesahan konvergen (*convergent validity*) dan kesahan diskriminan (*discriminant validity*). Analisis PLS-SEM dibahagikan kepada dua peringkat: model pengukuran dan model struktur.

## DAPATAN KAJIAN

### Dapatan kebergunaan Sistem e-DuFoto

Kebergunaan Sistem e-DuFoto dinilai berdasarkan aspek reka bentuk kosmetik, pedagogi/strategi, kualiti kandungan, kefungisian, akses sendiri dan hasil pembelajaran. Dapatan penilaian kebergunaan menunjukkan bahawa min semua aspek yang dinilai adalah menunjukkan kesemua konstruk memperoleh purata min skor pada tahap sangat tinggi di mana nilai skor min melebihi nilai 4.50. Elemen kefungisian (min 4.73) dan elemen kualiti kandungan (min 4.70) menunjukkan skor tertinggi. Markah tugas projek menunjukkan peningkatan markah pelajar yang memperoleh A+ (90-100 markah) sebanyak 21% .

### Penilaian model pengukuran

Kaedah penilaian bagi menguji *internal consistency reliability* dalam PLS-SEM menggunakan nilai yang dikenali sebagai *composite reliability* (CR). Dapatan menunjukkan bahawa nilai CR bagi semua konstruk adalah antara 0.757 dan 0.939 serta tidak melebihi nilai 0.95. Keputusan ini menunjukkan bahawa tahap *internal consistency* adalah tinggi dan boleh dipercayai. Semua konstruk mempunyai nilai AVE melebihi 0.5 dan CR (*composite reliability*) melebihi nilai 0.7. Ujian *internal consistency* menunjukkan nilai AVE dan CR melebihi nilai minimum yang ditetapkan. Ini bermakna item yang mengukur konstruk-konstruk dalam kajian menepati tahap kesahan konvergen yang ditetapkan. Dapatan ini menunjukkan konstruk dalam pemboleh ubah pendam (*latent variable*) pembelajaran teradun Fotografi dan pembelajaran bermakna mempunyai tahap kesahan yang tinggi. Kesahan diskriminan digunakan untuk melihat sejauh mana konstruk berbeza daripada konstruk lain (Hair et al., 2014). Dengan menilai kesahan diskriminan, setiap konstruk dianggap unik dan dapat mencerap fenomena yang tidak diwakili oleh konstruk lain dalam model. Keputusan menunjukkan kesemua item yang mengukur konstruk tertentu mempunyai nilai *cross loading* tinggi berbanding dengan item konstruk lain dan mempunyai nilai rendah pada konstruk lain. Dapatan menunjukkan bahawa data memenuhi kesahan diskriminan. Rumusan kesahan dan kebolehpercayaan pembelajaran teradun dan pembelajaran bermakna ditunjukkan dalam Jadual 1 dan Jadual 2.

Jadual 1

*Ringkasan keputusan kesahan dan kebolehpercayaan model pengukuran pembelajaran teradun*

Konstruk	Item	Loading	CR	AVE	Kesahan Diskriminan
Kandungan	kand1	0.873	0.933	0.699	ya
	kand2	0.790			
	kand2	0.790			
	kand3	0.888			
	kand4	0.802			
	kand5	0.863			
Perkhidmatan	kand6	0.795			
	khidm1	0.852	0.912	0.634	ya
	khidm2	0.839			
	khidm3	0.806			
	khidm4	0.795			
	khidm5	0.739			
khidm6	0.737				

Penyampaian	sampai1	0.744	0.915	0.644	ya			
	sampai2	0.829						
	sampai3	0.790						
	sampai4	0.870						
	sampai5	0.750						
	sampai6	0.824						
Struktur	strk2	0.796	0.939	0.721	ya			
	strk3	0.843						
	strk4	0.822						
	strk5	0.898						
	strk6	0.869						
	strk7	0.863						
	Hasil Pembelajaran	has3				0.890	0.868	0.687
has4		0.826						
has5		0.765						
kuasa1		0.818	0.892	0.675	ya			
kuasa2		0.846						
kuasa3		0.846						
kuasa4		0.775						

Jadual 2

*Keputusan kesahan dan kebolehpercayaan model pengukuran pembelajaran bermakna*

Konstruk	Item	Loading	CR	AVE	Kesahan Diskriminan
Aktif	akt1	0.649	0.845	0.584	ya
	akt3	0.911			
	akt4	0.840			
	akt5	0.616			
Autentik	aut1	0.801	0.757	0.512	ya
	aut2	0.659			
	aut3	0.678			
Konstruktif	kon2	0.858	0.834	0.627	ya
	kon3	0.763			
Koperatif	kop1	0.753	0.763	0.617	ya
	kop2	0.816			
Objektif	obj2	0.754	0.799	0.571	ya
	obj3	0.804			
	obj6	0.706			

Dalam analisis pengukuran formatif, penilaian *collinearity* perlu dilaksanakan bagi memastikan tidak wujud dua indikator yang mempunyai nilai korelasi yang tinggi (Hair et al., 2014). Sekiranya *collinearity* ini wujud maka ia menunjukkan wujudnya indikator yang bertindih iaitu bertindak sebagai item persendirian yang mengukur dua atau lebih konstruk. Nilai VIF yang lebih daripada 5.00 menunjukkan wujudnya masalah *collinearity* (Hair et al. 2014). Berdasarkan Jadual 3 dapat dirumuskan bahawa tidak wujud isu *collinearity* untuk setiap konstruk kerana nilai VIF yang diperolehi adalah lebih kecil daripada 5.00 ( Hair et al., 2014).

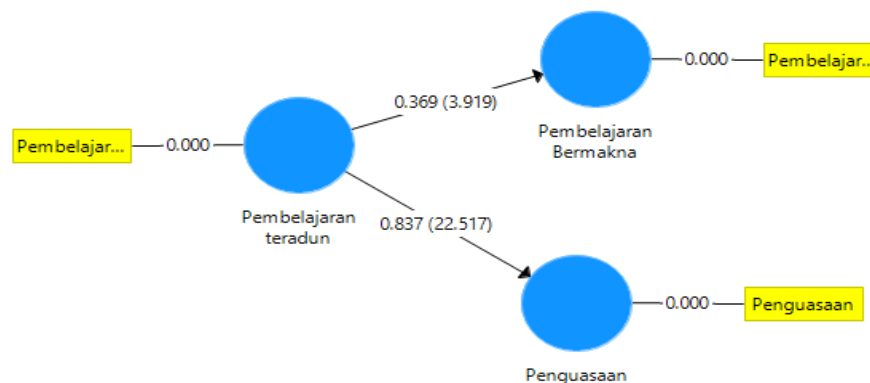
Jadual 3

Nilai VIF Untuk Collinearity

Konstruk	VIF
Kandungan	2.618
Penyampaian	2.399
Perkhidmatan	3.304
Struktur	3.676
Hasil Pembelajaran	2.206
Koperatif	1.349
Konstruktif	1.904
Aktif	1.260
Objektif	1.638
Autentik	1.860

### Penilaian model struktur

Penilaian model struktur dilaksanakan dengan penilaian pekali laluan model struktur (*path coefficient*,  $\beta$ ), analisis pekali penentuan  $R^2$  (*coefficient of determination*, R square), *effect size*  $f^2$  dan ramalan kerelevanan  $Q^2$  (*predictive relevance*, Q square). Hair et al. (2014) mencadangkan agar 5,000 sub-sampel dibuat setiap kali melaksanakan *bootstrapping* bagi membuktikan hipotesis yang dibentuk. Kaedah ini memberikan nilai *path coefficient* ( $\beta$ ) yang mewakili hubungan di antara konstruk yang dihipotesiskan.  $\beta$  mempunyai nilai standard antara -1 dan +1. Sekiranya nilai empirikal t lebih besar daripada nilai kritikal, maka pekali tersebut dianggap signifikan pada tahap signifikan tertentu (Hair et al. 2014). Kajian ini menggunakan aras keyakinan pada 99%, dan nilai  $t = 2.33$  diambil sebagai nilai rujukan. Nilai t adalah signifikan untuk semua atribut bagi pemboleh ubah pendam pembelajaran bermakna dan pembelajaran teradun pada  $p < 0.01(t=2.33)$ . Analisis model struktur ditunjukkan dalam Rajah 1 dan Jadual



Rajah 1. Analisis model struktur (model dalaman) – prosedur *bootstrapping*

Jadual 0

*Analisis model struktur ( model dalaman)*

	Standard beta $\beta$	Standard error	Nilai t	LLL	ULL	Keputusan
E-DuFoto -> Pemb_Bermakna	0.369	0.095	3.919**	0.200	0.511	Di sokong
e-DuFoto -> Penguasaan	0.837	0.036	22.517*	0.772	0.889	Di sokong

Nota: LL, *Lower limit* ; UL, *Upper Limit* adalah pada 95% dan 99% *confidence interval*. \*p <0.05 (1.645):\*\* p<0.01(2.33),

Analisis nilai t,  $R^2$ ,  $f^2$ , dan  $Q^2$  bagi pembelajaran bermakna dan penguasaan asas Fotografi seperti yang ditunjukkan seperti yang terdapat dalam Jadual 6. Berdasarkan Jadual 6, nilai t menunjukkan bahawa e-DuFoto mempunyai pengaruh yang besar dan signifikan ke atas penguasaan asas Fotografi. Analisis pekali penentuan berdasarkan *coefficient of determination* ( $R^2$ ), *effect size*, ( $f^2$ ) *predictive relevance* ( $Q^2$ ) menunjukkan bahawa pembelajaran teradun memberikan kesan yang besar kepada penguasaan asas Fotografi dan kesan yang kecil kepada pembelajaran bermakna.

Jadual 6

*Rumusan hubungan di antara konstruk kajian*

Nilai *R square* ( $R^2$ ) *effect size* ( $f^2$ ) dan *predictive relevance* ( $Q^2$ ).

	t	$R^2$	$Q^2$	$f^2$
Pembelajaran teradun> Pembelajaran Bermakna	3.919	0.127	0.114	0.157
Pembelajaran teradun> penguasaan	22.517	0.697	0.677	2.332

## PERBINCANGAN DAN RUMUSAN

Sistem e-DuFoto telah dibangunkan dengan menggunakan pembelajaran yang bermakna dan pendekatan pembelajaran campuran. Elemen pembelajaran bermakna (koperatif, konstruktif, aktif, autentik dan objektif) yang diterapkan dalam pembangunan Web Fotografi dan modul asas Fotografi dapat merangsang pengalaman pembelajaran yang bermakna bagi pelajar. Integrasi Teori konstruktivisme dan teori Minimalis dalam pembangunan Web Fotografi dan modul asas Fotografi selaras dengan matlamat pembelajaran sendiri dan pembelajaran berpusatkan pelajar.

Penemuan kajian ini menunjukkan bahawa nilai  $Q^2$  adalah relevan pada tahap tinggi untuk membina penguasaan Fotografi dan pada tahap rendah untuk membina pembelajaran yang bermakna. Kesan e-DuFoto pada penguasaan kemahiran fotografi dapat dinilai melalui nilai  $R^2$  dan  $f^2$ . Keputusan menunjukkan bahawa nilai  $R^2$  ialah 0.697. Penemuan ini menjelaskan bahawa penggunaan Sistem e-DuFoto dalam pengajaran dan pembelajaran mempunyai kesan yang sangat signifikan terhadap penguasaan fotografi. Merujuk kepada Jadual 5, nilai-nilai  $R^2$  dan  $f^2$ , untuk pembelajaran yang bermakna adalah kecil. Nilai  $R^2$  untuk pembelajaran bermakna ialah 0.127, nilai ini menunjukkan bahawa saiz kesan  $f^2$  nilai untuk pembelajaran teradun dalam pembelajaran bermakna adalah kecil. Walau bagaimanapun,

berdasarkan analisis empirikal nilai-nilai  $t$ , makna pembelajaran yang aktif, konstruktif, objektif, sah dan koperasi mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap pembentukan pembelajaran bermakna. Analisis koefisien berdasarkan pekali penentuan ( $R^2$ ), saiz kesan, ( $f^2$ ) perkaitan ramalan ( $Q^2$ ) menunjukkan bahawa pembelajaran teradun mempunyai pengaruh yang sangat signifikan terhadap penguasaan asas Fotografi dan pengaruh signifikan terhadap pembelajaran bermakna.

Sistem e-DuFoto menyokong pembelajaran topik Fotografi secara gabungan di antara bersemuka dan dalam talian. Pembelajaran teradun berupaya menjadi inovasi pembelajaran secara dalam talian (Hamdan et al. 2015). Dapatan ini selari dengan kajian (Norhapizah 2106) pembelajaran teradun dapat memberikan ruang waktu belajar yang fleksibel menggalakkan pembelajaran secara akses sendiri dan meningkatkan pengetahuan dan kemahiran pelajar (Vasbieva, 2016). Dapatan kajian juga menunjukkan pelajar aktif dalam proses pembelajaran (Yogihati, 2010; Hakkarainen, 2009). Pendekatan kepada pelbagai pendekatan pembelajaran membentuk pemikiran yang lebih konstruktif dalam kalangan pelajar (Ashfahani 2015). Gabungan kaedah konvensional dan secara dalam talian dapat mewujudkan serta mencorakkan pembelajaran lebih bermakna seperti yang didapati dalam kajian Belmont (2016) dan Din (2010). Kajian ini juga membuktikan pendekatan pembelajaran secara teradun dapat meningkatkan hasil pembelajaran dan meningkatkan pencapaian pelajar (Lin, Tseng & Chiang, 2017; Al Khazali, 2017).

Untuk menjana pemahaman yang lebih baik, kajian lanjutan harus mengkaji pendekatan pembelajaran teradun untuk topik lain yang melibatkan aktiviti praktikal seperti pengeluaran klip video dan penyuntingan audio. Kedua-dua ini merupakan kemahiran yang pelajar dikuasai oleh bakal guru sebagai media pengajaran. Impak pembelajaran teradun boleh dikaji melalui perkaitan dengan konstruk lain seperti kemahiran boleh pindah atau kemahiran berfikir aras tinggi bagi melihat kesan pembelajaran teradun dari perspektif yang lebih dinamik. Kajian perbandingan antara strategi pembelajaran teradun dan strategi pembelajaran tradisional yang lain seperti pembelajaran berasaskan projek, pembelajaran berasaskan masalah, pembelajaran kajian kes, dan lain-lain strategi perlu dijalankan untuk melihat bentuk strategi pembelajaran yang paling bersesuaian dengan keperluan pelajar.

Melalui kajian ini, satu novelti baru dapat dihasilkan melalui model pengukuran dan model struktur pembelajaran teradun, pembelajaran bermakna dan pencapaian pelajar. Kelebihan yang terdapat dalam pembelajaran teradun telah diakui oleh banyak ahli akademik dan pengkaji dalam serta luar negara. Pembelajaran dalam talian dapat menyokong pembelajaran secara teradun dan memberikan pelbagai impak positif kepada inovasi pedagogi pengajaran dan pembelajaran. Pembelajaran secara teradun dapat memberikan ruang waktu belajar yang fleksibel, menggalakkan pembelajaran secara akses sendiri dan meningkatkan pengetahuan dan kemahiran pelajar. Gabungan kaedah konvensional dan secara dalam talian dapat mewujudkan serta mencorakkan pembelajaran menjadi lebih bermakna. Pelajar dapat melibatkan diri secara aktif dalam proses pembelajaran. Aplikasi dalam talian dapat memberikan pengalaman yang autentik kepada pelajar. Aktiviti amali dapat dilaksanakan dengan lebih baik melalui sokongan aplikasi dalam talian dan video dalam talian. Pembelajaran teradun dapat diintegrasikan dalam subjek yang melibatkan aktiviti amali. Secara keseluruhannya, pendekatan pembelajaran teradun dapat mengoptimalkan hasil pembelajaran dan meningkatkan pencapaian pelajar dalam menguasai pembelajaran termasuk topik Fotografi. Penemuan keseluruhan menunjukkan bahawa pembelajaran teradun dan pembelajaran dalam talian berpotensi memberi transformasi baru sebagai alat sokongan pembelajaran di IPG.

## **RUJUKAN**

Ardoin, N. M., Digiano, M., Bundy, J., Chang, S., Holthuis, N. & O'connor, K. (2014). Using digital photography and journaling in evaluation of field-based environmental education programs. *Studies in Educational Evaluation* 41(0): 68-76.

- Ashfahani Zakaria, Amla Mohd. Salleh, Mohd. Arif Ismail, Simin Ghavifekr. (2015). *5<sup>th</sup> International Conference on e-Learning*, hlm. 588-598.
- Belmont, R. S., Knudson, D., da Costa, P. H. L., & dos Santos Lemos, E. (2016). Mastery of Functional Anatomy and meaningful learning in introductory Biomechanics. *Revista Práxis*, 8(15).
- Cavus, N., & Kanbul, S. (2010). Designation of Web 2.0 tools expected by the students on technology-based learning environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5824-5829.
- Din, R. (2014). *Pembinaan dan Permodelan Sistem Pengajaran*. Bangi: Penerbit Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Din, R., Mohamad Sahari Nordin, Norlide Abu Kassim, Tunku Badariah Tunku Ahmad, Kamaruzaman Jusoff, Nur Ayu Johar, Muhammad Faisal Kamarul Zaman, Mohamad Shanudin Zakaria, Mazalah Ahmad, Aidah Abdul Karim, Khairul Anwar Mastor. (2010). Development and validation of meaningful hybrid e-training model for computer education. *International Journal of Computer Science and Information Technologies (IJCSIT)*1(3): 179-184.
- Grabe, M. & Grabe, C. (2008). *Integrating Technology for Meaningful Learning*. 5th Edition. Boston: Houghton Mifflin
- Hair, J. F., Hult, T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2014). *A Primer on Partial Least Square. Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hair, J. F., Hult, GTM, Ringle, C., & Sarstedt, M. (2017). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modelling (PLS-SEM)*, (2nd ed.). Thousand Oaks. Sage.
- Hair, J. F., Hult, GTM, Ringle, C., & Sarstedt, M. (2017). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modelling (PLS-SEM)*, (2nd ed.). Thousand Oaks. Sage
- Grabe, M. & Grabe, C. (2008). *Integrating Technology for Meaningful Learning*. 5th Edition. Boston: Houghton Mifflin
- Haili Dolhan. (2011). Gagasan baharu IPG. <http://ipgm.info/blog/archives/tag/gagasan-baru> [20 Mac 2012].
- Hakkarainen, P., Saarelainen, T. & Ruokamo, H. (2009). Assessing teaching and students' meaningful learning processes in an E-learning course. *E-Learning Technologies and Evidence-Based Assessment Approaches*, hlm.20-36.
- Hamdan, A., Din, R., Manaf, S.Z.A., Salleh, N.S.M., Kamsin, I.F. & Ismail, N.M. (2015). Exploring the relationship between frequency use of Web 2.0 and meaningful learning attributes. *Journal of Technical Education and Training* 7(1).
- Huang, Y.M., Chiu, P.S., Liu, T.C. & Chen, T.S. (2011). The design and implementation of a meaningful learning-based evaluation method for ubiquitous learning. *Computers & Education* 57(4): 2291-2302.
- Huang, Y.M. & Chiu, P.S. (2014). The effectiveness of a meaningful learning- based evaluation model for context- aware mobile learning. *British Journal of Educational Technology*.



- Jonassen, D., Strobel, J., & Beng Lee, C. (2006). Everyday problem solving in engineering: Lessons for engineering educators. *Journal of Engineering Education*, 92(2), 139–151.
- Jonassen, D., et al. (2008). *Meaningful Learning with Technology*. 3<sup>rd</sup> Edition. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.
- Keengwe, J., Onchwari, G., & Wachira, P. (2008). The use of computer tools to support meaningful learning. *AACE Journal*, 16(1), 77-92.
- Lambert, J. & Gong, Y. (2010). 21st century paradigms for pre-service teacher technology preparation. *Computers in the Schools* 27(1): 54-70.
- Lin, Y.W., Tseng, C.L. & Chiang, P.J. (2017). The effect of blended learning in Mathematics course. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education* 13(3).
- Luna, Y.M. & S.A. Winters. (2017). ““Why Did You Blend My Learning?” A comparison of student success in lecture and blended learning introduction to Sociology courses.” *Teaching Sociology* 45(2): 116-130.
- Kloppenborg, J. (2014). Creating an effective learning environment for a secondary school photography course. <https://viurrspace.ca/handle/10613/2326> [21 June 2016].
- McLaughlin, J.E., Gharkholonarehe, N., Khanova, J., Deyo, Z.M. & Rodgers, J. E. (2015). The impact of blended learning on student performance in a cardiovascular pharmacotherapy course. *American Journal of Pharmaceutical Education* 79(2): 24.
- Melton, B.F., Bland, H.W., & Chopak-Foss, J. (2009). Achievement and satisfaction in blended learning versus Traditional General Health course designs. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* 3(1): 26.
- Nouby, A. & Alkhazali, T. (2017). The effect of designing a blended learning environment on achievement and deep learning of graduate students at the Arabian Gulf University. *Open Journal of Social Sciences* 5(10): 248.
- Rahamat, R.B., P.M. Shah, et al. (2017). Students’ readiness And Perceptions Towards Using Mobile Technologies For Learning The English Language Literature Component. *The English Teacher*: 16
- Sanif, S.N.A.M., Hussin, Z., Senom, F., Siraj, S. & Putih, A.T. (2013). Nature exquisiteness based digital photography arts project for creativity enhancement among low achievers students.(PROSFDak). *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 103, 675-684.
- Shlomo Lee Abrahmov & Ronen, M. (2008). Double blending: online theory with on campus practice in photography instruction. *Innovations in Education and Teaching International* 45(1): 3-14.
- Vasbieva, D.G., Klimova, I.I., Agibalova, E.L., Karzhanova, N.V. & Bírová, J. (2016). Enhancement of students' vocabulary learning through a Blended Learning Approach. *International Electronic Journal of Mathematics Education* 11(5): 1195.

Vernadakis, N., Antoniou, P., Giannousi, M., Zetou, E., & Kioumourtzoglou, E. (2011). Comparing hybrid learning with traditional approaches on learning the Microsoft Office Power Point 2003 program in tertiary education. *Computers & Education*, 56(1), 188-199.

# TAHAP PENGETAHUAN, KEMAHIRAN PELAKSANAAN DAN SIKAP GURU MATEMATIK SEKOLAH RENDAH TERHADAP PENDEKATAN PETA PEMIKIRAN i-THINK

*Rosmaliza Mat Ariffin & Effandi Zakaria (Ph.D)*  
*Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia*  
*Bangi Selangor*  
*[rosmaliza48@gmail.com](mailto:rosmaliza48@gmail.com)*

## ABSTRAK

Kajian ini bertujuan untuk mengenalpasti tahap pengetahuan, kemahiran pelaksanaan dan sikap guru Matematik terhadap pendekatan peta pemikiran i-THINK dalam pengajaran mereka. Kajian ini menggunakan teknik persampelan rawak mudah dengan menggunakan satu set soal selidik yang terdiri dari tiga konstruk utama iaitu pengetahuan, kemahiran pelaksanaan dan sikap guru. Seramai 120 orang guru Matematik terlibat yang di pilih sebagai responden kajian dari sebanyak 48 buah sekolah yang pilih dari tiga kategori iaitu bandar, pinggir bandar dan luar bandar. Data yang diperoleh dianalisis dalam bentuk deskriptif. Hasil data yang dianalisis menunjukkan konstruk pengetahuan pada tahap sederhana manakala kemahiran pelaksanaan dan sikap berada pada tahap tinggi. Mempunyai pengetahuan, kemahiran dan sikap yang tinggi akan memudahkan lagi seseorang guru menerima dan melaksanakan pengajaran mereka dengan lebih berkesan. Adalah diharapkan dengan pendedahan lebih meluas dan berterusan serta kemandirian guru dalam melaksanakan Peta Pemikiran i-THINK, guru-guru akan mampu menguasai pengetahuan, kemahiran dan seterusnya dapat melaksanakan tugas mengajar dengan lebih baik.

Kata kunci: *Guru Matematik sekolah rendah, keperluan guru dan program i-THINK.*

## PENGENALAN

Pendidikan merupakan komponen yang penting dalam usaha memajukan sesebuah bangsa dan negara. Kemajuan sesebuah bangsa dan negara bergantung kepada sistem pendidikan yang baik kerana pendidikan merupakan usaha yang terancang untuk meningkatkan kehidupan dan kualiti sesebuah negara. Keadaan ini memerlukan sebuah sistem pendidikan yang selari dan seiring dengan keperluan sesebuah negara. Sistem pendidikan negara terus mengalami perubahan mengikut keperluan semasa. Pembaharuan dilakukan dari semasa ke semasa untuk mengatasi masalah dan juga bagi menambahbaikkan sistem pendidikan agar generasi muda terus berjaya.

Bagi memenuhi keperluan semasa rakyat Malaysia dan menyediakan negara untuk bersaing di peringkat antarabangsa, kumpulan pelajar terbaik perlu dihasilkan melalui dua aspek utama iaitu sistem pendidikan secara keseluruhan dan pelajar secara individu. Perubahan sistem pendidikan ini adalah usaha untuk membentuk setiap pelajar untuk berdaya saing diperingkat global melalui enam ciri iaitu utama yang perlu dimiliki oleh pelajar seperti yang digariskan dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013–2025 iaitu pengetahuan, kemahiran berfikir, kemahiran memimpin, kemahiran dwibahasa, etika dan kerohanian dan juga identiti Nasional.

Teknik mengajar menggunakan Peta Pemikiran i-THINK merupakan salah satu usaha dalam pengukuhan pedagogi guru bagi membantu guru mengubah mentaliti dan amalan lama. Teknik ini dapat mewujudkan suasana pengajaran yang menyeronokkan murid dan mudah. Melalui penekanan peta pemikiran, aktiviti berpusatkan murid dapat dilaksanakan dan menggalakkan kolaboratif dalam kalangan murid selain daripada guru yang cenderung menjadi fasilitator dalam bilik darjah mampu menimbulkan keakraban hubungan antara guru dan murid.

## **PENYATAAN MASALAH**

Kemahiran berfikir merupakan salah satu elemen yang sangat penting untuk melahirkan generasi muda yang cerdas, kreatif dan inovatif bagi menyahut cabaran abad ke-21 agar negara mampu bersaing di peringkat dunia. Penguasaan KBAT masih berada pada tahap yang lemah. Hal ini dibuktikan dengan Laporan Awal Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM 2013-2025) menyatakan prestasi negara dalam Trend Pendidikan Matematik dan Sains Antarabangsa (TIMSS) menurun antara tahun 1999 dan 2007 manakala keputusan Program Penilaian Murid Antarabangsa (PISA) 2009 pula menunjukkan Malaysia berada di kumpulan sepertiga di bawah berbanding 74 negara peserta. Ia juga lebih rendah daripada purata antarabangsa dan negara-negara Pertubuhan Kerjasama Ekonomi dan Pembangunan (OECD) (Kementerian Pendidikan Malaysia 2013).

Selain itu, dapatan dari Laporan Kajian Keperluan Perunding Kestrel Education (UK) dan 21<sup>st</sup> Century School (USA) pada 2 November 2011 mendapati bahawa pemikiran aras tinggi dalam kalangan guru di Malaysia amat rendah. Guru-guru sedar bahawa kemahiran berfikir penting tetapi mereka tidak bersedia dan kurang kemahiran tentang cara menyepadukan kemahiran berfikir dalam aktiviti pengajaran dan pembelajaran. Hasil analisis keperluan yang dibuat oleh Bahagian Pembangunan Kurikulum menunjukkan bahawa kemahiran berfikir aras tinggi dalam kalangan guru berada pada tahap rendah. Sehubungan dengan itu, dapatan hasil kajian lepas juga mendapati bahawa guru kurang mengamalkan kemahiran aras tinggi dalam aktiviti pengajaran dan pembelajaran mereka.

Pada tahun 2011, melalui kajian kualitatif yang dijalankan oleh Akademik Kepimpinan pengajian Tinggi (AKEPT), Kementerian Pengajian Tinggi tentang pengajaran guru di Malaysia mendapati sebanyak 125 siri pengajaran di 41 buah sekolah di seluruh Malaysia, hanya 12% pengajaran tersebut disampaikan pada standard yang tinggi. Kebanyakan guru dikatakan masih menggunakan kaedah yang lebih berpusatkan guru.

Kajian Che Zanariah dan Fadzillah (2011) menunjukkan bahawa guru-guru tidak mengajar murid menguasai kemahiran, mencari, memahami, menganalisis dan menggunakan maklumat. Isu pengajaran berpusatkan guru dan mengamalkan corak pengajaran tradisional masih menjadi kekangan dalam merealisasikan kemahiran berfikir murid-murid. Pengajaran berpusatkan guru menyebabkan objektif Kurikulum Baru Sekolah Menengah (KBSM) bukan sahaja tidak tercapai malah menyebabkan isu pelajar pasif terus berlaku. Hal ini bertepatan dengan kajian Zamri (2012) yang menyatakan bahawa kejayaan dan kecemerlangan dalam sesuatu mata pelajaran tidak akan menjadi kenyataan jika pengajaran masih menggunakan kaedah tradisional tanpa mengambil kira kemahiran berfikir pelajar sedangkan kemahiran berfikir merupakan aspek penting dalam menguasai kemahiran yang banyak mempengaruhi pencapaian pelajar.

## **OBJEKTIF KAJIAN**

1. Mengenalpasti tahap pengetahuan guru Matematik terhadap Peta Pemikiran i-THINK.
2. Mengenalpasti tahap kemahiran pelaksanaan guru Matematik terhadap Peta Pemikiran i-THINK.
3. Mengenalpasti tahap sikap guru Matematik terhadap Peta Pemikiran i-THINK.

## METODOLOGI

Populasi kajian ini terdiri daripada guru-guru yang mengajar matapelajaran Matematik di sekolah-sekolah daerah Dungun, Terengganu Darul Iman. Jumlah populasi ialah seramai 429 orang guru-guru Matematik sekolah rendah mengikut opsyen. Mengikut Krichie & Morgan (1971), semua responden yang akan digunakan ialah seramai 120 orang guru-guru opsyen Matematik datangnya dari 48 buah sekolah di daerah Dungun yang dipilih mengikut tiga kategori. Cara pemilihan sampel adalah merangkumi guru-guru yang berada di bandar, pinggir bandar dan luar bandar. Sebanyak 160 borang soal selidik telah diedarkan kepada guru-guru yang terlibat. Saiz sampel seramai 120 orang guru Matematik adalah memenuhi piawai formula dan jadual penentu saiz sampel oleh Cohen (2001).

Dalam kajian ini pengkaji memilih untuk mengumpulkan data melalui soal selidik. Satu set soalan dalam kajian ini telah dibina dan diubahsuai oleh pengkaji berdasarkan kepada tinjauan kajian-kajian yang lepas. Item-item yang dipilih ini telah diubahsuai mengikut persoalan kajian melalui kajian-kajian terdahulu serta berdasarkan kajian Kamaruddin (2010) dan Dayang Aidah (2012) dan telah dipersetujui dan disahkan oleh pengesahan pakar iaitu Pegawai Major di Jabatan Pendidikan Negeri yang khusus berkaitan Program i-THINK.

Soal selidik yang dibina memerlukan responden menjawab mengikut skala aras persetujuan yang menggunakan Skala Likert yang dipertingkatkan kepada lima kategori. Skala Likert dipilih memandangkan ia membolehkan pengumpulan maklumat tentang darjah persetujuan responden terhadap setiap item yang dikemukakan.

## DAPATAN KAJIAN

Bahagian analisis dapatan kajian menghuraikan hasil kajian mengikut persoalan kajian yang telah dinyatakan. Hasil analisis dapatan kajian seperti berikut.

### Tahap Pengetahuan guru Matematik Terhadap Peta Pemikiran i-THINK

Statistik deskriptif di bawah yang melibatkan kekerapan, peratusan dan min digunakan untuk menentukan tahap pengetahuan guru-guru Matematik terhadap Peta Pemikiran i-THINK.

Jadual 1

*Tahap pengetahuan guru Matematik terhadap Peta Pemikiran i-THINK*

No.		LTP	KP	SP	BP	SBP
B1	Definisi Program i-THINK	-	10 (8.3%)	50 (41.7%)	60 (50%)	-
B2	Definisi Peta Pemikiran	-	-	58 (48.3%)	62 (51.7%)	-
B3	Matlamat dan Hasil Peta Pemikiran i-THINK	-	-	79 (65.8%)	41 (34.2%)	-
B4	Jenis-jenis Peta Pemikiran i-THINK	-	-	20 (16.7%)	60 (50%)	40 (33.3%)
B5	Cara membina 8 Peta Pemikiran	-	-	65 (54.2%)	45 (37.5%)	10 (8.3%)

B6	Kesesuaian penggunaan Peta pemikiran i-THINK dalam topik tertentu dalam subjek Matematik	-	-	70 (58.3%)	30 (25%)	20 (16.7%)
B7	Kelebihan penggunaan Peta Pemikiran i-THINK dalam pengajaran	-	-	50 (41.7%)	50 (41.7%)	20 (16.7%)
B8	Peranan guru dalam penggunaan peta pemikiran i-THINK	-	-	70 (58.3%)	40 (33.3%)	10 (8.3%)
<b>Min= 3.6 SP=0.25</b>						

Jadual 1 menunjukkan setiap item pengetahuan guru Matematik terhadap Peta Pemikiran i-THINK berada pada tahap tinggi dengan julat antara 3.42 hingga 4.17. Item yang mempunyai min yang paling tinggi ialah jenis-jenis peta pemikiran i-THINK (min = 4.17). Dari segi kekerapan dan peratusan menunjukkan seramai 20 orang (16.7%) guru menyatakan sederhana pengetahuan, seramai 60 orang (50%) guru menyatakan berpengetahuan dan seramai 40 orang (33.3%) guru menyatakan sangat berpengetahuan. Manakala item yang mempunyai min yang paling rendah ialah item definisi Peta Pemikiran i-THINK (min=3.42). Dari segi kekerapan dan peratusan menunjukkan seramai 10 orang (8.3%) guru menyatakan kurang pengetahuan, seramai 50 orang (41.7%) guru menyatakan sederhana pengetahuan dan seramai 60 orang (50%) guru menyatakan berpengetahuan. Secara keseluruhannya menunjukkan tahap pengetahuan guru matematik terhadap Peta Pemikiran i-THINK berada pada tahap sederhana (min = 3.6).

### **Tahap Kemahiran Pelaksanaan Peta Pemikiran i-THINK dalam Kalangan Guru Matematik.**

Statistik deskriptif di bawah yang melibatkan kekerapan, peratusan dan min digunakan untuk menentukan tahap kemahiran pelaksanaan guru-guru Matematik terhadap Peta Pemikiran i-THINK.

Jadual 2

#### *Tahap Kemahiran Pelaksanaan Peta Pemikiran i-THINK dalam Kalangan Guru Matematik*

No	Kemahiran	TL	K	SS	S	SP
C1	Merujuk Dokumen Standard Kurikulum untuk mencapai matlamat pengajaran	-	-	19 (15.8%)	51 (42.5%)	50 (41.7%)
C2	Memperkenalkan 8 peta pemikiran kepada murid	-	-	19 (15.8%)	70 (58.3%)	31 (25.8%)
C3	Memilih topik yang sukar difahami oleh murid	-	-	20 (16.7%)	80 (66.7%)	20 (16.7%)
C4	Menyelesaikan masalah pembelajaran murid yang dapat dikesan melalui ujian	-	-	20 (16.7%)	70 (58.3%)	30 (25.0%)
C5	Sentiasa memberi penekanan kepada nilai-nilai murni dalam pengajaran	-	-	10 (8.3%)	60 (50.0%)	50 (41.7%)

C6	Menggunakan Peta Pemikiran i-THINK secara berkesan dalam memahami sesuatu topik	-	-	20 (16.7%)	70 (58.3%)	30 (25.0%)
C7	Memastikan proses pengajaran dilaksanakan berdasarkan kepada rancangan pengajaran yang telah dirancang	-	-	10 (8.3%)	60 (50.0%)	50 (41.7%)
C8	Membuat penilaian terhadap keberkesanan pengajaran dan pembelajaran yang dijalankan	-	-	10 (8.3%)	60 (50.0%)	50 (41.7%)
<b>Min = 4.19 SP = 0.26</b>						

Jadual 2 menunjukkan setiap item dalam kemahiran pelaksanaan Peta Pemikiran i-THINK dalam kalangan guru Matematik berada pada tahap tinggi dengan julat antara 4.00 hingga 4.33. Item yang mempunyai min yang paling tinggi ialah sentiasa memberi penekanan kepada nilai-nilai murni dalam pengajaran, memastikan proses pengajaran dilaksanakan berdasarkan kepada rancangan pengajaran yang telah dirancang dan membuat penilaian terhadap keberkesanan pengajaran dan pembelajaran yang dijalankan dan (min = 4.33). Dari segi kekerapan dan peratusan bagi ketiga-tiga item tersebut menunjukkan seramai 10 orang (8.3%) guru menyatakan sekali-sekala, seramai 60 orang (50.0%) guru menyatakan selalu dan seramai 50 orang (41.7%) guru menyatakan sepenuhnya. Manakala item yang mempunyai min yang paling rendah ialah memilih topik yang sukar difahami oleh murid (min = 4.00). Dari segi kekerapan dan peratusan menunjukkan seramai 20 orang (16.7%) guru menyatakan sekali-sekala, 80 orang (66.7%) guru menyatakan selalu dan seramai 20 orang (16.7%) guru menyatakan sepenuhnya. Secara keseluruhannya menunjukkan tahap kemahiran pelaksanaan Peta Pemikiran i-THINK dalam kalangan guru Matematik berada pada tahap tinggi (min = 4.19).

### Tahap Sikap guru Matematik terhadap Program i-THINK

Statistik deskriptif di bawah yang melibatkan kekerapan, peratusan dan min digunakan untuk menentukan sikap guru-guru Matematik terhadap Peta Pemikiran i-THINK.

Jadual 3

#### Tahap sikap guru Matematik terhadap Peta Pemikiran i-THINK

No	Sikap	TB	STS	KS	S	SS
D1	Peta Pemikiran i-THINK adalah salah satu kaedah pengajaran yang sesuai dalam subjek Matematik	-	-	10 (8.3%)	70 (58.3%)	40 (33.3%)
D2	Peta Pemikiran i-THINK boleh meningkatkan pencapaian akademik murid	-	-	8 (6.7%)	72 (60.0%)	40 (33.3%)
D3	Peta Pemikiran i-THINK mewujudkan suasana pembelajaran yang menyeronokkan	-	-	12 (10.0%)	68 (56.7%)	40 (33.3%)
D4	Peta Pemikiran i-THINK berkesan apabila dilaksanakan secara terancang	-	-	32 (26.7%)	58 (48.3%)	30 (5.0%)

D5	Penggunaan Peta Pemikiran i-THINK lebih mudah untuk mengingat sesuatu fakta dalam Matematik	-	-	24 (20.0%)	56 (46.7%)	40 (33.3%)
D6	Program i-THINK mampu mengurangkan beban tugas guru	-	-	25 (20.8%)	50 (41.7%)	45 (37.5%)
D7	Peta Pemikiran i-THINK boleh membawa perubahan sikap yang positif kepada murid	-	-	20 (16.7%)	50 (41.7%)	50 (41.7%)
D8	Peta Pemikiran i-THINK memudahkan guru untuk menghabiskan sukatan pelajaran	-	-	15 (12.5%)	70 (58.3%)	35 (29.2%)
<b>Min = 4.18 SP = 0.3</b>						

Jadual 3 menunjukkan setiap item dalam sikap guru Matematik terhadap peta pemikiran i-THINK berada pada tahap tinggi dengan julat antara 3.98 hingga 4.27. Item yang mempunyai min yang paling tinggi ialah Peta Pemikiran i-THINK boleh meningkatkan pencapaian akademik murid (min = 4.27). Dari segi kekerapan dan peratusan menunjukkan seramai 8 orang (6.7%) guru menyatakan kurang setuju, seramai 72 orang (60.0%) guru menyatakan setuju, dan seramai 40 orang (33.3%) guru menyatakan sangat setuju. Manakala item yang mempunyai min yang paling rendah ialah Peta Pemikiran i-THINK berkesan apabila dilaksanakan secara terancang (min = 3.98). Dari segi kekerapan dan peratusan menunjukkan seramai 32 orang (26.7%) guru menyatakan kurang setuju, seramai 58 orang (48.3%) guru menyatakan setuju dan seramai 30 orang (5.0%) guru menyatakan sangat setuju. Secara keseluruhannya menunjukkan sikap guru matematik terhadap Peta Pemikiran i-THINK berada pada tahap tinggi (min = 4.18).

## PERBINCANGAN KAJIAN

Melalui analisis yang dijalankan, hasil kajian mendapati tahap pengetahuan guru tentang peta pemikiran dalam pengajaran berada pada tahap yang sederhana. Oleh yang demikian, konstruk pengetahuan guru bagi 8 item juga berada pada tahap sederhana. Dapatan kajian menunjukkan guru mempunyai tahap pengetahuan yang tinggi dalam aspek mengetahui jenis-jenis peta pemikiran. Selari dengan kajian Esah et al. (2004) sekiranya guru memilih menggunakan sesuatu kaedah, guru harus mengetahui dan memahami definisi kaedah dan ini akan membantu meningkatkan keberkesanan penggunaan pendekatan tersebut. Khairuddin (2008) menyatakan setiap guru perlu mengemaskini pengetahuan seperti kehendak perubahan dunia pendidikan semasa dan perlu mempunyai pengetahuan luas terhadap mata pelajaran yang hendak diajar. Menurut Zamri (2014), murid tidak semestinya menggunakan semua peta pemikiran i-THINK bagi setiap tajuk atau mata pelajaran tetapi perlu menyesuaikan mengikut tajuk pembelajaran dan guru perlu mengambil inisiatif untuk memikirkan teknik yang lebih berkesan untuk mengimbangkan perbezaan individu di dalam kelas.

Dapatan kajian turut menjelaskan tahap pengetahuan guru adalah tinggi mengenai kelebihan penggunaan peta pemikiran dalam pengajaran. Dapatan ini selari dengan hasil kajian Salcedo (2002) Droscher (2006) dan Schon et al (2007) yang mendapati kaedah ini akan meningkatkan kefahaman murid apabila guru mengaplikannya dalam pengajaran dan pembelajaran.

Hasil kajian guru yang mempunyai tahap pengetahuan yang sederhana dari aspek pengetahuan tentang peta pemikiran dalam program i-THINK berada pada tahap sederhana di mana pengetahuan tentang definisi peta pemikiran. Matlamat dan hasil peta pemikiran juga menunjukkan bacaan min berada



pada tahap sederhana. Kemungkinan berlaku sedikit kekeliruan antara peta pemikiran dan peta minda kerana istilah peta pemikiran i-THINK baru diperkenalkan.

Melalui analisis kemahiran pelaksanaan yang dijalankan pula, secara keseluruhannya didapati tahap kemahiran pelaksanaan peta pemikiran i-THINK dalam kalangan guru Matematik adalah tinggi. Melalui analisis yang telah dijalankan, tahap kemahiran pelaksanaan yang paling memberangsangkan ialah berada pada sesi memastikan proses pengajaran dilaksanakan berdasarkan kepada rancangan pengajaran yang telah dirancang dan membuat penilaian terhadap keberkesanan pengajaran dan pembelajaran yang dijalankan. Dapatan ini memberangsangkan kerana responden berkemahiran memahami situasi dan peka dengan kemampuan murid sewaktu menghasilkan rancangan pengajaran. peta pemikiran i-THINK.

Dalam aspek membuat penilaian terhadap keberkesanan pengajaran dan pembelajaran yang dijalankan, dapatan menunjukkan guru sangat menitik beratkan keberkesanan pengajaran mereka dengan membuat penilaian terhadap kefahaman dan pencapaian murid. Selari dengan pandangan Pritt (2003) bahawa guru yang berkesan adalah guru yang berkemahiran dan mampu menyampaikan maklumat terperinci mengenai pencapaian tahap proses pengajaran dan pembelajarannya. Kemahiran ini perlu diberi penekanan kerana dengan membuat penilaian akan dapat membantu guru mengesan kelemahan dan masalah pembelajaran yang dihadapi oleh murid. Guru juga harus membuat penilaian untuk mengenalpasti tahap penguasaan murid. (Sufean, 2008).

Manakala dalam aspek penggunaan peta pemikiran secara berkesan dalam sesuatu topik menunjukkan tahap responden berada pada aras tinggi. Sebagai pelaksana amalan kurikulum, guru harus berkemahiran dalam proses penggunaan pelbagai strategi pengajaran. Bagi kajian ini menunjukkan tahap responden kurang menguasai kemahiran ini dan berada di tahap sederhana. Apabila guru menetapkan matlamat dengan rapi, lebih mudah untuk guru memberi penyampaian dengan berkesan.

Merujuk kepada Dokumen Standard Kurikulum, untuk mencapai objektif pengajaran merupakan item yang sangat perlu diberi perhatian dan penekanan oleh responden. Item ini dilihat sebagai perkara yang amat penting dalam pengajaran seseorang guru. Melalui analisis yang dijalankan, tahap kemahiran pelaksanaan peta pemikiran berada pada tahap tinggi. Keadaan ini selari dengan kajian Zahiah Haris (2012) hampir 95% responden memilih selalu tajuk dan mengikut sukatan pelajaran sewaktu membuat perancangan mengajar dan turut bersetuju bahawa tindakan tersebut antara faktor kejayaan guru dalam mencapai keberkesanan dalam amalan pengajaran mereka. Bersesuaian dengan pandangan Rahil Mahyudin et al. (1997), sewaktu merancang dan membina persediaan untuk mengajar, guru-guru perlu merujuk sukatan pelajaran agar perancangan yang dibuat bertepatan dengan objektif dan mencapai matlamat yang dirancang.

Dalam aspek memperkenalkan peta pemikiran dalam proses pengajaran dan pembelajaran, turut berada pada tahap tinggi dan memberangsangkan. Dapatan ini menunjukkan kesungguhan guru dalam melaksanakan pendekatan ini. Ini menunjukkan kepakaran guru-guru dalam bidang i-THINK. Dapatan ini selari dengan pandangan Abdul Rasid dan Norhayati (2005) dalam Mohd Ader (2007) bahawa seseorang guru perlu menggunakan kepakaran dalam memilih dan memastikan kaedah tersebut sesuai dalam sesuatu tajuk dalam proses pengajaran mereka. Perlu juga ada suasana yang kondusif agar dapat menarik minat murid.

Manakala bagi dapatan dalam aspek memperkenalkan lapan peta pemikiran kepada murid berada pada tahap sederhana. Dapatan ini menggambarkan responden sangat memberi penerangan tentang peta pemikiran dalam pengajaran mereka. Walaupun guru-guru masih mengekalkan penggunaan kaedah pengajaran konvensional tetapi usaha ke arah kaedah pengajaran yang baru tetap diutamakan. Usaha yang bersungguh ini dijalankan agar suasana pembelajaran kreatif dapat diwujudkan. Ini selari dengan dapatan

Abd Jamir et al (2007), iaitu ramai guru mampu mengajar tetapi tidak semua guru berjaya menarik minat murid untuk belajar.

Dalam memilih topik yang sukar difahami oleh murid, dapatan juga menunjukkan berada pada tahap yang tinggi. Dapatan ini menggambarkan guru kerap dan mahir dalam menggunakan peta pemikiran dalam topik-topik yang sukar. Ini kerana pendekatan peta pemikiran akan dapat membantu guru dalam menyampaikan pengajaran bagi topik yang sukar difahami oleh murid secara santai dan seronok.

Melalu hasil dapatan dari sikap guru-guru secara keseluruhan, di dapati sikap guru Matematik dalam program i-THINK adalah positif dan berada pada tahap tinggi. Hasil kajian juga menunjukkan tahap sikap guru mempunyai nilai purata min yang hampir sama dengan tahap kemahiran pelaksanaan penggunaan pendekatan ini. Dapatan ini sudah pasti menyokong dan memberi impak yang positif kepada responden dengan pendedahan melalui kursus, bengkel atau sesi perkongsian ilmu untuk diperluaskan penggunaannya secara terancang. Dapatan selari dengan pandangan Safari dan Salleh (2000) bahawa guru yang mempunyai sikap yang positif terhadap profesinya akan mampu melaksanakan tugas mereka secara berfokus dan sentiasa berusaha untuk meningkatkan kefahaman dan kemahiran mereka. Kursus dan bengkel yang dihadiri oleh guru-guru dapat membantu mereka memahami, mengetahui dan menguasai lapan peta pemikiran i-THINK sebelum didedahkan kepada murid. Kaedah ini telah dapat merangsang murid untuk berfikir dan mengembangkan idea-idea dalam mencari maklumat dan mencari isi penting dalam pelajaran.

Dapatan kajian menunjukkan sikap guru begitu yakin bahawa peta pemikiran yang dilaksanakan dengan terancang merupakan salah satu sikap yang menyebabkan pendekatan ini yang sangat sesuai dengan mata pelajaran Matematik berada pada tahap tinggi. Guru Matematik juga sangat positif dengan penggunaan peta pemikiran ini. Mereka amat yakin pendekatan ini sangat berkesan apabila dilaksanakan dengan terancang. Hal ini membuktikan mereka bersikap sangat positif dan yakin iaitu apabila mereka membuat perancangan yang rapi dan teliti akan memberi impak positif terhadap pengajaran dan pembelajaran. Frey & Fisher (2014) menyatakan guru perlu mempunyai kebolehan dalam melaksanakan peta pemikiran i-THINK dalam pengajaran dan pembelajaran dan menterjemahkannya kepada bentuk aktiviti seperti soal jawab secara lisan, soalan latihan dan soalan tugasan yang dirancang awal.

Melalui penggunaan peta pemikiran dalam pengajaran akan menyeronokkan pembelajaran murid dan secara tidak langsung akan mewujudkan suasana interaksi sosial yang positif murid. Hal ini dipersetujui oleh responden dengan menerima item secara positif. Dapatan menunjukkan ketiga tertinggi dimana item ini berada pada tahap tinggi. Bertepatan dengan kajian Kamarul Azmi et al. (2007) bahawa guru bertanggungjawab memikirkan cara yang sesuai dan menyeronokkan untuk memastikan penglibatan dan interaksi murid secara menyeluruh sewaktu pengajaran dan pembelajaran dijalankan.

Peta pemikiran i-THINK boleh meningkatkan pencapaian akademik murid menunjukkan aspek ini berada pada tahap paling tinggi. Terdapat beberapa kajian lepas yang selari dengan dapatan ini. Kajian Noraini Ahmad (2003) menyatakan sikap positif guru akan dapat mendorong tumpuan pembelajaran murid dan hasilnya berlaku peningkatan dalam akademik murid.

Responden juga berpandangan ini bahawa pendekatan ini memudahkan guru menghabiskan sukatan pelajaran. Aspek ini dipersetujui oleh responden dan berada pada tahap tinggi. Hal ini menggambarkan mereka bersetuju peta pemikiran ini sesuai digunakan dalam pengajaran dan pembelajaran, walaupun ada ketikanya terdapat kekangan masa. Dalam kajian yang ditulis oleh Abdul Malik (2000), beban tugas guru terlalu banyak menyebabkan seseorang mendapat stress dan ada kala masa untuk persediaan mengajar tidak dapat dijalankan dengan sempurna. Memandangkan beban tugas yang banyak, sesetengah guru tidak sempat menyediakan bahan yang boleh menggalakkan pelajar berfikir

dan hanya sekadar menggunakan bahan maujud yang sedia ada sahaja. Dapatan ini selari dengan kajian Yuzlaini (2012) bahawa perancangan yang baik dan berkesan akan membantu murid untuk lebih mudah memahami sesuatu topik dan guru dapat menghabiskan sesuatu tajuk dengan cepat dan sempurna.

Analisis kajian seterusnya bagi aspek peta pemikiran i-THINK boleh membawa perubahan sikap yang lebih positif kepada murid. Dapatan ini menunjukkan aspek ini berada pada tahap yang sangat memberangsangkan. Dapatan ini selari dengan kajian Maimum Latif (2011) bahawa bakat, minat dan rasa tanggungjawab akan dapat dipupuk dengan adanya perubahan-perubahan positif kerana adanya peluang dan ruang mereka melibatkan diri dalam aktiviti pembelajaran.

Dapatan kajian turut menunjukkan sikap guru terhadap aspek penggunaan peta pemikiran mampu mengurangkan beban guru berada pada tahap tinggi dan situasi ini amat memuaskan. Selari dengan kajian Khadijah (2012) bahawa, apabila seseorang guru cemerlang menggunakan sesuatu kaedah dalam pengajaran, akan dapat membantu murid dan sekaligus akan membantu meringankan beban tugas guru.

## **IMPLIKASI KAJIAN**

Adalah diharapkan kajian ini dapat memberi implikasi kepada beberapa pihak yang berkaitan agar sama-sama dapat mempertingkatkan lagi tahap pelaksanaan pendekatan Peta Pemikiran i-THINK dalam pengajaran Matematik.

Dapatan kajian menunjukkan tahap pengetahuan guru tentang peta pemikiran i-THINK berada pada tahap sederhana tinggi. Modul-modul i-THINK dari Bahagian Pembangunan Kurikulum harus ditekankan secara lebih mendalam dan meluas agar guru Matematik dapat menggunakannya sebagai panduan. Pengetahuan dan pendedahan yang kurang membuatkan mereka tidak mahir dalam menggunakan modul yang diperkenalkan.

Pihak JPN dan PPD perlu mengadakan lebih banyak kursus, bengkel dan seminar bagi memberi pendedahan kepada guru-guru untuk menggunakan pendekatan ini secara berkesan dalam pengajaran mereka. Pihak berwajib juga perlu melakukan pemantauan terhadap keberkesanan penggunaan Peta Pemikiran i-THINK ini dalam pengajaran.

Pihak sekolah diharapkan dapat menganjurkan program tertentu seperti sesi perkongsian ilmu atau bengkel yang bersesuaian mengenai Program i-THINK. Jurulatih atau pakar-pakar dalam bidang ini boleh dijemput untuk mengendalikan program sebegini. Peluang ini bukan hanya diberikan kepada guru-guru Matematik sahaja, malah semua guru boleh dilibatkan kerana Peta Pemikiran i-THINK boleh diaplikasikan dalam pengajaran dan pembelajaran mata pelajaran yang lain. Pihak sekolah harus peka dalam memastikan setiap guru Matematik khususnya mendapat pendedahan mengenai pendekatan ini.

Guru-guru juga perlu mempunyai sikap sedia menerima kelemahan diri masing-masing. Guru yang merupakan pelaksana kurikulum sangat perlu mempunyai pengetahuan, kemahiran pelaksanaan dan sikap positif yang tinggi terhadap amalan dalam pendidikan mereka. Oleh itu untuk mencapai peringkat ini, guru Matematik perlu bertindak sebagai pengamal relektif agar dapat menambah keberkesanan dalam aktiviti pengajaran dan pembelajaran yang dilaksanakan. Ini membantu dan membolehkan guru memperbaiki kelemahan dan menyedari setiap kekuatan yang dirancang dalam setiap proses pengajaran dan pembelajaran. Dengan ini akan dapat mendorong guru membuat perubahan dan penambahbaikan serta bertanggungjawab memastikan objektif pengajaran dan pembelajaran tercapai dengan lebih sempurna.

## RUMUSAN

Kajian mengenai Program i-THINK dalam pengajaran Matematik adalah kajian yang kurang dijalankan. Didapati kajian tentang i-THINK banyak melibatkan keberkesanan Peta Pemikiran i-THINK dalam Bahasa Melayu terhadap pelajar-pelajar sekolah menengah dan ini menunjukkan kesan yang positif dalam penggunaan peta pemikiran ini. Kajian ini juga dibuat memandangkan masih kurang kajian yang melibatkan program i-THINK dalam pengajaran di sekolah rendah. Berdasarkan kajian-kajian lepas, didapati kajian mengenai Peta Pemikiran i-THINK di sekolah rendah yang melibatkan pengetahuan, kemahiran pelaksanaan dan sikap guru Matematik kurang ditemui dan masih belum dikenal pasti.

Kajian ini turut dijalankan berdasarkan faktor guru Matematik sebagai pelaksana kurikulum dalam menentukan keberkesanan program i-THINK dalam pengajaran. Beberapa pandangan yang menyatakan guru-guru Matematik kurang menggunakan pelbagai teknik pengajaran mencetuskan persoalan sejauhmana tahap pengetahuan, kemahiran pelaksanaan dan sikap mereka terhadap pendekatan Program i-THINK ini sehingga mereka kurang mengaplikasikannya, sedangkan melalui kajian lepas membuktikan pendekatan ini sangat membantu pengajaran guru.

Rumusan kajian juga mendapati para guru Matematik perlu diberi lebih banyak pendedahan mengenai Peta Pemikiran i-THINK. Pendedahan yang meluas dan praktikal harus diberi penekanan oleh pihak-pihak tertentu seperti guru-guru pakar atau Jurulatih Utama untuk membantu guru-guru lebih mahir dan selesa untuk menggunakannya dalam pengajaran mereka. Latihan secara berterusan dan dipantau juga adalah merupakan suatu langkah yang berkesan dalam membantu guru mendapatkan ilmu pedagogi yang sentiasa berubah. Guru juga haruslah mengambil inisiatif untuk belajar dan memahami kepentingan program ini. Dengan ini akan meningkatkan profesionalisme guru dari sudut intelek, emosi, kemahiran dan sikap guru.

Diharapkan dengan penguasaan para guru dalam pelaksanaan Peta Pemikiran i-THINK ini akan membantu mereka dan memudahkan murid untuk mempelajari, memahami, menghayati dan menguasai mata pelajaran Matematik. Kepelbagaian penggunaan strategi pengajaran akan memudahkan lagi proses pengajaran dan pembelajaran. Melalui program i-THINK ini juga, akan memberi ruang dan peluang kepada murid untuk memahami isi kandungan pelajaran mengikut tahap kesesuaian mereka. Hasilnya potensi murid akan dapat dibangunkan secara menyeluruh dari aspek kognitif, sosial dan emosi yang positif.

## RUJUKAN

- Abdul Jamir Md Saad, Ab Halim Tamuri & A'dawiyah Ismail. 2007. Pembelajaran Aktif Dalam Pengajaran dan Pembelajaran Berkesan Pendidikan Islam. Fakulti Pendidikan Islam.
- Bahagian Pembangunan Kurikulum, Kementerian Pelajaran Malaysia. 2011
- Bahagian Pembangunan Kurikulum, 2012. Program *i-Think* membudayakan Kemahiran Berfikir. Putrajaya: Kementerian Pelajaran Malaysia
- Droscher, E. 2006. The Benefits of Music Education To Children.
- Esah Sulaiman. 2004. Pengenalan Pedagogi. Skudai Johor: Universiti Teknologi Malaysia.
- Kamarul Azmi Jasmi dan Ab Halim Tamuri. 2007. Pendidikan Islam . *Kaedah Pengajaran dan Pembelajaran*. Johor Bahru: Penerbit UTM Press

- Krejcie, Robert V, Morgan, Daryle W. 1970. *Determining Sample size For Research Activities*. Educational and Psychological Measurement .
- Mohd Aderi Che Noh. 2009. Amalan pengajaran tilawah al-Quran: satu tinjauan terhadap persepsi guru di sekolah menengah harian Malaysia. *JIAE: Journal of Islamic and Arabic Education* 1 (1): 57-72.
- Norhayati Hj Alwi. 2005. Peta konsep alat menyusun isi kandungan pengajaran secara bermakna. *Masalah pendidikan*. 27:195-212.
- Pritt, S. 2003. Cooperative Learning Strategies. Dlm *The Sciences Teacher*. 70(4) :
- Safari Bari & Salleh 2000. guru Produktif dalam Pendidikan Khas daripada perspektif guru-guru pelatih Fakulti Pendidikan, UKM. *Seminar prosiding Pendidikan Kebangsaan UKM*, hlm 174-180.
- Salcedo. 2002. *A Practical Guide To Educational Research*. New Jersey- Prentice hall inc.
- Sufean Hussin, 2008. *Pendidikan Di Malaysia Sejarah Sistem dan Falsafah*. Edisi Kedua. Dewan Bahasa dan Pustaka, Kuala Lumpur.
- Zamri Mahamod. (2014). Inovatif P&P dalam pendidikan Bahasa Melayu. Tanjung Malim: Penerbit Universiti Pendidikan Sultan Idris.
- Zamri Mahamod. (2004). *Strategi Pembelajaran Bahasa Melayu dikalangan Pelajar Melayu Sekolah Menengah*. Fakulti Pendidikan. Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia.

# **PERSEPSI GURU TERHADAP TAHAP PENGUASAAN ILMU DAN KEMAHIRAN FASILITATOR KURSUS PENULISAN JAWI DI JAIS**

## **TEACHERS' PERCEPTION TOWARDS FACILITATORS' KNOWLEDGE MASTERY LEVEL AND SKILL IN JAWI WRITING COURSE IN JAIS**

*Zetty Nurzuliana Rashed  
Mohd Faez Ilias  
Muhammad Syakir Sulaiman  
Ahmad Shafiq Mat Razali*

*zetty@kuis.edu.my  
Fakulti Pendidikan  
Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor (KUIS)*

### **ABSTRAK**

Pelaksanaan program latihan dalam sesebuah organisasi pendidikan amat penting bagi memastikan semua ahli mencapai tahap kompeten yang diperlukan oleh majikan. Latihan yang diberikan adalah berdasarkan kepada kemahiran yang akan disumbangkan semula di tempat kerja. Setiap latihan yang dianjurkan perlu kepada penguasaan ilmu dan kemahiran fasilitator yang mempunyai bidang kepakaran dan kemahiran yang akan dikuasai oleh guru di sekolah. Oleh yang demikian, kajian ini dijalankan adalah bertujuan untuk mengenalpasti persepsi peserta terhadap penguasaan ilmu dan kemahiran fasilitator Kursus Kemahiran Jawi dalam kalangan guru-guru JAIS. Kajian ini dijalankan dengan menggunakan pendekatan secara kuantitatif merujuk kepada Model Penilaian Kirkpatrick dalam pengumpulan data. Satu set soal selidik diedarkan kepada 52 orang peserta Kursus Kaedah Penulisan Jawi Siri 1. Dapatan kajian menunjukkan bahawa fasilitator mahir dalam mengendalikan program latihan iaitu memperolehi nilai min 4.04, fasilitator sangat menguasai kemahiran dalam mengendalikan program latihan, memperolehi nilai min yang sama banyak iaitu 4.63 berada pada tahap tinggi, seterusnya fasilitator bersedia dalam memberi penyampaian yang mempunyai nilai min 4.62 di samping itu fasilitator suka berkongsi pengalaman peribadi yang berkaitan dengan kandungan yang ingin disampaikan mengaitkannya dengan kandungan yang ingin disampaikan. Hasil kajian ini memberi manfaat kepada Jabatan Agama Islam (JAIS) dalam mempertingkatkan penguasaan ilmu dan kemahiran fasilitator dalam setiap program latihan yang dianjurkan untuk dimanfaatkan oleh guru di sekolah.

Kata kunci: Program Latihan Guru, Sekolah Rendah Agama, , Kemahiran Jawi.

### **ABSTRACT**

The implementation of training in an educational organisation is very important in ensuring all members achieve the competence level needed by the employer. Training given is based on the skills which will be contributed to the organisation. Every training organised has a need for facilitators' knowledge mastery and skill who possesses expertise and skill which will be mastered by teachers in school. Hence, this study is conducted for the purpose of identifying the perception of participants towards the facilitators' knowledge mastery and skill in Jawi Skill Course among JAIS teachers. This study is conducted using

quantitative approach referring to Kirkpatrick Evaluation Model in data collection. A set of questionnaire was distributed to 52 participants of Jawi Writing Method Course Series 1. Research data shows that the facilitators are competent in conducting training course by acquiring the mean value 4.04. Facilitators are highly competent in conducting training course, which acquires the same mean value 4.64, at high level. Next, the facilitators are ready in giving their presentation which acquires the mean value 4.62, as well as the facilitators like to share personal experience that are related to the content to be presented. This study benefited the Islamic Religious Department (JAIS) in enhancing facilitators' knowledge mastery and skill in every training program conducted to further benefit teachers in school.

*Keywords: teacher training program, religious primary school, Jawi skill*

## **PENDAHULUAN**

Jabatan Agama Islam Selangor (JAIS) bertanggungjawab dalam memastikan kualiti guru- agama di sekolah berada pada tahap yang memuaskan. Usaha membangunkan kualiti guru-guru agama JAIS ini diteruskan dengan penganjuran pelbagai program bagi meningkatkan profesionalisme guru. Oleh itu, penilaian terhadap program yang dianjurkan oleh JAIS perlu dilaksanakan bertujuan untuk melihat keberkesanan program tersebut. Impak kepada majikan dan stakeholder sangat diperlukan bagi menjamin segala peruntukkan yang dilaburkan memberikan hasil yang memberangsangkan.

## **LATAR BELAKANG KAJIAN**

Seorang guru yang mampu menghasilkan pengajaran yang berkesan boleh dianggap telah mencapai tahap kualiti kerjaya yang baik. Terdapat banyak proses yang akan dilalui oleh seorang guru dalam usaha mencapai pengajaran yang berkesan (Jasmi et al., 2012). Latihan keguruan yang diikuti mampu membantu guru dalam mencapai tahap pengajaran yang berkesan (Ros Eliana & Norhanan, 2017; Mohd Faez et al., 2017). Latihan yang diikuti oleh guru itu secara teorinya memberi pendedahan kepada guru tentang cara perlaksanaan aktiviti dalam proses pengajaran dan Pembelajaran (PdP). Namun pada hakikatnya, kualiti guru dan pengajarannya adalah terhasil daripada latihan yang dilalui oleh mereka (Warnoh & Norasmah, 2003).

Dewasa kini, profesion perguruan merupakan profesion pilihan utama yang bersifat profesional. Guru perlu mempunyai ciri khusus sebagai tanda aras kepada penentuan kualiti dan keberkesanan seorang guru. Ciri-ciri guru yang berkualiti adalah guru yang memenuhi keperluan pelajar dalam pelbagai aspek sama ada dari segi pembelajaran dan pengajaran (PdP), sahsiah, kemahiran, kepakaran dan pengurusan (Zahorcova, 2012; Norfazila, 2013). Kajian menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan antara kualiti guru dalam PdP dengan kejayaan pelajar di sekolahnya (Mart, 2013; Mohammad Abdillah, et al., 2015) serta faktor latihan yang diperolehi oleh guru (Khalid, et al., 2009).

Di samping itu, kajian dari McCaffrey (et al., 2003) mendapati bahawa faktor guru mempengaruhi kesan yang mendalam kepada pembelajaran murid. Kajian lain daripada Buell (et al., 1999), Cains & Brown (1996), Martin (et al., 1999), menunjukkan bahawa faktor lain yang turut memberi kesan kepada kualiti PdP guru ialah kebanyakan guru terlalu dibebani dan sibuk dengan tugas-tugas pengurusan dan pentadbiran di sekolah. Mereka juga turut dipengaruhi oleh sikap yang tidak mahu menunjukkan kualiti mereka sendiri walaupun telah menyertai pelbagai latihan guru.

Keberkesanan dalam proses PdP yang dilaksanakan oleh guru banyak membantu ke arah kecemerlangan dalam mencapai objektif pendidikan. Menurut Mulyasa (2005), latihan keguruan yang dihadiri oleh guru dapat membantu mereka dalam usaha mempercepatkan proses mencapai matlamat pendidikan dengan

sebaiknya. Hal ini kerana mereka merasakan bahawa kurang bersedia untuk berhadapan dengan masalah yang dihadapi ketika PdP kerana tidak mampu untuk mengaplikasikan teori yang mereka pelajari.

Terdapat juga dalam kalangan guru di sekolah yang menyertai latihan perkhidmatan guru ini melebihi tempoh jam yang ditetapkan. Masalah ini berlaku berpunca daripada kekurangan yang terdapat pada sistem pengurusan latihan perkhidmatan guru sehingga menyebabkan masalah tersebut berlaku. Oleh yang demikian, kajian berkenaan latihan perkhidmatan guru ini perlu dilakukan memandangkan masalah pengurusan sistem latihan perkhidmatan guru turut berlaku. Kajian terperinci akan dilakukan melihat kepada pengurusan sistem latihan tersebut.

## PERNYATAAN MASALAH

Pendidikan dan latihan ikhtisas guru merupakan faktor yang paling utama dalam menentukan kualiti guru dan kualiti pengajaran (Khalid Johari et al., 2009). Kajian lepas yang menyatakan berkenaan manfaat latihan guru yang menyumbang kepada kualiti seorang guru namun terdapat beberapa kajian yang menjelaskan bahawa kualiti guru juga terjejas disebabkan oleh latihan guru itu sendiri. Sepertimana kajian oleh Otto dan Smith (1980) yang menyatakan bahawa kualiti guru terjejas akibat daripada kurangnya latihan guru yang disertai oleh guru. Kenyataan ini bertepatan pada masa kini disebabkan oleh lambakan guru di sekolah dan kebanyakan daripada mereka begitu sibuk dengan tugas-tugas pengurusan dan pentadbiran di sekolah (Abdull Sukor Shaari, et al., 2006).

Buell (et al., 1999), Cains & Brown (1996), dan Martin (et al., 1999) turut menjelaskan bahawa guru-guru tidak menunjukkan kualiti mereka walaupun telah menyertai latihan dalam perkhidmatan. Hal ini kerana mereka merasakan bahawa kurang bersedia untuk berhadapan dengan masalah yang dihadapi ketika PdP kerana tidak mampu untuk mengaplikasikan teori yang mereka pelajari. Terdapat juga dalam kalangan guru di sekolah yang menyertai latihan perkhidmatan guru ini melebihi tempoh jam yang ditetapkan. Masalah ini berlaku berpunca daripada kekurangan yang terdapat pada sistem pengurusan latihan perkhidmatan guru sehingga menyebabkan masalah tersebut berlaku.

Abd. Rahim, (2000) mendapati sebagai seorang pendidik ataupun pengajar, guru-guru sejarah harus cekap dan mahir dalam bidang pedagogi dan amalan bilik darjah. Menurut beliau kekurangan unsur kreatif dalam pengajaran sejarah mengakibatkan seseorang pelajar itu berasa bosan, jemu dan tidak berminat dengan mata pelajaran sejarah. Dapatan kajian menyokong secara sederhana tetapi konsisten bahawa pengetahuan bidang pengajian dan pengetahuan tentang cara mengajar menjadi penentu utama dalam kualiti pengajaran (Ingersoll, 2000).

Mulyasa (2005) menegaskan kualiti guru dari segi motivasi, Latihan Dalam Perkhidmatan dan kompetensi profesional biasanya dapat mempercepatkan proses mencapai visi dan misi pendidikan vokasional. Perkara ini juga telah disarankan oleh Mulyasa (2005) dan Arikunto (2000) tentang perlunya satu latihan yang menggunakan inovasi bagi meningkatkan minat dan kualiti guru. Kajian juga mendapati terdapat perbezaan yang signifikan antara guru lelaki dengan guru perempuan tentang latihan yang diterima. Ini adalah disebabkan keperluan yang berbeza di antara guru lelaki dan guru perempuan, kerana guru perempuan lebih komited dengan kerjanya

Asma Abdel-Moneim Mostafa (2010) pula berpendapat, walaupun kekurangan latihan, kebanyakan guru menggunakan konsep literasi visual dalam pengajaran mereka. Guru juga tidak memperuntukkan lebih masa mengajar menggunakan bahan visual kerana kekurangan bahan dan peralatan.

Kajian-kajian lepas mendapati guru-guru yang merasa kurang bersedia berdepan dengan masalah dalam pengajaran kerap menganggap diri mereka tidak berpengalaman dan tidak mendapat latihan yang mencukupi (Buell et al., 1999; Cains & Brown 1996; Martin et al., 1999). Oleh yang demikian, kajian



berkenaan latihan perkhidmatan guru ini perlu dilakukan memandangkan masalah pengurusan sistem latihan perkhidmatan guru turut berlaku. Kajian terperinci akan dilakukan melihat kepada pengurusan sistem latihan tersebut.

## METODOLOGI KAJIAN

Kajian ini bermatlamat untuk mengenalpasti persepsi peserta terhadap penguasaan ilmu dan kemahiran fasilitator Kursus Kemahiran Jawi dalam kalangan guru-guru JAIS. Kajian ini menggunakan pendekatan kuantitatif yang dimulakan dengan pembinaan hipotesis, diikuti dengan pengukuran data kajian dan diakhiri dengan penganalisan data serta rumusan. Kajian ini menggunakan kaedah tinjauan semasa atau cross-sectional survey iaitu data dipungut sekali sahaja daripada satu sampel pada suatu masa (Creswel, 2008).

Seterusnya, pemerolehan data dapat dilakukan dengan cara yang lebih tepat sesuai dengan masa yang ditentukan oleh pengkaji (Creswell 2012). Oleh itu, kajian tinjauan sesuai dijalankan dalam kajian ini dengan bantuan soal selidik dan dianalisis oleh pengkaji menggunakan statistik kuantitatif. Dalam menentukan sampel kajian, pengkaji telah menggunakan kaedah persampelan rawak mudah terhadap peserta-peserta yang menghadiri dua program latihan yang dianjurkan oleh JAIS iaitu Kursus Kaedah Penulisan Jawi Siri 1/1 seramai 52 orang peserta. Keseluruhan peserta program latihan berpeluang untuk menjadi responden kajian tinjauan yang dijalankan.

Bagi memenuhi tujuan tersebut, instrumen yang digunakan dalam kajian ini ialah soal selidik iaitu bersesuaian dengan keperluan kajian. Soal selidik boleh didapati dengan **mencari soal selidik sedia ada yang telah digunakan dalam kajian sebelumnya (Fraenkel et al., 2012). Daripada itu maka pengkaji mengadaptasi soal selidik yang telah ada bagi menjimatkan masa.**

Soal selidik yang digunakan dalam kajian ini diedarkan kepada responden kajian terdiri daripada satu set soalan iaitu sebelum dan selepas Kursus Kaedah Penulisan JAWI 1/1. Konstruk soal selidik untuk sebelum program keseluruhannya adalah sama tetapi terdapat perbezaan pada konstruk selepas program.

Pengumpulan data berjalan dengan lancar pada hari kursus berlangsung. Pengkaji turut melibatkan diri pada keseluruhan hari sepanjang kursus berlangsung. Soal selidik pula diberikan kepada peserta pada hari terakhir sebelum slot terakhir kursus selesai.

Data yang diperolehi daripada kajian terdiri daripada data kuantitatif. Bagi tujuan memproses data kuantitatif diproses dengan menggunakan perisian program *Statistical Package For The Social Sciences* (SPSS versi 22.0). Data yang diperolehi menerusi penyelidikan ini dianalisis secara deskriptif bagi menjelaskan dapatan keseluruhan merujuk kepada objektif yang ditetapkan.

## DAPATAN KAJIAN

Dapatan Jadual 1.1 menunjukkan bahawa nilai min tertinggi berada pada tahap tinggi iaitu 4.65 berdasarkan item IP7 “Fasilitator mahir dalam mengendalikan program latihan.” Memperolehi nilai min 4.04 menunjukkan tinggi, iaitu seramai 36 responden (69.2%) fasilitator sangat menguasai kemahiran dalam mengendalikan program latihan.

Seterusnya item IP2 dan IP8 memperoleh nilai min yang sama banyak iaitu 4.63 berada pada tahap tinggi. Item IP2 “Fasilitator menguasai pengetahuan yang disampaikan.” menunjukkan seramai 35 responden (67.3%) fasilitator sangat menguasai pengetahuan tersebut. Item IP8 pula “Fasilitator menyampaikan maklumat berdasarkan kemahiran yang dimiliki.” Menunjukkan seramai 36 responden

(69.2%) sangat bersetuju bahawa fasilitator menyampaikan maklumat berdasarkan kemahiran yang dimiliki.

Seterusnya item IP1 dan IP9 mempunyai nilai min yang sama banyak iaitu 4.62 berada pada tahap tinggi. Item IP1 “Fasilitator bersedia dalam memberi penyampaian.” Menunjukkan 34 responden (65.4%) sangat bersetuju bahawa fasilitator bersedia dalam penyampaian. Manakala item IP9 “Fasilitator suka berkongsi pengalaman peribadi yang berkaitan dengan kandungan yang ingin disampaikan.” Menunjukkan seramai 34 responden (65.4%) sangat bersetuju fasilitator suka berkongsi pengalaman peribadi dan mengaitkannya dengan kandungan yang ingin disampaikan.

Item IP5 “Fasilitator sentiasa bersemangat semasa menyampaikan maklumat ketika program latihan.” Memperolehi nilai min 4.60 iaitu pada tahap tinggi, menunjukkan seramai 33 responden (63.5%) sangat bersetuju fasilitator sentiasa bersemangat semasa menyampaikan maklumat ketika program latihan.

Selain itu, item IP4, memperolehi nilai min yang sama tinggi iaitu 4.58 menunjukkan tinggi. Item IP4 “Fasilitator memberikan penjelasan yang baik terhadap kandungan program latihan.” menunjukkan seramai 32 responden (61.5%) sangat bersetuju fasilitator memberikan penjelasan yang baik terhadap kandungan program latihan.

Seterusnya IP6 “Saya mudah untuk menerima maklumat yang disampaikan oleh fasilitator.” Memperolehi nilai min 4.54 berada pada tahap tinggi, menunjukkan bahawa seramai 31 responden (59.6%) antara setuju dan sangat setuju bahawa mudah menerima maklumat yang disampaikan.

Jadual 1.1

*Ilmu Pengetahuan Fasilitator*

Bil	Item	Kekerapan & peratus (N=52)					Min	SP	INT
		STM	TM	KKM	M	SM			
IP1	Fasilitator bersedia dalam memberi penyampaian.	0 (0%)	0 (0%)	2 (3.8%)	16 (30.8%)	34 (65.4%)	4.62	0.565	T
IP2	Fasilitator menguasai pengetahuan yang disampaikan.	0 (0%)	0 (0%)	2 (3.8%)	15 (28.8%)	35 (67.3%)	4.63	0.561	T
IP3	Saya menyedari bahawa maklumat yang diterima kurang sesuai dengan tahap pendidikan peserta.	19 (36.5%)	14 (26.9%)	6 (11.5%)	8 (15.4%)	5 (9.6%)	2.35	1.370	S
IP4	Fasilitator memberikan penjelasan yang baik terhadap kandungan program latihan.	0 (0%)	0 (0%)	2 (3.8%)	18 (34.6%)	32 (61.5%)	4.58	0.572	T
IP5	Fasilitator sentiasa bersemangat semasa menyampaikan maklumat ketika program latihan.	0 (0%)	0 (0%)	2 (3.8%)	17 (32.7%)	33 (63.5%)	4.60	0.569	T
IP6	Saya mudah untuk	0	0	3	18	31	4.54	0.609	T

	menerima maklumat yang disampaikan oleh fasilitator.	(0%)	(0%)	(5.8%)	(34.6%)	(59.6%)			
IP7	Fasilitator mahir dalam mengendalikan program latihan.	0 (0%)	0 (0%)	2 (3.8%)	14 (26.9%)	36 (69.2%)	4.65	0.556	T
IP8	Fasilitator menyampaikan maklumat berdasarkan kemahiran yang dimiliki.	0 (0%)	0 (0%)	3 (5.8%)	13 (25%)	36 (69.2%)	4.63	0.595	T
IP9	Fasilitator suka berkongsi pengalaman peribadi yang berkaitan dengan kandungan yang ingin disampaikan.	0 (0%)	0 (0%)	2 (3.8%)	16 (30.8%)	34 (65.4%)	4.62	0.565	T
	min keseluruhan ilmu pengetahuan fasilitator						4.357	0.465	T

Sumber: Kajian Lapangan, 2017

Akhir sekali item IP3 “Saya menyedari bahawa maklumat yang diterima kurang sesuai dengan tahap pendidikan peserta.” Memperoleh nilai min 2.35 tahap tinggi, menunjukkan bahawa seramai 19 responden (36.5%) sangat tidak menyedari bahawa maklumat yang diterima kurang sesuai dengan tahap pendidikan peserta.

Dapatan Jadual 1.2 menunjukkan bahawa nilai min tertinggi berada pada tahap tinggi iaitu 4.48 berdasarkan item GP3 dan GP6. Item GP3 “Fasilitator sentiasa mewujudkan komunikasi dua hala dalam setiap topik perbincangan.” Menunjukkan seramai 28 responden (53.8%) fasilitator sangat sentiasa menunjukkan komunikasi dua hala sepanjang perbincangan. Manakala item GP6 pula “Penyampaian fasilitator yang santai dapat menarik perhatian peserta.” Menunjukkan seramai 28 responden (53.8%) sangat bersetuju gaya penyampaian fasilitator santai dan dapat menarik perhatian peserta.

Seterusnya item GP7 “Gaya penyampaian fasilitator sesuai dengan tahap penerimaan peserta.” Memperolehi nilai min 4.46 iaitu berada pada tahap tinggi, menunjukkan seramai 27 responden (51.9%) gaya penyampaian fasilitator sangat sesuai dengan tahap penerimaan peserta.

Jadual 1.2

*Gaya Penyampaian Fasilitator*

Bil	Item	Kekerapan & peratus (N=52)					Min	SP	INT
		STM	TM	KKM	M	SM			
GP1	Fasilitator memberi penyampaian yang bersesuaian dengan bahan yang digunakan.	0 (0%)	0 (0%)	3 (5.8%)	25 (48.1%)	24 (46.2%)	4.4 0	0.603	T

GP2	Fasilitator menjadi pemudah cara dalam mewujudkan interaksi antara peserta.	0 (0%)	0 (0%)	4 (7.7%)	21 (40.4%)	27 (51.9%)	4.4 4	0.639	T
GP3	Fasilitator sentiasa mewujudkan komunikasi dua hala dalam setiap topik perbincangan.	0 (0%)	0 (0%)	3 (5.8%)	21 (40.4%)	28 (53.8%)	4.4 8	0.610	T
GP4	Fasilitator suka menggalakkan peserta untuk berkongsi pendapat dan idea berkaitan topik perbincangan.	0 (0%)	0 (0%)	3 (5.8%)	24 (46.2%)	25 (48.1%)	4.4 2	0.605	T
GP5	Fasilitator menggunakan kaedah penyampaian yang sama sepanjang latihan berlangsung.	16 (30.8%)	22 (42.3%)	11 (21.2%)	3 (5.8%)	0 (0%)	2.0 2	0.874	R
GP6	Penyampaian fasilitator yang santai dapat menarik perhatian peserta.	0 (0%)	0 (0%)	3 (5.8%)	21 (40.4%)	28 (53.8%)	4.4 8	0.610	T
GP7	Gaya penyampaian fasilitator sesuai dengan tahap penerimaan peserta.	0 (0%)	0 (0%)	3 (5.8%)	22 (42.3%)	27 (51.9%)	4.4 6	0.609	T
GP8	Fasilitator berusaha memastikan semua peserta menerima maklumat yang disampaikan.	0 (0%)	0 (0%)	4 (7.7%)	24 (46.2%)	24 (46.2%)	4.3 8	0.631	T
GP9	Fasilitator	0	0	3	26	23	4.3	0.599	T

	sentiasa peka terhadap maklum balas peserta. Fasilitator berusaha untuk membimbing sehingga peserta dapat mempraktikkan maklumat yang diterima.	(0%)	(0%)	(5.8%)	(50%)	(44.2%)	8		
GP10	Penyampaian fasilitator memberikan semangat dan galakan untuk fokus kepada program latihan yang dihadiri.	0 (0%)	0 (0%)	3 (5.8%)	25 (48.1%)	24 (46.2%)	4.4 0	0.603	T
GP11	min keseluruhan gaya penyampaian fasilitator	0 (0%)	0 (0%)	3 (5.8%)	25 (48.1%)	24 (46.2%)	4.4 0	0.603	T
							4.2 08	0.493	T

Sumber: Kajian Lapangan, 2017

Item GP2 “Fasilitator menjadi pemudah cara dalam mewujudkan interaksi antara peserta.” Memperolehi nilai min 4.44 pada tahap tinggi, menunjukkan seramai 27 responden (51.9%) menyatakan gaya penyampaian fasilitator sangat dapat mewujudkan interaksi antara peserta.

Item GP4 “Fasilitator suka menggalakkan peserta untuk berkongsi pendapat dan idea berkaitan topik perbincangan.” Memperolehi nilai min 4.42 menunjukkan tinggi, iaitu seramai 25 responden (48.1%) fasilitator sangat menggalakkan peserta berkongsi pendapat dan idea berkaitan topik perbincangan.

Terdapat persamaan nilai min di antara item GP1, GP10 dan GP11 iaitu 4.40 berada pada tahap tinggi. Item GP1 “Fasilitator memberi penyampaian yang bersesuaian dengan bahan yang digunakan.” Menunjukkan seramai 25 responden (48.1%) menguasai item tersebut. Manakala item GP10 “Fasilitator berusaha untuk membimbing sehingga peserta dapat mempraktikkan maklumat yang diterima.” Menunjukkan seramai 25 responden (48.1%) fasilitator membimbing peserta agar dapat mempraktikkan maklumat yang diterima. Item GP11 “Penyampaian fasilitator memberikan semangat dan galakan untuk fokus kepada program latihan yang dihadiri.” Menunjukkan seramai 25 responden (48.1%) gaya penyampaian fasilitator memberikan semangat dan galakan untk fokus kepada program latihan yang dihadiri.

Item GP8 dan GP9 jugan memperolehi nilai min yang sama tinggi iaitu 4.38. Item GP8 “Fasilitator berusaha memastikan semua peserta menerima maklumat yang disampaikan.” Menunjukkan seramai 24 responden (46.2%) kesungguhan fasilitator bagi memastikan seua peserta menerima maklumat yang disampaikan. Manakala item GP9 “Fasilitator sentiasa peka terhadap maklum balas peserta.” menunjukkan seramai 26 responden (50%) menyatakan fasilitator sentiasa peka terhadap maklum balas peserta.

Akhir sekali item GP5 “Fasilitator menggunakan kaedah penyampaian yang sama sepanjang latihan berlangsung.” Memperoleh nilai min 2.02 tahap rendah, menunjukkan bahawa seramai 22 responden (42.3%) fasilitator menggunakan kaedah penyampaian yang tidak sama sepanjang latihan berlangsung.

Oleh itu, min keseluruhan bagi objektif "Perlaksanaan Kursus Kemahiran Penulisan Jawi Guru SRA Siri 1/1 Yang Disediakan Jabatan Agama Islam Selangor (JAIS)" adalah min=4.27 dengan interpretasi skor min pada tahap tinggi (Mohamed Najib dan Tay Siok Beng, 2011). Manakala bagi min keseluruhan objektif bagi Kursus Kemahiran Penulisan Jawi Guru SRA Siri 1/1 adalah min=4.19 iaitu berada pada tahap skor min tinggi.

## **PERBINCANGAN DAPATAN KAJIAN**

Bagi aspek ilmu pengetahuan fasilitator, hasil kajian ini mendapati bahawa nilai min tertinggi berada pada tahap tinggi iaitu 4.25 berdasarkan item IP5 “fasilitator sentiasa bersemangat semasa menyampaikan maklumat ketika program latihan.” Menurut kajian Robiah Sidin (2002) menghuraikan guru memainkan peranan utama menegakkan status dan imej mereka sebagai golongan professional. Guru adalah pakar dalam bidang pengajaran (pedagogi), ilmu yang diajar, perkembangan kanak-kanak, komunikasi dengan pelajar dan lain-lain. Ini selari dengan pandangan Sternberg dan Horvath (1995), tindak-tanduk dan sikap guru dalam proses pengajaran dan pembelajaran di bilik darjah adalah dipengaruhi oleh proses pemikiran guru termasuk ilmu konten. Guru perlu memiliki ilmu bidang yang mendalam dan mengurus ilmu tersebut dengan baik supaya dapat digunakan dengan mudah semasa mengajar jika ingin membentuk seorang guru yang pakar.

Manakala, Abd. Rahim (1999) menyatakan seseorang guru perlu mempunyai pelbagai pengetahuan, khususnya dalam bidang yang berkaitan dengan pengajaran dan pembelajaran. Ini kerana pengetahuan guru dari perspektif pengajaran membolehkan seseorang guru itu memainkan peranannya dengan lebih efektif dan mampu menangani pelbagai masalah yang dihadapi. Guru yang cekap pula, dapat mengguna pengetahuannya yang luas untuk dirinya supaya lebih cekap, dedikasi dan berwibawa untuk melaksanakan tugasnya dalam dunia pendidikan yang sering berubah dan kian mencabar. Menurutnya lagi, kurangnya pengetahuan guru terhadap sesuatu tajuk yang diajarnya akan menyebabkan guru tersebut tidak dapat menguasai dan menyampaikan pengajarannya dengan baik dan memuaskan. Malah, pengajaran guru tidak dapat diikuti oleh pelajar dan menimbulkan masalah kepada mereka.

Di samping itu fasilitator memberikan penjelasan yang baik terhadap kandungan program latihan. Dapatan ini menunjukkan nilai min yang tinggi iaitu 4.08. Grossman dan Richert (1989) menjelaskan bahawa penguasaan pengetahuan dan pemahaman ilmu konten sesuatu mata pelajaran bukan sahaja penting dalam menentukan keupayaan guru memindahkan pengetahuan kepada pelajar-pelajarnya. Azizah Lebai Nordin (1999) menekankan bahawa seseorang guru yang berkesan seharusnya mengetahui segala aspek yang terdapat dalam sukatan pelajaran. Selain daripada menguasai ilmu yang berkaitan dengan isi kandungan pelajaran, para guru juga perlu menguasai pedagogi kerana dapat mendedahkan mereka kepada cara membuat perancangan yang berkesan yang merangkumi aspek persediaan pengajaran, strategi, penilaian pengajaran dan hubungan guru dengan murid. Seorang guru yang menguasai isi kandungan mata pelajaran yang hendak diajar, tetapi tidak dapat menguasai strategi dan kaedah pengajaran, tidak dapat menyampaikan pengajarannya dengan berkesan.

Pengetahuan kandungan guru mestilah mantap, tepat dan dapat memberi manfaat kepada pelajar (al-Qardawi, 2000). Panduan asas yang menjadi kekuatan untuk berjaya sebagai guru ialah pelajar mesti merasakan guru lebih berilmu berbanding mereka. Guru mesti mempunyai ilmu pengetahuan yang secukupnya dan bersesuaian dengan topik yang diajar dan sentiasa mempelajari kaedah terbaik untuk menyampaikan ilmu pengetahuan kepada pelajar (Muhammad Qutb, 2004). Apabila seseorang guru

mengajar, pelajar akan menilai pengetahuan guru, cara penyampaian guru dan personaliti guru (Atan Long, 1980). Menurut al-Qardawiy (1986) bahawa penghormatan kepada seseorang guru bergantung kepada ilmu pengetahuan yang dimiliki dan masyarakat akan memberi keyakinan kepadanya.

Menurut Shulman (1986), apa yang seseorang guru perlu tahu tentang kandungan mata pelajaran adalah lebih daripada tajuk-tajuk yang terkandung dalam kurikulum sekolah. Guru bukan sahaja mampu menyampaikan maklumat tentang kandungan mata pelajaran malahan boleh menerangkan mengapa isi kandungan mata pelajaran tersebut perlu dikuasai serta kaitannya dengan kandungan mata pelajaran lain. Pengetahuan kandungan atau mata pelajaran boleh mempengaruhi kemampuan guru dalam membantu pelajar mempelajari tentang isi kandungan mata pelajaran.

Guru merupakan golongan yang terlibat secara langsung untuk melaksanakan daya usaha dan pendekatan pengajaran untuk meningkatkan kualiti pendidikan dan memastikan hasil-hasil pembelajaran yang maksimum diperoleh pelajar di sekolah. Item GP8 dan GP10 memperoleh nilai min yang sama banyak iaitu 3.92 tahap tinggi. Item GP8 "Fasilitator berusaha memastikan semua peserta menerima maklumat yang disampaikan." Dapatan ini menunjukkan seramai 33 responden (62.3%) menunjukkan kesungguhan fasilitator bagi memastikan semua peserta menerima maklumat yang disampaikan. Manakala item GP10 "Fasilitator berusaha untuk membimbing sehingga peserta dapat mempraktikkan maklumat yang diterima." Menunjukkan seramai 37 responden (69.8%) fasilitator membimbing peserta agar dapat mempraktikkan maklumat yang diterima. Dapatan ini selari dengan kajian Musnizam et.al (2012), guru perlu lebih kreatif dan inovatif untuk memastikan sistem penyampaian menjadi lebih efektif, menarik, menyeronokkan dan dapat merangsang minat pelajar untuk belajar.

## **KESIMPULAN**

Secara keseluruhannya, kajian ini berjaya mencapai objektif yang ditetapkan. Penemuan-penemuan kajian adalah berdasarkan kepada situasi semasa kajian ini dijalankan serta diharapkan boleh dimanfaatkan penemuan ini demi mempertingkatkan keberkesanan Kursus Latihan guru pada masa akan datang. Keperluan untuk kecemerlangan dan kecekapan pengajaran dan pembelajaran di sekolah tidak akan dapat dipenuhi tanpa komitmen yang tinggi terhadap nilai pembangunan staf iaitu yang boleh dilakukan melalui latihan ke arah pembangunan profesionalisme guru. Dapatan kajian ini menunjukkan tahap penilaian guru yang tinggi berdasarkan latihan yang dilaksanakan. Peranan sekolah amat besar dalam usaha meningkatkan profesionalisme guru.

## **RUJUKAN**

- Azizah Lebai Nordin. 1999. Guru Pendidikan Islam yang Berkesan. Jurnal Masalah Pendidikan. Kuala Lumpur. Fakulti Pendidikan Universiti Malaya. 22: 173-183.
- Buell, M., Hallam, R., Gamel-McCormick, M. & Scheer, S. 1999. A survey of general and special inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education* 46: 143-156.
- Creswel, J.W. 2008. *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approach*. Edisi ke-3. New Jersey: Person Education Ins.
- Creswell, J.W. 2003. *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Creswell. J.W. 2012. *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Edisi ke-4. Bostan, MA: Pearson Education, Inc.

- Abd. Rahim Abd. Rashid. (2000). Model dan pendekatan pengajaran Sejarah KBSM. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Fullan, M. G., & Miles, M. B. (2015). Getting reform right: What works and what doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73, 745–752.
- Fullan, M., & Mascal, B. (2000). *Human resource issues in education: A literature review*. Wellington: New Zealand Ministry of Education.
- Grossman, P. L. (1990). The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education. New York: Teachers College Press.
- Grossman, P.L., & Richert, A.E. (1989). Unacknowledged growth: A re-examination of the effects.
- Mulyasa, E. 2005. *Menjadi Guru Profesional: Mencipta Pembelajaran Kreatif dan Menyenangkan*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Musnizam et. Al. 2012. Konsep Berilmu Di Kalangan Guru Pendidikan Islam Satu Keperluan Dalam Membangunkan Modal Insan. Prosiding Seminar Antarabangsa Perguruan dan Pendidikan Islam (SEAPPI2012)



# **IBU BAPA PERLU SENTIASA PEKA TERHADAP KUALITI PENGASUHAN DAN PENDIDIKAN AWAL KANAK-KANAK DI TAMAN ASUHAN KANAK-KANAK (TASKA)**

*Hajah Mariani Mohamed Saad<sup>1</sup>, Rozbizah Abd Aziz<sup>2</sup>*  
*Universiti Tun Abdul RAZAK (UNIRAZAK)*  
*mariani\_saad@yahoo.com, biza\_jkm0104@yahoo.com,*

## **ABSTRAK**

Kajian ini dibuat berdasarkan kajian-kajian lepas berkaitan kualiti dan minimum standard bidang pengasuhan dan pendidikan awal kanak-kanak di Taman Asuhan Kanak-kanak (TASKA). Kualiti perkhidmatan yang diberikan yang merupakan elemen yang sangat penting bagi setiap ibu bapa yang bekerja pada masa kini. Perkhidmatan ini diperlukan adalah kerana pertambahan bilangan ibu-ibu yang bekerja disektor awam atau swasta samada di kawasan perbandaran, pinggir bandar dan juga di kawasan luar bandar . Permintaan terhadap perkhidmatan ini sentiasa meningkat terutama di kawasan bandar seperti Kuala Lumpur, Putrajaya, Shah Alam dan Petaling Jaya yang merupakan kawasan perbandaran yang sedang pesat membangun. Mengikut statistik di Jabatan Kebajikan Masyarakat pertambahan permohonan pendaftaran TASKA meningkat sebanyak 100 peratus setiap tahun (Statistik 2017, Jabatan Kebajikan Masyarakat). Menurut mantan Menteri Pembangunan Wanita, Keluarga dan Masyarakat, Datuk Seri Shahrizat Abdul Jalil, terdapat hampir 3.57 juta wanita di Malaysia bekerja dalam pelbagai sektor dibandingkan 10 hingga 20 tahun yang lalu hanya kaum lelaki yang keluar bekerja (YADIM,2007). Peningkatan jumlah wanita bekerja ini menyebabkan keperluan perkhidmatan TASKA ini semakin menjadi prorit pada masa kini. Situasi ini menyebabkan meningkatnya kajian yang dilakukan bagi memastikan tahap kualiti pengasuhan sentiasa berada pada tahap yang memuaskan dan kanak-kanak dapat berkembang dengan baik. (Marshall et al,2001). Kajian ini juga akan menyentuh tentang masalah-masalah yang dihadapi oleh pihak TASKA terutama kemudahan pengajaran dan pembelajaran yang disediakan, tahap pengetahuan pengasuh, kurikulum dan pendekatan yang digunakan, persekitaran yang memberangsangkan dan juga penglibatan ibu bapa dalam aktiviti yang dijalankan oleh pihak TASKA. Kajian ini juga membincangkan apakah ibu bapa peka terhadap tahap kualiti perkhidmatan TASKA dan kaitan ibu bapa dalam menyelesaikan masalah ini. Namun, secara keseluruhan penulisan ini dirujuk berdasarkan bahan yang terbukti kesahihannya melalui kajian-kajian yang telah di buat oleh tokoh-tokoh dalam dunia pendidikan sebelum ini terutamanya yang berkaitan dengan pendidikan awal kanak-kanak.

Kata kunci: taska, pengasuhan, pendidikan awal kanak-kanak

## **PENGENALAN**

Pada zaman selepas perang dunia kedua pelbagai usaha oleh pihak pemerintah telah dilakukan bagi memastikan anak-anak yang berada di bawah jajahannya mendapat perlindungan dan pendidikan dengan sempurna. Pada ketika itu kebanyakan anak-anak di diasuh oleh ibunya atau penjaganya sendiri,. Tiada sebarang masalah atau isu terhadap kanak-kanak pada masa tersebut. Apabila pihak penjajah membawa

---

1

2

masuk buruh-buruh asing dan banyak aktiviti perladangan dan perlombongan diwujudkan maka pada masa itu ramai di kalangan ibu-ibu mula bekerja untuk membantu menampung pendapatan keluarga, Pusat Jagaan Kanak-kanak di wujudkan dalam kawasan perladangan dan juga perlombongan bagi membantu ibu-ibu yang bekerja. Pusat-pusat jagaan kanak-kanak tersebut hanya menjalankan perkhidmatan jagaan sahaja tanpa ada sebarang pendidikan yang bersesuaian dengan umur kanak-kanak yang tinggal di Pusat Jagaan tersebut. Sehingga pengasuhan dan pendidikan awal kanak-kanak ini diperkenalkan di Malaysia pada tahun 1986 apabila Akta Taman Asuhan Kanak-kanak di gubal dan seterusnya diluluskan pada tahun 1984 bagi memastikan kanak-kanak yang tinggal di TASKA mendapat pengasuhan gantian, keselamatan kanak-kanak lebih terjamin dan memastikan kanak-kanak dijaga mengikut kualiti dan standard yang telah ditetapkan. Bagi memastikan kualiti pengasuhan dan pendidikan awal kanak-kanak mencapai standard minima, beberapa kursus telah diperkenalkan iaitu Kursus Asas Asuhan Kanak-kanak mulai tahun 1986 hingga tahun 2012. Pada bulan Januari 2013 Kursus Asas Asuhan dan Didikan Awal Kanak-kanak PERMATA pula diwajibkan keatas sesiapa yang berkhidmat dalam bidang ini. Pada tahun 2008 kursus kemahiran juga ada diperkenalkan dengan mengikut Standard Kemahiran Pekerjaan Kebangsaan Tujuan kesemua kursus ini diperkenalkan oleh Jabatan Kebajikan Masyarakat bagi mendidik dan memberi kemahiran kepada Pengusaha, Penyelia dan Pendidik TASKA seterusnya mengaplikasikan kualiti pengasuhan untuk keselamatan dan kesejahteraan kanak-kanak.

Melalui beberapa kajian, didapati kualiti TASKA boleh memberi kesan yang signifikan kepada pertumbuhan dan perkembangan kanak-kanak, terutama bagi perkembangan awal matematik dan pemikiran logik, perkembangan bahasa dan kemahiran komunikasi dan seterusnya lain-lain perkembangan yang sangat diperlukan oleh kanak-kanak seawal usia bawah 4 tahun. Menurut Bloom (1964) hampir 90% perkembangan otak kanak-kanak berlaku dengan pantas semasa mereka berusia bawah 4 tahun. Mereka boleh menyerap apa yang dipelajari dengan pantas dan pada usia ini adalah tempoh yang sangat kritikal untuk pertumbuhan dan perkembangan mereka. Menurut pakar psikologi pada usia kanak-kanak lahir hingga 6 tahun yang juga disebut sebagai usia keemasan, dimana mereka dapat menampung dan menyerap segala maklumat lebih banyak berbanding pada peringkat selepas usia itu. (Azizah,2004). Hasil kajian itu membuktikan kualiti perkhidmatan TASKA menjadi keutamaan kepada ibubapa yang menghantar anak-anak mereka ke TASKA dan kebanyakan ibu bapa sangat peka dengan kualiti perkhidmatan yang diberikan.

Jabatan Kebajikan Masyarakat adalah merupakan pembuat dasar dan penggubal undang-undang bagi Akta TASKA 1984 (pindaan 2007). Akta TASKA 1984 telah dipinda serta diluluskan oleh Yang Di Pertuan Agong pada 1 Ogos 2008. Mengikut Peraturan Taman Asuhan Kanak-kanak, perenggan 3, Asuhan ertinya menjaga, menyelia dan mendidik kanak-kanak di TASKA dan perenggan 23(2)(e) menyatakan pengasuh ertinya seorang yang diambil bekerja atau dilantik oleh pengusaha di bawah subperaturan 14(2)(c) untuk memberikan asuhan bagi kanak-kanak di TASKA. mewajibkan pengasuh (pendidik) yang menawarkan perkhidmatan pengasuhan dan pendidikan awal kanak-kanak untuk menghadiri dan lulus kursus pengasuhan dan Pendidikan Awal Kanak-kanak PERMATA (KAP) bagi memastikan kualiti pengasuhan lebih terjamin.

Dalam kajian yang dijalankan oleh pengkaji lepas telah menunjukkan peranan TASKA sebagai sebuah tempat yang menentukan masa depan kanak-kanak. Kajian Belsky et al (2007) juga menunjukkan bahawa kanak-kanak yang mendapat pengalaman di TASKA yang baik secara signifikan menunjukkan perkembangan yang positif. Kanak-kanak yang tinggal sejak bayi di TASKA juga menunjukkan perkembangan kognitif dan bahasa yang lebih baik dari kanak-kanak yang tidak pernah tinggal di TASKA (Burchinal, Lee & Ramey, 1989; Herry, Maltais & Thompson, 2007)

Setiap Anak Permata Negara merupakan analogi untuk menyatakan iltizam negara untuk memastikan bahwa setiap kanak-kanak mendapat pendidikan yang berkualiti, yang kelak boleh memberikan pulangan ekonomi kepada negara. Kajian berkaitan telah membuktikan bahawa kanak-kanak

yang mendapat pendidikan awal yang berkualiti akan berjaya dalam persekolahan dan hidupnya apabila dewasa. Maka, Kerajaan Malaysia bertanggungjawab menyediakan peluang pendidikan awal untuk semua kanak-kanak dan membangunkan potensi mereka sejak awal usia lagi. Akta Taman Asuhan Kanak-kanak 1984 dan Dasar Asuhan dan Didikan Awal Kanak-kanak Kebangsaan dengan berpaksikan Falsafah Pendidikan Kebangsaan, setiap anak Malaysia hendaklah dirangsangkan perkembangannya secara holistik dan seimbang dari segi jasmani, emosi, rohani, dan intelek (JERI) (Dasar asuhan kanak-kanak kebangsaan – DPAK). Dengan berteraskan prinsip Rukun Negara, Falsafah Pendidikan Kebangsaan menegaskan bahawa pendidikan ialah satu usaha untuk melahirkan warga negara Malaysia yang berkualiti tinggi, berilmu dan berketerampilan serta berakhlak mulia. Perkara ini tidak mungkin akan menjadi realiti sekiranya perkhidmatan yang diberikan oleh pihak TASKA tidak berkualiti dan memenuhi piawai atau standard yang telah ditetapkan oleh Akta TASKA 1984. Berdasarkan fakta ini, ibu bapa perlu prihatin dan mengambil berat tentang kepentingan rangsangan awal yang patut diberikan kepada anak-anak agar mereka mampu berkembang dengan baik dan sihat.

### **Kepentingan Dasar Asuhan dan Didikan Awal Kanak-kanak Kebangsaan**

Jabatan kebajikan Masyarakat sebagai sebuah agensi pelaksana telah meneliti hasil penemuan beberapa kajian lalu mengenai kualiti perkhidmatan pendidikan awal kanak-kanak namun tidak begitu diberi perhatian yang serius oleh pelbagai pihak terutamanya pengusaha TASKA sendiri. Masalah-masalah yang dikenal pasti yang menimbulkan keraguan ibu bapa terhadap kualiti perkhidmatan TASKA dan apa yang dihasratkan oleh Dasar Asuhan dan Didikan Awal Kanak-kanak Kebangsaan terutama dari segi kualiti asuhan dan didikan iatu:

- (i) menyediakan asas kepada pembangunan potensi insan yang seimbang dan optimum berlandaskan acuan tersendiri dengan mengambil kira nilai tempatan dan amalan bijak antarabangsa;
- (ii) menggalakkan kanak-kanak di bawah umur empat tahun mendapat asuhan dan didikan yang berkualiti untuk merangsang perkembangan awal mereka yang sesuai mengikut kumpulan umur dari segi fizikal, bahasa, kognitif, sosioemosi dan rohani dalam persekitaran yang selamat, sihat dan menyeronokkan;
- (iii) pentingnya kefahaman ibu bapa tentang kurikulum, pengajaran dan pembelajaran serta pendekatan yang komprehensif bagi perkembangan awal kanak-kanak secara tuntas meliputi pendidikan, pengasuhan, nutrisi dan kesihatan;
- (iv) mewujudkan kemudahan infrastruktur dan persekitaran pembelajaran yang kondusif termasuk peralatan pembelajaran dan penganjara yang berkualiti untuk membolehkan pencapaian hasil pembelajaran yang positif dan dapat menarik minat kanak-kanak untuk melibatkan diri dalam aktiviti;
- (v) menggalakkan penglibatan dan hubungan yang teguh antara ibu bapa, pihak TASKA, Komuniti, pihak kerajaan, pihak swasta dan juga badan bukan kerajaan serta kumpulan masyarakat setempat dalam pengasuhan dan pendidikan awal kanak-kanak. Penglibatan ibu bapa penting walaupun sebahagian besar ibu bapa bekerja sehingga mempunyai waktu yang sangat terhad bagi merangsangkan pengetahuan dan kebolehan anak-anaknya di rumah. Ibu bapa dari keluarga kurang bernasib baik, kurang memperhatikan tentang pentingnya stimulasi pada usia awal ini.

- (vi) meningkatkan kesedaran awam terhadap keperluan memberikan pendidikan awal kanak-kanak dari lahir hingga empat tahun sebagai asas utama pembangunan holistik mereka sebelum memasuki alam persekolahan formal; dan
- (vii) memastikan bahawa pewujudan dan pelaksanaan sistem pemantauan dan penilaian keberkesanan program asuhan dan didikan awal kanak-kanak dapat dilestarikan

### **Kaedah Peningkatan Kualiti Pengasuhan Dan Pendidikan Awal Kanak-Kanak Di Malaysia**

Kualiti perkhidmatan TASKA bergantung sepenuhnya kepada usaha semua pihak . Untuk mencapai matlamat ini kajian perlu dijalankan bagi memastikan setiap anak yang diasuh dan dididik di TASKA yang ada di Negara ini mendapat pengasuhan dan pendidikan yang berkualiti agar pertumbuhan dan perkembangan mereka akan dapat menyinari seluruh kehidupan mereka pada masa akan datang. Sekiranya penulisan ini tidak dijalankan dengan segera Negara akan menghadapi masalah dimana kanak-kanak yang diabaikan hak mereka akan menjadi seorang yang negatif dari segi pemikiran dan tingkahlaku, tidak mempunyai kemahiran dan pengetahuan, tidak berakhlak, sukar untuk berdikari, tidak mempunyai semangat patriotik dan lain-lain lagi yang akan menyumbang kepada nilai-nilai negatif.

Semua pihak yang terlibat haruslah membantu merealisasikan falsafah kurikulum PERMATA Negara iaitu “Sejak lahir kanak-kanak sudah boleh diasuh dan dididik bagi mengembangkan sahsiah, potensi dan kecerdasan mereka agar dapat menguasai kemahiran berkomunikasi, awal literasi, awal matematik, pemikiran logik, dan pengetahuan asas tentang dunia persekitaran, di samping kemahiran mengurus diri dan amalan nilai-nilai murni agar menjadi individu yang bersahsiah mulia, berdikari, berintelek tinggi, patriotik, dan dapat menyesuaikan diri dengan kemajuan teknologi moden dan persekitaran pelbagai budaya dalam negara dan antarabangsa. Usaha ini memerlukan komitmen dan kolaborasi antara pendidik, ibu bapa dan komuniti, kerana setiap kanak-kanak umpama PERMATA yang tidak ternilai harganya". Oleh itu perkhidmatan TASKA yang berkualiti menjadi tunjang kepada kejayaan kanak-kanak dimasa hadapan juga bagi membina insan yang berjiwa murni, mempercayai Tuhan, dan mempunyai keperkasaan diri yang membolehkan kanak-kanak hidup berdikari, sentiasa belajar, dan berani menghadapi cabaran.

Menurut Rohaty (1994) dalam kajiannya di Malaysia, seringkali keadaan di rumah kurang merangsang pembelajaran di persekitaran mereka. Sedangkan ibu bapa daripada golongan berada biasanya sibuk bekerja dan kurang dapat meluangkan masa melayan anak-anak mereka ke arah penyediaan pengetahuan dan kemahiran yang menjadi syarat kejayaan di sekolah. Kanak-kanak kurang mendapat kasih sayang dan tumpuan dari ibu bapa mereka. Jadi ibu bapa kehilangan peluang untuk mengembangkan anak-anaknya secara maksima. TASKA boleh menjadi institusi yang membantu ibu bapa menyelesaikan permasalahan ini. Menurut Rohaty (2003) masa di TASKA dan prasekolah adalah tahun-tahun kritis dan asas kepada peringkat pendidikan selanjutnya serta menentukan kejayaan hidup seseorang individu. Pendidikan prasekolah bertujuan membantu ibu bapa untuk meningkatkan perkembangan kanak-anak secara holistik (Essa, 1992) melalui pengalaman belajar yang bermakna dan menyeronokkan serta persekitaran yang diperkaya bagi menstimulasi otak mereka.

TASKA dan Pendidikan prasekolah (TADIKA) dapat memberikan pengalaman yang mungkin tidak boleh dibekalkan di rumah sekalipun keluarga itu serba mencukupi (Rohaty, 1994). TADIKA yang berkualiti memberikan stimulasi secara holistik kepada kanak-kanak sehingga dapat meningkatkan fungsi kognitif, konsep sendiri yang positif, harga diri, kemandirian dan kemahiran sosial. Ia juga mengembangkan emosi kanak-kanak yang seimbang, pemahaman nilai agama dan spiritual sejak awal serta pemahaman nilai kesihatan dan keselamatan.

Banyak kajian membuktikan kesan penglibatan ibu bapa terhadap kejayaan pembelajaran kanak-kanak dan sekolah (Conway (2003; Mc Allister, 1993). Kajian yang dilakukan oleh National Center for Family & Community Connections with Schools (2002), yang membuat ulasan daripada 51 kajian tentang penglibatan ibu bapa menyimpulkan bahawa ditemukan hubungan yang positif dan meyakinkan antara penglibatan ibu bapa dan kesannya terhadap sekolah, keluarga dan pelajar daripada semua sosio ekonomi status, bangsa, latar belakang pendidikan dan umur.

### **Membina dan merangsang persekitaran kanak-kanak**

Menurut Sofiah (1983), terdapat tiga perkara asas yang perlu dipertimbangkan dalam memastikan kanak-kanak mendapat asuhan dan didikan yang berkualiti kerana ia mempengaruhi kebolehan kanak-kanak dan proses dalamannya, suasana sekolah termasuk guru dan kurikulum serta rumah tempat kediaman dan persekitaran masyarakat kanak-kanak tersebut. Kanak-kanak pada usia ini perlu belajar dalam persekitaran yang baik dan memerlukan sokongan orang dewasa dalam membentuk sifat sendiri yang positif.

Untuk menyemaikan perkembangan kanak-kanak di peringkat awal ini memerlukan penglibatan dari insan yang rapat dengan kanak-kanak, iaitu ibu bapa dan guru. Ini kerana kanak-kanak pada usia ini perlu belajar dalam persekitaran yang baik dan memerlukan sokongan orang dewasa. Untuk itu, ibu bapa perlu terlibat secara langsung di dalam mengembangkan kemahiran-kemahiran tertentu dalam proses pembelajaran anak-anak mereka dengan menyediakan persekitaran yang kondusif terhadap pembelajaran dan juga melalui interaksi yang positif. Anak-anak perlu didedahkan dengan aktiviti yang boleh mendorong dalam mempertingkatkan ketajaman penglihatan dan pendengaran mereka. Ibu bapa perlu memainkan peranannya melibatkan diri dengan menjalankan pelbagai aktiviti yang dapat meningkatkan kemahiran literasi awal anak-anak mereka di rumah seperti mana yang diajar di TASKA. Tanggapan ibu bapa terhadap kualiti pengasuhan dan pendidikan awa kanak-kanak akan merangsang persekitaran yang lebih kondusif samada di dalam atau di luar TASKA.

### **Pengetahuan dan kefahaman tentang pemakaian kurikulum dan penggunaan pendekatan peajaran dan pembelajaran**

Kefahaman melibatkan membina makna yang munasabah dan tepat dalam teks dengan menyambung apa yang telah dibacakan dengan apa yang sudah diketahui dan berfikir tentang semua maklumat ini sehingga ia difahami. Kefahaman adalah matlamat akhir membaca dengan memahami apa yang dibaca atau dibacakan. Mencari dan membina makna dalam teks adalah sebab untuk membaca. Jika pembaca boleh membaca kata-kata tetapi tidak memahami apa yang mereka baca, mereka tidak benar-benar membaca. (Adams, 1990; Pressley, 2000; Snow et al., 1998). Abd. Aziz (2000) dalam Khairuddin Mohamad, (2011) mengatakan bahawa kefahaman merupakan aspek terpenting dalam sesuatu aktiviti bacaan. Untuk membolehkan seseorang itu membaca, kefahaman yang tinggi amatlah perlu bagi memudahkan individu itu memperoleh maklumat daripada apa yang dibacanya. Bagi membantu kefahaman ibu bapa tentang kurikulum dan pendekatan yang digunakan dalam asuhan dan didikan awal kanak-kanak perlu ada penerangan dan taklimat yang bersesuaian supaya ibu bapa dapat meneruskan aktiviti di rumah. Buku atau garis panduan juga boleh dibekalkan kepada ibu bapa samada secara percuma atau dikenakan sedikit bayaran untuk menambah pengetahuan ibu bapa tentang kurikulum yang digunakan. Akhirnya ibu bapa boleh melakukan aktiviti dan berbincang tentang aktiviti yang dijalankan dengan anak, menyoal anak tentang aktiviti dan menceritakan semula apa yang telah mereka lakukan bersama semasa di rumah.

### **Pemahaman dan mengaplikasikan pendekatan Teori Perkembangan Awal Kanak-kanak**

Pendekatan teori adalah penting bagi mengenal pasti dan menghubungkaitkan sesuatu masalah dengan tingkah laku yang dihadapi oleh seseorang manusia. Oleh itu, terdapat beberapa teori perkembangan kanak-kanak yang utama yang dapat membantu meningkatkan kualiti pengasuhan dan pendidikan awal kanak-kanak iaitu :

### **Teori Sistem Ekologi Manusia**

Teori ekologi telah diperkenalkan kan oleh Urie Bronfenbrenner 1917. Teori perkembangan ekologi ini menekankan persekitaran ke atas perkembangan individu. Teori ini menjelaskan bahawa perkembangan kanak-kanak adalah sebagai hasil interaksi antara alam persekitaran dengan kanak-kanak tersebut. Dalam konteks ini, interaksi antara kanak-kanak dengan persekitaran kanak-kanak itu dipercayai boleh mempengaruhi proses pertumbuhan dan perkembangan kanak-kanak dari lahir hingga dewasa. Merujuk kepada konsep di dalam teori ini, Teori Ekologi Bronfenbrenner merangkumi lima sistem ekologi berasaskan kepada interaksi kanak-kanak dalam keluarga mereka dan di antara rakan sebaya serta orang dewasa yang dekat, termasuk pengaruh sosiobudaya keluarga dan komuniti tempatan iaitu mikrosistem, mesosistem, ekosistem, makrosistem dan kronosistem. Mikrosistem bermaksud persekitaran yang terdekat di mana kanak-kanak mempunyai interaksi secara langsung dan menghabiskan paling banyak masa. Dengan aktiviti-aktiviti, peranan dan hubungan ibu bapa dapat meneruskan perkembangan menyeluruh kanak-kanak (Sonnenschein et al., 2000)

Contohnya setiap kanak-kanak mempunyai hubungan yang rapat dengan ibu bapa, adik beradik, rakan, jiran dan guru. Individu-individu inilah yang akan banyak mempengaruhi kehidupan awal kanak-kanak kerana kanak-kanak menghabiskan majoriti masa mereka seperti di rumah, sekolah, dan persekitaran. Oleh itu, kanak-kanak yang mempunyai latar belakang keluarga yang sentiasa mengambil berat tentang dirinya, yang banyak membantu menyokong pembelajaran mereka akan mempunyai sikap yang positif terhadap pelbagai perkara dan bidang kehidupan. Bagaimanapun sekiranya ibu bapa mengambil sikap tidak menghiraukan akan perkembangan pendidikan dan pembelajaran anak seperti tidak membantu anak di dalam kerja rumah atau jarang berbincang dengan guru akan perkembangan pembelajaran anak-anak di sekolah, secara tidak langsung anak mereka tidak akan bermotivasi dan kurang berminat untuk bersekolah. Ini boleh memberi kesan jangka panjang kepada anak berkenaan.

Bagi eksosistem pula, pengalaman dengan persekitaran yang tidak melibatkan murid secara langsung tetapi keputusan yang diambil dalam persekitaran tersebut memberi kesan kepada kanak-kanak atau dewasa yang terlibat dengan kanak-kanak tersebut. Contohnya, implementasi sesuatu program untuk peningkatan pencapaian kanak-kanak. Seterusnya ialah makrosistem yang bermaksud perkembangan individu dipengaruhi oleh kepercayaan, norma-norma, nilai dan amalan masyarakat. Ibu bapa yang sentiasa menerapkan nilai-nilai kehidupan sosial yang baik kepada kanak-kanak akan dapat melahirkan kanak-kanak yang seimbang dari aspek rohani dan juga jasmani. Kanak-kanak yang dibesarkan dalam ruang lingkup ibu bapa yang mementingkan pendidikan tanpa mengabaikan aspek kerohanian akan dapat melahirkan kanak-kanak yang baik dan bersopan serta dapat mengadaptasikan kehidupan mereka dengan masyarakat setempat dengan baik.

Dalam konteks ini, Mikrosistem merujuk kepada sesuatu persekitaran yang mana kebanyakan masa kanak-kanak berinteraksi secara terus dengan ibu bapa, rakan sebaya, guru-guru dan golongan dewasa lain dalam rumah, sekolah serta alam persekitaran. Ibu bapa memberikan pengaruh yang besar dalam proses meningkatkan perkembangan awal kanak-kanak. Kenyataan ini disokong oleh dapatan kajian yang dilakukan oleh Masetti (2009) yang menyatakan bahawa program perkembangan kanak-kanak perlu dijalankan oleh guru dan ibu bapa untuk meningkatkan penguasaan kemahiran kesemua deria pada usia awal kanak-kanak. keluarga khususnya ibu bapa merupakan agen sosialisasi yang paling penting dan individu terdekat atau berhampiran dengan komuniti kanak-kanak, mereka mempunyai pengaruh besar ke atas tingkah laku kanak-kanak. Sebagai contoh, kajian di dalam dan di luar negara menunjukkan bahawa faktor persekitaran seperti penglibatan ibu bapa secara aktif mempunyai kesan

langsung ke atas semua aspek perkembangan kanak-kanak (Mac Naughton, 2005). Ibu bapa yang memastikan persekitaran yang seimbang daripada pelbagai aspek akan mampu melahirkan anak-anak yang cemerlang dan dapat memperkembangkan potensi mereka secara menyeluruh dan bersepadu. Selain dari itu, kebersihan persekitaran dalam dan luar TASKA juga perlu diberikan perhatian kerana dengan mengutamakan kebersihan kualiti pengasuhan akan lebih terjamin. Kanak-kanak akan dapat berkembang dengan baik dan sempurna.

## **Teori Model Pertindihan Sfera Epstein**

Penglibatan ibu bapa mengikut Model Epstein (2002) mempunyai enam jenis penglibatan. Pertama, aspek keibubapaan dengan membantu keluarga menguasai kemahiran keibubapaan dan memahami perkembangan kanak-kanak. Kedua, Berkomunikasi dengan keluarga tentang program sekolah dan kemajuan anak melalui komunikasi antara sekolah dengan rumah dan rumah dengan sekolah secara berkesan. Ketiga, kesukarelaan iaitu ibu bapa perlu melibatkan diri sebagai sukarelawan dengan mengambil bahagian dalam aktiviti di sekolah bagi menyokong anak-anak dan program sekolah. Jenis penglibatan yang keempat ialah pembelajaran di rumah. Ibu bapa perlu berbincang serta saling memberikan cadangan bagi menyelesaikan masalah pembelajaran di rumah untuk membantu anak-anak mereka dalam aktiviti pembelajaran di rumah atau di dalam komuniti, termasuk kerja rumah dan lain-lain aktiviti yang berkaitan dengan kurikulum. Kelima, membuat keputusan dengan melibatkan ibu bapa dan ahli-ahli masyarakat yang lain sebagai peserta organisasi sekolah dalam membuat keputusan di sekolah dan majlis-majlis sekolah. Keenam, bekerjasama dengan masyarakat dalam menyelaras sumber dan perkhidmatan dalam masyarakat untuk mengukuhkan program sekolah demi pembelajaran anak-anak dengan mewujudkan dan menggalakkan perkongsian dengan individu dan organisasi dalam masyarakat dengan menyediakan perkhidmatan sokongan untuk anak dan keluarga mereka.

Dalam konteks kajian ini, hubungan yang ditunjukkan antara keluarga, sekolah dan masyarakat perlulah bekerjasama dan bekerja sebagai satu pasukan. Kerjasama dalam pasukan mampu memperbaiki program-program sekolah, iklim sekolah, memberi keluarga perkhidmatan dan sokongan, meningkatkan kemahiran dan kepimpinan ibu bapa, menghubungkan keluarga dengan struktur-struktur di sekolah dan dalam masyarakat serta dapat membantu tugas-tugas guru. Kesemua manfaat hasil daripada kerjasama ini adalah bertujuan untuk membantu anak-anak agar dapat menguasai kemahiran perkembangan awal demi kejayaan mereka pada masa hadapan.

## **Instrumen Kajian**

Instrumen kajian yang akan digunakan dalam kajian tinjauan ini adalah merupakan satu set borang soal selidik yang diedarkan kepada responden bagi mendapatkan maklum balas. Menurut Mohamad Najib (1999), kaedah kajian secara tinjauan yang menggunakan soal selidik merupakan satu kaedah yang paling popular. Soal selidik dipilih sebagai instrumen untuk mendapatkan maklumat atau data kerana data yang diperolehi melalui kaedah soal selidik adalah lebih tepat kerana responden lebih berani memberikan tindak balas terhadap aspek yang dikaji berbanding dengan temu duga atau temu bual. Ia juga dapat menjimatkan masa, tenaga dan kos perbelanjaan kajian dengan menggunakan kaedah ini. Pengkaji juga membuat kajiannya sendiri dan memberikan taklimat serta penerangan kepada responden supaya mereka tidak keliru semasa menjawab soalan yang dikemukakan.

Soal selidik ini dibentuk hasil perbincangan dengan penyelia bimbingan penyelidikan dan berpandukan kajian-kajian yang lepas untuk memantapkan hasil kajian. Penyelidik akan mendapatkan pengesahan dua orang panel pakar untuk kesahan alat ukur bagi soal selidik mengenai komponen perkhidmatan Taska berkualiti.

Soal selidik yang digunakan ini mengandungi 40 item yang terdiri daripada dua aspek yang difokuskan di dalam penyelidikan ini. Ia dibahagikan kepada dua bahagian Iaitu Bahagian A merupakan maklumat-maklumat demografi ibu atau bapa seperti faktor umur, faktor kelayakan akademik dan pendapatan ibu bapa. Bahagian B adalah berhubung dengan kefahaman terhadap kepentingan pendidikan awal kanak-kanak dan pengetahuan berhubung dengan ciri ciri Taska yang berkualiti. Bahagian C pula berhubung dengan pemilihan terhadap perkhidmatan Taska berkualiti.

Pengukuran dibuat dengan menggunakan skala likert. Setiap item soal selidik menggunakan skala likert lima peringkat yang berbeza bagi menunjukkan tahap persetujuan responden daripada ekstrem yang negatif ke ekstrem positif. Skala jenis ini memberi jawapan kerap di tengahnya. Skala Likert dikatakan mempunyai darjah kebolehpercayaan yang tinggi dan mempunyai kelebihan berbanding skala- skala lain. Ini dibuktikan apabila Azizi Yahaya et al. (2007) telah menyenaraikan kelebihan Skala Likert iaitu:

- i. Penyediaan yang mudah
- ii. Kaedah ini berasaskan data empirikal berkaitan maklum balas subjek berbanding pendapat subjektif para juri.
- iii. Kaedah ini menghasilkan lebih banyak skala sama jenis dan meningkatkan kemungkinan satu unit sikap diukur dan ini dapat meningkatkan kesahan dan kebolehpercayaan.

Responden dikehendaki memberi jawapan dengan memilih salah satu daripada lima aras persetujuan terhadap item-item yang dikemukakan.

## **Tinjauan Kajian Lepas Dalam Dan Luar Negara**

Kajian Lepas Dalam dan luar Negara tentang kepekaan ibubapa terhadap kualiti asuhan dan didikan kanak-kanak di TASKA membuktikan pentingnya peranan ibu bapa dan persekitaran dalam pembentukan perkembangan kanak-kanak secara holistik.

- Penglibatan ibu bapa dalam pembelajaran anak-anak sangat penting. Terdapat banyak kajian yang menunjukkan bahawa perkhidmatan TASKA berkualiti dari segi pendidikan anak membawa perubahan yang ketara kepada kejayaannya. Anak-anak menghabiskan masa 52 % di rumah atau TASKA dan di dalam komuniti . Sementara 15 % hanya dihabiskan di sekolah. Bagi kanak-kanak yang tinggal di TASKA, pengasuh di TASKA bertanggungjawab di dalam kebajikan kanak-kanak dan terlibat secara aktif di dalam pendidikannya demi kecemerlangan masa hadapan negara yang tercinta. (Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia, 2013-2025). Dengan itu, ibu bapa sepatutnya sentiasa peka dengan perkhidmatan yang diberikan oleh pihak TASKA, pengasuh di rumah atau ibu bapa itu sendiri yang menjaga anaknya agar mengutamakan kualiti dalam perkhidmatan yang diberikan. Sebagai ibu bapa, pendidik dan masyarakat perlu memahami dan mempelajari dunia kanak-kanak dan berusaha menjadi kanak-kanak supaya faham tentang kehendak dan hak kanak-kanak supaya lebih mudah melaksanakan pengajaran dan pembelajaran bersama mereka.

Menurut Siti Fatimah Abdul Rahman (2006) terdapat kajian membuktikan bahawa ada kaitan antara penglibatan ibu bapa dengan pencapaian kanak-kanak. Kajian ini merumuskan bahawa sekiranya kita mahu anak-anak berjaya dalam bidang pendidikan, kita perlu terlibat secara langsung dalam arus pembelajaran mereka. Setiap masa memerhatikan perkembangan anak-anak dan memastikan apa yang pihak TASKA sesuai dengan perkembangan holistik kanak-kanak.



- Menurut Rohaty (1994) dalam kajiannya di Malaysia, seringkali keadaan di rumah kurang merangsang pembelajaran di persekitaran mereka. Sedangkan ibu bapa daripada golongan berada biasanya sibuk bekerja dan kurang dapat meluangkan masa melayan anak-anak mereka ke arah penyediaan pengetahuan dan kemahiran yang menjadi syarat kejayaan di sekolah. Jadi ibu bapa kehilangan peluang untuk mengembangkan anak-anaknya secara maksima. Berbeza dari apa yang kanak-kanak perolehi semasa di TASKA kerana mereka mempunyai jadual aktiviti yang dilaksanakan dengan teratur dan sistematik dan banyak menyumbang kepada perkembangan kanak-kanak.
- Pendidikan dan asuhan di TASKA boleh menjadi institusi yang membantu ibu bapa menyelesaikan permasalahan ini. Menurut Rohaty (2003) di TASKA dan prasekolah adalah tahun-tahun kritis dan asas kepada peringkat pendidikan selanjutnya serta menentukan kejayaan hidup seseorang individu. Pendidikan di TASKA bertujuan membantu ibu bapa untuk meningkatkan perkembangan kanak-anak secara holistik (Essa, 1992) melalui pengalaman belajar yang bermakna dan menyeronokkan serta persekitaran yang diperkaya bagi menstimulasi otak mereka.
- Pendidikan di TASKA dapat memberikan pengalaman yang mungkin tidak boleh dibekalkan di rumah sekalipun keluarga itu serba mencukupi (Rohaty, 1994). Pendidikan di TASKA yang berkualiti memberikan stimulasi secara holistik kepada kanak-kanak sehingga dapat meningkatkan fungsi kognitif, konsep sendiri yang positif, harga diri, kemandirian dan kemahiran sosial. Ia juga mengembangkan emosi kanak-kanak yang seimbang, pemahaman nilai agama dan spiritual sejak awal serta pemahaman nilai kesihatan dan keselamatan. Kajian lepas menunjukkan kanak-kanak yang mempunyai pengalaman tinggal di TASKA yang tidak berkualiti tidak menunjukkan perkembangan yang meningkat. Ini adalah kerana TASKA tidak mempunyai persediaan yang mencukupi dan tidak sesuai untuk keperluan kanak-kanak dan akhirnya boleh menjejaskan kesihatan dan keselamatan mereka (Peisner-Feinberget et al., 2001, S.Amanda, 2010).

Maka dapat disimpulkan bahawa pendidikan di TASKA mempunyai peranan yang penting dalam pembentukan sumber manusia yang unggul. Banyak kajian membuktikan kesan penglibatan ibu bapa terhadap kejayaan pembelajaran kanak-kanak dan sekolah (Conway (2003; Mc Allister, 1993). Kajian yang dilakukan oleh National Center for Family & Community Connections with Schools (2002), yang membuat ulasan daripada 51 kajian tentang penglibatan ibu bapa menyimpulkan bahawa di temukan hubungan yang positif dan meyakinkan antara penglibatan ibu bapa dan kesannya terhadap sekolah, keluarga dan pelajar daripada semua sosio ekonomi status, bangsa, latar belakang pendidikan dan umur. Ibu bapa yang sering mempunyai tanggapan negatif terhadap kualiti pengasuhan dan pendidikan awal kanak-kanak banyak membantu peningkatan mutu perkhidmatan ini. TASKA yang sering mendapat teguran yang membina dari ibu bapa sering membuat penambahbaikan dari masa kesemasa dengan kerjasama ibu bapa yang menghantar anak ke TASKA tersebut.

Hampir semua prasekolah kerajaan dan swasta dan Sekolah Rendah di Amerika Syarikat telah menyediakan kesempatan bagi ibu bapa untuk terlibat. (Huntsinger dan Jose, 2009). Guru dan pengetua perlu menyokong penglibatan ibu bapa dalam aktiviti-aktiviti diprasekolah dan menyamakan persepsi antara pengetua dan para guru mengenai penglibatan ibu bapa secara langsung atau tidak. Ibu bapa pun perlu memahami kepentingan pendidikan kanak-kanak di TASKA bagi kehidupan kanak-kanak mereka di masa hadapan, sehingga penglibatan mereka di TASKA boleh ditingkatkan. Penglibatan ibu bapa merupakan manifestasi daripada tanggapan ibu bapa terhadap kualiti pengasuhan dan pendidikan kanak-kanak di TASKA. Tanggapan ibu bapa

dalam kualiti pengasuhan dan pendidikan kanak-kanak di beberapa TASKA merupakan topik utama daripada tugas ini.

## **Analisis dan Jangkaan Hasil**

Semua data yang diperolehi dari borang soal selidik dikumpulkan dan akan Analisis data bagi kajian ini menggunakan sistem Statistical Package for Social Science (SPSS) versi 25 dan hasilnya dipersembahkan dalam bentuk kekerapan (*f*), peratusan (%), min dan sisihan piawai. Penganalisisan data dibuat berdasarkan kepada persoalan kajian dengan menggunakan analisis deskriptif dan analisis inferens. Menurut Azizi et al. (2007), terdapat dua jenis analisis iaitu analisis deskriptif dan analisis inferens. Analisis deskriptif adalah seperti min, peratusan, kekerapan dan juga sisihan piawai.. Semua data-data yang diperolehi dibentangkan dalam bentuk jadual, carta dan graf yang sesuai. Sistem ini merupakan kaedah yang paling tepat bagi mendapatkan data-data yang menyeluruh berkaitan kajian ini.

Hasil dapatan kajian yang dikemukakan adalah untuk mencapai objektif kajian ini yang akan dihuraikan secara deskriptif. Data-data yang komprehensif dijangka akan diperolehi memandangkan kajian ini menetapkan keseluruhan populasi ibu bapa di lokasi kajian berbanding kajian berbentuk persampelan.

## **Kesimpulan**

JKM selaku badan pelaksana Akta Taman Asuhan Kanak-kanak (Akta 308) telah meningkatkan usaha dengan membuat pemantauan ke atas premis TASKA yang tidak mematuhi standard minuman kualiti pengasuhan dan pendidikan awak kanak-kanak dengan mengeluarkan surat amaran dan mengambil tindakan undang-undang kepada pengusaha yang ingkar dan mengabaikan proses perkembangan secara holistik kanak-kanak yang berada di TASKA mereka.

Pelbagai usaha telah dilakukan oleh JKM bagi memastikan keselamatan kanak-kanak terpelihara, keperluan asas kanak-kanak dipenuhi dan pendidikan kanak-kanak dilaksanakan dengan aktiviti-aktiviti yang boleh merangsang perkembangan holistik mereka. Pendidik juga telah dilatih melalui kursus asas asuhan dan didikan awal kanak-kanak PERMATA atau kursus-kursus jangka pendek dan juga kursus yang boleh meningkatkan kemahiran mereka dengan menggunakan Standard Kemahiran Pekerjaan Kebangsaan (NOSS) dalam bidang Pendidikan dan penjagaan awal kanak-kanak.

Pegawai-pegawai diberikuasa TASKA juga telah diberi latihan dari segi pendaftaran dan penguatkuasaan undang-undang bagi memastikan semua pengusaha TASKA mematuhi standard minimum perkhidmatan yang diberikan. Ibu bapa juga digalakan turut serta dalam aktiviti yang dilaksanakan oleh pihak TASKA agar ada kesinambungan diantara aktiviti di TASKA dan dirumah. Agensi teknikal yang terlibat juga bekerjasama dalam memastikan perkhidmatan TASKA berada pada tahap yang memuaskan. Advokasi kepada masyarakat juga sering diadakan bagi memastikan mereka sedar tentang kewujudan TASKA dalam kejiranan mereka dan turut serta dalam aktiviti yang dijalankan oleh pihak TASKA.

## **Rujukan**

Almy, M. (1984). A CHILD RIGHT TO PLAY.

- Almy, M., Monighan, P., Scales, B., & Van Hoorn, J. (1984). Recent research on play: The teacher's perspective. In L. Katz (Ed.), *Current topics in early childhood education*, V (pp. 1-22).
- Almy, M. 1984. A child right to play. In J.F. Brown (ED). *Administrating for young children*. Washington: NAEYC.
- Arnold, D.H., Zeljo, A. & Doctoroff, G.L. (2008) . Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to prelitory development. *School Psychology Review* 37 (1), 74-90.
- Abstrak kajian daripada Comparison of the kinematics of the full-instep and pass kicks in soccer, J Levanon, J Dapena (1998), *Medicine & Science in Sports & Exercise* diakses pada 18 Mac 2012.
- Azizi Yahaya, Shahrin Hashim, Jamaludin Ramli, Yusof Boon., & Abdul Rahim Hamdan. (2007). *Menguasai Penyelidikan Dalam Pendidikan: Teori, Analisis & Interpretasi Data*. Selangor: PTS Professional.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. Dalam W. Damon (series Ed.) & R. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol I, Theoretical models of human development* (pp. 993-1028), New York: Wiley.
- Chua, Yan Piaw (2006). *Kaedah Penyelidikan (Buku 1)*. Malaysia : McGraw Hill. 196, 226, 280.
- Chua, Yan Piaw (2006). *Kaedah Penyelidikan (Buku 2)*. Malaysia : McGraw Hill. 41.
- Coohen, L & Manion, L (2000). *Research Method In Education*. New Jersey. Prentice Hall
- Elis, J. H. S., Rohaty, M. (2009). *Penglibatan Ibu Bapa Dalam Pendidikan Prasekolah: Tinjauan Di Beberapa Tadika Swasta Di Daerah Curug, Tangerang, Indonesia*. Prosiding Seminar Penyelidikan Siswazah UKM, 219-239.
- Gay, L. R., Mills, G. E., Airasian, P. W., (2008). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications (with MyEducationLab)*, 9/E. New York. Pearson.
- <http://peoplelearn.homestead.com/Penyelidikan2/Bab4TINDAKAN2.html> diakses pada 14 Mac 2012
- Haliza Hamzah & Joy N. Samuel. (2008). *Perkembangan Kanak-Kanak: Untuk Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan*. Kuala Lumpur: Kumpulan Budiman Sdn. Bhd.
- Hannah Elizabeth Brannon. (2008). *Parental Involvement: Attitudes And Experiences Of Urban Parents*. Master Of Early Childhood Education: College Of Charleston.
- Henderson, A.T. & Mapp, K.L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family and Community Connections on Student Achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory. 102
- Laman Sesawang (Internet)
- Leedy, P. D., Ormrod, J. E (2005). *Practical Research: Planning and Design*, 8/E. New York. Pearson
- Mariani, M.N. (2006). *Realiti Trend dan Isu Dalam Pendidikan Awal Kanak-kanak*. Masalah Pendidikan, Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya, 81-90.

- .Mohd Najib bin Abdul Ghafar, (1999). Penyelidikan Pendidikan. Skudai Johor. UTM
- Mohd Majid Konting. (1990). Kaedah Penyelidikan Pendidikan. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa Dan Pustaka.
- N. H. 1997. Predictors Of Parent Involvement In Children's Schooling. Journal of Educational Psychology 89: 538 -548.
- Rampinini E, Impellizzeri FM, Castanga C, Azzalin, Bravo DF, Wisloff U (2008) Effect of match-related fatigue on short-passing ability in young soccer players. Medicine and Science in Sports and Exercise Diakses pada 15 Mac 2012.
- Rohaty Mohd. Majzub & Abu Bakar Nordin. 1994. Pendidikan Pra Sekolah. Kuala Lumpur: Penerbitan Fajar Bakti Sdn. Bhd.

# **PERSEPSI GURU TERHADAP KANDUNGAN MODUL KURSUS INTENSIF BAHASA ARAB DAN KEMAHIRAN JAWI SELEPAS MENGHADIRI PROGRAM LATIHAN GURU**

## **TEACHER'S PERSPECTIVES WITH THE CONTENT OF ARAB LANGUAGES AND INTEGRATIVE COURSE MODULE AFTER TEACHER TRAINING PROGRAMME**

*Mohd Faez Ilias, Zetty Nurzuliana Rashed, Muhammad Syakir Sulaiman, Ahmad Shafiq Mat Razali  
faeez@kuis.edu.my  
Fakulti Pendidikan, Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor (KUIS)*

### **ABSTRAK**

Pelaksanaan program latihan dalam sesebuah organisasi pendidikan amat penting bagi memastikan semua ahli mencapai tahap kompeten yang diperlukan oleh majikan. Latihan yang diberikan adalah berdasarkan kepada kemahiran yang akan disumbangkan semula di tempat kerja. Seharusnya latihan yang dianjurkan merujuk kepada modul yang bersesuaian dengan bidang kepakaran dan kemahiran yang akan dikuasai oleh guru di sekolah. Oleh yang demikian, kajian ini dijalankan adalah bertujuan untuk mengenalpasti persepsi peserta terhadap kandungan modul kursus intensif Bahasa Arab dan Kemahiran Jawi sebelum menghadiri Program Latihan Guru anjuran Unit Latihan, Bahagian pendidikan Islam, Jabatan Agama Islam Selangor. Kajian ini dijalankan dengan menggunakan pendekatan secara kuantitatif merujuk kepada Model Penilaian Kirkpatrick dalam pengumpulan data. Satu set soal selidik sebelum bermula program latihan diagihkan kepada 53 orang peserta Kursus Intensif Bahasa Arab Siri 1 dan 52 orang peserta Kursus Kaedah Penulisan Jawi Siri 1. Dapatan kajian menunjukkan bahawa kandungan modul yang digunakan dalam program latihan yang dianjurkan bersesuaian dengan tujuan dan matlamat latihan dengan nilai  $\text{min}=3.95$ ,  $\text{sp}=0.658$  bagi Kursus Intensif Bahasa Arab Siri 1 dan  $\text{min}=4.52$ ,  $\text{sp}=0.589$  bagi Kursus Kaedah Penulisan Jawi Siri 1 pula. Secara umumnya, hasil kajian ini memberi manfaat kepada Jabatan Agama Islam (JAIS) dalam mempertingkatkan penggunaan modul latihan dalam setiap program latihan yang dianjurkan untuk dimanfaatkan oleh guru di sekolah. Pihak pentadbir juga secara tidak langsung dapat meningkatkan menerima impak positif apabila guru-guru mereka dapat mengaplikasikan terus ilmu pengetahuan yang diperolehi melalui program latihan yang dianjurkan oleh JAIS.

*Kata kunci: Program Latihan Guru, Sekolah Rendah Agama, Kursus Intensif Bahasa Arab, Kemahiran Jawi.*

### **ABSTRACT**

Implementing a training program in an educational organization is essential to ensure that all members reach the competency level required by their employer. The training provided is based on the skills that will be contributed back to the workplace. Organized training should refer to modules appropriate to the areas of expertise and skills that teachers in the school will possess. Therefore, the purpose of this study was to identify the participants' perception of the content of the Arabic Language and Basic Skills course module before attending the Teacher Training Program organized by the Training Unit, Islamic Education Division, Selangor Islamic Religious Department. This study was conducted using a quantitative approach with reference to Kirkpatrick's Evaluation Model in data collection. A set of questionnaires

before the start of the training program was distributed to the 53 participants of the Series 1 Arabic Intensive Course and the 52 participants of the Jawi Writing Methods Course 1. The findings showed that the content of the module used in the training program was in line with the goals and objectives of the training. mean = 3.95, sp = 0.658 for Series 1 Arabic Intensive Course and min = 4.52, sp = 0.589 for Series 1 Javanese Writing Methods Course. In general, the findings of this study benefit the Islamic Religious Department (JAIS) in enhancing the use of training modules in every training program organized for teachers to use in schools. Administrators can also indirectly increase their positive impact when their teachers can continue to apply the knowledge gained through the JAIS-sponsored program.

Keywords: Teacher Training Program, Religious Elementary School, Arabic Intensive Course, Jawi Skills.

## PENGENALAN

Seorang guru yang mampu menghasilkan pengajaran yang berkesan boleh dianggap telah mencapai tahap kualiti kerjaya yang baik. Terdapat banyak proses yang akan dilalui oleh seorang guru dalam usaha mencapai pengajaran yang berkesan (Jasmi et al., 2012). Latihan keguruan yang diikuti mampu membantu guru dalam mencapai tahap pengajaran yang berkesan (Ros Eliana & Norhanan, 2017; Mohd Faez et al., 2017). Latihan yang diikuti oleh guru itu secara teorinya memberi pendedahan kepada guru tentang cara pelaksanaan aktiviti dalam proses pengajaran dan Pembelajaran (PdP). Namun pada hakikatnya, kualiti guru dan pengajarannya adalah terhasil daripada latihan yang dilalui oleh mereka (Warnoh & Norasmah, 2003).

Dewasa kini, profesion perguruan merupakan profesion pilihan utama yang bersifat profesional. Guru perlu mempunyai ciri khusus sebagai tanda aras kepada penentuan kualiti dan keberkesanan seorang guru. Ciri-ciri guru yang berkualiti adalah guru yang memenuhi keperluan pelajar dalam pelbagai aspek sama ada dari segi pembelajaran dan pengajaran (PdP), sahsiah, kemahiran, kepakaran dan pengurusan (Zahorcova, 2012; Norfazila, 2013). Kajian menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan antara kualiti guru dalam PdP dengan kejayaan pelajar di sekolahnya (Mart, 2013; Mohammad Abdillah, et al., 2015) serta faktor latihan yang diperolehi oleh guru (Khalid, et al., 2009).

Di samping itu, kajian dari McCaffrey (et al., 2003) mendapati bahawa faktor guru mempengaruhi kesan yang mendalam kepada pembelajaran murid. Kajian lain daripada Buell (et al., 1999), Cains & Brown (1996), Martin (et al., 1999), menunjukkan bahawa faktor lain yang turut memberi kesan kepada kualiti PdP guru ialah kebanyakan guru terlalu dibebani dan sibuk dengan tugas-tugas pengurusan dan pentadbiran di sekolah. Mereka juga turut dipengaruhi oleh sikap yang tidak mahu menunjukkan kualiti mereka sendiri walaupun telah menyertai latihan guru.

Keberkesanan dalam proses PdP yang dilaksanakan oleh guru banyak membantu ke arah kecemerlangan dalam mencapai objektif pendidikan. Menurut Mulyasa (2005), latihan keguruan yang dihadiri oleh guru dapat membantu mereka dalam usaha mempercepatkan proses mencapai matlamat pendidikan dengan sebaiknya. Hal ini kerana mereka merasakan bahawa kurang bersedia untuk berhadapan dengan masalah yang dihadapi ketika PdP kerana tidak mampu untuk mengaplikasikan teori yang mereka pelajari. Terdapat juga dalam kalangan guru di sekolah yang menyertai latihan perkhidmatan guru ini melebihi tempoh jam yang ditetapkan. Masalah ini berlaku berpunca daripada kekurangan yang terdapat pada sistem pengurusan latihan perkhidmatan guru sehingga menyebabkan masalah tersebut berlaku. Oleh yang demikian, kajian berkenaan latihan perkhidmatan guru ini perlu dilakukan memandangkan masalah pengurusan sistem latihan perkhidmatan guru turut berlaku. Kajian terperinci akan dilakukan melihat kepada pengurusan sistem latihan tersebut.

## **SOROTAN KAJIAN**

Memberi perkhidmatan terbaik merupakan agenda utama kerajaan di peringkat Negeri. Jabatan Agama Islam Selangor (JAIS) sentiasa beriltizam untuk memberikan perkhidmatan yang terbaik bagi memenuhi ekspektasi dan permintaan masyarakat yang begitu dinamik. Untuk memenuhi keperluan dunia pendidikan semasa guru perlu diberikan latihan berterusan dalam perkhidmatan agar guru sentiasa mengaplikasikan kemahiran terkini dalam pengajarannya. Latihan merupakan usaha sistematik bertujuan meningkatkan pengetahuan, kemahiran dan mengubah sikap pegawai menjadi lebih baik (Goldstein, 1993).

Kajian ini menggunakan Model Kirkpatrick sebagai landasan dalam melaksanakan penilaian terhadap program yang dinilai. Model Kirkpatrick merupakan model penilaian latihan yang memiliki kelebihan kerana sifatnya yang menyeluruh, sederhana, dan dapat diterapkan dalam berbagai situasi latihan (Azlan Ahmad dan Norfadhilton Zahar, 2012). Menurut Gabr (2000), kaedah penilaian program perlu dilakukan dengan menilai keberkesanan program dalam mencapai objektifnya. Program latihan yang memberi tumpuan kepada peningkatan pengetahuan, kemahiran dan kebolehan seseorang individu hanya akan berfungsi dan relevan sekiranya penilaian terhadap program tersebut dilaksanakan.

Kajian-kajian lepas yang dibincangkan ialah berhubungan dengan penilaian terhadap keberkesanan perlaksanaan sistem pelatihan guru. Dapatan kajian Siti Nur Aisya & Ahmad Zabidi (2016) yang mengkaji aspek kesesuaian latihan dalam perkhidmatan mendapati aspek perancangan, kandungan, penyampai, hari dan tempoh masa serta tempat latihan dalam perkhidmatan haruslah diambil kira. Setiap aspek dilaksanakan mengikut kepada kesesuaian, kemudahan dan keselesaan guru untuk menerima latihan agar guru menerima pengalaman pembelajaran bermakna. Perancangan latihan yang berkesan dapat meningkatkan kemahiran dan prestasi kerja melalui proses pembelajaran yang dialami oleh para pekerja (Rohana et al., 2017).

Perlaksanaan latihan guru-guru khususnya di SRA JAIS dibuat bagi meningkatkan keupayaan guru-guru Pendidikan Islam agar bersedia menerima perubahan demi penambahbaikan diri dari segi pengetahuan, kemahiran dan keupayaan dalam pengamalan bilik darjah. Tujuan perlaksanaan ini adalah meningkatkan kapasiti dan kualiti guru dalam pengajaran dan pembelajaran di dalam bilik darjah dan secara langsungnya dapat meningkatkan pencapaian prestasi sekolah. Penilaian terhadap perlaksanaan sesebuah sistem yang dijalankan merupakan usaha dalam memastikan bahawa ia sejalan dengan apa yang telah dirancang.

## **OBJEKTIF DAN PERSOALAN KAJIAN**

Melalui kajian ini, matlamat yang ingin dicapai adalah bertujuan untuk mengenalpasti persepsi peserta terhadap kandungan modul selepas menghadiri Kursus Intensif Bahasa Arab dan Kursus Kaedah Penulisan JAWI. Manakala persoalan kajian yang berkaitan dengan objektif tersebut ialah “Apakah persepsi peserta terhadap kandungan modul selepas menghadiri Kursus Intensif Bahasa Arab dan Kursus Kaedah Penulisan JAWI?”.

## **METODOLOGI KAJIAN**

Kajian ini merupakan kajian lapangan mengkaji tentang persepsi guru-guru Sekolah Rendah Agama (SRA) berkaitan dengan persepsi guru terhadap kandungan modul kursus selepas menghadiri Kursus Kaedah Penulisan JAWI dan Kursus Intensif Bahasa Arab. Kajian ini dijalankan dengan menggunakan soal selidik yang dibina oleh pengkaji yang bersesuaian dengan keperluan kajian. Nilai alpha cronbach bagi set soal selidik selepas program ialah 0.918. Nilai ini menunjukkan bahawa instrumen yang dibina

boleh digunapakai dan memenuhi ciri-ciri instrument yang berkualiti. Nilai ketekalan item ini menepati kajian Marina Ibrahim dan Jamil Ahmad (2013) dan disahkan oleh Borg (et al., 1993) bahawa alpha cronbach pada nilai 0.6 atau lebih adalah diterima dan memenuhi ciri-ciri instrumen yang baik.

Pengkaji telah menggunakan kaedah persampelan rawak mudah terhadap peserta-peserta yang menghadiri program latihan yang dianjurkan oleh JAIS iaitu Kursus Kaedah Penulisan JAWI Siri 1/1. Seramai 52 orang guru JAWI telah menyertai kursus ini dan guru-guru ini telah di pilih secara rawak dan menjadi sampel dalam kajian ini. Data yang diperolehi daripada kajian terdiri daripada data kuantitatif. Bagi tujuan memproses data kuantitatif diproses dengan menggunakan perisian program “*Statistical Package For The Social Sciences*” (SPSS versi 22.0). Data yang diperolehi menerusi penyelidikan ini dianalisis secara deskriptif bagi menjelaskan dapatan keseluruhan merujuk kepada objektif yang ditetapkan.

Kajian ini menggunakan skala likert lima mata dengan kaedah skornya ialah skor 1 mewakili jawapan Sangat Tidak Setuju (STS), skor 2 Tidak Setuju (TS), skor 3 Kurang Setuju (KS), skor 4 Setuju (S) dan skor 5 Sangat Setuju (SS). Data yang diperolehi telah dianalisis dengan menggunakan statistik deskriptif yang melibatkan kekerapan, peratusan dan min. Kajian ini membahagikan nilai min kepada tiga tahap, iaitu seperti di dalam Jadual 1.

Jadual 1.

*Kategori Tahap Penilaian Min*

<b>Nilai Min</b>	<b>Interpretasi</b>
1.00 hingga 2.33	Rendah
2.34 hingga 3.66	Sederhana
3.67 hingga 5.00	Tinggi

**DAPATAN KAJIAN**

Dapatan kajian ini akan dijelaskan melalui dua bahagian berdasarkan dua program yang dilaksanakan iaitu Kursus Intensif Bahasa Arab dan Kursus Kemahiran Penulisan JAWI yang dianjurkan oleh Jabatan Agama Islam Selangor (JAIS)

**Modul Kursus Intensif Bahasa Arab Guru SRA siri 1/1 Jabatan Agama Islam Selangor (JAIS)**

Dapatan kajian pada Jadual 2 menunjukkan bahawa nilai min tertinggi berada pada tahap tinggi iaitu 4.04 berdasarkan item KM4 “Modul latihan yang digunakan sesuai diaplikasikan dalam Pengajaran dan Pembelajaran (PdP).” menunjukkan seramai 34 orang responden (64.2%) menyatakan kandungan modul seseuai diaplikasikan dalam PdP.

Seterusnya item KM2 “Setiap slot program latihan merangkumi keseluruhan modul latihan” memperoleh nilai min 4.00 iaitu tinggi, menunjukkan 30 responden (56.6%) menguasai item tersebut.

Seterusnya item KM1 “Modul latihan disediakan dengan merujuk kepada objektif yang telah ditetapkan.” memperoleh nilai min yang tinggi iaitu 3.96 menunjukkan seramai 29 responden (54.7%) modul latihan sesuai dengan objektif yang ditetapkan.



Jadual 2

*Kandungan Modul Dalam Program Latihan Kursus Intensif Bahasa Arab*

Bil	Item	Kekerapan & peratus (N=53)					Min	SP	INT
		STM	TM	KKM	M	SM			
KM1	Modul latihan disediakan dengan merujuk kepada objektif yang telah ditetapkan.	0 (0%)	0 (0%)	13 (24.5%)	29 (54.7%)	11 (20.8%)	3.96	0.678	T
KM2	Setiap slot program latihan merangkumi keseluruhan modul latihan.	0 (0%)	1 (1.9%)	10 (18.9%)	30 (56.6%)	12 (22.6%)	4.00	0.707	T
KM3	Modul latihan yang dihasilkan sesuai dengan tahap kelayakan akademik peserta.	0 (0%)	1 (1.9%)	13 (24.5%)	35 (66.0%)	4 (7.5%)	3.79	0.600	T
KM4	Modul latihan yang digunakan sesuai diaplikasikan dalam Pengajaran dan Pembelajaran (PdP).	0 (0%)	1 (1.9%)	7 (13.2%)	34 (64.2%)	11 (20.8%)	4.04	0.649	T
min keseluruhan kandungan modul dalam program latihan							3.95	0.658	T

Sumber: Kajian Lapangan, 2017

Akhir sekali item KM3 “Modul latihan yang dihasilkan sesuai dengan tahap kelayakan akademik peserta.” Memperoleh nilai min 3.79 tahap tinggi, menunjukkan bahawa seramai 35 responden (66.0%) menyetakan modul latihan yang dihasilkan sesuai dengan tahap kelayakan akademik peserta.

Oleh itu, min keseluruhan bagi objektif "Modul Kursus Intensif Bahasa Arab Guru SRA siri 1/1 Jabatan Agama Islam Selangor (JAIS)" adalah min=3.94 dengan interpretasi skor min pada tahap sederhana tinggi (Mohamed Najib dan Tay Siok Beng, 2011).

**Modul Kursus Kemahiran Penulisan Jawi Guru SRA Siri 1/1 Jabatan Agama Islam Selangor (JAIS)**

Dapatan Jadual 3 menunjukkan bahawa nilai min tertinggi berada pada tahap tinggi iaitu 4.62 berdasarkan item KM4 “Modul latihan yang digunakan sesuai diaplikasikan dalam Pengajaran dan Pembelajaran (PdP).” menunjukkan seramai 34 orang responden (65.4%) menyatakan kandungan modul sangat sesuai diaplikasikan dalam PdP.

Jadual 3

*Kandungan Modul Dalam Program Latihan Kursus Kemahiran Penulisan Jawi*

Bil	Item	Kekerapan & peratus (N=52)					Min	SP	INT
		STM	TM	KKM	M	SM			
KM1	Modul latihan disediakan dengan merujuk kepada objektif yang telah ditetapkan.	0 (0%)	0 (0%)	2 (3.8%)	21 (40.4%)	29 (55.8%)	4.52	0.577	T
KM2	Setiap slot program latihan merangkumi keseluruhan modul latihan.	0 (0%)	0 (0%)	3 (5.8%)	24 (46.2%)	25 (48.1%)	4.42	0.605	T
KM3	Modul latihan yang dihasilkan sesuai dengan tahap kelayakan akademik peserta.	0 (0%)	0 (0%)	3 (5.8%)	19 (36.5%)	30 (57.7%)	4.52	0.610	T
KM4	Modul latihan yang digunakan sesuai diaplikasikan dalam Pengajaran dan Pembelajaran (PdP).	0 (0%)	0 (0%)	2 (3.8%)	16 (30.8%)	34 (65.4%)	4.62	0.565	T
	min keseluruhan kandungan modul dalam program latihan						4.520	0.589	T

Sumber: Kajian Lapangan, 2017

Seterusnya item KM1 dan KM 3 memperolehi niali min yang sama banyak iaitu 4.52 berada pada tahap tinggi. Item KM1 “Modul latihan disediakan dengan merujuk kepada objektif yang telah ditetapkan.” menunjukkan seramai 29 responden (55.8%) modul latihan sangat sesuai dengan objektif yang ditetapkan. Manakala item KM3 “Modul latihan yang dihasilkan sesuai dengan tahap kelayakan akademik peserta.” Menunjukkan bahawa seramai 30 responden (57.7%) menyatakan modul latihan yang dihasilkan sangat sesuai dengan tahap kelayakan akademik peserta.

Akhir sekali item KM2 “Setiap slot program latihan merangkumi keseluruhan modul latihan.” memperolehi nilai min 4.42 iaitu tinggi, menunjukkan 25 responden (48.1%) sangat bersetuju setiap slot program latihan merangkumi keseluruhan modul latihan.

Oleh itu, min keseluruhan bagi objektif "Modul Kursus Kemahiran Penulisan Jawi Guru SRA Siri 1/1 Jabatan Agama Islam Selangor (JAIS)" adalah min=4.51 dengan interpretasi skor min pada tahap tinggi (Mohamed Najib dan Tay Siok Beng, 2011).

## **PERBINCANGAN DAPATAN KAJIAN**

Latihan seringkali dikaitkan dengan proses pembangunan sumber tenaga manusia khusus para guru dalam sesebuah organisasi pendidikan. Latihan sangat berguna untuk meningkatkan tahap prestasi pekerja sekarang dan di masa depan. Untuk melaksanakan sesuatu program latihan, JAIS menyediakan peruntukkan kewangan yang banyak khusus untuk tujuan tersebut. Sehubungan itu, bagi memastikan sesuatu program latihan memberi manfaat kepada organisasi, ia perlu dinilai terutamanya terhadap keberkesanan dan hubungan dengan prestasi kerja.

Kejayaan sesuatu program latihan amat bergantung kepada persefahaman antara peserta dan jurulatih mengenai objektif-objektif latihan yang diberikan. Kandungan latihan yang sesuai dapat meningkatkan motivasi, kecekapan kemahiran dan kepuasan bekerja dan ia haruslah berdasarkan tugas utama guru JAIS dalam kurikulum bahasa arab dan jawi. Kandungan dan objektif sesuai dengan kehendak pendidikan pada masa kini dan masa depan. Pemadanan antara kandungan dalam latihan dengan objektif keperluan dan perkembangan guru penting untuk peningkatan pengetahuan, kemahiran dan dapat melahirkan guru bahasa arab dan jawi yang kreatif dan inovatif. Data menunjukkan item KM1 bagi guru bahasa arab memperoleh nilai min yang tinggi iaitu 3.96 menunjukkan responden mengatakan modul latihan sesuai dengan objektif yang ditetapkan dengan kehendak dan keperluan guru.

Manakala nilai min bagi hasil data guru jawi pula menunjukkan nilai min 4.52, responden mengatakan modul latihan yang diberikan sesuai dengan objektif dan keperluan bagi guru jawi. Objektif modul latihan jawi seperti memantapkan pengetahuan tentang ejaan jawi yang standard, kemahiran tentang penggunaan ejaan jawi yang betul dan dapat melahirkan guru yang menguasai kemahiran-kemahiran asas dalam kaedah pengajaran jawi.

Kandungan modul ini sesuai untuk para guru bagi tujuan pemulihan. Dapatan kajian menunjukkan majoriti responden mengatakan kandungan modul ini sesuai untuk pemulihan. Mereka berpendapat bahawa kandungan berkaitan dengan jawi dan bahasa arab ini ditunjukkan dengan detail mengikut urutan kandungan, contoh-contoh yang diberikan diperjelaskan lagi dengan penerangan mengenai bagaimana yang menyebabkan berlakunya kaedah pengajaran bahasa arab yang berkesan. Responden mengatakan mereka dapat melaksanakan aktiviti pengajaran dan pembelajaran dengan baik seterusnya membantu pelajar memahami dan menguasai kemahiran dengan cepat.

Antara item KM2 berkaitan tahap penguasaan modul program bahasa arab pengkaji dapat mengenalpasti tahap penguasaan dari 5 aspek iaitu memahami asas PdP bahasa arab berkesan, strategi PdP berkesan, kepentingan Bahan Bantu Sumber Pengajaran (BBSP) dalam PdP bahasa arab, strategi membina RPH dan BBSP dalam PdP bahasa arab untuk pengajaran mikro, Cara pengajaran mikro penggunaan BBSP. Dapatan menunjukkan keseluruhan responden guru bahasa arab dapat menguasai keseluruhan kemahiran latihan yang diberikan menunjukkan nilai min (4.00). Secara keseluruhan, tahap penguasaan kemahiran bagi guru bahasa arab jais adalah berada pada tahap yang tinggi.

Manakala data kajian guru jawi pula menunjukkan nilai min yang tinggi 4.42, responden guru jawi juga bersetuju bahawa kandungan modul berkaitan kemahiran jawi mengikut susunan kandungan dan keperluan kemahiran yang diperlukan. Antara tajuk kemahiran yang diberikan khusus bagi guru jawi adalah tentang asas ejaan jawi, praktikal asas ejaan jawi, Kedudukan huruf hamzah dalam ejaan jawi dan tajuk berkaitan ciri-ciri guru jawi yang berkesan.

Jesteru, guru JAIS perlu mengambil inisiatif latihan sendiri di samping pemantauan dan pengawasan oleh jais yang terlibat dengan latihan guru bagi meningkatkan tahap penguasaan guru jais terhadap kemahiran PdP agar lebih cermelang. Sebagai contoh perkembangan ICT mempunyai banyak implikasi kepada pendidikan. Segala bahan dan maklumat berkaitan keperluan PdP khususnya bahasa arab dan jawi dapat diakses dengan cepat dan pantas. Penggunaan ICT dalam pengajaran dan pembelajaran contohnya dapat menggambarkan kelebihan bakat dan kemahiran seseorang guru.

Dengan kata lain perubahan yang berlaku memerlukan pergubahsuaian dan penilaian semula cara pengajaran, pentadbiran, pendekatan dan cara belajar murid di sekolah. Oleh itu peranan para pendidik perlu memastikan proses pengajaran dan pembelajaran dilaksanakan sesuai dengan perkembangan semasa. Dalam proses pengajaran dan pembelajaran pada asasnya berkehendakkan seseorang guru berkemahiran mengaplikasikan pelbagai strategi dalam pengajarannya bagi memudahkan pemahaman di kalangan pelajar. Teknologi pengajaran antaranya merupakan suatu alat yang dinilai sangat mempengaruhi

proses pembelajaran pelajar. Ini bermakna dalam proses menimba ilmu dan memberi pemahaman pembelajaran kepada pelajar-pelajar guru bersama pelajar harus mampu meneroka pelbagai kaedah, teknik dan aktiviti secara menyeluruh dan bersepadu setiap masa dalam bilik darjah.

Pengkaji juga membincangkan tentang pengaruh faktor kelayakan guru, berdasarkan pengalaman terhadap keberkesanan hasil latihan yang diperolehi. Terdapat beberapa kajian lepas yang mendapati terdapat guru-guru yang merasa kurang bersedia menangani masalah dalam pengajaran kerana menganggap diri mereka tidak atau kurang berpengalaman kerana tidak mendapat latihan yang mencukupi (Buell et al 1999). Namun demikian, terdapat ruang bagi penambahbaikan dalam latihan guru agar meningkatkan profesionalisme guru memandangkan laporan Pelan Pembangunan Pendidikan 2013-2025 menunjukkan bahawa guru-guru hanya berjaya menyampaikan 50% pengajarannya secara berkesan.

Antara puncanya ialah bentuk latihan dalam perkhidmatan yang pasif seperti kuliah dan syarahan. Senario ini menunjukkan latihan dalam perkhidmatan yang diperolehi oleh guru-guru di Malaysia kurang berperanan dalam menambahbaik keupayaan guru dalam tugas mereka terutamanya pengajaran.

Adakah perbezaan akademik guru-guru meningkatkan profesionalisme guru-guru? Dalam kajian ini kelayakan bagi seseorang guru bahasa arab adalah dari mereka yang mempunyai asas mata pelajaran bahasa arab di peringkat SPM, STAM, STPM dan diploma pendidikan. Selain daripada itu guru-guru bahasa arab juga mempunyai kelayakan iktisas yang melayakkan mereka untuk berkemahiran dalam PdP khususnya dalam bidang bahasa arab. Dapatan ini selari dengan kenyataan oleh (Dafou, 2009) dimana Kelayakan akademik yang tinggi mempunyai perbezaan dari segi pengetahuan, amalan professional dan cara pemikiran guru-guru dalam pengajaran mereka. Dapatan kajian guru-guru bahasa arab menunjukkan nilai min 3.79 tahap tinggi, ini menunjukkan bahawa responden menyatakan modul latihan yang dihasilkan sesuai dengan tahap kelayakan akademik peserta. Manakala hasil dapatan guru-guru jawi juga menunjukkan nilai min yang tinggi iaitu 4.52, ini menunjukkan bahawa responden juga bersetuju modul latihan yang diberikan sesuai dengan tahap kelayakan akademik. Guru-guru bidang bahasa arab dan jawi majoriti responden mempunyai kelayakan iktisas dalam bidang masing-masing.

JAIS dicadangkan agar membuka peluang yang banyak kepada guru-guru untuk melanjutkan latihan dalam perkhidmatan jangka panjang iaitu melebihi setahun. Maka, guru-guru yang mempunyai kelayakan akademik yang tinggi dapat menjadi guru-guru yang lebih profesional.

Hasil temu bual mendapati kesesuaian latihan berkorelasi secara signifikan dengan peningkatan profesionalisme kerja guru iaitu aspek perancangan PdP dan pemahaman pelajar. Pentadbir mendapati guru-guru menunjukkan perubahan yang baik selepas mengaplikasikan kemahiran baru dalam PdP. Guru juga mendapati minat pelajar selepas mengaplikasikan kemahiran baru dalam PdP meningkat dari sudut hasil pembelajaran, kemahiran dan keseronokan. Hasil pentaksiran melalui ujian dan peperiksaan juga mendapati peningkatan dari sudut keputusan pelajar semakin meningkat.

Pentadbir mengharapkan agar latihan ditambah baik dengan latihan “hands-on” yang memberi pengalaman kepada guru-guru lain. Berdasarkan teori pembelajaran dewasa, pembelajaran dikalangan orang dewasa berlaku dengan berkesan apabila mereka belajar melalui pengalaman (Knowles, 1990). Menurut Kwakman (2003), pengalaman belajar secara “hands-on” akan memberikan guru kaedah pembelajaran yang diperlukan untuk mengadaptasi kepada perubahan yang berlaku dalam kaedah pendidikan terkini dan lebih mencabar. Kajian ini mendapati kandungan latihan sesuai dengan keperluan guru-guru jais bagi bidang bahasa arab dan jawi.

Hasil dapatan kajian menunjukkan bahawa guru-guru bahasa arab dan jawi bersetuju modul yang diaplikasikan di sekolah semasa dalam PdP memberi kesan kepada kaedah pengajaran dan pembelajaran murid-murid. Merujuk hasil dapatan kajian menunjukkan bahawa nilai min yang tinggi oleh

guru jawi iaitu 4.62 pada item KM4. Manakala nilai min guru-guru bahasa arab pula menunjukkan nilai min yang tinggi 4.04. Keseluruhan pentadbir sekolah khusus kepada guru bahasa arab dan jawi bersetuju berlaku peningkatan prestasi guru-guru selepas mengikuti latihan. Pentadbir juga bersetuju bahawa guru-guru yang menghadiri latihan perlu melakukan “*hands-on training*” kepada guru-guru lain bagi meningkatkan kemahiran PdP.

## **RUMUSAN**

Berdasarkan kepada perbincangan dapatan kajian yang dikemukakan, diharapkan agar kajian ini dapat memberi manfaat kepada JAIS, pentadbir sekolah, mahupun guru dalam meningkatkan kualiti program latihan yang dianjurkan.

## **RUJUKAN**

- Borg, W. R., Gall, J.P. (1993). Educational Research. New Jersey: Prentice Hall
- Buell, M., Hallam, R., Gamel-McCormick, M. & Scheer, S. (1999). A Survey Of General And Special Inservice Needs Concerning Inclusion. International Journal of Disability, Development and Education 46: 143-156.
- Cains, R.A. & Brown, C.R. 1996. Newly qualified teachers: A comparative analysis of the perceptions held by B.Ed. and PGCE-trained primary teachers of their training routes. Educational Psychology 16: 257-270.
- Jasmi, K. A., Talip, O. & Ilias, M. F. (2012). Strategi Pengajaran dan Pembelajaran Pendidikan Islam Berpusatkan Pelajar. Seminar Antarabangsa Perguruan dan Pendidikan Islam. Johor, Malaysia: Universiti Teknologi Malaysia.
- Khalid Johari, Zurida Ismail, Shuki Osman, Ahmad Tajuddin Othman. 2009. Pengaruh Jenis Latihan Guru dan Pengalaman Mengajar Terhadap Efikasi Guru Sekolah Menengah. Jurnal Pendidikan Malaysia 34(2): 3–14.
- Marina Ibrahim Mukhtar dan Jamil Ahmad (2013). Kesahan Dan Kebolehpercayaan Instrumen Penilaian Perlaksanaan Pentaksiran Kompetensi Persijilan Modular (PKPM). Proceeding of the International Conference on Social Science Research (ICSSR2013). 4-5 June 2013, Penang, MALAYSIA. e-ISBN 978-967-11768-1-8.
- Mohamed Najib Abdul Ghafar<sup>1</sup> & Tay Siok Beng (2011). Kaitan Antara Kepimpinan Kerja Berpasukan Pengetua Dengan Kepuasan Kerja Ketua Panitia di Daerah Kluang. Journal of Educational Management. Vol.1, March 2011, 87-102, ISSN: 2231-7341.
- Mulyasa, E. 2005. Menjadi Guru Profesional: Mencipta Pembelajaran Kreatif dan Menyenangkan. Bandung: Remaja Rosdakarya.

# KESAN PENGGUNAAN APLIKASI KAHOOT! SEBAGAI PENGUKUHAN KEMAHIRAN MEMBACA MURID KETIDAKUPAYAAN PENDENGARAN

## THE EFFECT OF APPLYING KAHOOT! APPLICATION AS REMEDIAL FOR READING SKILLS FOR DEAF STUDENTS

*Nur Huda Idris*

*[kelipqamar@gmail.com](mailto:kelipqamar@gmail.com)*

*Institut Pendidikan Guru Kampus Ilmu Khas*

*Nur Alia Idris*

*[likeqama@gmail.com](mailto:likeqama@gmail.com)*

*SK Taman Daya 3*

**Abstrak :** Kajian ini dijalankan bertujuan untuk mengenal pasti kesan penggunaan aplikasi Kahoot! sebagai pengukuhan kemahiran membaca untuk murid ketidakupayaan pendengaran. Kajian ini menggunakan reka bentuk *single-subject* dengan berfokus kepada *multiple-baseline* dan melibatkan dua orang subjek kajian ketidakupayaan pendengaran Program Pendidikan Khas Integrasi dari salah sebuah sekolah di daerah Kuala Selangor, Selangor. Data diperoleh dengan menganalisis skor *baseline* dan intervensi subjek kajian kepada min dan sisihan piawai. Perubahan skor pada kedua-dua fasa ini telah diambil dan direkodkan dalam bentuk graf. Hasil kajian menunjukkan peningkatan keputusan skor min subjek kajian selepas intervensi dijalankan pada kali kedua. Dapatan kajian menunjukkan kesan positif penggunaan aplikasi Kahoot! sebagai pengukuhan kemahiran membaca murid ketidakupayaan pendengaran.

**Kata kunci:** murid ketidakupayaan pendengaran, kemahiran membaca, aplikasi Kahoot!

**Abstract:** The purpose of this research is to identify the effect of applying Kahoot! application as remedial for reading skills for deaf students. This research use single-subject design with multiple-baselines across participants which involved two deaf students from Program Pendidikan Khas Integrasi (PPKI) of a school in Kuala Selangor District, Selangor. Data gained by analysing baseline and intervention score of the participants to mean and standard deviation. Changes in the score in these two phases were taken and recorded in the graph. The result has shown an increase in the mean score result of the participants after the second interventions have been carried out. The finding of this research shows a positive effect of applying Kahoot! application as a remedial for reading skills for deaf students

**Keywords:** deaf students, reading skill, Kahoot! application

## **PENGENALAN**

Pemahaman merupakan proses berterusan mengekstrak dan membina makna melalui interaksi dan penglibatan dengan bahasa tulisan (RAND 2002). Abdul Rasid (2011) berpendapat bahawa kebolehan membaca dan menulis merupakan asas kepada proses pengajaran dan pembelajaran yang berkesan dalam pelbagai disiplin ilmu di sekolah. Potensi untuk murid gagal dalam sistem persekolahan akan meningkat sekiranya kemahiran literasi membaca dan menulis tidak dikuasai dengan baik (Whitehurst & Lonigan 2001). Malahan, kemahiran berbahasa yang kukuh merupakan prasyarat kejayaan dalam sebuah komuniti yang kontemporari (Lipka & Siegel 2012).

Secara umumnya, kemahiran mengeja bukanlah satu isu kepada murid yang mempunyai keupayaan untuk membunyikan perkataan, tetapi kemahiran ini sangat sukar kepada murid pekak yang perlu 'melihat' perkataan tersebut sekaligus menjadikan pengajaran bahasa untuk mereka lebih sukar (Mahoney 2013). Namun begitu, murid yang menghadapi kesukaran untuk membaca atau mempunyai tidak keupayaan, tidak dapat memperoleh perbendaharaan kata atau memahami makna perkataan melalui pembacaan sendiri, berbeza dengan murid tipikal (Palmer, Boon & Spencer 2014). Di samping itu, murid bermasalah pembelajaran dan masalah kesihatan yang lain juga sering menghadapi kesukaran dalam pemahaman hingga menyukarkan mereka untuk memahami sepenuhnya apa yang mereka baca (Stetter & Hughes 2011, Palmer et. al 2014).

Menurut kaedah tradisional, aktiviti membaca merupakan aktiviti yang pasif, sedangkan aktiviti ini seharusnya dijalankan secara aktif (Kaya 2015). Manakala bagi murid pekak dan ketidakupayaan pendengaran, mereka cenderung untuk belajar secara visual, dan ini merupakan keperluan yang sukar di mana kebanyakan maklumat penting disampaikan secara lisan (Oweyumi 2008). Oleh itu, kajian ini dijalankan untuk mengenal pasti kesan penggunaan aplikasi Kahoot! sebagai pengukuhan kemahiran membaca untuk murid ketidakupayaan pendengaran.

## **TINJAUAN LITERATUR**

Sugeng, Frida dan Darin (2017) telah menyenaraikan lapan cabaran mengajar murid berkeperluan khas dan salah satu di antaranya ialah guru perlu memberikan definisi dan contoh sesuatu perkataan terlebih dahulu sebelum meneruskan pengajaran lantaran perbendaharaan kata murid yang terhad. Murid berkeperluan khas menunjukkan prestasi yang rendah dalam pemahaman, lalu, menatijahkan mereka tidak dapat berfikir secara kritikal dan memahami maklumat yang diberikan. (Fagella-Luby & Deshler 2008). Murid bermasalah pembelajaran juga mungkin mengalami kesukaran untuk memahami perkataan baru tanpa dilakukan pendedahan berulang terhadap perkataan tersebut (Steele & Watkins 2010).

Bagi murid ketidakupayaan pendengaran pula, mereka berdepan dengan kesukaran dalam semua bidang pencapaian akademik, terutama sekali membaca dan konsep Matematik (Mpofu & Chimhenga 2013). Murid ini sukar untuk memahami struktur ayat dalam elemen bahasa sekaligus memberi kesan kepada kefahaman elemen penulisan, hingga menyukarkan guru untuk menjelaskan dengan lebih lanjut (Mahoney 2013). Mereka juga tidak dapat memproses maklumat dalam bentuk bunyi sepenuhnya, dan memberi kesan kepada keupayaan membaca mereka kerana kurangnya perbendaharaan kata daripada bunyi yang mereka tidak boleh proses (Sugeng, Frida & Darin 2017).

Sugeng, Frida dan Darin (2017) menjelaskan bahawa guru perlu menyesuaikan bahan dan media pengajaran apabila mengajar murid pekak. Guru juga dicadangkan agar menyediakan arahan untuk perbendaharaan kata secara langsung dan memberi peluang kepada murid untuk mempraktikkan semula perbendaharaan kata yang baru diperolehi (Rupley et. al 2002, Stetter & Hughes 2011, NRP 2002). NRP (2002) menggalakkan guru untuk menggunakan teknologi untuk mengajar perbendaharaan kata kerana

murid dengan perbendaharaan kata yang terhad akan mendapat manfaat daripada sesi pembelajaran yang menggunakan teknologi. Pendapat tersebut disokong oleh Sharma dan Unger (2016) yang menyatakan skor murid dalam peperiksaan boleh ditingkatkan melalui penggunaan teknologi dalam penyampaian arahan perbendaharaan kata . Penggunaan teknologi dalam sesi pengajaran memberikan kelebihan kepada guru untuk memantau tahap kemajuan murid pada masa itu juga (Dellos 2015) di samping efektif dalam meningkatkan pemerolehan kosa kata murid (Huang 2015).

Aplikasi Kahoot! merupakan permainan atas talian yang menguji pengetahuan murid mengenai kandungan kursus atau topic pembelajaran (Joseph 2017). Rosas et. al (2003) berpendapat bahawa aplikasi Kahoot! dapat meningkatkan interaksi murid dengan rakan dan guru mereka. Selain itu, aplikasi ini juga dipercayai dapat meningkatkan motivasi murid yang kebiasaannya enggan mengikuti pembelajaran secara aktif (Wang 2015). Paparan multimedia seperti gambar dan video yang digunakan dalam aplikasi ini dapat menarik minat murid terhadap pembelajaran (Dellos 2015). Kapuler (2015) telah menyenaraikan Kahoot! pada tempat ke-36 dalam senarai aplikasi atas talian yang berkesan dan berguna untuk diaplikasikan dalam pengajaran atau penilaian murid dalam kelas. Oleh itu, kajian ini dijalankan untuk melihat kesan aplikasi Kahoot! ke atas kemahiran membaca murid ketidakupayaan pendengaran.

## **METODOLOGI KAJIAN**

### **Reka bentuk kajian**

Kajian ini merupakan sejenis kajian ‘single subject’ dengan reka bentuk ‘multiple-baseline’. Kajian berbentuk ini kebiasaannya bagi mengubah tingkah laku atau psikologi individu (Paul C. Price, 2015). Dalam hal ini, kajian ini dijalankan bagi melihat perubahan keputusan murid-murid apabila aplikasi Kahoot! digunakan dalam PdPc yang tipikal. Setiap subjek kajian telah diuji pada masa yang berbeza dan diberikan intervensi pada masa yang berbeza. Intervensi yang dijalankan bertujuan untuk mengukuhkan kemahiran membaca murid-murid khas ini. Semasa fasa *baseline*, subjek kajian 1 dan 2 mendapat arahan tipikal dengan diberi lembaran kerja soalan pemahaman. Semasa fasa intervensi pula, tambahan aplikasi Kahoot! sebagai platform pembelajaran perasaskan permainan ditambah dalam arahan yang diberi sebelum ini.

### **Limitasi kajian**

Kajian ini telah dijalankan ke atas dua orang subjek kajian berusia 12 tahun di sebuah sekolah di daerah Sungai Buloh, Selangor yang mengikuti Kurikulum Standard Sekolah Rendah Bahasa Inggeris Tahun 5 sahaja. Kajian yang hanya berfokus kepada keberkesanan aplikasi atas talian Kahoot! ini juga hanya menggunakan topik *Unique Buildings* dalam ujian yang dijalankan ke atas subjek kajian. Oleh itu, dapatan kajian ini tidak boleh digeneralisasikan kepada semua murid bermasalah pendengaran dan peningkatan kemahiran membaca bagi semua subjek.

### **Lokasi dan subjek kajian**

Kajian ini telah dijalankan di sebuah sekolah rendah di daerah Sungai Buloh, Selangor dan melibatkan dua orang murid ketidakupayaan pendengaran Tahun 5. Kedua-dua subjek kajian ini sedang mengikuti Kurikulum Standard Sekolah Rendah Bahasa Inggeris Tahun 5 dan akan mengambil Ujian Penilaian Sekolah Rendah pada tahun hadapan.



Jadual 1

*Profil subjek kajian*

Subjek kajian	Jantina	Ketidakupayaan	Umur
S 1	Lelaki	Pendengaran (Implan koklea)	12 tahun
S 2	Perempuan	Pendengaran (Implan koklea)	12 tahun

**Prosedur kajian**

Kajian ini telah mula dijalankan pada minggu keempat bulan Julai 2019 untuk subjek kajian 1, iaitu untuk mengenal pasti skor *baseline* subjek kajian. Setelah selesai mendapatkan skor *baseline* subjek kajian 1, proses yang sama dijalankan ke atas subjek kajian 2 pula pada minggu yang sama. Kedua-dua subjek kajian menjalani intervensi pada minggu pertama bulan Ogos 2019 secara bergilir-gilir.

Pada fasa *baseline*, subjek kajian telah diterangkan secara ringkas tentang kata kunci pada teks dan mereka dikehendaki menjawab soalan pada lembaran kerja yang diberi. Topik yang digunakan untuk mendapatkan data *baseline* ialah topik *Unique Buildings*. Pengkaji telah merekodkan skor fasa *baseline* subjek kajian dalam fail Excel.

Semasa fasa intervensi, subjek kajian masih lagi diberi teks, lembaran kerja dan ditambah dengan soalan-soalan melalui aplikasi Kahoot! juga bagi topik *Unique*. Sebelum menggunakan aplikasi ini, subjek kajian telah diterangkan terlebih dahulu oleh guru tentang cara-cara menjawab menggunakan aplikasi Kahoot!. Skor bagi Fasa B telah dimuat turun secara langsung daripada aplikasi Kahoot! bagi setiap murid. Data yang diperoleh telah direkodkan dan dianalisis kepada bentuk graf.

**DAPATAN KAJIAN**

Bahagian ini membincangkan kesan penggunaan aplikasi Kahoot! sebagai pengukuhan kemahiran membaca murid ketidakupayaan pendengaran. Skor murid telah direkodkan semasa mereka menjawab soalan kemahiran membaca yang melibatkan soalan pemahaman dengan menggunakan fail Excel. Skor mereka semasa intervensi dijalankan sebanyak dua kali juga telah direkodkan di dalam fail Excel yang mana dapat dimuat turun secara langsung oleh pengkaji melalui aplikasi Kahoot!.

Jadual 2

*Min dan Sisihan Piawai Skor Subjek Kajian*

Subjek Kajian	<i>Baseline (%)</i>		<i>Intervensi 1(%)</i>		<i>Intervensi 2(%)</i>	
	Min	Sisihan piawai	Min	Sisihan piawai	Min	Sisihan piawai
S 1	66.67	0.0234	85.71	0.019	100	0.027
S 2	66.67	0.0234	71.43	0.016	100	0.027

Gambar 1 Skor Intervensi 1

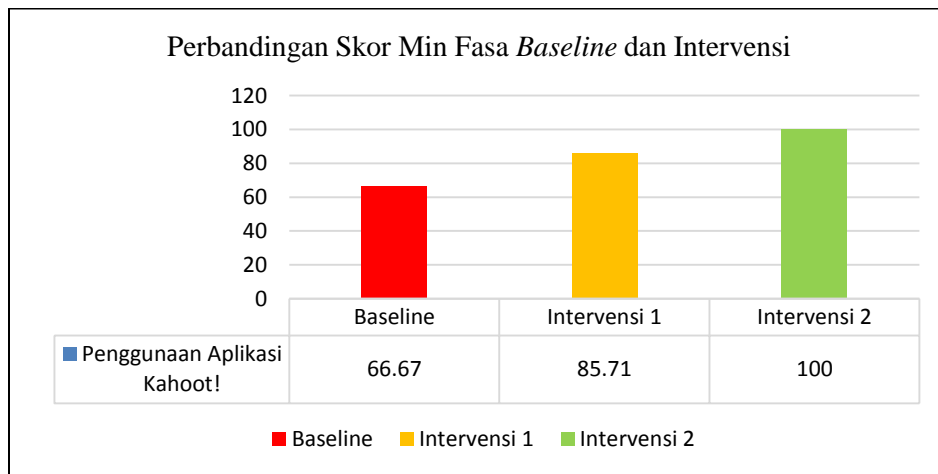
Final Scores				
Rank	Players	Total Score (points)	Correct Answers	Incorrect Answers
	██████	5954	6	1
	██████	4367	5	2

Gambar 2 Skor Intervensi 2

Final Scores				
Rank	Players	Total Score (points)	Correct Answers	Incorrect Answers
	██████	11596	9	0
	██████	11436	9	0

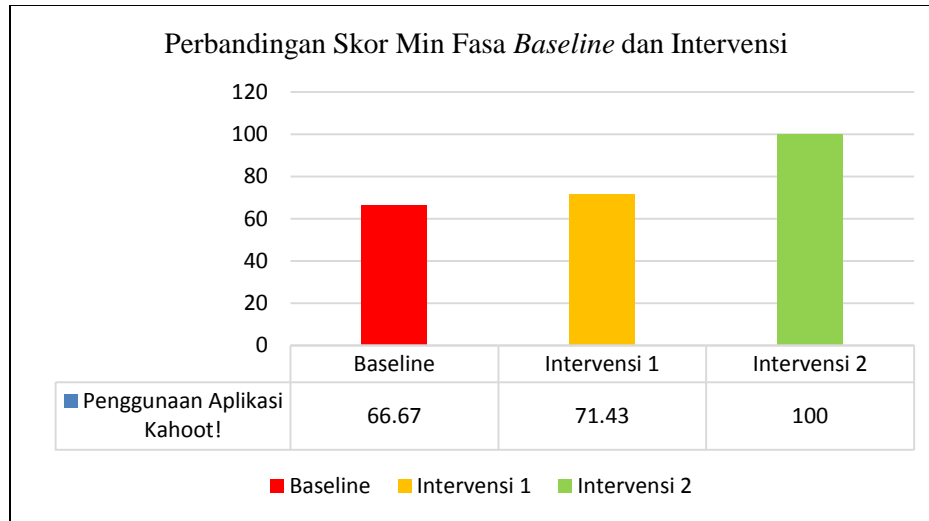
### Keputusan individu

Subjek kajian 1 yang merupakan murid lelaki berusia 12 tahun telah mendapat skor min 66.67 peratus semasa fasa *baseline*. Semasa intervensi 1, skor min subjek kajian 1 telah meningkat sebanyak 19.04 peratus iaitu kepada 85.71 peratus. Subjek kajian 1 terus menunjukkan peningkatan pencapaian yang konsisten apabila subjek kajian berjaya menjawab semua soalan dengan tepat semasa intervensi 2.



Rajah 1. Perbandingan Skor Min Fasa *Baseline* dan Intervensi (Subjek Kajian 1)

Subjek kajian 2 pula merupakan murid perempuan yang telah menjalani pembedahan implant koklea pada sebelah telinga. Skor yang diperolehi subjek kajian 2 semasa fasa *baseline* sama dengan subjek kajian 1 iaitu sebanyak 66.67 peratus. Semasa intervensi 1, walaupun skor min yang diperolehi oleh subjek kajian 2 lebih rendah daripada subjek kajian 1, masih berlaku peningkatan sebanyak 4.76 peratus. Semasa intervensi 2 pula, subjek kajian telah meningkat dengan tidak melakukan sebarang kesalahan dan mendapat skor sebanyak 100 peratus.



Rajah 2. Perbandingan Skor Min Fasa *Baseline* dan Intervensi (Subjek Kajian 2)

## PERBINCANGAN

### Rumusan

Keputusan daripada intervensi yang dijalankan menunjukkan subjek kajian telah mendapat skor min 100% pada Intervensi 2. Hal ini membuktikan bahawa jika murid-murid didedahkan dan dibiasakan dengan teknik membaca yang betul akan dapat menghasilkan keputusan yang baik. Perkara ini telah dijelaskan oleh (Gargiulo & Kilgo, 2000) yang menyatakan kegagalan membaca dengan baik menjadi bertambah buruk akibat ketiadaan strategi pengajaran yang berkesan serta peluang untuk belajar dan ini memberi kesan jangka panjang bagi murid. Keadaan ini menjadi lebih ketara bagi individu yang bermasalah pendengaran.

Semasa intervensi dijalankan, subjek kajian menunjukkan respon yang positif apabila peruntukan masa yang diberikan untuk menjawab telah ditambah oleh guru iaitu menjadi 60 saat bagi setiap soalan. Oleh itu, mereka dapat membaca soalan dan mencari kata kunci dengan lebih baik. Tanpa latihan kemahiran membaca dan menulis menyebabkan pada usia yang sesuai, murid tidak dapat melibatkan diri dengan aktiviti bilik darjah dengan baik dan berisiko untuk gagal dalam akademik dan seterusnya mempengaruhi pekerjaan dan penyesuaian untuk bersosial mereka (Moats, 2000).

Aplikasi Kahoot! ini telah dipilih oleh pengkaji kerana menurut statistik yang dikeluarkan oleh (Kapuler, 2015) menunjukkan Kahoot! merupakan aplikasi yang berada pada tangga ke 36 daripada 100 aplikasi yang telah diundi kerana keberkesanan dan manfaat bagi tujuan pengajaran dan mentaksir murid di dalam bilik darjah. Ternyata apabila pengkaji memperkenalkan aplikasi ini kepada subjek kajian, salah seorang daripada mereka mengatakan dia mengetahui tentang kewujudan Kahoot! ini. Hal ini menunjukkan aplikasi ini telah didedahkan kepada sebahagian murid pada masa kini dan ini melancarkan lagi kajian yang ingin dijalankan.

Subjek kajian yang mana kedua-duanya telah menjalani pembedahan implan koklea telah membuktikan kajian yang dijalankan oleh (Spencer, Gantz, & Knutson, 2004). Hasil keputusan ujian yang mereka jalankan menunjukkan bahawa pengguna implan koklea memperoleh skor yang tinggi menghampiri skor murid tipikal sekaligus dapat meningkatkan pencapaian akademik mereka. Maka, jika kaedah dan teknik PdPc yang sesuai digunakan ke atas murid-murid ini, mereka juga dapat menguasai kemahiran membaca mereka khasnya.

## **Cadangan penambahbaikan**

Penggunaan aplikasi Kahoot! ini dapat dilaksanakan dengan lebih baik jika kemudahan yang disediakan mencukupi dan selesa untuk murid-murid PPKI. Untu kajian pada masa akan datang, adalah lebih baik sekiranya kajin tersebut dapat mengaitkan model tingkah laku sebagai sokongan kepada kajian. Di samping itu, kajian pada masa akan datang juga boleh dijalankan ke atas jumlah murid yang lebih ramai agar generalisasi dapat dilakukan.

## **KESIMPULAN**

Keputusan kajian ini menunjukkan bahawa penggunaan aplikasi Kahoot! ini dapat membantu mengukuhkan kemahiran membaca murid ketidakupayaan pendengaran dengan lebih efektif. Kajian seperti ini perlu terus dilakukan oleh para pendidik agar kualiti perkhidmatan yang dapat diberikan kepada murid-murid juga dapat ditingkatkan. Sekaligus membantu murid-murid istimewa ini meningkatkan kualiti hidup mereka.

## **RUJUKAN**

- Abdul Rasid Jamian. 2011. Permasalahan kemahiran membaca dan menulis bahasa Melayu murid murid sekolah rendah di luar bandar. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu* 1 (1): 1-12.
- Dellos, R. 2015. Kahoot! A digital game resource for learning. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* 12(4): 49-52.
- Fagella-Luby, M. N., & Deshler , D.D. 2008. Reading comprehension in adoloescents with LD: What we know; what we need to learn. *Learning Disabilities Research & Practice* 23(2): 70-78.
- Gargiulo, R.M. & Kilgo, J. (2000). *Young Children with Special Needs*. Albany, NY: Delmar.
- Huang, S. 2015. Mixed-method research on learning vocabulary through technology reveals vocabulary growth in second-grade students. *Reading Psychology* 36(1): 1-30.
- Joseph, P. 2017. The effects of the online game Kahoot! on science vocabulary acquisition. *Theses and Dissertations*.2405.
- Kapuler, D. 2015. Top 100 sites and apps of 2014. *Tech & Learning* 35(6): 14-16.
- Kaya, E. 2015. The role of reading skills on reading comprehension ability of Turkish EFL students. *Universitepark Bulten* 4(1-2): 37-51.
- Lipka, O. & Siegel, S. 2012. The development of reading comprehension skills in children learning English as a second language. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 25(8): 1873-1898.
- Mahoney, K. 2013. Acquisition of the English Language: An examination of deaf students and literacy. *Honors Senior Theses/Projects*.54.

- Moats, L. C. 2000. *Speech to print: Language essentials for teachers*. Baltimore, MD: Brookes.
- National Reading Panel. 2000. *Teaching Children To Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction* (pp. 1 449, Rep.). Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development.
- Oweyumi, A. 2008. An investigation on inclusive instructional practices and learning of students with hearing impairments in post-secondary schools. *African Journal of Cross-Cultural Psychology and Sport Facilitation* 10:158-169.
- Palmer, J., Boon, R. T., & Spencer, V. G. 2014. Effects of concept mapping instruction on the vocabulary acquisition skills of seventh-graders with mild disabilities: A replication study. *Reading & Writing Quarterly* 30(2): 165-182.
- Paul C. Price, R. J.C. 2015. Chapter 10: Single-Subject Research. Canada: Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 License.
- RAND Reading Study Group. 2002. *Reading for understanding : Toward an R&D program in reading comprehension*. Washington, DC: RAND Education.
- Rosas, R., Nussbaum, M., Cumsille, P., Marianov, V., Correa, M., Flores, P., et al. 2003. Beyond nintendo: Design and assessment of educational video games for first and second grade students. *Computers and Education* 40(1): 71–94.
- Rupley, W.H., Logan, J.W., & Nicholas, W.D. 2002. Vocabulary instruction in a balanced reading program. *The Reading Teacher*: 336-346.
- Sharma, S. A., & Unger, S. 2016. Employing web 2.0 technologies to support students' academic vocabulary acquisition. *Michigan Reading Journal* 48(3a): 17-29.
- Spencer, L. J., Gantz, B. J., & Knutson, J. F. 2004. Outcomes and achievement of students who grew up with access to cochlear implants. *The Laryngoscope* 114: 1576–1581.
- Steele, S. C., & Watkins, R.V. 2010 Learning word meanings during reading by children with language learning disability and typically-developing peers. *Clinical Linguistics & Phonetics* 24(7): 520-539.
- Stetter, M. E., & Hughes, M. T. 2011. Computer assisted instruction to promote comprehension in students with learning disabilities. *International Journal of Special Education* 26(1): 88-100.
- Sugeng, S., A., Frida, U. & Darin, F. 2017. Teaching special students: English lesson for deaf students in Indonesian special junior high schools. *International Journal of Education and Research* 5(12): 121-136.
- Wang, A. I. 2015. The wear out effect of a game-based student response system. *Computers & Education* 82: 217-227.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. 2001. Emergent literacy: Development from prereaders to readers. Dlm. S. Neuman & D. Dickinson (Eds). *Handbook of early literacy research*, 11-30. New York: Guilford.

# PELAKSANAAN TRANSFORMASI PRAKTIKUM DI INSTITUT PENDIDIKAN GURU MALAYSIA (IPGM)

*Mohd Nordin Abu Bakar, PhD*  
*Ketua Penolong Pengarah*  
*Pusat Pembangunan Akademik, IPGM, KPM*

*Syed Ismail Syed Mustapa, PhD*  
*Ketua Jabatan,*  
*Jabatan Penyelidikan & Inovasi Profesionalisme Keguruan*  
*IPG Kampus Ilmu Khas*

*Pasukan Penyelidik IPG<sup>1</sup>*  
[\*syed\\_ismail@ipgkik.edu.my\*](mailto:syed_ismail@ipgkik.edu.my)

## ABSTRAK

Kajian ini dijalankan untuk mengkaji pelaksanaan transformasi praktikum di Institut Pendidikan Guru Malaysia (IPGM). Sampel kajian ini terdiri daripada 1343 orang pensyarah penyelia dan 2504 orang siswa guru yang terdapat di 27 buah IPG di seluruh Malaysia. Kajian ini menggunakan pendekatan gabungan dengan menjadikan pendekatan kuantitatif melalui instrumen soal selidik sebagai rujukan utama. Dapatan kajian menunjukkan bahawa tahap amalan bimbingan pensyarah penyelia dalam lapan (8) aspek kajian berada pada tahap tinggi dengan catatan min 4.26 (sp= .47). Selain itu dapatan kajian juga menunjukkan bahawa menurut perspektif siswa guru, tahap amalan dan impak bimbingan pensyarah penyelia berada pada tahap tinggi dengan masing-masing mencatatkan min 4.56 (sp= .43) dan 4.46 (sp= .45). Disamping itu dapatan kajian juga menunjukkan tidak semua IPG Kampus melaksanakan sesi pendedahan aktiviti transformasi praktikum seperti yang dirancang. Dalam masa yang sama, kajian membuktikan bahawa sesi pendedahan transformasi praktikum dapat membantu mengatasi isu berbangkit yang dihadapi oleh pensyarah penyelia dan siswa guru. Seterusnya pihak IPGM perlu memberikan pertimbangan terhadap beberapa cadangan penambahbaikan dalam transformasi praktikum iaitu untuk merangka latihan secara berterusan, menaiktaraf capaian internet, mempelbagaikan mekanisme maya, nisbah pembimbing dengan siswa guru, multi bahasa, kolaboratif antara pensyarah teras dengan elektif teras dan kesesuaian waktu pelaksanaan praktikum dengan sesi persekolahan.

*Kata Kunci: transformasi praktikum, pensyarah penyelia, siswa guru*

## ABSTRACT

This research was carried out to study the implementation of teaching practicum transformation in Institutes of Teacher Education Malaysia (ITEM). Samplings consist of 1343 practicum supervisors and 2504 student teachers from 27 institutes of teacher education in the whole of Malaysia. This study uses mixed method approach as quantitative approach as the main reference. Findings showed that the level of practicum supervisors' guidance in eight (8) aspects in the study was at a high level with mean 4.26 (sd=.47). The findings also show that according to the perspective of the teacher's students, the level of practice and the impact of supervisory lecturers' guidance is at high level with 4.56 (sp = .43) and 4.46 (sp = .45). The findings also show that not all IPG Campus conducts the practice of expanding practice activities as planned. At the same time, studies have shown that the practice of transformation of

practicum transformation can help overcome the issues raised by supervisors' and student teachers. Hence, ITEM should pay serious attention to improvements in teaching practicum transformation such as planning continuous training, upgrading internet access, varying virtual mechanism, ratio supervisors to students, multi languages, collaboration between major and elective supervisors and suitability of practicum implementation and school session.

*Keywords: teaching practicum transformation, practicum supervisors, student teachers*

## **PENGENALAN**

Pelaksanaan praktikum dalam latihan perguruan merupakan satu program latihan praktikal yang sistematik, berasaskan sekolah dan bersifat *developmental* yang membolehkan pelajar membina, menguasai dan mengukuhkan ilmu profesional perguruan untuk menjadi guru permulaan yang berkesan. Semasa proses pelaksanaan praktikum, keutamaan diberikan kepada pencerapan klinikal dan bimbingan yang memerlukan jalinan kerjasama dan pengkongsian pintar antara IPG dengan sekolah (IPGM, 2018).

Melalui Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 (PPPM), keberhasilan pendidikan yang diterjemahkan dengan pembangunan modal insan yang berkualiti merupakan sandaran negara ke arah mencapai taraf negara maju. Amanah ini merupakan tanggungjawab besar yang perlu dihayati oleh semua warga pendidik, khususnya warga IPGM. Peranan dan komitmen padu diperlukan dan tugas menjadi sangat mencabar dengan keperluan menyediakan latihan dan pembelajaran bagi melahirkan bakal-bakal guru yang berkualiti serta bersedia menghadapi cabaran untuk merealisasikan transformasi pendidikan negara seperti yang dihasratkan dalam PPPM 2013-2025.

Justeru, amalan profesional di IPG masa kini perlu dimantapkan. Fokus transformasi dalam amalan profesional adalah untuk menyusun dan memantapkan pelaksanaan praktikum sedia ada dengan merapatkan jurang antara teori dengan praktikal, khususnya ketika siswa guru IPG berhadapan dengan situasi sebenar di sekolah. Melalui transformasi praktikum, IPG memperkenalkan pemantapan pelaksanaan praktikum secara bertema disamping meningkatkan kualiti pemerhatian dan pencerapan klinikal, dan menambahbaik program pementoran.

## **PERNYATAAN MASALAH**

Bimbingan pengajaran pensyarah yang menjadi pelaksana dasar dalam konteks praktikum, lebih memberikan kesan kepada pembentukan kualiti siswa guru, khususnya dalam aspek perancangan dan pelaksanaan pengajaran (Hasriani 2007). Melalui program mentoran praktikum, pensyarah akan dapat menggunakan segala sumber yang ada untuk membimbing siswa guru mewujudkan persekitaran pembelajaran yang kondusif dan seterusnya dapat menyerlahkan potensi masing-masing terutamanya dalam aspek amalan pengajaran (Baharin 2006; Mahyuddin & Mardiyah, 2008).

---

<sup>1</sup> Dr Ramlan Hamzah (IPGK Teknik), Dr. Hasnah Abdullah (IPGK Raja Melewar), Datin Dr. Bushro Ali (IPGK Islam), Haliza Hamzah (IPGK Teknik), Joy Nesamalar Samuel (IPGK Teknik), Zainun Johari (IPGK Raja Melewar), Anisah Hashim (IPG Teknik), Kamarudin Yahaya (IPGK Ilmu Khas), Syed Hamid Syed Alwi (IPGK Islam), Johari Joned (IPGK B. Melayu), Mohd Noor Ahmed (IPGKSA.Halim), Mohd Asmadi Samdin (IPGKTH.Onn), Mohammad Azmi Roslin (IPGKPM Melaka), Nor Azam Ariffin (IPGKP.Pinang), Taufik Ahmad (IPGK Ipoh)

Namun begitu sehingga kini terdapat pelbagai masalah telah dikenal pasti dihadapi oleh siswa guru ketika mereka menjalani praktikum. Antaranya adalah seperti tahap kesediaan dan pengetahuan pedagogi siswa guru dikatakan masih kurang memuaskan (Abdul Razak & Ahmad Shukri, 2002); minat,

sikap, pengetahuan dan kemahiran mengajar yang sederhana (Baharin, 2006; Halimah, 2006); keyakinan diri mereka dalam menyampaikan isi pelajaran 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 untuk mengajar dan memperbaiki pengajaran (Zakaria, Soaib, Abdul Rasid & Yahya, 2001).

Berdasarkan proses yang dilalui oleh siswa guru ketika menjalani praktikum, maka program praktikum di sekolah akan menguji semangat, kesabaran, daya usaha serta ketahanan fizikal dan mental siswa guru dalam usaha untuk menjadi guru yang berkualiti (Ebmeier 2003; Hensley, Smith & Thomson 2003). Walaupun mungkin tidak sampai mengalami kejutan budaya, namun cabaran-cabaran yang dihadapi jika gagal ditangani dan tidak mendapat bimbingan yang sewajarnya, maka siswa guru akan menghadapi tekanan (Mohd Nor & Ismail, 2008). Masalah tersebut akan menjadikan siswa guru kurang bersemangat, rendah diri, mudah berputus asa dan bersikap negatif terhadap program praktikum (Ivylenda, 2007; Azizah 2006). Tanpa bimbingan daripada pensyarah penyelia, kestabilan emosi siswa guru akan terganggu (Nor Hasniza, 2006; Zainudin, 2006).

Oleh kerana siswa guru merupakan bakal guru yang diharapkan menjadi penggerak dan peneraju utama sistem pendidikan negara, maka sewajarnya IPG mampu melatih bakal guru yang benar-benar berkualiti (Fatimah, 2002). Dengan adanya amalan bimbingan pengajaran oleh pensyarah penyelia dan dilaksanakan secara terancang, maka sudah pastilah kualiti siswa guru akan dapat dipertingkatkan (Syed Ismail, 2016).

Oleh yang demikian, kajian terhadap kesan bimbingan yang diberikan oleh pensyarah penyelia dalam program praktikum perlulah dilaksanakan dan sangat relevan serta bertepatan dengan transformasi pendidikan bagi melahirkan siswa guru yang benar-benar berkualiti seperti yang dihasratkan oleh Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM).

## **TINJAUAN LITERATUR**

Bimbingan pengajaran di peringkat sekolah pula merujuk kepada satu bentuk amalan kepemimpinan yang lebih menekankan kepada keberkesanan pelaksanaan proses pengajaran dan pembelajaran (Jamaliah & Norhasimah 2006; Muijs & Harris 2007). Pengetua sebagai pemimpin pengajaran di peringkat sekolah seharusnya mempunyai keupayaan mempengaruhi guru seajar dengan tingkah laku amalan bimbingan yang sepatutnya (Hebert 2006; Yu, Leithwood & Jantzi, 2002).

Amalan bimbingan pengajaran yang berkesan bukan hanya semata-mata terletak pada kualiti peribadi seseorang pemimpin, tetapi juga bergantung kepada peranan yang dimainkan oleh pemimpin tersebut yang meliputi gaya kepemimpinan, hubungannya dengan wawasan, nilai dan matlamat sekolah serta pendekatan yang digunakan dalam proses melaksanakan perubahan (Cooper, 2003; Hussein, 2008). Tiga ciri pemimpin yang sering dihubungkan dengan amalan bimbingan pengajaran yang berjaya iaitu ketekalan matlamat, penglibatan staf dalam membuat keputusan serta mempunyai kewibawaan dalam pengajaran dan pembelajaran (Ishak 2004; Zaliha 2009).

Bimbingan pengajaran dalam kalangan guru pula dilihat kepada usaha mereka untuk meningkatkan motivasi rakan-rakan sejawat supaya sentiasa berusaha melaksanakan pengajaran dan pembelajaran yang berinovatif serta melaksanakan tugas dengan cara yang lebih baik dan berkesan (Shukri 2004). Setiap guru perlu menggembeling tenaga untuk mengetepikan segala kekangan dan masalah, khususnya dari aspek struktur birokrasi, dengan mewujudkan perhubungan yang lebih berkesan dan memperkembangkan satu kerangka perancangan yang strategik (Sufa'at 2009; Yazid & Siti Aminah, 2004). Usaha ini juga melibatkan proses pujukan dan bimbingan untuk mencapai objektif secara lebih terancang (Hamdan & Rahimah 2008; Kouzes & Posner 2003).



Dalam konteks praktikum juga setiap guru pelatih mengharapkan mereka memperoleh bimbingan pengajaran yang sewajarnya supaya mereka dapat melaksanakan tugas pengajaran dan pembelajaran sama ada di dalam atau di luar bilik darjah dengan baik bagi mencapai objektif pelajaran yang telah dirancang (Syed Ismail, 2014). Ketika memberikan bimbingan pengajaran, pensyarah dan guru pembimbing perlulah melakukan pemerhatian dan penyeliaan terhadap pengajaran guru pelatih bagi melihat kekuatan dan kelemahan untuk tujuan penambahbaikan (Glickman 2007; Hapidah et al. 2002; Zainudin 2006).

Bimbingan pensyarah penyelia didapati memberi impak bimbingan yang paling jelas kepada siswa guru, khususnya dalam penulisan objektif pengajaran. Mereka lebih mudah merancang objektif pengajaran setelah menerima bimbingan daripada pensyarah penyelia. Di samping itu dengan adanya bimbingan objektif pengajaran, siswa guru dapat menguruskan kelas dengan lebih terancang. Siswa guru turut sangat berpuas hati terhadap teladan yang baik motivasi yang diberikan oleh pensyarah penyelia. (Syed Ismail, Ahmad Subki, Noor Fitriyati & Nurhidayah, 2018).

## **TUJUAN KAJIAN**

Kajian ini bertujuan untuk meninjau pelaksanaan program transformasi praktikum yang dilaksanakan oleh Institut Pendidikan Guru Malaysia (IPGM), KPM. Tumpuan kajian difokuskan kepada aspek praktikum bertema, konsep permentoran, penyeliaan klinikal, pendekatan bimbingan, menilai dan memberi maklumbalas, refleksi, e-praktikum dan impak bimbingan kepada siswa guru.

## **OBJEKTIF KAJIAN**

Objektif khusus kajian ini adalah untuk mengenalpasti;

- i. tahap amalan bimbingan dalam aspek praktikum bertema, konsep permentoran, penyeliaan klinikal, pendekatan bimbingan, menilai dan memberi maklumbalas, refleksi, e-praktikum dan impak bimbingan dalam pelaksanaan transformasi praktikum menurut perspektif pensyarah penyelia.
- ii. tahap amalan dan impak bimbingan pensyarah penyelia dalam pelaksanaan transformasi praktikum menurut perspektif siswa guru.
- iii. sejauhmanakah keberkesanan sesi pendedahan transformasi praktikum terhadap pelaksanaan aktiviti pementoran berstruktur menurut perspektif pensyarah penyelia.
- iv. cadangan penambahbaikan dalam transformasi praktikum menurut perspektif pensyarah penyelia.

## **REKA BENTUK KAJIAN**

Kajian ini menggunakan pendekatan gabungan (*mixed method*) yang menggabungkan reka bentuk kajian kuantitatif dan kualitatif. Reka bentuk kajian kuantitatif melibatkan kaedah kajian tinjauan, manakala reka bentuk kajian kualitatif pula menggunakan kaedah temu bual, pemerhatian dan semakan dokumen. Dalam kajian ini, pengkaji telah menggunakan pendekatan kuantitatif sebagai kaedah utama kajian. Data-data kualitatif pula digunakan sebagai data sokongan untuk mengukuhkan dapatan kajian.

## **INSTRUMEN KAJIAN**

Bagi mencapai objektif kajian, tiga set instrumen set soal selidik telah digunakan. Instrumen tersebut adalah;

- i. soal selidik penilaian pensyarah penyelia yang mengandungi konstruk seperti berikut;
  - Bahagian A : Demografi
  - Bahagian B : Praktikum Bertema
  - Bahagian C : Permentoran Berstruktur
  - Bahagian D : Penyeliaan Klinikal
  - Bahagian E : Bimbingan Dalam Praktikum
  - Bahagian F : Kemahiran Menilai dan Memberi Maklum Balas
  - Bahagian G : Kemahiran Refleksi
  - Bahagian H : e-Praktikum
  - Bahagian I : Impak Bimbingan
  
- ii. Soal selidik penilai siswa guru
  - Bahagian A : Demografi
  - Bahagian B : Transformasi Praktikum
  - Bahagian C : Penilaian Terhadap Pensyarah Penyelia
  - Bahagian D : Penilaian Terhadap Guru Pembimbing

Setiap item dijawab berdasarkan Skala Likert dengan 1. Sangat rendah; 2. rendah; 3. sederhana; 4. tinggi; dan 5. Sangat tinggi. Seterusnya bagi mendapatkan data secara kualitatif, pengkaji telah menggunakan protokol temu bual. Melalui protokol temu bual ini, pengkaji telah membina lima soalan yang memerlukan responden memberikan pendapat mereka berdasarkan isu yang berkaitan dengan amalan transformasi praktikum IPGM.

## **KESAHAN DAN KEBOLEHPERCAYAAN**

Sebelum menjalankan kajian, instrumen yang dibina telah diuji kesahan dan kebolehpercayaan setiap item yang diuji. Bagi tujuan kesahan, pengkaji telah menjalankan kesahan kandungan dengan merujuk instrumen tersebut kepada 5 orang pensyarah pakar yang terlibat dalam transformasi praktikum ini. Teguran dan pandangan daripada 5 orang pensyarah pakar ini telah diambil kira dalam pemurnian dari segi penggunaan bahasa, kejelasan maksud dan isi kandungan setiap item yang dibina.

Instrumen yang telah diuji kesahannya itu diuji pula kepada 74 orang siswa guru dan 27 orang pensyarah penyelia dari IPG Kampus Bahasa Melayu untuk menguji kebolehpercayaan item yang dibina. Pada 30 Ogos 2018, pasukan pengkaji telah menguji kebolehpercayaan instrumen kajian ini. Pengkaji mendapati bahawa reabiliti instrumen penilaian pelajar adalah 0.981 yang melibatkan 78 item. Sementara itu realibiliti instrumen penilaian pensyarah pula adalah 0.969 dan melibatkan 54 item. Oleh yang demikian, item yang dibina boleh digunakan untuk tujuan kajian dan dapat 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 22.0. Pengkaji melaksanakan pentaksiran skor min berasaskan pentaksiran oleh Nunnally & Bernstein (1994), dengan menginterpretasikan min kemahiran kepimpinan dalam kajian ini seperti yang berikut:

Jadual 1

*Jadual penentuan min*

BIL	NILAI MIN	ARAS
1	4.01 hingga 5.00	Tinggi
2	3.01 hingga 4.00	Sederhana Tinggi
3	2.01 hingga 3.00	Sederhana Rendah
4	1.00 hingga 2.00	Rendah

Sumber: Nunnally, J. C. & Bernstein 1994

Populasi dalam kajian ini adalah semua pensyarah penyelia yang terlibat dalam dalam penyeliaan praktikum siswa guru Semester lima (5) dan Semester tujuh (7) program PISMP, IPGM. Bagi mendapatkan sampel daripada populasi kajian, maka pengkaji telah melakukan persampelan rawak berkelompok. Persampelan rawak berkelompok adalah di mana sampel dipilih berdasarkan kelompok populasi. Taburan populasi mengikut kampus ditunjukkan seperti dalam Jadual 2.

Jadual 2

*Bil sampel pensyarah penyelia mengikut IPGK*

BIL	IPGK	n	PENGALAMAN DI IPG			PENGALAMAN PENYELIAAN		
			0-5	<5	%	0-5	<5	%
1	Bahasa Antabangsa (IPGKBA)	40	3	37	92.5	8	32	80.0
2	Bahasa Melayu (IPGKBM)	71	6	65	91.5	7	64	90.1
3	Tun Hussein Onn (IPGKTHO)	35	4	31	88.6	6	29	82.9
4	Pendidikan Islam (IPGKPI)	34	4	30	88.2	6	28	82.4
5	Ilmu Khas (IPGKIK)	50	4	46	92.0	5	45	90.0
6	Pendidikan Teknik (IPGKPT)	83	5	78	94.0	10	73	88.0
7	Raja Melewar (IPGKRM)	88	7	81	92.0	11	77	87.5
8	Perempuan Melayu Melaka (IPGKPM)	20	1	19	95.0	4	16	80.0
9	Temenggung Ibrahim (IPGKTI)	80	6	74	92.5	13	67	83.8
10	Tengku Ampuan Afzan (IPGKTAA)	40	4	36	90.0	7	33	82.5
11	Tuanku Bainun (IPGKTB)	53	5	48	90.6	9	44	83.0

12	Darulaman (IPGKDA)	20	1	19	95.0	5	15	75.0
13	Ipoh (IPGKI)	74	1	73	98.6	2	72	97.3
14	Kota Bharu (IPGKKB)	57	1	56	98.2	2	55	96.5
15	Dato' Razali Ismail (IPGKDRI)	46	6	40	87.0	9	37	80.4
16	Sultan Abdul Halim (IPGKSAH)	71	2	69	97.2	4	67	94.4
17	Sultan Mizan (IPGKSM)	52	3	49	94.2	8	44	84.6
18	Perlis (IPGKP)	48	1	47	97.9	5	43	89.6
19	Pulau Pinang (IPGKPP)	77	4	73	94.8	9	68	88.3
20	Tun Abdul Razak (IPGKTAR)	32	7	25	78.1	7	25	78.1
21	Batu Lintang (IPGKBL)	14	1	13	92.9	2	12	85.7
22	Gaya (IPGKG)	45	2	43	95.6	4	41	91.1
23	Keningau (IPGK KENINGAU)	46	5	41	89.1	5	41	89.1
24	Kent (IPGK KENT)	48	1	47	97.9	4	44	91.7
25	Miri (IPGK MIRI)	42	8	34	81.0	9	33	78.6
26	Rajang (IPGKR)	28	6	22	78.6	9	19	67.9
27	Tawau (IPGKT)	49	7	42	85.7	14	35	71.4
<b>KESELURUHAN</b>		<b>1343</b>	<b>105</b>	1238	92.2	<b>184</b>	1159	86.3

Berdasarkan Jadual 3, daripada 1343 bilangan pensyarah yang terlibat dengan penyeliaan praktikum, 1238 orang (92.2%) telah berkhidmat lebih daripada 5 tahun di IPG. Selain itu data juga menunjukkan bahawa daripada jumlah keseluruhan responden, 1159 orang (86.3%) pensyarah penyelia mempunyai pengalaman lebih daripada 5 tahun sebagai penyelia praktikum. Walaupun jumlah tersebut menunjukkan peratus yang agak tinggi, namun begitu perhatian juga perlu diberikan kepada 184 orang (13.7%) pensyarah penyelia yang mempunyai pengalaman kurang daripada 5 tahun sebagai pensyarah penyelia praktikum.

Jadual 3

*Bil keseluruhan sampel pensyarah*

Bil	Jantina	Bil.	%	Sem 5	Sem 7	Sem 5&7
1	Lelaki	700	52.1			
2	Perempuan	643	47.9	411	273	659
3	Jumlah	1343	100.0	(30.6%)	(20.3%)	(49.1%)

Berdasarkan Jadual 3, secara keseluruhannya terdapat 1343 pensyarah yang telah menjawab instrumen yang diedarkan. Daripada jumlah tersebut, 700 orang (52.1%) adalah pensyarah lelaki manakala 643 (47.9%) adalah pensyarah perempuan.

Analisis data seterusnya menunjukkan bahawa 411 orang (30.6%) adalah pensyarah penyelia kepada siswa guru semester 5, manakala 273 orang (20.3%) adalah pensyarah penyelia kepada siswa guru semester 7 dan 659 orang (49.1%) terlibat sebagai pensyarah penyelia bagi kedua-dua kumpulan siswa guru dari semester 5 dan semester 7.

Penglibatan siswa guru secara keseluruhannya ditunjukkan dalam Jadual 4.

Jadual 4

*Jumlah populasi siswa guru mengikut kampus*

BIL	IPGK	Semester 5			Semester 7			Jumlah	
		populasi	n	%	populasi	n	%	N	%
1	IPGKBA	77	43	55.8	54	43	79.6	86	65.6
2	IPGKBM	56	36	64.3	76	71	93.4	107	81.1
3	IPGKTHO	143	71	49.7	130	55	42.3	126	46.2
4	IPGKPI	98	24	24.5	102	28	27.5	52	26.0
5	IPGKIK	157	38	24.2	121	16	13.2	54	19.4
6	IPGKPT	92	33	35.9	85	6	7.1	39	22.0
7	IPGKRM	241	96	39.8	124	68	54.8	164	44.9
8	IPGKPM	105	52	49.5	61	24	39.3	76	45.8
9	IPGKTI	164	82	50.0	186	52	28.0	134	38.3
10	IPGKTAA	168	63	37.5	94	32	34.0	95	36.3
11	IPGKTB	107	48	44.9	95	30	31.6	78	38.6
12	IPGKDA	145	40	27.6	111	54	48.6	94	36.7
13	IPGKI	152	94	61.8	137	90	65.7	184	63.7
14	IPGKKB	104	38	36.5	60	13	21.7	51	31.1
15	IPGKDRI	75	64	85.3	56	31	55.4	95	72.5
16	IPGKSAH	106	83	78.3	64	58	90.6	141	82.9
17	IPGKSM	120	45	37.5	101	43	42.6	88	39.8
18	IPGKP	163	80	49.1	130	36	27.7	116	39.6
19	IPGKPP	105	89	84.8	80	63	78.8	152	82.2

20	IPGKTAR	65	60	92.3	58	47	81.0	107	87.0
21	IPGKBL	45	12	26.7	74	7	9.5	19	16.0
22	IPGKG	77	27	35.1	48	18	37.5	45	36.0
23	IPGK KENINGAU	53	50	94.3	56	55	98.2	105	96.3
24	IPGK KENT	52	31	59.6	88	17	19.3	48	34.3
25	IPGK MIRI	78	77	98.7	73	38	52.1	115	76.2
26	IPGKR	41	39	95.1	49	48	98.0	87	96.7
27	IPGKT	111	28	25.2	64	18	28.1	46	26.3
<b>KESELURUHAN</b>		2900	1443	49.8	2404	1061	44.1	2504 (5277)	47.5

Merujuk kepada Jadual 4, siswa guru dari IPG Kampus Rajang mencatatkan penglibatan tertinggi dengan jumlah 87 orang (96.7%) daripada keseluruhan siswa guru kampus berkenaan. Daripada 27 buah IPGK yang dikaji, terdapat 5 buah IPGK yang penglibatan siswa gurunya kurang dari 30%, iaitu;

- i. IPGK Batu Lintang (16.0%);
- ii. IPGK Ilmu Khas (19.4%);
- iii. IPGK Teknik (22.0%);
- iv. IPGK Islam (26.0%); dan
- v. IPGK Tawau (26.3%)

Untuk menjawab **objektif pertama kajian** iaitu mengenapasti tahap amalan bimbingan dalam aspek praktikum bertema, konsep permentoran, penyeliaan klinikal, pendekatan bimbingan, menilai dan memberi maklumbalas, refleksi, e-praktikum dan impak bimbingan dalam pelaksanaan transformasi praktikum menurut perspektif pensyarah penyelia, dapatan kajian adalah ditunjukkan dalam Jadual 5.

Jadual 5

*Tahap amalan bimbingan pensyarah penyelia dalam pelaksanaan transformasi praktikum*

BIL	IPG KAMPUS	Praktikum		Konsep Permentoran		Penyeliaan Klinikal		Pendekatan Bimbingan		Nilai & MaklumBalas		Refleksi		E-Prak		Impak		Seluruh	
		Bertema		min	sp	min	sp	min	sp	min	sp	min	sp	min	sp	min	sp	min	sp
		min	sp																
1	IPGKBA	4.15	0.65	4.12	0.60	4.08	0.66	4.43	0.54	4.45	0.55	4.43	0.59	4.45	0.56	4.45	0.55	4.19	0.50
2	IPGKBM	4.22	0.64	4.22	0.67	4.10	0.73	4.52	0.55	4.52	0.57	4.46	0.61	4.52	0.55	4.52	0.57	4.32	0.53
3	IPGKTHO	4.22	0.58	4.28	0.58	4.16	0.67	4.55	0.54	4.54	0.51	4.41	0.51	4.55	0.54	4.54	0.51	4.37	0.46
4	IPGKPI	4.13	0.61	4.15	0.60	4.07	0.72	4.50	0.51	4.49	0.50	4.40	0.60	4.50	0.51	4.49	0.50	4.26	0.50
5	IPGKIK	3.99	0.60	4.07	0.52	3.90	0.64	4.50	0.48	4.57	0.46	4.38	0.48	4.51	0.49	4.57	0.46	4.15	0.40

6	IPGKPT	4.26	0.56	4.25	0.57	4.17	0.60	4.52	0.48	4.51	0.50	4.45	0.51	4.53	0.48	4.51	0.50	4.32	0.45
7	IPGKRM	4.17	0.68	4.17	0.68	4.10	0.79	4.48	0.61	4.54	0.51	4.48	0.54	4.49	0.61	4.54	0.51	4.24	0.50
8	IPGKMMM	4.08	0.48	4.12	0.44	3.92	0.49	4.39	0.53	4.37	0.47	4.37	0.54	4.40	0.53	4.37	0.47	4.15	0.38
9	IPGKTI	4.11	0.64	4.18	0.59	4.11	0.61	4.48	0.48	4.49	0.53	4.44	0.47	4.48	0.48	4.49	0.53	4.29	0.46
10	IPGKTAA	3.79	0.61	3.70	0.68	3.75	0.74	4.26	0.50	4.15	0.56	4.12	0.56	4.27	0.49	4.15	0.56	3.91	0.46
11	IPGKTB	4.03	0.61	4.05	0.56	4.00	0.71	4.41	0.52	4.40	0.52	4.31	0.56	4.42	0.53	4.40	0.52	4.11	0.47
12	IPGKDA	4.08	0.62	4.02	0.63	3.99	0.72	4.57	0.45	4.53	0.43	4.43	0.45	4.57	0.47	4.53	0.43	4.25	0.43
13	IPGKI	4.20	0.58	4.16	0.51	4.13	0.58	4.53	0.47	4.51	0.50	4.48	0.48	4.55	0.47	4.51	0.50	4.29	0.41
14	IPGKKB	4.22	0.58	4.19	0.56	4.18	0.61	4.47	0.44	4.45	0.46	4.44	0.46	4.49	0.46	4.45	0.46	4.28	0.45
15	IPGKDRI	4.03	0.78	4.00	0.67	4.06	0.77	4.49	0.52	4.45	0.55	4.35	0.58	4.49	0.52	4.45	0.55	4.21	0.52
16	IPGKSAH	4.24	0.62	4.29	0.58	4.25	0.61	4.61	0.41	4.65	0.42	4.48	0.46	4.62	0.42	4.65	0.42	4.39	0.44
17	IPGKSM	4.21	0.72	4.19	0.64	4.20	0.70	4.53	0.49	4.49	0.54	4.46	0.50	4.54	0.49	4.49	0.54	4.32	0.53
18	IPGKP	4.26	0.68	4.28	0.64	4.20	0.70	4.57	0.50	4.53	0.51	4.48	0.57	4.57	0.50	4.53	0.51	4.34	0.52
19	IPGKPP	4.10	0.64	4.02	0.61	3.96	0.78	4.42	0.49	4.44	0.49	4.39	0.49	4.44	0.49	4.44	0.49	4.19	0.46
20	IPGKTAR	4.06	0.48	4.15	0.59	4.14	0.62	4.46	0.47	4.44	0.47	4.38	0.57	4.47	0.47	4.44	0.47	4.20	0.47
21	IPGKBL	4.14	0.74	4.36	0.66	4.06	0.73	4.48	0.61	4.59	0.55	4.49	0.64	4.49	0.61	4.59	0.55	4.33	0.59
22	IPGKG	4.23	0.52	4.21	0.53	4.19	0.63	4.46	0.46	4.51	0.46	4.51	0.49	4.47	0.48	4.51	0.46	4.25	0.37
23	IPGK KENINGAU	4.31	0.55	4.30	0.49	4.30	0.63	4.59	0.45	4.57	0.47	4.43	0.48	4.59	0.45	4.57	0.47	4.32	0.40
24	IPGK KENT	4.13	0.52	4.12	0.52	3.95	0.61	4.47	0.52	4.39	0.53	4.38	0.52	4.48	0.51	4.39	0.53	4.20	0.47
25	IPGK MIRI	4.10	0.41	4.09	0.42	3.95	0.53	4.35	0.46	4.35	0.44	4.26	0.45	4.36	0.48	4.35	0.44	4.13	0.37
26	IPGKR	4.56	0.44	4.53	0.45	4.60	0.45	4.72	0.36	4.73	0.42	4.76	0.36	4.74	0.36	4.73	0.42	4.55	0.32
27	IPGKT	4.28	0.64	4.23	0.49	4.09	0.65	4.53	0.43	4.54	0.44	4.49	0.48	4.53	0.43	4.54	0.44	4.33	0.37
<b>Keseluruhan</b>		<b>4.16</b>	<b>0.62</b>	<b>4.16</b>	<b>0.59</b>	<b>4.10</b>	<b>0.67</b>	<b>4.49</b>	<b>0.50</b>	<b>4.49</b>	<b>0.50</b>	<b>4.43</b>	<b>0.52</b>	<b>4.50</b>	<b>0.50</b>	<b>4.49</b>	<b>0.50</b>	<b>4.26</b>	<b>0.47</b>

Berdasarkan Jadual 5, dapatan kajian menunjukkan bahawa tahap amalan bimbingan pensyarah penyelia dalam lapan (8) aspek kajian bagi 27 buah IPGK berada pada tahap tinggi dengan catatan min 4.26 (sp= .47). Selain itu dapatan kajian juga menunjukkan bahawa tahap amalan bimbingan pensyarah penyelia dalam setiap aspek berada pada tahap tinggi, iaitu praktikum bertema (min=4.16; sp=.62); konsep permotoran (min=4.16; sp=.59); penyeliaan klinikal (min=4.10; sp=.67); pendekatan bimbingan

(min=4.49; sp=.50); menilai dan memberi maklumbalas (min=4.49; sp=.50); refleksi (min=4.43; sp=.52); e-praktikum (min=4.50; sp=.50); dan impak bimbingan (min=4.49; sp=.50); dalam pelaksanaan transformasi praktikum. Berdasarkan Jadual 5 juga, tahap amalan bimbingan pensyarah penyelia bagi semua 26 buah IPGK berada pada tahap tinggi dengan catatan min antara 4.01-5.00. Sebaliknya bagi IPGK Tengku Ampuan Afzan, secara keseluruhannya amalan bimbingan pensyarah penyelia berada pada tahap sederhana tinggi dengan catatan min (min=3.91; sp=.46).



Selain itu beberapa IPGK perlu berikan perhatian kepada beberapa aspek kajian kerana mencatatkan min pada tahap sederhana tinggi dengan min antara 3.01 – 4.00, antaranya adalah seperti berikut;

- i. IPGK Ilmu Khas: praktikum bertema (min=3.99; sp=.60); penyeliaan klinikal (min=3.90; sp=.64)
- ii. IPGK Perempuan Melayu Melaka: penyeliaan klinikal (min=3.92; sp=.49);
- iii. IPGK Tengku Ampuan Afzan: praktikum bertema (min=3.79; sp=.61); konsep permentoran (min=3.70; sp=.68); penyeliaan klinikal (min=3.75; sp=.74)
- iv. IPGK Darulaman: penyeliaan klinikal (min=3.99; sp=.72);
- v. IPGK Pulau Pinang: penyeliaan klinikal (min=3.96; sp=.78)
- vi. IPGK Kent: penyeliaan klinikal (min=3.95; sp=.61);
- vii. IPGK Miri, Sarawak: penyeliaan klinikal (min=3.95; sp=.53)

Melalui temubual yang dilaksanakan dengan pensyarah penyelia, kebanyakan daripada mereka menyatakan bahawa praktikum bertema sangat membantu siswa guru terutamanya dalam mengenal pasti kelemahan dan kekuatan siswa guru semasa mereka melaksanakan proses PdP. Pensyarah penyelia turut menyatakan lagi bahawa praktikum bertema menjadikan pelaksanaan dan amalan praktikum lebih tersusun. Terdapat juga pensyarah penyelia yang memberikan peluang kepada siswa guru untuk menentukan tema. Di samping itu menurut pensyarah penyelia, mereka juga telah mencadangkan tema yang sesuai kepada siswa guru selepas melaksanakan penyeliaan PdP.

Walau bagaimanapun tidak semua pensyarah penyelia didapati memahami konsep praktikum bertema dan seterusnya tidak dapat melaksanakan sepenuhnya transformasi praktikum bertema. Faktor utama adalah kerana kegagalan untuk mengakses MyPOROMS setelah beberapa kali mencuba dan akhirnya mereka tidak mahu meneruskan transformasi praktikum tersebut. Malahan terdapat juga pensyarah penyelia enggan menerima perubahan yang dicadangkan kerana sudah selesai dengan amalan praktikum yang sedia ada dan pelaksanaan transformasi praktikum tersebut masih lambat lagi untuk dilaksanakannya.

Selain itu melalui temubual dan semakan dokumen, didapati hampir kesemua pensyarah penyelia melaksanakan bimbingan sebelum dan selepas pelaksanaan PdP. Tema yang diberikan tertumpu kepada pelbagai aspek iaitu RPH serta komponen yang terkandung di dalamnya, format RPH, hasil pembelajaran, aktiviti yang dirancang, EMK, dan PAK-21. Selain itu pensyarah penyelia juga mengambil masa yang mencukupi untuk berbincang dengan siswa guru sama ada sebelum PdP mahupun selepas PdP. Perbincangan selepas PdP didapati membantu siswa guru untuk lebih bersedia untuk penyeliaan yang seterusnya.

Dalam konteks memberikan bimbingan ini, terdapat IPGK yang menyediakan dua orang pembimbing (major dan pedagogi) untuk seorang siswa guru. Menurut siswa guru, keadaan seperti ini menyebabkan mereka berasa keliru apabila terdapat percanggahan dan perbezaan pendapat antara ke dua-dua pensyarah penyelia berkenaan (IPGK Islam, Bangi).

Semasa melaksanakan bimbingan selepas pengajaran, terdapat beberapa perkara yang diberikan keutamaan oleh pensyarah penyelia, antaranya adalah seperti berikut;

Seterusnya berdasarkan temubual dengan siswa guru, didapati bahawa;

**i. Pra penyeliaan:**

Bimbingan pra penyeliaan ada dilaksanakan oleh pensyarah penyelia dan mereka telah membuat persediaan rapi sebelum melaksanakan bimbingan. Pensyarah penyelia turut membuat penyemakan terhadap RPH, portfolio, menyemak kesesuaian isi kandungan dengan sukatan, strategi penggunaan ABM, dan pemilihan set induksi sebelum memulakan sesuatu pengajaran.

**ii. Maklum Balas dan Cadangan Berpusatkan Pensyarah Penyelia**

Semasa melaksanakan bimbingan, pensyarah penyelia telah melaksanakan beberapa kaedah yang difikirkan berkesan berdasarkan situasi pengajaran dan pembelajaran siswa guru. Teguran dan bimbingan secara umum diberikan berdasarkan kepada pengajaran awal siswa guru. Beberapa cadangan penambahbaikan diberikan kepada aspek yang dilihat masih lemah dan perlukan kepada pembetulan.

Pada peringkat ini pensyarah penyelia sentiasa memberi dan berkongsi tips serta memberikan idea idea yang bernas. Seterusnya pensyarah penyelia juga banyak menggunakan kaedah memberi arahan dan berpusatkan kepada pensyarah, iaitu dengan;

- a. memberikan teguran secara umum;
- b. melaksanakan bimbingan secara umum;
- c. mengemukakan cadangan penambahbaikan; dan
- d. berkongsi tips, memberi idea dan berkongsi pengalaman.

Untuk menjawab **objektif ke dua kajian** iaitu mengenalpasti tahap amalan dan impak bimbingan pensyarah penyelia dalam pelaksanaan transformasi praktikum menurut perspektif siswa guru, dapatan kajian ditunjukkan dalam Jadual 5.

Jadual 5

*Tahap amalan dan impak bimbingan pensyarah penyelia*

BIL	IPGK	PENSYARAH PENYELIA			
		AMALAN BIMBINGAN		IMPAK BIMBINGAN	
		MIN	SP	MIN	SP
1	IPGKBA	4.53	0.41	4.37	0.48
2	IPGKBM	4.56	0.46	4.51	0.47
3	IPGKTHO	4.49	0.42	4.40	0.44
4	IPGKPI	4.54	0.44	4.41	0.44
5	IPGKIK	4.42	0.45	4.35	0.47
6	IPGKPT	4.49	0.50	4.30	0.42
7	IPGKRM	4.69	0.37	4.62	0.41
8	IPGKPM	4.46	0.41	4.33	0.46
9	IPGKTI	4.61	0.40	4.48	0.44

10	IPGKTAA	4.44	0.40	4.27	0.37
11	IPGKTB	4.41	0.47	4.34	0.44
12	IPGKDA	4.55	0.44	4.57	0.41
13	IPGKI	4.56	0.47	4.50	0.44
14	IPGKKB	4.59	0.59	4.45	0.49
15	IPGKDRI	4.50	0.41	4.39	0.44
16	IPGKSAH	4.62	0.37	4.50	0.43
17	IPGKSM	4.43	0.45	4.34	0.42
18	IPGKP	4.56	0.46	4.47	0.49
19	IPGKPP	4.59	0.43	4.48	0.44
20	IPGKTAR	4.60	0.42	4.45	0.44
21	IPGKBL	4.76	0.37	4.68	0.39
22	IPGKG	4.48	0.54	4.47	0.48
23	IPGK KENINGAU	4.50	0.42	4.43	0.44
24	IPGK KENT	4.58	0.40	4.41	0.43
25	IPGK MIRI	4.65	0.42	4.53	0.44
26	IPGKR	4.76	0.38	4.65	0.42
27	IPGKT	4.57	0.38	4.49	0.39
<b>Keseluruhan</b>		4.56	0.43	4.46	0.45

Berdasarkan Jadual 5, dapatan kajian menunjukkan bahawa menurut perspektif siswa guru, tahap amalan bimbingan pensyarah penyelia dalam tujuh (7) aspek kajian bagi kesemua 27 buah IPGK berada pada tahap tinggi dengan catatan min antara 4.01-5.00. Impak bimbingan dari pensyarah penyelia dari IPGK Batu Lintang mencatatkan min tertinggi iaitu 4.68,  $sp=.39$ .

Seterusnya melalui sesi temubual dengan siswa guru, didapati bahawa bimbingan dari pensyarah penyelia telah memberikan impak seperti yang berikut;

**i) Penilaian Tentang Kemampuan Diri.**

Apabila pensyarah membawa siswa guru masuk ke dalam kelas untuk melihat rakan mereka mengajar, timbul satu kesedaran penilaian di dalam diri untuk membandingkan kekuatan dan kelemahan di dalam PdP masing-masing. Perkongsian melalui perbincangan dengan pensyarah penyelia juga dapat menimbulkan keyakinan di dalam diri siswa guru.

**ii) Sikap Pensyarah**

Terdapat beberapa perkara yang membuat siswa guru keliru terhadap tindakan yang dilakukan oleh pensyarah penyelia. Antaranya ialah pensyarah penyelia datang tanpa memberi notis dan ini bermakna tiada pra-bimbingan dilakukan. Ada juga pensyarah penyelia yang tidak datang sehingga habis bulan

pertama pratikum. Tindakan pensyarah penyelia yang dominan dan memberi kerja tambahan kepada siswa guru yang membebaskan mereka.

**(ii) Ketidakserasian Antara Teori dan Amalan**

Apabila pensyarah penyelia terlalu rigid terhadap RPH, maka siswa guru tidak dapat mengembangkan kreativiti. Ditambah lagi situasi kelas yang tidak dapat diramal, maka siswa guru gagal untuk mengawal kelas. Terdapat juga siswa guru yang gagal untuk menerapkan teori ke dalam amalan pengajaran dan pembelajaran di dalam kelas.

**(iii) Membimbing Secara Bersemuka dan Dua Hala**

Terdapat pelbagai cara pensyarah penyelia memberi bimbingan kepada siswa guru. Antaranya ada yang menegur secara terus apabila berlaku kesilapan semasa mengajar. Ketika itu siswa guru secara spontan dapat membetulkan kesilapan yang berlaku. Ada juga pensyarah penyelia yang memberi pandangan dan cadangan secara bertulis dan secara verbal. Bimbingan ini dapat menaikkan motivasi dan keyakinan diri siswa guru.

Bagi menjawab **objektif ke tiga** kajian iaitu untuk mengenalpasti sejauhmanakah keberkesanan sesi pendedahan transformasi praktikum terhadap pelaksanaan aktiviti pementoran berstruktur menurut perspektif pensyarah penyelia, dapatan temubual menunjukkan tidak semua IPGK melaksanakan taklimat Transformasi Praktikum sepenuhnya seperti yang telah dirancang. Selain itu terdapat juga IPGK yang memberikan taklimat Transformasi Praktikum tetapi memilih untuk tidak melaksanakan transformasi praktikum atas alasan penyuraian (IPGK Miri). Fokus yang diberikan semasa taklimat kepada pensyarah juga tidak menyeluruh dimana MyPOROMS sahaja ditaklimatkan manakala elemen-elemen lain tidak ditaklimatkan (IPGK Tawau).

Data melalui temubual juga mendapati bahawa terdapat juga IPGK yang memberikan pilihan kepada pensyarah penyelia sama ada untuk melaksanakan transformasi praktikum ataupun tidak semasa pengumpulan data kajian ini dilaksanakan dan tidak melaksanakan taklimat kepada guru pembimbing (IPGK Gaya). Di samping itu terdapat juga yang menganggap transformasi praktikum disama ertikan dengan MyPOROMS. Kefahaman seumpama ini menyebabkan kecenderungan terhadap praktikum bertema tidak tercapai.

Melalui sesi temu bual dengan pensyarah penyelia dan pelajar untuk mengetahui keberkesanan sesi pendedahan transformasi praktikum, didapati antara keberkesanan sesi pendedahan transformasi praktikum ini adalah dapat menangani isi seperti berikut;

**i. Membantu pensyarah penyelia menangani masalah berbangkit**

Pensyarah penyelia mendapat pendedahan dan latihan yang cukup. Mereka perlu didedahkan kepada sistem dengan secukupnya dan diberikan amali sehingga kompeten. IPG Kampus pula perlu menyelaraskan dan akur dengan tuntutan yang diarahkan oleh IPGM.

**ii. Ketidakpekaan IPG Kampus**

Terdapat ketidakselarasan pelaksanaan antara arahan IPGM dengan pelaksanaan praktikum bertema oleh IPG Kampus. Ada IPG Kampus menggunakan sistem atas talian yang lain selain yang dicadangkan oleh IPGM. Ini menyebabkan siswa guru terpaksa melakukan 2 kerja yang sama bagi

memenuhi keperluan sistem. Selain itu terdapat juga IPG Kampus yang tidak memberikan pendedahan yang meluas kepada pensyarah penyelia dan siswa yang terlibat. Arahan yang tidak fleksible juga membebankan siswa guru sehinggakan mereka tidak mampu menurut kehendak IPG Kampus dengan kehendak sekolah.

### iii. Pensyarah Penyelia kurang kompeten

Melalui temu bual dengan siswa guru, terdapat juga pensyarah penyelia yang kurang mengambil berat tentang penggunaan teknologi digital di dalam pengurusan praktikum bertema. Antara sikap yang ditunjukkan oleh mereka ialah tidak mengaplikasikan langsung, dan tidak mahu membaca pertanyaan dan persoalan yang dikemukakan oleh siswa guru melalui aplikasi sistem. Selain itu terdapat juga pensyarah penyelia yang tidak memberi komitmen disebabkan tiadanya kemahiran yang berkaitan dengan aplikasi. Akhirnya mereka tidak membimbing siswa guru dengan menggunakan aplikasi ini.

Dapatan lain juga menunjukkan bahawa ada kalangan pensyarah penyelia yang;

- a. tidak menggunakan langsung Myporums;
- b. tidak galakkan pelajar untuk menggunakan Myporums;
- c. lambat membuka Myporums;
- d. langsung tidak membaca dan memberikan respon dalam Myporums;
- e. tidak beri komitmen dan tidak kompeten;
- f. tidak memberikan bimbingan atau komen dalam Myporums; dan
- g. hanya menggunakan wassap dan emel.

Seterusnya untuk menjawab **objektif ke empat** kajian iaitu mengenalpasti cadangan penambahbaikan dalam transformasi praktikum menurut perspektif pensyarah penyelia dan siswa guru, melalui sesi temu bual, pengkaji mendapati beberapa cadangan penambahbaikan dalam pelaksanaan transformasi praktikum telah dikemukakan oleh pensyarah penyelia. Antara yang dikemukakan oleh mereka adalah seperti latihan berterusan, menaiktaraf capaian internet, mempelbagaikan mekanisme maya, nisbah pembimbing dengan siswa guru, multi bahasa, kolaboratif antara pensyarah teras dengan elektif teras dan kesesuaian waktu pelaksanaan praktikum dengan sesi persekolahan.

#### i. Latihan Berterusan

Kajian mendapati pensyarah penyelia dan guru pembimbing sangat memerlukan latihan tentang transformasi praktikum untuk memastikan agenda transformasi ini mencapai matlamatnya dan dalam usaha meningkatkan kualiti guru permulaan. Pensyarah penyelia menyatakan jangkamasa latihan yang dikendalikan oleh pihak praktikum IPGK tidak mencukupi untuk melaksanakan sepenuhnya transformasi praktikum.

#### ii. Menaiktaraf Capaian Internet / Aksesibiliti

Bimbingan transformasi praktikum dipercayai akan menjadi lebih lancar sekiranya kebolehcapaian / aksesibiliti talian maya ditambah baik. Transformasi praktikum sangat memberikan banyak perhatian dengan penggunaan atas talian dalam banyak perkara.

#### iii. Mempelbagaikan Mekanisme/ Aplikasi Maya

Oleh kerana capaian internet sangat terbatas, adalah dicadangkan agar transformasi praktikum turut memberikan laluan kepada penggunaan aplikasi maya yang ada selain daripada MyPoroms. Majoriti

pensyarah memilih untuk menggunakan aplikasi komunikasi seperti *whatsapp*, *telegram* dan e-mel untuk berkomunikasi dengan pelajar.

**iv. Nisbah pensyarah penyelia dengan siswa guru**

Terdapat IPGK yang mempunyai bilangan pensyarah penyelia yang membimbing melebihi daripada lima orang. Malahan ada yang membimbing sehingga 15 orang siswa guru. Nisbah pembimbing-siswa guru ini sangat memberikan kesan kepada pensyarah penyelia untuk memberikan bimbingan yang maksimum. Pensyarah penyelia agak tertekan dalam melaksanakan bimbingan terutama apabila ketika berada di tahap bimbingan bersama. Justeru adalah dicadangkan agar nisbah pensyarah penyelia-siswa guru wajar dihadkan.

**v. Pembimbing Mengikut Kepakaran**

Kepakaran pensyarah penyelia juga antara perkara yang didapati memberikan kesan kepada pelaksanaan transformasi praktikum. Hal ini merujuk kepada pensyarah penyelia elektif teras yang secara automatik juga membimbing kokurikulum. Kemahiran dan kepakaran kokurikulum pensyarah penyelia amat terhad.

**vi. Kolaboratif Pensyarah Penyelia Major dengan Pensyarah Penyelia Elektif**

Hasil temu bual penyidik dengan pensyarah penyelia transformasi praktikum mendapati satu keperluan untuk pensyarah penyelia dengan berkolaboratif dengan pensyarah penyelia elektif teras dalam melaksanakan penilaian transformasi praktikum serta mencalonkan siswa guru cemerlang. Hal ini amat diperlukan agar tidak berlaku perselisihan pendapat antara mereka.

**vii. Kesesuaian Waktu Pelaksanaan Praktikum dengan Sesi Persekolahan**

Amalan profesional IPG memperuntukkan praktikum dilaksanakan semasa pelajar PISMP berada di semester lima dan tujuh. Ini bermakna praktikum dilaksanakan dalam semester dua persekolahan. Pensyarah penyelia berpendapat adalah lebih praktikal dilaksanakan praktikum dalam ke dua-dua semester bagi memberi pengalaman yang berbeza kepada siswa guru.

**viii. Meringankan Jangan Membebankan.**

Bagi persepsi siswa guru, perkara yang menjadi isu utama ialah beban kerja semasa praktikum. Justeru perkara utama yang perlu dilakukan ialah mengurangkan kerja penulisan ilmiah siswa guru, memberi ruang masa yang cukup, menggunakan sistem online yang mudah, dan mengurangkan beban kewangan siswa guru dengan mengembalikan semula wang elaun praktikum mereka.

## **RUMUSAN DAN CADANGAN**

Berdasarkan dapatan kajian, dapatlah dirumuskan bahawa tahap amalan bimbingan dalam aspek praktikum bertema, konsep permentoran, penyeliaan klinikal, pendekatan bimbingan, menilai dan memberi maklumbalas, refleksi, e-praktikum dan impak bimbingan dalam pelaksanaan transformasi praktikum pensyarah penyelia adalah berada pada tahap tinggi. Justeru semua pensyarah penyelia perlu berusaha untuk mengekalkan kompetensi masing-masing bagi membantu pelajar untuk terus cemerlang semasa mereka menjalani praktikum. Walau bagaimanapun, IPGM dan IPGK perlu memberikan latihan berterusan kepada pensyarah penyelia, khususnya dalam aspek penyeliaan klinikal dan penggunaan e-praktikum

Seterusnya juga dapatlah dirumuskan bahawa tahap amalan bimbingan dalam aspek praktikum bertema, konsep permentoran, penyeliaan klinikal, pendekatan bimbingan, menilai dan memberi maklumbalas, refleksi, dan impak bimbingan dalam pelaksanaan transformasi praktikum oleh guru pembimbing juga berada pada tahap tinggi. Justeru guru pembimbing juga perlu mengekalkan kompetensi mereka dengan adanya jaringan kolaboratif bersama pensyarah penyelia.

Kajian ini juga mendapat bahawa tahap amalan dan impak bimbingan pensyarah penyelia dan guru pembimbing dalam pelaksanaan transformasi praktikum masih boleh dipertingkatkan lagi. Justeru pihak IPGM, IPGK dan sekolah perlulah merangka latihan secara berterusan, khususnya kepada mereka yang baharu dilantik menjadi pensyarah penyelia dan guru pembimbing.

Di samping itu kajian turut mendapati bahawa tahap kefahaman pelajar terhadap pelaksanaan transformasi praktikum dan penggunaan e-Praktikum hanya berada pada tahap sederhana tinggi. Justeru Unit praktikum di IPGK masing-masing perlu memberikan pendedahan khusus berkenaan transformasi praktikum kepada pelajar sebelum mereka keluar menjalani praktikum di sekolah. Taklimat berkenaan e-Praktikum perlu dilaksanakan secara hand-on dan usaha perlulah dilaksanakan oleh IPGK untuk meningkatkan kualiti jaringan internet di kampus masing-masing.

Dalam aspek pendedahan transformasi praktikum dan pementoran berstruktur, kajian membuktikan bahawa pensyarah penyelia dan guru pembimbing perlukan latihan yang lebih mendalam dan dilaksanakan dalam tempoh masa yang sesuai. Taklimat ringkas dan penyampaian maklumat melalui sesi pengurusan praktikum adalah tidak mencukupi dan kurnag memberi kesan kepada kefahaman pensyarah penyelia dan guru pembimbing untuk membolehkan mereka menguasai sepenuhnya pelaksanaan aktiviti dalam transformasi praktikum ini.

Pensyarah penyelia dan guru pembimbing juga disarankan agar mempertimbangkan pelbagai aspek ketika memberikan bimbingan kepada pelajar. Penekanan kepada pencapaian gred semata-mata adalah tidak digalakkan, sebaliknya bimbingan perlu dilaksanakan secara berterusan dalam usaha mengembangkan kompetensi pelajar. Akhirnya kebanyakan daripada pelajar mencadangkan agar elaun praktikum dapat dikembalikan untuk mengurangkan bebanan kewangan mereka kerana perlu menyediakan bahan bantu mengajar dan terpaksa menyewa rumah lain semasa menjalani praktikum.

Secara keseluruhannya kajian ini telah dapat membantu pihak IPGM, IPGK dan sekolah untuk mengenalpasti kekuatan dan kelemahan serta mencadangkan penambahbaikan bagi menjayakan transformasi praktikum di IPG. Pihak IPGM perlu menyediakan peruntukan kewangan yang secukupnya untuk membolehkan latihan berterusan dilaksanakan kepada pensyarah penyelia dan guru pembimbing.

IPGK pula perlu merancang latihan secara terperinci untuk membantu pensyarah penyelia dan guru pembimbing menguasai perubahan yang dilaksanakan dalam transformasi praktikum ini. Pihak pengurusan IPGK dan sekolah juga perlu melantik mereka yang benar-benar kompeten untuk membolehkan setiap pensyarah penyelia dan guru pembimbing melaksanakan tugas mereka dengan lebih berkesan dan memberi impak kepada kompetensi pelajar.

## **RUJUKAN**

- 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.
- Azizah Rajab. (2006). Tahap kebimbangan di kalangan guru pelatih TESL di Universiti Teknologi Malaysia: pengalaman pre dan pos. Pusat Pengurusan Penyelidikan, Universiti Teknologi Malaysia.

- Baharin Abu & Suzana Mamat @ Muhammad. (2009). Pengetahuan etika profesion perguruan dalam kalangan guru pelatih 4SPH: Fakulti Pendidikan UTM. Fakulti Pendidikan, Universiti Teknologi Malaysia.
- Baharin Abu. (2006). Tahap kesediaan pedagogi guru pelatih fakulti pendidikan, UTM dalam latihan mengajar. Kertas kerja dibentang dalam Kolokium Fakulti Pendidikan, UTM: Fakulti Pendidikan, UTM, Johor.
- Cooper, J. (2003). *Leadership for follower commitment*. Burlington: Butterworth Heinemann.
- Glickman, C., Gordon, S. & Ross-Gordon, J. (2007). *Supervision and instructional leadership: a development approach*. New York: Pearson.
- Halimah Harun. (2006). Minat, motivasi dan kemahiran mengajar guru pelatih. Jurnal Pendidikan Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Hamdan Said & Rahimah Abdul Rasid. (2008). Amalan penyeliaan pengajaran dan pembelajaran di Sekolah-Sekolah Kebangsaan di Daerah Melaka Tengah, Melaka. Fakulti Pendidikan, Universiti Teknologi Malaysia
- 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.
- Hashim Othman & Mohd. Daud Hamzah. (2001). Latihan mengajar kendalian sekolah: penerokaan komponen-komponen kecekapan mengajar guru pelatih pra-siswazah. Kertas kerja dibentang dalam Conference on Challenges and Prospects in Teacher Education, Concorde Hotel. Shah Alam, 16-17 Julai.
- Hasriani Adjeng. (2007). Faktor yang mempengaruhi keyakinan guru pelatih matematik semasa latihan mengajar. Kajian ilmiah yang tidak diterbitkan. Universiti Teknologi Malaysia, Skudai.
- Hebert, E. (2006). *The Boss of the school: effective leadership in action*. New York: Teachers College Press.
- Hensley, L., Smith, S., & Waller-Thompson, R. (2003). Assessing competencies of counselors in training: complexities in evaluating personal and professional development. *Counselor Education and Supervision* 42: 219-230.
- Hussein Mahmood. (2008). *Kepemimpinan dan keberkesanan sekolah*. (Edisi Kedua). Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Institut Pendidikan Guru Malaysia. (2018). Transformasi praktikum IPG. Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Ishak Sin. (2004). Komunikasi kepimpinan dan hubungannya dengan motivasi. Kertas kerja dibentangkan dalam prosiding Seminar Nasional Pengurusan dan Kepimpinan Pendidikan Ke-12, IAB. Genting Highlands, 6-9 Disember.
- Ivylenda Rubbin Guribah. (2007). Tinjauan masalah serta cabaran oleh guru pelatih sains Universiti Teknologi Malaysia (UTM) yang telah menjalani latihan mengajar bagi sesi 2006/2007. Kajian Ilmiah Yang Tidak Diterbitkan. Universiti Teknologi Malaysia.



- Jamaliah Abdul Hamid & Norhasimah Ismail. (2006). *Pengurusan dan kepemimpinan pendidikan: teori, aplikasi dan praktis*. Serdang: Universiti Putra Malaysia.
- Kementerian Pengajian Tinggi Malaysia & Kementerian Pelajaran Malaysia. (2005). *Penilaian latihan mengajar dalam program pendidikan guru di Malaysia*. Pulau Pinang: Jawatankuasa Penyelarasan Pendidikan Guru (JPPG) Malaysia, Pusat Pengajian Ilmu Pendidikan, Universiti Sains Malaysia.
- Kouzes, J., & Posner, B. (2003). *The leadership challenge*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mahyuddin Arsat & Mardiyah Jamaluddin. (2008). Tahap kepuasan guru-guru pelatih terhadap guru-guru pembimbing semasa menjalani latihan mengajar. *Fakulti Pendidikan*. Universiti Teknologi Malaysia.
- Mohd Nor Jaafar & Ismail Mat Ludin. (2008). Kajian stres guru pelatih praktikum KPLI j-QAF. MPSAH. Kedah DarulAman. *Jurnal Penyelidikan* 13: 22-26.
- Muijs, D., & Harris, A. (2007). Teacher leadership in (in) action: three case studies of contrasting schools. *Educational Management Administration & Leadership* 35 (1): 111-134.
- Nor Hasniza Ibrahim. (2006). Kajian pemikiran dan amalan refleksi di kalangan guru pelatih sains UTM. Universiti Teknologi Malaysia, Skudai.
- Nunnally, J. C., & Bernstein. (1994). *Psychometric theory*. (Edisi ketiga). New York: McGraw-Hill.
- Shukri Zain. (2004). Komunikasi kepemimpinan dan hubungannya dengan motivasi. Seminar nasional pengurusan dan kepimpinan pendidikan ke-12, Institut Aminuddin Baki, Kementerian Pelajaran Malaysia, 2-4 Julai.
- Sufa'at Tumin. (2009). Persidangan Kebangsaan Pengetua-Pengetua Sekolah Menengah Malaysia Johor. *Jurnal Pendidikan*: 24-28.
- Syed Ismail Syed Mustapa, Ahmad Subki Miskon, Noor Fitriyati Abdul Samad & Nurhidayah Jamaludin. (2018). Kemahiran mengajar siswa guru calon cemerlang praktikum dan amalan bimbingan pengajaran pensyarah semasa praktikum Fasa II, 2017. *Jurnal Pendidikan Serantau*, Jilid 5, Nombor 2, Disember 2018: 511-525.
- Syed Ismail Syed Mustapa. (2014). Amalan dan pendekatan bimbingan pengajaran pensyarah dan guru pembimbing dalam program mentor praktikum dan hubungannya dengan kualiti guru pelatih. Tesis Kedoktoran yang tidak diterbitkan. Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Yazid Abdul Manap & Siti Aminah Ismail. 2004. Guru berkualiti: cabaran dan harapan. koleksi guru Johor Bestari penyemai kreativiti guru. (Edisi kelapan). Jabatan Pendidikan Negeri Johor.
- Yu, H. Leithwood, K. & Jantzi, D. 2002. The effects of transformational leadership on teacher's commitment to change in Hong Kong. *Journal of Educational Administration* 40(4): 368-389
- Zainudin Abu Bakar. (2006). *Clinical supervision in the Malaysian teaching practicum context*. Dissertation: University of Bristol, UK.
- Zakaria Kasa, Soaib Asimirin, Abdul Rasid Jamian & Yahya Othman. (2001). Persepsi pelatih terhadap latihan mengajar. *Suara Pendidik* (23), 20-30.

# PEMUPUKAN NILAI-NILAI KEROHANIAN DAN MURNI DENGAN MODUL M-BIOTEK-STEM

## INCULCATION OF SPIRITUAL VALUES WITH M-BIOTEK-STEM MODULE

<sup>1\*</sup>*Kok Kean Hin, PhD*

<sup>1\*</sup>*Jabatan Penyelidikan & Inovasi Profesionalisme Keguruan, Institut Pendidikan Guru Kampus Pendidikan Islam, Bangi, Selangor, Malaysia  
E-mel: khkok76@gmail.com*

<sup>2</sup>*Ruhizan Mohammad Yasin, PhD*

<sup>2</sup>*Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi, Selangor, Malaysia  
E-mel: ruhizan@ukm.edu.my*

F-

<sup>3</sup>*Latifah Amin, PhD*

<sup>3</sup>*Pusat Citra, Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi, Selangor, Malaysia.  
E-mel: nilam@ukm.edu.my*

*\*Pengarang untuk surat-menyurat*

### ABSTRAK

Pemupukan nilai-nilai kerohanian dan murni dalam subjek bioteknologi aliran teknik dan vokasional jarang diberi penekanan oleh guru-guru biologi. Modul M-Biotek-STEM (MBS) dibangunkan untuk memupuk nilai-nilai kerohanian dan murni dalam subjek bioteknologi. Keberkesanan modul ini diuji dengan menggunakan kaedah kuasi eksperimental ujian pra dan ujian pasca kawalan tidak setara. Seramai 139 pelajar Tingkatan 4 aliran teknik dan vokasional yang mengambil subjek sains tambahan melibatkan diri dalam kajian ini. Data yang dikumpul dianalisis dengan ujian MANOVA Faktorial Khas. Dapatan kajian menunjukkan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan kumpulan dan jantina terhadap pemupukan nilai-nilai kerohanian dan murni selepas intervensi dengan modul M-Biotek-STEM.

*Kata kunci: Bioteknologi, sains tambahan, nilai kerohanian dan murni*

### ABSTRACT

Inculcation of spiritual values in biotechnology in technic and vocational stream seldom emphasized by biology teachers. M-Biotek-STEM (MBS) module was developed to foster the spiritual values in this subject. Efficiency of the MBS module was tested with non-equivalent group pre-test and post-test approach. 139 Form 4 students from technic and vocational stream who registered in additional science subject were participated in this study. Data collected were analyzed with repeated-measures MANOVA. Results showed that there was significant difference within groups and sexes toward inculcation of spiritual values after the intervention with M-Biotek-STEM module.

*Keyword: Biotechnology, additional science, spiritual values*

## PENGENALAN

Bioteknologi ditakrifkan sebagai sebarang aplikasi teknologi yang memanfaatkan sistem biologi, organisma hidup, atau derivatif daripadanya, dalam menghasilkan atau menambahbaik produk atau proses sedia ada untuk kegunaan khusus (United Nations, 1992). Bioteknologi telah membantu meningkatkan produktiviti negara dalam pelbagai sektor, antara lain termasuklah sektor pertanian, sektor perindustrian dan sektor perubatan. Kepentingan bidang bioteknologi juga dititik beratkan oleh kerajaan Malaysia dengan pelancaran Dasar Bioteknologi Negara pada tahun 2005.

Nilai-nilai yang ditekankan dalam kajian ini adalah berlandaskan kepada nilai-nilai kerohanian dan murni yang dicadangkan dalam Spesifikasi Kurikulum Sains Tambahan Tingkatan 5 (Bahagian Perkembangan Kurikulum, 2013). Jadual 1 menunjukkan nilai-nilai kerohanian dan murni yang dirangkumi dalam kemahiran abad ke-21 dalam kajian ini.

Jadual 1

*Nilai-nilai kerohanian dan murni yang dirangkumi dalam kemahiran abad ke-21 dalam kajian ini*

---

<b>Nilai-nilai kerohanian dan murni</b>
● Minat dan bersifat ingin tahu tentang alam sekitar
● Jujur dan tepat dalam merekod dan mengesahkan data
● Rajin dan tabah
● Bertanggungjawab ke atas keselamatan diri dan rakan serta terhadap alam sekitar
● Menyedari bahawa sains merupakan satu daripada cara untuk memahami alam
● Menghargai dan mengamalkan kehidupan yang bersih dan sihat
● Menghargai keseimbangan alam semulajadi
● Berhemah tinggi dan hormat-menghormati
● Menghargai sumbangan sains dan teknologi
● Mensyukuri nikmat yang dikurniakan oleh Tuhan
● Berfikiran kritikal dan analitis
● Luwes dan berfikiran terbuka
● Baik hati dan penyayang
● Bersifat objektif
● Sistematis
● Bekerjasama
● Adil dan saksama
● Berani mencuba
● Berfikir secara rasional
● Yakin dan berdikari

---

## SOROTAN LITERATUR

### **Kepentingan dan pelaksanaan pemupukan nilai-nilai kerohanian dan murni dalam pengajaran dan pembelajaran topik bioteknologi**

Pembentukan sebuah masyarakat yang kukuh dari segi nilai-nilai moral, etika dan pegangan agama merupakan antara sembilan cabaran dalam Wawasan 2020. Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) (2013-2025) turut bermatlamat untuk membentuk warganegara global yang dilengkapi dengan nilai-nilai kerohanian dan murni serta beridentiti nasional (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2014). Selain itu, keperluan untuk menjalankan penerapan nilai-nilai murni di semua peringkat persekolahan juga ditekankan dalam Dasar Pendidikan Kebangsaan (Bahagian Perancangan & Penyelidikan Dasar Pendidikan, 2004). Menurut Saedah (2008), pendidikan di Malaysia tetap mendukung prinsip-prinsip Rukun Negara seperti kepercayaan kepada Tuhan dan kesopanan dan kesusilaan. Amalan ini dapat

melahirkan warganegara yang berbudi pekerti yang mulia pada abad ke-21 ini.

Selain daripada itu, penerapan nilai-nilai kerohanian dan murni bermula dari peringkat pra-sekolah sehingga ke peringkat tertiar adalah penting dalam pembinaan model insan. Semua dokumen kurikulum yang disediakan oleh Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) telah menyatakan kepentingan penguasaan nilai-nilai kerohanian dan murni. Menurut Lilia (2013), nilai-nilai kerohanian dan murni turut diberi keutamaan dalam pengajaran dan pembelajaran (PdP) sains di Malaysia.

Justeru itu, nilai-nilai kerohanian dan murni adalah satu elemen yang sangat penting dan perlu dirangkumi dalam kemahiran abad ke-21 bagi konteks pendidikan di Malaysia.

### **Kajian lepas yang berkaitan dengan kesan faktor jantina dan pendekatan PdP terhadap pemupukan nilai-nilai kerohanian dan murni di Malaysia secara umum**

Dapatan-dapatan kajian menunjukkan bahawa tidak terdapat perbezaan dari nilai-nilai kerohanian dan murni mengikut jantina (Nurazidawati, 2011; Rukiah dan Kamisah, 2014).

Menurut Nurul Nashrah, Noor Hashimah & Nur Aida (2015), tahap penguasaan kemahiran abad ke-21 dari segi norma dan nilai kerohanian memperolehi interpretasi nilai skor min yang paling tinggi (min=4.20). Dapatan ini selari dengan kajian Tuan Mastura (2011) terhadap pelajar Tingkatan 4 yang mengambil subjek fizik (min=3.65).

Norma dan nilai kerohanian memainkan peranan yang penting dalam konteks Malaysia kerana Malaysia merupakan sebuah negara yang berbilang kaum dan berlainan agama. Aspek norma dan nilai kerohanian memainkan peranan yang penting bagi memastikan modal insan yang dilahirkan adalah seimbang serta dapat memajukan ekonomi negara (Nurul Nashrah et al., 2015). Oleh itu, pengintegrasian serta penyepaduan norma dan nilai kerohanian dalam proses pengajaran dan pembelajaran amat penting untuk diterapkan bagi memastikan pemupukan kemahiran-kemahiran tersebut.

### **OBJEKTIF KAJIAN**

Objektif kajian ini adalah untuk mengkaji keberkesanan modul Malaysian-Biotek-STEM (MBS) dalam pemupukan nilai-nilai kerohanian dan murni pelajar dalam topik bioteknologi subjek sains tambahan.

### **PERSOALAN KAJIAN**

Sejauh manakah modul Malaysian-Biotek-STEM (MBS) dapat memupuk nilai-nilai kerohanian dan murni pelajar dalam topik bioteknologi subjek sains tambahan mengikut kumpulan dan jantina ?

### **HIPOTESIS KAJIAN**

Hipotesis-hipotesis kajian untuk persoalan kajian ini adalah seperti yang berikut:

- H<sub>0</sub>1.1 Adakah terdapat perbezaan kumpulan dalam pembelajaran topik bioteknologi yang signifikan terhadap pemupukan nilai-nilai kerohanian dan murni di antara kumpulan pelajar yang mengikuti pendekatan modul Malaysian-Biotek-STEM berbanding dengan kumpulan pelajar yang mengikuti pendekatan kelas konvensional?
- H<sub>0</sub>1.2 Adakah terdapat perbezaan jantina dalam pembelajaran topik bioteknologi yang signifikan terhadap pemupukan nilai-nilai kerohanian dan murni di antara kumpulan pelajar yang mengikuti pendekatan modul Malaysian-Biotek-STEM berbanding dengan kumpulan pelajar yang mengikuti pendekatan kelas konvensional?

H<sub>0</sub>1.3 Adakah terdapat kesan interaksi di antara kumpulan dan jantina yang menyumbang kepada pemupukan nilai-nilai kerohanian dan murni dalam pembelajaran topik bioteknologi?

## METODOLOGI

Reka bentuk kuasi eksperimental dengan ujian pra dan ujian pasca kumpulan kawalan tidak setara telah digunakan di dalam kajian. Semua pelajar yang sedia ada dalam kelas diambil sebagai responden kajian. Reka bentuk ini dipilih kerana proses pengajaran dan pembelajaran dilaksanakan pada waktu persekolahan. Berdasarkan pemilihan kelas-kelas yang tersedia wujud, dua kelas dipilih untuk dijadikan kumpulan rawatan manakala dua kelas lagi dijadikan kumpulan kawalan mengikut kriteria pemilihan yang dinyatakan di dalam bahagian Sampel Kajian (Creswell, 2012).

## SAMPEL KAJIAN

Sampel kajian terdiri daripada 139 orang pelajar Tingkatan 4 sains tambahan dari empat buah sekolah menengah harian di Lembah Klang. Empat sekolah menengah yang menawarkan subjek sains tambahan Tingkatan 4 dipilih kerana keperluan bilangan sampel yang hendak dikaji, lokasi yang boleh dilawati oleh pengkaji, kemudahan peralatan teknologi, maklumat dan komunikasi dan makmal yang mencukupi serta kerjasama daripada pihak ibu bapa, guru dan pentadbir sekolah.

Dalam kajian ini, kelas di sekolah A dan sekolah B dijadikan kumpulan kawalan sementara kelas di sekolah C dan sekolah D pula dijadikan kumpulan rawatan seperti yang ditunjukkan dalam Jadual 2. Pemilihan kelas dalam sekolah C dan D ke dalam kumpulan rawatan adalah disebabkan oleh persediaan makmal sains dan kemudahan teknologi, maklumat dan komunikasi yang mencukupi. Kelas-kelas di dalam sekolah A dan B pula lebih sesuai untuk menjalankan proses pengajaran dan pembelajaran secara konvensional.

Jadual 2

*Pemilihan sampel kajian*

<b>Sekolah</b>	<b>Kelas/Jenis eksperimen/Jantina/Bilangan</b>
Sekolah A	Kelas 1 (Kawalan : Lelaki & Perempuan) n=32
Sekolah B	Kelas 2 (Kawalan: Lelaki & Perempuan) n=44
Sekolah C	Kelas 1 (Rawatan : Lelaki & Perempuan) n=35
Sekolah D	Kelas 2 (Rawatan: Lelaki & Perempuan) n=28

*Nota.* Rawatan: Pendekatan M-Biotek-STEM; Kawalan: Pendekatan konvensional

## INSTRUMEN KAJIAN

Instrumen yang digunakan bagi mengumpul data dalam kajian ini ialah:-

Soal selidik kemahiran abad ke-21 digunakan untuk menguji keberkesanan modul Malaysian-Biotek-STEM (MBS) dalam pemupukan nilai-nilai kerohanian dan murni. Soal selidik ini telah ditadbir sebanyak dua kali. Dalam kajian ini, pengkaji mengubah suai item-item M-21CSI yang dicadangkan oleh Kamisah, Tuan Mastura & Nurazidawati (2010) dalam soal selidik kemahiran abad ke-21. Soal selidik ini menguji persepsi pelajar terhadap kemahiran-kemahiran abad ke-21 yang diperkenalkan dalam modul MBS. Soal selidik pertama digunakan untuk menguji kehomogenan kedua-dua kumpulan kawalan dan rawatan dari segi kemahiran abad ke-21. Min skor soal selidik pertama dan soal selidik

kedua dibandingkan melalui pengukuran berulang untuk menentukan keberkesanan modul M-Biotek-STEM dalam pemupukan kemahiran abad ke-21.

### **Modul Bioteknologi, M-Biotek-STEM**

Modul bioteknologi, M-Bioteknologi-STEM(MBS) dibina berdasarkan kepada Model Morrison, Ross, Kalman dan Kemp (Morrison, Ross, Kalman & Kemp, 2013). Modul MBS digunakan semasa pelaksanaan intervensi. Modul ini dibina berpandukan Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah Sains Tambahan Tingkatan 5 (Bahagian Perkembangan Kurikulum, 2013) dan mempunyai 7 aktiviti mengikut 7 sub-bidang bioteknologi yang ditetapkan.

### **ANALISIS DAPATAN KAJIAN**

Dapatan kajian daripada ujian keberkesanan modul terhadap peningkatan pencapaian diuji secara inferensi dengan ujian MANOVA Faktorial Khas. Ujian MANOVA Faktorial Khas digunakan kerana kumpulan sampel yang sama turut digunakan untuk menguji beberapa kemahiran abad ke-21 yang berlainan. Namun begitu, penulisan artikel ini hanya berfokus kepada pemupukan nilai-nilai kerohanian dan murni.

### **DAPATAN KAJIAN & PERBINCANGAN**

#### **Analisis Ujian Kehomogenan dan Ujian Kenormalan**

Sebelum memulakan rawatan, kumpulan sasaran mesti diuji dari segi kehomogenan dan kenormalan mengikut kumpulan dan jantina.

#### **Kehomogenan kemahiran abad ke-21, KA21(keseluruhan) mengikut kumpulan dan jantina**

Dapatan deskriptif min skor ujian pra KA21(keseluruhan) mengikut kumpulan dan jantina ditunjukkan dalam Jadual 3.

Jadual 3

*Statistik deskriptif min skor ujian pra KA21(keseluruhan) mengikut kumpulan dan jantina*

<b>Kumpulan</b>	<b>Jantina</b>	<b>Min (<math>\mu</math>)</b>	<b>Sisihan piawai(<math>\sigma</math>)</b>	<b>Bilangan sampel (N)</b>
Kawalan	Lelaki	4.36	0.382	28
	Perempuan	3.41	0.463	48
	Jumlah	3.39	0.433	76
Rawatan	Lelaki	4.02	1.573	26
	Perempuan	3.92	0.650	37
	Jumlah	3.96	1.234	63
Jumlah	Lelaki	3.68	1.251	54
	Perempuan	3.63	0.706	85
	Jumlah	3.65	1.026	139

Ujian ANOVA dua hala sampel-sampel bebas pada aras signifikan 0.01 digunakan untuk menguji kehomogenan responden kedua-dua kawalan dan rawatan dari segi KA21 (keseluruhan) sebelum rawatan dijalankan. Jadual 4 menunjukkan dapatan ujian kesan antara subjek bagi min skor ujian pra KA21 keseluruhan. Keputusan analisis menunjukkan bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan ujian pra kemahiran abad ke-21 mengikut kumpulan dan jantina. Oleh itu, Kedua-dua kumpulan dan jantina adalah homogen sebelum rawatan dijalankan.

Jadual 4

*Ujian kesan antara subjek bagi min ujian pra KA21 (keseluruhan)*

Sumber	Jumlah kuasa dua	dk	$\mu^2$	F	P	Partial Eta Square
Kumpulan	3.817	1	3.817	5.911	0.038	0.049
Jantina	17.619	1	17.619	32.181	0.021	0.197

*Nota.* dk=darjah kebebasan,  $\mu^2$ =min kuasa dua, F= nilai F, P=kesignifikanan

#### **Kenormalan kemahiran abad ke-21 mengikut kumpulan dan jantina**

Jadual 5 menunjukkan ujian Kolmogorov-Smirnov dan Shapiro-Wilk. Data bertaburan normal jika kedua-dua ujian tidak signifikan ( $p > 0.01$ ). Oleh itu, data dalam kajian adalah bertaburan normal.

Jadual 5

*Ujian kenormalan KA21 mengikut kumpulan dan jantina*

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	statistik	dk	P	statistik	dk	P
KA21	0.410	139	0.019	0.670	139	0.257

*Nota.* dk=darjah kebebasan, P=kesignifikanan

#### **Kehomogenan domain nilai-nilai murni mengikut kumpulan dan jantina**

Dapatan deskriptif min skor ujian pra nilai-nilai murni mengikut kumpulan dan jantina ditunjukkan dalam Jadual 6.

Jadual 6

*Statistik deskriptif min skor ujian pra nilai-nilai murni mengikut kumpulan dan jantina*

Domain	Kumpulan	Jantina	Min ( $\mu$ )	Sisihan piawai( $\sigma$ )	Bilangan sampel (N)
Nilai-nilai kerohanian dan murni	Kawalan	Lelaki	3.00	0.000	28
		Perempuan	3.00	0.000	48
		Jumlah	3.00	0.000	76
	Rawatan	Lelaki	3.88	0.326	26
		Perempuan	4.14	0.419	37
		Jumlah	4.03	0.400	63
Jumlah	Lelaki	3.43	0.499	54	
	Perempuan	3.49	0.629	85	
	Jumlah	3.47	0.581	139	

Ujian MANOVA Faktorial khas untuk reka bentuk faktorial 2 x2 pada aras kesignifikanan 0.05 digunakan untuk menguji kehomogenan domain nilai-nilai kerohanian dan murni mengikut kumpulan dan jantina. Faktorial 2 x 2 merujuk kepada dua kategori kumpulan (kawalan dan rawatan) dan dua kategori jantina (lelaki dan perempuan). Jadual 7 menunjukkan kajian kesan antara ujian pra domain nilai-nilai kerohanian dan murni mengikut kumpulan dan jantina.

Jadual 7

*Ujian kesan antara subjek bagi min skor ujian pra nilai-nilai kerohanian dan murni mengikut kumpulan dan jantina*

IV	DV	Jumlah kuasa dua	dk	$\mu^2$	F	P	Partial Eta Square
Kumpulan	Nilai	1.118	1	1.118	21.495	0.058	0.033
Jantina	Nilai	1.549	1	1.549	29.773	0.058	0.073

*Nota.* IV=pembolehubah bebas, DV=pembolehubah bersandar, dk=darjah kebebasan,  $\mu^2$ =min kuasa dua, F= nilai F, P=Aras kesignifikanan(0.05)

Keputusan analisis menunjukkan bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan ujian domain nilai-nilai kerohanian dan murni mengikut kumpulan dan jantina. Oleh itu, Kedua-dua kumpulan dan jantina adalah homogen dari segi domain nilai-nilai kerohanian dan murni sebelum rawatan dijalankan.

#### **Ujian terhadap andaian-andaian multivariat**

Oleh sebab kajian ini menggunakan analisis univariat dan multivariat, maka ujian andaian univariat dan multivariat perlu dijalankan sebelum ujian ANOVA dan MANOVA boleh dilaksanakan. Andaian-andaian tersebut adalah saiz sampel, kenormalan, kehomogenan varians, kelinearan, multikolineariti dan singulariti. Didapati bahawa semua andaian ini mematuhi syarat-syarat bagi pelaksanaan ujian MANOVA, iaitu mempunyai sekurang-kurangnya 15 responden untuk analisis multivariat (Ahmad, 2014; Chua, 2014), nilai skewness dan kurtosis yang berada di antara -2.5 dan +2.5 boleh diterima sebagai mematuhi syarat kenormalan univariat (George & Mallery, 2010), kenormalan multivariat dipatuhi kerana tiada nilai *outlier*, syarat kehomogenan varians-kovarians dipatuhi, andaian kelinearan dipatuhi kerana setiap pasangan pembolehubah bersandar mempunyai hubungan linear mengikut kumpulan dan jantina (Tabachnick & Fidell, 2007), andaian multikolineariti dan singulariti dipatuhi kerana nilai korelasi Pearson antara pembolehubah bersandar kemahiran abad ke-21 adalah kurang daripada 0.8.

#### **Dapatan kajian bagi tahap kemahiran abad ke-21( nilai-nilai kerohanian dan murni)**

Jadual 8 menunjukkan statistik deskriptif bagi min skor ujian pra dan pasca nilai-nilai kerohanian dan murni mengikut kumpulan dan jantina.



Jadual 8

*Statistik deskriptif min skor ujian pra dan pasca domain nilai-nilai kerohanian dan murni mengikut kumpulan dan jantina*

Sumber	Kumpulan	Jantina	Min ( $\mu$ )	Sisihan piawai( $\sigma$ )	Bilangan sampel (N)
Nilai Pra	Kawalan	Lelaki	3.76	0.619	28
		Perempuan	3.00	0.000	48
		Jumlah	3.46	0.528	76
	Rawatan	Lelaki	3.52	0.701	26
		Perempuan	3.00	0.000	37
		Jumlah	3.25	0.452	63
Nilai Pasca	Kawalan	Lelaki	4.71	0.442	28
		Perempuan	5.00	0.000	48
		Jumlah	4.91	0.291	76
	Rawatan	Lelaki	4.94	0.315	26
		Perempuan	4.48	0.503	37
		Jumlah	4.71	0.454	63

Domain nilai-nilai kerohanian dan murni menyumbang ke atas perbezaan min skor ujian pra dan min skor ujian pasca dilihat dalam keputusan ujian kesan dalam subjek bagi univariat dalam Jadual 9.

Jadual 9

*Ujian kesan dalam subjek (ujian univariat)*

Kesan	DV	Jumlah kuasa dua	dk	$\mu^2$	F	P	Partial Eta Square
Jantina	nilai	0.332	1	0.332	0.850	0.358	0.006
Jantina* Kumpulan	nilai	0.514	1	0.514	7.733	<b>0.006</b>	0.054
Jantina* Masa	nilai	1.072	1	1.072	6.893	<b>0.010</b>	0.023
Kumpulan	nilai	1.118	1	1.118	21.495	<b>0.000</b>	0.002
Kumpulan* Masa	nilai	2.237	1	2.237	14.382	<b>0.000</b>	0.003
Masa	nilai	60.172	1	60.172	386.858	<b>0.000</b>	0.010
Masa* Kumpulan* Jantina	nilai	13.652	1	13.652	156.762	0.239	0.009

*Nota.* DV=pembolehubah bersandar, dk=darjah kebebasan,  $\mu$ =min, F=nilai F, P =Aras kesignifikanan (0.01)

Keputusan ujian univariat (Jadual 9) menunjukkan bahawa kesan utama jantina terhadap nilai-nilai kerohanian dan murni adalah tidak signifikan [F(1,69)=0.850,  $p>0.01$ ]. Seterusnya, kesan utama kumpulan terhadap nilai-nilai kerohanian dan murni adalah signifikan [F(1,69)=21.495,  $p<0.01$ ]. Kesan utama masa pengukuran terhadap nilai-nilai kerohanian dan murni juga adalah signifikan [F(1,69)=386.858,  $p<0.01$ ]. Jika kesan utama jantina / kumpulan /masa terhadap min skor kemahiran

abad ke-21 adalah signifikan, ujian t-berpasangan perlu dijalankan.

Jadual 10

*Keputusan ujian t-berpasangan untuk domain nilai-nilai kerohanian dan murni mengikut masa pengukuran dan kumpulan*

Domain	Kumpulan	Ujian	$\mu$	$\sigma$	Nilai t	dk	P
nilai	kawalan	pra pasca	-1.799	0.827	-25.664	138	<b>0.000</b>
	rawatan	pra pasca	-3.259	0.819	-46.886	138	<b>0.000</b>

*Nota.* dk=darjah kebebasan,  $\mu$ =min,  $\sigma$ =sisihan piawai, F=nilai F, P =Aras kesignifikanan (0.01)

Jadual 11

*Keputusan ujian t-berpasangan untuk domain nilai-nilai kerohanian dan murni mengikut jantina*

Domain	Jantina	Ujian	$\mu$	$\sigma$	Nilai t	dk	P
nilai	Lelaki	pra pasca	0.500	0.583	4.372	25	<b>0.000</b>
	Perempuan	pra pasca	0.486	0.607	4.879	36	<b>0.000</b>

*Nota.* dk=darjah kebebasan,  $\mu$ =min,  $\sigma$ =sisihan piawai, F=nilai F, P =Aras kesignifikanan (0.01)

Selepas dianalisis dengan ujian t-berpasangan, didapati bahawa kesan jantina / kumpulan / masa terhadap domain nilai-nilai kerohanian dan murni adalah signifikan.

### Ringkasan dapatan kajian bagi Pemupukan nilai murni

$H_0$  1.1 ditolak, iaitu terdapat kesan utama kumpulan yang signifikan terhadap domain nilai-nilai kerohanian dan murni pelajar dalam topik bioteknologi. Di samping itu, ujian kesan antara subjek juga menunjukkan bahawa kesan utama jantina dan kesan utama interaksi jantina dan kumpulan terhadap domain nilai-nilai kerohanian dan murni adalah signifikan. Justeru itu,  $H_0$ 1.2 dan  $H_0$ 1.3 juga ditolak.

### RUMUSAN

Dapatan kajian menunjukkan bahawa terdapat perbezaan min skor yang ketara terhadap nilai-nilai kerohanian dan murni selepas intervensi dengan pendekatan modul Malaysian-Biotek-STEM(MBS). Walaupun pendekatan interdisiplin ini masih baru dan pelajar memerlukan masa untuk menyesuaikan diri dengan pendekatan baru ini, namun modul MBS dapat memupuk domain nilai-nilai kerohanian dan murni dalam kajian kebolehlaksanaan. Walau bagaimanapun, strategi pengajaran dan pembelajaran mengenai pemupukan nilai kerohanian dan murni masih bersifat implisit di dalam kelas subjek-subjek sains. Guru-guru sains juga jarang memberikan penekanan tentang nilai murni dalam kelas. Modul MBS merupakan satu alat bantu mengajar yang berpotensi dalam memupuk nilai-nilai kerohanian dan murni dalam topik bioteknologi.

### RUJUKAN

Ahmad, H. (2014). *Panduan Analisis Data Secara Efisien*. Bangi: Dubook Press.

- Bahagian Pembangunan Kurikulum (BPK). (2013). *Spesifikasi Kurikulum Sains Tambahan Tingkatan 5 Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah*. Putrajaya: Kementerian Pelajaran Malaysia.
- Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan (BPPDB). (2004). *Dasar Pendidikan Kebangsaan*. Putrajaya: Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Chua, Y. P. (2014). *Kaedah Penyelidikan* (3rd ed.). Kuala Lumpur: McGraw Hill.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th ed.). Boston: Pearson.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. Boston: Pearson.
- Kamisah, O., Tuan Mastura, T.S., & Nurazidawati, M.A. (2010). Development and Validation of Malaysian 21<sup>st</sup> Century Skills Instrument (M-21CSI) for Science Students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 599-601.
- Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM). (2014). *Pelan Tindakan Inisiatif Pengukuhan Sains, Teknologi, Kejuruteraan dan Matematik (STEM): Gelombang 1 Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025*. Kuala Lumpur: Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan, Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Lilia, H. (2013). *Pendidikan Sains dan Pembangunan Masyarakat Berliterasi Sains*. Bangi: Penerbit Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Morrison, G.R., Ross, S.M., Kalman, H., & Kemp, J.E. (2013). *Designing Effective Instruction*. (7th ed.). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Nurazidawati, B.M.A. (2011). *Penyepaduan Kemahiran-kemahiran Abad Ke-21 dalam Pengajaran dan Pembelajaran Biologi*. (Tesis Sarjana Pendidikan yang tidak diterbitkan). Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi.
- Nurul Nashrah, S., Noor Hasimah, H., & Nur Aida, A.H. (2015). Matematik Dan Kemahiran Abad Ke-21: Perspektif Pelajar. *Jurnal Pendidikan Matematik*, 3(1), 24-36.
- Rukiah, M.I., & Kamisah, O. (2014). Persepsi Pelajar Terhadap Sains Serta Hubungannya dengan Kemahiran Abad Ke-21. Kertas kerja *International Seminar on Global Education II*, hlm 45-49. Anjuran Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi, 24-25 Februari.
- Saedah, S. (2008). *Kurikulum Masa Depan*. Kuala Lumpur: Penerbit Universiti Malaya
- Tabachnick, B.G., & Fidell, C.S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. (4<sup>th</sup> ed.). New York: Harper Collins.
- Tuan Mastura, T.S. (2011). *Persepsi Pelajar Tingkatan Empat Terhadap Mata Pelajaran Fizik Serta Hubungannya dengan Kemahiran Abad Ke-21* (Tesis Sarjana Pendidikan yang tidak diterbitkan), Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi.

**KEBERKESANAN MODUL KURSUS ASAS REKREASI LUAR TAHAP SATU (OUTREC 1) KEMENTERIAN BELIA DAN SUKAN MALAYSIA DENGAN KERJASAMA PERSATUAN JURULATIH REKREASI MALAYSIA DAN REDTMA RECREATION SPORT CENTRE TERHADAP SISWA GURU PENGKHUSUSAN PENDIDIKAN JASMANI**

**THE EFFECTIVENESS OF THE BASIC OUTDOOR RECREATIONAL COURSE LEVEL ONE (OUTREC 1) MODULE BY THE MINISTRY OF YOUTH AND SPORTS MALAYSIA IN COLLABORATION WITH THE MALAYSIAN RECREATION COACHES' ASSOCIATION AND REDTMA RECREATION SPORT CENTER ON PHYSICAL EDUCATION TRAINEE TEACHERS**

*Balkaran Arumugam*  
*[balkaran@ipgkik.edu.my](mailto:balkaran@ipgkik.edu.my)*

*Chia Chiow Ming*  
*[chia@ipgkik.edu.my](mailto:chia@ipgkik.edu.my)*

*Institut Pendidikan Guru Kampus Ilmu Khas*

**ABSTRAK**

Kajian ini bertujuan untuk mengukur keberkesanan modul kursus asas rekreasi luar tahap satu Kementerian Belia dan Sukan Malaysia (KBS) dengan kerjasama Persatuan Jurulatih Rekreasi Malaysia dan *Redtma Recreation Sport Centre*. Responden kajian terdiri daripada 33 siswa guru Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan Ambilan Jun 2016 dari pengkhususan Pendidikan Jasmani. Kursus ini ditawarkan sebagai sumber pengajaran dan pembelajaran tambahan kepada kursus Pendidikan Luar (PJMS3113). Kandungan kursus meliputi aspek kepimpinan, bantu mula, kembara malam, kayak, orienteering, dan tali temali. Kajian berbentuk tinjauan ini menggunakan soal selidik yang diadaptasi dari Model Penilaian *Kirkpatrick* Tahap I (Reaksi). Dapatan kajian dianalisis secara deskriptif berasaskan objektif dan persoalan kajian. Secara keseluruhannya, kajian ini menunjukkan modul Outrec 1 (KBS) dilaksanakan dengan baik (Min=3.37). Dapatan kajian mencadangkan bahawa pengalaman dalam kursus Outrec 1 boleh dijadikan sebagai satu nilai tambah pengetahuan dan kemahiran kepada kursus Pendidikan Luar (PJMS3113) yang ditawarkan kepada siswa guru.

*Kata kunci: outrec 1, pendidikan luar, model penilaian Kirkpatrick, keberkesanan kursus dan nilai tambah*

**ABSTRACT**

This study aims to measure the effectiveness of the Ministry of Youth and Sports Malaysia's (KBS) Basic outdoor recreational course Module Level One in collaboration with the Malaysian Recreation Coaches' Association and Redtma Recreation Sport Center. Respondents of the study consisted of 33 trainee teachers majoring in Physical Education from the June 2016 intake. This course is offered as an

additional teaching and learning resource for the Outdoor Education course (PJMS3113). The course content covers leadership, first aid, night hiking, kayaking, orienteering, and ropes. This survey was conducted using a questionnaire adapted from the Kirkpatrick Assessment Model Phase I (Reaction). The findings were analyzed descriptively based on the objectives and questions of the study. Overall, the findings of this study revealed that the KBS Outrec 1 module was implemented well (Mean=3.37). The findings also suggested that the experiences gained in the Outrec 1 course can be used as value added knowledge and skills to the Outdoor Education course (PJMS3113) offered to the trainee teachers.

*Keywords: outrec 1, outdoor education, Kirkpatrick assessment model, course effectiveness, value added*

## **PENGENALAN**

Kursus asas rekreasi luar merupakan pelaburan oleh organisasi terhadap pesertanya bagi memastikan pembangunan modal insan yang berdaya saing dan berkualiti. Setiap pelaburan yang dilakukan oleh organisasi perlu dikaji bagi memastikan wang yang telah dilabur memberikan pulangan yang menguntungkan (Aviana dan Enrico, 2004). Oleh yang demikian, salah satu cara terbaik bagi organisasi mengetahui tentang sama ada pelaburan kursus mereka menguntungkan atau sebaliknya adalah melalui proses penilaian yang cekap dan sistematik. Lewin (1993) turut menegaskan penilaian keberkesanan latihan penting untuk membandingkan strategi manakah yang lebih berkesan dalam memberikan latihan untuk mencapai objektif yang ditetapkan. Manakala Ibrahim Mamat (2006), menyatakan latihan dalam organisasi merupakan satu program pembelajaran yang dirancang untuk mempertingkatkan pengetahuan, kemahiran dan prestasi kakitangan.

Di Malaysia, kebanyakan program rekreasi luar dirancang dan diuruskan oleh pelbagai agensi kerajaan, kerajaan negeri, majlis tempatan atau organisasai bukan kerajaan. Kementerian Belia dan Sukan (KBS) Malaysia telah menubuhkan Akademi Pembangunan Belia Malaysia (APBM) dengan kemudahan perkhemahan dan aktiviti rekreasi luar di Port Dickson, Negeri Sembilan. Program rekreasi luar yang dimulakan oleh kerajaan persekutuan juga dilaksanakan oleh kerajaan tempatan seperti Majlis Bandaraya Petaling Jaya dan Majlis Perbandaran Subang Jaya. Pihak berkuasa dan organisasi bukan kerajaan (NGO) juga mengelolakan program-program seperti ini untuk membentuk dan memperkembangkan remaja dan belia ke arah masa hadapan yang lebih baik dan mencegah elemen-negatif yang mungkin mempengaruhi mereka.

*Outdoor recreation* (Outrec 1) merupakan satu kursus yang dianjurkan oleh *Redtma Recreation Sports Centre* dengan kerjasama Persatuan Jurulatih Rekreasi Malaysia (PJRM) yang mendapat pengiktirafan daripada Kementerian Belia dan Sukan (KBS) Malaysia. Kandungan kursus meliputi aspek kepimpinan, bantu mula, kembara malam, kayak, orienteering, dan tali temali. Peserta yang mengikuti kursus dan lulus penilaian akan diberi persijilan yang dikeluarkan oleh PJRM serta diiktiraf oleh KBS. *Redtma Recreation Sports Centre*, Ayer Keroh, Melaka ialah salah satu industri rekreasi dan sukan di bawah kerjasama Persatuan Jurulatih Rekreasi Malaysia dan Kementerian Belia Dan Sukan. Dalam kajian ini program Outrec 1 yang dilaksanakan bagi siswa guru Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan Ambilan Jun 2016 pengkhususan Pendidikan Jasmani dinilai berdasarkan Model Penilaian *Kirkpatrick* Tahap I (Reaksi). Ini bertujuan untuk membina dan mengekalkan kemampuan daya saing siswa guru melalui peningkatan kemahiran dan pengetahuan agar dapat melaksanakan kursus pendidikan luar (PJMS3113) dengan sebaik mungkin.

## **SOROTAN LITERATUR**

Dalam usaha untuk mendapat pemahaman yang lebih mendalam tentang bagaimana sesuatu struktur program yang direka bentuk khusus mencapai hasil pembelajarannya, penilaian terhadap proses perkembangan peserta di kursus yang dilalui harus dilakukan dengan berfokus kepada apa yang telah dipelajari dan bagaimana peserta mempelajarinya. Berdasarkan isi kandungan, lazimnya sesuatu kursus

rekreasi akan berpaksikan kepada beberapa objektif pembelajaran seperti kemahiran berkomunikasi, kemahiran kepimpinan, peranan kumpulan kecil, penilaian dalam aktiviti luar, kemahiran pendidikan luar serta kesedaran persekitaran.

Kemahiran berkomunikasi boleh didefinisikan sebagai berkomunikasi secara berkesan dalam kumpulan kecil dan merangkumi perbincangan yang dipimpin, mendapat maklum balas serta memberi idea-idea. Kepimpinan pula melibatkan peranan berusaha, bertanggungjawab serta membuat keputusan. Peranan kumpulan kecil boleh didefinisikan sebagai ahli kumpulan yang positif dan produktif. Penilaian dalam aktiviti luar adalah kebolehan mengenal pasti bahaya yang berkemungkinan dan membuat keputusan yang baik. Kemahiran pendidikan luar adalah kompetensi di luar dan kemahiran hidup. Kesedaran persekitaran boleh didefinisikan sebagai satu gabungan pengetahuan tentang amalan kesedaran persekitaran dan undang-undang serta penghargaan terhadap persekitaran.

Berdasarkan analisis kajian tentang apa yang dipelajari peserta dalam sesuatu program rekreasi luar di *National Outdoor Leadership School (NOLS)*, adalah didapati kesemua objektif pembelajaran berjaya dicapai (Sibthorp, Paisley, & Gookin, 2007). Ini adalah konsisten dengan pelbagai kajian tentang objektif pembelajaran program pendidikan kembara, pendidikan luar dan rekreasi luar. Walau bagaimanapun, pada masa kini, kajian semasa lebih berminat terhadap proses dan mekanisme yang dapat membantu pendidik eksperiensial memahami bagaimana peserta belajar semasa mengikuti program. Sebagai contohnya, McKenzie (2003) menyatakan bahawa aktiviti kursus, persekitaran fizikal, jurulatih serta kumpulan adalah kritikal dalam perkembangan kursus kembara dan rekreasi luar. Martin & Leberman (2005) mendapati kumpulan, jurulatih, aktiviti fizikal, maklum balas dan sebagainya adalah kritikal terhadap pembelajaran.

Dalam erti kata umum, teori-teori pembelajaran, yang lazimnya diguna dan dinyatakan dalam situasi bilik darjah boleh memberi satu panduan bagaimana peserta belajar dalam program rekreasi luar. Beberapa teori dan model pembelajaran yang lazim ini termasuklah teori pembelajaran sosial, teori skema, teori pemprosesan maklumat dan teori konstruktivisme. Kebanyakan model ini termasuk aspek-aspek yang sangat relevan dengan program rekreasi luar. Sebagai contohnya, teori pembelajaran sosial (Bandura, 1977) meletakkan pembelajaran melalui pemodelan dan pemerhatian terhadap model peranan, iaitu satu tema yang lazim dalam kepimpinan rekreasi luar. Pendekatan lain merangkumi konstruktivisme, menggamalkan idea pementoran dan peserta membina pembelajaran yang bermakna. Walau bagaimanapun, sesetengah mekanisme yang dirangkum dalam model-model ini, contohnya kaedah *mnemonic*, jarang dibincangkan dalam rekreasi luar tetapi mempunyai kerelevanan dalam pencapaian matlamat tertentu. Walaupun setiap pendekatan ini berpotensi untuk dilaksanakan dalam pembelajaran di dalam atau di luar bilik darjah, masih tidak terdapat satu teori atau model pembelajaran yang diterima secara universal.

Bagaimana manusia belajar kelihatan bergantung kepada interaksi yang kompleks antara peserta, pemimpin, kandungan program, matlamat program, kesediaan serta isi kandungan. Sebagai contohnya, faktor persekitaran seperti muka bumi yang bercerangah, keadaan cuaca yang tidak menentu akan memberi cabaran yang amat dalam pembelajaran di luar bilik darjah. Pendidikan di luar lazimnya menggunakan masa yang lebih panjang dan melibatkan kumpulan-kumpulan kecil. Motivasi untuk penglibatan adalah pelbagai, dalam suasana kumpulan kecil, dan peserta menyesuaikan diri dengan orang lain bagi mencapai matlamat yang sama.

Satu cabaran utama pengalaman rekreasi luar ialah sejauh manakah pengalaman pembelajaran peserta memberi kesan perubahan selepas aktiviti tersebut. Cabaran ini bukan sahaja terhad kepada pengalaman aktiviti luar, kerana banyak penyelidik mendapati pengalaman yang diperoleh adalah perkara utama dalam pendidikan dan lazimnya kekal selamanya (Bransford & Schwartz, 1999; Lobato, 2006). Melalui pengalaman aktiviti luar, pemindahan pembelajaran telah dikenal pasti sebagai “satu ciri utama dalam program rekreasi luar”. Dalam usaha untuk menjustifikasi nilai pengalaman aktiviti luar, sesetengah penyelidik telah berdebat tentang pentingnya memindahkan kemahiran dan pengetahuan ke situasi kehidupan seharian (Priest & Gass, 1997; Sugarman, Doherty, Garvey, & Gass, 2000). Aktiviti

pengalaman kembara luar lazimnya distruktur untuk membentuk pembelajaran mendalam yang mempunyai makna yang lebih mendalam dalam kehidupan.

Melalui bentuk semula jadi rekreasi, seseorang dapat mencapai pertumbuhan sendiri. *Outward Bound* telah menggunakan persekitaran semula jadi sebagai medium untuk perkembangan remaja dan belia dalam tahun 1940an dengan aktiviti-aktiviti seperti orienteering, ekspedisi, dan aktiviti bersimulasi. Aktiviti-aktiviti ini telah berjaya membentuk nilai kepimpinan dan kemahiran hidup dalam kalangan peserta. Projek kembara pula membawa aktiviti bersimulasi ke dalam bilik darjah dalam tahun 1970an dan seterusnya dipindahkan kepada kehidupan pembelajaran yang lebih meluas. Konsep pemindahan pembelajaran telah menjadi satu tujuan penting dalam pendidikan kembara dan rekreasi iaitu membawa apa yang telah dipelajari dalam aktiviti bersimulasi balik ke sekolah, rumah, padang, gelanggang dan sebagainya. *Bradford Woods* pula mula menggunakan kursus-kursus yang mencabar seperti kursus tali-temali dalam awal tahun 1980an semasa perkhemahan musim panas dalam program pendidikan persekitaran.

“*Tell me and I’ll forget; show me and I may remember; involve me and I’ll understand.*”  
 – *Chinese Proverb*

Pengalaman pembelajaran berasaskan kembara dan rekreasi telah memberi peserta satu peluang tentang proses pembelajaran. Cara proses ini dijalankan mempunyai kesan langsung kepada kebolehan peserta untuk membuat perkaitan kognitif dengan aktiviti yang dilalui. Oleh yang demikian, tujuan kajian ini ialah untuk melihat keberkesanan modul kursus asas rekreasi luar tahap 1 (Outrec 1) terhadap siswa guru pengkhususan Pendidikan Jasmani. Bagi kajian ini, kursus asas rekreasi luar tahap 1 merangkumi semua aktiviti rekreasi (pandu arah, abseiling, *rock climbing*, perkhemahan dan berkayak) yang ditawarkan oleh *Redtma Recreation Sport Centre*, dan dikelolakan oleh jurulatih dari Persatuan Jurulatih Rekreasi Malaysia.

### Model Kitaran Pembelajaran Berasaskan Pengalaman (Kolb, 1984)



Rajah 1. Model Kitaran Pembelajaran Berasaskan Pengalaman (Kolb, 1984)

Kitaran ini melibatkan empat peringkat iaitu pengalaman / pembelajaran konkrit, pemerhatian reflektif, pengkonseptualan abstrak, dan amali aktif. Pembelajaran berkesan berlaku apabila diperhatikan siswa guru menunjukkan peningkatan dalam kitaran ini. Siswa guru juga boleh memasuki kitaran ini pada mana-mana peringkat dengan turutan yang logik.

Peringkat pertama kitaran ialah ialah pengalaman / pembelajaran konkrit di mana siswa guru akan menghadapi pengalaman baharu atau menilai semula pengalaman yang sedia ada. Ini diikuti dengan peringkat seterusnya, pemerhatian reflektif, di mana siswa guru membuat refleksi terhadap pengalamannya secara sendiri. Selepas itu, siswa guru akan ke peringkat pengkonseptualan abstrak di mana mereka membentuk idea baharu atau membuat perubahan kepada idea abstrak sedia ada, berdasarkan refleksi yang diperolehi daripada peringkat sebelum ini. Akhir sekali, peringkat amali aktif adalah di mana siswa guru mengaplikasi idea baharu ke persekitarannya bagi melihat sama ada perlunya perubahan atau modifikasi dibuat untuk pengalaman selanjutnya. Pengalaman kedua akan menjadi

pengalaman konkrit untuk permulaan kitaran selanjutnya, di peringkat pertama. Proses ini boleh berlaku untuk suatu jangka masa yang singkat atau panjang. Pengalaman siswa guru dalam kumpulan dapat dicerminkan semasa sesi penerangan oleh jurulatih. Ini kemudiannya boleh disimpulkan untuk merangkumi peristiwa kehidupan dan melalui ini pengetahuan dapat dipindahkan. Program yang dijalankan dalam persekitaran semula jadi melibatkan penggunaan rekreasi dan kembara sebagai pendidikan semakin diminati siswa guru.

Persoalan utama kajian ialah sama ada siswa guru dapat meningkatkan pengetahuan, kemahiran dan kebolehan diri selepas mengikuti lima hari kursus asas rekreasi luar tahap 1. Menurut Kirkpatrick (2006), organisasi yang menguruskan latihan perlu mengetahui sama ada sesuatu latihan itu perlu diteruskan atau tidak. Penilaian model latihan Kirkpatrick (1994) (selepas ini dirujuk sebagai Model *Kirkpatrick*) menawarkan rangka kerja yang sistematik dan berkesan untuk menilai pendidikan pengembaraan luar (Cooley, Burns et al., 2015; McEvoy, 1997). Berdasarkan model *Kirkpatrick*, penilaian harus merangkumi empat tahap: Tahap 1 (Reaksi) mengukur tahap perasaan awal peserta selepas melengkapkan pengalaman latihan, termasuk keseronokan dan kepuasan. Tahap 2 (Pembelajaran) menilai perubahan pengetahuan, kemahiran, dan sikap dari sebelum dan selepas latihan, seperti kerja keberkesanan diri dan niat untuk memindahkan pembelajaran ke situasi lain. Manakala tahap 3 (Tingkah laku) meneroka perubahan tingkah laku apabila peserta kembali ke persekitaran kerja biasa mereka (sebagai contohnya, tingkah laku kumpulan yang lebih baik sekembali di institut).

Akhirnya, tahap 4 (Keputusan) merujuk kepada kesan keseluruhan perubahan ini terhadap sasaran hasil, seperti peningkatan prestasi akademik. Dalam kajian ini penyelidik akan memfokuskan Tahap 1, kerana reaksi peserta terhadap kursus akan menentukan keberkesanan tahap seterusnya iaitu proses pembelajaran dan pengaplikasian pembelajaran dalam kalangan peserta kursus. Peserta yang menunjukkan reaksi positif terhadap program akan lebih mudah menerima pembelajaran yang diterapkan sepanjang kursus asas rekreasi luar tahap 1.

## **OBJEKTIF KAJIAN**

Kajian ini dijalankan bertujuan untuk:

- i. Mengenal pasti persepsi responden terhadap tahap keberkesanan kursus Outrec 1 yang telah dijalankan dari aspek reaksi.
- ii. Mengenal pasti sama ada persepsi responden terhadap tahap keberkesanan kursus Outrec 1 berpusatkan jurulatih atau pelajar.

## **SOALAN KAJIAN**

Kajian ini dijalankan bertujuan untuk mengetahui:

- i. Adakah persepsi responden terhadap tahap keberkesanan kursus Outrec 1 yang telah dijalankan dari aspek reaksi?
- ii. Adakah persepsi responden terhadap tahap keberkesanan kursus Outrec 1 berpusatkan jurulatih atau pelajar?

## **METODOLOGI KAJIAN**

Kajian ini dijalankan dengan menggunakan kaedah pengumpulan data secara kuantitatif. Instrumen soal selidik dipilih kerana instrumen ini dapat mencapai responden yang berada di lokasi kajian dengan mudah, kosnya juga agak rendah dan mampu dikendalikan oleh penyelidik (Sabhita, 2005). Seramai 33 siswa guru Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan Ambilan Jun 2016 pengkhususan Pendidikan Jasmani dipilih sebagai responden kajian. Kesemua responden ini terlibat dalam kursus Pendidikan Luar (PJMS3113). Soal selidik yang digunakan adalah berdasarkan penilaian *Kirkpatrick* (Reaksi 1) yang baharu (Kirkpatrick, 2008). Soal selidik ini mengandungi dua bahagian, Bahagian I mengandungi maklumat tentang latar responden manakala Bahagian II mengandungi 43 item kajian yang meliputi



lima kategori penilaian *Kirkpatrick*, iaitu objektif program, bahan kursus, jurulatih, penilaian program dan kemudahan. Daripada 43 item ini, sebanyak 22 item soal selidik adalah merujuk kepada pendekatan kursus berpusatkan jurulatih manakala 21 item soal selidik adalah merujuk kepada pendekatan kursus berpusatkan peserta. Responden diberi pilihan skala empat mata Likert untuk setiap soalan yang ditakrifkan oleh istilah berikut: sangat tidak setuju, tidak setuju, setuju dan sangat setuju. Soal selidik ini telah diedarkan setelah tamat kursus Outrec 1. Kesemua data yang dikumpul dianalisis dengan menggunakan kaedah deskriptif.

### Analisis data

Data dianalisis menggunakan perisian program SPSS versi 21. Data yang diperoleh daripada jawapan soal selidik responden dimasukkan ke dalam perisian tersebut. Seterusnya penyelidik membuat analisis deskriptif menggunakan kekerapan, peratus dan min bagi setiap item yang dikaji. Pengkelasan min untuk tafsiran pembolehubah adalah seperti Jadual 1 berikut :

Jadual 1

#### *Jadual Penentuan Min*

Bil	Min	Tahap
1	3.00 hingga 4.00	Tinggi
2		
3	2.00 hingga 2.99	Sederhana
	1.00 hingga 1.99	Rendah

## DAPATAN KAJIAN

Jadual 2

#### *Profil responden berdasarkan demografi*

Ciri-ciri	Kategori	Bilangan	Peratus
Jantina	Lelaki	23	69.7
	Perempuan	10	30.3
Umur	22 Tahun	29	87.9
	23 Tahun	4	12.1

Daripada 33 responden, 23 responden (69.7%) adalah siswa guru lelaki dan 10 responden (30.3%) adalah siswa guru perempuan. Daripada bilangan ini pula 29 responden (87.9%) merupakan siswa guru berusia bawah 22 tahun dan 4 responden (12.1%) pula merupakan siswa guru berusia 23 tahun. Kesemua siswa guru mendaftar untuk kursus Pendidikan Luar (PJMS3113).

Hasil dapatan kajian menunjukkan kebanyakan responden menganggap tahap penilaian keberkesanan kursus Outrec 1 berada pada tahap yang tinggi. Secara keseluruhannya ( $M=3.37; SP=0.27$ ), responden memberikan reaksi yang positif terhadap program latihan yang mereka ikuti.

Jadual 3

*Persepsi responden terhadap tahap penilaian keberkesanan kursus Outrec 1 dari aspek reaksi*

Kategori Penilaian	Min Skor	Sisihan Piawai	Tahap
Objektif program	3.38	0.44	Tinggi
Bahan kursus	3.52	0.43	Tinggi
Jurulatih	3.56	0.27	Tinggi
Penilaian program	3.55	0.39	Tinggi
Kemudahan	2.79	0.49	Sederhana

Jadual 3 menunjukkan kategori penilaian tahap reaksi responden terhadap kursus Outrec 1 yang telah disertai. Kategori penilaian objektif program (M=3.38;SP=0.44), bahan kursus (M=3.52;SP=0.42), jurulatih (M=3.56;SP=0.27), dan penilaian program (M=3.55;SP=0.39) berada pada tahap tinggi. Manakala kategori penilaian kemudahan (M=2.79;0.49) berada pada tahap baik.

Jadual 4

*Persepsi responden terhadap tahap penilaian keberkesanan kursus Outrec 1 dari aspek berpusatkan jurulatih dan pelajar*

Pendekatan Kursus	Min Skor	Sisihan Piawai	Tahap
Berpusatkan Jurulatih	3.46	0.31	Tinggi
Berpusatkan Pelajar	3.33	0.27	Tinggi

Jadual 4 menunjukkan persepsi responden terhadap tahap penilaian keberkesanan pendekatan kursus Outrec 1 dari aspek berpusatkan jurulatih (M=3.46;SP=0.31) dan pelajar (M=3.33;SP=0.27) berada pada tahap tinggi.

## **PERBINCANGAN DAN RUMUSAN**

Secara keseluruhan persepsi responden terhadap tahap keberkesanan kursus Outrec 1 yang ditawarkan oleh *Redtma Recreation Sport Centre*, dan dikelolakan oleh jurulatih dari Persatuan Jurulatih Rekreasi Malaysia dari aspek reaksi adalah pada tahap tinggi (M=3.37). Kajian ini menyokong dapatan Cooley, Burns dan Cumming (2016) yang menunjukkan reaksi positif kepada pengalaman pendidikan pengembaraan luar dari segi keseronokan, kepuasan dengan pengajar, dan penilaian umum kursus. Menurut Dyers (1994), tahap reaksi dilaksanakan bagi mengukur kepuasan pelatih dari segi proses atau perjalanan program latihan tersebut dan mendapatkan jawapan sama ada latihan yang diberikan sesuai bagi proses pembelajaran, mampu difahami dan diaplikasikan oleh peserta kursus.

Dapatan menunjukkan empat daripada lima kategori penilaian (objektif program, bahan kursus, jurulatih, dan penilaian program) yang terkandung dalam soal-selidik tahap 1 model *Kirkpatrick* mendapat skor tahap tinggi dari siswa guru. Selain itu, tahap reaksi siswa guru terhadap penggunaan alat bantuan mengajar yang digunakan di dalam program latihan juga adalah tinggi. Kajian juga mendapati siswa guru juga bersetuju bahawa isi kandungan latihan dan nota yang dibekalkan adalah relevan dan mudah difahami. Dapatan ini juga sehaluan dengan McKenzie (2003) yang menyatakan bahawa aktiviti kursus, persekitaran fizikal, jurulatih serta kumpulan adalah kritikal dalam perkembangan kursus kembara dan rekreasi luar. Manakala Leberman (2005) mendapati kumpulan, jurulatih, aktiviti fizikal, maklum balas dan sebagainya adalah kritikal terhadap pembelajaran. Hasil dapatan ini menunjukkan

kandungan kursus yang dirancang oleh KBS, yang telah dilaksanakan oleh *Redtma Recreation Sports Centre* dengan kerjasama Persatuan Jurulatih Rekreasi Malaysia (PJRM) adalah baik.

Walau bagaimanapun kategori penilaian kemudahan ( $M=2.79$ ) mendapat skor yang sederhana. Antara aspek kategori penilaian kemudahan ialah kemudahan bilik dan tempat aktiviti luar, makan minum peserta dan peralatan perlu diberi perhatian oleh pihak penganjur. Aspek kemudahan boleh memberi pengalaman yang penting kepada siswa guru. Pembelajaran secara eksperiensial mempromosikan pendekatan yang lebih mendalam untuk pembelajaran dan, hasilnya, peserta lebih cenderung untuk mengingati dan menerapkan apa yang dipelajari pada masa akan datang (Dart et al., 2000).

Secara keseluruhannya, dapatan kajian telah menunjukkan bahawa kaedah, pendekatan dan teknik pengajaran berpusatkan jurulatih dan pelajar sering digunakan semasa kursus. Dapatan kajian juga menunjukkan persepsi siswa guru terhadap tahap penilaian keberkesanan kursus Outrec 1 dari aspek berpusatkan jurulatih adalah  $M=3.46$  dan berpusatkan pelajar adalah  $M=3.33$ . Dapatan ini menunjukkan kursus yang dianjurkan bersesuaian dengan keperluan konsep pengalaman pembelajaran berasaskan kembara dan rekreasi. Cara pembelajaran ini mempunyai kesan langsung kepada kebolehan siswa guru untuk membuat perkaitan kognitif dengan aktiviti yang dilalui. Model pembelajaran dan pemindahan yang optimum mencadangkan pembelajaran dan pemindahan dipermudahcarakan oleh satu set ciri kontekstual dan pelajar, seperti sikap sebelum pendidikan pengembaraan luar, sokongan pengajar yang dirasakan, keseronokan kursus, keterbukaan untuk pengalaman, penglibatan, dan niat untuk memindahkan (Cooley, Cumming et al., 2015).

Berdasarkan model *Kirkpatrick*, penilaian Tahap 1 (Reaksi) mengukur tahap perasaan awal siswa guru selepas melengkapkan pengalaman latihan, termasuk keseronokan dan kepuasan didapati menyokong penglibatan mereka dalam Outrec 1. Kursus Outrec 1 boleh dijadikan sebagai satu nilai tambah pengetahuan dan kemahiran kepada kursus Pendidikan Luar (PJMS3113) yang ditawarkan kepada siswa guru. Walau bagaimanapun, penilaian Tahap 2 hingga 4 model *Kirkpatrick* perlu dilaksanakan untuk melihat kesan keseluruhan perubahan serta mempunyai sasaran hasil, seperti peningkatan prestasi akademik terutamanya dalam kursus Pendidikan Luar (PJMS3113).

Kajian dan analisis dapatan yang diperolehi telah menunjukkan bahawa kursus Outrec 1 adalah berkesan untuk membentuk kemahiran berpusatkan jurulatih dan siswa guru, meningkatkan tahap kerjasama sesama kumpulan, memantapkan sikap siswa guru terhadap kerja berkumpulan serta memberi satu persekitaran inklusif dalam pembelajaran. Walau bagaimanapun, masih terdapat beberapa limitasi kajian yang mungkin dapat diatasi dalam kajian selanjutnya. Antaranya ialah pengkalan perubahan tingkah laku siswa guru dalam tempoh jangka masa panjang serta kemampuan untuk mengekalkan kemahiran, ilmu dan sikap positif sebagai seorang pendidik di sekolah kelak. Kajian ini telah memberi satu landasan asas kepada kajian masa hadapan kerana bukti dan dapatan kajian jelas menunjukkan keperluan kajian lanjutan dengan sokongan peruntukan yang sepatutnya.

Faedah menggunakan model *Kirkpatrick* untuk menstruktur satu bentuk penilaian adalah amat jelas dalam kajian ini. Kajian ini telah berjaya menjawab beberapa persoalan asas yang dapat membantu kepada kajian masa hadapan. Walaupun kajian ini adalah berdasarkan sekumpulan siswa guru yang terkawal dan mudah kerana mereka adalah siswa guru yang akan mengikuti kursus pendidikan luar (PJMS3113) sebagai sebahagian kursus pengajian akademik, kajian ini tidak melibatkan siswa guru dari pengkhususan lain seperti muzik, pendidikan khas dan sebagainya. Adalah kurang berfaedah dan sukar untuk melibatkan siswa guru pengkhususan lain kerana kurikulum pengajian mereka tidak memerlukan mereka terlibat secara langsung dalam aktiviti kegiatan / rekreasi luar. Kajian ini juga membuka peluang kepada siswa guru mendapat pengetahuan, kemahiran, penyelesaian masalah serta pemahaman yang bernilai untuk kegunaan atau amalan dalam kursus pendidikan luar. Dalam kata-kata Anderson, Miles, Mahoney, dan Robinson (2002), "Tujuan penilaian dalam amalan bukannya untuk menjana pengetahuan dengan membuktikan sebab dan kesan antara intervensi dan hasil pembelajaran, tetapi ialah untuk memberi suatu maklumat menyeluruh sebagai dokumen keberkesanan dan bimbingan kemajuan".

Secara keseluruhannya, dapatan kajian dapat memberi beberapa cadangan untuk pendidik. Pertama, masa perlu diluahkan untuk meningkatkan sikap siswa guru terhadap kerja berkumpulan dan kemahiran bekerjasama dalam kumpulan sebelum mereka menjalani amali pendidikan luar. Sebagai contohnya, MOLT (Cooley, Cumming, et al., 2015) mencadangkan maklumat pendidikan prakursus dalam bentuk video, bengkel, atau penerangan bagi menamatkan kepentingan membentuk kerja berkumpulan serta kesedaran yang lebih tentang kebolehan bekerjasama dalam kumpulan (berpusatkan pelajar). Berdasarkan kajian ini, aktiviti yang dilalui dalam rekreasi luar telah berjaya menunjukkan peningkatan sikap dan kepercayaan dalam kalangan siswa guru untuk bekerjasama, belajar serta memindahkan pembelajaran ke situasi yang baharu.

Satu lagi implikasi praktikal yang dapat diutarakan ialah perlunya pendidik mengukuhkan sikap positif dan kepercayaan sendiri terhadap kerja berkumpulan semasa maklum balas dan refleksi. Kemahiran ini akan menjadi mantap sekiranya siswa guru percaya bahawa pembelajaran akan lebih bermakna dan boleh diamalkan dalam situasi lain. Selain itu, aktiviti rekreasi luar telah memberi siswa guru satu respons positif terhadap persekitaran dan pembelajaran optimum bersama rakan dan jurulatih. Ini memudahkan pemindahan ilmu dan kemahiran mengikut situasi yang dihadapi dalam setiap aktiviti yang dilalui.

Bagi pendidik yang ingin menilai program mereka, kajian ini menunjukkan bahawa persoalan lazim yang ditanya dalam maklum balas pasca kursus ialah “Adakah anda akan mencadangkan kursus ini kepada kumpulan / institut lain?” (iaitu Reaksi Tahap 1). Jawapannya boleh dijangka selagi kursus ini memberikan keseronokan, cabaran, pengetahuan, kemahiran serta bimbingan dari jurulatih dan rakan. Kajian ini telah menunjukkan bahawa kursus rekreasi luar (Outrec 1) adalah sesuai untuk siswa guru membentuk kemahiran, pengetahuan, sikap serta nilai kerjasama yang amat diperlukan dalam menghadapi cabaran aktiviti luar. Ini juga jelas kelihatan apabila pembelajaran dan pemindahan pembelajaran telah dioptimumkan semasa siswa guru bertindak positif terhadap pengalaman pembelajaran serta mempunyai sikap positif terhadap kerjasama dalam kumpulan dalam menghadapi cabaran aktiviti yang dilalui.

## **RUJUKAN**

- Aviana, B. & Enrico G. (2004). Information systems for the evaluation of the effectiveness and efficiency of vocational training programmes. *Journal of Evaluation*, 10 (2), 217-235.
- Bransford, J. D., & Schwartz, D. L. (1999). Chapter 3: Rethinking transfer: A simple proposal with multiple implications. *Review of Research in Education*, 24(1), 61-100. <https://doi.org/10.3102/0091732X024001061>
- Brown, M. (2010). Transfer: Outdoor adventure education's Achilles heel? Changing participation as a viable option. *Australian Journal of Outdoor Education*, 14(1), 13-22.
- Cooley, S. J., Burns, V. E., & Cumming, J. (2015). The role of outdoor education in facilitating groupwork in higher education. *Higher Education*, 69, 567-582. <https://doi:10.1007/s10734-0149791-4>.
- Cooley, S. J., Burns, V. E., & Cumming, J. (2016). Using outdoor adventure education to develop students' groupwork skills: A quantitative exploration of reaction and learning. *Journal of Experiential Education*, 39(4) 329-354. <https://doi: 0.1177/1053825916668899>.
- Cooley, S. J., Cumming, J., Holland, M. J. G., & Burns, V. E. (2015). Developing the Model for Optimal Learning and Transfer (MOLT) following an evaluation of outdoor groupwork skills programmes. *European Journal of Training and Development*, 39, 104-121. <https://doi:10.1108/EJTD-06-2014-0046>

- Dart, B. C., Burnett, P. C., Purdie, N., Boulton-Lewis, G., Campbell, J., & Smith, D. (2000). Students' conceptions of learning, the classroom environment, and approaches to learning. *The Journal of Educational Research*, 93, 262-270. <https://doi.org/10.1080/00220670009598715>.
- Dyers, S. (1994). Kirkpatrick's mirror. *Journal of European Industrial Training*, 18(5), 22-31.
- Ewert, A., & Overholt, J. (2010). Fostering leadership through a three-week experience: Does outdoor education make a difference? *Research in Outdoor Education* 10, 38-47. Cornell University Press. Retrieved July 12, 2019, from Project MUSE database.
- Lewin, K. (1993). Investing in technical and vocational education: A review of the evidence. *The Vocational Aspect of Education*, 45(3), 217-227.
- Ibrahim Mamat. (2006). *Reka bentuk dan pengurusan latihan, konsep dan amalan*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Lobato, J. (2006). Alternative perspectives on the transfer of learning: History, issues, and challenges for future research. *The Journal Of The Learning Sciences*, 15(4), 431-449. [10.1207/s15327809jls1504\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327809jls1504_1).
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: The four levels* (3rd ed.). San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Kirkpatrick, J.(2008). *The New World Level 1 Reaction Sheets*. Kirkpatrick Partners. <https://www.kirkpatrickpartners.com/Portals/0/Storage/The%20new%20world%20level%201%20reaction%20sheets.pdf>
- Martin, A. J., & Leberman, S. I. (2005). Personal learning or prescribed educational outcomes: A case study of the outward bound experience. *Journal of Experiential Education*, 28(1), 44-59. <https://doi.org/10.1177/105382590502800106>
- McEvoy, G. (1997). Organizational change and outdoor management education. *Human Resource Management*, 36, 235-250. doi:10.1002/(SICI)1099-050X(199722)36:2<235::AIDHRM5>3.0.CO;2-Y
- McKenzie, M., & University, S. F. (2003). Beyond "The Outward Bound Process": Rethinking Student Learning. *Journal of Experiential Education*, 26(1), 8-23. <https://doi.org/10.1177/105382590302600104>
- Paisley, K., Furman, N., Sibthorp, J., & Gookin, J. (2008). Student learning in outdoor education: A case study from the national outdoor leadership school. *Journal of Experiential Education*, 30(3), 201-222.
- Priest, S., & Gass, M. (1997). *Effective leadership in adventure programming*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sabhita Merican. (2005). *Kaedah penyelidikan sains sosial*. Petaling Jaya: Prentice Hall Pearson Malaysia.
- Sibthorp, J., Paisley, K., & Gookin, J. (2007). Exploring participant development through adventure-based programming: A model from the national outdoor leadership school. *Leisure Sciences*, 29:1, 1-18, <https://doi.org/10.1080/01490400600851346>
- Sugerman, D. A., Doherty, K. L., Garvey, D. E., & Gass, M. A. (2000). *Reflective learning: Theory and practice*. UK: Kendall Hunt Publishing Company.

# **PENDIDIKAN INKLUSIF BAGI MURID BERKEPERLUAN KHAS DI MALAYSIA MENJAMIN PENDEMOKRASIAN PENDIDIKAN**

## **INCLUSIVE EDUCATION FOR SPECIAL NEEDS STUDENT IN MALAYSIA ENHANCE EDUCATION DEMOCRACY**

*Ashaartha A/P Mutharpavalar, Rosliza binti Awang*  
Institut Pendidikan Guru Malaysia, Kampus Sultan Mizan  
[arthipavalar@gmail.com](mailto:arthipavalar@gmail.com)  
[rosliza@ipgmksm.edu.my](mailto:rosliza@ipgmksm.edu.my)

### **ABSTRAK**

Pendidikan merupakan hak asasi manusia dan semua murid tanpa mengira kaum, latar belakang, status ekonomi dan kecacatan. Mereka mempunyai hak yang sama rata dalam mendapatkan pendidikan termasuk kanak-kanak kurang upaya. Kertas konsep ini membincangkan pendidikan inklusif yang melibatkan murid-murid berkeperluan khas (MBK) yang terdiri daripada murid yang mengalami masalah penglihatan, masalah pendengaran dan juga masalah pembelajaran. Program Pendidikan Inklusif (PPI) merupakan satu program di bawah pendidikan Inklusif menjadi satu wahana yang menyediakan peluang pendidikan kepada Murid Berkeperluan Khas (MBK). Pendidikan inklusif melalui PPI di Malaysia dapat menjamin pendemokrasian pendidikan bagi MBK dalam mendapat akses peluang yang sama rata. Kertas konsep ini turut dibincangkan mengenai perkembangan sejarah pendidikan inklusif yang telah mendapat pengiktirafan pada peringkat antarabangsa serta pelaksanaan dan kesan PPI yang dilaksanakan oleh kerajaan di Malaysia serta cadangan penambahbaikan PPI supaya guru-guru serta masyarakat memahami kandungan dan matlamat inklusif yang dijalankan oleh Kementerian Pendidikan Malaysia. Pendidikan inklusif menerusi PPI menjadi satu platform untuk MBK yang merupakan golongan orang kurang upaya (OKU) untuk terus berjaya dan memberikan sumbangan kepada bangsa dan negara melalui pendidikan yang bermutu. Pendemokrasian pendidikan mampu membawa satu perubahan yang besar dalam kalangan OKU kerana mereka akan turut rasa dihargai, dihormati serta diberikan peluang yang sama rata tanpa diskriminasi.

*Kata Kunci : Pendidikan Inklusif, Program Pendidikan Inklusif, Murid Berkeperluan Khas (MBK), Pendemokrasian Pendidikan, Kementerian Pendidikan Malaysia.*

### **ABSTRACT**

Education is a human right and all pupils regardless of race, background, economic status and disability have the right to get the education including children with disabilities. This concept paper is based on inclusive education involving special needs pupils (MBKs) comprising students with vision problems, hearing problems or learning problems. The Inclusive Education Program (PPI), which is a program under Inclusive education has become a platform that provides educational opportunities to Special Needs Students (MBK). Inclusive education through PPI in Malaysia can guarantee the democratization of education for MBK in gaining equal opportunity access. In the context of this study, also have been discussed about the development of the inclusive education history that has been recognized internationally as well as the implementation and impact of the PPI implemented by the government in Malaysia as well as proposed the PPI enhancement. Suggestions for improvements are focused for the benefits of teachers and the community in understanding the content and the inclusive goals of the Ministry of Education. Inclusive education through PPI is a platform for MBKs who are disabled people (OKUs) to continue to succeed and contribute to the nation and society through quality education.

Democratization of education can bring a big change among the disabled because they will also be valued, respected and given equal opportunities without discrimination.

## **PENGENALAN**

Pendidikan adalah hak asasi manusia dan semua insan di dunia ini berhak untuk belajar dan mengetahui sesuatu kerana ilmu jabatan hidup yang menjadi sarana untuk meraih kebahagiaan di dunia dan akhirat (Tah & Mokhtar, 2018). Di Malaysia, Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) mengamalkan prinsip Pendemokrasian Pendidikan dalam merancang pendidikan untuk semua golongan kanak-kanak tanpa mengira kaum, latar belakang, status ekonomi dan kecacatan supaya semua termasuk kanak-kanak kurang upaya mempunyai hak mendapatkan pendidikan (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2013). Tiga prinsip utama pendekatan hak asasi manusia yang membawa kepada pendemokrasian pendidikan ialah maruah, kesamaan dan inklusif. Ia penting dilaksanakan kerana mampu mengurangkan persepsi negatif dan diskriminasi masyarakat terhadap golongan OKU (Ikmal & Khairil, 2017). Pendidikan untuk OKU di Malaysia bermula dari peringkat sekolah rendah, sekolah menengah sehingga ke institusi pengajian tinggi sama ada di Institusi Pengajian Tinggi Awam (IPTA) mahupun di Institusi Pengajian Tinggi Swasta (IPTS) (Nur Khairul & Haris, 2017).

Di Malaysia program pendidikan yang dijalankan oleh kerajaan untuk golongan ini ialah Program Pendidikan Khas, Program Integrasi, Program Pemulihan Dalam Komuniti dan Program Pendidikan Inklusif. Peraturan-Peraturan Pendidikan (Pendidikan Khas) 2013 melalui Akta Pendidikan 1996, telah menggariskan pelaksanaan program pendidikan inklusif (PPI) yang membolehkan murid berkeperluan khas (MBK) menghadiri kelas yang sama dengan murid normal di sekolah kerajaan atau sekolah bantuan kerajaan (Bahagian Pendidikan Khas, 2013). PPI ini turut membantu murid MBK untuk menghadapi proses pembelajaran dan pengajaran (PdP), bersedia menduduki peperiksaan awam dan juga memberi peluang kepada MBK berinteraksi serta bersosial bersama murid aliran perdana secara positif dan efektif (Amin & Yasin, 2016). Justeru itu, PPI kini turut diberi penekanan dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013-2025 melalui Tiga fasa bagi menyediakan pendidikan terbaik untuk semua murid termasuk MBK. Pelaksanaan pendidikan untuk MBK bukan sesuatu yang mudah kerana melibatkan kepelbagaian kategori MBK yang mempunyai keperluan dan limitasi yang berbeza (Amin & Yasin, 2016). Kejayaan dalam memberikan pendidikan yang sempurna dan saksama kepada MBK bergantung kepada peranan, kecekapan dan kelancaran program pendidikan inklusif yang dirancang oleh Kementerian Pendidikan itu sendiri (Bahagian Pendidikan Khas, 2013). Maka disini tidak dapat dinafikan kelebihan dan kepentingan PPI kepada MBK di Malaysia dalam memberikan peluang pendidikan yang berkualiti dan sama rata.

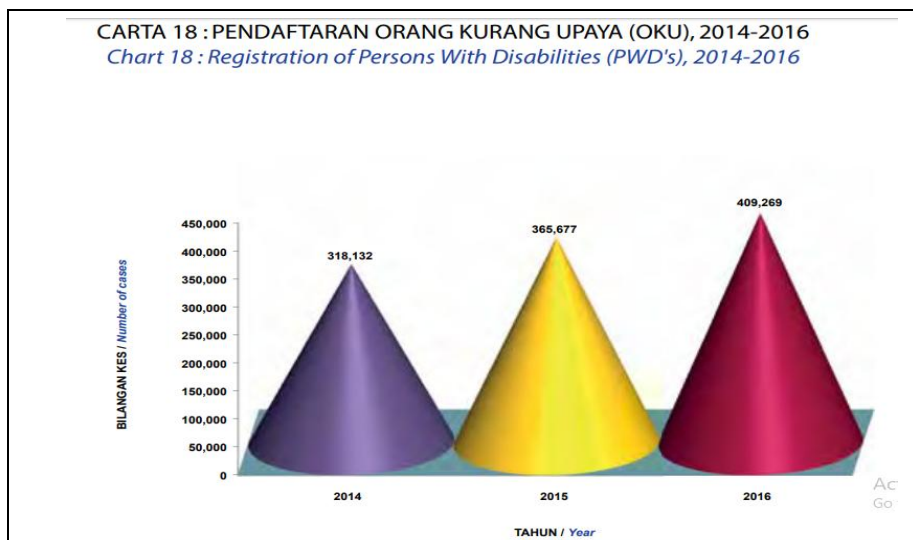
## **ORANG KURANG UPAYA DI MALAYSIA**

Golongan kurang berupaya terdiri daripada individu yang mempunyai kecacatan fizikal seperti kehilangan anggota, buta, pekak, bisu dan lumpuh atau kecatatan mental seperti cerebral palsy, sindrom down dan autisme (Ab Aziz & Siti Rubiyani, 2018). Menurut Akta Orang Yang Kurang Upaya 2008, orang kurang berupaya membawa maksud penghalangan atau kekurangan upaya seseorang untuk melakukan sesuatu aktiviti dengan cara yang dianggap normal bagi orang biasa. Selain itu, menurut Pertubuhan Kesihatan Sedunia atau WHO (*World Health Organization*) dan Pertubuhan Bangsa-bangsa Bersatu atau UNO (United Nations Organization), OKU pula bermakna:

*“seseorang yang tidak berupaya menentukan sendiri bagi memperoleh sepenuhnya ataupun sebahagian daripada keperluan biasa seseorang individu dan atau tidak dapat hidup bermasyarakat sepenuhnya disebabkan sesuatu kekurangan, sama ada daripada segi fizikal ataupun mental, dan sama ada ia berlaku semenjak lahir ataupun kemudiannya (WHO, 1992)”* (Jelas, 2010; Scherba De Valenzuela et al., 2016).

Pertubuhan Kesihatan Sedunia atau WHO (*World Health Organization*) menganggarkan bahawa sebanyak sepuluh peratus penduduk dunia terdiri dari Orang Kurang (Supiah Saad, 2010). Menurut Zinaidah (2006) dalam journal Peranan Kaunselor dan Perkhidmatan Kaunseling Kerjaya Bagi

Orang Kurang Upaya, Kerajaan Malaysia menganggarkan bahawa terdapat kira-kira 1.3 juta Orang Kurang Upaya di negara ini. Berdasarkan statistik pendaftaran OKU daripada Jabatan Kebajikan Masyarakat Malaysia setakat tahun 2016, 409 269 OKU telah berdaftar dengan jabatan tersebut (rujuk Rajah 1). Pendaftaran dengan Jabatan Kebajikan Masyarakat Malaysia diberikan perhatian dan penekanan kerana MBK yang berdaftar boleh menerima pendidikan di sekolah kerajaan melalui pendidikan inklusif (Lau, Ahmad & Chew, 2011). Pendemokrasi pendidikan hanya dapat dilaksanakan dengan kerjasama dari pihak ibu bapa dengan mendaftarkan anak-anak mereka untuk mendapat semua kemudahan dan aktiviti serta program yang telah dirancang dan disediakan oleh pihak kerajaan kepada golongan MBK ini (Lee and Low, 2014).



Rajah 1. Pendaftaran Orang Kurang Upaya (OKU) Tahun 2014-2016.

Sumber : Buku Laporan Statistik Jabatan Kebajikan Masyarakat (Zulkipli Bin Ramli, 2016)

## **PERKEMBANGAN PENDIDIKAN INKLUSIF UNTUK MURID BERKEPERLUAN KHAS**

Trend perkembangan ke arah penyamarataan hak dan peluang ke atas Orang Kurang Upaya (OKU) dalam masyarakat di Malaysia bergerak agak pesat dan selaras dengan perkembangan ekonomi, sosial dan politik. Sejarah perkembangan pendidikan untuk murid berkeperluan khas bermula dengan pada awalnya tertumpu kepada pembelajaran pendidikan khas akan tetapi bermula dari tahun 1990, deklarasi Bangsa-Bangsa Bersatu Mengenai Hak Asasi 1948 dan ikrar masyarakat dunia di Persidangan Dunia mengenai pendidikan mengubah sistem pendidikan di Malaysia (Amin & Yasin, 2016; Murnie, 2013). Ia menegaskan hak untuk semua mendapatkan pendidikan tanpa mengira perbezaan individu dan kemampuannya. Oleh yang demikian, Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) telah mengambil langkah positif dengan menyediakan satu program yang bernama "Program Percantuman" atau 'Integrated' sejak 1962 lagi (Siti Fatimah & Mustafa, 2018). Kemudian program tersebut diperkenalkan dalam Akta Pendidikan 1996 sebagai sebahagian daripada perkhidmatan untuk kanak-kanak berkeperluan khas dan kini dikenali sebagai Program Pendidikan Inklusif (PPI) (Amin & Yasin, 2016; Ibrahim, Yasin, & Nabil, 2016).

Di samping itu, berdasarkan Konvensyen Salamanca pada tahun 1994 juga, satu persetujuan bersama telah dicapai bagi menjayakan pendidikan inklusif. Akta Pendidikan 1996 membolehkan murid berkeperluan khas (MBK) menghadiri kelas yang sama di sekolah kerajaan atau sekolah bantuan kerajaan (Bahagian Pendidikan Khas, 2013). Selaras dengan itu, Program Pendidikan Inklusif (PPI) telah dilaksanakan di sekolah tertentu di seluruh negara bagi memenuhi keperluan murid dan juga permintaan ibu bapa bagi membina MBK yang berupaya untuk mendapat akses pendidikan yang sama. Pada peringkat permulaan, PPI ini dilaksanakan mengikut acuan sendiri di sekolah-sekolah tertentu yang melibatkan murid kurang upaya fizikal dan murid masalah penglihatan. Walau bagaimanapun, kini

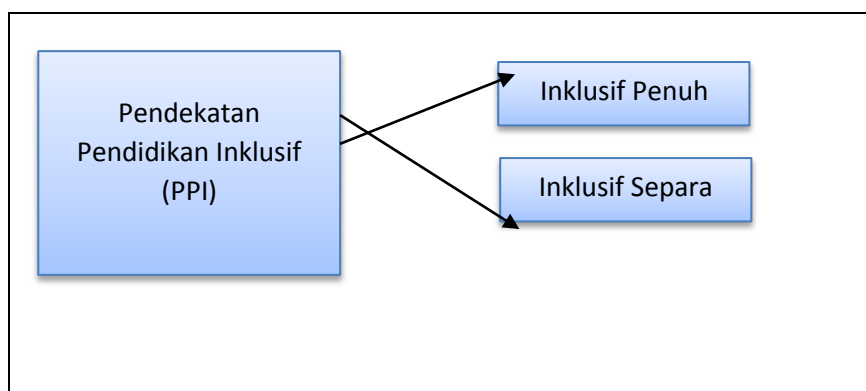


diperluaskan kepada semua kategori MBK seperti Slow Learner, terencat akal ringan, Down Sindrom, Autisme, dan sebagainya mampu mengikuti kurikulum kebangsaan supaya dapat belajar di dalam kelas normal bersama rakan sebaya (Lee & Low, 2014; Supiah Saad, 2010). Ini jelas menunjukkan usaha-usaha yang telah dijalankan oleh kerajaan demi pendemokrasian pendidikan yang dihasratkan oleh kerajaan Malaysia iaitu dari segi emosi, rohani, jasmani, intelek dan sosial seperti yang telah dihasratkan dalam Falsafah Pendidikan Negara dapat dicapai dengan jayanya.

## PROGRAM PENDIDIKAN INKLUSIF

Berdasarkan Model Program Pendidikan Inklusif (PPI) di Malaysia, “Program Pendidikan Inklusif” merupakan suatu program pendidikan bagi murid berkeperluan khas yang dihadiri oleh murid berkeperluan pendidikan khas bersama-sama dengan murid lain dalam kelas yang sama di sekolah kerajaan atau sekolah bantuan kerajaan. Mohd Siraj (1996) menyatakan inklusif bermaksud tindakan yang diambil untuk memasuki satu pihak kecil ke dalam satu pihak yang besar dengan tujuan membangkitkan perasaan dipunyai dan seterusnya mencetuskan semangat kekitaan, kerjasama dan hidup bermasyarakat tanpa perasaan mengasingkan pihak kecil yang telah dibawa masuk (Norlia & Mohd Hanafi, 2016; Pendidikan & Integrasi, 2016). Manakala *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), menjelaskan *inclusion* atau pendidikan inklusif sebagai satu pendekatan dinamik terhadap tindak balas positif kepada kepelbagaian murid dan melihat perbezaan individu bukan sebagai satu masalah tetapi sebagai peluang untuk diperkayakan (Rogers-Adkinson & Fridley, 2016).

Di samping itu, PPI merupakan satu program yang ditawarkan kepada MBK di bawah pendidikan Inklusif untuk belajar bersama-sama rakan mereka yang tipikal di dalam bilik darjah yang sama dan sekolah yang sama untuk menikmati semua kemudahan belajar dalam keadaan normal tanpa mengira kaum, latar belakang, status ekonomi dan ketidakupayaan (Norlia & Mohd, 2016). Mereka yang telah mencapai kriteria yang ditetapkan boleh ditempatkan dalam kelas arus perdana bersama pelajar-pelajar normal yang lain bagi memastikan akses pendidikan yang sama diterima oleh murid berkeperluan khas. Terdapat dua kategori pendidikan inklusif, iaitu pendidikan inklusif penuh dan pendidikan inklusif separa (Lee & Low, 2014; Mohd Yasin, Ramli, Rahman, Kasbin, Zahari, 2010; Supiah Saad, 2010). Pendidikan inklusif penuh ialah MBK belajar secara sepenuh masa bersama-sama murid arus perdana (rajah 2). MBK mengikuti pembelajaran bagi semua mata pelajaran akademik berasaskan kurikulum kebangsaan atau kurikulum kebangsaan yang diubahsuai dengan bantuan atau tanpa bantuan perkhidmatan sokongan.



Rajah 2. Pendekatan Program Pendidikan Inklusif (Bahagian Pendidikan Khas, 2013).

Pendidikan inklusif separa dijalankan dengan MBK belajar bersama-sama murid arus perdana bagi mata pelajaran akademik atau aktiviti ko-akademik atau aktiviti kokurikulum tertentu sahaja mengikut keupayaan mereka Bahagian Pendidikan Khas (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2013). Mata pelajaran akademik yang dipelajari adalah berasaskan kurikulum kebangsaan atau kurikulum kebangsaan yang diubahsuai dengan sedikit atau tanpa bantuan perkhidmatan sokongan. Inklusif separa

bagi aktiviti ko-akademik atau kokurikulum adalah berdasarkan potensi, bakat dan keupayaan mereka. Oleh itu, tidak dapat dinafikan bahawa PPI mempunyai pendekatan baru yang lebih menekankan kebolehan, kefungsiian, kemahiran perkembangan, penguasaan dan pencapaian dalam pengembangan kemahiran berbanding dengan pendekatan lama yang berfokus hanya kepada kecacatan dan ketidakbolehan murid berkeperluan khas (Norliah & Mohd Hanafi, 2016). Sudah terang lagi bersuluh, konsep PPI ini jelas untuk menjaga kebajikan murid berkeperluan khas dengan memastikan mereka mendapat pendidikan yang berterusan secara adil.

## **KESAN PELAKSANAAN PROGRAM PENDIDIKAN INKLUSIF DI MALAYSIA**

Kesan yang timbul hasil daripada pelaksanaan program pendidikan inklusif di Malaysia ialah yang pertama sekali, konsep PPI adalah selaras dengan pernyataan dalam Peraturan-peraturan Pendidikan (Pendidikan Khas) 2013, iaitu PPI merupakan suatu program pendidikan bagi murid berkeperluan pendidikan khas yang dihadiri oleh murid berkeperluan khas bersama-sama dengan murid lain dalam kelas yang sama di sekolah kerajaan atau sekolah bantuan kerajaan (Bahagian Pendidikan Khas, 2013). Konsep PPI itu sendiri adalah untuk memberikan peluang pendidikan untuk murid-murid berkeperluan khas untuk belajar di dalam kelas biasa bersama-sama murid-murid normal di aliran perdana dengan mengikuti kurikulum biasa, bimbingan sama rata oleh guru mata pelajaran biasa dengan dibantu oleh guru pendidikan khas sebagai guru pembimbing (Amin & Yasin, 2016; Ibrahim et al., 2016; Murnie, 2013). Justeru itu, PPI ini adalah bagi mengizinkan murid berkeperluan khas menjalani proses pengajaran dan pembelajaran (pdp) di bilik darjah biasa, bergaul dan bermasyarakat, mengalami situasi dan suasana pembelajaran yang lebih normal bersama pelajar aliran perdana yang lain (Lee and Low, 2014).

Zalzan (2009) & Lee (2010) menyatakan kesan pendidikan inklusif di Malaysia membawa kepada pengamalan konsep integrasi berbanding dengan konsep inklusif. Hal ini kerana keadaan sistem pendidikan semasa di negara kita tidak dapat menampung keperluan murid khas, di mana keadaan di dalam kelas arus perdana tidak akan memanfaatkan pembelajaran mereka sekiranya mereka tidak bersedia untuk menyesuaikan diri dalam keadaan tersebut (Lee & Low, 2014). Walau bagaimanapun, usaha untuk menginkluskikan MBK dalam PPI di kelas-kelas arus perdana di Malaysia diteruskan dengan sokongan, komitmen dan penglibatan dari pelbagai pihak. Kesan PPI ini adalah semua pihak dapat memberikan kerjasama yang jitu dalam menjayakan program ini bagi kepentingan bersama. Kementerian Pendidikan Malaysia, Kementerian Kesihatan Malaysia, Kementerian Pembangunan Wanita, Keluarga dan Masyarakat, Jabatan Kebajikan Masyarakat Malaysia dan sebagainya berganding bahu dalam memastikan pendidikan MBK terpelihara (Lau, Ahmad & Chew, 2011).

Justeru itu, selaras dengan perkembangan pendidikan inklusif yang diberikan perhatian oleh kerajaan, institusi-institusi kebajikan yang menyediakan perkhidmatan, sama ada secara langsung mahupun tidak langsung kepada golongan OKU semakin banyak didirikan (Lee, 2017). Institusi-institusi ini dikendalikan dan dibiayai, sama ada oleh pihak kerajaan mahupun badan-badan bukan kerajaan dan tidak terkecuali orang perseorangan. Dalam masa yang sama, perjuangan terhadap kesamarataan hak bagi golongan OKU semakin diperhebat oleh aktivis-aktivis OKU melalui persatuan-persatuan yang mewakili golongan tersebut (Nur Khairul & Haris, 2017). Ini memberi gambaran yang jelas bahawa pendemokrasian pendidikan OKU semakin mendapat pembelaan daripada semua pihak terutamanya daripada kerajaan yang secara tidak langsung membantu murid berkeperluan khas dari segi pendidikan kerana kehidupan seharian mereka terjamin dan dijaga melalui pelbagai sokongan dan bantuan yang diterima (Ab Aziz & Siti Rubiyani, 2018; Scherba et al., 2016; Jelas, 2010).

Di samping itu, mutu kehidupan OKU semakin meningkat di samping memelihara kebajikan golongan tersebut. Asas kepada kehidupan yang sempurna adalah pendidikan dan melalui pendidikan yang diterima oleh MBK, mereka dapat mengatur kehidupan yang baik dengan adanya ilmu pengetahuan, kemahiran berkomunikasi, kemahiran berfikir, kemampuan untuk berkerja dan sebagainya. Ini mampu membina masyarakat yang berpendidikan dan berkerjaya yang mampu membina dan memajukan negara Malaysia, di mana golongan OKU juga mampu bertanding di peringkat global

(Buli-Holmberg & Jeyaprathaban, 2016; Sapira & Mohd, 2016; Mohamad & Salleh, 2009). Contohnya, seorang alumni Diploma Kejuruteraan Mekanik Politeknik Port Dickson (PPD), Saifullah Kamarul, 22, berjaya melanjutkan pelajaran ke menara gading seperti insan normal lain walaupun menghidap autism. Saifullah membuktikan kejayaan dalam bidang akademik dengan mendapat keputusan cemerlang pada setiap semester (Utusan Online, 2016).

## **CADANGAN MENGATASI CABARAN DALAM MELAKSANAKAN PROGRAM PENDIDIKAN INKLUSIF**

Cadangan mengatasi cabaran yang diharungi dan dilalui dalam melaksanakan pendidikan inklusif kepada MBK untuk mencapai matlamat Kementerian Pendidikan Malaysia iaitu pendemokrasian pendidikan yang pertama sekali, cabaran memberikan pendidikan yang berkualiti sepertimana dihasratkan oleh KPM (Fadzly & Izab, 2011). Bagi meningkatkan lagi kualiti pendidikan MBK, pihak kerajaan seharusnya memainkan peranan dengan melahirkan guru-guru mata pelajaran bagi melaksanakan PdPc mengikut cara pedagogi inklusif di kelas mereka (Rayahin & Mohd Hanafi, 2010). Oleh itu, cadangan dikemukakan bagi perkembangan PdPc untuk MBK di kelas-kelas PPI pada masa akan datang adalah dengan melantik guru-guru resos dari kalangan guru-guru yang mempunyai kelayakan, pengetahuan serta pengalaman dalam bidang pendidikan khas (Norlia & Mohd Hanafi, 2016; Florian & Linklater, 2010). Dengan kata lain, guru-guru resos yang akan dilantik ini adalah daripada kalangan guru-guru yang pernah mempunyai pengalaman mengajar dalam bidang pendidikan khas sama ada di sekolah rendah mahu pun menengah. Guru-guru pendidikan khas mestilah mempunyai kepakaran, pengetahuan dan berpengalaman seharusnya mengajar di kelas pendidikan khas integrasi di tempatkan di kelas-kelas PPI sebagai guru resos. Guru resos ini akan berperanan membantu guru kelas, guru mata pelajaran dan MBK sebelum, semasa dan selepas sesi PdPc di dalam kelas di PPI (Bahagian Pendidikan Khas, 2013).

Justeru itu, pendidikan inklusif yang berkualiti hanya dapat dijalankan dengan adanya penambahbaikan secara berterusan dengan mengambil kira kelemahan, kajian mahupun penyelidikan yang dilakukan ke atas program pendidikan yang dijalankan (Lee, 2017). Masih terlalu banyak perkara yang perlu dikaji bagi mendapatkan maklumat yang lebih tepat dan jelas mengenai pelaksanaan program pendidikan inklusif di Malaysia dengan harapan agar perjalanan perlaksanaannya dapat dimantapkan lagi. Walau bagaimanapun, sehingga hari ini masih lagi kurang kajian berkaitan program pendidikan inklusif yang dijalankan secara umum di Malaysia apatah lagi yang dijalankan khas untuk program inklusif bermasalah pembelajaran. Pendapat ini disokong oleh kenyataan Supiah (2005) bahawa kajian tentang pendidikan inklusif di Malaysia adalah amat sedikit. Oleh itu, pihak kerajaan mahupun badan bukan kerajaan (NGO) seharusnya menggalakan kajian dalam kalangan siswa siswi pendidik IPTA serta IPTS, dalam kalangan guru-guru dan pensyarah untuk meningkatkan lagi kualiti pendidikan (Murnie, 2013; Fadzly & Izab, 2011).

Seterusnya, kerajaan memandang serius kepentingan sektor pendidikan negara untuk pembangunan negara, lantas menyediakan pelbagai inisiatif, insentif dan bantuan baik berbentuk wang tunai mahupun kemudahan dan peralatan (Murnie, 2013). Jabatan Pendidikan Negeri mahupun Pejabat Pendidikan Daerah sewajarnya mengadakan pemantauan secara berkala untuk memantau pelaksanaan PPI, membantu menyediakan perkhidmatan sokongan mengikut keperluan MBK dalam PPI (Bahagian Pendidikan Khas, 2013). Dana yang disalurkan oleh KPM perlu diguna untuk tujuan yang berfaedah dan membantu dalam menyampaikan pendidikan. Jawatankuasa Program Pendidikan Khas Sekolah (JPPKS) turut memainkan peranan dalam memastikan perancangan pelaksanaan PPI serta aspek fizikal dan peralatan yang menepati keperluan dan menyokong pembelajaran MBK (Bahagian Pendidikan Khas, 2013). JPPKS hendaklah bermesyuarat sekurang-kurangnya dua kali setahun atau pada bila-bila masa mengikut keperluan (Lau, Ahmad & Chew, 2011). Jika semua pihak memainkan peranan masing-masing maka cabaran yang dihadapi boleh ditangani dengan mudah.

Di samping itu, Murugiah (1997) berpendapat bahawa faktor motivasi, tekanan emosi, pemilihan mata pelajaran yang sesuai, keyakinan diri dan sikap guru terhadap murid juga

mempengaruhi kesediaan seseorang untuk belajar (Murnie,2013). Kenyataan ini membuktikan bahawa sikap, penerimaan dan layanan guru terhadap pelajar termasuklah MBK yang mengikuti program inklusif semasa mereka mengikuti pengajaran dan pembelajaran di bilik darjah perdana berupaya menjadi salah satu faktor yang boleh mempengaruhi kesediaan belajar golongan ini seterusnya mempengaruhi peningkatan atau penurunan pencapaian dalam kalangan mereka ini (Faridah & Mahadi, 2016 & Watt, Therrien, Kaldenberg, & Taylor, 2016). Oleh itu, guru arus perdana dan guru resos yang dilantik seharusnya mempunyai ilmu motivasi ataupun seharusnya mempunyai pengetahuan psikologi agar mampu memberikan motivasi serta menyebarkan aura positif dalam kalangan MBK. Guru seharusnya berupaya untuk meningkatkan minat, semangat untuk belajar, serta memupuk semangat untuk memajukan lagi potensi diri MBK (Buli-Holmberg & Jeyaprathaban, 2016; Rogers-Adkinson & Fridley, 2016; Mohamad & Salleh, 2009). Adalah diharapkan agar penyertaan MBK melalui program inklusif khasnya akan dapat mengurangkan stigma masyarakat terhadap golongan ini seterusnya mampu mempertingkatkan pencapaian dan penguasaan mereka terhadap sesuatu kemahiran dan ilmu pengetahuan.

## KESIMPULAN

Deduksinya, setiap murid termasuk murid berkeperluan khas (MBK) adalah istimewa, mempunyai kepelbagaian kebolehan dan mempunyai hak yang sama rata bagi mendapatkan akses pendidikan yang berkualiti di semua sekolah (Norliah & Mohd Hanafi, 2016). Pelaksanaan PPI diharapkan dapat dilaksana dengan baik dan menepati garis panduan yang telah ditetapkan. Pentadbir sekolah dan guru memainkan peranan penting dalam meningkatkan keberkesanan pelaksanaan PPI yang menjamin pendemokrasian pendidikan. Tanggungjawab pentadbir dan guru berkaitan pelaksanaan pendidikan inklusif adalah penting agar dapat membantu PPI dilaksanakan dengan baik dan berkesan. Natijahnya, diharapkan bahawa matlamat falsafah pendidikan khas seperti mana yang digariskan oleh Jabatan Pendidikan Khas (JPK) iaitu pendidikan khas di Malaysia adalah satu usaha yang berterusan untuk melahirkan insan yang berkemahiran, berhaluan, berupaya, beriman, berdikari, mampu merancang dan menguruskan kehidupan serta menyedari potensi diri sendiri sebagai seorang individu dan ahli masyarakat yang seimbang dan produktif selaras dengan falsafah pendidikan negara (Kementerian Pembangunan Wanita, Keluarga dan Masyarakat, 2016).

## RUJUKAN

- Ab Aziz Sulaiman, & Siti Rubiyani Omar. (2018). Pelaksanaan program pendidikan inklusif bagi murid berkeperluan khas bermasalah pembelajaran di Malaysia satu tinjauan. In *Prosiding Seminar Antarabangsa al-Quran dalam Masyarakat Kontemporari 2018*.
- Amin, N. M., & Yasin, M. H. M. (2016). Pelaksanaan program pendidikan inklusif murid berkeperluan khas dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013 -2015. In *International Conference on Special Education in Southeast Asia*.
- Bahagian Pendidikan Khas (2013). *Garis Panduan Program Pendidikan Inklusif Murid Berkeperluan Khas*. Putrajaya: Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Baharom Mohamad Mohamad Johdi Salleh. (2009). Kepimpinan pendidikan dalam pembangunan modal insan. *Seminar Pembangunan Modal Insan 2009*.
- Buli-Holmberg, J., & Jeyaprathaban, S. (2016). Effective practice in inclusive and special needs education. *International Journal of Special Education*.
- Cheong, Keok Lee (2017). Pendidikan Inklusif. Siri Pendidikan Guru. Oxford Fajar
- Fadzly, M., & Izab, M. (2011). Peranan guru jana transformasi pendidikan. *Utusan Online*.

- Faridah, S., & Mahadi, S. (2016). A Review of Learning Courseware for Children with Learning Disabilities in Malaysia. *Journal of Information Systems Research and Innovation*.
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588>
- Ibrahim, Yasin, M., & Nabil. (2016). Pemilihan Bidang Pendidikan bagi Murid Berkeperluan Khas Bermasalah Pembelajaran ( Education Choice among Student with Learning Disabilities ). *Journal of Advanced Research in Social and Behavioural Sciences*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.21040.35849>
- Ikhmal Hisham Md.Tah & Khairil Azmin Mokhtar. (2017, Disember 29). *Konsep Hak Asasi Manusia Bagi Orang Kurang Upaya Di Malaysia: Suatu Analisis (Basic Human Rights for Persons with Disabilities in Malaysia: An Analysis)*. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/322208999\\_Konsep\\_Hak\\_Asasi\\_Manusia\\_Bagi\\_Orang\\_Kurang\\_Upaya\\_Di\\_Malaysia\\_Suatu\\_Analisis\\_Basic\\_Human\\_Rights\\_for\\_Persons\\_with\\_Disabilities\\_in\\_Malaysia\\_An\\_Analysis](https://www.researchgate.net/publication/322208999_Konsep_Hak_Asasi_Manusia_Bagi_Orang_Kurang_Upaya_Di_Malaysia_Suatu_Analisis_Basic_Human_Rights_for_Persons_with_Disabilities_in_Malaysia_An_Analysis)
- Jelas, Z. M. (2010). Learner diversity and inclusive education: A new paradigm for teacher education in Malaysia. In *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.10.028>
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2013). *Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013 - 2025*. Education (Vol. 27).
- Kementerian Pembangunan Wanita, Keluarga dan Masyarakat . (2016). Retrieved from Portal Rasmi Jabatan Kebajikan Masyarakat : <http://www.jkm.gov.my/jkm/index.php?r=portal/keputusanUndi&id=ak9WbmNGbEZLVUpKMDIhbGEvaF10Zz09>
- Lau Poh Li, Ahmad Shamsuri Muhamad & Chew Fong Peng. (2011). *Peranan Kaunselor dan Perkhidmatan Kaunseling Kerjaya bagi Orang Kurang Upaya*. Retrieved from Universiti Malaya: [https://umexpert.um.edu.my/file/publication/00008567\\_78516.pdf](https://umexpert.um.edu.my/file/publication/00008567_78516.pdf)
- Lee, L. W., & Low, H. M. (2014). The evolution of special education in Malaysia. *British Journal of Special Education*. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12048>
- Mohd Yasin, M.H., Ramli, M.F., Rahman, N.A., Kasbin, M.A., Zahari, Z. (2010). Kaedah Peperiksaan bagi Murid-murid Berkeperluan Khas Masalah Pembelajaran ( BKBP ) [Examination Method for Learning Disabilities Students]. *Jurnal Pendidikan Malaysia*.
- Murnie binti Hassan. (2013). Pelaksanaan Program Inklusif Bagi Pelajar Perlaksanaan Program Inklusif Bagi Pelajar-Pelajar Pendidikan Bermasalah. *Fakulti Pendidikan Universiti Teknologi Malaysia*.
- Murnie Hassan. (2013). Perlaksanaan Program Inklusif Bagi Pelajar Pendidikan Khas Bermasalah Pembelajaran Di Program Integrasi. *Perlaksanaan Program Inklusif Bagi Pelajar Pendidikan Khas Bermasalah Pembelajaran Di Program Integrasi*.
- Nur Khairul Nisha Roslan & Haris Abd. Wahab. (2017, Jun 6). *Pencapaian Akademik Pelajar Kurang Upaya Penglihatan Yang Mengikut Program Pendidikan Khas*. Retrieved from The Malaysian Journal of Social Administration <https://ejournal.um.edu.my/index.php/MJSA/article/2970-1477-8476-1-10-20170606.pdf>

- Norliah Mohd. Amina & Mohd Hanafi Mohd Yasin. (2016). *Pelaksanaan Program Pendidikan Inklusif Murid Berkeperluan Khas dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013 -2015*. Retrieved from National University of Malaysia: [https://www.researchgate.net/publication/299447306\\_Pelaksanaan\\_Program\\_Pendidikan\\_Inklusif\\_Murid\\_Berkeperluan\\_Khas\\_dalam\\_Pelan\\_Pembangunan\\_Pendidikan\\_Malaysia\\_2013\\_-\\_2015](https://www.researchgate.net/publication/299447306_Pelaksanaan_Program_Pendidikan_Inklusif_Murid_Berkeperluan_Khas_dalam_Pelan_Pembangunan_Pendidikan_Malaysia_2013_-_2015)
- Program Pendidikan & Integrasi Khas (2006). Ciri-Ciri Murid Berkeperluan Khas. *Ciri-Ciri Murid Berkeperluan Khas*.
- Rayahin Zarifah Abdul Hapidz, & Mohd Hanafi Mohd Yasin. (2010). Meninjau keselesaan dan kemudahan program pendidikan khas intergrasi bermasalah pembelajaran di zon tengah Semenanjung Malaysia. In *Prosiding Seminar Penyelidikan Siswazah UKM*.
- Rogers-Adkinson, D., & Fridley, D. (2016). Preparing teachers for inclusive education. *Advances in Special Education*. <https://doi.org/10.1108/S0270-401320160000032002>
- Sapira, S., & Mohd, H. (2016). Pengetahuan dan Sikap Guru Pendidikan Khas Menerapkan Kreativiti dan Inovasi dalam Kurikulum Standard Sekolah Rendah Pendidikan Khas ( KSSRPK ). Pengetahuan dan Sikap Guru Pendidikan Khas Menerapkan Kreativiti. *International Conference on Special Education in Southeast Asia Region*.
- Scherba De Valenzuela, J., Kay, E., Bird, -Raining, Parkington, K., Mirenda, P., Cain, K., Segers, E. (2016). Access to opportunities for bilingualism for individuals with developmental disabilities: Key informant interviews. *Journal of Communication Disorders*. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2016.05.005>
- Siti Fatimah Salleh & Mustafa Che Omar. (2018). *Masalah Pengajaran Guru Dalam Program Pendidikan Inklusif Di Sekolah*. Retrieved from Asian People Journal: <https://www.journal.uniswa.edu.my/apj/88-217-1-PB.pdf>
- Special education for children with disabilities in Malaysia: progress and obstacles. (2016). *Geografia: Malaysian Journal of Society & Space*.
- Supiah Saad. (2010). Komitmen dan Peranan Guru dalam Pelaksanaan Pendekatan Pendidikan Inklusif di Malaysia. *Komitmen Dan Peranan Guru Dalam Pelaksanaan Pendekatan Pendidikan Inklusif Di Malaysia*.
- Tah, I. H. M., & Mokhtar, K. A. (2018). Konsep hak asasi manusia bagi orang kurang upaya di Malaysia: suatu analisis. *Kanun: Jurnal Undang-Undang Malaysia*.
- Utusan Online. (2016, September 29). Retrieved from <http://www.utusan.com.my/pendidikan/kampus/politeknik-malaysia-hargai-sumbangan-oku-1.388560>
- Watt, S. J., Therrien, W. J., Kaldenberg, E., & Taylor, J. (2016). Promoting Inclusive Practices in Inquiry-Based Science Classrooms. *Teaching Exceptional Children*. <https://doi.org/10.1177/004005991304500405>
- Zulkipli Bin Ramli. (2016). Buku Laporan Statistik Jabatan Kebajikan Masyarakat. Retrieved from <http://www.jkm.gov.my/jkm/uploads/files/penerbitan/Buku%20statistik%202016.pdf>

# **PENGARUH PROGRAM PETAH TERHADAP PEMBENTUKAN KARAKTER MURID DALAM PENGUCAPAN AWAM**

## **THE INFLUENCE OF PETAH PROGRAMME FOR THE FORMATION OF STUDENTS' CHARACTER IN PUBLIC SPEAKING**

*Norani binti Abd. Rahim & Isnariah binti Idris PhD.  
Institut Pendidikan Guru Kampus Ilmu Khas, Kuala Lumpur  
norani@ipgkik.edu.my & isnariah@ipgkik.edu.my*

### **ABSTRAK**

Program PETAH yang berkonsepkan seni berkomunikasi yang selari dengan trend dan gaya masa kini telah berjaya membentuk kemenjadian murid dalam pengucapan awam. Sehubungan itu, kajian ini dilakukan bagi mengenal pasti dan menentukan sejauh manakah program ini membentuk perwatakan murid yang menyertainya. Kajian berbentuk kualitatif ini dilaksanakan secara tinjauan, pemerhatian dan temu bual tidak berstruktur dengan informan terlibat semasa Program PETAH berlangsung. Dapatan tentang pengaruh program yang membentuk karakter murid dikumpul, dianalisis dan dilaporkan secara deskriptif. Keputusannya, pengkaji mengenal pasti empat konstruk yang terdiri daripada Modul Studio PETAH, Komunikasi, Keperluan Semasa dan Sebaran di samping enam belas elemen lain yang mempengaruhi pembentukan karakter murid yang terlibat. Bimbingan yang diberikan dengan berpandukan Modul Studio PETAH yang menggunakan konsep dan format baharu, kepelbagaian fungsi, meningkatkan kemahiran dan mengikut trend terkini mempengaruhi pembentukan karakter murid. Selain itu, elemen komunikasi yang membimbing murid menyampaikan idea, menguasai bahasa tubuh, membantu mengembangkan idea dan menguasai teknik penyampaian turut mempengaruhi perwatakan murid yang terlibat. Turut memainkan peranan ialah publisiti media dan jaringan digital yang menyebarkan maklumat terkini tentang Program PETAH turut dikesan sebagai sebahagian daripada yang membentuk karakter positif murid-murid ini. Begitu juga peranan guru yang berpengalaman dan mengambil berat tentang kemajuan muridnya turut mempengaruhi kemampuan komunikasi seseorang murid. Akhir sekali, elemen keperluan pensijilan dan mengikut hala tuju KPM yang Program PETAH sandarkan turut mempengaruhi karakter murid dalam pengucapan awam. Ringkasnya, Program PETAH yang mengaplikasikan Teori Tingkah Laku Behaviorisme Pavlov ini berada dalam standardnya yang tersendiri dan berpengaruh terhadap pembentukan karakter murid sekolah rendah dalam pengucapan awam.

*Kata kunci: pembentukan karakter, pengucapan awam, konstruk, elemen*

### **ABSTRACT**

PETAH programme which conceptualizes the art of communicating in line with current trends and styles, has succeeded in shaping students' outcome in public speaking. In this regard, the study was conducted to identify and determine the extent to which such program shaped students' participation. This qualitative study was conducted through unstructured surveys, observations and interviews with informants involved in the PETAH Programme. Insights into the impact of programs that shaped students' character were collected, analyzed, and reported descriptively. As a result, the researcher identified four constructs consisting of the PETAH, Communication, Current Needs and Distribution Studio Modules and sixteen other elements that influenced the formation of the students' characters involved. The guidance provided through the PETAH Studio Modules that utilizes new concepts and

formats, a variety of functions, skills upgrades and up-to-date trends influenced students' character development. In addition, communication elements that guide students in communicating ideas, mastering the body language, helping to develop ideas and mastering delivery techniques also influenced the behaviors of the students involved. The media and digital publicity also played an important role in disseminating the latest information about the PETAH Programme as well as the positive aspects of these students. Similarly, the role of experienced teachers and concern for their students' progress also affected students' communication skills. Finally, the elements of certification requirements and the direction of the KPM that supports also influenced students' character in public speaking. In short, the PETAH Programme which applied Pavlov's Theory of Behaviorism is in its own standard has influenced the characters of primary school children in public speaking.

*Keywords: character formation, public speaking, constructions, elements*

## **PENGENALAN**

Pembentukan karakter murid yang berlandaskan nilai mulia menjadi elemen paling mustahak yang perlu diberikan perhatian dalam sistem pendidikan negara dewasa ini. Dari peringkat sekolah rendah murid perlu didedahkan atau dididik dengan amalan baik ini yang menjadi disiplin asas kepada pembinaan watak seseorang. Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) sedar bahawa masalah sosial dan jenayah yang banyak berlaku dalam kalangan murid sekolah perlu ditangani dengan menumpukan aspek pembinaan karakter yang beradab dan bersahsiah tinggi.

Ternyata keputusan KPM tidak mengadakan peperiksaan pertengahan dan akhir tahun bagi murid tahap satu bermula awal tahun 2019 ini memberi ruang kepada guru untuk menumpukan perhatian dalam pembinaan karakter murid. Hal ini diakui Ketua Pengarah Pelajaran Malaysia (KPPM), Datuk Dr. Amin bin Senin yang menyatakan langkah diambil bagi membolehkan guru memberi lebih tumpuan kepada proses perkembangan karakter dan sahsiah murid yang sekali gus mengurangkan penekanan pembelajaran berorientasikan peperiksaan.

Malah, Indonesia turut mengajarkan Pendidikan Keperibadian atau Pendidikan Karakter di sekolah-sekolah negara tersebut seperti yang termaktub dalam Sistem Pendidikan Nasional. Antara lain tujuan pendidikan ini ialah mewujudkan masyarakat yang berakhlak mulia, bermoral, beretika, berbudaya dan beradab berdasarkan Falsafah Pancasila. Di negara kita, pembentukan karakter diajarkan secara implisit semasa sesi pembelajaran di bilik darjah atau menerusi aktiviti kokurikulum. Hal ini diberi tumpuan memandangkan kemenjadian murid yang seimbang dari sudut akademik dan sahsiah ditagih kerana menjadi teras generasi dan pemimpin negara masa hadapan.

Karakter menurut Kamus Dewan Edisi Keempat (2015: 676) bermaksud sifat (ciri) perwatakan yang membezakan seseorang daripada yang lain. Perwatakan yang dimaksudkan sama ada bersifat luaran atau dalaman. Perwatakan yang bersifat luaran boleh diperhatikan dan dibentuk menerusi penerapan atau pengulangan. Manakala perwatakan yang bersifat dalaman kebiasaannya diwarisi atau cenderung mengikut tabiat ahli keluarga. Tetapi dalam penulisan kertas kajian ini, perwatakan yang diberi tumpuan ialah pembentukan karakter luaran murid tentang kemampuan berkomunikasi atau melakukan pengucapan awam di khalayak ramai.

Kejayaan sesuatu komunikasi ialah penyampaian idea yang dapat mempengaruhi pemikiran dan tingkah laku audien. Menurut Abdul Mua'ti (2016), adalah mustahak mempunyai keupayaan dan kemampuan menyampaikan ucapan dengan berkesan di khalayak supaya buah fikiran dan idea-idea baharu yang bernas lagi berguna dapat diketengahkan. Bagi murid sekolah rendah, kemahiran intrapersonal ini amat penting untuk memupuk kemahiran berbahasa dan sifat kepemimpinan, keberanian serta keyakinan ketika berkomunikasi di khalayak.

Aspirasi KPM menerusi Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 ada menggariskan pembentukan karakter berperanan penting dalam kemenjadian murid. Pembentukan karakter boleh



menjadikan seseorang murid berkebolehan dalam pelbagai kemahiran khususnya seni berkomunikasi, beradab, berupaya membangun daya kepemimpinan berkualiti, menjalinkan kerjasama, perpaduan dan muafakat serta menyemai sifat cintakan sejarah dan budaya bangsa serta negara (Amad Bahri Mardi, 2017). Bertitik tolak aspirasi negara yang murni ini, maka Institut Pendidikan Guru Kampus Ilmu Khas (IPGKIK), di bawah Jabatan Pengajian Melayu (JPM) mengorak langkah dengan menganjurkan Program PETAH yang berkonsepkan seni pengucapan awam yang bersesuaian dengan trend dan gaya masa kini.

## **PROGRAM PETAH**

PETAH merupakan program seni pengucapan awam bahasa Melayu alaf baharu yang mempunyai dua cabang aktiviti, iaitu Studio PETAH dan Bintang PETAH. Studio Petah merangkumi empat komponen iaitu Bicara Tuntas, Bicara Interaktif, Bual Cerita dan e-PETAH yang setiap satunya dilaksanakan menerusi empat slot berbeza. Bicara Tuntas menjurus kepada seni pengucapan awam yang bersifat individu dengan mengembangkan sesuatu isu menjadi lebih meluas dan menarik. Di samping itu, teknologi diaplikasikan sebagai nilai tambah dalam komponen ini bagi menjadikan pengucapan tersebut lebih segar dan bermakna. Bicara Interaktif pula merupakan aktiviti berpasangan yang mengasah bakat pengacaraan murid agar lebih kreatif dan kritis dalam mengutarakan sesuatu isu. Komponen ini juga memupuk keyakinan tinggi murid ketika berhadapan dengan audien apabila mempersembahkan video dan grafik yang dibina bersesuaian dengan isu yang diutarakan. Bicara Interaktif juga bersifat dinamik dan mengikut kreativiti peserta.

Manakala, Bual Cerita merupakan aktiviti kumpulan bertiga dalam membina keyakinan diri, pengumpulan dan penyusunan idea. Kolaboratif yang mantap sesama ahli kumpulan perlu dalam membina bahan bantu cerita yang sesuai dan menjadikan bual cerita tersebut menarik melalui penyampaian yang lancar dan berkeyakinan. Seterusnya komponen keempat iaitu e-PETAH menjurus kepada pengucapan awam yang selari dengan gaya terkini menggunakan platform masa kini, contohnya *Instagram*. Ringkasnya, program PETAH yang merupakan seni penyampaian informasi alaf baharu ini bermatlamat memupuk kemenjadian murid dalam berkomunikasi terutama dari aspek kelancaran berbahasa, atribut diri, keterampilan dan personaliti.

Program PETAH diadakan selama dua hari terbuka kepada murid-murid sekolah rendah menerusi dua fasa. Fasa pertama ialah bimbingan seni pengucapan awam yang merangkumi empat slot utama. Manakala slot kedua ialah pertandingan Bintang PETAH bagi menilai aspirasi dan kemenjadian murid yang menyertai program ini. Program ini menggariskan ke arah memartabatkan penggunaan bahasa Melayu sebagai bahasa kebangsaan. Hal ini menyentuh Perkara 152 dalam Perlembagaan Malaysia yang memperuntukkan bahasa kebangsaan di Malaysia ialah bahasa Melayu. Oleh sebab itu, dapat dikatakan bahawa program dua hari ini mampu membentuk karakter dan kemahiran berbahasa dalam kalangan murid sekolah rendah.

Program PETAH ini juga sejajar dengan aspirasi sistem pendidikan negara bagi memenuhi tuntutan alaf baharu dengan menekankan seni penyampaian informasi yang memanfaatkan teknologi dan kreativiti ketika menyampaikan maklumat. Hal ini bertepatan dengan pandangan Kulwindr Kaur Sidhu (2006) yang menyatakan struktur sesuatu ucapan perlu disokong oleh contoh-contoh, ilustrasi, fakta dan angka. Dalam konteks ini, salah satu unsur yang diberi penekanan ialah keterampilan komunikasi yang berupaya menyalurkan maklumat dengan tepat di samping mengaplikasikan penggunaan teknologi bagi mempengaruhi pemahaman pendengar/audien. Tuntasnya, sifat kepimpinan, keberanian dan keyakinan diri murid apabila berucap di khalayak dipupuk dan dibangunkan selaras dengan tuntutan revolusi Industri 4.0 yang digariskan oleh KPM. Sesungguhnya, seseorang yang berkarakter baik merupakan individu yang boleh membuat keputusan dan bertanggungjawab atas setiap tindakan atau keputusan yang dibuat.

## PERNYATAAN MASALAH

Program PETAH telah melalui fasa kedua pelaksanaannya pada tahun ini. Dalam kajian ‘Kemenjadian Murid Melalui Program PETAH, Seni Pengucapan Awam Bahasa Melayu Alaf Baharu’ yang dijalankan pada tahun 2018, dapatan membuktikan bahawa kemenjadian murid berdasarkan program ini adalah sangat baik. Semua konstruk berada pada pencapaian yang baik dengan melepasi peratusan 85.00%, dan pencapaian keseluruhan ialah sebanyak 94.75%. Empat konstruk/elemen kemenjadian dapat dipupuk dan dibentuk menerusi murid yang menyertainya. Konstruk Atribut Diri (nilai pada diri) berada pada tahap terbaik dengan peratusan tertinggi iaitu 97.50%. Manakala konstruk Komunikasi berada pada tahap kedua terbaik dengan 97.11%. Seterusnya konstruk Pemikiran Kritis dan Kreatif pula mencapai 95.34% dengan berada pada tahap ketiga, dan konstruk Kepemimpinan berada pada kedudukan keempat (89.05%).

Dapatan yang sangat baik ini telah memberi idea kepada pengkaji untuk menentukan sejauh manakah Program PETAH ini mempengaruhi pembentukan karakter murid sekolah rendah tersebut. Pengkaji terpenggil untuk menjalankan kajian ini kerana ternyata program pengucapan awam alaf baharu ini telah berjaya menarik perhatian dan memberi impak besar kepada pembentukan karakter murid. Maka, kajian tertumpu kepada kandungan modul PETAH yang dijadikan rujukan, pengisian yang menekankan aspek komunikasi, sebaran menarik yang meluas serta pelaksanaannya yang memenuhi keperluan semasa dan masa depan. Kesemua konstruk ini saling berkait dalam menjadikan Program PETAH berada dalam standardnya yang tersendiri bersesuaian dengan pembentukan karakter murid dalam pengucapan awam.

## OBJEKTIF DAN PERSOALAN KAJIAN

Berdasarkan kajian dan kejayaan pembentukan karakter murid yang menyertai Program PETAH ini, ternyata terdapat faktor dalaman dan luaran yang mempengaruhinya. Sehubungan itu, kajian ini dijalankan bertujuan untuk mencapai objektif yang berikut:

1. Mengenal pasti konstruk dan item dalam Program PETAH yang dominan dan mempengaruhi pembentukan karakter murid dalam pengucapan awam.
2. Menghuraikan item bagi setiap konstruk dalam Program PETAH yang mempengaruhi pembentukan karakter murid dalam pengucapan awam.

Berdasarkan objektif yang ditetapkan, kajian ini bertujuan untuk menjawab persoalan berikut:

1. Apakah konstruk dan item dalam Program PETAH yang dominan mempengaruhi pembentukan karakter murid dalam pengucapan awam?
2. Sejauh manakah item bagi setiap konstruk dalam Program PETAH mempengaruhi pembentukan karakter murid dalam pengucapan awam?

## SOROTAN LITERATUR

Pengucapan awam boleh didefinisikan sebagai pelahiran bahasa yang bermakna melalui komunikasi lisan (bersuara) dan bukan lisan (pergerakan anggota badan). Tujuan pengucapan adalah untuk memberi maklumat atau mempengaruhi pendengar mengenai sesuatu perkara. Selain itu, pengucapan juga bertujuan untuk menghiburkan pendengar dan sebagai saluran bertukar-tukar pandangan. Pengucapan tidak hanya merujuk kepada pemberian maklumat kepada satu pihak sahaja tetapi boleh juga terjadi dalam bentuk komunikasi dua hala dengan perucap dan pendengar saling berbalas tutur kata.

Sekolah misalnya, merupakan institusi sosial yang sangat berkesan dalam membentuk keperibadian berkomunikasi seseorang murid kerana sebahagian besar masa murid tertumpu di sekolah. Sudah semestinya guru yang mampu berkomunikasi dengan baik boleh menjadi *role model* kepada murid-murid. Menurut Zamri, Norasmah dan Mohammed Sani (2008), guru yang memiliki kemahiran dalam membina interaksi yang berkesan boleh menghasilkan kepimpinan bilik darjah yang baik. Keadaan ini

secara tidak langsung boleh menarik perhatian murid untuk mencontohinya dan berjinak-jinak dengan bidang pengucapan awam.

Selain itu, menerusi kajian yang dijalankan oleh Abdillah Royo dan Suriani Muda ke atas pelajar Tahun 4 Perdana Sarjana Muda Teknologi serta Pendidikan Universiti Teknologi Malaysia (UTM), dikenal pasti lima faktor yang mempengaruhi tahap penguasaan kemahiran komunikasi pelajar. Dapatan menunjukkan faktor keluarga merupakan faktor utama yang mempengaruhi tahap penguasaan kemahiran komunikasi responden. Diikuti faktor pembelajaran dalam kelas, budaya, rakan sebaya dan pengaruh media massa. Walaupun kelima-lima faktor yang dikaji berada pada tahap sederhana, namun ianya saling berkait dan mempengaruhi kemampuan pelajar untuk berucap di khalayak.

Manakala, Mohd. Effendi @ Ewan Mohd. Matore (2010) pula menjalankan kajian hubungan antara faktor demografi terhadap fobia pengucapan awam dalam kalangan pelajar Politeknik. Ternyata faktor demografi yang terdiri daripada Jantina, Latar Kelahiran, Pencapaian Akademik dan Konsep Kendiri mempengaruhi tahap fobia pengucapan awam dalam kalangan pelajar ini. Dapatan menunjukkan tahap fobia pelajar perempuan lebih tinggi berbanding pelajar lelaki. Manakala pelajar yang lahir di luar bandar memiliki fobia pengucapan awam yang lebih tinggi berbanding pelajar yang lahir di bandar. Ringkasnya, faktor demografi konsep kendiri pelajar perlu disuburkan agar aktiviti pengucapan awam tidak terpinggir dalam kalangan pelajar institusi pengajian tinggi.

Umum ketahui bahawa kemahiran berkomunikasi bukanlah suatu yang diperolehi secara semulajadi tetapi setiap orang perlu berusaha untuk memajukan diri dalam bidang pengucapan ini. Pelbagai cara dan tips perlu dilakukan oleh seseorang perucap dalam memastikan pengucapan awamnya berkesan. Namun matlamat tidak akan tercapai sekiranya individu itu sendiri tidak yakin dengan diri sendiri. Kenyataan ini bersesuaian dengan pendapat Thomas, Tymon dan Thomas (2015) yang menyatakan bahawa latihan kemahiran komunikasi yang rendah boleh menyebabkan seseorang pelajar mempunyai keyakinan diri yang rendah. Keadaan ini boleh menyebabkan kegagalan komunikasi di khalayak ramai. Maka untuk memulihkan keyakinan diri, latihan intensif dalam berkomunikasi perlu lebih giat dilakukan.

Seterusnya Azlina Kamaruddin (2017) menerusi kajian beliau mendapati faktor-faktor yang menghalang keberkesanan penyampaian mesej dalam pengucapan awam termasuklah keyakinan diri yang rendah, kelunturan kesejahteraan emosi, perbendaharaan kata dan penggunaan laras bahasa yang terbatas, perbezaan budaya dan beberapa faktor lain. Faktor-faktor ini mewujudkan perasaan gemuruh (*glossophobia*), iaitu ketakutan dalam pengucapan awam. Justeru, kefahaman dan amalan dalam komunikasi pembujukan perlu dititikberatkan supaya proses pengucapan awam menjadi lebih lancar.

Kejayaan sesuatu pengucapan tercapai apabila salah faham dapat dielakkan dan pendengar menerima maklumat yang sama dengan apa yang diberikan oleh perucap. Menerusi sorotan kajian lepas di atas, kebanyakan faktor yang menggagalkan atau menjayakan sesuatu pengucapan awam berkisar dalam diri perucap itu sendiri, misalnya faktor demografi dan keyakinan diri. Manakala faktor *role model* turut menyumbang kepada keupayaan pelajar dalam bidang pengucapan awam ini. Hal ini bersesuaian dengan Teori Pembelajaran Sosial Bandura (1977) yang menyatakan pembelajaran boleh berlaku melalui peniruan, mengajuk dan memadan. Maka, seseorang guru yang berkesan dalam aspek komunikasi akan dicontohi muridnya dan secara tidak langsung memupuk semangat dalam pengucapan awam. Kaedah inilah yang dijalankan dalam Program PETAH dengan memberikan bimbingan dan tunjuk acara oleh para fasilitator dalam Studio PETAH berdasarkan modul yang dibangunkan, sebelum memberi peluang kepada peserta mengetengahkan bakat masing-masing menerusi Bintang PETAH.

## **METODOLOGI**

Kajian ini merupakan kajian kualitatif yang dilaksanakan oleh pengkaji secara tinjauan, pemerhatian dan temu bual rambang dengan informan semasa Program PETAH berlangsung pada 10 dan 11 April 2019 yang lalu. Dapatan kajian tentang pengaruh program yang membentuk karakter murid dikumpul,

dianalisis dan dilaporkan secara deskriptif. Menurut Glesne dan Peshkin (1992), kaedah kajian kualitatif dapat menghuraikan pelbagai realiti dalam latar sosial yang sebenar. Pandangan ini seiring dengan pendapat Creswell (2008) yang menyatakan bahawa kajian kualitatif merupakan kaedah kajian yang membenarkan pengkaji menjawab persoalan kajian dengan menjelaskan dapatan kajian berdasarkan maklumat daripada informan. Sehubungan itu, pengkaji memilih kaedah kualitatif untuk mengetahui pengaruh Program PETAH dalam pembentukan karakter murid. Kaedah ini dipilih kerana bersesuaian dan dapat menghuraikan fenomena situasi dan realiti sebenar program ini.

Informan kajian ini terdiri daripada beberapa orang dalam kalangan 50 orang guru pengiring dan 250 orang peserta yang mengikuti Program PETAH pada tahun ini. Informan yang dipilih secara rambang merupakan murid tahun empat hingga enam daripada kedua-dua jantina yang menyertai program ini. Turut ditemu bual secara tidak formal ialah dalam kalangan guru pengiring lelaki dan wanita yang menghadiri program ini. Untuk kajian ini, kaedah temu bual tidak berstruktur dilakukan bagi mendapatkan jawapan atau maklum balas yang lebih telus dan berterus terang.

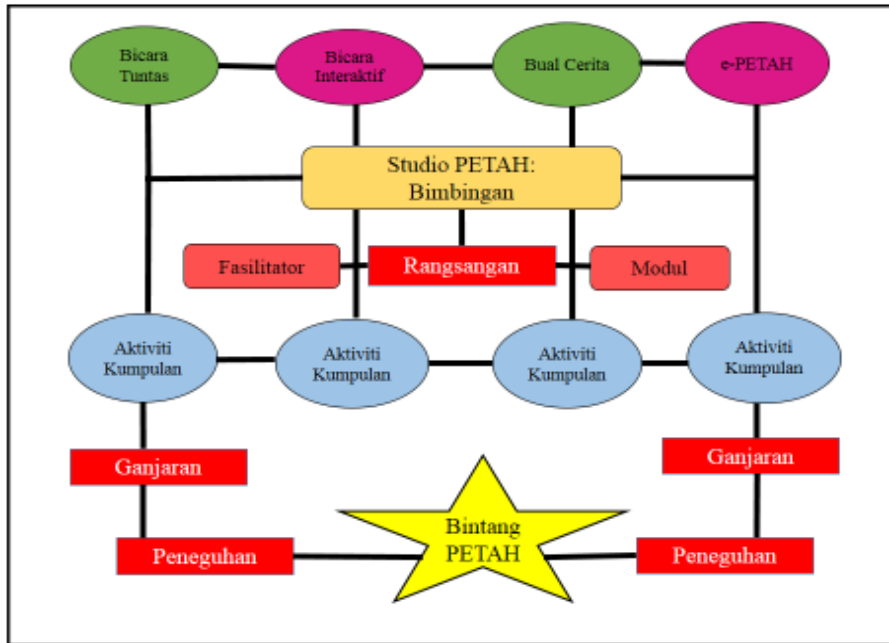
Dapatan daripada temu bual tidak berstruktur bersama-sama analisis kandungan Modul PETAH serta persepsi pengkaji terhadap pengaruh yang membentuk karakter murid dalam pengucapan awam diinterpretasikan bagi mendapatkan data/informasi yang bermakna. Seterusnya pengaruh-pengaruh ini dikelompokkan mengikut konstruk tertentu, yang menentukan sejauh mana pembentukan karakter positif murid hasil Program PETAH ini.

Bersesuaian dengan kajian ini, pengkaji mengaplikasikan Teori Behaviorisme yang diperkenalkan oleh Ivan Petrovich Pavlov (1927) untuk melihat tingkah laku peserta program. Teori ini menggariskan setiap rangsangan akan menimbulkan tindak balas dan pembelajaran berlaku akibat rangsangan dan tindak balas. Selain itu, prinsip teori ini ialah proses pembelajaran berlaku dengan baik apabila pelajar dapat mengikutinya dengan aktif dan bahan pembelajaran disusun dalam urutan yang logik supaya pelajar dapat mempelajarinya dengan mudah. Manakala setiap respon/gerak balas yang pelajar tunjukkan harus diberi ganjaran. Teori ini juga berlandaskan kepada anggapan bahawa pelajar akan mengekalkan sesuatu tindakan jika peneguhan yang bersesuaian diberikan kepadanya.

Menerusi Program PETAH ini pembelajaran empat komponen pengucapan awam yang diperkenalkan menarik minat murid yang menyertainya kerana mengaplikasikan pengisian dalam Modul PETAH yang mengikut konsep terkini serta bersesuaian dengan alaf baharu. Selain itu, penyampaian daripada para fasilitator yang terdiri dalam kalangan pensyarah dan siswa guru menerusi Studio PETAH menyebabkan murid memberikan perhatian. Rangsangan yang pertama ialah modul dan rangsangan kedua ialah penyampaian fasilitator yang dapat menarik perhatian murid. Oleh kerana perkaitan antara keduanya adalah positif, maka gerak balas atau respon yang murid berikan turut positif.

Setelah sesi bimbingan, murid diberi peluang untuk menjalankan pengucapan awam mengikut kategori masing-masing. Murid yang berkebolehan diberi ganjaran dengan mempersembahkan idea dan pengucapan awam mereka dalam kumpulan yang besar. Kebiasaannya, murid yang diberi ganjaran selepas menunjukkan sesuatu tindak balas akan mengulangi tindak balas tersebut setiap kali rangsangan diberikan. Keadaan beginilah yang ditemui dalam Program PETAH yang menunjukkan murid amat berminat dengan sesi bimbingan yang diberikan oleh para fasilitator di samping merujuk modul yang dibangunkan. Selepas sesi bimbingan, murid diberi peluang mencuba bakat masing-masing dengan menyampaikan pengucapan awam dalam kumpulan masing-masing.

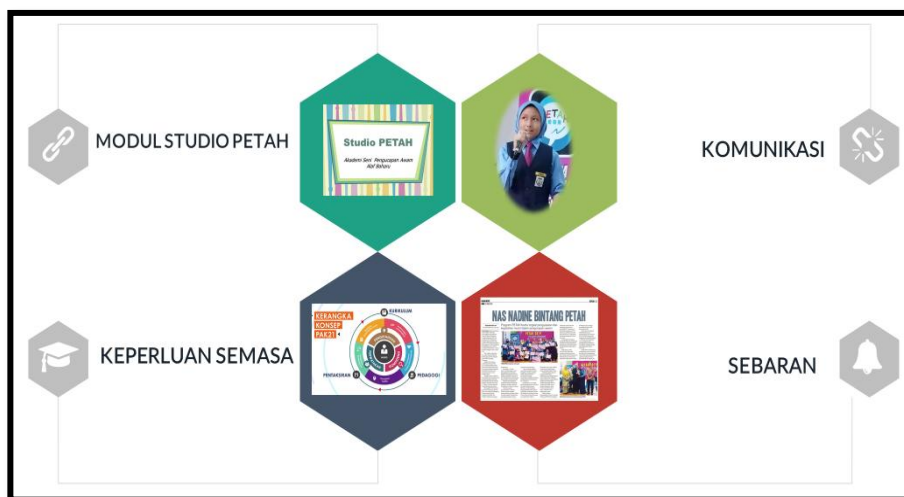
Seterusnya fasilitator akan memilih murid yang berkebolehan dengan memberi peluang melakukan pengucapan awam dalam kumpulan yang lebih besar iaitu dalam Bintang PETAH. Aktiviti berbentuk pertandingan ini sedikit sebanyak memberi motivasi kepada murid yang menyertainya. Kesannya, aktiviti yang berulang kali dilakukan ini akan memberikan peneguhan kepada murid tersebut. Tingkah laku yang berulang kali dilakukan dengan rangsangan dan ganjaran yang sesuai menjadikan murid yang menyertai Program PETAH ini melalui satu sesi pembelajaran yang positif dan bermakna. Menerusi Rajah 1 di bawah dibina kerangka konsep bagi menggambarkan keseluruhan perjalanan kajian dan perkaitan antara elemen yang terlibat.



Rajah 1. Kerangka konsep kajian

## DAPATAN DAN PERBINCANGAN

Hasil tinjauan, pemerhatian dan temu bual yang dijalankan, pengkaji telah mentemakan empat konstruk yang mempengaruhi pembentukan karakter murid menerusi Program PETAH ini. Empat konstruk tersebut ialah **Modul Studio PETAH**, **Komunikasi**, **Keperluan Semasa** dan **Sebaran** yang menjadi fokus utama dalam analisis dapatan kajian (Rajah 2). Perbincangan selanjutnya akan mengupas konstruk-konstruk ini bagi menjelaskan hasil dapatan kajian.



Rajah 2. Konstruk yang mempengaruhi pembentukan karakter murid

## MODUL STUDIO PETAH

**Modul Studio PETAH** dikenal pasti sebagai konstruk yang sangat berpengaruh berbanding tiga konstruk yang lain. Modul pembelajaran ini boleh didefinisikan sebagai teknik untuk program pembelajaran (Robinson, 1972). Modul pembelajaran mengandungi pelbagai fungsi program yang dianggap berfaedah, fleksibel dan menggunakan pengantara instruksi dalam pembelajaran individu mahupun kumpulan.

Menerusi analisis terhadap Modul Studio PETAH, pengkaji mendapati elemen **konsep** dan **format baharu** yang diperkenalkan menjadi pengaruh utama dalam pembentukan karakter murid. Format dan konsep baharu diajar dan diberikan bimbingan secara terperinci kepada murid supaya mereka lebih memahami dan mampu menjadi petah sekiranya diberikan latihan berterusan. Hal ini bertepatan dengan pendapat Sugiyanto (2008) yang menyatakan modul pembelajaran merupakan kerangka konsep yang menerangkan prosedur sistematik bagi menetapkan pengalaman pembelajaran untuk mencapai objektif pembelajaran tertentu dan berfungsi sebagai panduan untuk melaksanakan aktiviti pembelajaran.

Elemen **trend terkini** turut menjadi faktor yang mempengaruhi penyertaan murid dalam Program PETAH kelolaan IPGKIK ini. PETAH telah memperkenalkan empat komponen pengucapan awam unik yang tiada dalam mana-mana pertandingan pengucapan awam lain di negara ini. Empat kategori PETAH ialah Bicara Tuntas, Bicara Interaktif, Bual Cerita dan e-PETAH yang menjadi pengupaya kepada modul yang dibangunkan. Seramai 38 orang guru menjelaskan bahawa:

*PETAH merupakan program baharu yang unik. Konsep dan format yang diperkenalkan sangat berbeza dengan pengucapan sedia ada. Hal ini bersesuaian dengan perubahan dan gaya komunikasi hari ini yang lebih bersahaja, santai dan berasaskan teknologi.*

Selain itu, Modul Studio PETAH turut mempunyai **kepelbagaian fungsi**. Selain pengucapan awam di khalayak ramai, modul ini boleh digunakan untuk penyampaian berita, penampilan diri, pemujukan iklan dan sebagainya sama ada dalam bentuk digital mahupun secara bersemuka. Hal ini turut mendapat penjelasan daripada murid yang menyatakan:

*Saya suka membuat video langsung melalui laman sosial seperti Instagram dan Facebook. Setelah mendapat bimbingan melalui program PETAH ini, saya tambah yakin untuk bercakap di hadapan kamera telefon dan disiarkan untuk tontonan.*

Modul Studio PETAH turut diperakui dapat **meningkatkan kemahiran** murid dalam pengucapan awam. Kemahiran yang diperoleh termasuklah kemahiran berkomunikasi, kemahiran mencari dan menapis maklumat serta kemahiran mengatasi tekanan di hadapan kamera termasuk di khalayak ramai. Kebiasaannya, ketakutan menjadi faktor utama murid gagal berucap di khalayak ramai. Menurut kajian sains, kegugupan berlaku apabila kalenjar adrenalin merembeskan hormonnya pada minit pertama dan kedua kita berucap. Semakin mahir kita mengawalinya, semakin kurang kelihatan tanda kegugupan tersebut (Azlina Kamaruddin, 2015). Tuntasnya, kemahiran mengawal rasa gugup ini boleh diperoleh melalui Modul Studio PETAH kerana latihan amali diberikan sebelum murid bertanding untuk merebut Bintang PETAH.

Semua elemen Modul Studio PETAH dapat dilihat menerusi Rajah 3.



Rajah 3. Elemen Modul Studio PETAH

## KOMUNIKASI

Konstruksi kedua yang penting yang mempengaruhi pembentukan karakter murid melalui Program PETAH ialah **Komunikasi**. Dengan *tagline* Seni Pengucapan Awam Alaf Baharu, jenama PETAH dikategorikan dalam bidang komunikasi yang dapat membimbing murid untuk pintar dan lancar berkata-kata.

Elemen PETAH yang membimbing murid **berkeupayaan menyampaikan idea** dengan jelas di khalayak menjadi faktor utama dalam mempengaruhi pembentukan karakter murid. Misalnya dalam Modul Studio PETAH diperkenalkan slot Titi Jaya yang mampu memberikan bimbingan berkaitan teknik menyampaikan bahan, isi atau cerita dengan kreatif, jelas dan tepat. Selain itu, Program PETAH yang menjanjikan dapat **membantu mengembangkan idea** murid turut menjadi faktor yang mempengaruhi pembangunan karakter murid dalam berkomunikasi. Seramai 41 peserta menyatakan bahawa mereka kekurangan kemahiran untuk mengembangkan idea untuk bercakap di khalayak ramai.

*Melalui PETAH, kami diajar cara bagaimana mengembangkan idea supaya banyak isi dapat disampaikan. Mudah sahaja asalkan kita tahu prinsip mengembangkan isi dengan betul. Berdasarkan ayat tanya yang menjadi kata kunci, segala jawapannya boleh dijadikan bahan penceritaan yang menarik.*

Modul Studio PETAH ini dibangunkan melalui Teknik KHAS bertujuan untuk membina keupayaan murid dalam berkomunikasi di khalayak ramai dengan petah dan lancar. Pakej perbengkelan dalam program ini disusun rapi dan menjurus kepada seni pengucapan awam yang bersifat peribadi dengan membimbing mengembangkan sesuatu isu dengan menggunakan teknologi sebagai tambah nilai bermakna. Justeru, modul ini bermatlamat untuk membangunkan dan mengembangkan idea serta membina pemikiran murid lebih terarah dalam usaha membina kemahiran berkomunikasi secara efektif.

Selain itu, pengkaji mengesan faktor lain yang turut mempengaruhi pembentukan karakter murid dalam berkomunikasi iaitu **menguasai teknik penyampaian** yang baik. Pelbagai teknik penyampaian diperkenalkan menerusi sesi bimbingan dalam Studio PETAH. Slot Paksi Kejayaan misalnya membantu meningkatkan tahap keyakinan dalam teknik penyampaian yang baik.

*Banyak idea teknik penyampaian yang dipelajari. Dalam pendahuluan misalnya, pelbagai strategi penyampaian boleh digunakan bagi menarik perhatian. Antaranya, jenis persoalan,*

*penceritaan, biografi, puisi dan lain-lain. Semuanya diajar oleh fasilitator dan yang menariknya, kami membuat latihan amali agar lebih berkesan.*

Selain lancar berkata-kata, seni pengucapan awam yang diperkenalkan oleh PETAH seiring dengan **penguasaan bahasa tubuh** dalam menyampaikan isi pembentangan atau penceritaan. Pengkaji mengesan elemen berkemampuan menggunakan bahasa tubuh menjadi daya penarik dan sekali gus mempengaruhi pembentukan karakter murid dalam pengucapan awam. Ringkasnya, keempat-empat elemen dalam konstruk Komunikasi ini sangat mantap dan mengangkat keistimewaan program ini.

Semua elemen Komunikasi dapat dilihat melalui Rajah 4 di bawah.



Rajah 4. Elemen Komunikasi

## SEBARAN

Seterusnya elemen dalam Program PETAH yang mempengaruhi karakter murid dalam pengucapan awam ialah **Sebaran**. Antara kejayaan Program PETAH berpunca daripada sebaran yang meluas tentang program ini. Sebaran maklumat dan info dibuat menerusi pelbagai medium dan sebaran utama ialah **publisiti media**. Setiap tahun penganjuran PETAH telah menarik lebih 12 laporan media massa yang disiarkan di media tempatan. Publisiti media yang meluas ini telah menjadi elemen utama menarik penyertaan murid dan seterusnya mempengaruhi pembentukan karakter mereka menerusi Program PETAH ini. Hal ini dapat diperkukuh melalui guru sekolah yang mengetahui program PETAH melalui media massa.

*Saya mengetahui program PETAH ini melalui surat khabar sejak tahun 2018 lagi. Tajuk-tajuk dalam akhbar tersebut antaranya PETAH Platform Bimbing Seni Pengucapan Awam Alaf Baharu (Berita Harian 16 April 2018), PETAH: Tonjol Kemenjadian Murid Berkomunikasi (Utusan Pelajar 23 April 2018), Bentuk Kemenjadian Murid (Harian Metro 30 April 2018), E-Petah Tampil Bakat Kanak-kanak Berucap (BH Online 10 April 2019) dan banyak lagi telah menarik minat saya untuk membawa murid untuk menyertai PETAH. Ternyata, setelah melalui program ini, karakter murid saya semakin positif dan lebih yakin untuk berkomunikasi di khalayak walaupun dilaksanakan secara spontan.*

Elemen kedua dalam konstruk sebaran ialah **jaringan digital** yang menjadi kuasa baharu penyampaian maklumat masa kini. Medium baharu komunikasi (komunikasi digital) berkembang dengan pesat sehingga membentuk komuniti maya dalam kalangan manusia (Polizzi, Ofem, Coyle, Lundquist & Rushton, 2019). Dalam era ini, jaringan digital mendominasi proses penyampaian dan penerimaan



maklumat, idea, emosi dan kemahiran secara meluas. Sehubungan itu, PETAH telah menggunakan elemen ini sebagai alat penyebaran berimpak tinggi untuk menyebarkan segala maklumat dan bahan baharu berkaitan PETAH.

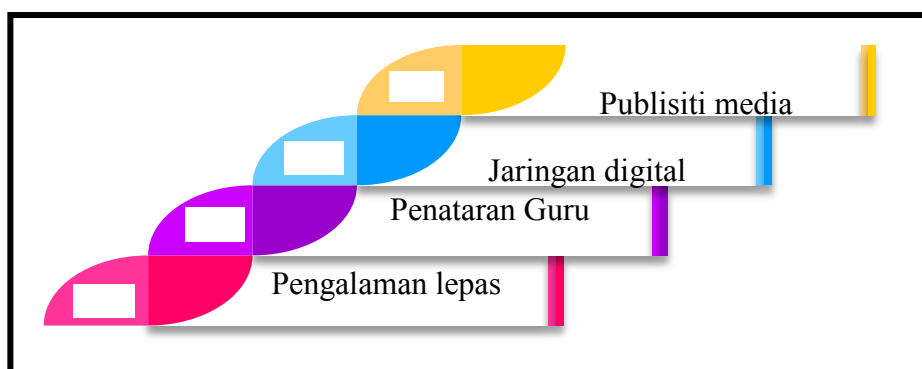
Seterusnya pengkaji mengesan bahawa **guru** menjadi **agen penataran** PETAH kepada murid yang terlibat. Atas faktor itu, gesaan dan didikan guru amat berpengaruh dalam pembentukan karakter murid semasa menyertai Program PETAH. Guru yang telah menerima pendedahan amat memahami keperluan dan prosedur PETAH akan mengajarkan anak didik mereka agar mencipta kreativiti dalam persembahan. Ringkasnya, penataran guru menjadi faktor penggalak supaya murid melakukan sesuatu pengucapan awam yang kreatif dan bermakna. Hai ini diperjelas melalui pandangan guru-guru dari daerah Larut Matang / Selama yang telah mengikuti kursus PETAH sebelum ini.

*Kami dapat melalui pengalaman sendiri bagaimana PETAH dapat mengubah keyakinan diri untuk tampil berani berucap di khalayak ramai dengan idea yang mencapah. Pengalaman berucap melalui e-PETAH menjadi asas untuk kami lebih berani mencuba kepada pengucapan awam secara interaktif. Kami teruja memperkenalkan PETAH kepada rakan-rakan guru dan murid supaya mereka juga mendapat manfaat melalui PETAH, seni pengucapan awam alaf baharu.*

Akhir sekali, **pengalaman lepas** menyertai PETAH turut menjadi faktor kemenjadian murid menerusi program ini. Murid yang pernah menyertai program ini pada tahun lepas akan mengutip seberapa banyak pengalaman dan membantu rakan lain dalam membuat persembahan dan penyampaian. Kaedah ini secara tidak langsung akan meningkatkan penguasaan murid dalam pengucapan awam dan seterusnya membina karakter yang baik. Seramai 25 murid yang mengikuti program ini pada tahun 2018 telah kembali mengikuti program ini sekali lagi dengan pandangan :

*Ilmu baharu yang diperolehi pada tahun lepas sangat bermanfaat untuk dipraktikkan. Inilah sebab utama kami menyertai PETAH lagi pada tahun 2019 kerana ingin menimba pengetahuan baharu. Kami mempunyai kumpulan WhatsApp dalam kalangan peserta PETAH yang sentiasa memberikan panduan dan sokongan untuk lebih berjaya dalam pengucapan awam. Pengalaman menarik mengikuti program ini pada tahun lepas menyebabkan kami sepakat untuk bersama-sama lagi pada tahun 2019 ini. Ternyata kami mendapat ilmu baharu kerana kandungan program tidak sama pada setiap tahun.*

Semua elemen Sebaran dapat dilihat melalui Rajah 5 di bawah



Rajah 5. Elemen Sebaran

## KEPERLUAN SEMASA

Faktor lain dalam Program PETAH yang mempengaruhi pembentukan karakter murid ialah keperluan semasa oleh pihak KPM ataupun pasaran pekerjaan. Pengkaji mengesan elemen utama yang menjadi pengaruh penting ialah **memenuhi aspirasi murid**. Hal ini bertepatan dengan dasar dan hala tuju KPM menerusi Kemahiran Bahasa Melayu yang perlu melahirkan 30 orang Tokoh Bitara Sekolah Rendah dan 60 orang Tokoh Bitara Sekolah Menengah (Pelan Hala Tuju Pendidikan Bahasa Melayu 2016-2025) menjelang tahun 2025. Program Bitara merupakan program pintar bicara yang merangkumi aktiviti Jom Berpantun, Pidato Spontan, Jom Bercerita, Sudut Pidato, Kewartawanan Baharu, Pencetus Minda dan Radio Sekolah. Semua sasaran ini memerlukan persediaan lebih awal dan IPGKIK telah memulakannya dengan menganjurkan Program PETAH ini. Pandangan ini mendapat perhatian daripada para guru yang menyatakan:

*Keperluan insan masa depan memerlukan penerimaan pendidikan terbaik pada hari ini. Salah satu elemen kemenjadian murid seperti yang dihasratkan oleh KPM ialah mampu berkomunikasi dengan baik dan bertatasusila. Kaedah pengucapan awam yang lama telah dilaksanakan tetapi murid masih gugup apabila berucap di khalayak ramai. Dengan adanya PETAH yang memperkenalkan konsep dan format baharu seni pengucapan awam, penyampaian pengucapan awam tidak membuatkan kita berasa tertekan lagi. Melalui latihan beberapa kali, murid menjadi lebih berkarakter dalam menyampaikan pengucapan awam.*

Seperti yang kita sedia maklum, Datuk Hj. Aznil Hj. Nawawi telah meletakkan kerjaya pengacaraan begitu menonjol sekali. Kewibawaannya mengendalikan rancangan bual bicara secara bersahaja memberi impak yang besar kepada KPM. Susulan itu pihak Unit Pelaksanaan dan Prestasi Pendidikan (PADU) telah melantik Datuk Aznil sebagai ikon PAK-21. Antara tanggungjawab beliau ialah memberi inspirasi kepada murid supaya memiliki keyakinan diri serta kemahiran pengucapan awam dengan keterampilan kelas pertama. Pengkaji akui elemen **melahirkan insan yang petah berbicara** seperti Datuk Hj. Aznil menuntut strategi dan latihan yang perlu dimulakan dari peringkat sekolah rendah lagi. Atas faktor itulah, Program PETAH dibangunkan dengan mengambil inisiatif memperkenalkan seni pengucapan awam alaf baharu ini kepada murid dan ternyata ianya berjaya menjadi platform kemenjadian dalam berkomunikasi.

Seterusnya, pemerhatian pengkaji menerusi program ini mengakui PETAH bersesuaian dengan takrifan **Pembelajaran Abad Ke-21**, iaitu proses pembelajaran berpusatkan murid yang berteraskan elemen komunikasi, kolaboratif, pemikiran kritis dan kreativiti serta aplikasi nilai murni dan etika. Lima standard asas PAK21 tersebut menegaskan bahawa komunikasi penting untuk kemenjadian murid masa kini. Elemen-elemen ini telah berjaya membentuk murid yang terlibat dalam Program PETAH berkarakter baik dalam pengucapan awam.

*Modul Studio PETAH ini sebagai pencetus dalam mewujudkan elemen keseronokan kepada murid di samping menyediakan persekitaran yang menyokong keperluan mereka untuk melaksanakannya. PAK21 yang berfokuskan murid ini menerapkan nilai murni, memberi peluang mereka mengembangkan potensi diri dan menjadi pemikir, mengaplikasi dan mencipta melalui tugas berasaskan projek pengucapan awam.*

Faktor lain yang tidak kurang penting dalam mempengaruhi pembentukan karakter murid dalam elemen keperluan semasa ini ialah penyertaan murid bagi tujuan **pensijilan**. Keadaan masa kini mengutamakan sijil pelibatan murid supaya mereka dapat diterima masuk ke institusi pendidikan tinggi di seluruh negara. Sijil-sijil dikumpulkan bagi tujuan membuktikan penyertaan dan pencapaian seseorang misalnya untuk diterima melanjutkan pelajaran ke peringkat yang lebih tinggi. Sehubungan itu, tuntutan pensijilan turut membantu pembentukan karakter murid yang menyertai Program PETAH dalam pengucapan awam.

Semua elemen Keperluan Semasa dapat dilihat melalui Rajah 6 di bawah.



Rajah 6. Elemen Keperluan Semasa

## RUMUSAN

Pengucapan awam merupakan kemahiran berkomunikasi yang bukan diperolehi secara semulajadi tetapi setiap individu perlu berusaha untuk mencapainya. Kemahiran berkomunikasi dituntut dalam sistem pendidikan negara masa kini kerana ianya menjadi salah satu dasar dan hala tuju KPM. Memandangkan peri pentingnya dunia pengucapan awam pada masa kini dan akan datang, maka IPGKIK telah membangunkan Program PETAH yang terangkum dalam fasa Studio PETAH dan Bintang PETAH. Program PETAH yang telah melalui 2 tahun pelaksanaannya ternyata berjaya membentuk kemenjadian murid dengan pencapaian yang baik. Sehubungan itu, kajian ini dilakukan bagi mengenal pasti apakah konstruk dan elemen dalam program ini yang mempengaruhi pembentukan karakter murid dalam pengucapan awam. Pengkaji mengenal pasti empat konstruk yang terdiri daripada Modul Studio PETAH, Komunikasi, Keperluan Semasa dan Sebaran yang saling melengkapi dan berjaya membentuk karakter murid yang terlibat. Menerusi konstruk-konstruk ini, dikesan sebanyak enam belas elemen yang kuat mempengaruhi pembentukan karakter murid. Bimbingan yang diberikan dengan berpandukan Modul Studio PETAH yang menggunakan konsep dan format baharu, kepelbagaian fungsi, meningkatkan kemahiran dan mengikut trend terkini mempengaruhi pembentukan karakter. Selain itu, menerusi elemen komunikasi yang berupaya membimbing murid menyampaikan idea, menguasai bahasa tubuh, membantu mengembangkan idea dan menguasai teknik penyampaian turut menyumbang ke arah itu. Bagi elemen sebaran pula, publisiti media dan jaringan digital yang menjadi kuasa penyebaran maklumat terkini turut dikesan sebagai sebahagian daripada pembentukan karakter murid. Begitu juga peranan guru yang mengambil berat tentang kemajuan anak muridnya serta pengalaman penyertaan Program PETAH pada sesi sebelumnya turut mempengaruhi kemampuan komunikasi seseorang murid. Akhir sekali elemen keperluan semasa sama ada dalam hala tuju KPM atau memenuhi tuntutan pensijilan turut mempengaruhi karakter seseorang murid dalam pengucapan awam. Ringkasnya, Program PETAH yang dibangunkan dikenal pasti sebagai program berimpak tinggi yang sangat berpengaruh dan dapat membentuk karakter murid dalam pengucapan awam seperti yang dihasratkan oleh KPM.

## RUJUKAN

Abdul Mua'ti @ Zamri Ahmad. (2016). *Panduan pengucapan awam*: Edisi kedua. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

- Amad Bahri Mardi. (2017). Karektor murid Johor: Inisiatif hasilkan modal insan utuh jati diri dilancar. *Majalah Pendidik*, Bil. 110 (04), 62-65.
- Arabi Idid, Syed. (1993). *Kaedah penyelidikan komunikasi dan sains sosial*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Arkes, H. R & Garske, J. P. (1982). *Psychological theories of motivation*. Monterey, Calif.: Brooks/Cole Publication.
- Azizi Yahaya, Asmah Suboh, Zurihanmi Zakaria dan Fawziah Yahya. (2005). Aplikasi kognitif dalam pendidikan. Kuala Lumpur: PTS Professional Publishing.
- Azlina Kamaruddin. (2015). *Komunikasi dan seni pemujukan*. Sintok: UUM Press.
- Azlina Kamaruddin. (2017). Analisis kualitatif terhadap faktor kegagalan komunikasi pembujukan dalam konteks pengucapan awam. *Jurnal Komunikasi*, 33(3), 89-106.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planing, conducting and evaluating qualitative & quantitative research (3rd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Glesne, C. & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. White Plains, NY: Longman.
- Ismail, R. (2000). *Pidato & Berpidato: Seni & Teknik*. Kuala Lumpur: Utusan Publications & Distributors Sdn. Bhd.
- Kamus Dewan Edisi Keempat. (2015). Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2016). Laporan tahunan 2015: Pelan pembangunan pendidikan Malaysia 2013-2025.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2017). Pelan hala tuju pendidikan Bahasa Melayu: 2016-2025.
- Kulwindr Kaur Sidhu. (2006). *Pengucapan awam dan kemahiran persembahan*. Kuala Lumpur: Penerbit Universiti Malaya.
- Maimunah Osman. (2000). *Pengucapan awam yang berkesan*. Kuala Lumpur: Institut Tadbiran Awam (INTAN).
- Mohd. Effendi @ Ewan Mohd. Matore. (2010). Hubungan antara faktor demografi terhadap fobia pengucapan awam dalam kalangan pelajar Politeknik: Suatu kajian awal. *Journal of Human Capital Development*, 3(1), 85-98.
- Mohd. Mahzan Awang, Abdul Razaq Ahmad, Mohammad Nuri Hussin dan Mohd. Edzlam Edros. (2018). *Transformasi Sekolah 2025: Memacu kemenjadian murid*. Kuala Lumpur: Percetakan Zafar Sdn. Bhd.
- Norani Abd. Rahim, Isnariah Idris, Ummi Hani Mohamed Zaid & Nor Alizah Alias. (2018). Kemenjadian murid melalui Program PETAH, Seni pengucapan awam bahasa Melayu alaf baharu. *Transformasi Sekolah 2025: Memacu kemenjadian murid*. Bahagian Pendidikan Guru

Kementerian Pendidikan Malaysia, Majlis Guru Besar Negeri Sembilan dan Fakulti Pendidikan Universiti Kebangsaan Malaysia, 455-462.

Nurul Salmi Mohd. Dazali & Mohd. Isha Awang. (2014). Tahap kemahiran komunikasi dalam kalangan pelajar Sarjana Muda Pendidikan IPTA di utara Semenanjung Malaysia. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu*, 4(2), 44-56.

Pelan Hala Tuju Pendidikan Bahasa Melayu 2016-2025, Kementerian Pendidikan Malaysia.

Polizzi, Ofem, Coyle, Lundquist & Rushton. (2019). The use of visual network scales in teacher leader Development Teach. Teach. Educ., 83, 42-53.

Robinson, J. (1972). *Learning module: A concept for extension educators?* Journal of Extension. University of Illinois.

Sugiyanto. (2008). *Model-model pembelajaran kooperatif*. Surakarta, Indonesia: Depdikbud.

Thomas, G. F., Tymon, W. G. & Thomas, K. W. (2015). Communication apprehension, interpretive styles, preparation and performance in oral briefing. *Journal of Business Communication*, 31 (4), 311-326.

Zamri Mahamod, Norasmah Othman & Mohammed Sani Ibrahim. (2008). *Profesionalisme guru novis: Model latihan*. Edisi Kedua. Bangi: Penerbit Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia.

[http://www.myjournal.my/file bank/published\\_article/19057/vol\\_3\\_No\\_1\\_06.pdf](http://www.myjournal.my/file_bank/published_article/19057/vol_3_No_1_06.pdf).

<https://www.bharian.com.my/berita/pendidikan/2018/12/511465/tumpu-pembinaan-karakter-murid>

<https://www.utusan.com.my/rencana/utama/seimbangkan-akademik-karakter-hebat-1.583520>

<http://eprints.utm.my/id/eprint/11882/1/Faktor.pdf>

[https://ms.wikipedia.org/wiki/Ivan\\_Pavlov](https://ms.wikipedia.org/wiki/Ivan_Pavlov)

# KAJIAN KE ARAH PENINGKATAN KUALITI PENGAJARAN DAN PEMBELAJARAN DALAM PENDIDIKAN INKLUSIF

*Dr. Rosnah@Nining Sidek<sup>1</sup> & Tn. Hj Bustam Daman<sup>2</sup>*  
*<sup>1</sup>Jabatan Penyelidikan Dan Inovasi Profesionalisme Keguruan*  
*Institut Pendidikan Guru Kampus Kent Tuaran,*  
*&*  
*<sup>2</sup>Jabatan Matematik*  
*Institut Pendidikan Guru Kampus Gaya, Kota Kinabalu*  
*Sabah, Malaysia.*  
*[ningrosnah@gmail.com](mailto:ningrosnah@gmail.com)<sup>1</sup> & [bustamdaman@gmail.com](mailto:bustamdaman@gmail.com)<sup>2</sup>*

## ABSTRAK

Pendidikan Inklusif (PI) di Malaysia telah diperkenalkan dalam Peraturan-peraturan Pendidikan (Pendidikan Khas) 1996 sebagai sebahagian daripada perkhidmatan untuk kanak-kanak berkeperluan khas (KBK). Matlamat Program Pendidikan Inklusif (PPI) untuk meningkatkan penyertaan dan penglibatan bagi memberi peluang kepada murid berkeperluan khas (MBK) mengikuti program akademik dan bukan akademik bersama-sama murid normal dalam arus perdana di sekolah harian. MBK akan belajar bersama-sama murid lain dalam kelas yang sama. Melalui percampuran ini memberi peluang kepada MBK untuk menyesuaikan diri dengan masyarakat dalam semua aspek dari peringkat awal lagi supaya mereka berkeyakinan dan mampu berdikari. Rentetan ini menjadi isu dan cabaran besar kepada guru-guru PI yang bukan opsyen Pendidikan Khas (PK). Dalam konteks IPGM, PI merupakan suatu kursus baharu dan kursus teras yang wajib diambil oleh semua pelajar PISMP Semester 6 semasa dalam latihan perguruan. Kajian ini mengenalpasti isu-isu, cabaran dan melihat sejauhmana keberkesanan pelaksanaan kursus PI kepada guru-guru pelatih. Kajian ini dilaksanakan melalui pemerhatian, temubual dan analisis dokumen. Responden kajian adalah guru-guru pelatih PISMP MT semester 6 dan PISMP SC semester 7 di IPGK Kent yang terlibat dengan kursus PI. Temubual terbuka juga dijalankan kepada guru yang mengajar MBK bukan opsyen PK. Temubual dilaksanakan semasa lawatan ke sekolah rendah sekitar Tuaran yang melaksanakan PPI di sekolah. Kajian juga mengenalpasti cadangan-cadangan bagi penambahbaikan kualiti PdPc guru-guru PI bukan opsyen PK dapat dipertingkatkan di sekolah rendah. Kajian ini mengkaji ciri-ciri guru PI yang perlu bagi menangani kualiti pencapaian murid-murid bermasalah pembelajaran. Data-data dianalisis secara kuantitatif dan kualitatif. Tempoh pelaksanaan kajian adalah dari bulan Januari hingga Oktober 2018. Dapatan Kajian menunjukkan keperluan latihan dan bimbingan guru secara terarah dalam peningkatan kualiti guru-guru PI yang dilatih dari segi tahap keyakinan diri untuk melaksanakan PPI di sekolah.

Keywords : *Inklusif, Kualiti, IPGM, PISMP, PdPc*

## PENDAHULUAN

Program Pendidikan Inklusif (PPI) merupakan suatu program yang ditawarkan oleh kerajaan kepada murid berkeperluan khas (MBK) untuk belajar bersama-sama rakan-rakan normal mereka di sekolah yang sama untuk menikmati semua kemudahan belajar tanpa mengira kaum, latar belakang, status ekonomi dan ketidakupayaan. Program ini bertujuan untuk meningkatkan penyertaan dan penglibatan MBK bagi memberi peluang kepada mereka mengikuti program akademik dan bukan akademik bersama-sama murid normal lain dalam arus perdana di sekolah harian. MBK akan belajar bersama-sama murid lain di dalam kelas yang sama. Melalui percampuran ini akan memberi peluang kepada MBK untuk menyesuaikan diri dengan masyarakat di dalam semua aspek dari peringkat awal lagi supaya mereka berkeyakinan dan mampu berdikari. Pendidikan Inklusif dalam konteks pendidikan khas

adalah pendidikan yang diberikan kepada murid-murid dengan keperluan pendidikan khas yang belajar bersama-sama dengan murid-murid normal, di dalam kelas yang sama dan diajar oleh guru biasa (Abdul Rahim Selamat, 1994). Dalam erti kata lain, pendidikan ini melibatkan pelajar-pelajar berkeperluan khas di dalam kelas-kelas biasa di mana bantuan yang sesuai kepada mereka diberikan bagi membolehkan mereka mengikuti pengajaran dan pembelajaran bersama rakan sebaya mereka (Kamariah Jalil, 1995). Pendidikan Inklusif bukanlah satu perkara baru di Malaysia. Yang baru hanyalah istilahnya, dan istilah inilah yang telah mengelirukan kita semua. Pada masa dahulu istilah "Program Percantuman' atau 'Integrated' telah digunakan. Negara Malaysia telahpun mengamalkannya sejak 1962 lagi (Zaleha Tambi Adam, 1997). Murid yang mempunyai masalah penglihatan, masalah pendengaran, kesukaran bertutur, masalah pembelajaran adalah antara mereka yang boleh dikategorikan sebagai murid berkeperluan khas. Di Malaysia, murid-murid berkeperluan khas diberi peluang untuk menerima pendidikan dengan menghadiri satu daripada tiga opsyen persekolahan iaitu sekolah pendidikan khas; program integrasi pendidikan khas atau program pendidikan inklusif. Pendidikan khas di Malaysiapada masa kini adalah di bawah tanggungjawab empat kementerian iaitu Kementerian Kesihatan, Kementerian Pembangunan Wanita, Keluarga dan Masyarakat, Kementerian Pelajaran Malaysia, Kementerian Pengajian Tinggi dan Kementerian Sumber Manusia. Menurut World Report on Disability dianggarkan 1 billion manusia hidup sebagai orang kurang upaya dengan nisbah 1 dalam 10 kanak-kanak dan 80% menetap dalam negara membangun. Kanak-kanak berkeperluan khas (KBK) sukar memulakan persekolahan malah lebih sukar untuk teruskan ke menengah. Terdapat juga agensi-agensi bukan kerajaan yang terlibat secara langsung dengan Kanak-kanak berkeperluan Khas seperti dalam rajah 1.

Umumnya, kecacatan kelahiran atau fungsi abnormal wujud semasa kelahiran disebabkan oleh ketidakupayaan fizikal atau mental. Ianya adalah faktor masalah genetik, masalah kromosom atau faktor persekitaran. Dalam Akta Pendidikan 1996 : MBK di bawah tanggungjawab Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) ditakrifkan sebagai murid- murid yang mempunyai kecacatan penglihatan, pendengaran dan masalah pembelajaran. Kanak- kanak bermasalah pembelajaran yang dimaksudkan ialah mereka yang ada masalah kognitif yang dianggap *boleh ajar* (educatable) :

- Kanak- kanak Down Syndrom
- Kanak- kanak Autistik Ringan
- Kanak- kanak kurang upaya mental
- Kanak- kanak bemasalah emosi
- Kanak- kanak bermasalah penglihatan
- Kanak- kanak kecelaruan bahasa dan pertuturan

Namun demikian, terdapat beberapa halangan yang dihadapi dalam pelaksanaan Program Pendidikan Inklusif di sekolah. Halangan tersebut seharusnya diatasi untuk memastikan konsep, matlamat dan dasar Program Pendidikan Inklusif dapat direalisasikan seperti mana yang dikehendaki oleh Kementerian Pendidikan Malaysia. Pelaksanaan Program Pendidikan Inklusif adalah signifikan dengan aspirasi sistem pendidikan negara dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) (2013-2025) iaitu Setiap kanak-kanak warganegara Malaysia berhak mendapat kesamarataan peluang pendidikan bagi membolehkan mereka mencapai potensi masing-masing. Dalam pada itu, Kementerian Pendidikan Malaysia berhasrat memastikan kadar akses sejagat dalam kalangan kanak-kanak dari peringkat prasekolah hingga ke peringkat menengah atas (Tingkatan 5) menjelang 2020.



Rajah 1. Agensi-agensy yang terlibat di Malaysia

Diantara beberapa Strategi yang telah dirancang dalam PPPM 2013 – 2025 adalah;

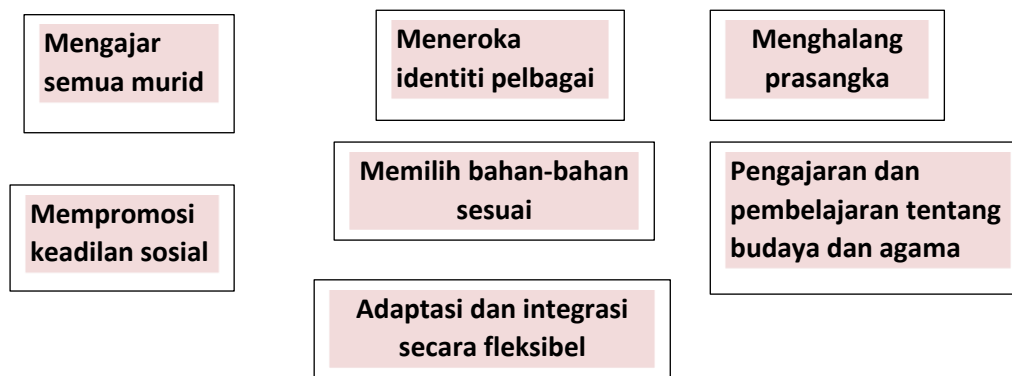
- Menambah jumlah sekolah pendidikan khas
- Menambah program pendidikan khas integrasi di Sekolah
- Membekalkan kurikulum alternatif berdasarkan kurikulum pendidikan kebangsaan
- Membekalkan guru-guru pakar
- Mewujudkan koperasi dua hala dengan kementerian-kementerian kerajaan tertentu dan agensi bukan kerajaan
- Membina lebih banyak sekolah vokasional
- Kurikulum vokasional dan kurikulum vokasional alternatif
- Pendekatan sesuai untuk semua MBK
- Pentaksiran alternatif disediakan sejajar kurikulum alternatif
- Menggalak lebih ramai MBK ke dalam program pendidikan inklusif

Objektif Program Pendidikan Inklusif:

- Memastikan murid berkeperluan khas mendapat hak sama rata untuk belajar dalam persekitaran tanpa halangan
- Membina keyakinan diri murid berkeperluan khas
- Meningkatkan kemahiran social murid berkeperluan khas terhadap murid arus perdana
- Meningkatkan kesedaran dan penerimaan warga sekolah tentang kepelbagaian keupayaan murid berkeperluan khas.

Dalam merealisasikan konsep, matlamat dan dasar Program Pendidikan Inklusif di sekolah, guru aliran perdana seharusnya menggunakan sumber pembelajaran dan pemudah caraan yang bersesuaian dengan keperluan murid yang terdapat di dalam bilik darjah inklusif. Berdasarkan takrifan yang diberikan oleh Noriati A. Rashid et al. (2009), sumber pembelajaran dan pemudahcaraan merupakan segala kelengkapan yang digunakan oleh guru atau murid untuk membantunya dalam menyampaikan pengajaran di bilik darjah inklusif. Penggunaan sumber pembelajaran dan pemudahcaraan yang bersesuaian amatlah penting untuk membolehkan murid berkeperluan khas dapat memahami sesuatu konsep yang disampaikan oleh guru ketika berlangsungnya proses pembelajaran dan pemudahcaraan di dalam bilik darjah tersebut. Prinsip-prinsip PI dapat ditunjukkan seperti dalam rajah 2.





Rajah 2. Prinsip-prinsip Pendidikan Inklusif



Mematuhi Garis Panduan Program Pendidikan Inklusif Murid Berkeperluan Khas (rujuk Kod Amalan Pendidikan Murid Berkeperluan Khas yang diterbitkan oleh Bahagian Pendidikan Khas, Kementerian Pendidikan Malaysia, 2014



Rajah 3. Pendekatan Pendidikan Inklusif

Rajah 3 menunjukkan pendekatan Pendidikan Inklusif; dimana Inklusif Separat adalah mempelajari mata pelajaran akademik dan aktiviti kokurikulum tertentu bersama murid-murid arus perdana. Berasaskan kurikulum kebangsaan atau kurikulum kebangsaan yang diubah suai dengan bantuan atau tanpa bantuan perkhidmatan sokongan. Berdasarkan potensi, bakat dan keupayaan MBK. Manakala, Inklusif Penuh pula adalah Mempelajari semua mata pelajaran bersama murid-murid arus perdana. Berasaskan kurikulum kebangsaan atau kurikulum kebangsaan yang diubah suai dengan bantuan atau tanpa bantuan perkhidmatan sokongan.

### PERNYATAAN MASALAH

Dalam konteks Institut Pendidikan Guru Malaysia (IPGM), Pendidikan Inklusif (PI) merupakan suatu kursus baharu dan menjadi kursus teras yang wajib diambil oleh semua pelajar Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan (PISMP) Semester 6 semasa dalam latihan perguruan. Rentetan Program Pendidikan Inklusif (PPI) ini menjadi isu dan cabaran besar kepada guru-guru PI yang bukan opsyen Pendidikan Khas (PK). Kajian ini adalah untuk mengenali isu-isu, cabaran dan melihat sejauhmana keberkesanan pelaksanaan kursus PI kepada guru-guru pelatih di IPGK.

## KEPENTINGAN KAJIAN

Matlamat Program Pendidikan Inklusif (PPI) adalah untuk meningkat penyertaan dan memberikan peluang kepada murid berkeperluan khas menyertai program akademik dan bukan akademik bersama-sama murid normal arus perdana. Kajian ini mengenalpasti cadangan-cadangan bagi penambahbaikan kualiti Pengajaran, Pembelajaran dan Pemudahcaraan (PdPc) guru-guru PI yang bukan opsyen PK dapat dipertingkatkan di sekolah rendah. Kajian ini mengkaji ciri-ciri guru PI yang perlu bagi menangani kualiti pencapaian murid-murid bermasalah pembelajaran.

## METODOLOGI KAJIAN

Kajian ini dilaksanakan melalui soal selidik, temubual dan analisis dokumen. Responden kajian seramai 15 orang guru pelatih PISMP Matematik Semester 6 di Institut Pendidikan Guru Kampus Kent (IPGK Kent) yang sedang mengikuti kursus PI dan 15 orang guru pelatih PISMP Sains Semester 7 yang telah tamat mengikuti kursus PI. Instrumen Soal selidik 12 item diedarkan kepada semua responden. Temubual terbuka juga dilakukan untuk menyatakan pandangan dan cadangan. Temubual dengan guru-guru arus perdana yang bukan opsyen PK juga dilakukan semasa lawatan ke sekolah rendah daerah Tuaran.

## KEPUTUSAN DAN PERBINCANGAN

Maklumat responden dapat ditunjukkan dalam jadial 1.

Jadual 1

*Maklumat Responden*

<b>Responden</b>	<b>Kekerapan</b>	<b>Peratusan(%)</b>
<b>PISMP MT S6 (Sedang Mengikuti Kursus PI di IPGKK)</b>	15	50
<b>PISMP SC S7 (Selesai Mengikuti Kursus PI di IPGKK)</b>	15	50
<b>Jumlah</b>	30	100

Hasil dapatan kajian ditunjukkan dalam jadual 2. Selain daripada soal selidik, guru-guru yang terlibat dengan MBK dan PPI disekolah juga ditemubual dan diminta memberi pandangan tentang PPI yang dilaksanakan di sekolah mereka.

Jadual 2

*Hasil dapatan daripada soal selidik responden yang terlibat*

<b>No</b>	<b>Maklumat item</b>	<b>Skala</b>	<b>PISMP MTS6 Kekerapan (%)</b>	<b>PISMP SCS7 Kekerapan (%)</b>	<b>Total (%)</b>
-----------	----------------------	--------------	---	---	------------------

1	Berkeyakinan terhadap kebolehan MBK belajar bersama-sama murid arus perdana	TS	3(20.0)	5(33.3)	8(26.7)
		TP	5(33.3)	2(13.3)	7(23.3)
		ST	7(46.7)	8(53.3)	15(50.0)
2	Merasa teruja dengan MBK dan bersedia mempelbagaikan teknik PdPc yang bersesuaian	TS	5(33.3)	4(26.7)	9(30.0)
		TP	2(13.3)	3(20.0)	5(16.7)
		ST	8(53.3)	8(53.3)	16(53.3)
3	Mempunyai kepercayaan tentang kebolehan MBK bersaing dalam kelas arus perdana	TS	3(20.0)	4(26.7)	7(23.3)
		TP	3(20.0)	1(6.7)	4(13.3)
		ST	9(60.0)	10(66.6)	19(63.3)
4	Lebih yakin mengajar MBK yang mengalami kecacatan fizikal sahaja	TS	4(26.7)	4(26.7)	8(26.7)
		TP	2(13.3)	1(6.7)	3(10.0)
		ST	9(60.0)	10(66.6)	19(63.3)
5	Tidak yakin mengajar MBK yang mempunyai tahap kognitif rendah	TS	9(60.0)	8(53.3)	17(56.7)
		TP	2(13.3)	3(20.0)	5(16.7)
		ST	4(26.7)	4(26.7)	8(26.7)
6	Pelajar MBK sukar bersaing dengan pelajar arus perdana	TS	4(26.7)	5(33.3)	9(30.0)
		TP	3(20.0)	1(6.7)	4(13.3)
		ST	8(53.3)	9(60.0)	17(56.7)
7	Memerlukan kursus khas untuk meningkatkan kemahiran mengajar dalam kelas Inklusif	TS	4(26.7)	2(13.3)	6(20.0)
		TP	1(6.7)	1(6.7)	2(6.7)
		ST	10(66.6)	12(80.0)	22(73.3)
8	<i>Self-esteem</i> MBK akan meningkat jika terus berada dalam kelas arus perdana	TS	3(20.0)	2(13.3)	5(16.7)
		TP	2(13.3)	2(13.3)	4(13.3)
		ST	10(66.6)	11(73.3)	21(70.0)

<b>9</b>	Bersedia untuk membuat perancangan PdPc dan bahan bantu mengajar yang bersesuaian dengan MBK	TS	3(20.0)	2(13.3)	5(16.7)
		TP	1(6.7)	1(6.7)	2(6.7)
		ST	11(73.3)	12(80.0)	23(76.6)
<b>10</b>	Sedar tentang tanggungjawab menerima pelajar MBK dan mengajar mengikut kemampuan mereka	TS	2(13.3)	3(20.0)	5(16.7)
		TP	2(13.3)	1(6.7)	3(10.0)
		ST	11(73.3)	11(73.3)	22(73.3)
<b>11</b>	Percaya dengan kebolehan akademik bersandar kepada perbezaan tahap kebolehan pelajar	TS	2(13.3)	1(6.7)	3(10.0)
		TP	1(6.7)	1(6.7)	2(6.7)
		ST	12(80.0)	13(86.6)	25(83.3)
<b>12</b>	Dengan mengajar MBK membolehkan saya memahami tentang kepelbagaian pelajar	TS	1(6.7)	1(6.7)	2(6.7)
		TP	1(6.7)	1(6.7)	2(6.7)
		ST	13(86.6)	13(86.6)	26(86.6)

TS = Tidak Setuju, TP = Tidak Pasti, ST = Setuju

Dapatan daripada soal selidik menunjukkan bahawa, terdapat beberapa maklumat yang menunjukkan skor yang rendah dan skor yang tinggi. Ini bermaksud terdapat sebilangan guru guru pelatih yang terlibat memberikan maklumbalas yang benar-benar diperlukan. Daripada jadual 2 jelas menunjukkan bahawa guru pelatih PISMP kedua-dua kumpulan berkeyakinan terhadap kebolehan MBK belajar bersama-sama murid arus perdana seramai 15(50%). Mereka merasa teruja dengan MBK dan bersedia mempelbagaikan teknik PdPc yang bersesuaian iaitu seramai 16(53.3%) orang. Seramai 19(63.3%) orang mempunyai kepercayaan tentang kebolehan MBK bersaing dalam kelas arus perdana. Nilai yang sama iaitu 19(63.3%) lebih yakin mengajar MBK yang mengalami kecacatan fizikal sahaja. Manakala, 17(56.7%) tidak bersetuju menyatakan tidak yakin mengajar MBK yang mempunyai tahap kognitif rendah. Seramai 17(56.7%) pula menyatakan pelajar MBK sukar bersaing dengan pelajar arus perdana. Guru memerlukan kursus khas untuk meningkatkan kemahiran mengajar dalam kelas Inklusif disokong oleh 22(73.3%) guru pelatih. Seramai 21(70.0%) menyokong *Self-esteem* MBK akan meningkat jika terus berada dalam kelas arus perdana. Seterusnya seramai 23(76.6%) menyatakan bersedia untuk membuat perancangan PdPc dan bahan bantu mengajar yang bersesuaian dengan MBK. Guru pelatih sedar tentang tanggungjawab menerima pelajar MBK dan mengajar mengikut kemampuan mereka iaitu 22(73.3%). Majoriti guru pelatih iaitu 25(83.3%) percaya dengan kebolehan akademik bersandar kepada perbezaan tahap kebolehan pelajar. Akhirnya, seramai 26(86.6%) menyatakan dengan mengajar MBK membolehkan mereka memahami tentang kepelbagaian pelajar.

Melalui temubual dengan responden guru bukan opsyen yang mengajar MBK dalam kelas aliran perdana di sekolah, berikut adalah dapatan hasil temubual dengan guru-guru di sekolah yang melaksanakan PPI kepada MBK.

1. Guru-guru bukan opsyen PK merasa kurang berkeyakinan untuk mengajar murid MBK bersama-sama dengan murid arus perdana dalam satu masa Pengajaran dan Pembelajaran.

2. Perlu menguasai dua buah DSKP KSSR Matematik yang berbeza iaitu dari arus perdana dan Matematik Pendidikan Khas murid masalah pembelajaran.
3. Guru harus menyediakan dua jenis Rancangan Pengajaran Harian (RPH) untuk murid arus perdana dan Rancangan Pengajaran Individu (RPI) untuk MBK.
4. Pentaksiran dan penilaian yang berbeza bagi kedua kumpulan.
5. Bahan Bantu Mengajar yang sesuai mengikut tahap dan peringkat murid.
6. Kaedah Pengajaran dan Pembelajaran juga berbeza dan harus bersesuaian mengikut kategori murid.
7. Disiplin dan kawalan bilik darjah menjadi semakin rumit untuk dikendalikan oleh guru.
8. Ibu bapa meletakkan sepenuh pengharapan kepada guru untuk mengajar dan mendidik anak-anak mereka.
9. Terdapat dalam kalangan guru-guru PPI yang tidak mempunyai pengetahuan dan pengalaman asas berkaitan pendidikan khas dan kaedah pengendalian MBK.
10. Guru sukar memahami keperluan murid PPI dalam melaksanakan PdP. Guru tidak memperolehi pendedahan khusus berkaitan teknik dan kaedah PdP yang bersesuaian dgn PPI.

Kajian yang dijalankan oleh Kezar (2006); Smith et al. (2008) telah menunjukkan bahawa keperluan guru yang mengajar pelajar pendidikan di kelas aliran perdana iaitu inklusif sangat perlu dan mereka menyatakan penyesuaian terhadap pedagogi dapat membantu guru aliran perdana menyesuaikan dan mempelbagaikan teknik pengajaran mereka selain mendapat kerjasama daripada guru pendidikan khas. Dalam pelaksanaan inklusif terdapat juga dapatan kajian yang membincangkan tentang persepsi guru dan kesannya kepada inklusif terutamanya bagi murid-murid yang mengalami masalah pembelajaran (Treffinger et al. (2008). Dalam kajian yang dilakukan di dapati bahawa 13 daripada 30 orang pelajar yang ditempatkan di kelas inklusif adalah pelajar bermasalah pembelajaran. Pendekatan yang dilaksanakan adalah guru aliran perdana dan guru pendidikan khas mengajar bersama-sama di dalam kelas yang sama. Semua pelajar di dalam kelas ini diberikan pendedahan kepada kurikulum yang mengikut kesesuaian umur mereka. Hasil kajian yang dijalankan didapati hampir semua pelajar pendidikan khas di dalam kelas tersebut menunjukkan perubahan dari segi pencapaian akademik dan sahsiah.

Isu dan Cabaran kepada guru adalah kurang diberikan latihan dan pendedahan yang secukupnya berkenaan kaedah dan teknik untuk mengajar MBK. Di antaranya adalah yang melibatkan;

- Keupayaan murid berkeperluan khas
- Pandangan dan penerimaan murid aliran perdana
- Komitmen atau keupayaan guru pendidikan khas dan aliran perdana untuk bekerja secara kolaboratif
- Sikap ibu bapa, guru dan pentadbir sekolah terhadap pelaksanaan PI
- Sumber dan kemudahan sedia ada
- Pandangan masyarakat terhadap pelaksanaan PI.

Dari aspek sikap; negara-negara yang membangun (kalangan masyarakat berpendapatan rendah) mempunyai sikap negatif terhadap perbezaan individu yang menyebabkan diskriminasi dan masih ramai golongan berpendapat bahawa tiada guna dalam mendidik MBK. Dari halangan Fizikal pula adalah perjalanan untuk ke sekolah kurang selamat kerana persekitaran yang bahaya. Peralatan/bahan-bahan sokongan kurang dibekalkan. Dari aspek Kurikulum pula, kandungan kurikulum biasanya tidak dapat menemui keperluan kepelbagaian murid. Sebagai contoh, MBK yang mempunyai masalah penglihatan akan mempunyai halangan dalam menjalankan eksperimen yang memerlukan kemahiran pemerhatian. Guru pula kurang diberikan latihan dan pendedahan yang secukupnya berkenaan kaedah dan teknik untuk mengajar MBK. Dari aspek Bahasa dan komunikasi, PdP perlulah dijalankan mengikut bahasa pertama pelajar-pelajar tersebut mengikut kemampuan guru. Rakan-rakan MBK sukar berkomunikasi dengan MBK yang mempunyai masalah pendengaran (bahasa isyarat). Dari faktor sosio ekonomi, kawasan-kawasan yang mempunyai penduduk yang miskin mempunyai pendapatan yang rendah. Ibu bapa sanggup tidak menghantar anak-anak ke sekolah kerana kesempitan ekonomi. Dari segi kos pembiayaan, kekurangan sumber (kemudahan, guru, kakitangan, bahan pembelajaran, sokongan). Seterusnya, dasar sebagai halangan, dimana terdapat beberapa buah negara

yang mempraktikkan dasar terhadap kanak-kanak yang mengalami ketidakupayaan intelektual yang teruk dan tidak boleh diajar. Akhirnya, KBK tidak akan menerima peluang yang sama bersama kanak-kanak arus perdana.

## **KESIMPULAN**

Pendidikan inklusif memberi peluang kepada kanak-kanak berkeperluan khas untuk berada dalam persekitaran masyarakat yang sebenar melalui sistem pendidikan. Situasi ini membantu pelajar untuk berinteraksi dengan persekitaran yang pelbagai serta melatih diri berhadapan dengan kehidupan masa depan kelak. Kajian menunjukkan bahawa kanak-kanak menunjukkan prestasi akademik dan sosial yang lebih tinggi apabila mereka belajar dalam suatu persekitaran yang sama. Oleh itu, pendidikan inklusif perlu dilaksanakan bukan sahaja di sekolah-sekolah yang terpilih namun di setiap sekolah dan pusat-pusat biasa untuk memudahkan akses pendidikan kepada golongan berkeperluan khas. Kanak-kanak dengan atau tanpa ketidakupayaan mempunyai hak yang sama terhadap peluang pendidikan. Pengasingan pendidikan merupakan pelanggaran Hak kemanusiaan dan menghadkan keupayaan mereka mendapat peluang pendidikan pada masa hadapan. Jika sekolah ingin berjaya menginkluskannya murid-murid yang mempunyai tingkah laku mencabar dan pembelajaran pelbagai, guru-guru aliran Perdana dan MBK perlu disokong oleh sepasukan profesional. Pasukan profesional ini termasuk guru resos atau sumber, guru bimbingan, mentor intervensi atau tingkah laku sekolah serta guru bertanggungjawab kepada literasi dan numerasi. Peranan utama ahli pasukan ini ialah menyokong guru kelas melalui *coaching*, *co-teaching*, *co-planning* dan konsultasi. Mereka berkolaborasi untuk menyelesaikan masalah bersama dan menggunakan strategi/amalan yang menghasilkan kejayaan guru dan murid. Penggunaan sumber pembelajaran dan pemudahcaraan berasaskan teknologi maklumat dan komunikasi amatlah penting selaras dengan keperluan pembelajaran abad ke-21 yang memberi fokus terhadap pengintegrasian media teknologi maklumat dan komunikasi dalam sumber pembelajaran dan pemudahcaraan di dalam bilik darjah.

Guru juga seharusnya mengaplikasikan strategi pembelajaran dan pemudahcaraan yang bersesuaian dengan keperluan murid yang terdapat di dalam bilik darjah dalam usaha untuk merealisasikan konsep, matlamat dan dasar Program Pendidikan Inklusif di sekolah. Menurut Mok Soon Sang (2009), strategi pembelajaran dan pemudahcaraan merujuk kepada kaedah bagaimana guru mengendalikan sesuatu aktiviti pembelajaran dan pemudahcaraan dengan sistematik untuk mencapai objektif pembelajaran dan pemudahcaraan yang telah ditetapkan. Oleh yang demikian, dalam usaha untuk merealisasikan konsep, matlamat dan dasar Program Pendidikan Inklusif di sekolah, semua pihak haruslah mengimplementasikan budaya kolaboratif. Kesediaan dan teknik pengajaran perlu diberikan penekanan agar pelaksanaan inklusif ini dapat dijalankan dengan sistematik dan dapat mencapai matlamat inklusif terutamanya daripada segi tahap penerimaan guru aliran perdana yang bertanggungjawab untuk memastikan inklusif dapat dilaksanakan. Penerimaan terhadap pelajar perlu diberikan perhatian khusus disamping keperluan guru seperti latihan khusus berkenaan pedagogi perlu diberikan keutamaan bagi memastikan kedua-dua pihak iaitu guru dan pelajar mendapat manfaat daripada program yang telah tersedia. Secara keseluruhan, kajian ini diharapkan dapat membantu pihak-pihak yang berkepentingan dan terlibat secara langsung dalam pelaksanaan PPI dapat mengenal pasti PPI yang dijalankan serta mampu mencapai sasaran KPM dalam transformasi pendidikan negara. Kajian ini juga diharapkan mampu meningkatkan penyertaan MBK dalam pendidikan arus perdana sebagaimana dihasratkan dalam PPPM 2013-2025.

## **RUJUKAN**

Akta Pendidikan (1996). Kementerian Pelajaran Malaysia.

Akta Orang Kurang Upaya. 2008. Undang-undang Malaysia Akta 685.

Laporan Awal Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025. Kementerian Pelajaran Malaysia.

- Lindsay, G. Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*. (2007). 77. 1-24.
- Bahagian Pendidikan Khas. 2013. *Garis Panduan Program Pendidikan Inklusif Murid Berkeperluan Khas*. Edisi Percubaan. Bahagian Pendidikan Khas, Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Manisah Mohd Ali, Ramlee Mustapha & Zalizan M. Jelas. 2006. *An empirical study on teachers' perceptions towards inclusive education in Malaysia*. *International Journal of special Education*, 21(3): 36-44.
- Cheong, Keok Lee (2018). *Pendidikan Inklusif. Siri Pendidikan Guru*. Oxford Fajar.
- Golder, G., Norwich, B., & Bayliss, P. (2005). Preparing teachers to teach pupils with special educational needs in more inclusive school: evaluating a PGCE development. *British Journal of Special Education*. 32(2). 92-99
- Hick, P., & Thomas, G. (2009). *Inclusion and Diversity in Education. Vol. 1: Inclusive Education as Social Justice*. Los Angeles: Sage Publications.
- Husna, Suryani. (2016). *Challenges Malaysian Teachers Face In The Inclusive of Autistic Students In The normal Classroom*. *Journal Of Education and Social Sciences*, Vol 4. ISSN 2289-9855.
- Razhiyah, K.A.(2005). *Anak Istimewa. Panduan Bagi Ibubapa Membesarkan Anak Istimewa*. PTS Publication.
- Saad, S. (2005). *Komitmen Dan Peranan Guru Dalam Pelaksanaan Pendekatan Pendidikan Inklusif di Malaysia. Seminar Kanak-Kanak Bermasalah Emosi, Kementerian Pelajaran Malaysia, Putrajaya*.
- Hick, P.,& Thomas, G. (2009). *Inclusion and Diversity in Education. Vol. 1 : Inclusive Education as Social Justice*. Los Angeles : Sage Publications.
- Lipsky, D.K.,& Gartner, A. (2008). *Inclusion:A service not a place*. Port Chester, NY : Dude Publishing.
- Smith, T.E.C., Polloway, E., Patton, James. R., Dowdy, C. A. (2008). *Teaching Students with Special Needs In Inclusive Setting*. 5<sup>th</sup> Ed. Boston : Pearson Allyn And Bacon.
- Zalizan Mohd. Jelas & Noraini Mohd. Salleh. 2000. *Pendidikan Inklusif : Satu Perubahan Dalam Paradigma Pendidikan*. Laporan Seminar Pendidikan Khas Peringkat Kebangsaan 2000. Institut Aminudin Baki. 11 – 14 Jun 2000,hal. 85 – 106.
- Zalizan Mohd Jelas, 2009b. *Syarahana Perdana: Pendidikan Inklusif dan Pelajar Berkeperluan Khas*. Bangi: Penerbit UKM.

# **PENGAJARAN DAN PEMBELAJARAN BIDANG AKHLAK DAN MORAL DI INSTITUT PENDIDIKAN GURU: KAEDAH DAN HASIL PEMBELAJARAN**

*Zahiah binti Haris @ Harith (PhD)<sup>i</sup> & Mustapha Kamal bin Ahmad Kassim (PhD)<sup>ii</sup>*

<sup>i</sup> *Pensyarah Kanan, Institut Pendidikan Guru Kampus Ilmu Khas,  
Jalan Yaacob Latif 56000 Kuala Lumpur.*

[zahiah@ipgkik.edu.my](mailto:zahiah@ipgkik.edu.my)

<sup>ii</sup> *Timbalan Ketua Jabatan, Institut Pendidikan Guru Kampus Ilmu Khas,  
Jalan Yaacob Latif 56000 Kuala Lumpur.*

[mustapha.kamal@ipgkik.edu.my](mailto:mustapha.kamal@ipgkik.edu.my)

## **ABSTRAK**

Kajian ini bertujuan untuk mengkaji kaedah yang sesuai dan hasil pembelajaran pengajaran dan pembelajaran bagi bidang Akhlak dan Moral di Institut Pendidikan Guru (IPG). Kajian ini melibatkan 638 responden yang merupakan pelajar KPLI SR di IPG Zon Utara. Kajian ini adalah pengkajian yang menggunakan pendekatan kuantitatif. Kajian ini memberi fokus kepada dua objektif kajian iaitu persepsi pelajar terhadap kaedah pengajaran dan pembelajaran yang sesuai bagi bidang akhlak dan moral di Institut Pendidikan Guru dan hasil pembelajaran pengajaran dan pembelajaran bagi bidang akhlak dan moral di Institut Pendidikan Guru. Dapatan kajian mendapati lapan kaedah yang sesuai dalam pengajaran dan pembelajaran akhlak dan moral iaitu perbincangan, simulasi, forum, refleksi, kuliah, kajian masa depan, pengajaran kontekstual dan aktiviti kumpulan. Terdapat beberapa hasil pembelajaran bagi bidang akhlak dan moral iaitu menghuraikan kepentingan akhlak dan moral dalam kehidupan seharian, menganalisis kesan kepincangan akhlak umat Islam masa kini, menerangkan setiap konsep dari segi definisi, ciri-ciri dan implikasi, membanding beza antara akhlak dan moral, mengaplikasi sifat-sifat mahmudah dalam kehidupan seharian dan mengenal pasti punca-punca keruntuhan akhlak dan moral.

*Kata kunci: Akhlak dan Moral, kaedah pengajaran dan pembelajaran, hasil pembelajaran dan Institut Pendidikan Guru*

## **ABSTRACT**

This study aims to assess the appropriate methods and learning outcomes of teaching and learning in the field of Ethics and Moral in Institute of Education Teachers (IPG). This study involved 638 respondents who are the KPLI SR students of North Zone IPG. The quantitative approach was used in this study. This study focuses on two objectives, which are the students' perceptions of teaching and learning methods that suit the teaching of Moral field at the Institute of Teacher Education and the learning outcomes of teaching and learning of this subject at the Institute of Teacher Education. The study showed that there are eight appropriate methods in teaching and learning of Ethics and Moral which are discussions, simulations, forums, reflection, lecture, future research, contextual teaching and group activities. There are numbers of learning outcomes in teaching Ethics and Moral, including the explanation of the importance of moral in life every day, analysing the impact of immorality of Muslims society today, explaining the concept in terms of definition, characteristics and implications, comparing the differences between ethics and morals, applying good values in life every day and identifying the causes of moral breakdown among the Muslims.

*Keywords: Ethics and Morals, teaching and learning methods, learning outcomes and the Teacher Education Institute.*



## **PENGENALAN**

Kaedah pengajaran dan pembelajaran (P&P) menurut Mohd Athiyyah al-Ibrasyi dalam karya beliau yang bertajuk *Ruh al-Tarbiyyah wa al-Ta'lim* bermaksud jalan yang diikuti oleh murid untuk memudahkan kefahaman dalam proses P&P. Kaedah pengajaran ialah perancangan yang disusun sebelum seseorang guru memasuki kelas dan dilaksanakan di dalam kelas.<sup>96</sup> Berdasarkan kajian yang telah dilaksanakan oleh Ab. Halim Tamuri et al. mengenai “Keberkesanan P&P Pendidikan Islam ke atas Pembangunan Diri Pelajar”, membuat kajian kekerapan menggunakan kaedah pengajaran dalam setiap bidang dalam Pendidikan Islam, (Kamarul Azmi Jasmi & Ab. Halim Tamuri, 2007).

Bagi kaedah P&P akhlak pula, antara kaedah yang banyak digunakan ialah soal jawab, kuliah atau penerangan, tunjuk cara atau demonstrasi, latih tubi, perbincangan kumpulan, bercerita, sumbang saran, simulasi, akhbar dalam darjah (ADD), menulis rencana dan projek.<sup>102</sup> Berdasarkan kajian Wan Aribah Wan Hassan terdapat banyak kaedah yang digunakan oleh pendidik dalam pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Islam. Antaranya ialah metode syarahan, dialog, soal jawab, hafalan, perdebatan, cerita, perbincangan, lawatan, penggunaan lukisan dan pengajaran demonstrasi, (Kamarul Azmi Jasmi & Ab. Halim Tamuri, 2007).

## **PENYATAAN MASALAH**

Kurikulum Pendidikan Islam di Institut Pendidikan Guru digubal untuk memastikan bakal guru yang beragama Islam mendapat ilmu pengetahuan yang asas berkaitan agama Islam. Mereka juga diharap dapat memahami, menghayati dan mengamalkan ilmu Pendidikan Islam yang dipelajari di IPG dalam kehidupan mereka di dunia ini. Walau bagaimanapun, timbul persoalan adakah kurikulum yang digubal ini sesuai dan mampu melahirkan guru pada masa akan datang yang berpegang teguh dengan kehendak agama Islam atau sebaliknya.

Sekiranya ianya sesuai, mengapa masih terdapat guru-guru yang tidak berdisiplin dan tidak menunaikan tanggungjawab mereka sebagaimana yang diharapkan. Persoalan lain juga timbul iaitu adakah pelaksanaan proses pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Islam khususnya bidang akhlak dan moral di IPG berkesan?

Oleh itu pengkaji berpendapat kajian mengenai isu ini perlu diberi perhatian dan dikaji dengan terperinci. Hal ini kerana pengkaji berharap agar Pendidikan Islam dalam bidang akhlak dan moral yang diajar oleh pensyarah di IPG berjaya mencapai hasil pembelajaran yang ditetapkan.

Oleh yang demikian pengkaji mendapati banyak kajian yang dilakukan dalam mengkaji dan membincangkan tentang masalah Pendidikan Islam dari segi kurikulum, kaedah pengajaran dan pembelajaran, sikap pelajar, masalah-masalah yang timbul dan kesan terhadap pelajar. Namun begitu kebanyakannya hanya lebih menumpukan di peringkat sekolah rendah dan sekolah menengah. Sehubungan dengan itu, berdasarkan perbincangan di atas, menjadi kewajipan kepada pengkaji untuk mengkaji dan meneliti tentang kurikulum Pendidikan Islam bagi Kursus Perguruan Lepas Ijazah Sekolah Rendah (KPLI SR) di IPG yang masih belum dikaji secara khusus dari segi kaedah dan hasil pembelajaran bidang akhlak dan moral dari persepsi pelajar untuk meningkatkan kualiti Pendidikan Islam.

### **Objektif Kajian**

Kajian ini dijalankan bertujuan untuk :

- i. Mengetahui persepsi pelajar terhadap kaedah pengajaran dan pembelajaran yang sesuai bagi bidang akhlak dan moral di Institut Pendidikan Guru.
- ii. Mengetahui persepsi pelajar terhadap hasil pembelajaran pengajaran dan pembelajaran bagi bidang akhlak dan moral di Institut Pendidikan Guru.

## **Soalan Kajian**

Kajian ini mengandungi dua soalan kajian seperti berikut :

- i. Apakah persepsi pelajar terhadap kaedah pengajaran dan pembelajaran yang sesuai bagi bidang akhlak dan moral di Institut Pendidikan Guru ?
- ii. Apakah persepsi pelajar terhadap hasil pembelajaran pengajaran dan pembelajaran bagi bidang akhlak dan moral di Institut Pendidikan Guru ?

## **METODOLOGI KAJIAN**

Kajian ini adalah pengkajian yang menggunakan pendekatan kuantitatif .Pendekatan kuantitatif menggunakan kaedah tinjauan (*survey*) iaitu dengan mengedarkan soal selidik kepada para pelajar KPLI SR yang terlibat secara langsung dalam proses pengajaran dan pembelajaran pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Islam di Institut Pendidikan Guru.

### **Sampel Kajian**

Persampelan kajian ini ialah sampel bertujuan (*purposive sampling*) yang melibatkan seramai enam ratus tiga puluh lapan orang guru pelatih Islam yang mengikuti Kursus Perguruan Lepas Ijazah Sekolah Rendah (KPLI SR) yang mengambil opsyen selain Pengajian Islam dari lima Institut Pendidikan Guru Zon Utara iaitu di negeri Pulau Pinang, Kedah dan Perlis. Oleh itu kajian ini hanya dapat digeneralisasikan kepada guru pelatih Islam Kursus Perguruan Lepas Ijazah Sekolah Rendah (KPLI SR) di negeri Pulau Pinang, Kedah dan Perlis sahaja.

### **Instrumen Pengumpulan Data**

Pengkaji mendapatkan data untuk kajian ini melalui soalan soal selidik. Oleh itu soal selidik diedarkan kepada seramai enam ratus tiga puluh lapan orang guru pelatih dari lima buah Institut Pendidikan Guru Zon Utara iaitu kampus di negeri Pulau Pinang, Kedah dan Perlis sahaja untuk mendapatkan maklumat bagi menjawab soalan kajian.

### **Analisis Data**

Data kuantitatif iaitu soal selidik pelajar, pengkaji menganalisis menggunakan perisian program IBM SPSS *Statistics* 19. Data yang diperolehi daripada jawapan soal selidik responden dimasukkan dalam perisian tersebut. Seterusnya pengkaji menganalisis deskriptif dengan mendapatkan kekerapan (peratus) bagi setiap pernyataan yang dikemukakan untuk menjawab objektif kajian dan soalan kajian ini.

## **DAPATAN KAJIAN**

Dapatan kajian di bawah ini akan dibincangkan satu persatu berdasarkan objektif kajian yang telah dinyatakan sebelum ini.

### **Persepsi Pelajar Terhadap Kaedah Pengajaran Dan Pembelajaran Yang Sesuai Bagi Bidang Akhlak Dan Moral Di Institut Pendidikan Guru**

Persepsi pelajar terhadap kaedah pengajaran dan pembelajaran yang sesuai bagi bidang Akhlak dan Moral di Institut Pendidikan Guru adalah untuk menjawab soalan kajian pertama iaitu: “*Apakah persepsi pelajar terhadap kaedah pengajaran dan pembelajaran yang sesuai bagi bidang Akhlak dan Moral di Institut Pendidikan Guru?*”

Bagi menjawab persoalan di atas, maka terdapat lapan pernyataan yang berkaitan dengan kaedah pengajaran dan pembelajaran yang sesuai bagi bidang Akhlak dan Moral di Institut Pendidikan Guru bagi soalan kajian ini ialah seperti dalam Jadual 1 di bawah ini.

Jadual 1

*Persepsi Pelajar Terhadap Kaedah Pengajaran Dan Pembelajaran Yang Sesuai Bagi Bidang Akhlak Dan Moral di IPG*

<b>BIL</b>	<b>PENYATAAN</b>	<b>ASF (%)</b>	<b>SF (%)</b>	<b>KSF (%)</b>	<b>TSF (%)</b>
1	Kuliah	328 (54.3)	258 (42.7)	16 (2.6)	2 (0.3)
2	Perbincangan	316 (52.2)	275 (45.5)	10 (1.7)	4 (0.7)
3	Simulasi	266 (44.2)	308 (51.2)	22 (3.7)	6 (1.0)
4	Forum	265 (43.9)	304 (50.4)	25 (4.1)	9 (1.5)
5	Kajian Masa Depan	262 (43.7)	310 (51.7)	21 (3.5)	7 (1.2)
6	Pengajaran Kontekstual	263 (43.8)	310 (51.6)	22 (3.7)	6 (1.0)
7	Refleksi	270 (44.8)	309 (51.2)	18 (3.0)	6 (1.0)
8	Aktiviti Kumpulan	292 (48.3)	289 (47.8)	17 (2.8)	6 (1.0)

Merujuk kepada jadual 1, dapatan kajian bagi kaedah Kuliah menunjukkan bahawa seramai 604 daripada 638 orang guru pelatih yang menjawab kaedah ini. Analisis kekerapan menunjukkan kaedah ini amat sesuai digunakan sebanyak 328 (54.3%), sesuai pula sebanyak 258 (42.7%), kurang sesuai sebanyak 16 (2.6%) dan tidak sesuai 2 (0.3%).

Ini menunjukkan bahawa secara keseluruhannya guru pelatih menyatakan kaedah Kuliah sesuai digunakan dalam bidang Akhlak dan Moral di IPG kerana jika digabungkan peratus amat sesuai dan sesuai, jumlahnya ialah 586 orang (97%).

Dapatan kajian bagi kaedah Perbincangan menunjukkan bahawa seramai 605 daripada 638 orang guru pelatih yang menjawab kaedah ini. Analisis kekerapan menunjukkan kaedah ini amat sesuai digunakan sebanyak 316 (52.2%), sesuai pula sebanyak 275 (45.5%), kurang sesuai sebanyak 10 (1.7%) dan tidak sesuai 4 (0.7%). Ini menunjukkan bahawa secara keseluruhannya guru pelatih menyatakan kaedah Perbincangan sesuai digunakan dalam bidang Akhlak dan Moral di IPG kerana jika digabungkan peratus amat sesuai dan sesuai, jumlahnya ialah 591 orang (97.7%).

Dapatan kajian bagi kaedah Simulasi menunjukkan bahawa seramai 602 daripada 638 orang guru pelatih yang menjawab kaedah ini. Analisis kekerapan menunjukkan kaedah ini amat sesuai digunakan sebanyak 266 (44.2%), sesuai pula sebanyak 308 (51.2%), kurang sesuai sebanyak 22

(3.7%) dan tidak sesuai 6 (1.0%). Ini menunjukkan bahawa secara keseluruhannya guru pelatih menyatakan kaedah Simulasi sesuai digunakan dalam bidang Akhlak dan Moral di IPG kerana jika digabungkan peratus amat sesuai dan sesuai, jumlahnya ialah 574 orang (95.4%).

Dapatan kajian bagi kaedah Forum menunjukkan bahawa seramai 603 daripada 638 orang guru pelatih yang menjawab kaedah ini. Analisis kekerapan menunjukkan kaedah ini amat sesuai digunakan sebanyak 265 (43.9%), sesuai pula sebanyak 304 (50.4%), kurang sesuai sebanyak 25 (4.1%) dan tidak sesuai 9(1.5%). Ini menunjukkan bahawa secara keseluruhannya guru pelatih menyatakan kaedah Forum sesuai digunakan dalam bidang Akhlak dan Moral di IPG kerana jika digabungkan peratus amat sesuai dan sesuai, jumlahnya ialah 569 orang (94.3%).

Dapatan kajian bagi kaedah Kajian Masa Depan menunjukkan bahawa seramai 600 daripada 638 orang guru pelatih yang menjawab kaedah ini. Analisis kekerapan menunjukkan kaedah ini amat sesuai digunakan sebanyak 262 (43.7%), sesuai pula sebanyak 310 (51.7%), kurang sesuai sebanyak 21 (3.5%) dan tidak sesuai 7 (1.2%). Ini menunjukkan bahawa secara keseluruhannya guru pelatih menyatakan kaedah Kajian Masa Depan sesuai digunakan dalam bidang Akhlak dan Moral di IPG kerana jika digabungkan peratus amat sesuai dan sesuai, jumlahnya ialah 572 orang (95.4%).

Dapatan kajian bagi kaedah Pengajaran Kontekstual menunjukkan bahawa seramai 601 daripada 638 orang guru pelatih yang menjawab kaedah ini. Analisis kekerapan menunjukkan kaedah ini amat sesuai digunakan sebanyak 263 (43.8%), sesuai pula sebanyak 310 (51.6%), kurang sesuai sebanyak 22 (3.7%) dan tidak sesuai 6 (1.0%). Ini menunjukkan bahawa secara keseluruhannya guru pelatih menyatakan kaedah Pengajaran Kontekstual sesuai digunakan dalam bidang Akhlak dan Moral di IPG kerana jika digabungkan peratus amat sesuai dan sesuai, jumlahnya ialah 573 orang (95.4%).

Dapatan kajian bagi kaedah Refleksi menunjukkan bahawa seramai 603 daripada 638 orang guru pelatih yang menjawab kaedah ini. Analisis kekerapan menunjukkan kaedah ini amat sesuai digunakan sebanyak 270 (44.8%), sesuai pula sebanyak 309 (51.2%), kurang sesuai sebanyak 18 (3.0%) dan tidak sesuai 6 (1.0%). Ini menunjukkan bahawa secara keseluruhannya guru pelatih menyatakan kaedah Refleksi sesuai digunakan dalam bidang Akhlak dan Moral di IPG kerana jika digabungkan peratus amat sesuai dan sesuai, jumlahnya ialah 579 orang (96%).

Dapatan kajian bagi kaedah Aktiviti Kumpulan menunjukkan bahawa seramai 604 daripada 638 orang guru pelatih yang menjawab kaedah ini. Analisis kekerapan menunjukkan kaedah ini amat sesuai digunakan sebanyak 292 (48.3%), sesuai pula sebanyak 289 (47.8%), kurang sesuai sebanyak 17 (2.8%) dan tidak sesuai 6 (1.0%). Ini menunjukkan bahawa secara keseluruhannya guru pelatih menyatakan kaedah Aktiviti Kumpulan sesuai digunakan dalam bidang Akhlak dan Moral di IPG kerana jika digabungkan peratus amat sesuai dan sesuai, jumlahnya ialah 581 orang (96.1%). Secara keseluruhannya berdasarkan analisis data berkaitan dengan kekerapan kaedah yang sesuai digunakan dalam P&P bagi bidang Akhlak dan Moral menunjukkan kaedah yang paling sesuai digunakan ialah Perbincangan iaitu sebanyak 591 (97.7%), diikuti pula kaedah Kuliah 586 (97%), kaedah Aktiviti Kumpulan sebanyak 581 (96.1%), kaedah Refleksi sebanyak 579 (96%), kaedah Simulasi sebanyak 574 (95.4%), kaedah Pengajaran Kontekstual sebanyak 573 (95.4%), kaedah Kajian Masa Depan sebanyak 572 (95.4) dan terakhir kaedah Forum sebanyak 569 (94.3%). Manakala kaedah yang tidak sesuai digunakan mempunyai peratus yang tertinggi ialah kaedah Forum sebanyak 9 (1.5%). Kemudian diikuti kaedah Kajian Masa Depan 7 (1.2%), seterusnya 4 kaedah yang sama iaitu Simulasi, pengajaran Kontekstual, Refleksi dan Aktiviti Kumpulan sebanyak 6 (1.0%), kaedah Perbincangan sebanyak 4 (0.7%) dan terakhir kaedah Kuliah sebanyak 2 (0.3%).

### **Persepsi Pelajar Terhadap Hasil Pembelajaran Pengajaran Dan Pembelajaran Bagi Bidang Akhlak Dan Moral Di Institut Pendidikan Guru**

Persepsi pelajar terhadap hasil pembelajaran pengajaran dan pembelajaran bagi bidang akhlak dan moral di Institut Pendidikan Guru adalah untuk menjawab soalan kajian kedua iaitu: “*Apakah persepsi*

pelajar terhadap hasil pembelajaran pengajaran dan pembelajaran bagi bidang akhlak dan moral di Institut Pendidikan Guru?

Bagi menjawab persoalan di atas, maka terdapat sembilan pernyataan yang berkaitan dengan hasil pembelajaran pengajaran dan pembelajaran bagi bidang akhlak dan moral di Institut Pendidikan Guru kepada pelajar untuk menjawabnya. Dapatan bagi soalan kajian ini ialah seperti dalam Jadual 2 di bawah ini.

Jadual 2

*Hasil Pembelajaran Pengajaran Dan Pembelajaran Bagi Bidang Akhlak Dan Moral Di Institut Pendidikan Guru*

<b>BIL</b>	<b>PENYATAAN</b>	<b>ASF (%)</b>	<b>SF (%)</b>	<b>KSF (%)</b>	<b>TSF (%)</b>
1	Menerangkan konsep dari segi definisi, ciri-ciri dan implikasi	199 (34.1)	353 (60.4)	30 (5.1)	2 (0.3)
2	Membanding beza antara akhlak dan moral	215 (36.8)	340 (58.2)	27 (4.6)	2 (0.3)
3	Menghuraikan kepentingan akhlak dan moral dalam kehidupan seharian	219 (37.4)	349 (59.7)	15 (2.6)	2 (0.3)
4	Muhasabah diri	253 (43.5)	309 (53.1)	17 (2.9)	3 (0.5)
5	Mengaplikasi sifat-sifat mahmudah dalam kehidupan seharian	235 (40.2)	326 (55.8)	20 (3.4)	3 (0.5)
6	Mengenal pasti punca-punca keruntuhan akhlak dan moral	240 (41.1)	325 (55.7)	16 (2.7)	3 (0.5)
7	Menganalisis kesan kepincangan akhlak umat Islam masa kini	229 (39.1)	327 (55.9)	25 (4.3)	4 (0.7)
8	Menghuraikan langkah-langkah untuk menangani masalah keruntuhan akhlak	221 (37.9)	340 (58.3)	19 (3.3)	3 (0.5)
9	Mencontohi akhlak Rasulullah S.A.W berkaitan peribadi dan kepimpinan	247 (42.4)	318 (54.5)	16 (2.7)	2 (0.3)

Merujuk kepada jadual 2, dapatan kajian bagi hasil pembelajaran nombor 1 “Menerangkan setiap konsep dari segi definisi, ciri-ciri dan implikasi” , menunjukkan bahawa seramai 584 daripada 638 orang guru pelatih yang menjawab pernyataan ini.

Analisis kekerapan menunjukkan 199 (34.1%) guru pelatih KPLI SR di IPG di Zon Utara yang amat setuju manakala terdapat 353 (60.4%) guru pelatih yang setuju.

Seterusnya seramai 30 (5.1%) guru pelatih yang menyatakan kurang setuju dan seramai 2 (0.3%) orang guru pelatih yang menyatakan tidak setuju terhadap pernyataan tersebut. Ini menunjukkan bahawa secara keseluruhannya guru pelatih bersetuju dengan pernyataan ini kerana jika digabungkan peratus amat setuju dan setuju, jumlahnya ialah 552 orang (94.5%).

Dapatan kajian bagi hasil pembelajaran nombor 2 “Membanding beza antara akhlak dan moral”, menunjukkan bahawa seramai 584 daripada 638 orang guru pelatih yang menjawab pernyataan ini. Analisis kekerapan menunjukkan 215 (36.8%) guru pelatih KPLI SR di IPG di Zon Utara yang amat setuju manakala terdapat 340 (58.2%) guru pelatih yang setuju.

Seterusnya seramai 27 (4.6%) guru pelatih yang menyatakan kurang setuju dan seramai 2 (0.3%) orang guru pelatih yang menyatakan tidak setuju terhadap pernyataan tersebut. Ini menunjukkan bahawa secara keseluruhannya guru pelatih bersetuju dengan pernyataan ini kerana jika digabungkan peratus amat setuju dan setuju, jumlahnya ialah 555 orang (95%).

Dapatan kajian bagi hasil pembelajaran nombor 3 “Menghuraikan kepentingan akhlak dan moral dalam kehidupan seharian”, menunjukkan bahawa seramai 585 daripada 638 orang guru pelatih yang menjawab pernyataan ini. Analisis kekerapan menunjukkan 219 (37.4%) guru pelatih KPLI SR di IPG di Zon Utara yang amat setuju manakala terdapat 349 (59.7%) guru pelatih yang setuju.

Seterusnya seramai 15 (2.6%) guru pelatih yang menyatakan kurang setuju dan seramai 2 (0.3%) orang guru pelatih yang menyatakan tidak setuju terhadap pernyataan tersebut. Ini menunjukkan bahawa secara keseluruhannya guru pelatih bersetuju dengan pernyataan ini kerana jika digabungkan peratus amat setuju dan setuju, jumlahnya ialah 568 orang (97.1%).

Dapatan kajian bagi hasil pembelajaran nombor 4 “Muhasabah diri”, menunjukkan bahawa seramai 582 daripada 638 orang guru pelatih yang menjawab pernyataan ini. Analisis kekerapan menunjukkan 253 (43.5%) guru pelatih KPLI SR di IPG di Zon Utara yang amat setuju manakala terdapat 309 (53.1%) guru pelatih yang setuju. Seterusnya seramai 17 (2.9%) guru pelatih yang menyatakan kurang setuju dan seramai 3 (0.5%) orang guru pelatih yang menyatakan tidak setuju terhadap pernyataan tersebut. Ini menunjukkan bahawa secara keseluruhannya guru pelatih bersetuju dengan pernyataan ini kerana jika digabungkan peratus amat setuju dan setuju, jumlahnya ialah 562 orang (98.6%).

Dapatan kajian bagi hasil pembelajaran nombor 5 “Mengaplikasi sifat-sifat mahmudah dalam kehidupan seharian”, menunjukkan bahawa seramai 584 daripada 638 orang guru pelatih yang menjawab pernyataan ini. Analisis kekerapan menunjukkan 235 (40.2%) guru pelatih KPLI SR di IPG di Zon Utara yang amat setuju manakala terdapat 326 (55.8%) guru pelatih yang setuju. Seterusnya seramai 20 (3.4%) guru pelatih yang menyatakan kurang setuju dan seramai 3 (0.5%) orang guru pelatih yang menyatakan tidak setuju terhadap pernyataan tersebut. Ini menunjukkan bahawa secara keseluruhannya guru pelatih bersetuju dengan pernyataan ini kerana jika digabungkan peratus amat setuju dan setuju, jumlahnya ialah 561 orang (96%).

Dapatan kajian bagi hasil pembelajaran nombor 6 “Mengenal pasti punca-punca keruntuhan akhlak dan moral”, menunjukkan bahawa seramai 584 daripada 638 orang guru pelatih yang menjawab pernyataan ini. Analisis kekerapan menunjukkan 240 (41.1%) guru pelatih KPLI SR di IPG di Zon Utara yang amat setuju manakala terdapat 325 (55.7%) guru pelatih yang setuju. Seterusnya seramai 16 (2.7%) guru pelatih yang menyatakan kurang setuju dan seramai 3 (0.5%) orang guru pelatih yang menyatakan tidak setuju terhadap pernyataan tersebut. Ini menunjukkan bahawa secara keseluruhannya guru pelatih bersetuju dengan pernyataan ini kerana jika digabungkan peratus amat setuju dan setuju, jumlahnya ialah 565 orang (96.8%).

Dapatan kajian bagi hasil pembelajaran nombor 7 “Menganalisis kesan kepincangan akhlak umat Islam”, menunjukkan bahawa seramai 585 daripada 638 orang guru pelatih yang menjawab pernyataan ini. Analisis kekerapan menunjukkan 229 (39.1%) guru pelatih KPLI SR di IPG di Zon Utara yang amat setuju manakala terdapat 327 (55.9%) guru pelatih yang setuju. Seterusnya seramai 25 (4.3%) guru pelatih yang menyatakan kurang setuju dan seramai 4 (0.7%) orang guru pelatih yang menyatakan tidak setuju terhadap pernyataan tersebut. Ini menunjukkan bahawa secara keseluruhannya guru pelatih bersetuju dengan pernyataan ini kerana jika digabungkan peratus amat setuju dan setuju, jumlahnya ialah 556 orang (95%).

Dapatan kajian bagi hasil pembelajaran nombor 8 “Menghuraikan langkah-langkah untuk menangani masalah keruntuhan akhlak”, menunjukkan bahawa seramai 583 daripada 638 orang guru pelatih yang menjawab pernyataan ini. Analisis kekerapan menunjukkan 221 (37.9%) guru pelatih KPLI SR di IPG di Zon Utara yang amat setuju manakala terdapat 340 (58.3%) guru pelatih yang setuju. Seterusnya seramai 19 (3.3%) guru pelatih yang menyatakan kurang setuju dan seramai 3 (0.5%) orang guru pelatih yang menyatakan tidak setuju terhadap pernyataan tersebut. Ini menunjukkan bahawa secara keseluruhannya guru pelatih bersetuju dengan pernyataan ini kerana jika digabungkan peratus amat setuju dan setuju, jumlahnya ialah 561 orang (96.2%).

Dapatan kajian bagi hasil pembelajaran nombor 9 “Mencontohi akhlak Rasulullah S.A.W berkaitan peribadi dan kepimpinan ”, menunjukkan bahawa seramai 583 daripada 638 orang guru pelatih yang menjawab pernyataan ini. Analisis kekerapan menunjukkan 247 (42.4%) guru pelatih KPLI SR di IPG di Zon Utara yang amat setuju manakala terdapat 318 (54.5%) guru pelatih yang setuju. Seterusnya seramai 16 (2.7%) guru pelatih yang menyatakan kurang setuju dan seramai 2 (0.3%) orang guru pelatih yang menyatakan tidak setuju terhadap pernyataan tersebut. Ini menunjukkan bahawa secara keseluruhannya guru pelatih bersetuju dengan pernyataan ini kerana jika digabungkan peratus amat setuju dan setuju, jumlahnya ialah 565 orang (96.9%).

Secara keseluruhannya berdasarkan analisis data berkaitan dengan hasil pembelajaran bagi bidang akhlak dan moral menunjukkan kesan yang disetujui oleh guru pelatih ialah hasil pembelajaran nombor 4 iaitu sebanyak 562 (98.6%), diikuti pula hasil pembelajaran nombor 3 sebanyak 568 (97.1%), seterusnya hasil pembelajaran nombor 9 sebanyak 565 (96.9%), kemudian hasil pembelajaran nombor 6 sebanyak 565 (96.8%), hasil pembelajaran nombor 8 sebanyak 561 (96.2%), hasil pembelajaran nombor 5 sebanyak 561 (96%), hasil pembelajaran seterusnya nombor 7 sebanyak 556 (95%), hasil pembelajaran nombor 2 sebanyak 555 (95%) dan terakhir hasil pembelajaran nombor 1 iaitu sebanyak 552 (94.5%). Manakala hasil pembelajaran yang tidak setuju mempunyai peratus yang tertinggi ialah hasil pembelajaran nombor 7 sebanyak 4 (0.7%), diikuti hasil pembelajaran nombor 4,5,6 dan 8 sebanyak 3 (0.5%) dan terakhir hasil pembelajaran nombor 1,2,3 dan 9 sebanyak 2 (0.3%).

## **PERBINCANGAN**

Kaedah dan teknik pengajaran adalah dua istilah yang tidak banyak perbezaan dan kerap digunakan bersama atau silih berganti. Kaedah boleh difafsirkan sebagai peringkat di mana sesuatu teori pengajaran itu dipraktikkan manakala teknik adalah peringkat pelaksanaan pengajaran di bilik darjah.

Ini bererti dalam sesuatu kaedah pengajaran, mungkin terdapat satu atau lebih teknik yang digunakan, contohnya ketika guru menggunakan kaedah kuliah, guru juga menggunakan teknik bercerita, (Abd. Ghafar Md. Din, 2003).

Justeru kaedah P&P yang berkesan ialah seorang guru mampu integrasi ketiga-tiga aspek iaitu aspek pedagogi, psikologi dan teknologi. Oleh demikian, mempelbagaikan kaedah dalam sesebuah pengajaran amat diperlukan mengikut kesesuaian pelajar. Hal ini bertepatan dengan dapatan kajian bagi kaedah yang berkesan pembelajaran dalam proses P&P Pendidikan Islam KPLI SR menurut pendapat pelajar KPLI SR ialah sebanyak lapan kaedah iaitu amali, penggunaan ICT, khemah ibadah, pelbagai aktiviti dalam P&P, pembentangan, penerangan, perbincangan dan soal jawab.

Jelas menunjukkan bahawa kaedah yang berkesan menurut pelajar ini merangkumi tiga aspek iaitu pedagogi, psikologi dan teknologi. Aspek pedagogi ialah semua kaedah yang digunakan, manakala aspek psikologi ialah peranan guru semasa menyampaikan ilmu dalam kaedah penerangan, amali, khemah ibadah, soal jawab, perbincangan dan pelbagai aktiviti dalam P&P. Seterusnya aspek teknologi pula ialah penggunaan ICT dalam P&P.

Beralih pula kepada dapatan kajian bagi kaedah yang berkesan pembelajaran dalam proses P&P Pendidikan Islam KPLI SR menurut pendapat pensyarah Pendidikan Islam ialah dua kaedah iaitu

amali dan soal jawab. Pendapat pensyarah adalah lebih praktikal dengan memilih dua kaedah yang dikatakan berkesan iaitu kaedah amali dan soal jawab.

Seterusnya cadangan kaedah untuk bidang Akhlak dan Moral pula ialah kuliah, perbincangan, simulasi, forum, kajian masa depan, pengajaran kontekstual, refleksi dan aktiviti kumpulan. Tajuk-tajuk bagi bidang ini ialah konsep akhlak dan moral, perbezaan antara akhlak dan moral, akhlak dan moral dalam kehidupan, sifat-sifat mahmudah, isu-isu berkaitan akhlak dan moral serta Rasulullah S.A.W. sebagai qudwah hasanah.

#### i) Kuliah

Kaedah kuliah merupakan kaedah yang sering digunakan oleh kebanyakan pensyarah. Pensyarah menyampaikan isi pelajaran kepada pelajar secara satu hala. Bagi memantapkan kaedah ini, pensyarah hendaklah memberi masa selepas kuliahnya selama sepuluh hingga dua puluh minit agar pelajar dapat mengemukakan soalan terhadap isi pelajaran yang tidak difahami. Keadaan ini boleh mewujudkan suasana perbincangan.

#### ii) Perbincangan

Perbincangan (al-Muhadasah) adalah kaedah yang melibatkan dua atau lebih individu bagi mendapatkan pandangan yang bernas mengenai sesuatu isu. Kaedah ini digunakan oleh Rasulullah S.A.W. dalam menyampaikan ilmu pengetahuan, kefahaman dan pendidikan. Contoh perbincangan berlaku ialah perbincangan antara Baginda dengan sahabat besar dalam masalah tawanan perang. Kaedah ini menggalakkan pertukaran idea secara bebas antara beberapa orang pelajar tentang sesuatu topik. Perbincangan kelas untuk merangsang minat pelajar-pelajar dan membimbing mereka mendapatkan pengetahuan yang baharu serta memerlukan perancangan yang rapi.

#### iii) Simulasi

Kaedah ini amat berkesan kerana ianya mewujudkan situasi yang sebenar agar proses pengajaran dan pembelajaran (P&P) dapat dilaksanakan dengan baik dan sempurna. Antara tujuan simulasi ialah untuk menguasai kemahiran, membina pemikiran secara analitis dan kritis, membina sikap positif, mengaitkan isi pelajaran dengan aspek afektif, membawa situasi yang sebenar ke dalam bilik darjah dan mempelbagaikan aktiviti pembelajaran.

#### iv) Forum

Forum ialah perjumpaan untuk perbincangan terbuka tentang perkara yang menjadi kepentingan awam. Ianya juga ialah sejenis aktiviti perbincangan. Kebiasaannya dalam sesebuah forum terdiri daripada seorang pengerusi dan dua atau tiga atau empat ahli panel. Semasa forum dilaksanakan pengerusi akan menyoal ahli panel secara bergilir-gilir sebanyak dua atau tiga pusingan. Ianya membincangkan sesuatu tajuk yang memerlukan perbincangan yang mendalam dan menyeluruh. Oleh itu ianya amat sesuai dengan bidang akhlak dan moral ini kerana percambahan pemikiran dari ahli panel dapat memberikan jawapan yang lebih baik dan jelas.

#### v) Pembelajaran Kajian Masa Depan

Dalam bidang ini juga, pensyarah dicadangkan untuk menggunakan strategi pembelajaran kajian masa depan. Ianya adalah satu strategi secara saintifik yang dibina untuk menambah keupayaan pelajar dalam menghadapi pelbagai cabaran hidup dan membuat keputusan terbaik dan bertanggungjawab. Konsep asas pembelajaran ini ditujukan kepada kesedaran dan rangsangan pelajar supaya mereka dapat berfikir tentang sesuatu isu, masalah yang bakal dihadapi dan peluang yang bakal diperolehi.

#### vi) Pengajaran Secara Kontekstual



Pengajaran secara kontekstual ialah kaedah pembelajaran yang menggabungkan isi kandungan dengan pengalaman harian individu, masyarakat dan alam pekerjaan. Ianya juga pembelajaran yang dirancang mengikut konteks yang berasaskan kepada kurikulum dan objektif pembelajaran. Dalam pembelajaran kontekstual pensyarah hendaklah menyediakan pembelajaran secara konkrit yang melibatkan aktiviti „hands-on“ dan „minds on“. Oleh itu pelajar dapat memproses maklumat dan pengetahuan baru dengan cara bermakna. Kaedah ini melibatkan pelbagai aspek persekitaran seperti bilik darjah, makmal, tempat kerja dan kehidupan seharian. Strategi pemudahcara melalui penyoalan, contoh dan bantuan juga seharusnya digunakan dalam kaedah pengajaran kontekstual.

#### vii) Refleksi

Kaedah refleksi juga dicadangkan dalam bidang ini. Ini adalah kerana melalui refleksi, pelajar dapat membuat penilaian terhadap sesuatu isu dari segi kekuatan, kelemahan dan cara mengatasi sesuatu isu tersebut. Secara tidak langsung pelajar dapat berfikir untuk menyelesaikan sesuatu masalah terutamanya yang berkaitan dengan akhlak dan moral.

#### viii) Aktiviti Kumpulan

Kaedah aktiviti kumpulan juga dicadangkan dalam bidang ini. Ia merupakan pengajaran yang berorientasikan pelajar berasaskan kebolehan pelajar. Kaedah membentuk kumpulan adalah berdasarkan sama atau pelbagai kebolehan. Bagi kumpulan yang sama atau pelbagai kebolehan, kebiasaannya terdapat tiga kumpulan iaitu cerdas, sederhana dan lambat. Ahli kumpulan sama kebolehan boleh bertukar mengikut mata pelajaran. Kumpulan bagi pelbagai kebolehan sesuai untuk aktiviti seperti permainan, simulasi, perbincangan, projek dan uji kaji. Dalam kaedah ini perhatian perlu diberikan kepada bahan bantu mengajar dan penyusunan tempat duduk di kelas.

Kepelbagaian aktiviti yang menarik menjadikan pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Islam menarik. Oleh yang demikian, pensyarah hendaklah mempunyai ilmu yang mendalam, membuat perancangan dan persediaan sebelum proses pengajaran dan pembelajaran, mempunyai kesungguhan ketika mengajar, selalu mendampingi pelajar, menyampaikan ilmu dengan intonasi suara yang pelbagai dan sentiasa bekerjasama dengan pelajar dan pensyarah lain. Sekiranya pengajaran tanpa kepelbagaian dari segi kaedah pengajaran dan bahan pengajaran boleh menyebabkan pelajar hilang minat dan bosan pada pelajaran (Bryan Coombs, 2009).

Centre for educational Research and Innovation (1994) telah menggariskan kualiti mengajar berasaskan lima dimensi utama iaitu pengetahuan tentang bidang kurikulum dan kandungan substantif, kemahiran pedagogi, renungan dan keupayaan mengkritik diri, empati dan menghargai maruah orang lain dan kecekapan mengurus di dalam dan di luar bilik darjah (Rosie Turner-Bisset, 2009).

Hasil pembelajaran Akhlak dan Moral yang dipersetujui oleh pelajar terdapat sembilan hasil pembelajaran yang berkaitan dengan muhasabah diri, mengetahui dan memahami konsep Akhlak dan Moral dari segi kepentingan, punca keruntuhan, langkah menangani keruntuhan dan menganalisis kesan kepincangan akhlak umat Islam masa kini. Seterusnya mereka menjadikan Rasulullah S.A.W. sebagai contoh teladan dalam kehidupan dan mengamalkan sifat-sifat mahmudah dalam kehidupan. Jelas menunjukkan hasil pembelajaran bidang ini amat berharga nilainya kerana ia bertepatan dengan tujuan Rasulullah S.A.W. diutuskan adalah untuk menyempurnakan akhlak yang mulia, (Fathi Yakan, 1993).

## **RUMUSAN**

Rumusan kajian ini mendapati kaedah yang paling sesuai digunakan dalam bidang Akhlak dan Moral ialah kaedah perbincangan dan kuliah. Seterusnya hasil pembelajaran dalam bidang Akhlak dan Moral yang dipersetujui oleh para pelajar menunjukkan ia amat bertepatan dengan kehendak ajaran Islam yang berteraskan al-Quran dan as-Sunah. Pemilihan kaedah yang sesuai dalam bidang Akhlak dan Moral dapat mencapai hasil pembelajaran yang ditetapkan.

## **RUJUKAN**

*Abd. Ghafar Md. Din (2003), Prinsip dan Amalan Pengajaran. Cheras: Utusan Publications & Distributors Sdn. Bhd.*

Bryan Coombs. (2009). *Mengajar Secara Efektif*. Siti Aishah Mohd Elias (terj.), c.5. Kuala Lumpur: Institut Terjemahan Negara Malaysia Berhad.

*Fathi Yakan (1993), Apa Ertinya Saya Menganut Islam. Abu Mustafa Hamidi (terj.) , c. 2. Kuala Lumpur: Dewan Pustaka Fajar, h. 15.*

Kamarul Azmi Jasmi & Ab. Halim Tamuri (2007), Pendidikan Islam Kaedah Pengajaran dan Pembelajaran. Johor Bahru: Universiti Teknologi Malaysia. Kamarul Azmi Jasmi & Ab. Halim Tamuri, 2007

Rosie Turner-Bisset. (2009). *Pengajaran Pakar*. Mohd Fauzi Yaacob (terj.), c. 4. Kuala Lumpur: Institut Terjemahan Negara Malaysia Berhad.

# AMALAN GURU MELAKSANAKAN PENGAJARAN KBAT DALAM MATA PELAJARAN AKHLAK

*Nik Asilah Nik Ali (PhD), Nor Raihan Mohd Nor, Jainudin bin Ngah  
IPG Kampus Ilmu Khas  
&  
Nik Nazirah Nik Ali  
SK Gong Dermin.*

## ABSTRAK

Kajian ini ingin meninjau amalan pengajaran KBAT dalam Pendidikan Islam khususnya bagi mata pelajaran akhlak. Kajian ini menggunakan rekabentuk kaedah tinjauan. Data yang dikumpul dengan menggunakan kaedah soal selidik. Sampel adalah terdiri dari guru mengajar mata pelajaran Pendidikan Islam dari tahun 1 hingga tahun 6 di sekolah Daerah Kota Bharu. Dapatan kajian menunjukkan majoriti 96.3 peratus (259), min 4.15 guru telah melaksanakan KBAT dalam pengajaran akhlak. Cadangan kajian akan datang boleh diteruskan bagi melihat dari aspek keberkesanan perlaksanaannya pula.

*Kata kunci: Pendidikan Islam, Akhlak, KBAT*

## PENGENALAN

Pelaksanaan kemahiran berfikir aras tinggi di bawah PPPM (2013-2025) difokuskan kepada mata pelajaran Sains, Matematik dan Sejarah serta dilakukan secara menyeluruh membabitkan proses pengajaran dan pembelajaran, soalan peperiksaan, penyediaan alat bantuan mengajar malah diterapkan dalam aktiviti kokurikulum seperti kuiz dan pertandingan (Malaysia Education Blueprint 2013). Bagi melaksanakan kemahiran berfikir aras tinggi, kurikulum Pendidikan Islam juga tidak terkecuali daripada mengalami perubahan. Hal ini kerana mata pelajaran Pendidikan Islam memainkan peranan yang sangat penting dalam merealisasikan hasrat dan aspirasi negara khususnya dengan pembentukan masyarakat yang seimbang dan harmonis dari segi intelek, rohani, emosi dan jasmani disamping mempunyai kuasa fikir yang sangat tinggi dan dapat mengimbangi antara nilai-nilai material dengan nilai-nilai kerohanian dan kemanusiaan. Dalam perkataan lain, subjek Pendidikan Islam adalah komponen yang amat penting dalam menghasilkan modal insan yang berkualiti tinggi untuk memenuhi kehendak negara yang masyarakatnya maju dan berakhlak tinggi.

## PENYATAAN MASALAH

Pengenalan KBAT di sekolah telah memasuki fasa pertengahan namun masih ada segelintir guru masih lagi kebanyakan guru masih lagi mengamalkan pengajaran tradisional ditakuk lama iaitu kaedah "talk and chalk". Ini sudah tentu bertentangan dengan pelaksanaan KBAT yang memerlukan kemahiran berfikir sebagai elemen utama dalam pembelajaran di dalam kelas. Kaedah lama ini murid hanya berfungsi sebagai penerima maklumat dan pendengar sahaja. (Yusuf, 2006). Ia tidak merangsang penggunaan daya kemahiran berfikir malah ia akan membantut usaha penggunaan KBAT. Tahap kesediaan guru juga masih lagi di tahap rendah dimana dapat dilihat mereka belum bersedia melaksanakan KBAT kerana mereka sendiri masih belum memahami sepenuhnya apa itu KBAT. Pendidikan Islam adalah salah satu mata pelajaran yang dapat merangsang pemikiran dan proses pemikiran aras tinggi semasa mempelajarinya. Ilmu yang diperoleh daripada subjek Pendidikan Islam membentuk sebahagian daripada silibus atau kurikulum di peringkat menengah atas dan rendah serta sekolah kebangsaan di Malaysia.

Kurikulum yang berkesan mempunyai pengaruh untuk membina dan mengembangkan kuasa berfikir dengan menekankan proses penyebatian kemahiran berfikir aras tinggi dalam isi kandungan sesuatu mata pelajaran. Aktiviti pembelajaran ini dipelbagaikan pendekatan akan merangsangkan pemikiran pelajar, mencabar kebolehan dan kemahiran berfikir serta dapat mengukuhkan daya fikir mereka. Pelajar perlu dilibatkan secara aktif dalam proses pdpc Pendidikan Islam untuk mengembangkan pemikiran mereka. Aktiviti pembelajaran Pendidikan Islam yang mencabar kebolehan minda pelajar merupakan asas yang penting untuk membina dan merangsangkan pelajar berfikir. Dari semasa ke semasa guru Pendidikan Islam harus merancang aktiviti pembelajaran pelajar dengan mendedahkan mereka kepada pelbagai teknik dan strategi berfikir.

### **Objektif kajian**

Objektif kajian ini ialah kesediaan guru Pendidikan Islam melaksanakan KBAT dalam pengajaran akhlak meliputi aspek amalan.

### **Persoalan Kajian**

1. Apakah Kesediaan guru Pendidikan Islam melaksanakan KBAT dalam pengajaran akhlak meliputi aspek amalan.

## **TINJAUAN LITERATUR**

Kajian-kajian Akhlak Berkaitan KBAT dalam negara adalah seperti kajian penghayatan akhlak di kalangan pelajar Islam tingkatan empat sekolah menengah menunjukkan aras pencapaian akhlak pelajar perempuan secara keseluruhannya lebih baik berbanding dengan pelajar lelaki. (Ajmain@Jimaain Safar, 2011).

Mengikut statistik dan laporan peratusan salah laku pelajar sekolah menengah bagi tahun 2013 di daerah Klang sahaja menunjukkan bahawa terdapat sebanyak 64% kesalahan yang dilakukan oleh pelajar dan seramai 3396 orang pelajar yang melakukan kesalahan telah diberi kaunseling. (Jabatan Pendidikan Selangor 2014). Terdapat beberapa pendapat dan kajian yang menyatakan bahawa perlakuan jenayah remaja sama ada dadah, seksual atau kekerasan berpunca daripada pengaruh persekitaran keluarga, rakan-rakan dan faktor hiburan. (Ahmad Nazri Mohamad, 2005) Kebanyakan para pelajar universiti, remaja dan kanak-kanak telah pun terdedah kepada pornografi. (Nor Azah Abd Aziz, 2011). Ia menjadi kebimbangan di kalangan ibu bapa kerana anak-anak mempunyai peluang mengakses internet tanpa kawalan mempunyai risiko amat tinggi. Ini menjadi kebimbangan kepada ibu bapa.

Kajian Siti Mariam Samat (2002) ke atas salah sebuah politeknik mendapati bahawa pihak pengurusan politeknik yang telah melakukan pengawalan tinggi bagi menangani masalah sosial tetap berterusan berlaku walaupun tidak tinggi. Ab. Halim Tamuri, (2000) mendapati bahawa masih ramai guru tidak dapat menerapkan nilai-nilai murni semasa proses pengajaran dan pembelajaran di dalam kelas. Melalui perangkaan (JKM) menunjukkan pada tahun 1999, seramai 187 orang gadis ditangkap dan diserahkan kepada Pusat Pemulihan Akhlak dimana mereka dikategorikan sebagai dilatih bagi pelacuran mengikut seksyen 7(1). Manakala pada tahun 2000 seramai 141 orang gadis lagi ditangkap. (Utusan Malaysia, 2 Disember 2003).

Dalam kajian tentang pengaruh media massa ke atas sekumpulan pelajar Melayu di Sabak Bernam, Selangor mendapati kewujudan bahan-bahan negatif sama ada dalam majalah, akhbar, radio, filem, CD, VCD, TV dan internet telah memberi masalah serius kepada perkembangan remaja masa kini. Masalah ini menjadi serius akibat kesibukan ibu bapa, maka tidak dapat memberi perhatian yang wajar kepada pendidikan anak-anak mereka tanpa pemantauan, bimbingan dan kawalan. (Ab. Halim Tamuri dan Zain (2009). Masalah ini tidak dinafikan yang berlaku sekarang ini. Ini dikuatkan lagi dalam kajian bagi pelajar FELDA yang ponteng sekolah di Sekolah Menengah Air Tawar menunjukkan

faktor sikap ibu bapa dan penjaga pelajar FELDA, faktor tekanan pelajar, media massa adalah antara penyebab pelajar Felda ponteng sekolah. (Asma Nabihah Abd. Rahman, 2004).

Manakala kajian dalam penghayatan akhlak Islam pelajar sekolah menengah dari aspek jantina, lokasi sekolah (bandar dan luar bandar) untuk mengenal pasti perbezaan, persamaan telah menunjukkan pelajar perempuan dominan dalam ketiga-tiga domain peribadi, sosial dan amalan agama.

Berdasarkan kajian-kajian berkaitan dengan masalah akhlak yang berlaku di Malaysia ini, semua pihak perlu berasa risau dengan masalah gejala sosial. Dr Amini Amir Abdullah, Pengarah Pusat Islam, UPM ketika membentangkan kertas kerjanya berkaitan cara menangani gejala sosial dalam Khalid Yasin (2004). Punca berlakunya kemungkaran dan perbuatan maksiat adalah balasan dari Allah ujian-ujian seperti bencana-bencana alam dan sebagainya. Pengajaran ini boleh diambil daripada peristiwa di Palu, Indonesia yang berlaku baru-baru ini. Timbul persoalan disini adakah permasalahan akhlak adalah berkait rapat dengan amalan pengajaran akhlak dalam mata pelajaran Islam yang hanya berfokuskan peperiksaan semata-mata atau sebaliknya. Peraturan Pendidikan Islam setiap tahun menunjukkan peningkatan namun pada masa yang sama masalah akhlak remaja juga semakin menjadi – jadi. Oleh itu kajian ini bertujuan untuk meninjau pelaksanaan amalan kBAT dalam pengajaran mata pelajaran akhlak.

## **METODOLOGI**

Kajian ini melibatkan kajian deskriptif menggunakan kaedah tinjauan. Ia adalah bersesuaian untuk menjelaskan sesuatu fenomena yang berlaku. Reka bentuk kajian ini dijalankan dengan cara penyelidik turun sendiri ke lapangan bagi mengutip data. (Sabitha, 2006). Ia juga merupakan satu kaedah dalam kajian tinjauan untuk mendapatkan maklumat dalam bentuk pendapat, sikap dan persepsi sesuatu populasi daripada respon individu yang dijadikan sampel (Crewell (2005). Menurut Wiesrma (1995) pula menjelaskan bahawa kaedah tinjauan adalah kaedah yang sesuai dan banyak digunakan dalam penyelidikan.

### **Persampelan**

Responden dalam kajian ini dipilih secara teknik persampelan rawak mudah. Menurut Chua (2005), penggunaan persampelan rawak mudah menambahkan peluang untuk mendapatkan data yang mewakili populasi. Oleh itu ia akan menambahkan ketepatan keputusan kajian ini. Hal ini adalah untuk mengelakkan sampel daripada tidak mewakili populasi. Jika sampel yang dapat mewakili ciri populasi, maka data yang diperoleh daripada sampel membolehkan penyelidik membuat inferens atau kesimpulan tentang populasi tanpa perlu melakukan kajian terhadap keseluruhan individu dalam populasi tersebut. Othman Talib (2013).

Pemilihan yang dicadangkan adalah berdasarkan populasi kajian yang terdiri daripada semua guru Pendidikan Islam ialah seramai 880 orang. Bilangan ini merangkumi semua guru mengajar mata pelajaran Pendidikan Islam dari tahun 1 hingga tahun 6 di PPD Kota Bharu. Walau bagaimana pun, kajian ini hanya bersandarkan satu sampel bagi mewakili populasi tersebut. Hal ini disebabkan oleh batasan kos, masa dan tenaga. Saiz sampel kajian yang ditetapkan berdasarkan jadual penentuan saiz sampel oleh Krejcie dan Morgan (1970) menyenaraikan saiz sampel yang berpadanan dengan saiz populasi kajian. Guru-guru yang dipilih dalam kajian ini ialah seramai 269 yang terdiri daripada semua guru Pendidikan Islam daerah Kota Bharu.

### **Pengumpulan data dan penganalisan data**

Proses pengumpulan data untuk kajian ini adalah melalui satu set soal selidik yang telah di telah diubah suai daripada kajian lain berdasarkan bacaan literature dan perbincangan dengan bantuan serta pandangan pensyarah subjek ini dan seorang pensyarah luar yang pakar dalam bidang ini. Semakan ke atas item-item yang terkandung di dalam borang soal selidik dilakukan dengan bantuan dan nasihat pakar. Pengkaji telah melakukan pengubahsuaian dan penambahbaikan ke atas item yang

disarankan oleh pakar berkenaan. Pengkaji menentukan bilangan responden melalui teknik persampelan rawak mudah dengan mendapat maklumat terlebih dahulu tentang sekolah berkenaan melalui Pejabat Pelajaran Daerah Kota Bharu.

Bagi memastikan pengumpulan data berjalan lancar, pengkaji telah membuat permohonan melalui fakulti untuk mendapat keizinan dari Jabatan Pendidikan Negeri Kelantan dan pihak sekolah yang terlibat. Setelah lokasi dan bilangan responden telah ditentukan, pengkaji telah sekali lagi meminta kebenaran secara lisan melalui guru besar untuk memasuki setiap premis di sekolah kajian bagi tujuan mengedarkan borang soal selidik. Pengkaji telah menetapkan untuk mengambil semula borang soal selidik dalam masa satu minggu. Setelah borang soal selidik dikumpulkan, pengkaji melakukan kerja-kerja semakan ke atas borang soal selidik yang telah dikembalikan.

Semakan ke atas semua jawapan yang diberikan akan dilakukan bagi memastikan setiap responden mengisi dan menjawab borang soal selidik. Seterusnya pengkaji akan menjalankan kerja-kerja memasukkan data dengan menggunakan program SPSS (Statiscall Package For The Social Science). Kemasukan data dilakukan secara berhati-hati dan semakan kemasukan telah dilakukan beberapa kali. Langkah ini adalah penting untuk menentukan kemasukan dan analisa data dapat dilakukan sempurna. Dengan kaedah SPSS ini, seseorang penyelidik boleh membuat perkiraan mengenai purata(min), sisihan piawai, varians dan lain-lain lagi bagi sesuatu pembolehubah. (Ahmad Mahdzan Ayob, 1983).

Apabila data melalui metode soal selidik telah dikumpulkan dan di masukkan dalam borang yang disediakan dalam program SPSS. Ia akan dianalisis dalam bentuk deskriptif iaitu menghurai masalah bagi menjawab persoalan yang timbul dalam kajian ini.

## DAPATAN KAJIAN DAN PERBINCANGAN KAJIAN

Jadual 2.1

*Taburan Responden guru-guru Pendidikan Islam melaksanakan KBAT dalam pengajaran akhlak mengikut tahap amalan*

BIL	PERNYATAAN	SKALA					Jum	Min	Sd
		1	2	3	4	5			
1	Saya menyediakan objektif pembelajaran yang sesuai dengan aras pemikiran murid.	-	1.5 (4)	2.2 (6)	75.1 (202)	21.2 (57)	<b>96.3</b> <b>(259)</b>	<b>4.15</b>	.518
2	Saya menyatakan unsur KBAT dalam penyediaan objektif PdPc.	-	-	22.7 (61)	69.5 (187)	7.8 (21)	<b>77.3</b> <b>(208)</b>	<b>3.85</b>	.532
3	Saya mendorong murid berfikir dalam mencari jawapan kepada sesuatu masalah yang terkandung dalam pengajaran akhlak.	-	-	7.1 (19)	72.5 (195)	20.4 (55)	<b>92.9</b> <b>(250)</b>	<b>4.13</b>	.508
4	Saya mengalakkan murid untuk mengemukakan pendapat dan membuat keputusan.	-	-	7.8 (21)	65.8 (177)	26.4 (71)	<b>72.2</b> <b>(248)</b>	<b>4.18</b>	.555
5	Saya mengumpul pelbagai sumber atau bahan Pendidikan Islam bagi tujuan pengajaran KBAT dalam PdPc.	-	1.9 (5)	13.4 (36)	76.6 (206)	8.2 (22)	<b>84.8</b> <b>(228)</b>	<b>3.91</b>	.532
6	Saya sentiasa membaca buku atau jurnal yang berkaitan KBAT.	-	2.2 (6)	33.8 (91)	56.1 (151)	7.8 (21)	<b>63.9</b> <b>(172)</b>	<b>3.70</b>	.664
7	Saya menggabungalinkan isi kandungan pengajaran akhlak dengan KBAT.	-	0.4 (1)	15.6 (42)	74.3 (200)	9.7 (26)	<b>84.0</b> <b>(226)</b>	<b>3.93</b>	.513
8	Saya melaksanakan KBAT semasa set induksi, langkah pengajaran dan penutup PdPc.	-	1.1 (3)	20.4 (55)	72.5 (195)	5.9 (16)	<b>78.4</b> <b>(211)</b>	<b>3.83</b>	.530

9	Saya menggunakan sumber pendidikan sesuai dengan aras kognitif murid.	-	1.5 (4)	13.0 (35)	73.2 (197)	12.3 (33)	<b>75.5</b> <b>(230)</b>	<b>3.96</b>	.558
10	Saya menggunakan sumber pendidikan tanpa mengira aras kognitif murid.	1.1 (3)	15.2 (41)	33.1 (89)	42.4 (114)	8.2 (22)	<b>50.6</b> <b>(136)</b>	<b>3.41</b>	.883
11	Saya mengemukakan pelbagai aras soalan KBAT berdasarkan Taksonomi Bloom.	1.1 (3)	1.9 (5)	31.6 (85)	61.7 (166)	3.7 (10)	<b>65.4</b> <b>(176)</b>	<b>3.65</b>	.638

1 – Sangat Tidak Setuju (STS), 2 – Tidak Setuju (TS), 3 – Tidak Pasti (TP), 4– Setuju (S), 5 – Sangat Setuju (SS )

Jadual 2.1 di atas menunjukkan taburan responden guru-guru Pendidikan Islam melaksanakan KBAT dalam pengajaran akhlak mengikut tahap amalan. Hasil kajian menunjukkan majoriti 96.3 peratus (259), min 4.15 guru-guru Pendidikan Islam telah menyediakan objektif pembelajaran yang sesuai dengan aras pemikiran murid, begitu juga 92.9 peratus (250), min 4.13 guru-guru Pendidikan Islam telah mendorong murid berfikir dalam mencari jawapan kepada sesuatu masalah yang terkandung dalam pengajaran akhlak, manakala 84.8 peratus (228), min 3.91 guru-guru Pendidikan Islam telah mengumpul pelbagai sumber atau bahan Pendidikan Islam bagi tujuan pengajaran KBAT dalam PdPc, 84.0 peratus (226), min 3.93 guru-guru Pendidikan Islam telah menggabungjalinkan isi kandungan pengajaran akhlak dengan KBAT, 78.4 peratus (211), min 3.83 guru-guru Pendidikan Islam telah melaksanakan KBAT semasa set induksi, langkah pengajaran dan penutup PdPc, 75.5 peratus (230), min 3.96 guru-guru Pendidikan Islam telah menggunakan sumber pendidikan sesuai dengan aras kognitif murid, 77.3 peratus (208), min 3.85 guru-guru Pendidikan Islam telah menyatakan unsur KBAT dalam penyediaan objektif PdPc, 72.2 peratus (248), min 4.18 guru-guru Pendidikan Islam telah mengalakkan murid untuk mengemukakan pendapat dan membuat keputusan, 65.4 peratus (176), min 3.65 guru-guru Pendidikan Islam telah mengemukakan pelbagai aras soalan KBAT berdasarkan Taksonomi Bloom, 63.9 peratus (172), min 3.70 guru-guru Pendidikan Islam telah sentiasa membaca buku atau jurnal yang berkaitan KBAT, dan peratusan paling sedikit 50.6 peratus (136), min 3.41 guru-guru Pendidikan Islam telah menggunakan sumber pendidikan tanpa mengira aras kognitif murid.

Berasaskan dapatan di atas menunjukkan guru-guru Pendidikan Islam dari aspek amalan telah menunjukkan positif dari kesemua aspek yang dilihat. Pengkaji merumuskan bahawa dari aspek amalan guru –guru Pendidikan Islam telah melaksanakan KBAT dalam pengajaran akhlak di sekolah. Masalah gejala sosial yang meningkat juga pada hemat pengkaji tidak berkait rapat dnegan pengajaran guru kemungkinan juga adalah disebabkan faktor-faktor lain seperti pengaruh rakan sebaya, persekitaran, media massa serta gaya didikan ibu bapa. Namun begitu beberapa cadangan perlu ditambah baik antaranya adalah seperti berikut:

Dalam memenuhi keperluan negara pada abad 21 yang memerlukan kemahiran dan penguatasaan yang mantap. Oleh itu guru dilihat sebagai insan yang bertanggungjawab untuk melaksanakan aspirasi ini kerana guru merupakan insan terhampir dengan pelajar dalam menyampaikan ilmu pengetahuan (Zarina, 2016). Oleh yang demikian, pengkaji mencadangkan penstrukturan semula program pendidikan guru dengan memasukkan model KBAT dalam silibus program latihan guru di IPTA dan IPGM di seluruh negara.

Di samping itu juga bagi meningkatkan pengetahuan dan kemahiran guru dalam melaksanakan KBAT, pengkaji mencadangkan peningkatan pengetahuan dan kemahiran guru melalui penyediaan kursus dan latihan secara berterusan dan tidak hanya berharap kepada kursus yang dianjurkan oleh Pejabat Pelajaran Daerah, Jabatan Pelajaran Negeri ataupun Kementerian Pendidikan Malaysia. Kursus dalaman (In- House Training) perlu diadakan dari masa ke semasa dan dikendalikan oleh pihak Bahagian Perkembangan Kurikulum dan guru-guru yang berpengalaman dalam kemahiran berfikir yang di latih.

Guru memerlukan modul ini supaya apa yang diajar dalam bilik darjah dapat diselaraskan di semua sekolah seluruh Malaysia. Guru terlibat juga menyatakan wajar sekiranya mereka dibekalkan modul mengikut mata pelajaran yang diajar. Penyediaan modul dan buku panduan boleh disediakan oleh pihak BPK melalui guru-guru yang mahir dan pengalaman menerusi kursus KBAT yang dilaksanakan. Modul atau buku panduan ini dilihat sesuatu yang penting kepada para guru supaya mereka dapat melaksanakan KBAT secara terancang.

Selain pelbagai program latihan yang telah disediakan kepada guru untuk melaksanakan KBAT dalam pengajaran dan pembelajaran, ia perlu dibuat pemantauan agar guru Pendidikan Islam dapat melaksanakan KBAT dengan terancang dan sempurna. Pelbagai latihan atau kursus telah diberikan kepada guru untuk meningkatkan pengetahuan KBAT mereka di sekolah.

## **KESIMPULAN**

Kesediaan guru Pendidikan Islam melaksanakan KBAT dalam pengajaran akhlak dilihat dari aspek amalan sangat positif bersesuaian dengan keperluan negara yang memerlukan guru-guru yang bercirikan pendidik abad ke-21.

## **RUJUKAN**

- Ab. Halim Tamuri. (2000). *A study of students' knowledge of akhlaq of the Malaysian Secondary Education*. Tesis PhD, Universiti of Birmingham.
- Ab. Halim Tamuri. "Pengetahuan Akhlak di Kalangan Pelajar Sekolah Menengah". University of Birmingham : Tesis Ph.D, 2000
- Ahmad Mahdzan Ayob (1983), *Kaedah Penyelidikan Sosioekonomi : Suatu Pengenalan* Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Ahmad Nazri Mohamad (2004) "Perokok Masih Bongkak". New Straits Times (M) Berhad
- Ajmain@Jimaain Safar Dan Ab. Halim Tamuri, Tahap Penghayatan Akhlak Dalam Kalangan Pelajar Sekolah Menurut Pentaksiran Rakan Sebaya, *2nd International Conference on Islamic Education 2011* (ICIEd 2011), 9th to 21st December 2011 Bangi-Putrajaya, Selangor, Malaysia.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, Elsevie*, 50(2), 179–211.
- Asma Nabihah Abd. Rahman. (2004). *Faktor-faktor Yang Mendorong Pelajar Felda Ponteng Tinggi* Laporan Projek ini dikemukakan sebagai memenuhi sebahagian daripada syarat penganugerahan Ijazah Sarjana Muda Sains Serta Pendidikan ( Pengajian Islam ) Fakulti Pendidikan Universiti Teknologi.
- Bahagian Pembangunan Kurikulum, K. P. M. (2013). Inisiatif KBAT Di Sekolah. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Bahagian Pembangunan Kurikulum. (2012). *Membudayakan Kemahiran Berfikir*. Buku, 70.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Ghazali Darusalam. (2004). *Pedagogi Pendidikan Islam*. Utusan Publications & Distribution Sdn. Bhd.



- Ghazali Darussalam & Sufean Hussin. (2016). *Metodologi Penyelidikan dalam Pendidikan*. Kuala Lumpur: Penerbit Universiti Malaya. Universiti Malaya.
- Kementerian Pelajaran Malaysia. (2012). Laporan awal Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025. Kementerian Pelajaran Malaysia.
- Kementerian Pelajaran Malaysia. (2013). Kementerian Pelajaran Malaysia. <https://doi.org/10.1210/me.2002-0111>
- Kementerian Pelajaran Malaysia. (2014). Elemen KBAT dalam Pedagogi. Kpm. <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Krejcie, R.V., & Morgan, D.W., (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*.
- Malaysia Education Blueprint, M. (2013b). Malaysia Education Blueprint 2013 - 2025. Education.
- Malaysia Education Blueprint. (2013a), 55–60.
- Nor Azah Abd Aziz, C. Z. saari. (2011). Menangani Permasalahan Laman Web Pornografi: Antara Perisian Penapis, Penguatkuasaan Undang-undang dan Amalan Spiritual. *Journal of Islamic and Arabic Education*, (3), 1.
- Nur Hawa Hanis. (2018). *Kesediaan Guru Sejarah Melaksanakan KBAT Dalam Pengajaran Sejarah*. tesis, Universiti Malaya.
- Semakan Kurikulum Pendidikan Islam dan Bahasa Arab 2003. (2003).
- Siti Mariam Samat. “*Tahap Pengawalan Pihak Pengurusan Politeknik di Dalam Mengurangkan Gejala Sosial di Kalangan Pelajar*”. *Universiti Tun Hussein Onn Malaysia*: Tesis Sarjana, 2002.
- Talib, Othman (2013) *Asas penulisan tesis, penyelidikan & statistik*. Universiti Putra Malaysia Press, Serdang, Selangor. ISBN 9789673443352
- Tamuri, A. B. H., Khairul, M., & Ajuhary, A. (2010). Amalan Pengajaran Guru Pendidikan Islam Berkesan Berteraskan Konsep Mu ‘ allim. *Journal of Islamic and Arabic Education*, 2(1), 43–56.
- Wiersma, W. (2000). *Research in Education: An Introduction*. Boston: Allyn and Bacon.

# **METODOLOGI PENYAMPAIAN LATIHAN MENGAJAR:TINJAUAN AMALAN LATIHAN PEDAGOGIKAL KEMAHIRAN & VOKASIONAL DI MALAYSIA**

## **TEACHING TRAINING METHODOLOGY DELIVERY: OVERVIEW OF SKILL & VOCATIONAL PEDAGOGY PRACTICES IN MALAYSIA**

*Zulkifli Mohd Sidi A.M.N. (Ph.D)*  
*Unit Peningkatan Pengajaran & Penyelidikan (UPPP)*  
*Skills Professional Development (SPD)*  
*Pusat Latihan Pengajar & Kemahiran Lanjutan (CIAST), Shah Alam*  
[zulkifli@ciast.gov.my](mailto:zulkifli@ciast.gov.my)

### **ABSTRAK**

Latihan kemahiran dan vokasional merupakan satu proses pembangunan modal insan melahirkan pekerja-pekerja berkemahiran dalam sektor perindustrian. Pembangunan pekerja berkemahiran di institusi latihan adalah berasaskan kepada keperluan pekerjaan menerusi standard dan kurikulum kompetensi ditetapkan. Tenaga pengajar institusi latihan memainkan peranan yang besar menyokong pembangunan tenaga kerja mahir di pelbagai bidang pekerjaan. Tenaga pengajar berkemahiran bukan hanya memerlukan kepakaran dalam subjek kemahiran dan vokasional sahaja malah perlu dilengkapi dengan kemahiran pedagogikal agar proses penyampaian Pengajaran dan Pembelajaran (P&P) berjalan lebih efisien. Pengajar berkemahiran merupakan entiti utama personel sektor Pendidikan, Latihan Teknikal & Vokasional (PLTV)/*Technical and Vocational Education & Training (TVET)* bertanggung jawab dalam melahirkan tenaga kerja mahir dan separa mahir negara. Kertas ini bertujuan untuk meninjau kaedah, pendekatan dan teknik-teknik yang membentuk langkah-langkah bagaimana metodologi penyampaian pengajaran kemahiran dan vokasional diamalkan di seluruh institusi latihan berdaftar di Jabatan Pembangunan Kemahiran (JPK). Tinjauan secara kepustakaan dan pemerhatian mendapati metodologi penyampaian Pengajaran 4-Langkah adalah diadaptasi daripada konsep '*herbartinism*'. Ianya diubah suai mengikut kehendak semasa penyampaian pengajaran latihan kepada pengajar-pengajar vokasional di industri. Adaptasi konsep ini bermula dengan pelaksanaan model perkhidmatan *Training Within Industry (TWI)* yang berjaya diperkembangkan ke peringkat nasional dalam latihan pedagogi bakal-bakal pengajar kemahiran. Amalan metodologi penyampaian ini dirujuk sebagai kriteria utama terhadap simulasi latihan mengajar pentauliah personel Pegawai Penilai (PP) di Pusat Bertauliah (PB). Penyampaian Pengajaran Corak 4-Langkah adalah amalan simulasi praktis terdiri daripada turutan langkah-langkah 'persediaan', 'persembahan', 'penggunaan' dan 'pengujian'. Langkah-langkah ini mempunyai kaitan filosofi kefahamannya terhadap prinsip 5-Undang-undang Belajar sebelum simulasi praktis dilaksanakan. Penyampaian Pengajaran Corak 4-Langkah telah dicatatkan sebagai satu metodologi tunggal kepada seluruh bakal-bakal tenaga pengajar kemahiran ke arah memenuhi kriteria jaminan mutu Sistem Persijilan Kemahiran Malaysia (SPKM).

*Kata kunci: latihan kemahiran, latihan pedagogi, simulasi latihan mengajar, herbartinism & pengajaran corak 4-langkah.*

## ABSTRACT

Skills and vocational training is a process of human capital development to produce skilled workers in the industrial sector. The development of skilled workers in training institutions is based on job requirements through the set-out standards and competency curriculum. Instructors in the training institutions play a major role supporting the development of skilled workforce in various fields of work. Competent instructors need not only be expertists in skills and vocational subjects matters but need to be equipped with pedagogical skills, so that Teaching and Learning (T&L) delivery processes are more efficient. Competent instructors are the main personnel in the Technical and Vocational Educational & Training (TVET) sector producing national skilled and semi-skilled workforce. This paper aims to overview the methods, approaches and techniques that form the steps of how skill and vocational instructing methodologies delivery are practiced under Department of Skills Development (DSD) Certified Centres (PB). Literature review and observation reveals that methodology of 4-Step Instructing delivery is adapted from the concept of 'herbartinism'. It is modified according to the requirements during the instructing training delivery in the industry. Adaptation of this concept begins with the implementation of the Training Within Industry (TWI) service model that has been successfully developed nationally for pedagogical training especially prospective skill training instructors. This methodology practice is referred as the main criteria applied to teaching simulation training as certified Assessment Officer (PP) or assessor at all PB. The 4-Step Pattern Instructing delivery is a practice simulation comprising the sequence of 'preparation', 'presentation', 'application' and 'testing' steps. These steps are philosophically related to the understanding of the 5-Laws of Learning principle before simulation implemented by trainees. The 4-Step Pattern Instructing has been noted as a single methodology to all practice potential skill instructors in order to meet the quality assurance criteria of the Malaysian Skills Certification System (SPKM).

*Keywords: skill training, pedagogical training, instructing practice simulations, herbartinism & 4-step pattern instruction*

## PENGENALAN

Latihan kemahiran dalam pembangunan modal insan merupakan satu pelaburan ke arah penjanaan sosio-ekonomi sesebuah negara. Pemerkasaan latihan kemahiran berasaskan vokasional sekaligus melestarikan pembinaan keupayaan daya saing perancangan dalam melahirkan tenaga kerja mahir dan separa mahir bagi produktiviti industri negara (Institute of Labour Market Information & Analysis, 2018; Kementerian Hal Ehwal Ekonomi, 2018). Menurut Kertas Strategi ke-9 di bawah Rancangan Malaysia Ke-11 (RMKe-11), latihan merupakan satu proses kepada penyediaan aspek kemahiran, pengetahuan dan perngembangan nilai murni kemanusiaan menerusi pengalaman pembelajaran bertujuan persiapan memasuki alam pekerjaan (Unit Perancang Ekonomi, 2015a).

Menerusi tinjauan kepustakaan, latihan kemahiran berasaskan vokasional telah wujud di Tanah Melayu sekitar 1900an bermula di Kuala Lumpur dan Negeri Perak. Kewujudannya adalah dipengaruhi oleh keperluan semasa pekerjaan dalam era sebelum merdeka Persekutuan Tanah Melayu. Pelbagai bidang kemahiran vokasional seperti ukiran kayu (*wood-carver*), logam perak (*silver-smith*), logam besi (*black-smith*) dan tukang jahit (*tailors*) menjadi kerjaya utama masyarakat ketika itu (Pang Chau Leong, 2010; Zulkifli Mohd Sidi, 2018).

Secara rasminya, bermula dalam tahun 1906 keperluan pekerjaan dalam membantu keperluan semasa telah melangsungkan kepada penubuhan sebuah sekolah latihan kemahiran pertama iaitu *Treacher Technical School*. Setelah lebih sepuluh tahun, dalam tahun 1918 sebuah lagi sekolah teknikal ditubuhkan apabila Jabatan Kerja Raya (JKR) mengambil alih pengurusan daripada Syarikat Keretapi Tanah Melayu (KTM) dalam menyediakan latihan kemahiran kepada pekerja-pekerja mereka dan Jabatan Ukur Tanah Melayu. Dan di akhirnya dalam tahun 1972 sekolah ini telah dinaik taraf menjadi sebuah institusi pengajian tinggi iaitu Universiti Teknologi Malaysia (UTM) Kuala Lumpur (Pang Chau Leong, 2010).

Sementara itu, selaras dengan perkembangan semasa keperluan tenaga kerja negara, dalam tahun 1922 terdapat sebuah keperluan latihan kepada bakal-bakal guru Melayu melangsungkan penubuhan sebuah institusi dikenali Maktab Perguruan bertempat di Tanjong Malim Perak. Sejurus kemudian, dalam tahun 1926 beberapa sekolah latihan kemahiran yang dikhususkan kepada pelajar lepasan persekolahan (Darjah 6) telah meningkatkan kesediaan negara dalam latihan kemahiran apabila Sekolah Ketukangan (*Trade School*) yang kemudiannya disusuli dengan *Junior Technical Trade School (JTTS)* ditubuhkan di Tanah Melayu. Sekolah-sekolah kemahiran ini direka bentuk bagi penyediaan kurikulum berasaskan kepada kerjaya di alam pekerjaan. Menyusul kemudiannya dalam tahun 1931, latihan kemahiran bidang-bidang kemahiran pertanian disediakan kepada para juruteknik bagi memenuhi keperluan semasa negara pada ketika itu.

Sekali imbas didapati bahawa latihan kemahiran adalah berasaskan kepada kehendak pekerjaan yang bukan sesuatu yang baharu di dalam negara, malah ianya terbentuk mengikut dimensi-dimensi tertentu dalam memenuhi penghasilan tenaga kerja mahir negara. Perkembangan latihan kemahiran terdahulu sedikit sebanyak telah menjadi platform kepada perancangan era pasca merdeka apabila rancangan-rancangan lima tahun telah memberi impak besar kepada perubahan kelestarian pembangunan modal insan negara. Sebagai contoh laporan RMKe-10 (2010 – 2015) menghasilkan satu fenomena baru latihan dalam sektor Pendidikan, Latihan Teknikal & Vokasional (PLTV)/*Technical and Vocational Education & Training (TVET)* negara apabila Rancangan Malaysia Ke-11 (RMKe-11) telah banyak membuka ruang dan penekanan ke atas tindakan pelan strategi pembangunan tenaga kerja mahir negara (Institute of Labour Market Information & Analysis, 2018)

### **1.1. Pendidikan, Latihan Teknikal & Vokasional (PLTV)**

RMKe-11 (2016 – 2020) sekaligus merubah landskap pendidikan dan latihan negara apabila sektor PLTV/*TVET* menjadi pelengkap kepada sektor Akademik sedia ada seperti digariskan dalam Kerangka Kelayakan Malaysia (KKM) (Unit Perancang Ekonomi, 2015a). Sambutan tinggi pengamal pendidikan dan latihan dari kalangan institusi pengajian tinggi, kolej-kolej universiti, kolej teknikal dan vokasional serta institusi latihan kemahiran maju bersaing mempertingkatkan enrolmen masing-masing. Kecenderungan terhadap perubahan ini melangsungkan keupayaannya untuk bersama lengkap melengkap secara kolektif dalam memperkasakan pembangunan modal insan arus perdana kemahiran negara.

Program-program latihan sektor PLTV/*TVET* sentiasa berdaya saing dalam penekanannya kepada kemahiran praktikal dengan penyediaan kurikulum berteraskan amalan-amalan kerja *hands-on* yang diperlukan oleh pihak industri. Latihannya banyak memberi fokus kepada ketrampilan manipulatif pelajar merujuk kepada ciri-ciri pembelajaran domain psikomotor. Gerakan kerja aktiviti anggota seperti tangan, mata, hidung, telinga dan deria-deria seumpamanya berupaya berintegrasi bersama akal fikiran bertindak balas penggunaan bahan-bahan dan peralatan kerja. Dalam konteks PLTV/*TVET*, pelajar-pelajar berhasil menyesuaikan diri dengan aspek-aspek kompetensi seperti berinovasi, berpengetahuan, berkemahiran saintifik dan aplikasi kaedah-kaedah terkini dalam latihan. Selain itu, pelajar-pelajar juga berupaya untuk melaksanakan solusi terhadap permasalahan dan berkebolehan mengeluarkan siri-siri produk di samping menyediakan perkhidmatan mengikut kehendak pelanggan (Mohamed Nor Azhari Azman & Ramlee Mustapha, 2014).

Namun begitu, keupayaan melahirkan tenaga kerja mahir bukan sahaja disumbangkan dengan keupayaan teknologi moden dan kemudahan infrastruktur sahaja, jika tanpa mempunyai tenaga pengajar berkemahiran dan kualiti. Tenaga pengajar adalah pengaruh terbesar ke atas keberhasilan graduan sektor PLTV/*TVET*, dengan kemahiran penyampaian latihan efisien mereka dapat memastikan proses penyampaian latihan lebih berjaya dan benar-benar menepati kriteria graduan berkemahiran sektor ini. Seorang pengajar kompeten dan berkualiti bukan hanya berjaya berkepakaran dalam subjek kemahiran sahaja tetapi juga mempunyai peranan sebagai penasihat, penyelia, kaunselor dan menjadi *role model* kepada pelajar. Mereka juga berfungsi sebagai *coach* kepada pelajar dalam membentuk graduan berkemahiran yang dapat memenuhi keperluan perindustrian negara.

Laporan *Institute of Labour Market Information & Analysis (ILMIA)* turut mempersetujui peranan yang boleh dimainkan oleh pengajar. Mereka mempunyai tanggung jawab amat besar dalam melahirkan tenaga kerja mahir dan separa mahir negara. Kajian *ILMIA* mendapati pengajar yang benar-benar kompeten adalah yang boleh responsif dan kreatif dengan perubahan semasa yang berlaku. Manakala keupayaan pengajar dalam bidang pedagogikal pula dapat membantu mempertingkatkan tahap profesionalisma dalam menjamin kualiti penyampaian pengajaran (*Institute of Labour Market Information & Analysis*, 2018). Kesan ke atas keperluan terhadap peranan tenaga pengajar profesional lebih signifikan lagi apabila *ILMIA* mengesahkan bahawa latihan sektor PLTV/*TVET* telah berupaya melahirkan 27.5% tenaga kerja mahir dalam tahun 2017, manakala 59.7% adalah terdiri daripada pekerja separa mahir dan 12.8% adalah kurang mahir. Namun begitu, negara sasaran tenaga kerja mahir dianggarkan 35.0% menjelang tahun hadapan (2020) (*Institute of Labour Market Information & Analysis*, 2018). Oleh itu, dapat dirumuskan bahawa pembangunan tenaga kerja mahir dan separa mahir negara tidak boleh sekali-kali meminggirkan peranan dan tugas pengajar kemahiran dalam sektor PLTV/*TVET* ini kerana ianya menjadi penghubung antara pelajar dan kurikulum menerusi proses Pengajaran dan Pembelajaran (P&P).

## 1.2. Standard dan Kurikulum Latihan

Sektor PLTV/*TVET* adalah platform utama kepada laluan pilihan kerjaya yang menjanjikan permintaan tinggi dalam tahap kebolehkerjaan (PM Dr. Abdul Said Ambotang & Ghazali Sulaiman, 2018; BERNAMA, 2018). Penawaran dan permintaan (*supply & demand*) pasaran tenaga kerja mahir industri sentiasa dikaitkan dengan isu-isu kebolehkerjaan graduan yang dapat ditangani menerusi sumbangan sektor ini (*Institute of Labour Market Information & Analysis*, 2016). Isu-isu kebolehkerjaan seperti tawaran kerja tidak menepati kehendak industri atau *mis-match* boleh diatasi apabila kedua-dua sektor dinyatakan dalam KKM seperti Akademik dan PLTV/*TVET* saling lengkap melengkapi bersama memacu kerjaya graduan di peringkat nasional (*Institute of Labour Market Information & Analysis*, 2018; Ridzwan Che Rus & Ruhizan Mohamad Yasin, 2018). Dengan inisiatif dan komitmen, agensi bertanggung jawab seperti Jabatan Pembangunan Kemahiran (JPK) disarankan memainkan peranannya lebih giat lagi ke arah menangani jurang di antara penawaran dan permintaan tenaga kerja dengan peningkatan kualiti standard dan kurikulum latihan dan pekerjaan. Di bawah kuasa undang-undang Akta 652 ("NASDA Act 652," 2006), pembangunan standard dan kurikulum diterajui pakar-pakar industri telah berupaya menyediakan bakal-bakal graduan yang sentiasa menepati ciri-ciri responsif, fleksibel dan dinamik dengan perubahan teknologi semasa. Dokumen-dokumen pentauliah kemahiran pekerjaan dikenali Standard Kemahiran Pekerjaan Kebangsaan (SKPK) atau *National Occupational Skills Standard (NOSS)* telah menjadi kriteria mesti pentauliah tenaga kerja mahir dan separa mahir diperolehi menerusi program-program disediakan di dalam Sistem Persijilan Kemahiran Malaysia (SPKM).

Keupayaan kepakaran industri negara dalam pembangunan SKPK/*NOSS* berjaya menyediakan pakar-pakar industri sebagai personel penggubal mencerminkan sumbangan mereka dapat merialisasikan latihan kemahiran vokasional beracuan Malaysia diterajui industri. Sejarah perkembangan tersebut ianya telah memacu dan mempertingkatkan keupayaan pembangunan tenaga pengajar dalam menepati kurikulum berkeperluan industri melengkapi kriteria pentauliah oleh JPK.

## 1.3. Tenaga Pengajar dan Penyampaian Latihan

Tenaga pengajar memainkan peranannya yang amat besar dalam menyokong perindustrian negara menerusi latihan dalam sektor PLTV/*TVET*. Peranan pengajar kemahiran bukan hanya perlu melengkapi dengan subjek kemahiran teknikal dan vokasional (*subject matter*) sahaja tetapi perlu dilengkapi dengan kemahiran pedagogikal agar proses penyampaian latihan lebih berkesan. Dalam waktu yang sama perubahan seperti teknologi, kaedah dan pendekatan penyampaian latihan seharusnya menepati dan bersesuaian mengikut masa dalam usaha mempertingkatkan kualiti penyampaian pengajarannya (*Institute of Labour Market Information & Analysis*, 2018). Kebolehan pengajar mengadaptasi

penyampaian mengikut trend dan keupayaan pelajar membantu mempertingkatkan kefahaman, kemahiran dan nilai murni semasa latihan berlangsung.

Penyampaian latihan kemahiran dan vokasional tidak hanya tertumpu kepada bagaimana (*how*) menjalankan kerja amali sahaja malah pengisian terhadap keseimbangan nilai-nilai spiritual kemanusiaan seperti kemahiran beradab dan akhlak bagi melahirkan sikap dalam tindakan yang cemerlang harus disepadukan. Ini bersesuaian sekali dengan catatan Syed Muhammad Naquib Al-Attas (1980) yang menjelaskan bahawa pendidikan dan latihan harus diperlengkapkan dengan bimbingan ilmu dan diakhiri dengan pengamalannya. Kerana beliau menjelaskan pendidikan adalah proses “penyemaian ilmu ke dalam diri manusia” yang memerlukan sentuhan pengajar dengan harapan ilmu yang dipelajari menghasilkan amalan yang baik. Penyemaian ilmu dan kemahiran daripada tenaga pengajar kompeten dan berkualiti dapat membentuk bukan sahaja ilmu dan kemahiran, malah mengembangkan sikap cemerlang seseorang pelajar. Seperkara lagi, penyemaian ilmu pengetahuan tidak memadai jika pembentukan unsur-unsur spiritual tidak berkesimbangan kerana sifat kejiwaan dan fizikal manusia akan memberi kesan besar terhadap pengembangan kemanusiaan, oleh itu tenaga pengajar boleh memainkan peranan utama sebagai *role model* kepada pelajarannya.

Sebagai seorang tenaga pengajar atau guru, penyaluran ilmu merupakan penyemaian sesuatu yang memberi manfaat kepada pelajarannya, daripada sesuatu yang belum diketahui sehingga kepada pelajar memahami dan boleh mengamalkannya. Dari perspektif Islam, guru atau *murabbi* merupakan perantara ilmu bersama subjek pelajaran dan pelajarannya. Peranan guru dan pengajar adalah sebagai pelaksana terhadap proses penyampaian supaya satu keberhasilan disiplin bermakna berbentuk tindakan daripada pelajarannya. Hubungan *murabbi* dan pelajarannya merupakan hubungan antara dua entiti kepada proses pemerolehan ilmu apabila konteks memanisfestasikan konsep berguru dalam Islam (Al-Al’lamah Asy’Syekh Burhanuddin Az-Zarnurji, 2012) diterjemahkan. Manakala dari konteks kemahiran kontemporari, Stuart E. Dreyfus *et al.* (1980) pernah merujuk kepada sesuatu kaedah pemerolehan kemahiran yang baru, di mana aktiviti pembelajaran mendapatkan kompetensi tertentu memerlukan gerak kerja praktis dan amalan fizikal. Tunjuk ajar gerak kerja daripada pengajar kepada pelajar sentiasa signifikan apabila falsafah konsep berguru dalam penyampaian latihan praktikal dan *hands-on* dapat dimanifestasikan proses P&P.

#### **1.4. Pengajaran dan Pembelajaran (P&P)**

Istilah P&P adalah bermulanya dari pengajaran yang berasal dari kata dasar ‘ajar’. Menurut Kamus Dewan Edisi ke-IV, ianya bermaksud kepada ‘tunjuk atau petunjuk supaya diketahui’ dan memberikan tafsiran kepada bimbingan atau panduan pengajar untuk melakukan sesuatu yang bermanfaat. Maksud pengajaran juga boleh dikaitkan dengan perihal pengajar mengajar atau segala sesuatu yang berlaku dalam pelaksanaan bimbingan dan panduan yang berfaedah. Tinjauan mendapati Professor Dr. Hasan Langgulung (2001, p. 30) menjelaskan bahawa proses P&P adalah merujuk kepada,

“suatu proses guru dan pelajar berinteraksi dengan mata pelajaran bertujuan mengadakan suatu perubahan pada tingkah laku (*behaviour*) pelajarannya”

Manakala Syed Muhammad Naquib Al-Attas (1980) mencatatkan bahawa P&P merupakan sesuatu keberhasilan dalam proses pengajaran dan berlakunya perubahan terhadap amalan tingkah laku dan disiplin ilmu pelajarannya. Di mana segala perubahan yang baik akhirnya memberi manfaat kepada kesejahteraan kehidupan mereka dan alam sejagat. Dalam konteks penyampaian latihan yang formal, proses P&P merupakan kaedah pengajar bersemuka bersama pelajarannya. Terdapat dua komponen utama dikenal pasti dalam menyempurnakan penyampaian latihan dalam proses P&P yang terdiri dari, apa isi kandungan pengkhususan bidang untuk latihan mengajar (*what to teach*), manakala komponen kedua adalah berkaitan bagaimana metodologi pengajaran yang wajar digunakan (*how to teach*) atau aspek pedagogikalnya.

Latihan pedagogikal adalah berkaitan dengan ilmu kemahiran dan kebolehan mengajar yang perlu ada pada semua bakal-bakal pengajar kemahiran dan vokasional. Latihan pedagogikal kemahiran merupakan kaedah pengkhususan iktisas berkaitan metodologi dan teknik-teknik penyampaian

pengajaran sama ada dalam komponen teoritikal mahupun praktikal. Menurut UNESCO (2012) metodologi penyampaian yang efisien dalam latihan kemahiran adalah merujuk kepada istilah 'education for work' yang bertujuan bagi memenuhi kehendak kurikulum berdasarkan kepada pekerjaan-pekerjaan sebenar di industri (Unit Perancang Ekonomi, 2015b).

## **PEDAGOGIKAL KEMAHIRAN & VOKASIONAL**

Latihan pedagogikal kemahiran dan vokasional merupakan satu program pengkhususan yang dibekalkan kepada bakal-bakal pengajarnya dalam memenuhi kriteria sebagai seorang personel latihan yang kompeten. Latihan penyampaian pengajaran bertujuan membantu dan meningkatkan keupayaan pengajar kemahiran dan vokasional bagi persiapan dengan kaedah dan langkah-langkah yang betul dan bersesuaian dalam proses P&P.

Tinjauan mendapati latihan pedagogikal kepada bakal-bakal pengajar berkemahiran industri dalam negara bermula apabila keperluan untuk melahirkan tenaga pengajar dari Jabatan Buruh. Sebagai sebuah negara berstatus negara membangun baru, persiapan tenaga kerja mahir dan separa mahir memerlukan pengajar-pengajar yang berkemahiran agar dapat melahirkan pekerja-pekerja kepada industri. Negara Malaysia di bawah *International Labour Organisation (ILO)* semenjak tahun 1957 telah menerima sokongan perkhidmatan berbentuk nasihat teknikal dalam memenuhi matlamat pembangunan tenaga-tenaga kerja mahir. Dalam tahun 1972, salah satu aspek pembangunan ditekankan adalah kurikulum melatih tenaga pengajar dalam program '*Instructor Training Course (ITC)*' apabila penekanan elemen-elemen pedagogikal diperkenalkan. Peserta-peserta adalah di khusus kepada tenaga pengajar berpengalaman dari industri yang diambil bertugas sebagai pengajar kemahiran di Jabatan Buruh. Program yang berjalan buat pertama kalinya adalah di Institusi Latihan Perindustrian Kuala Lumpur (ILPKL).

Tenaga pengajar yang terlatih telah diberi peranan yang besar dalam menyediakan pekerja-pekerja berkemahiran dalam pelbagai sektor perindustrian negara. Pelaksanaan latihan pengajar berasaskan kurikulum keperluan industri telah berjalan sehingga lebih 10 tahun di ILPKL. Setelah itu program *ITC* telah dijenamakan semula apabila program Latihan Pedagogi (TM1) dengan struktur kompetatif dilaksanakan di Pusat Latihan Pengajar dan Kemahiran Lanjutan (CIAST) Shah Alam dalam tahun 1984. Penubuhan CIAST telah memberikan impak terhadap keperluan latihan pengajar memberikan kesedaran dan kepercayaan industri dalam dan luar negara bahawa negara komited mempertingkatkan keupayaan tenaga pengajar dalam melahirkan pekerja-pekerja mahir industri.

Setelah Akta Pembangunan Kemahiran Kebangsaan 2006 (Akta 652) ("NASDA Act 652," 2006) diwartakan sebagai undang-undang bagi operasi latihan kemahiran di peringkat nasional, sekaligus standard dan kurikulum utama berasaskan pedagogikal kemahiran program *Vocational Training Operation (VTO)* (kod NOSS: I-031-3:2014) turut sama dibangunkan. Berasaskan kepada suntikan kurikulum sedia ada dalam Latihan Pedagogi (TM1), program pembangunan tenaga pengajar *VTO* mendapat tauliah sebagai salah satu metodologi pengajaran tunggal dalam memenuhi keperluan akreditasi Sistem Persijilan Kemahiran Malaysia (SPKM) peringkat nasional. Ianya menjadi kriteria dan pra-syarat teras kepada bakal-bakal tenaga pengajar yang ingin berdaftar di bawah akreditasi JPK sebelum layak menjalankan operasi latihan kemahiran dan vokasional di Malaysia.

Pemeriksaan metodologi pengajaran ini telah menjadi titik tolak kepada pengukuhan program-program di bawah SPKM dalam pentauliah sebagai lesen mengajar kepada mana-mana personel di Pusat Bertauliah (PB) JPK. Menurut laporan JPK di bawah sub-sektor pengajar sahaja telah mencatatkan statistik dari tahun 2011 sehingga 2018 peningkatan melebihi 62% (Jabatan Pembangunan Kemahiran, 2018b). Dirumuskan bahawa bidang pengkhususan iktisas pedagogikal kepada bakal-bakal pengajar telah mendapat perhatian daripada seluruh PB dalam peningkatan operasi latihan kemahiran dan vokasional mereka. Komitmen kerajaan di bawah urus tadbir JPK sekaligus mengekalkan proses pembangunan kelestariannya dalam memenuhi permintaan dan penawaran pengajar berkemahiran negara.

## 1.5. Kaedah Pengajaran Latihan Kemahiran & Vokasional

Program latihan tenaga pengajar pentauliah dalam SPKM telah dibahagikan kepada dua bahagian utama iaitu berkaitan hal-hal ‘reka bentuk standard dan kurikulum pengajaran’ dan keduanya adalah berkaitan dengan ‘simulasi praktis kepada metodologi pengajaran’ (*instructing/teaching practice*). Bahagian pertama, pembangunan reka bentuk pengajaran dilaksanakan berorientasikan gerak kerja *hands-on*, diikuti dengan pembinaan Pelan Mengajar (PM), pembangunan bahan-bahan latihan (*Written Instructional Materials*), pembangunan alat pandang dengar (AVA), penggubalan item-item soalan penilaian dan seumpamanya. Bahagian kedua pula, pelajar-pelajar dikehendaki melengkapkan dan memenuhi tahap kekompetenan mengajar dengan simulasi pengajaran sebenar dikenali ‘*Lesson Practice (LP)*’ atau latihan mengajar di kelas dan woksyop. Ini bertujuan untuk membimbing dan melatih bakal-bakal tenaga pengajar dengan amalan penyampaian Pengajaran Corak 4-Langkah (*4-Step Pattern Instructing*) di PB. Di mana metodologi dijalankan secara bersepadu di antara pengetahuan yang dipelajari dan amalan kepada teknik-teknik pengajaran bersesuaian dalam penyampaian teoritikal dan praktikal.

Tinjauan utama kertas ini hanya memberi fokus kepada bahagian kedua yang menjelaskan bagaimana satu metodologi penyampaian Pengajaran Corak 4-Langkah sebagai satu metod simulasi amalan di dalam program latihan pengajar VTO (Jabatan Pembangunan Kemahiran, 2012).

## 1.6. Metodologi Pengajaran Corak 4-Langkah

(*4-Step Pattern Instructing Methodology*)

Seorang ahli psikologis German John Frederick Herbart (1776 – 1841) dikenali sebagai ‘bapa sains pedagogi’ telah memperkenalkan langkah-langkah penyampaian pengajaran dalam bukunya bertajuk “*Outlines of Educational Doctrine*” diterjemah oleh Alexis F. Lange bersama Charles De Garmo. Catatan beliau menjelaskan bagaimana konsep metodologi pengajaran ini mula diperkenalkan apabila beliau percaya bahawa akal manusia berupaya berasimilasi dengan maklumat diterima dalam berbagai bentuk dan corak (John Frederick Herbart, 1904). Beliau juga telah mengenal pasti beberapa langkah penyampaian pengajaran yang dipercayai dapat membantu proses P&P dengan penyampaian efektif kepada pelajar (A. M. Williams, 1911).

Charles De Garmo juga turut menerima baik idea Herbart ini dan menyarankan supaya metodologi ini digunakan sebagai bahan rujukan bidang pendidikan. Beliau juga telah menterjemahkan idea daripada Herbart ini sebagai satu konsep baru bidang pendidikan dunia dikenali dengan ‘*herbartianism*’. Selain itu, A. M. Williams (1911) juga mengakui bahawa konsep ini memberi kesan mendalam kepada kaedah penyampaian P&P dalam dunia pendidikan, apabila syarat kepada 5-Langkah pengajaran latihan diperkenalkan. Catatan beliau dalam bukunya bertajuk ‘*John Frederick Herbart - A Study in Pedagogies*’ menjelaskan bahawa langkah-langkah turutan penyampaian adalah seperti berikut,

1. Persediaan (*preparation*);
2. Persembahan (*presentation*);
3. Penyatuan (*association*);
4. Generalisasi (*generalisation*); dan
5. Penggunaan (*application*).

Namun begitu, tinjauan daripada tulisan kontemporari oleh G. Pandu Naik (2007) menjelaskan bahawa konsep *herbartianism* telah turut menjadi panduan kepada pengeluaran produk ketenteraan di era peperangan dunia Pertama (WWI). Penyampaian latihan 5-Langkah ini dilaksanakan sebagai kaedah pengajaran kepada pekerja-pekerja yang kurang berpengalaman membantu operasi pengeluaran produk ketenteraan ketika itu. Perkembangan sama juga berlaku di Negara Amerika Syarikat apabila perkhidmatan *Training Within Industry (TWI)* menggunakan dengan adaptasi metodologi penyampaian ini sebagai amalan pedagogikal melatih pekerja-pekerja di tempat kerja (Training Within Industry Service, 1945). Pelaksanaan langkah-langkah dalam proses penyampaian latihan berasaskan pekerjaan



ini mendapat perhatian baik daripada sebuah agensi perkapalan bersama kerjasama *Emergency Fleet Corporation (EFC)* di Amerika Syarikat dalam program melatih pekerja-pekerja.

Bermula apabila seorang tenaga pengajar berpengalaman *Charles R. Allen* daripada *Massachusetts State Board of Education* dilantik mengetuai program perkhidmatan *TWI* ini, beberapa pengubah suaian konsep *herbartinism* telah disesuaikan. Kajian beliau yang dikenali dengan istilah *time & motion* mendapati bahawa kaedah 5-Langkah penyampaian telah tidak relevan lagi, di mana banyak masa dan pergerakan pekerja terbuang (G. Pandu Naik, 2007). Hasil pengubah suaian satu perubahan terhadap langkah penyampaian latihan telah bertukar kepada 4-Langkah sahaja yang dikenali sebagai Metodologi Pengajaran 4-Langkah *Charles R. Allen* seperti Jadual 1 (*Charles R. Allen, 1919; Jim Huntzinger, 2002; G. Pandu Naik, 2007*).

Jadual 1

*Metodologi Pengajaran 4-Langkah Charles R. Allen*

Langkah	Fungsi	Deskripsi	
1	Persediaan	Tunjuk ( <i>show</i> )	Bersedia dengan suasana pembelajaran baru dengan berfikir untuk memahami pelajar dengan perkara-perkara yang akan dipelajari.
2	Persembahan	Beritahu ( <i>tell</i> )	Memberi idea-idea baru dengan kefahaman pengetahuan yang sedia ada dalam penerangan di Langkah 1 di minda pelajar.
3	Penggunaan	Buat ( <i>do</i> )	Melatih pelajar dengan menggunakan/aplikasi apa yang telah dipelajari/disampaikan dan menyemak tahap penerimaan pembelajaran oleh pelajar.
4	Pengujian	Semak ( <i>check</i> )	Memeriksa proses pengajaran dengan pengujian dan pelajar melakukan perkara baru tanpa bantuan.

Berasaskan kepada metodologi penyampaian pengajaran metodologi 4-Langkah oleh *Charles R. Allen* ini, maka beberapa penemuan baharu dicatatkan sebagai asas yang wajar dituruti dalam penyampaian pengajaran yang lebih efisien lagi dengan latihan merujuk kepada pra-syarat dan ciri-ciri berikut,

1. Latihan mesti dilakukan dalam industri;
2. Waktu rehat dalam latihan kerja diminimakan;
3. Latihan mesti dilakukan oleh penyelia/pengajar industri;
4. Kumpulan pelatih/pekerja ideal adalah di antara 9 ke 11 orang sahaja;
5. Penyelia/pengajar industri mesti dilatih dalam metodologi pengajaran;
6. Pembahagian kerja mengikut pecahan-pecahan tertentu sebelum latihan bermula; dan
7. Pemerhatian secara peribadi oleh penyelia/pengajar industri meningkatkan perasaan kesetiaan (*loyalty*) pelatih/pekerja.

Di peringkat nasional, adaptasi dan pengubah suaian metodologi pengajaran 4-Langkah *Charles R. Allen* juga telah menjadi asas kepada pembangunan kurikulum TM1 Latihan Pedagogi di CIAST. Pengaruh latihan tenaga pengajar dalam program *ITC* di ILP KL yang diterapkan oleh kerjasama teknikal dari ILO telah berjaya menjadi tapak penggubalan kurikulum program TM1 dan *VTO*. Pembangunan tenaga pengajar daripada Jabatan Buruh Malaysia memberikan impak signifikan terhadap pembangunan program-program latihan pedagogikal nasional di bawah persijilan kemahiran Malaysia. Program yang dilaksanakan julung-julung kalinya telah berjaya mencetuskan fenomena terhadap satu kaedah latihan simulasi beracukan Malaysia apabila penyampaian pengajaran Corak 4-Langkah (*4-Steps Pattern Instructing*) diimplementasikan sebagai pendekatan praktis seluruh institusi latihan kemahiran menerusi program *VTO* (Jabatan Pembangunan Kemahiran, 2018a)

## 1.7. Metodologi Latihan Pengajaran –Asas Penyampaian Pengajaran Corak 4-Langkah

Penyampaian Pengajaran Corak 4-Langkah dibahagikan kepada 4 langkah utama dalam penyampaian komponen teoritikal dan praktikal. Komponen teoritikal lazimnya dilaksanakan di dalam kelas, manakala praktikal adalah di woksyp atau makmal. Metodologi ini telah menjadi pra-syarat ke atas semua tenaga pengajar selaku personel SPKM mempraktiskan langkah-langkah mengikut kreativiti dan inovasi masing-masing dalam simulasi penyampaian mereka.

Namun begitu, beberapa pra-syarat lain perlu difahami terlebih dahulu sebelum pelaksanaan simulasi penyampaian Pengajaran Corak 4-langkah ini dilaksanakan. Pemahaman mengenai ‘Lima Undang-undang Belajar’ diperkenalkan oleh *Edward L. Thorndike’s (1874 – 1949)* terdiri daripada *Law of Readiness* (kesediaan), *Law of Effect* (kesan), *Law of Primacy* (keutamaan), *Law of Intensity* (kesungguhan) dan *Law of Exercises* (latih amal) harus memainkan peranannya semasa penyampaian dijalankan.

Secara khususnya langkah-langkah dan aktiviti minima mengikut peringkat penyampaian pengajaran adalah dijelaskan seperti berikut,

### Langkah 1

#### Persediaan:

- a. Langkah ini adalah pertimbangan kepada aplikasi prinsip *Law of Readiness* dipraktiskan oleh bakal pengajar dalam menjamin pelajar mereka bersiap sedia dan memberikan tumpuan kepada subjek latihan;
- b. Pengembangan dan stimulasi oleh pengajar kepada pemerhatian pelajar terhadap pelajaran harus sentiasa diperkembangkan;
- c. Menjana dan mempertingkatkan perasaan ingin belajar oleh pengajar perlu kepada penekanan berterusan;
  - i. Memastikan keselesaan pelajar;
  - ii. Persediaan minda pelajar dengan pelajaran;
  - iii. Menetapkan dan memperkukuhkan ciri-ciri pembelajaran;
  - iv. Permulaan dengan hubung kait dengan pelajaran lepas yang berkaitan;
  - v. Menentukan persekitaran pembelajaran sentiasa kondusif dan tidak terganggu; dan
  - vi. Memperkenalkan tujuan pengajaran (*instructional aims*) apabila pelajar telah benar-benar bersedia.
- d. Pengajar yang baik dapat menghubungkan pengalaman pembelajaran yang lepas dengan pelajaran baru.

### Langkah 2

#### Persembahan:

- a. Pengembangan dengan kefahaman *Law of Effect, Primacy & Intensity* diaplikasi pada langkah ini dan motivasi belajar oleh pengajar sentiasa ditingkatkan sebelum meneruskan pelajaran;
- b. Pengetahuan berkaitan subjek latihan mesti diberikan oleh pengajar kepada pelajar;
- c. Penyampaian pengajaran perlu jelas, tepat dan mengikut logikal subjek latihan dengan pendekatan berikut,
  - i. Pengajaran mesti pada tahap kebolehan pelajar;
  - ii. Skop dan limitasi pelajaran yang tepat;
  - iii. Mengandungi elemen-elemen baru yang wajar dikaitkan dengan pelajaran yang lepas;
  - iv. Mengandungi beberapa perkara dan elemen pengulangan; dan

- v. Kekalkan tahap penyertaan pelajar semasa pelajaran berjalan, agar komunikasi 2-hala berjalan.
- d. Pengajar dapat membimbing pelajar dengan menyentuh perkara-perkara yang pelajar sedia tahu untuk menjana idea-idea baru.

### Langkah 3

#### Penggunaan:

- a. Langkah ini pengajar memberikan tugas gerak kerja yang pelajar mesti dilaksanakan sama ada berbentuk pengetahuan atau kemahiran.
- b. Kefahaman *Law of Exercise* amat perlu diperkukuhkan pada tahap ini. Pengajar perlu mengedarkan salah satu *Written Instructional Materials (WIM)* iaitu Kertas Penerangan (KP)/nota untuk kelas teoritikal, manakala *WIM* Kertas Kerja (KK)/manual kerja untuk kelas praktikal.
- c. Pengajar mengarahkan pelajar-pelajar menjalankan tugas gerak kerja menerusi pengalaman aktiviti *hands-on*. Oleh itu, pengajar perlu memastikan:
  - i. Pelaksanaan semula apa yang diajar/ditunjukkan dan mesti berjaya pada pertama kali;
  - ii. Bertoleransi dengan pelajar-pelajar;
  - iii. Keseluruhan tugas/kerja dilakukan oleh pelajar; dan
  - iv. Ulang semula jika memerlukan perkara-perkara penting.
- d. Pengajar yang kompeten sentiasa menekankan minda pelajar dengan matlamat/tujuan seperti dijelaskan di Langkah 1 dan persembahan di Langkah 2 agar tidak tersasar dari subjek pelajaran.
- e. Namun begitu proses pembelajaran sentiasa berlaku kesilapan oleh pelajar, peranan pengajar membantu memperbetulkan kesilapan yang berlaku.

### Langkah 4

#### Pengujian:

- a. Kebolehan memahami *Law of Effect & Exercises* memastikan langkah ini berjaya dalam pengukuran keberhasilan latihan dilaksanakan;
- b. *WIM* Kertas-kertas Tugas diberikan oleh pengajar bagi membantu mendapatkan maklum balas dalam bentuk pengujian bagi mengesahkan kebolehan kefahaman dan kemahiran pelajar;
- c. Pelajar menggunakan sepenuhnya pengetahuan (*knowledge*) dan kemahiran (*skill*) dalam bentuk kesepaduan di antara nilai-nilai murni (sikap) terhadap tugas atau kerja;
- d. Langkah ini membentuk latihan praktis dalam membentuk peneguhan aspek kemahiran pelajar;
- e. Dalam komponen teoritikal, soalan-soalan yang ditugaskan seperti dicatatkan dalam Kertas Tugas mengandungi item-item pengujian minda (kognitif) pelajar;
- f. Manakala dalam komponen praktikal, tugas gerak kerja dilakukan dengan pemantauan dan kawalan oleh pengajar menyemak ketrampilan pelajar;
- g. Langkah di peringkat ini pelajar tidak memerlukan bantuan semasa pengujian. Keseluruhannya diserahkan kepada keupayaan, kebolehan dan kecekapan pelajar menyelesaikan permasalahan subjek latihan sama ada teori mahupun praktikal yang diberikan;
- h. Pengajar tidak perlu membantu pelajar melaksanakan pengujian. Jika langkah pembelajaran disediakan dan dilaksanakan dengan baik dan berhati-hati, pelajar tidak akan menghadapi masalah walaupun tanpa bantuan pengajar; dan
- i. Charles R. Allen (1919) mencatatkan,
 

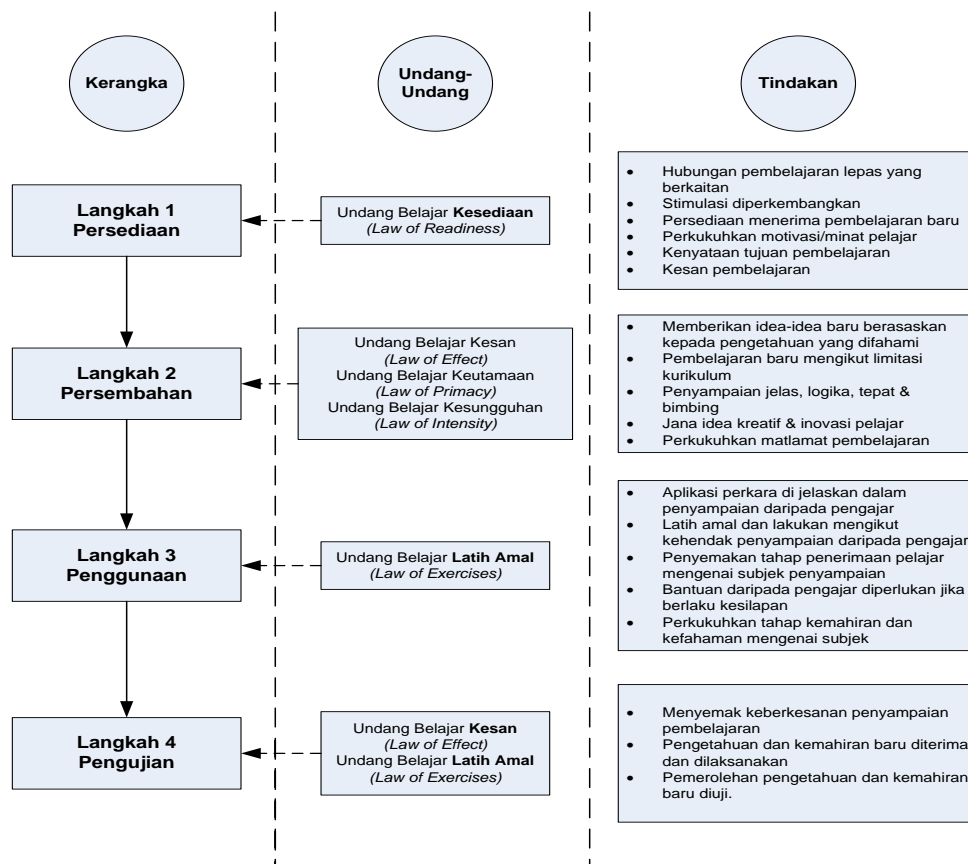
*“If the learner hasn't learned, the instructor hasn't taught*

## PERBINCANGAN

Latihan kemahiran adalah laluan sektor PLTV/TVET dalam program pembangunan modal insan berasaskan pekerjaan yang berorientasikan kepada industri. Ianya bertujuan pemerolehan kemahiran, pengetahuan dan sikap-sikap yang baik dengan pengisian nilai-nilai murni yang baharu. Hasil pemerolehan latihan berguna untuk pelaksanaan kerja yang cekap dan berkesan dalam aspek-aspek *hands-on*, kontemporari, kreativiti, inovatif dan praktis yang khusus dengan bidang pekerjaan. Latihan kemahiran semakin hari mula mendapat perhatian masyarakat sebagai pilihan kerjaya yang tinggi tahap keboleherjaan (*employability*).

Dari konteks tenaga pengajar, peranan mereka dalam memberi latihan bukan hanya berkaitan kepakaran bidang *what to teach* (kemahiran) sahaja, tetapi kemahiran berkaitan *how to teach* (pedagogi) juga amat diperlukan. Kemahiran pedagogikal tidak mengcakupi dengan elemen pentauliah sahaja, malah paling penting adalah keyakinan kepada pengajar berhadapan dengan pelbagai perbezaan individu pelajar. Keupayaan penyampaian meningkatkan kepercayaan pelajar untuk lebih yakin dengan latihan diterima mereka.

Penyampaian latihan berkesan bergantung kepada kebolehan pengajar memberikan penyampaian berkesan. Fokus tinjauan ini adalah bagaimana peranan kerangka simulasi metodologi Pengajaran Corak 4-Langkah berjaya membantu pengajar melaksanakan penyampaian di kelas atau woksyp. Kreativiti dan inovasi juga harus diketengahkan dalam meningkatkan kebolehan pengajar dalam penyampaian latihan. Metodologi Pengajaran Corak 4-Langkah dibekalkan adalah asas penyediaan kepada usaha peningkatan sendiri kepada yang lebih baik apabila bertugas sebagai pengajar kemahiran.



Rajah 1. Ilustrasi Pengajaran Corak 4-Langkah

Keupayaan konsep *herbartianism* mencetuskan sebuah metodologi kepada kerangka penyampaian pengajaran berorientasikan latihan alam pekerjaan bukan sahaja di luar negara, malah mempengaruhi latihan kemahiran di peringkat nasional. Akhirnya telah memperkukuhkan lagi kaedah penyampaian Pengajaran 4-Langkah sebagai sebuah kerangka model latihan simulasi kepada semua bakal-bakal tenaga pengajar kemahiran dan vokasional.

## RUMUSAN

Latihan Pedagogi dalam Sistem Persijilan Kemahiran Malaysia telah berjaya menjamin kualiti penyampaian latihan kemahiran dan Vokasional. Penyampaian pengajaran corak 4-langkah iaitu satu metodologi yang kukuh dan berupaya mengembangkan kreativiti dan inovasi pengajar di seluruh PB. Asas latihan pedagogi disediakan sebagai permulaan kepada seluruh personel berstatus PP yang berdaftar dengan JPK bagi mempertingkatkan kemahiran penyampaian latihan.

Standard dan kurikulum dibangunkan di dalam sub-sektor pengajar vokasional dalam dokumen SKPK/NOSS berjaya memandu pengiktirafan personel tenaga pengajar yang bakal melahirkan tenaga kerja mahir dan separa mahir diperlukan negara.

## RUJUKAN

A. M. Williams. (1911). *John Frederick Herbart - A Study in Pedagogies*. London, Glasgow & Bombay: Blackie & Son Ltd.

Al-Al'lamah Asy'Syeikh Burhanuddin Az-Zarnurji. (2012). *Pelita Ilmu* (Muhammad Syafi'i bin Abdullah Bin Muhammad bin Ahmad Rangkul Langgih Fathani, Trans.). Batu caves, Selangor: Al-Hidayah Publication.

BERNAMA. (2018, 2 Oktober 2018). TVET teras lahir tenaga mahir, tingkat daya saing negara. *Bernamea.com*.

Charles R. Allen. (1919). *The Instructor The Man and The Job: A Handbook for Instructors of Industrial & Vocational Subjects*. Philadelphia and London: Philadelphia & London J. B. Lippincott Company.

G. Pandu Naik. (2007). *Training and Development: Text, Research and Cases*. New Delhi, India: Excel Books.

Institute of Labour Market Information & Analysis. (2016). Permintaan & Penawaran Guna Tenaga Mengikut Sektor Ekonomi. Retrieved from Putrajaya: [http://www.utm.my/office-dvcai/files/2016/08/ILMIA\\_PERMINTAAN-DAN-PENAWARAN-GUNA-TENAGA-kpt200716.pdf](http://www.utm.my/office-dvcai/files/2016/08/ILMIA_PERMINTAAN-DAN-PENAWARAN-GUNA-TENAGA-kpt200716.pdf)

Institute of Labour Market Information & Analysis. (2018). *Malaysians With TVET Qualifications are Essential for Sustaining Economic Growth*. Retrieved from Institute of Labour Market Information & Analysis (ILMIA), Putrajaya:

Jabatan Pembangunan Kemahiran. (2012). *Kod Amalan Pentauliahan Program Kemahiran (KAPPK)* (Edisi 2:2012 ed.). Putrajaya: Jabatan Pembangunan Kemahiran (JPK).

Jabatan Pembangunan Kemahiran. (2018a). Standard Kemahiran Pekerjaan Kebangsaan (NOSS) (Vol. I-031-3:2014). Putrajaya: Jabatan Pembangunan Kemahiran (JPK).

- Jabatan Pembangunan Kemahiran. (2018b). Statistik Persijilan Program Latihan Vokasional (Pengajar) - Sistem Kemahiran Kebangsaan Malaysia (SKKM). In Malaysia Occupational Skills Qualification (MOSQ) (Ed.). Putrajaya: Jabatan Pembangunan Kemahiran (JPK).
- Jim Huntzinger. (2002). The Roots of Lean - Training Within Industry: The Origin of Kaizen. *Target, Vol. 18*(No. 1).
- John Frederick Herbart. (1904). *Outlines of Educational Doctrine* (Alexis F. Lange (Ph.D) & Annotated by Charles De Garmo (Ph.D), Trans.). London: Macmillan & Co., Ltd.
- Kementerian Hal Ehwal Ekonomi. (2018). *Mid-Term Review of 11th Malaysia Plan*. Putrajaya: MEA
- Mohamed Nor Azhari Azman, & Ramlee Mustapha. (2014). *Pendidikan Teknikal dan Vokasional: Pendekatan Penyelidikan, Analisis & Interpretasi*. Tanjong Malim: Penerbit Universiti Pendidikan Sultan Idris.
- NASDA 652, 652, Jabatan Pembangunan Kemahiran (JPK), Pub. L. No. P.U. (B) 233/2006, Akta Pembangunan Kemahiran Kebangsaan 2006 Stat. p. 43 (Percetakan Nasional Malaysia Bhd. 2006).
- Pang Chau Leong. (2010). Background Paper for Malaysia: Skills Development in the Workplace in Malaysia. Chiba, Japan: Overseas Vocational Training Association (OVTA).
- PM Dr. Abdul Said Ambotang, & Ghazali Sulaiman. (2018, 1 Ogos 2018). Tahap Keboleherjaan Dalam Kalangan Pelajar TVET, Minda Pendidik. *Utusan Borneo*.
- Pusat Latihan Pengajar & Kemahiran Lanjutan (CIAST) (2013), *Melakar Transformasi CIAST 2008 – 2012*. CIAST, Shah Alam.
- Ridzwan Che Rus, & Ruhizan Mohamad Yasin. (2018). *Cabaran Pembentukan Pekerja Berkemahiran Tinggi: Sistem Pendidikan & Latihan Teknikal dan Vokasional*. Tanjong Malim: Penerbitan UPSI.
- Syed Muhammad Naquib Al-Attas. (1980). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. Kuala Lumpur: Islamic Thought & Civilization (ISTAC).
- Training Within Industry Service. (1945). *The Training Within Industry Report: 1940 - 1945*. Retrieved from Washington D.C.
- UNESCO. (2012). *Transforming TVET*. Paper presented at the Third International Congress on Technical & Vocational Education and Training, Shanghai, P.R of China.
- Unit Perancang Ekonomi. (2015a). Kertas Strategi 9: Mentransformasi Pendidikan dan Latihan Teknikal dan Vokasional untuk Memenuhi Permintaan Industri *Rancangan Malaysia Ke- 11*. Putrajaya: Jabatan Perdana Menteri (JPM).
- Unit Perancang Ekonomi. (2015b). *Kertas Strategi ke-9: Mentransformasi Pendidikan dan Latihan Teknikal dan Vokasional untuk Memenuhi Permintaan Industri*. Putrajaya: UPE.
- Zulkifli Mohd Sidi. (2018). *Model Pentaksiran Kompetensi Holistik dalam Pengajaran Pendidikan, Latihan Teknikal & Vokasional (PLTV)*. (Ph.D Thesis), Universiti Teknologi Mara (UiTM), Shah Alam.

# **HUBUNGAN PENCAPAIAN PENTAKSIRAN KERJA KURSUS DENGAN PENCAPAIAN PEPERIKSAAN AKHIR SEMESTER NOVEMBER 2018 BAGI KURSUS MUZK3162 MUZIK DUNIA PROGRAM IJAZAH SARJANA MUDA PERGURUAN (PISMP) DI IPG KAMPUS ILMU KHAS**

*Nik Rozalind bt. Nik Hassan*  
*Jabatan Pendidikan Muzik*  
[nik\\_rozalind@ipgkik.edu.my](mailto:nik_rozalind@ipgkik.edu.my)

*Nik Hartini bt. Nik Latif*  
*Jabatan Pendidikan Muzik*  
[hartini@ipgkik.edu.my](mailto:hartini@ipgkik.edu.my)

## **ABSTRAK**

Kajian ini bertujuan untuk mengetahui sama ada terdapat hubungan di antara pencapaian Pentaksiran Kerja Kursus dengan pencapaian Peperiksaan Akhir Semester bagi kursus MUZK3162 Muzik Dunia yang ditawarkan pada semester enam kepada siswa guru jurusan Pendidikan Muzik sesi Januari – Mei 2019 di Institut Pendidikan Guru. Seramai 27 siswa guru terlibat sebagai sampel dalam kajian ini. Kajian ini memberi fokus kepada pencapaian pentaksiran kerja kursus dan pencapaian peperiksaan akhir serta bagaimana kerja kursus membantu dalam meningkatkan markah peperiksaan akhir. Data yang diperoleh dianalisis dengan menggunakan perisian Statistical Packages for Social Science 23.0 (SPSS) di mana ujian korelasi Pearson digunakan untuk melihat tahap hubungan ini. Didapati markah kerja kursus adalah lebih tinggi daripada markah peperiksaan akhir dan analisis dengan ujian korelasi Pearson menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan tetapi sederhana positif antara pencapaian pentaksiran kerja kursus dengan pencapaian peperiksaan akhir. Kaedah temu bual juga dikendalikan untuk melihat faktor-faktor yang menyumbang kepada hubungan ini.

*Kata Kunci : Pentaksiran Kerja Kursus, Peperiksaan Akhir, Korelasi*

## **PENGENALAN**

Kursus MUZK3162 Muzik Dunia ditawarkan kepada siswa guru Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan (PISMP) di Semester 2 Tahun 3. Kursus ini menawarkan 2 nilai kredit dengan 30 jam bersemuka. Penggubalan Ringkasan Maklumat Kursus (RMK) bagi Kursus MUZK3162 Muzik Dunia telah dilaksanakan secara berpusat oleh Institut Pendidikan Guru Malaysia (IPGM) dan digunapakai oleh 27 IPG di seluruh Malaysia. RMK Kursus MUZK3162 Muzik Dunia berkuat kuasa mulai Jun 2015 dan dikemas kini pada Jun tahun 2017.

Rasional kursus ini ialah supaya pelajar dapat memperluaskan pengetahuan mengenai ensembel Asia, Pasifik Selatan dan Afrika serta meningkatkan kreativiti pelajar dalam penghasilan ensembel muzik di sekolah. Sinopsis bagi kursus ini ialah memberi penekanan kepada alat muzik, stail persembahan, peranan ensembel dan ciri-ciri muzik dalam ensembel muzik Asia, Pasifik Selatan dan Afrika. Kursus ini juga merangkumi analisis ciri-ciri muzik dari segi irama, melodi, ekspresi, tekstur, harmoni, bentuk dan warna ton melalui apresiasi muzik yang diperdengarkan.

Empat hasil pembelajaran telah dikemukakan untuk kursus ini seperti yang berikut :

1. Menjelaskan ciri, fungsi, dan teknik memainkan alat-alat muzik berdasarkan klasifikasi *Sachs-Hornbostel* dalam ensembel muzik Asia, Pasifik Selatan dan Afrika berdasarkan sumber terkini,
2. Menilai stail persembahan, ciri-ciri muzik, dan peranan ensembel muzik Asia, Pasifik Selatan, dan Afrika berdsarkan rujukan sumber terkini,
3. Menganalisis struktur muzik dari segi konsep irama, melodi, ekspresi, tekstur, harmoni, bentuk dan warna ton dalam ensembel muzik Asia, Pasifik Selatan, dan Afrika melalui pendengaran aktif dan rujukan skor,
4. Mencadangkan sebuah persembahan ensembel muzik di sekolah rendah yang boleh mengadaptasi ciri-ciri muzik sama ada dalam ensembel muzik Asia, Pasifik Selatan, dan Afrika secara bertulis.

Tugasan kerja kursus dihasilkan mengikut keperluan RMK. Penggubalan tugasan dibuat berdasarkan matrik Hasil Pembelajaran Kursus (HPK) yang ditetapkan dalam RMK. Persediaan pentaksiran kerja kursus harus dilaksanakan mengikut prosedur yang merangkumi tiga peringkat seperti yang berikut :

- i. penggubalan jadual spesifikasi tugasan (JST)
- ii. penggubalan soalan tugasan, dan
- iii. penggubalan rubrik atau/dan skema pemarkahan

Kerja kursus dengan soalan dan rubrik yang dihasilkan oleh pensyarah perlu melalui peringkat penyemakan dari segi aras dan bahasa sebelum disemak oleh Pakar Bidang atau *Subject Matter Expert* (SME) yang telah dilantik. Ia kemudiannya perlu disahkan oleh Ketua Jabatan Akademik (KJA). Pada peringkat akhir, soalan kerja kursus akan disemak oleh Pemeriksa Dalaman (PD) atau *Internal Examiner* (IEE) sebelum soalan kerja kursus tersebut diluluskan dan diedarkan kepada siswa guru.

Sekiranya terdapat lebih daripada seorang pensyarah yang mengajar kursus tersebut, penyelarasan kerja kursus perlu dilaksanakan terlebih dahulu dengan mengambil satu sampel kerja kursus yang dipilih secara rawak untuk disemak oleh semua pensyarah yang mengajar berdasarkan skema pemarkahan atau rubrik untuk memastikan bahawa semua kriteria penilaian ditanda untuk mencapai satu markah untuk menentukan satu markah piawai yang dipersetujui bagi meningkatkan keesahan dan kebolehpercayaan sesuatu kerja kursus tersebut. Sekiranya seorang pensyarah sahaja yang mengajar kursus dan menyemak tugasan, penyelarasan sebelum pemeriksaan tidak perlu dilaksanakan.

Dua jenis pentaksiran yang telah ditetapkan untuk kursus MUZK3162 Muzik Dunia iaitu Ujian Bertulis dan Tugasan. Pentaksiran secara Ujian Bertulis diuji menggunakan kaedah Peperiksaan yang membawa markah 40 peratus. Manakala pentaksiran bagi Tugasan sebanyak 60 peratus diuji menggunakan dua kaedah iaitu :

- i. Penulisan Esei yang membawa markah 45 peratus dan
- ii. Ulasan Kritis yang membawa markah 15 peratus.

Soalan peperiksaan digubal oleh pensyarah yang mengajar di IPG yang menawarkan kursus MUZK3162 Muzik Dunia pada semester ia ditawarkan. Soalan digubal berdasarkan Jadual Spesifikasi Ujian (JSU). Ketua penggubal dan ahli-ahlinya perlu menyemak dan memurnikan kertas peperiksaan bersama-sama SME dan KJA. Setelah disemak, kertas peperiksaan diserahkan kepada PD untuk memastikan soalan dan skema pemarkahan mematuhi standard yang ditetapkan sebelum dihantar ke IPGM.

Proses penyelarasan skrip peperiksaan adalah sama seperti kerja kursus kecuali ia memerlukan tiga sampel skrip jawapan yang dipilih secara rawak untuk mendapat persetujuan markah dari semua



panel pemeriksa. Proses moderasi pula perlu dilakukan selepas semua skrip telah diperiksa dengan memilih tiga skrip jawapan. Sekiranya terdapat perbezaan lima markah atau lebih selepas semua skrip yang dimoderasikan, maka pemeriksa tersebut perlu memeriksa semula skrip jawapan tersebut. Semasa proses moderasi, pemeriksa pertama menanda skrip menggunakan pen berdakwat merah. Pemeriksa kedua menggunakan pen berdakwat hijau dan sekiranya perlu pemeriksaan ketiga menggunakan pen berdakwat ungu.

## **SOROTAN KAJIAN DAN PEMBINAAN HIPOTESIS**

### **LATAR BELAKANG KAJIAN**

Menurut Brookheart (2001), pencapaian adalah sebagai penyelesaian dan kecekapan yang diperolehi dalam sesuatu kemahiran, pengetahuan atau kemajuan secara semulajadi yang tidak terlalu bergantung kepada kecerdasan akal fikiran. Oleh itu, segala permasalahan yang berlaku dalam proses pembelajaran ini akan menggalakkan usaha dan cita-cita sebuah institusi pengajian tinggi selain mempunyai fikiran minda yang cemerlang.

Selain daripada itu juga, pencapaian akademik boleh ditafsirkan sebagai suatu pelaksanaan ujian atau peperiksaan berasaskan penilaian daripada guru atau pendidik dalam satu ujian yang dilakukan bagi mengukur tahap pencapaian pelajar. Oleh itu, tahap kelulusan pelajar dalam subjek matematik mempengaruhi kepada pengajian mereka sama ada lulus atau tidak dalam mengambil kursus matematik yang akan datang. Mengikut kamus Dewan (1994:930) mentafsirkan bahawa penilaian merupakan perihal atau perbuatan, menilai dan menaksir. Selain itu, menurut Abu Bakar Nordin (1994), penilaian adalah suatu proses yang berterusan bagi mendapatkan maklumat bertujuan supaya berlakunya perubahan terhadap seseorang dari aspek pemikiran, perasaan dan tingkahlakunya. Seiring dengan proses pengajaran dan pembelajaran, penilaian memberi banyak manfaat dan makna kepada seseorang pengkaji bagi mencari perubahan dalam sesuatu kajian.

### **PERMASALAH KAJIAN**

Penilaian Kerja Kursus dijalankan secara berkala dan berterusan bertujuan untuk mengukur perkembangan pengetahuan, mengukur tahap pencapaian kemahiran praktikal, menilai kemahiran insaniah, membantu pelajar mengenal pasti tahap pencapaian semasa untuk merancang, mengubahsuai dan menambahbaik kaedah pembelajaran dan membantu pensyarah menilai keberkesanan pengajaran dan seterusnya merancang, mengubahsuai dan menambahbaik kaedah pengajaran. Pelaksanaan Penilaian Kerja Kursus akan dapat membantu pelajar menguasai isi pelajaran dan seterusnya dapat membantu pelajar menjawab dalam Peperiksaan Akhir Semester. Secara amnya pelajar yang mampu mencapai pencapaian yang cemerlang dalam Penilaian Kerja Kursus berkecenderungan tinggi untuk mencapai pencapaian yang cemerlang dalam Peperiksaan Akhir Semester. Walau bagaimanapun ini tidak didapati kerana pengetahuan yang diperolehi semasa kuliah dan kerja kursus tidak diaplikasikan dalam menjawab soalan peperiksaan akhir yang melibatkan konteks yang sama. Tajuk yang diuji dalam peperiksaan sebahagian besarnya berbeza dengan kerja kursus.

### **Objektif Kajian**

Objektif kajian ini adalah untuk mengkaji :

- i. Hubungan antara pencapaian Pentaksiran Kerja Kursus dengan pencapaian Peperiksaan Akhir Semester pelajar bagi kursus MUZK3162 Muzik Dunia.
- ii. Meninjau faktor-faktor yang boleh menyumbang kepada pencapaian Pentaksiran Kerja Kursus dan pencapaian Peperiksaan Akhir Semester.

## **METODOLOGI KAJIAN**

### **Kaedah Kajian**

Kajian yang dijalankan ini berbentuk kuantitatif yang melibatkan pengumpulan data sekunder daripada Unit Peperiksaan Institut Pendidikan Guru Kampus Ilmu Khas. Data yang diperolehi adalah data Keputusan Pentaksiran Kerja Kursus dan Peperiksaan Akhir Semester yang ditawarkan pada Sesi Jun-November 2018. Mohd Majid Konting (2005), menjelaskan bahawa kajian korelasi biasanya digunakan bagi melihat hubungan atau menjelaskan sesuatu fenomena.

### **Persampelan**

Populasi kajian ini terdiri daripada siswa guru Semester 6 seramai 27 orang daripada bidang pengkhususan Pendidikan Muzik yang mengambil kursus Muzik Dunia MUZK3162. Siswa guru yang terlibat dalam kajian dipilih secara bertujuan. Persampelan tujuan merujuk kepada prosedur persampelan, iaitu sekumpulan subjek yang mempunyai ciri-ciri tertentu dipilih sebagai responden kajian berdasarkan pengetahuan dan tujuan khusus penyelidikan penyelidik (Syed Ismail Syed Mustapa, Ismail Raduan & Bushro Ali, 2018)

### **Teknik Pengumpulan Data**

Data yang diperolehi dianalisis menggunakan perisian *Statistical Package for Social Science (SPSS) versi 23.0* dengan menggunakan kaedah Kolerasi Pearson untuk mengetahui kekuatan hubungan antara pencapaian Pentaksiran Kerja Kursus dengan Peperiksaan Akhir Semester. Data tersebut adalah analisis dokumen iaitu markah kerja kursus dan markah peperiksaan akhir. Soal selidik dan temubual juga digunakan untuk meninjau pandangan siswa guru mengenai kerja kursus dan juga peperiksaan akhir. Data dianalisis secara kuantitatif dengan *SPSS* dan kualitatif .

## **ANALISIS DAN KEPUTUSAN**

Keputusan menunjukkan bahawa walaupun pelajar mendapat gred yang tinggi dalam kerja kursus namun ia kurang membantu pencapaian dalam peperiksaan akhir. Keputusan menunjukkan pencapaian kerja kursus dan peperiksaan akhir mempunyai hubungan signifikan yang positif sederhana dan rendah iaitu  $r = 0.476$ ,  $p < 0.01$

### **Ujian Kesignifikan Pekali Korelasi**

Dalam ujian korelasi iaitu pekali korelasi ( $r$ ) digunakan untuk menunjukkan sejauh mana kekuatan atau keteguhan di antara satu pembolehubah dengan pembolehubah yang lain. Pekali korelasi mempunyai nilai di antara negatif satu dan positif ( $-1 < r < 1$ ). Nilai sifar menunjukkan bahawa tidak wujudnya hubungan linear antara pembolehubah. Pekali korelasi yang menghampiri sifar menunjukkan bahawa hubungan yang lemah antara pembolehubah dengan pembolehubah yang hendak dikaji. Manakala apabila pekali menghampiri  $-1$  atau  $+1$  adalah menunjukkan hubungan yang kuat antara pembolehubah.

## **KESIMPULAN**

Terdapat perhubungan yang positif tetapi sederhana antara kerja kursus dan pencapaian peperiksaan. Tugas Penulisan Esei dan Ulasan Kritis sesuai untuk kursus ini kerana berkait rapat dengan peperiksaan. Memberi tugas yang berkait rapat dalam penekanan kepada alat muzik, stail persembahan, peranan ensembel dan ciri-ciri muzik dalam ensembel muzik Asia, Pasifik Selatan dan Afrika. Tempoh untuk melengkapkan tugas kerja kursus adalah sesuai, dan mencukupi masa. Siswa guru lebih gemar dan seronok dengan pentaksiran kerja kursus berbanding dengan peperiksaan. Tugas kerja kursus lebih mudah, menarik dan memberi peluang untuk berbincang dengan pensyarah

dan rakan sekerja. Tugas kerja kursus memberi kurang tekanan berbanding dengan peperiksaan yang memerlukan penulisan dan didapati terlalu banyak topik yang perlu di baca dan dihafal.

## **RUJUKAN**

Aby Bakar Nordin (1987): Siri Maktab perguruan. *Asas Penilaian Pendidikan*.

Brookheart, S. M. (2001) Successful students' formative and summative uses of assessment information, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 8, no. 2, pp. 154-169.

Buku Panduan Pentaksiran Institut Pendidikan Guru Malaysia, Edisi 2019 (semakan Jun 2019), Kementerian Pendidikan Malaysia

Maxwell, J.A. (2005). *Qualitative research design: An Interactive Approach*. (2<sup>nd</sup>.ed) Thousand Oaks, CA: Sage

Mohd Majid Konting (2005). *Kaedah Penyelidikan Pendidikan*. Kuala Lumpur : Dewan Bahasa Dan Pustaka. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/3204140>

# AMALAN PENTAKSIRAN SEBAGAI PEMBELAJARAN DI KALANGAN GURU SJK(C) DI LEMBAH KLANG

## THE PRACTICES OF ASSESSMENT AS LEARNING AMONG THE TEACHERS FROM SJK(C) KLANG VALLEY

*Chin Mei Keong (PhD)\*, Teng Siew Lian (PhD), Ramesh Rao Ramanaidu (PhD),  
Tay Pio & Ching Ing Hoe  
Institut Pendidikan Guru Kampus Ilmu Khas, Kuala Lumpur  
mei\_keong@ipgkik.edu.my*

### ABSTRAK

Kajian ini bertujuan untuk mendapatkan maklumat berkenaan persepsi dan amalan Pentaksiran Sebagai Pembelajaran (PSB) guru-guru SJK(C) di Lembah Klang. Kajian ini melibatkan 229 orang guru dari 4 buah i SJK(C)sekitar Lembah Klang. Instrumen yang digunakan dalam kajian ini berbentuk Borang Soal Selidik Pentaksiran Dalam Bilik Darjah yang terdiri daripada 24 item merangkumi aspek Pentaksiran Sebagai Pembelajaran (12 item), Pentaksiran Untuk Pembelajaran (7 item) dan Pentaksiran Tentang Pembelajaran (5 item). Data dianalisis dengan menggunakan statistik deskriptif dan statistik inferential, khususnya kaedah bukan parametrik.. Dapatan kajian menunjukkan bahawa 85% guru-guru SJK(C) mengamalkan Pentaksiran Sebagai Pembelajaran, 84% daripada responden mengamalkan pentaksiran untuk pembelajaran, manakala 80% mengamalkan pentaksiran tentang pembelajaran. Manakala Statistik non-parametric (Kruskal-Wallis Test) menunjukkan bahawa tiada perbezaan mean-ranks yang signifikan amalan jenis pentaksiran guru daripada kategori jenis sekolah dan kategori pengalaman mengajar. Dapatan ini menunjukkan bahawa kesedaran guru-guru SJK(C) tentang amalan Pentaksiran Sebagai Pembelajaran adalah pada tahap yang menggalakkan. Seterusnya implikasi kajian bagi memupuk kemenjadian murid secara holistik melalui pentaksiran sebagai pembelajaran juga dibincangkan.

*Kata kunci: Pentaksiran bilik darjah, Pentaksiran Sebagai Pembelajaran, Pentaksiran Untuk Pembelajaran, Pentaksiran Tentang Pembelajaran.*

### ABSTRACT

The purpose of this study is to obtain information on the perception and practices of SJK (C) teachers' assessment as learning (PSB) in the Klang Valley. A total of 229 teachers from SJK (C)located in the Klang Valley took part in the study. The instrument used in this study was the Classroom Assessment Questionnaire consisting of 24 items including aspects of Assessment As Learning (12 items), Assessment For Learning (7 items) and Assessment Of Learning (5 items). Descriptive statistics and inferential statistics, specially non-parametric method, were used to analyze the data.. The findings showed that 85% of the SJK(C) teachers practice assessment as learning, 84% of the respondents practice assessment for learning, while 80% of them practice assessment on learning. Non-parametric analysis (Kruskal-Wallis Test) showed that there was no significant mean-rank differences in the practice of assessment for school type category and teaching experience category. This findings indicated that SJK(C) teachers' awareness on the practice of Assessment As Learning is very encouraging. The implications of the study to foster character building holistically through assessment as learning is also discussed.

*Key words: Classroom assessment, Assessment As Learning, Assessment For Learning, Assessment of Learning*

## **PENGENALAN**

Sejajar dengan perkembangan teknologi yang pesat membangun, sistem pentaksiran di bawah Kementerian Pendidikan Malaysia telah mengalami transformasi dan turut berubah. Pada tahun 2011, Lembaga Peperiksaan (LP) melaksanakan format Pentaksiran berasaskan Sekolah (PBS). Pentaksiran yang lebih holistik, kukuh, dan selari dengan kurikulum rujukan standard diperkenalkan bagi menggantikan sistem pentaksiran semasa yang dilihat terlalu menekankan kepada aspek peperiksaan dan tidak memenuhi hasrat melahirkan generasi baru yang mampu menangani cabaran era globalisasi. Transformasi pentaksiran ini memberikan satu pendekatan baru bagi membolehkan pembangunan potensi pelajar dapat dibina secara menyeluruh di samping dapat menentukan keberkesanan guru dan pihak sekolah di dalam aktiviti pembelajaran dan pengajaran (Lembaga Peperiksaan Malaysia, 2012).

Pentaksiran merupakan bahagian utama dalam proses pengajaran dan pembelajaran dan istilah ini menggambarkan proses berterusan yang merangkumi pengumpulan, penginterpretasian, perekodan dan pelaporan maklumat mengenai prestasi murid supaya dapat membantu guru membuat keputusan (Boon, Lee & Lawrence, 2017). Pentaksiran boleh dilaksanakan secara formal yang melibatkan kaedah yang khusus seperti kuiz, ujian, penulisan esei, pembentangan, laporan, portfolio dan penghasilan produk amali. Pentaksiran tidak formal pula adalah seperti kaedah soal jawab, pemerhatian dan sebagainya.

Terdapat dua bentuk pentaksiran utama iaitu formatif dan sumatif dan tiga jenis pendekatan pentaksiran yang dinamakan Pentaksiran Tentang Pembelajaran (PTP), Pentaksiran Untuk Pembelajaran (PUP) dan Pentaksiran Sebagai Pembelajaran (PSP). Pentaksiran formatif dilaksanakan semasa proses pengajaran dan pembelajaran untuk mengesan kemajuan murid dan keberkesanan pengajaran guru. Pentaksiran untuk pembelajaran dan pentaksiran sebagai pembelajaran merupakan jenis pentaksiran formatif. Pentaksiran sumatif pula diadakan pada hujung semester atau penggal untuk merumuskan pencapaian murid dan boleh menggunakan maklumat tersebut untuk pemberian gred dan sijil. Pentaksiran tentang pembelajaran merupakan jenis pentaksiran sumatif. Ketiga jenis pentaksiran iaitu pentaksiran tentang pembelajaran, pentaksiran untuk pembelajaran dan pentaksiran sebagai pembelajaran merupakan pendekatan yang boleh digunakan secara berasingan atau bersama bagi mengumpul maklumat yang berkaitan dengan kemajuan dan pencapaian murid (Haliza & Joy, 2016).

Lembaga Peperiksaan telah mengadakan beberapa langkah penambahbaikan dan pentaksiran sekolah telah dikenali sebagai Pentaksiran Bilik Darjah (PBD) mulai hujung tahun 2016. PBD mengekalkan semua konsep pentaksiran sekolah dan melibatkan penentuan tahap penguasaan murid dalam setiap mata pelajaran (KPM, 2016). Kebelakangan ini Kementerian Pendidikan telah mengumumkan pengukuhan Pentaksiran Bilik Darjah (PBD) bagi murid tahap 1 menggantikan peperiksaan formal mulai tahun 2019. Perubahan ini membawa maksud pemansuhan amalan peperiksaan pertengahan dan akhir tahun untuk murid tahap 1 di semua sekolah rendah KPM mulai tahun 2019 (KPM, 2018).

Pentaksiran Bilik Darjah (PBD) merupakan proses yang berterusan dalam sesi PdP bagi mendapatkan maklumat tentang perkembangan, kemajuan, kebolehan dan penguasaan murid terhadap matlamat kurikulum yang dihasratkan. Semua maklumat yang diperolehi dari pentaksiran bukanlah bertujuan untuk perbandingan atau persaingan antara murid tetapi hendaklah digunakan untuk membantu pihak sekolah dan ibu bapa untuk merancang tindakan susulan ke arah menambah baik penguasaan dan pencapaian murid dalam pembelajaran (KPM, 2018).

## KAJIAN LITERATUR

### Pentaksiran dalam bilik darjah

Pentaksiran bilik darjah (PBD) merupakan satu pendekatan kepada penilaian formatif yang digunakan untuk mengenal pasti penguasaan murid dalam pengajaran dan pembelajaran. PBD dan alat-alat penilaian lain membekalkan informasi tentang pencapaian murid dalam semester semasa berkaitan dengan pengajaran dan pembelajaran supaya perubahan dapat dirancang mengikut keperluan. Tujuan utama PBD dilaksanakan adalah bagi meningkatkan kualiti pengajaran dan pembelajaran dalam bilik darjah melalui pendekatan yang berciri "*learner-centered, teacher-directed, mutually beneficial, formative, context-specific, and firmly rooted in good practice*" (Angelo & Cross, 1993).

PBD melibatkan tiga jenis pentaksiran iaitu Pentaksiran Tentang Pembelajaran (PTP), Pentaksiran Untuk Pembelajaran (PUP) dan Pentaksiran Sebagai Pembelajaran (PSP). Secara umumnya, pentaksiran tentang pembelajaran ialah pentaksiran sumatif yang diadakan untuk penggredan atau melaporkan pencapaian murid pada akhir sesuatu unit atau program. Pentaksiran untuk pembelajaran berlaku ketika proses pengajaran dan pembelajaran di dalam bilik darjah sedang berlangsung. Pentaksiran sebagai pembelajaran pula merupakan sebahagian daripada pentaksiran untuk pembelajaran yang menekankan bahawa pentaksiran ialah satu proses memperkembang dan menyokong metakognisi murid (Earl, 2013). Menurut Stiggins (2006), pentaksiran sebagai pembelajaran menekankan penilaian sendiri, penilaian rakan sebaya dan membuat refleksi sebagai pendorong pembelajaran. Dalam KSSR menekankan penilaian formatif atau pentaksiran untuk pembelajaran dan pentaksiran sebagai pembelajaran yang bertujuan untuk menilai perkembangan proses pembelajaran murid untuk meningkatkan lagi pembelajaran murid dan dengan harapan dapat membina potensi murid secara lebih menyeluruh (Na'imah, 2011).

### Pentaksiran Sumatif - Pentaksiran Tentang Pembelajaran

Pentaksiran tentang pembelajaran juga dikenali sebagai Pentaksiran Sumatif. Pentaksiran ini kadangkala dijalankan selepas sesuatu unit pelajaran, pada akhir sesuatu penggal atau semester. Cara pentaksiran ini dapat mengesan, merekod dan melapor pencapaian pelajar. Contohnya, guru mentaksir pelajar secara peperiksaan. Guru menyediakan soalan-soalan tentang semua topik yang telah diajar bagi sesuatu subjek. Pentaksiran tentang pembelajaran ini menggunakan gred. Misalnya gred A mewakili tahap pencapaian cemerlang, gred E pula mewakili tahap gagal. Rubrik pemarkahan juga digunakan. Melalui jenis pentaksiran ini guru dapat mengkategorikan murid-murid melalui markah yang mereka perolehi. Pelaporan tentang pencapaian murid dalam pembelajaran dikeluarkan secara bertulis dalam bentuk markah, gred, band profil, pernyataan deskriptif sebahagian atau kesemuanya. Semua bukti bagi pentaksiran tentang pembelajaran wajib dikumpulkan dalam portfolio. Semua portfolio mesti disimpan di sekolah dan dibentangkan untuk proses semakan dan pengesahan. Pelaporan boleh dibuat dalam bentuk sijil, pernyataan keputusan, profil atau testimoni.

Menurut Kupiainen et al., (2009), pentaksiran terakhir sangat penting sebab ia akan menentukan pelajar samada menerima sijil untuk meneruskan pelajaran ke sekolah menengah. Guru setiap mata pelajaran akan mengumpul portfolio setiap pelajar yang mengandungi rekod pencapaian setiap tahun dan bukti-bukti aktiviti yang dihadiri oleh pelajar. Menurut Garrison & Ehringhaus (2007), pentaksiran sumatif diberi pada masa yang telah ditetapkan untuk memastikan perkara yang diketahui atau tidak diketahui oleh pelajar. Kebanyakan pentaksiran sumatif adalah berkaitan dengan ujian dan peperiksaan am. Pentaksiran sumatif yang dijalankan dalam bilik darjah adalah untuk tujuan penggredan.

Pentaksiran sumatif juga sebagai pengukur untuk tahap pelajar dengan tahap kandungan. Walaupun pentaksiran cara ini adalah penting tetapi ia hanya dapat membantu mentaksir beberapa aspek sahaja dalam proses pembelajaran. Ini adalah disebabkan pentaksiran hanya berlaku selepas beberapa minggu atau beberapa bulan atau hanya sekali sahaja dalam tahun tersebut selepas pembelajaran. Oleh sebab pentaksiran sumatif tidak berlaku serta merta selepas pembelajaran, ia tidak dapat memberi informasi pada peringkat bilik darjah untuk membuat penyesuaian dan intervensi semasa proses

pembelajaran. Ia memerlukan pentaksiran formatif untuk mengetahui dan mengesan tahap pencapaian pelajar secara keseluruhan setelah sesuatu pengajaran dan pembelajaran dilaksanakan.

### **Pentaksiran Formatif - Pentaksiran Untuk Pembelajaran & Pentaksiran Sebagai Pembelajaran**

Konsep pentaksiran formatif telah dijelaskan dari 1990an hingga awal abad ke 21. Namun, bukti empirikal diperlukan untuk menguji keberkesanan pentaksiran formatif dalam proses pendidikan. Salah satu perkembangan semasa dalam amalan pentaksiran formatif adalah penekanan dalam memberi maklum balas serta pengaruhnya dalam meningkatkan pencapaian murid (Magno & Lizada, 2015).

Pada awal abad ke 21, Terras (2005) telah mulai mencari definisi pentaksiran formatif bersama dengan pentaksiran sumatif. Lanjutan itu, beberapa laporan penting tentang isu-isu pentaksiran formatif telah dibincangkan. Salah satu isu laporan beliau termasuklah pandangan Clark (2012a) yang menunjukkan bahawa pentaksiran formatif adalah proses pengajaran yang membina kecekapan pembelajaran sepanjang hayat. Selain itu, Heritage (2010) menerangkan bahawa pentaksiran formatif merupakan sebahagian daripada pemudahcara proses pembelajaran. Manakala Yorke (2003) pula menekankan pentaksiran formatif sebagai cara meningkatkan proses arahan dalam pendidikan pengajian tinggi.

Tambahan daripada isu-isu yang dilapor di atas, Clark (2012b) telah menggariskan satu teori yang menelitikan bagaimana pentaksiran formatif membina keupayaan kawalan diri pelajar. Begitu juga dengan Hudesman et al. (2013) yang telah mengkaji tentang pentaksiran formatif bilik darjah bersama dengan metakognisi berupaya meningkatkan pencapaian pelajar.

Laporan Magno dan Lizada (2015) telah menghuraikan ciri-ciri penting pentaksiran formatif. Mereka berpendapat bahawa terdapat sembilan prinsip yang berperanan sebagai satu set ekspektasi untuk memastikan guru dapat mengamalkan pentaksiran formatif yang lebih baik semasa mengendalikan pengajaran dan pembelajaran. Prinsip-prinsip tersebut terdiri daripada:

- i. Pentaksiran formatif dikendalikan bersama dengan perspektif ‘untuk’ dan ‘sebagai’ pembelajaran;
- ii. Pentaksiran formatif adalah *embedded* dengan arahan;
- iii. Membantu pelajar untuk menumpu kepada matlamat pembelajaran;
- iv. Pentaksiran formatif berfungsi sebagai dignostik ke atas sasaran kompetensi;
- v. Pentaksiran formatif mengalihkan penentuan kemahiran diskret kepada kemahiran bersepadu;
- vi. Pentaksiran yang menggunakan pelbagai borang serta borang berterusan;
- vii. Mengamalkan pemberian maklumbalas dengan keputusan pentaksiran;
- viii. Bekerjasama dengan pelajar untuk mencapai matlamat pembelajaran; dan
- ix. Pentaksiran formatif mengalihkan arahan kepada kompetensi seterusnya.

Berdasarkan laporan Magno dan Lizada (2015), ciri-ciri penting pentaksiran formatif tersebut telah dijadikan panduan untuk persediaan soal selidik kajian ini. Sebanyak 24 item soalan telah dirangka yang mana 7 item tentang “Pentaksiran untuk pembelajaran”; 5 item tentang “Pentaksiran tentang pembelajaran”; dan 12 item tentang “Pentaksiran sebagai pembelajaran”.

### **PERNYATAAN MASALAH**

Tiga tunjang utama dalam pengajaran dan pembelajaran (PdP) ialah kurikulum, guru dan penilaian. Antara ketiga tunjang itu, penilaian menarik minat ramai pengkaji. Peralihan daripada pendekatan berorientasikan produk ke pendekatan berorientasikan proses untuk penilaian telah lama menimbulkan tuntutan yang lebih besar kepada pelajar, guru, ibu bapa, pelatih guru dan masyarakat. Cabaran utama dalam isu tersebut ialah dalam membezakan di antara pentaksiran dan penilaian. Antara skop penilaian yang menjadi perhatian ramai pengkaji ialah, apakah yang dimaksudkan dengan Penilaian Berasaskan Bilik Darjah (PBD)? Beberapa halangan untuk melaksanakan PBD terletak pada pemahaman dan cara melaksanakannya dengan berkesan.

Dalam konteks Malaysia, memahami amalan dan pendekatan PBD di kalangan guru mempunyai cabaran tersendiri. Kebanyakan cabaran ini berlaku kerana keunikan sistem pendidikan Malaysia. Di peringkat pendidikan rendah, tiga bahasa digunakan sebagai medium pengantaraan. Di Sekolah Kebangsaan, Bahasa Melayu digunakan, manakala di Sekolah Jenis Kebangsaan Cina (SJKC), Bahasa Cina digunakan, dan di Sekolah Jenis Kebangsaan Tamil (SJKT), Bahasa Tamil digunakan. Tumpuan kajian ini adalah untuk meneroka amalan dan meninjau amalan PBD dikalangan guru SJKC. Tumpuan khas akan diberikan pada amalan Pentaksiran Sebagai Pembelajaran (PSP).

### **Objektif Kajian**

Secara umumnya kajian ini meninjau persepsi dan amalan Pentaksiran Sebagai Pembelajaran (PSB) guru-guru SJK(C) di Lembah Klang.

Secara khususnya kajian bertujuan untuk:

- i. Mengetahui tahap amalan Pentaksiran Tentang Pembelajaran, amalan Pentaksiran Untuk Pembelajaran, dan amalan Pentaksiran Sebagai Pembelajaran guru-guru SJK(C) di Lembah Klang.
- ii. Mengetahui perbezaan amalan Pentaksiran Tentang Pembelajaran, amalan Pentaksiran Untuk Pembelajaran, dan amalan Pentaksiran Sebagai Pembelajaran guru-guru SJK(C) di Lembah Klang daripada kategori sekolah.
- iii. Mengetahui perbezaan amalan Pentaksiran Tentang Pembelajaran, amalan Pentaksiran Untuk Pembelajaran, dan amalan Pentaksiran Sebagai Pembelajaran guru-guru SJK(C) di Lembah Klang daripada kategori pengalaman mengajar.

### **Persoalan Kajian**

Berdasarkan objektif kajian tersebut, persoalan yang timbul adalah seperti berikut:

- i. Adakah tahap amalan Pentaksiran Tentang Pembelajaran, amalan Pentaksiran Untuk Pembelajaran, dan amalan Pentaksiran Sebagai Pembelajaran guru-guru SJK(C) di Lembah Klang?
- ii. Adakah terdapat perbezaan amalan Pentaksiran Tentang Pembelajaran, amalan Pentaksiran Untuk Pembelajaran, dan amalan Pentaksiran Sebagai Pembelajaran guru-guru SJK(C) di Lembah Klang daripada kategori sekolah?
- iii. Adakah terdapat perbezaan amalan Pentaksiran Tentang Pembelajaran, amalan Pentaksiran Untuk Pembelajaran, dan amalan Pentaksiran Sebagai Pembelajaran guru-guru SJK(C) di Lembah Klang daripada kategori pengalaman mengajar?

### **METODOLOGI KAJIAN**

Kajian tinjauan ini menggunakan Pendekatan kuantitatif untuk mengumpul data. Soal selidik ditadbir untuk mengenal pasti persepsi dan tahap amalan pentaksiran sebagai pembelajaran guru tahap 1 SJK(C) di Lembah Klang. Data dipungut dengan menggunakan soal selidik ya / tidak. Mohd Najib (1999) menyatakan bahawa kaedah tinjauan menerusi penggunaan soal selidik telah banyak digunakan kerana merupakan cara yang berkesan dan praktikal untuk mendapatkan maklumat. Instrumen yang digunapakai ialah Soal Selidik Pentaksiran Dalam Bilik Darjah yang terdiri daripada 24 item untuk mengukur jenis pentaksiran yang diamalkan oleh responden kajian. Antaranya 5 item digunakan untuk mengukur amalan pentaksiran tentang pembelajaran, 7 item digunakan untuk mengukur amalan untuk pembelajaran dan 12 item digunakan untuk mengukur amalan sebagai pembelajaran.

Instrumen dan item yang dibina telah diuji kesahan dan kebolehpercayaannya. Bagi tujuan kesahan, pengkaji telah menjalankan kesahan kandungan dengan merujuk instrumen tersebut kepada lima orang pensyarah kanan di IPG Kampus Ilmu Khas, Kuala Lumpur yang bertujuan untuk memantapkan isi kandungan item yang dibina. Teguran dan pandangan daripada lima orang pensyarah ini telah diambil kira dalam permunian dari segi penggunaan bahasa, kejelasan maksud dan isi kandungan setiap item yang dibina.



Ujian rintis telah dijalankan terhadap setiap item dan nilai Alpha Cronbach bagi Instrumen Pentaksiran Dalam Bilik Darjah ialah 0.81, ini memberi gambaran bahawa semua item dalam instrumen tersebut adalah sesuai dan mempunyai kebolehpercayaan yang tinggi dan boleh digunakan dalam kajian ini.

Responden kajian terdiri daripada 229 orang guru yang sedang berkhidmat di SJK(C) Lembah Klang. Sekolah-sekolah tersebut ialah SJK(C) Taman Connaught, SJK(C) Nan Yik, SJK(C) Chong Fah Phit Chee, dan SJK(C) Batu 9 Cheras. Bagi memenuhi etika penyelidikan, sekolah-sekolah ini telah diberikan kod dengan huruf A hingga D

Data-data yang diperolehi dianalisis berdasarkan objektif kajian. Analisis deskriptif dalam peratus digunakan untuk menentukan tahap amalan guru tentang jenis pentaksiran di sekolah. Manakala Statistik *non-parametric* (*Kruskal-Wallis Test*) digunakan untuk menentukan perbezaan *mean-ranks* amalan jenis pentaksiran guru daripada kategori jenis sekolah dan kategori pengalaman mengajar. Data-data yang diperolehi dianalisis dengan menggunakan program *Statistical Package for the Social Science (SPSS) version 21.0*.

## DAPATAN DAN PERBINCANGAN KAJIAN

Dapatan kajian di bawah ini dibincangkan satu persatu berdasarkan objektif kajian dan persoalan kajian yang telah dinyatakan sebelum ini.

### Tahap amalan Pentaksiran Tentang Pembelajaran, amalan Pentaksiran Untuk Pembelajaran, dan amalan Pentaksiran Sebagai Pembelajaran guru-guru SJK(C) di Lembah Klang

Jadual 1

*Amalan Jenis Pentaksiran di SJK(C), Lembah Klang*

Jenis Pentaksiran	Peratus %
Pentaksiran tentang pembelajaran (PTP)	80.35
Pentaksiran untuk pembelajaran (PUP)	84.97
Pentaksiran sebagai pembelajaran (PSB)	85.44

N=229

Secara keseluruhan, dapatan kajian menunjukkan bahawa 85% guru-guru SJK(C) mengamalkan pentaksiran sebagai pembelajaran yang merupakan catatan yang tertinggi diikuti dengan 84% daripada responden mengamalkan pentaksiran untuk pembelajaran, dan 80% mengamalkan pentaksiran tentang pembelajaran (Jadual 1). Dapatan ini menggambarkan bahawa terdapat peralihan daripada pentaksiran tradisional yang menjurus pada pentaksiran tentang pembelajaran sahaja kepada jenis pentaksiran yang lebih menyeluruh. Dapatan ini agak menunjukkan bahawa sasaran kajian tidak hanya menumpukan perhatian kepada pentaksiran tradisional iaitu pentaksiran tentang pembelajaran tetapi telah mengagihkan pentaksiran merentasi ketiga-tiga jenis pentaksiran tersebut. Maka, dapatan kajian ini mengenal pasti bahawa amalan pentaksiran bilik darjah sasaran kajian adalah tinggi dan merangsangkan.

### Perbezaan Amalan Pentaksiran Tentang Pembelajaran, Amalan Pentaksiran Untuk Pembelajaran, dan Amalan Pentaksiran Sebagai Pembelajaran Guru-Guru SJK(C) di Lembah Klang daripada Kategori Sekolah

Jadual 2

*Perbandingan Mean Rank Pentaksiran sebagai pembelajaran (PSB) berdasarkan sekolah*

<b>Jenis Pentaksiran</b>	<b>Sekolah</b>	<b>N</b>	<b>Mean Rank</b>	<b>Chi-Square</b>	<b>Asymp. Sig.</b>
Pentaksiran sebagai pembelajaran (PSB)	Sekolah A	52	111.61	4.995	.172
	Sekolah B	14	80.50		
	Sekolah C	79	112.49		
	Sekolah D	84	121.17		

N=229

Selain daripada analisis dapatan keseluruhan (Jadual 1), analisis terhadap dapatan antara sekolah juga dikendalikan. Sasaran sekolah kajian ini terdiri daripada tiga sekolah Gred A iaitu SRJK(C) Batu 9, Cheras, SRJK(C) Nan Yik, SRJK(C) Taman Connaught dan satu sekolah Gred C yang diwakili oleh Chong Fah Phit Chee. Berdasarkan Analisis *Kruskal-Wallis*, Pentaksiran Sebagai Pembelajaran (PSB) berdasarkan sekolah (Jadual 2), didapati bahawa *Mean Rank* adalah antara 80.50–121.17. Walaupun *Mean Rank* jenis pentaksiran ini agak berbeza antara yang tertinggi dengan yang terendah berbanding dengan jenis Pentaksiran Untuk Pembelajaran dan Pentaksiran tentang Pembelajaran, namun perbezaan tersebut adalah tidak signifikan ( $\chi^2 = 4.995$ ;  $\alpha = > .05$ ).

Jadual 3

*Perbandingan Mean Rank Pentaksiran untuk pembelajaran (PUP) berdasarkan sekolah*

<b>Jenis Pentaksiran</b>	<b>Sekolah</b>	<b>N</b>	<b>Mean Rank</b>	<b>Chi-Square</b>	<b>Asymp. Sig.</b>
Pentaksiran untuk pembelajaran (PUP)	Sekolah A	52	118.10	2.963	.397
	Sekolah B	14	100.21		
	Sekolah C	79	107.25		
	Sekolah D	84	121.39		

N=229

Bagi Analisis *Kruskal-Wallis* Pentaksiran Untuk Pembelajaran (PUP) berdasarkan sekolah (Jadual 3), *Mean Rank* antara sekolah adalah antara 100.21 – 121.39. Perbezaan jenis pentaksiran ini mengikut kategori sekolah juga didapati tidak signifikan ( $\chi^2 = 2.963$ ;  $\alpha = > .05$ ).

Jadual 4

*Perbandingan Mean Rank Pentaksiran tentang pembelajaran (PTP) berdasarkan sekolah*

Jenis Pentaksiran	Sekolah	N	Mean Rank	Chi-Square	Asymp. Sig.
Pentaksiran tentang pembelajaran (PTP)	Sekolah A	52	124.67	2.957	.398
	Sekolah B	14	99.89		
	Sekolah C	79	115.31		
	Sekolah D	84	108.46		

N=229

Bagi Analisis Kruskal-Wallis Pentaksiran Tentang Pembelajaran (PTP) berdasarkan sekolah (Jadual 4) pula, *Mean Rank* antara sekolah dilaporkan antara 99.89 – 124.67 di mana SRJK(C) Batu 9 Cheras telah menunjukkan *Mean Rank* yang tertinggi. Namun begitu, analisis jenis pentaksiran ini turut tidak signifikan ( $\chi^2 = 2.957$  ;  $\alpha = > .05$ ).

Secara keseluruhan, Analisis Kruskal-Wallis untuk ketiga-tiga jenis pentaksiran iaitu PSB, PUP dan PTP berdasarkan sekolah, di dapati sekolah D telah menunjukkan Mean Rank yang paling tinggi dalam PSB dan PUP. Manakala Sekolah A pula melaporkan Mean Rank yang paling tinggi dalam PTP. Di sebalik Mean Rank tertinggi, Sekolah B telah dilaporkan Mean Rank yang paling rendah dalam analisis ketiga-tiga jenis pentaksiran (Jadual 2, 3 & 4).

**Perbezaan Amalan Pentaksiran Tentang Pembelajaran, Amalan Pentaksiran Untuk Pembelajaran, dan Amalan Pentaksiran Sebagai Pembelajaran Guru-Guru SJK(C) di Lembah Klang daripada Kategori Pengalaman Mengajar**

Jadual 5

*Analisis Kruskal-Wallis Pentaksiran tentang pembelajaran (PTP) berdasarkan pengalaman mengajar*

Jenis Pentaksiran	Pengalaman mengajar	N	Mean Rank	Chi-Square	Asymp. Sig.
Pentaksiran tentang pembelajaran (PTP)	1-5 tahun	66	113.47	6.880	.142
	6-10 tahun	57	125.08		
	11-15 tahun	44	118.82		
	16-20 tahun	22	124.84		
	>20 tahun	40	93.55		

N=229

Dapatan ujian *Kruskal-Wallis* menunjukkan bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam pentaksiran tentang pembelajaran (PTP) berdasarkan kategori pengalaman mengajar,  $\chi^2(4) = 6.880$ ,  $p = 0.142$ , dengan skor *Mean Rank* 125.08 untuk kategori pengalaman mengajar 6-10 tahun, 124.84 untuk kategori pengalaman mengajar 16-20 tahun, 118.82 untuk kategori pengalaman mengajar 11-15 tahun,

113.47 untuk kategori pengalaman mengajar 1-5 tahun, dan 93.55 untuk kategori pengalaman mengajar >20 tahun (Jadual 5).

Situasi ini menunjukkan bahawa kelima-lima kategori pengalaman mengajar yang dikaji telah mengamalkan pentaksiran tentang pembelajaran (PTP) pada tahap yang hampir sama. Dapatan kajian ini secara keseluruhannya memberi implikasi bahawa faktor kategori pengalaman mengajar bukanlah penentu utama bagi amalan pentaksiran tentang pembelajaran (PTP).

Jadual 6

*Analisis Kruskal-Wallis Pentaksiran untuk pembelajaran (PUP) berdasarkan pengalaman mengajar*

Jenis Pentaksiran	Pengalaman mengajar	N	Mean Rank	Chi-Square	Asymp. Sig.
Pentaksiran untuk pembelajaran (PUP)	1-5 tahun	66	107.06	1.610	.807
	6-10 tahun	57	117.78		
	11-15 tahun	44	121.01		
	16-20 tahun	22	116.91		
	>20 tahun	40	116.48		

N=229

Dapatan ujian *Kruskal-Wallis* menunjukkan bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam pentaksiran untuk pembelajaran (PUP) berdasarkan kategori pengalaman mengajar,  $\chi^2(4) = 1.610$ ,  $p = 0.807$ , dengan skor *Mean Rank* 121.01 untuk kategori pengalaman mengajar 11-15 tahun, 117.78 untuk kategori pengalaman mengajar 6-10 tahun, 116.91 untuk kategori pengalaman mengajar 16-20 tahun, 116.48 untuk kategori pengalaman mengajar >20 tahun, dan 107.06 untuk kategori pengalaman mengajar 1-5 tahun (Jadual 6).

Situasi ini menunjukkan bahawa kelima-lima kategori pengalaman mengajar yang dikaji telah mengamalkan pentaksiran untuk pembelajaran (PUP) pada tahap yang hampir sama. Dapatan kajian ini secara keseluruhannya memberi implikasi bahawa faktor kategori pengalaman mengajar bukanlah penentu utama bagi amalan pentaksiran untuk pembelajaran (PUP).

Jadual 7

*Analisis Kruskal-Wallis Pentaksiran sebagai pembelajaran (PSB) berdasarkan pengalaman mengajar*

Jenis Pentaksiran	Pengalaman mengajar	N	Mean Rank	Chi-Square	Asymp. Sig.
Pentaksiran sebagai pembelajaran (PSB)	1-5 tahun	66	107.10	1.747	.782
	6-10 tahun	57	119.04		
	11-15 tahun	44	119.32		
	16-20 tahun	22	122.77		
	>20 tahun	40	113.26		

N=229

Dapatan ujian *Kruskal-Wallis* menunjukkan bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam pentaksiran sebagai pembelajaran (PSB) berdasarkan kategori pengalaman mengajar,  $\chi^2(4) = 1.747$ ,  $p =$

0.782, dengan skor *Mean Rank* 122.77 untuk kategori pengalaman mengajar 16-20 tahun, 119.32 untuk kategori pengalaman mengajar 11-15 tahun, 119.04 untuk kategori pengalaman mengajar 6-10 tahun, 113.26 untuk kategori pengalaman mengajar >20 tahun, dan 107.10 untuk kategori pengalaman mengajar 1-5 tahun (Jadual 7).

Situasi ini menunjukkan bahawa kelima-lima kategori pengalaman mengajar yang dikaji telah mengamalkan pentaksiran sebagai pembelajaran (PSB) pada tahap yang hampir sama. Dapatan kajian ini secara keseluruhannya memberi implikasi bahawa faktor kategori pengalaman mengajar bukanlah penentu utama bagi amalan pentaksiran sebagai pembelajaran (PSB).

## **IMPLIKASI DAN CADANGAN KAJIAN**

Kajian yang dijalankan oleh pengkaji di empat buah sekolah SJK(C) di Lembah Klang menunjukkan guru-guru yang terlibat dalam pelaksanaan pentaksiran ini dapat mengikuti rentak Pentaksiran Bilik Darjah. Mereka bukan sahaja sudah memperoleh pengetahuan dan kefahaman terhadap tiga jenis pendekatan pentaksiran yang dinamakan Pentaksiran tentang Pembelajaran (PTP), Pentaksiran untuk Pembelajaran (PUP) dan Pentaksiran sebagai Pembelajaran (PSP), malahan telah mengamalkannya dengan baik. Dapatan ini mendapati bahawa kesedaran guru-guru SJK(C) tentang amalan Pentaksiran Sebagai Pembelajaran adalah pada tahap yang amat menggalakkan. Kajian membuktikan bahawa Pentaksiran Sebagai Pembelajaran bukanlah sesuatu yang sukar dan asing, malah mudah dilaksanakan dalam proses PdP. Hasil ini menunjukkan bahawa sesungguhnya tidak ada keraguan tentang amalan dasar baharu ini di SJK(C) Lembah Klang yang dipilih.

Dapatan kajian ini juga secara keseluruhannya memberi implikasi bahawa faktor kategori sekolah dan kategori pengalaman mengajar bukanlah penentu utama bagi amalan PTP, PUP dan juga bagi PSP. Maknanya, ketiga-tiga pentaksiran bilik darjah tersebut dapat diamalkan dengan baik di sekolah tanpa dipengaruhi oleh faktor jenis sekolah dan pengalaman mengajar guru di sekolah.

Secara khususnya hasil kajian ini boleh dijadikan sebagai panduan untuk pihak pendidikan khasnya Kementerian Pelajaran Malaysia sebagai badan kerajaan yang terlibat secara langsung dalam penggubalan kurikulum pendidikan agar mengambil kira faktor pentaksiran sebagai pembelajaran di sekolah. Berdasarkan dapatan kajian, sasaran kajian tidak hanya menumpukan perhatian kepada pentaksiran tradisional tetapi telah beralih kepada pentaksiran sebagai pembelajaran yang merupakan catatan skor yang tertinggi merentasi ketiga-tiga jenis pentaksiran tersebut. Maka pihak KPM haruslah berusaha untuk mempertengahan jenis pentaksiran ini dengan menyusun atur strategi-strategi bersama dengan pakar-pakar dalam bidang pentaksiran untuk merancang dan melaksanakan program-program demi membantu guru-guru untuk memantapkan diri dan seterusnya mengamalkan pentaksiran sebagai pembelajaran dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Misalnya melancarkan kursus-kursus, bengkel-bengkel, dan lain-lain lagi agar memberi pendedahan kepada para pendidik tentang jenis pentaksiran sebagai pembelajaran. Di samping itu, pemantauan rapi dari segi keberkesanan pelaksanaan program perlu diadakan agar program-program yang dijalankan betul-betul membawa manfaat kepada para pendidik.

Dapatan kajian juga memberi implikasi kepada pihak pendidik dan pentadbir sekolah bahawa jika sekiranya mereka dapat mewujudkan suasana dan persekitaran pentaksiran sebagai pembelajaran besar kemungkinan mereka dapat meningkatkan kemenjadian murid ke tahap yang lebih tinggi. Warga pendidik juga sewajarnya mengambil kira faktor-faktor perbezaan individu semasa merancang jenis pentaksiran sebagai pembelajaran. Ibrahim Mamat (1993) menyatakan bahawa kejayaan dan keberkesanan pendidikan adalah berhubung rapat dengan kesedaran para guru terhadap tanggungjawab, kelengkapan, keilmuan dan keluhuran peribadi. Justeru itu, implikasi kajian ini menuntut guru-guru memberi sokongan yang jitu terhadap transformasi pendidikan khasnya dari aspek pentaksiran sebagai pembelajaran. Dengan secara tidak langsung guru-guru akan terus berusaha untuk mencapai matlamat yang dirancang selaras dengan kehendak Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025.

Berdasarkan dapatan kajian, dengan itu dicadangkan pentadbir sekolah khususnya guru besar memainkan peranan proaktif dalam pelaksanaan jenis pentaksiran sebagai pembelajaran di sekolah. Guru besar harus memberi tumpuan utama kepada peningkatan pelajar bukan sahaja dari segi akademik tetapi juga secara holistik melalui jenis pentaksiran sebagai pembelajaran. Mesej ini mesti difahami oleh semua guru, dan disokong sepenuhnya oleh semua ibu bapa.

Selain itu, guru besar hendaklah memastikan rancangan perkembangan staf dilaksanakan secara serius dan terancang agar dapat membantu melengkapkan guru-guru dengan pengetahuan dan kemahiran jenis pentaksiran yang sudah pasti akan memberi sumbangan profesional di sekolah, khususnya dalam proses pentaksiran sebagai pembelajaran yang pada akhirnya akan membantu ke arah kemenjadian murid.

Selain itu juga dicadangkan bahawa guru yang mempunyai kelayakan profesional dalam sesuatu bidang mengajar mata pelajaran tersebut, misalnya guru dalam pengkhususan bidang Sains semasa belajar di institut pendidikan guru atau di universiti mesti ditugaskan untuk mengajar mata pelajaran tersebut. Begitu juga guru Bahasa Inggeris seharusnya ditugaskan untuk mengajar mata pelajaran Bahasa Inggeris, kerana seseorang guru tidak mungkin boleh mengajar semua mata pelajaran. Dengan demikian guru-guru dalam pengkhususan masing-masing dijangka akan dapat melaksanakan pentaksiran dengan lebih berkesan khususnya dalam jenis pentaksiran sebagai pembelajaran.

Di samping itu, hasil kajian memberi implikasi kepada ibu bapa bahawa kemenjadian murid secara holistik adalah lebih penting berbanding dengan hanya menekankan perkembangan kognitif. Ibu bapa seharusnya bersikap positif terhadap aspek pendidikan anak. Mereka perlu memberikan kerjasama sepenuhnya kepada pihak sekolah dalam melaksanakan transformasi pentaksiran khususnya pentaksiran sebagai pembelajaran.

Sehubungan dengan dapatan kajian, maka dicadangkan supaya ibu bapa meningkatkan kefahaman dan kesedaran tentang cara pelaksanaan jenis pentaksiran sebagai pembelajaran di sekolah, seterusnya memberi sokongan dan kerjasama sepenuhnya kepada pihak sekolah supaya pentaksiran sebagai pembelajaran dapat diimplimentasikan dengan jayanya.

Matlamat Falsafah Pendidikan Kebangsaan adalah untuk melahirkan individu yang seimbang dari segi jasmani, emosi, rohani dan intelek. Matlamat ini mencerminkan kepentingan peranan pendidikan dalam perkembangan dan pertumbuhan menyeluruh individu. Individu yang berjaya melalui seluruh sistem pendidikan seharusnya seorang individu yang seimbang, harmonis dan berakhlak mulia di samping menguasai pengetahuan yang luas.

Dengan ini, kajian lanjutan harus diteruskan dengan lebih menumpu kepada penyelidikan sistem pendidikan di Malaysia. Misalnya mengkaji keberkesanan sesuatu dasar pendidikan negara ke arah kemenjadian murid, mengkaji pembolehubah-pembolehubah yang mempunyai hubungan yang signifikan dengan kemenjadian murid dan seterusnya menyusun atur strategi yang berkesan untuk melaksanakannya. Ini dilakukan supaya orang ramai lebih memahami peranan dan tanggungjawab utama pendidikan.

Memandangkan pentaksiran memainkan peranan yang penting dalam menentukan kejayaan sesuatu sistem pendidikan, maka disarankan supaya menjalankan kajian yang mendalam berkaitan proses pentaksiran yang diamalkan oleh semua guru dalam proses pengajaran dan pembelajaran mereka. Misalnya menggunakan kaedah kualitatif dan kuantitatif agar generalisasi yang lebih baik diperolehi dan dapat digunakan dengan lebih meluas. Dicadangkan juga supaya kaedah pengumpulan data diperluaskan kepada temu bual untuk mendapat lebih banyak maklumat berkaitan fenomena penggunaan tiga jenis pendekatan pentaksiran tersebut dalam proses pengajaran dan pembelajaran.

Selain itu, kajian khusus terhadap sesuatu mata pelajaran juga boleh dijalankan. Menurut pandangan KPM, Pentaksiran Bilik Darjah (PBD) bukan hanya sesuai untuk matapelajaran tertentu, namun sesuai diamalkan tanpa mengira mata pelajaran dan kelas. Oleh itu, sampel kajian perlu

diluaskan kepada murid-murid supaya pentaksiran dapat dilakukan sejajar dengan tahap kemampuan murid dan seterusnya memupuk kemenjadian murid secara holistik.

## **PENUTUP**

Sebagai kesimpulan, pendidikan negara yang ingin menjayakan dan melahirkan individu yang berguna mestilah terlebih dahulu menuju ke arah kemenjadian murid yang holistik. Transformasi pendidikan khasnya dalam bidang pentaksiran seharusnya difahami oleh setiap lapisan masyarakat. Mereka perlu insaf bahawa pendidikan bukanlah tugas pihak tertentu sahaja, tetapi adalah amanah dan tanggungjawab semua pihak, termasuklah individu, guru, ibu bapa, pegawai pendidikan, kepimpinan masyarakat dan negara.

## **RUJUKAN**

- Angelo, T.A., & Cross, K.P. (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Boon Pong Yong., Lee Leh Hong & Lawrence Aloysius Aeria. (2017). *Pentaksiran dalam Pendidikan*. Shah Alam: Oxford Fajar.
- Clark, I. (2012a). Formative assessment: A systematic and artistic process of instruction for supporting school and lifelong learning. *Canadian Journal of Education*, 35(2), 24-40
- Clark, I. (2012b). *Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning*. *Educational Psychology Review*, 24, 205–249
- Earl.L.M.(2013), *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. (2nd ed.). Thousand Oaks: Corwin
- Garrison, C., & Ehringhaus, M. (2007). Formative and summative assessments in the classroom. Retrieved from <http://www.amle.org/Publications/WebExclusive/Assessment/tabid/1120/Default.aspx>
- Haliza Hamzah, Joy Nesamalar Samuel (2016). *Pengurusan Bilik Darjah dan Tingkah Laku*.Shah Alam: Oxford Fajar.
- Heritage, M. (2010). *Formative assessment and next-generation assessment systems: Are we losing an opportunity?* Washington, DC: Council of Chief State School Officers
- Hudesman, J., Crosby, S., Flugman, B., Issac, S., Everson, H., & Clay, D. B. (2013). Using formative assessment and metacognition to improve student achievement. *Journal of Developmental Education*, 37(1), 2-13.
- Kementerian Pelajaran Malaysia (2016). *Buku Panduan Pentaksiran Bilik Darjah*. Putrajaya: Bahagian Pembangunan Kurikulum
- Kementerian Pelajaran Malaysia (2018). *Buku Panduan Pentaksiran Bilik Darjah*. Putrajaya: Bahagian Pembangunan Kurikulum
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2012). *Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025*. Putrajaya: Kementerian Pelajaran Malaysia.
- Kupiainen, S., Hautamaki, J., & Karjalainen, T. (2009). *The Finnish education system and PISA*. Finland: Ministry of Education Publications.
- Magno, C. & Lizada, G.S. (2015). Features of Classroom Formative Assessment *Educational Measurement and Evaluation Review*, 6, 23-31.
- Mohd Najib Abdul Ghafar.(1999). *Penyelidikan Pendidikan*, Fakulti Pendidikan, Universiti Teknologi Malaysia, Skudai, Johor.

- Na'imah Ishak. (2011). *School based assessment as transformation in Educational Assessment*. International Seminar on Measurement and Evaluation 9-12, Oktober 2011. Universiti Sains Malaysia, Pulau Pinang.
- Stiggins, R. (2006) , *Assessment for learning: A key to motivation and achievement*. Edge, 2, No.2 pg 3-19
- Tarras, M. (2005). Assessment: Summative and formative: Some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466-478.
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45(4), 477-501



# **MENINGKATKAN KEMAHIRAN MELUKIS CORAK DALAM KALANGAN MURID PENDIDIKAN KHAS (CACAT PENGLIHATAN) MELALUI PENGGUNAAN MODUL**

*Zaharah Mohamad & Nor Azizah Atan  
Institut Pendidikan Guru Kampus Imu Khas  
zaharah@ipgkik.edu.my*

## **ABSTRAK**

Kajian ini dijalankan bagi meningkatkan kemahiran melukis corak dalam kalangan murid Pendidikan Khas (cacat penglihatan) melalui penggunaan modul. Kajian ini melibatkan tujuh orang murid cacat penglihatan di dua Sekolah Pendidikan Khas sekitar Kuala Lumpur. Reka bentuk kajian ini adalah secara kualitatif iaitu melalui kaedah temu bual, pemerhatian, ujian dan analisis dokumen. Analisis tinjauan awal menunjukkan bahawa subjek kajian tersebut lemah dalam melaksanakan aktiviti melukis corak. Intervensi dilaksanakan melalui pengelolaan penggunaan modul selama empat minggu. Dapatan kajian menunjukkan subjek kajian dapat mengenal dan melukis corak dengan tepat melalui aktiviti intervensi dan penggunaan modul. Subjek kajian dapat memahami dan melukis corak berdasarkan pengulangan motif dengan mudah dan betul. Oleh itu, dicadangkan bagi kajian seterusnya ialah fokus kepada aspek corak terancang bagi mengukuhkan kemahiran melukis corak.

*Kata Kunci: Melukis corak, Cacat penglihatan, Modul*

## **ABSTRACT**

This study is aimed at improving the skills of drawing patterns among Special Education students (visually impaired) through the use of modules. This study involved seven visually impaired students at two Special Education Schools around Kuala Lumpur. The design of this study is qualitatively through interviewing, observation, testing and document analysis. Preliminary survey analysis showed that the study subjects were weak in performing pattern drawing activities. The intervention was carried out through the management of the module for four weeks. The findings show that the subject of the study is able to accurately identify and draw patterns through intervention activities and module use. The study subjects were able to understand and draw patterns based on the repetition of motifs easily and correctly. Therefore, it is proposed for the next study to focus on the aspects of the planned pattern to strengthen the skills of drawing.

## **PENDAHULUAN**

Berdasarkan refleksi sesi praktikum yang lalu, penyelidik telah mendapati bahawa pelaksanaan pengajaran bagi mata pelajaran Pendidikan Seni Visual di sekolah pendidikan khas telah berjalan dengan baik. Murid-murid telah diajar dengan pelbagai pengetahuan dan juga kemahiran berhubung dengan mata pelajaran ini. Malah kelas-kelas juga dihias dengan hasil kerja murid-murid menunjukkan bahawa sekolah Pendidikan Khas menitik beratkan mata pelajaran Pendidikan Seni Visual.

Namun apabila penyelidik membuat tinjauan bagi pengajaran dan pembelajaran murid-murid cacat penglihatan, mereka amat meminati pelajaran Pendidikan Seni Visual pada hari itu dan sungguh bersemangat. Penyelidik dapat mengenal pasti beberapa masalah yang dihadapi murid-murid apabila menjalankan aktiviti, Segelintir murid masih mengalami masalah dan lemah dalam pengawalan psikomotor halus dan ramai lagi tidak mempunyai kemahiran melukis corak mudah. Mengikut Howard Gardner (1998), setiap individu mempunyai kecerdasan yang tersendiri dan kenyataan ini disokong oleh

Rohani Abdullah (2001), kecerdasan yang ada pada seseorang merupakan kecenderungan kepada sesuatu bidang, manakala mereka mungkin lemah dalam bidang yang lain.

Perkara ini merupakan satu kerugian yang besar kepada murid-murid cacat penglihatan kerana kemahiran melukis corak bukan sahaja boleh digunakan untuk Pendidikan Seni Visual tetapi juga bidang-bidang yang lain. Penguasaan kemahiran seperti ini dapat membuka minda dan peluang kepada murid untuk meneroka bukan sahaja dari segi media tetapi juga kemahiran-kemahiran yang lain, bak kata pepatah melentur buluh biarlah dari rebungnya, jika sesuatu kemahiran itu dipelajari dari kecil maka ianya akan menjadi satu aset yang berharga buat murid cacat penglihatan tersebut. Justeru tu, penyelidik ingin membuat penambahbaikan terhadap kemahiran melukis corak melalui penggunaan modul. Hal ini kerana, dapatan kajian akan memberi impak yang positif kepada perubahan yang terancang dan kesannya akan menghasilkan apa yang dikehendaki agar matlamat pendidikan dapat direalisasikan.

## **SOROTAN LITERATUR**

Menurut kamus Oxford Advance Learner's (2000), penguasaan kemahiran atau pengetahuan bermaksud, 'having enough skill or knowledge to do something well or to the necessary standard'. Murid yang kompeten adalah yang menguasai kemahiran atau pengetahuan yang cukup untuk melakukan sesuatu kemahiran seni dengan baik atau dalam satu standard yang ditetapkan.

Menurut National Assessment Governing Board (2008), pengetahuan dalam seni visual adalah termasuk mendapatkan informasi, menganalisis dan sintesis pengalaman, menjana pelbagai visual atau penyelesaian idea, memilih daripada idea-idea yang berasingan, media, atau proses, merancang dan menyusun pelaksanaan idea visual, menilai idea, dan aplikasi kecekapan teknikal dalam menghasilkan objek visual.

Penggunaan modul adalah sebagai satu inovasi penggunaan media bagi murid-murid cacat penglihatan. Menurut Marhanim A.Razak dan Mohd. Shahrizal Dolah (2007) media merupakan bahan atau bahantara yang digunakan dalam penghasilan sesuatu karya. Hasil seni visual dapat dilihat dengan penggunaan pelbagai jenis media seperti arang, pensel, pen dan dakwat, *soft pastel*, *oil pastel* dan kapur.

Selain itu, media turut dijelaskan sebagai bahan atau bahantara antara pengkarya dengan hasil seni mereka supaya dapat diinterpretasi oleh pemerhati karya. Media yang dominan iaitu media kering seperti pensel dan arang adalah untuk mendapatkan kesan rupa, dan bentuk ilusi pada sesuatu permukaan dengan mengaplikasikan kesan lakaran (Otto G, O, Robert O.B dan David L.C. 1994).

Penggunaan modul melukis corak juga diperkukuh oleh kajian Wan Nur Azyyati (2007) yang bertajuk Psikologi Kognitif yang mengatakan semakin banyak pancaindera yang digunakan semakin berkesan pembelajaran itu. Ini kerana pancaindera yang berlainan menghasilkan keadaan penanggapan yang berlainan. Setiap pancaindera melengkapkan kekurangan dan mengukuhkan penanggapan sesuatu pancaindera yang lain. Maka, pengajaran yang menggunakan kaedah demonstrasi yang melibatkan pancaindera akan lebih mendatangkan kesan baik kepada pembelajaran.

## **FOKUS KAJIAN**

Berdasarkan pemerhatian dan ujian pra, penyelidik mendapati masalah utama yang dihadapi oleh murid cacat penglihatan semasa menjalankan aktiviti melukis corak ketika sesi pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Seni Visual adalah kemahiran murid mengawal psikomotor halus. Hasil karya murid didapati tidak mencapai tahap yang memuaskan. Kebanyakan hasil kerja murid adalah tidak kemas. Oleh itu, pencapaian murid cacat penglihatan bagi aktiviti yang melibatkan melukis corak mudah adalah sangat kurang memuaskan. Kekemasan corak adalah sangat ditekankan kerana hasil kerja yang kemas dapat meningkatkan rasa yakin murid.

Fokus kajian adalah untuk meningkatkan kemahiran melukis corak dalam kalangan murid cacat penglihatan melalui penggunaan Modul Melukis Corak. Modul Melukis Corak merupakan satu set alat bantu dalam aktiviti menghasilkan corak. Modul Melukis Corak terdiri daripada:

1. Modul Melukis Corak iaitu sebuah modul yang mengandungi pengenalan, panduan penggunaan (manual) dalam bidang Membuat Corak dan Rekaan.
2. *Emboss Glue* yang digunakan sebagai bahan untuk meninggalkan jalinan timbul di atas permukaan kertas bagi memberi pengalaman kepada murid masalah penglihatan untuk mengetahui corak yang dilukis.
3. Dawai C-OL adalah sebagai panduan kepada murid masalah Penglihatan untuk menetapkan garisan grid bagi susunan corak.
4. Kepingan Rupa adalah pelbagai rupa asas untuk dilukis/ ditekap di atas kertas.

## **OBJEKTIF KAJIAN**

Di akhir kajian ini, murid cacat penglihatan akan dapat;

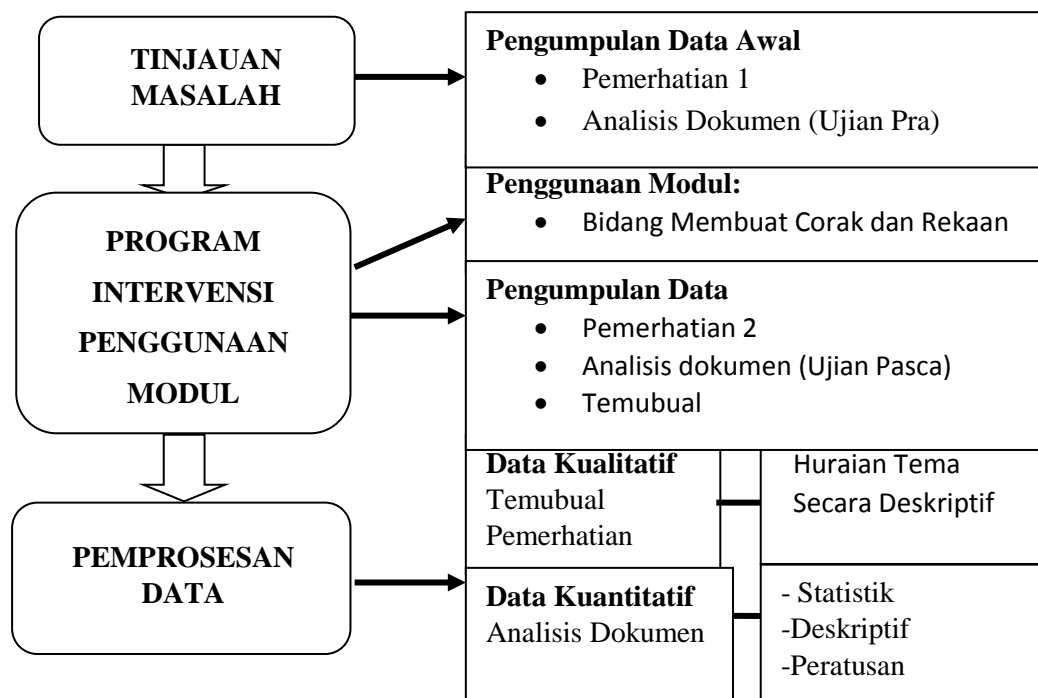
1. Mengenalpasti motif dan susunan corak dalam bidang Membuat Corak dan Rekaan.
2. Meningkatkan kemahiran melukis corak melalui penggunaan modul.

## **KUMPULAN SASARAN**

Kajian ini melibatkan 7 orang murid cacat penglihatan dari dua buah sekolah harian. Menurut guru PSV yang mengajar kelas cacat penglihatan iaitu En. A, murid-murid beliau mempunyai kemahiran yang lemah dalam menjalankan aktiviti Pendidikan Seni Visual. Satu pemerhatian telah dilaksanakan bagi mendapatkan maklumat pengetahuan awal murid-murid ini dalam Pendidikan Seni Visual. Berdasarkan hasil tinjauan awal, data yang diperolehi dari pemerhatian dan penelitian dokumen hasil kerja, penyelidik telah memilih tujuh subjek kajian murid cacat penglihatan kerana mereka menunjukkan tahap penguasaan kemahiran kawalan psikomotor halus masih lemah berbanding rakan-rakan mereka yang lain. Keputusan ujian pencapaian pertama yang mereka lalui sebelum ini juga tidak begitu memuaskan.

## **PROSEDUR TINDAKAN**

Tindakan yang diambil adalah berdasarkan langkah-langkah dalam rajah 1 di bawah. Cara pengumpulan dan penganalisis data juga dinyatakan dalam rajah ini.



Rajah 1. Model McKernan (1994) yang diubahsuai penyelidik

## TINJAUAN AWAL MASALAH

Dalam kajian ini, tinjauan awal masalah telah dijalankan menerusi kaedah pemerhatian dan analisis dokumen dari satu sesi pengajaran dan pembelajaran untuk mengenal pasti sejauh mana tahap masalah yang dihadapi oleh subjek kajian dan seterusnya dapat menilai tahap kemahiran melukis corak. Penyelidik telah membuat pemantauan dalam satu sesi ujian rintis modul yang melibatkan tujuh orang subjek kajian yang telah dipilih.

### Analisis Tinjauan Awal Masalah

Pengkaji mendapati secara keseluruhan menunjukkan ;

Jadual 1

*Senarai Semak Pemerhatian Aktiviti Melukis Corak*

Bil	Item-item	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7
1	Melukis garisan grid	/	/	/	/	/	/	/
2	Melukis rupa asas	/	X	/	/	/	X	X
3	Melukis corak bebas	X	X	X	X	X	X	X
4	Melukis corak terancang	X	X	X	X	X	X	X

Petunjuk

M = Murid / = Ya X = Tidak

Jadual 1 menunjukkan dapatan hasil pemerhatian yang dilakukan sebelum intervensi terhadap tujuh orang subjek kajian. Hampir kesemua aspek yang diperhatikan memberi keputusan yang negatif kerana kebanyakan mereka tidak menunjukkan kemahiran yang tepat. Item satu dan dua menunjukkan kemahiran murid melukis garisan dan rupa. Iaitu melukis garisan grid dan melukis rupa asas. Kesemua subjek kajian menunjukkan mereka mahir dalam melukis garisan grid dan empat orang sahaja yang mahir melukis rupa asas. Item tiga dan empat menunjukkan kemahiran murid melukis corak. Kesemua subjek kajian menunjukkan mereka tidak dapat menunjukkan kemahiran melukis corak. Pengetahuan mereka tentang corak adalah sangat tidak memuaskan. Pengawalan psikomotor halus juga lemah dan memerlukan bantuan guru dalam aktiviti melukis. Kawalan tangan memegang pensel perlu diperbaiki.

Jadual 2

*Skor Ujian Melukis Corak (Pra)*

Bil	Subjek kajian	Melukis garisan grid	Melukis rupa asas	Melukis corak bebas	Melukis corak terancang	Tahap Penguasaan Keseluruhan
1	M1	4	3	2	1	3
2	M2	3	2	1	1	2
3	M3	4	3	2	1	3
4	M4	5	5	2	1	4
5	M5	4	3	2	1	3
6	M6	3	2	1	1	2
7	M7	3	2	1	1	2

## TINDAKAN INTERVENSI

Penyelidik melaksanakan intervensi yang telah dirancang. Bimbingan dan latih tubi melukis corak dengan menggunakan set Modul Melukis Corak dilaksanakan kepada subjek kajian agar dapat mempertingkatkan kemahiran melukis corak yang betul. Setiap subjek kajian dibimbing bagi setiap sesi dengan cara melukis corak yang betul. Seterusnya subjek kajian boleh memilih corak mengikut citarasa mereka sendiri. Sebelum dan sepanjang sesi intervensi dijalankan, subjek kajian akan didedahkan dengan beberapa susunan motif corak dan langkah-langkah melukis corak yang betul. Dengan cara ini, bukan sahaja praktikal diberikan secara amali namun dalam masa yang sama mereka diberi input secara teori tentang motif dan susunan corak mudah. Tindakan dalam Intervensi adalah seperti berikut :

Jadual 3

*Sesi Intervensi*

Sesi Intervensi	Jenis Lakaran	Keterangan
1	Melukis garisan grid	Minggu pertama
2	Melukis rupa asas	Minggu ke dua
3	Melukis corak bebas	Minggu ke tiga
4	Melukis corak terancang	Minggu ke empat
Ujian pasca		

## CARA PENGUMPULAN & MENGANALISIS DATA

Triangulasi data digunakan sebagai cara pengumpulan data dalam kajian ini. Analisis dokumen, pemerhatian berstruktur, ujian pasca digunakan untuk mendapatkan data.

Jadual 4

*Instrumen Pengumpulan dan Menganalisis Data*

Instrumen	Cara Pengumpulan Data	Cara Menganalisis Data
Analisis Dokumen (Ujian Pra dan Ujian Pasca)	Analisis dokumen (Skor hasil karya dalam Bidang Membuat Corak dan Rekaan)	Tahap Penguasaan (TP)
Pemerhatian Temubual	Senarai Semak Temubual Berstruktur	Skala Ya/Tidak Interpretasi

Jadual 5

*Senarai Semak Pemerhatian Aktiviti Melukis Corak*

Bil	Item-item	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7
1	Melukis garisan grid	/	/	/	/	/	/	/
2	Melukis rupa asas	/	/	/	/	/	/	/
3	Melukis corak bebas	/	/	/	/	/	/	/
4	Melukis corak terancang	/	X	/	/	/	X	X

Petunjuk

M = Murid / = Ya X = Tidak

Jadual 5 membincangkan analisis daripada dapatan aktiviti melukis corak selepas intervensi terhadap tujuh orang subjek kajian. Dalam ujian pasca ini subjek kajian dikehendaki melaksanakan empat aktiviti iaitu (i) melukis garisan grid (ii) melukis rupa asas (iii) melukis corak bebas dan (iv) Melukis corak terancang. Item 1, 2 dan 3 menunjukkan kesemua subjek kajian berkemampuan melukis garisan grid, rupa asas dan corak bebas.

Bagi item 1 iaitu melukis garisan grid, semua subjek kajian berjaya membuat aktiviti tersebut. Kesemua subjek kajian menunjukkan mereka menunjukkan kemahiran melukis garisan grid yang sempurna. Pengawalan psikomotor halus subjek kajian berada di tahap yang baik dan mampu melukis garisan grid yang mudah dengan menggunakan set modul.

Item 2 pula kesemua subjek kajian mampu melukis rupa asas yang pelbagai. sebagai contoh subjek kajian boleh membuat jenis rupa organik dan geometri. rupa geometri seperti bulatan dan bintang . Kawalan tangan memegang pensel subjek kajian adalah bertambah baik dan meyakinkan.

Item 3 iaitu melukis corak bebas menunjukkan semua subjek kajian berjaya melukis corak bebas. Antara corak bebas yang dicuba oleh subjek kajian ialah ulangan rupa bulat, empat segi dan tiga segi. Mereka dapat menguasai kemahiran melukis corak berdasarkan rupa-rupa asas tersebut.

Melukis corak terancang bagi item 4 pula, terdapat hanya empat orang subjek kajian yang berjaya iaitu M1, M3, M4 dan M5. Manakala M2, M6 dan M7 kurang dapat menguasai kemahiran melukis corak terancang dengan betul. Hasil corak yang ditunjukkan tidak menampakkan susunan mengikut garisan grid yang sepatutnya dilukis. Penyelidik mendapati bahawa subjek kajian perlu didedahkan dengan pelbagai susunan corak terancang.

Antara faktor kurangnya penguasaan melukis corak terancang kerana kawalan tangan memegang emboss glue dan dawai C-OL adalah lemah dan perlu berlatih memegang dawai C-OL secara konsisten. Subjek kajian kurang mahir membuat pengulangan rupa-rupa asas dengan tepat di atas kertas yang menyebabkan motif-motif corak tidak berada dalam susunan yang betul.

Jadual 6

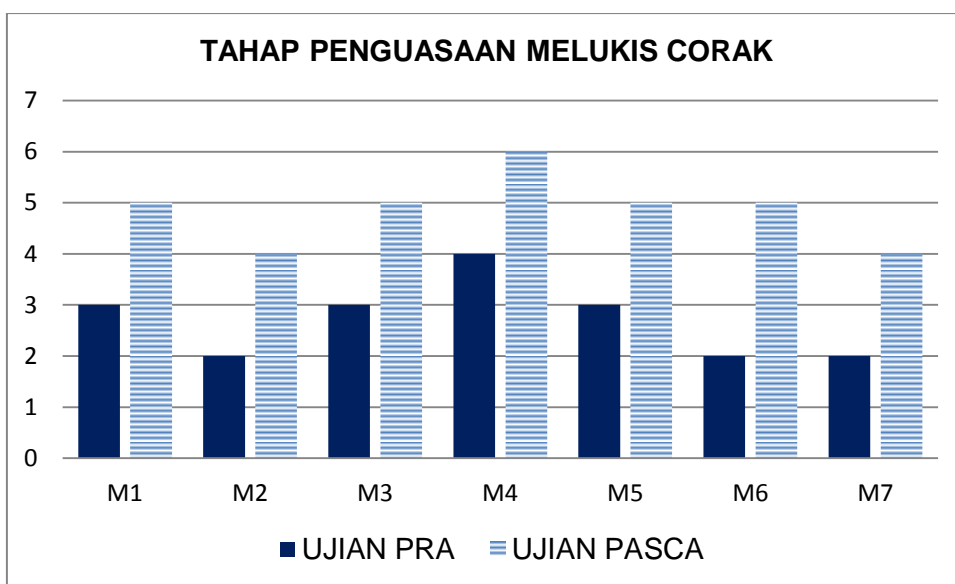
Skor Ujian Melukis Corak (Pasca)

Bil	Subjek kajian	Melukis garisan grid	Melukis rupa asas	Melukis corak bebas	Melukis corak terancang	Tahap Penguasaan Keseluruhan (TP)
1	M1	5	5	4	3	5
2	M2	4	4	3	2	4
3	M3	5	5	5	2	5
4	M4	6	6	5	4	6
5	M5	5	5	5	3	5
6	M6	5	5	4	2	5
7	M7	4	4	3	2	4

Jadual 6 menunjukkan gred dan markah aktiviti melukis bagi tahap pencapaian subjek kajian M1, M2, M3, M4, M5, M6 dan M7 dalam empat aktiviti melukis corak. Sebanyak empat aktiviti melukis di pra dan empat di pasca telah dilaksanakan oleh subjek kajian iaitu melukis garisan grid, rupa asas, corak bebas dan corak terancang.

Melalui pemerhatian dan penilaian, penyelidik mendapati bahawa kesemua subjek kajian boleh melukis garisan grid, rupa asas dan corak bebas dengan menggunakan dawai col dan emboss glue. Manakala hanya subjek kajian M1, M4 dan M5 sahaja yang boleh melukis corak terancang dengan betul. Namun tiada subjek kajian yang mendapat TP5 dan TP 6. Mereka tidak dapat melukis corak secara kreatif dan inovatif dengan kemasan yang betul.

Secara keseluruhannya M4 dapat menguasai kesemua aktiviti dengan amat baik walaupun diberi tempoh masa selama sebulan untuk melaksanakan aktiviti ujian pra dan ujian pasca. Satu faktor lain turut mempengaruhi tahap penguasaan yang tertinggi kerana subjek kajian M4 sabar dan teliti dalam melaksanakan aktiviti serta mendengar arahan dengan baik daripada guru. Walaubagaimanapun subjek kajian yang lain juga sebenarnya mampu melaksanakan aktiviti dengan baik sekiranya diberi jangka masa dan latih tubi yang sewajarnya serta latihan untuk menggunakan set Modul Melukis Corak dengan baik dan diberi bimbingan oleh guru.



Rajah 2. Graf Ujian Pra dan Ujian Pos Kemahiran Melukis Corak

Rajah 2 di atas menunjukkan graf bagi tahap penguasaan (TP) melukis corak bagi ujian pra dan ujian pasca. Graf menunjukkan perubahan pencapaian subjek kajian dalam setiap ujian. Secara keseluruhannya, kesemua subjek kajian menunjukkan peningkatan dalam tahap penguasaan yang mereka telah perolehi. Semasa ujian pra, didapati enam orang subjek kajian yang mendapat TP 3 dan ke bawah. Namun setelah intervensi dijalankan peningkatan ketara dapat dilihat apabila secara keseluruhannya subjek kajian memperoleh TP 4 dan ke atas. Terdapat tiga orang yang mendapat TP 4, empat orang TP 5 dan seorang TP 6. Ini membuktikan set Modul Melukis Corak berjaya meningkatkan kemahiran melukis corak.

Jadual 7

*Interpretasi Soalan Berstruktur*

<b>Bil</b>	<b>Soalan Berstruktur</b>	<b>Interpretasi</b>
1.	Senaraikan masalah yang dihadapi semasa melaksanakan aktiviti melukis corak.	Didapati masalah utama adalah tidak pernah menjalankan aktiviti melukis corak dalam bidang Membuat Corak dan Rekaan.
2.	Adakah anda menghadapi masalah kemahiran melukis corak tertentu? Bagaimana anda mengatasinya?	Didapati tahap masalah kemahiran dalam amali melukis corak adalah rendah. Masalah boleh diatasi.
3.	Adakah kemudahan asas peralatan dan bahan seni visual mencukupi dan sesuai ?	Didapati tahap kemudahan peralatan dan bahan melukis corak adalah rendah. Tidak sesuai untuk pembelajaran dan pengajaran pendidikan khas cacat penglihatan.
4.	Berikan pandangan anda tentang set Modul Melukis Corak yang telah digunakan.	Set Modul Melukis Corak merupakan alat aktiviti seni visual yang inovatif, mudah, murah dan praktikal digunakan.
5.	Adakah modul ini dapat menyelesaikan masalah bagi meningkatkan kemahiran dalam bidang Membuat Corak dan Rekaan? Jelaskan.	Dapat membimbing murid untuk melukis corak dengan motif dan susunan yang betul. Murid dapat melukis corak dengan baik dari segi pengulangan rupa dan susunannya.

Analisis temubual membuktikan cabaran atau masalah utama adalah tidak pernah menjalankan aktiviti melukis corak terancang dalam bidang Membuat Corak dan Rekaan. Masalah kemahiran dalam melukis corak adalah pada tahap yang rendah. Responden kajian bersetuju bahawa terdapat penyelesaian masalah yang dilaksanakan terhadap kelemahan dan keperluan penambahbaikan kemahiran melukis corak. Berdasarkan temubual juga didapati tahap pelaksanaan aktiviti seni visual adalah baik. Bagaimana pun kemudahan peralatan dan bahan bantuan melukis corak adalah rendah. Bahan bantu belajar (BBB) tidak sesuai untuk pembelajaran dan pengajaran pendidikan khas. Ini ditegaskan lagi pada cadangan penambahbaikan yang perlu adalah meningkatkan tahap peralatan dan bahan sumber seni visual oleh pentadbir dan kaedah pelaksanaan aktiviti bidang Membuat Corak dan Rekaan oleh murid.

**RUMUSAN**

Melalui dapatan dan kajian ini, dapat dirumuskan bahawa penggunaan set Modul Membuat Corak sememangnya membantu murid cacat penglihatan dalam meningkatkan kemahiran melukis corak dengan lebih baik dan berkualiti. Subjek kajian dapat menguasai ilmu dengan mengenali pelbagai jenis motif dan susunan corak yang dipelajari. Terbukti intervensi menggunakan modul mendatangkan kesan positif terutama dalam meningkatkan kemahiran melukis corak bebas dan terancang.

Antara kekuatan kajian ini dijalankan ialah subjek kajian dapat mempertingkatkan kemahiran membuat corak mereka terutama menggunakan garisan grid dan rupa asas yang tepat dalam melukis corak bebas dan terancang. Mereka juga dapat mengenali jenis-jenis motif dan susunan corak dalam



bidang Membuat Corak dan Rekaan. Dalam kajian Wan Nur Azyyati (2007) semakin banyak pancaindera yang digunakan semakin berkesan pembelajaran itu. Ini kerana pancaindera yang berlainan menghasilkan keadaan penanggapan yang berlainan. Setiap pancaindera melengkapkan kekurangan dan mengukuhkan penanggapan sesuatu pancaindera yang lain.

Dengan sebab itu, pengajaran yang menggunakan modul yang melibatkan pancaindera akan lebih mendatangkan kesan baik kepada pembelajaran sesuatu kemahiran bagi murid-murid cacat penglihatan.

## **RUJUKAN**

- Azizi Yahaya. (2007). *Menguasai penyelidikan dalam pendidikan*. Kuala Lumpur: PTS Publications & Distributors Sdn. Bhd
- Azman Wan Chik. (1987). *Kaedah hayati amali*. Kuala Lumpur: Karya Bistari
- Brophy, Jere. (1998). *Motivating students to learn*. United States of America: Mc Graw Hill Company
- Chua Yan Piaw. (2006). *Kaedah penyelidikan; Buku 1*. Kuala Lumpur: McGraw Hill Education (Malaysia) Sdn. Bhd.
- Chow Fook Meng, Jaizah Mahamud. (2011). *Kajian tindakan: konsep dan amalan dalam pengajaran*. Selangor: Penerbitan Multimedia Sdn Bhd.
- Marhanim A. Razak & Mohd. Shahrizal Dolah. (2007). *Ace ahead seni visual*. Selangor: Oxford Fajar Sdn. Bhd.
- Muzrimin Mohamad Alias (2010). *Meningkatkan penguasaan kemahiran mewarna alam benda menggunakan pensel warna melalui demonstrasi teknik lukisan dalam kalangan murid tahun 5 amanah*. Tesis tidak diterbitkan, Institut Pendidikan Guru Kampus Ilmu Khas, Kuala Lumpur Malaysia
- National Assessment Governing Board (2008), *2008 arts education assessment framework*, Washington, DC: U.S. Department of Education. Diperoleh dari [www.nagb.org](http://www.nagb.org).
- Otto, G.O., Robert, E.S., Philip, R.W., Robert, O.B. & David, L.C. (1994). *Art fundamental*. UK: Mc Graw Hill.
- Rosinah Edinin. (2012). *Penyelidikan tindakan: kaedah dan penulisan*. Kuala Lumpur: Freemind Horizons Sdn. Bhd.
- Wan Nur Azyyati (2007). *Tahap penggunaan alat bantu mengajar di kalangan guru-guru teknikal di sekolah menengah teknik di negeri Terengganu*. Universiti Teknologi Malaysia.

# PANDANGAN CALON GURU TENTANG IMPLEMENTASI MODEL PEMBELAJARAN RADEC DALAM PEMBELAJARAN IPA SD

*Hany Handayani<sup>1,2</sup>, Wahyu Sopandi<sup>1,3</sup>, Ernawulan Syaodih<sup>1</sup>, Dadan Setiawan<sup>1</sup>*

*<sup>1</sup>Program Studi Pendidikan Dasar, Universitas Pendidikan Indonesia,*

*Jl. Dr. Setiabudhi No. 229 Bandung 40154, Indonesia*

*<sup>2</sup>Program Studi Pendidikan Guru Sekolah Dasar, Sekolah Tinggi Keguruan Ilmu Pendidikan*

*Purwakarta, Jl. Veteran No 54 Purwakarta 54324, Indonesia*

*<sup>3</sup>Program Studi Pendidikan Kimia, Universitas Pendidikan Indonesia,*

*Jl. Dr. Setiabudhi No. 229 Bandung 40154, Indonesia*

*wsopandi@upi.edu*

## ABSTRAK

Pembelajaran IPA SD merupakan salah satu mata kuliah di PGSD. Perkuliahan ini perlu memberikan pengalaman langsung pada mahasiswa bagaimana model pembelajaran RADEC, sebagai model yang dikembangkan dengan mempertimbangkan keadaan di Indonesia, diterapkan ketika mempelajari suatu konten IPA SD. Penelitian ini menggunakan metode penelitian kualitatif yang bertujuan untuk mengetahui pandangan calon guru tentang implementasi model pembelajaran RADEC dalam pembelajaran IPA SD. Partisipan terdiri dari 9 orang calon guru SD yang sukarela berpartisipasi dalam penelitian ini. Instrumen yang digunakan untuk mengumpulkan data adalah wawancara terbuka. Data yang terkumpul dianalisis dengan menggunakan metode analisis isi. Hasil yang diperoleh menunjukkan bahwa calon guru SD berpendapat bahwa pengalaman langsung belajar dengan model RADEC memberikan pembelajaran bermakna. Selain itu penguasaan konten lebih cepat dan mudah dipahami sendiri melalui proses pencarian informasi dari berbagai sumber yang tersedia di samping dosen. Pengalaman belajar melalui model pembelajaran RADEC perlu ditingkatkan lagi melalui berbagai proses perkuliahan lain sehingga calon guru mampu meningkatkan pengetahuan dan keterampilan yang diperlukan sebagai guru SD kelak.

*Kata Kunci: Pandangan calon guru, model pembelajaran RADEC, kompetensi pedagogik.*

## PENDAHULUAN

Belajar melalui pengalaman penting dilakukan untuk memberikan pembelajaran yang bermakna (Watshon, 2012); (Fathimah, Wulan, & Solihat, 2019). Selanjutnya Wathson berpendapat bahwa pembelajaran yang bermakna dalam proses pembelajarannya lebih berpusat pada mahasiswa, dimana mahasiswa memahami, menemukan, mencari tahu pengetahuan melalui kegiatan-kegiatan yang mampu mendorong daya pikir. Salah satu model pembelajaran yang menuntut keaktifan mahasiswa dan berpusat pada mahasiswa model pembelajaran RADEC (Sopandi & Handayani, 2019); (Sopandi, Pratama, & Handayani, 2019). Beberapa penelitian menunjukkan bahwa pembelajaran yang berpusat pada mahasiswa penting dalam menciptakan suasana pembelajaran yang efisien (Watshon, 2012); (Fathimah, Wulan, & Solihat, 2019); (Cox, 2009); (Consalvo & David, 2016). Di sisi lain, beberapa penggunaan model pembelajaran inovatif yang ada saat ini menyebabkan beberapa masalah dalam praktiknya (Ramsden, 1992). Masalah tersebut diantaranya pencapaian pengetahuan yang diperoleh mahasiswa yang tidak utuh karena alokasi waktu yang tidak cukup, kurikulum yang padat sehingga tidak mendukung lingkungan pembelajaran yang efektif di Indonesia, kurangnya media dan sumber ajar bagi mahasiswa Indonesia (Sopandi, Pratama & Handayani, 2019).

Model pembelajaran RADEC memiliki peran sangat penting dalam menciptakan suasana pembelajaran yang bermakna dan sesuai dengan kebutuhan pendidikan di abad 21 (Sopandi &

Handayani, 2019). Hal ini karena dalam setiap tahapan model pembelajaran RADE memiliki peran penting dalam menggabungkan pemikiran ilmiah. Pendekatan ini mengacu pada penggunaan pengetahuan untuk memecahkan atau memahami masalah atau peristiwa kehidupan sehari-hari (Sopandi, Pratama & Handayani); (Sopandi & Handayani, 2019).

Model pembelajaran RADEC ini diciptakan disesuaikan dengan situasi dan kondisi di Indonesia. Model pembelajaran RADEC pertama kali dipublikasikan oleh pengajar di Universitas Pendidikan Indonesia dalam sebuah seminar internasional bidang Pendidikan di Kuala Lumpur tahun 2017 (Sopandi, 2017). Kemudian model pembelajaran ini mulai digunakan dalam berbagai penelitian di jenjang sekolah dasar, sekolah menengah pertama, sekolah menengah atas dan tingkat universitas. Model pembelajaran RADEC pada dasarnya dapat melibatkan secara aktif mahasiswa baik dalam pemerolehan pengetahuan maupun ide-ide kreatif secara langsung.

Beberapa hasil penelitian menunjukkan bahwa model pembelajaran RADEC mampu dan efektif meningkatkan keterampilan abad 21 mahasiswa (HOTS, Multiliterasi, karakter dan C4) (Lukmanudin, 2018); (Setiawan, 2019); (Sopandi & Handayani 2019). Selain itu melalui kegiatan workshop dan sosialisasi model pembelajaran RADEC ini sangat diterima baik oleh guru-guru di berbagai jenjang pendidikan, hal ini karena model pembelajaran RADEC sintaknya mudah dihafal dan diingat (Sopandi, Pratama & Handayani, 2019). Selain itu beberapa hasil penelitian menunjukkan bahwa mata pelajaran yang dipelajari sendiri memberikan pembelajaran yang sangat bermakna serta mampu memotivasi mahasiswa dan meningkatkan minat baca (Lyesmaya dkk, 2018); (Lukmanudin, 2018); (Setiawan, 2019); (Sopandi & Handayani, 2019).

Salah satu tujuan dalam model pembelajaran ini adalah untuk memperkenalkan konsep-konsep ilmiah melalui penggalan informasi secara mandiri dan menerapkannya sebagai bekal untuk terinspirasi tentang ide penelitian, masalah atau proyek yang bertema baik dengan konsep-konsep yang sudah dikuasainya maupun dengan kehidupan sehari-hari. Mahasiswa dapat dengan mudah mempelajari konsep-konsep ilmiah yang terkait dengan kehidupan sehari-hari seperti yang disampaikan Dong (2005), Bennett & Lubben (2006) dan Gilbert (2006) bahwa proses pembelajaran yang berpusat pada mahasiswa mampu memberikan pembelajaran yang bermakna. Selain itu Whitelegg & Parry (1999) dan Johnson (2005) menyebutkan bahwa tidak semua topik harus guru yang menyampaikan, alokasi waktu yang dibutuhkan dalam menyampaikan konsep perlu diperhatikan dengan baik, untuk beberapa konsep mahasiswa menemukan memahami dan mencari solusi melalui ide-ide kreatif mahasiswa memberikan pengalaman yang bermakna bagi mereka. Tujuan dari penelitian ini adalah untuk mengidentifikasi dan menggambarkan pandangan calon guru (mahasiswa tingkat akhir) tentang implementasi model pembelajaran RADEC pada pembelajaran IPA SD.

## **METODE PENELITIAN**

Penelitian ini dirancang sebagai penelitian kualitatif, (Corbin & Strauss, 1997); (Moleong, 2007) mengatakan bahwa penelitian kualitatif adalah salah satu penelitian yang dilakukan dengan tujuan untuk memahami suatu fenomena tentang apa yang dialami oleh subyek penelitian. Tujuan dari penelitian ini adalah mengidentifikasi dan menggambarkan pandangan calon guru tentang implementasi model pembelajaran RADEC pada pembelajaran IPA SD. Calon guru yang mengalami pembelajaran RADEC pada materi perkuliahan pembelajaran IPA SD, kemudian diminta pendapatnya terkait pandangan mereka terhadap pembelajaran RADEC yang mereka alami selama ini.

### **Subjek Penelitian**

Partisipan dalam penelitian ini adalah sembilan orang calon guru di Program Studi Pendidikan Guru Sekolah Dasar tahun ajaran 2018/2019 di Kota Bandung Jawa Barat. Mereka secara sukarela berpartisipasi dalam penelitian ini. Kesiapan dan kesukarelaan calon guru sebagai subyek penelitian dilakukan dengan cara mengisi surat pernyataan yang mereka tanda tangani di atas materai. Untuk

menjaga kerahasiaan partisipan, identitas partisipan diganti dengan nama inisial. (Corbin & Strauss, 1997); (Moleong, 2007).

### **Alat Pengumpulan Data dan Analisis Data.**

Alat pengumpul data penelitian ini adalah wawancara terbuka sehubungan dengan pandangan calon guru tentang implementasi model RADEC pada pembelajaran IPA SD. Calon guru yang mengalami pembelajaran RADEC pada materi perkuliahan pembelajaran IPA SD, di mintai pendapatnya terkait pandangan mereka terhadap pembelajaran RADEC yang mereka alami selama ini. Selanjutnya data yang diperoleh dianalisis melalui analisis isi hasil wawancara terhadap Sembilan orang calon guru. Hasil wawancara dianalisis dan dicari kesamaan jawabannya sehingga menemukan satu pola jawaban yang sama .

(Corbin & Strauss, 1997); (Moleong, 2007)

## **TEMUAN**

Bagian berikut mencakup jawaban partisipan (calon guru) yang di jaring melalui instrumen wawancara terbuka, berikut beberapa pertanyaan dan jawaban dari partisipan.

### **1. Jawaban Calon Guru terhadap Proses Pembelajaran RADEC pada pembelajaran IPA di SD**

Selama proses wawancara, calon guru pertama-tama diminta untuk menjelaskan pandangannya terkait proses pembelajaran RADEC pada pembelajaran IPA SD. Beberapa contoh hasil jawaban mereka adalah sebagai berikut.

“.....proses pembelajaran RADEC sangat menarik, terstruktur dan sistematis serta memiliki tantangan tersendiri. Pembelajaran yang dilakukan tidak hanya sebatas belajar teoritis, akan tetapi belajar menggali apa yang dipelajari melalui kegiatan membaca, diskusi, penyelidikan, dan mencipta. Hal ini bertujuan untuk menghubungkan pengetahuan teoretis dengan kehidupan sehari-hari melalui contoh nyata dari lingkungan terdekat atau melalui analisis terhadap contoh-contoh yang berkaitan dengan konsep yang ada ,,,” (wawancara dengan calon guru AB & JY, Juli 2019).

Delapan dari sembilan calon guru menjawab proses pembelajaran RADEC pada pembelajaran IPA SD mendorong mereka untuk memperoleh pemahaman secara mendalam karena dapat membuat pengetahuan teoritis jauh lebih konkret. Sementara satu dari sembilan orang calon guru menjawab proses pembelajaran RADEC dapat meningkatkan kebiasaan membaca dan memfasilitasi mereka untuk belajar sambil berkarya.

### **2. Jawaban Calon Guru terhadap proses pembelajaran yang terdapat tugas membaca/menugaskan kalian untuk membaca?**

Selama wawancara, peserta calon guru diminta untuk memberikan pandangan terhadap proses pembelajaran yang terdapat tugas membaca. Berikut ini adalah beberapa contoh jawaban calon guru yaitu sebagai berikut.

“menurut pendapat saya proses pembelajaran yang terdapat tugas membaca bagus diterapkan untuk memberikan bekal pemahaman awal terkait materi yang akan dipelajari.” “Proses pembelajaran yang menugaskan untuk membaca bagus karena kami diberikan kesempatan untuk lebih leluasa memahami konsep secara mandiri melalui membaca dari berbagai sumber. (wawancara dengan calon guru RP & AG, Juli 2019).

Dari sembilan calon guru, terdapat satu calon guru yang menjawab secara singkat pertanyaan tersebut. berikut ini jawaban calon guru tersebut.

“bagus karena dapat membantu saya memahami materi yang dipelajari.” (Wawancara dengan calon guru AB, Juli 2019).

### **3. Jawaban Calon Guru terkait sumber belajar apakah cukup dari buku saja.**

Dalam wawancara, calon guru juga diminta untuk menjelaskan apakah sumber belajar cukup hanya dari buku saja. Kesembilan calon guru yang diwawancarai semuanya memiliki pendapat yang sama yaitu sebagai berikut.

“...sumber belajar tidak cukup hanya dari buku atau bahan ajar yang diberikan oleh guru saja akan tetapi perlu sumber lain baik dari jurnal, koran, ataupun sumber lainnya yang bisa diakses melalui internet...”(Wawancara dengan calon guru AB, AJ, JY, AB, SG, RP, GG, GH & HH, Juli 2019).

### **4. Jawaban Calon Guru terhadap pembelajaran yang menugaskan untuk menjawab pertanyaan-pertanyaan prapembelajaran.**

Dalam wawancara, calon guru menjelaskan pendapatnya tentang pembelajaran yang menugaskan mereka untuk menjawab pertanyaan-pertanyaan prapembelajaran. Dari kesembilan partisipan, terdapat tujuh calon guru yang memiliki pendapat yang hampir sama. Berikut ini adalah jawaban dari calon guru tersebut.

“Pembelajaran yang menugaskan untuk menjawab pertanyaan-pertanyaan prapembelajaran sangat baik karena dapat melatih sejauh mana kemampuan saya dalam memahami konsep dan menjawab pertanyaan-pertanyaan secara mandiri. Dengan adanya tugas tersebut, dosen mungkin dapat mendeteksi kesulitan yang dialami masing-masing mahasiswa.” (Wawancara pada calon guru AB, AJ, JY, AB, SG, GG, GH & HH, Juli 2019).

Dua dari sembilan partisipan memiliki pendapat yang berbeda. Berikut ini adalah jawaban dari partisipan tersebut.

“Pembelajaran yang menugaskan saya untuk menjawab pertanyaan-pertanyaan prapembelajaran baik karena dapat melatih saya untuk berpikir kritis dan kreatif.” (Wawancara dengan calon guru RP, Juli 2019).

### **5. Jawaban Calon Guru terhadap pembelajaran yang terdapat tugas diskusi/menugaskan kalian untuk berdiskusi dengan temannya.**

Dalam wawancara, calon guru juga diminta mengemukakan pendapatnya tentang pembelajaran yang menugaskan mereka untuk berdiskusi. Dari sembilan partisipan, terdapat enam calon guru yang memiliki kesamaan pendapat. Berikut ini adalah jawaban dari peserta calon guru tersebut.

“proses pembelajaran yang terdapat tugas diskusi sangat bagus, karena dengan diskusi saya bisa sharing untuk bertukar pikiran. Hal tersebut perlu dilakukan karena kadang pemahaman kita sendiri belum tentu benar tetapi dengan kegiatan diskusi kita bisa mendapatkan wawasan yang lebih.” (Wawancara dengan calon guru AJ, AB, SG, GG, GH & HH, Juli 2019).

Tiga dari sembilan partisipan calon guru menjawab

“...pembelajaran yang terdapat tugas untuk diskusi bagus asalkan setiap anggota kelompok berperan secara aktif mengemukakan ide-ide atau pendapatnya.” (Wawancara dengan calon guru AY, Juli 2019).

“Apabila anggota kelompoknya tidak berperan secara aktif atau kondisinya tidak kondusif itu kurang bagus.” (Wawancara dengan calon guru RP, Juli 2019).

”Pada intinya adanya kegiatan diskusi dalam pembelajaran bagus karena dapat melatih kita untuk berani mengemukakan pendapat dan melatih rasa percaya diri.” (Wawancara dengan partisipan calon guru B, Juli 2019).

#### **6. Jawaban Calon Guru terhadap proses pembelajaran yang terdapat tugas menjelaskan/menugaskan kalian untuk menjelaskan hasil belajar di depan kelas.**

Dalam wawancara, calon guru mengemukakan pendapatnya tentang pembelajaran yang memfasilitasi mereka atau menugaskan mereka

“pembelajaran yang menugaskan untuk menjelaskan hasil belajar sangat baik karena dapat menguatkan pemahaman bahkan memberikan wawasan bagi mahasiswa lain yang belum memahami materi yang dipelajari”. “Menurut saya, pembelajaran yang memfasilitasi mahasiswa untuk menjelaskan hasil belajar itu bagus karena kita bisa beradu argumen apabila penjelasan yang dikemukakan tidak sejalan atau tidak sesuai dengan kebenarannya. “Menurut saya, bagus karena dapat melatih rasa percaya diri, mengembangkan keterampilan berkomunikasi dan membiasakan kita untuk berbicara di depan orang banyak. (Wawancara dengan calon guru AB, AJ, JY, AB, SG, RP, GG, GH & HH, Juli 2019).

Kesembilan calon guru memiliki jawaban yang berbeda-beda, tetapi pada intinya pembelajaran yang terdapat tugas untuk menjelaskan memiliki dampak positif bagi mereka.

#### **7. Jawaban Calon Guru terhadap proses pembelajaran yang terdapat tugas untuk berkreasi/menugaskan kalian untuk menciptakan sesuatu atas dasar ide sendiri.**

Dalam wawancara, calon guru diminta mengemukakan pendapatnya tentang pembelajaran yang menugaskan mahasiswa untuk menciptakan sesuatu berdasarkan pengetahuan yang dimilikinya. Beberapa contoh hasil jawaban calon guru yaitu sebagai berikut.

“menurut saya bagus karena membuat saya menjadi lebih tertantang untuk mengerjakannya dan dapat melatih saya untuk lebih kreatif.” “Kegiatan menciptakan sesuatu bagus untuk diterapkan dalam pembelajaran karena selain membuat saya menjadi lebih produktif juga melatih saya untuk lebih kreatif.” Pembelajaran yang menugaskan mahasiswa untuk menciptakan sesuatu menurut saya bagus karena dapat melatih saya untuk berpikir kritis dan kreatif. Akan tetapi tidak semua materi cocok untuk ditugaskan membuat karya.” (Wawancara dengan calon guru AB, AJ, JY, AB, SG, RP, GG, GH & HH, Juli 2019).

Kesembilan calon guru memiliki pandangan yang sama bahwa pembelajaran yang menugaskan mahasiswa untuk menciptakan sesuatu memiliki dampak positif yang salah satunya adalah melatih mahasiswa untuk lebih kreatif.

#### **8. Jawaban Calon Guru terhadap proses pembelajaran yang menugaskan mereka untuk menyelesaikan masalah yang ada di kehidupan kalian.**

Dalam wawancara, calon guru juga diminta untuk menjelaskan proses pembelajaran yang menugaskan mahasiswa untuk menyelesaikan masalah yang ada di kehidupan. Kesembilan peserta calon guru yang diwawancarai semuanya memiliki pendapat yang sama yaitu sebagai berikut.

“proses pembelajaran yang menugaskan kita untuk menyelesaikan masalah yang ada dalam kehidupan itu bagus karena dapat mendorong kita untuk lebih memahami permasalahan sampai ke akar-akarnya sehingga kita bisa menemukan solusi yang tepat untuk menyelesaikan masalah

tersebut. Selain itu, juga dapat melatih keterampilan pemecahan masalah.” (Wawancara dengan partisipan RP; Ag; Ab, Juli 2019).

**9. Jawaban Calon Guru terhadap proses pembelajaran yang menugaskan mereka untuk melakukan penyelidikan.**

Dalam wawancara, calon guru juga diminta mengemukakan pendapatnya tentang proses pembelajaran yang menugaskan mahasiswa untuk melakukan penyelidikan. Dari sembilan partisipan, terdapat delapan calon guru yang memiliki kesamaan pendapat. Berikut ini adalah jawaban dari peserta calon guru tersebut.

“proses pembelajaran yang menugaskan mahasiswa untuk melakukan penyelidikan sangat bagus, karena melalui kegiatan penyelidikan kita bisa memahami secara rinci dan mendalam terhadap apa yang sedang kita pelajari atau selidiki.” (wawancara dengan partisipan RP & Ab, Juli 2019). Sementara satu calon guru menjawab “bagus karena kegiatan belajar-mengajar tidak hanya secara teoretis dan hafalan saja akan tetapi kita juga melakukan penyelidikan secara langsung sehingga kita bisa mengetahui secara lebih rinci dan memahami materi yang sedang dipelajari. Hal tersebut akan menjadikan pembelajaran lebih bermakna.” (Wawancara dengan partisipan Ag, Juli 2019).

**10. Jawaban Calon Guru terhadap apakah setelah pembelajaran RADEC mereka dapat dengan mudah memahami materi perkuliahan.**

Dalam wawancara, calon guru juga diminta mengemukakan pendapatnya tentang apakah setelah pembelajaran RADEC mereka dapat dengan mudah memahami materi perkuliahan dengan baik. Kesembilan calon guru, memiliki kesamaan pendapat yaitu sebagai berikut.

“Setelah pembelajaran dengan langkah-langkah RADEC saya dapat dengan mudah menguasai materi pembelajaran.” (Wawancara dengan partisipan RP; Ag; Ab, Juli 2019).

**11. Jawaban Calon Guru terhadap apakah setelah pembelajaran RADEC memberikan dampak terhadap kebiasaan membaca sebelum pembelajaran di mulai.**

Dalam wawancara, calon guru menjelaskan apakah setelah pembelajaran RADEC memiliki dampak terhadap kebiasaan membaca. Jawaban dari kesembilan partisipan memiliki jawaban yang hampir sama yaitu sebagai berikut.

“Setelah mengikuti pembelajaran RADEC, saya menjadi lebih rajin untuk membaca materi perkuliahan sebelum pembelajaran dilakukan di kelas. Hal dilakukan karena untuk mempermudah saya ketika mengikuti proses pembelajaran di kelas.” (Wawancara dengan partisipan RP; Ag; Ab, Juli 2019).

**12. Jawaban Calon Guru terhadap apakah setelah pembelajaran RADEC dapat memberikan pengetahuan terkait model-model pembelajaran inovatif yang dapat diterapkan di sekolah dasar?**

Dalam wawancara, calon guru menjelaskan apakah setelah pembelajaran RADEC dapat memberikan pengetahuan terkait model-model pembelajaran inovatif yang dapat diterapkan di sekolah dasar. Jawaban dari kesembilan calon guru memiliki jawaban yang hampir sama yaitu sebagai berikut.

“Iya saya mendapatkan pengetahuan baru tentang adanya model pembelajaran inovatif yang dapat diterapkan dalam pembelajaran kelak ketika saya menjadi guru di sekolah dasar.” (Wawancara dengan partisipan RP; Ag; Ab, Juli 2019).

**HASIL DAN DISKUSI**

Para calon guru berpartisipasi dalam penelitian ini mengemukakan pendapatnya mengenai implementasi model pembelajaran RADEC pada mata pelajaran IPA di SD. Dampak positif dari implementasi model pembelajaran RADEC oleh calon guru diantaranya yaitu: meningkatkan kebiasaan membaca, mengembangkan keterampilan menjelaskan, melatih rasa percaya diri, menjadi instruktif dan menghasilkan pembelajaran jangka panjang, melatih keterampilan berpikir kritis dan kreatif, memfasilitasi pembelajaran, dan mewedahi minat mahasiswa. Sementara kekurangan yang dikemukakan oleh calon guru selama wawancara yaitu untuk membuat karya berdasarkan ide sendiri membutuhkan proses dan waktu yang cukup. Delapan dari sembilan calon guru menjelaskan bahwa tidak ditemukan adanya kelemahan dalam model pembelajaran RADEC. Menurut satu orang calon guru kelemahan dalam pembelajaran RADEC ada pada tahapan *Creat* yang tidak dapat diterapkan pada setiap materi. Padahal setiap tahapan *creat* tidak harus menghasilkan produk akan tetapi bisa berupa ide pemecahan masalah atau ide penyelidikan (Sopandi & Handayani, 2019).

Berkaitan dengan hasil temuan tersebut diatas, model pembelajaran RADEC memang memiliki dampak positif dalam pembelajaran yaitu selain mendorong calon guru untuk menguasai konsep juga dapat meningkatkan kebiasaan membaca dan dapat mengembangkan kemampuan menjelaskan mahasiswa di depan orang banyak (Lukmanudin, 2018); (Setiawan, 2019); (Sopandi & Handayani, 2019). Pembelajaran RADEC menekankan mahasiswa untuk melakukan tahapan ilmiah dalam pembelajarannya seperti menghendaki mahasiswa untuk membaca, menganalisis, melakukan pemecahan suatu masalah, ide penyelidikan, dan membuat karya. Proses pembelajaran yang menggunakan tahapan-tahapan ilmiah dapat membantu calon guru untuk beroleh pemahaman yang lebih terhadap materi yang dipelajari (Allison & Goldston, 2018).

Selain itu hasil penelitian menunjukkan bahwa model pembelajaran RADEC pengalaman langsung pada calon guru dalam mencari informasi pengetahuan melalui berbagai sumber ajar, dalam hal ini mahasiswa di tuntuk berperan aktif selama proses belajar, sehingga mereka memperoleh hasil belajar yang bermakna. Seperti yang di ungkap (Choi & Johnson, 2005); (Bennett & Lubben, 2006); (Ramsden, 1992) pembelajaran pengalaman dan pembelajaran aktif memberikan hasil belajar yang sangat bermakna bagi mahasiswa, sehingga pengalaman tersebut akan terasosiasi dengan baik sebagai pengetahuan.

Dampak dari penerapan model pembelajaran RADEC terhadap pembelajaran IPA SD menurut partisipan salah satunya meningkatkan minat baca mereka, mereka menjadi sering membaca sebelum pembelajaran. Selain itu pembelajaran ini sangat memberikan pengalaman bermakna bagi partisipan, pengetahuan mereka meningkat melalui pencarian sumber sendiri dan lebih mudah memahami materi tertentu sehingga menjadi efektif dan menghasilkan pembelajaran jangka panjang.

Temuan menunjukkan bahwa meskipun para calon guru menyadari fakta bahwa model pembelajaran RADEC pembelajaran ini efektif dan memberikan dampak positif bagi mereka dalam pola belajar, akan tetapi untuk menghasilkan calon guru yang berkualitas yang kompeten baik social, pribadi, profesional, maupun pedagogik maka diperlukan pola pembelajaran bagi mereka yang mengintegrasikan kompetensi tersebut, terutama pengetahuan konsep dengan pedagogik harus seimbang, jangan sampai pengetahuan akan konsep sangat baik akan tetapi dalam merancang, mengimplentasikan dan melakukan evaluasi pembelajaran sangat buruk ataupun sebaliknya. Hal tersebut akan berdampak buruk terhadap kualitas pendidikan di Indonesia. Oleh karena itu pola pembelajaran RADEC harus terus dibiasakan dalam proses pembelajaran di Universitas, sehingga menghasilkan calon guru yang berkualitas dan mampu bersaing di era globalisasi dan abad 21, sehingga kelak ketika menjadi guru dilapamngan mampu menghasilkan peserta didik yang juga mampu bersaing dengan peserta didik di belahan dunia lain.

## **KESIMPULAN DAN SARAN**

Penelitian pandangan calon guru tentang implementasi model pembelajaran RADEC pada pembelajaran IPA SD ini menunjukkan bahwa penerapan model pembelajaran RADEC bagi calon guru memberikan



dampak yang baik bagi pola belajar mereka, serta pembelajaran yang mereka alami lebih bermakna. Hasil penelitian mengindikasikan bahwa calon guru menyukai dan menikmati pola pembelajaran yang mengharuskan mereka membaca sebelum pembelajaran, menjawab pertanyaan prapembelajaran, karena hal tersebut memberikan efek yang baik bagi pengetahuan mereka. Calon guru pun berpendapat bahwa meskipun demikian di awal mereka mengalami kesulitan dengan pola pembiasaan seperti itu. Akan tetapi lama-kelamaan malah menjadi kebiasaan bagi mereka. Penelitian ini hanya melibatkan sembilan orang partisipan dan satu perguruan tinggi serta satu program studi yang terbatas. Oleh karena itu diperlukan suatu penelitian lanjutan dengan subyek dan lokasi yang berbeda dan banyak serta meliputi program studi yang berbeda. Dengan demikian akan terkumpul informasi yang lebih akurat mengenai kelebihan dan kekurangan model pembelajaran RADEC bagi peningkatan pemahaman, pengetahuan dan keterampilan calon guru. Selain itu dapat dilakukan penelitian pula terkait apakah model pembelajaran RADEC mampu meningkatkan pengetahuan serta keterampilan calon guru dalam merancang pembelajaran yang mampu membantu mereka memperoleh berbagai bekal untuk hidup dan bersaing di abad 21. Selain itu perlu dilakukan penelitian lanjutan terkait model pembelajaran RADEC sebagai model pembelajaran inovatif yang mempertimbangan berbagai keadaan dan kepentingan Indonesia.

## REFERENSI

- Allison, E., & Goldston, M. J. (2018). Modern Scientific Literacy : A Case Study of Multiliteracies and Scientific Practices in a Fifth Grade Classroom, 27, 270–283. <https://doi.org/10.1007/s10956-017-9723-z>.
- Bennett, J., & Lubben, F. 2006. Context based chemistry: the salters approach. *International Journal of Science Education*, 28 (9), 999-1015. Choi, H. J. and Johnson, S. D. (2005). The effect of context based video instruction on learning and motivation in on-line courses. *The American Journal of Distance Education*, 19(4), 215–227.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2007) Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Sage Publications, Inc., Thousand Oaks.
- Consalvo, A.L., & David, A.D. (2016). Writing on the walls: Supporting 21st century thinking in the material classroom. *Teaching and Teacher Education*, 60, 54–65. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.005>
- Cox, J. (2009). Teaching Strategies: What a 21st Century Educator Looks Like. Retrieved September 1, 2019, from TeachHUB website: <https://www.teachhub.com/teaching-strategies-what-21st-century-educator-looks>
- Fathimah, I., Wulan, A.R., & Solihat, R. (2019). Using Edmodo as assessment for learning to facilitate improvement of 21<sup>st</sup> century health literacy. *Journal of Physics: Conference Series*, 1157, 022096. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1157/2/022096>
- Lyesmaya, D., Sopandi, W., Handayani, H., Suryana, N., Satria, E., Jumanto, Kuncoro & Y., Imran, E. (2018). R-A-D-E-C: A Learning Language Perspective in Elementary School. *Proceeding Confren International Elementary Education (ICEE)*, 541-518
- Dong, Z.Y. (2005). Improving learning in undergraduate control engineering courses using context based learning models. *International Journal of Engineering Education*, 21 (6), 1076–1082
- Gilbert, J.K. (2006). On the Nature of “Context” in chemical Education. *International Journal of Science Education*, 28 (9), 957–976.

- Lukmanudin. (2018). Penguasaan Konsep IPA dan Kemampuan Menjelaskan Fenomena Perpindahan Zat Pencemar Melalui Pembelajaran RADEC (*Tesis*, Universitas Pendidikan Indonesia, 2018).
- Moleong, L.J. (2007). *Metodologi Kualitatif* (Revisi). Bandung: PT Remaja Rosdakarya. Offset.
- Ramsden, J.M. (1992). If it's enjoyable, is it science?, *School Science Review*, 73, 65-71.
- Setiawan, D. (2019). Perbandingan Model Pembelajaran Multiliterasi Kritis dengan RADEC dalam Penguasaan Konsep dan Kemampuan Menulis Teks Eksplanasi Siswa Sekolah Dasar (*Tesis*, Universitas Pendidikan Indonesia, 2019).
- Sopandi, W. (2017). The quality improvement of learning processes and achievements through the read-answer-discuss-explain-and create learning model implementation. *Proceeding 8th Pedagogy International Seminar 2017*, 8, 132–139.
- Sopandi, W., & Handayani, H. (2019). The Impact of Workshop on Implementation of Read-Answer-Discuss-Explain-And-Create (RADEC) Learning Model on Pedagogic Competency of Elementary School Teachers. *Proceedings of the 1st International Conference on Innovation in Education (ICoIE 2018)*. Presented at the Proceedings of the 1st International Conference on Innovation in Education (ICoIE 2018), Padang, Indonesia. <https://doi.org/10.2991/icoie-18.2019.3>
- Sopandi, W., Pratama, Y. A., & Handayani, H. (2019). Sosialisasi dan Workshop Implementasi Model Pembelajaran RADEC Bagi Guru-Guru Pendidikan Dasar dan Menengah [Dissemination and Implementation Workshop of RADEC Learning Models for Primary and Secondary Education Teachers]. *PEDAGOGIA: Jurnal Pendidikan*, 8(1), 19. <https://doi.org/10.21070/pedagogia.v8i1.1853>
- Watshon, A. (2012). What does 21st century learning look like in an elementary school? Retrieved September 1, 2019, from The Cornerstone For Teachers website: <https://thecornerstoneforteachers.com/what-does-21st-century-learning-look-like-in-an-elementary-school/>

# **KESEDIAAN MURID TAHUN 6 DALAM ASPEK MOTIVASI DAN PEMBELAJARAN REGULASI KENDIRI DALAM PERSEDIAAN MENGHADAPI UPSR**

## **READINESS OF YEAR 6 STUDENTS IN MOTIVATION AND SELF-REGULATION LEARNING IN PREPARING FOR THE UPSR EXAMINATION**

*Nurul Hanim Rahiman*  
*Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor*  
[nurulhanim@kuis.edu.my](mailto:nurulhanim@kuis.edu.my)

*Nazirah Hamdan*  
*Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor*  
[nazirahhamdan@kuis.edu.my](mailto:nazirahhamdan@kuis.edu.my)

*Julia Madzalan*  
*Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor*  
[julia@kuis.edu.my](mailto:julia@kuis.edu.my)

### **ABSTRAK**

Kesediaan motivasi dan pembelajaran regulasi sendiri merupakan aspek yang penting dalam kalangan murid terutamanya bagi pendidikan berteraskan Pembelajaran Abad Ke-21 (PAK-21). PAK-21 menekankan pembelajaran yang melibatkan tugas mencabar serta tugas yang banyak untuk murid-murid. Oleh hal demikian, motivasi dan pembelajaran regulasi sendiri dapat membantu murid untuk menghadapi pembelajaran dan pemudahcaraan (PdPc). Kajian ini bertujuan untuk mengukur kesediaan motivasi dan pembelajaran regulasi sendiri murid. Selain itu, kajian ini juga dijalankan untuk mengkaji hubungan di antara motivasi dengan pembelajaran regulasi sendiri murid. Kajian ini melibatkan responden sejumlah 113 orang murid Tahun 6 di salah sebuah sekolah di Negeri Sembilan. Instrumen kajian ini adalah soal selidik MSLQ yang telah diterjemahkan kepada bahasa Melayu oleh Fakhruddin (2011). Data dianalisis dengan menggunakan perisian SPSS versi 22. Analisis deskriptif dijalankan untuk mendapatkan kesediaan murid dari aspek motivasi dan pembelajaran regulasi sendiri. Analisis inferensi digunakan untuk mengkaji hubungan antara motivasi dengan pembelajaran regulasi sendiri murid. Hasil dapatan kajian menunjukkan bahawa nilai skor min bagi motivasi adalah 4.86 dan pembelajaran regulasi sendiri adalah 4.46. Hal ini jelas menunjukkan bahawa tahap motivasi dan pembelajaran regulasi sendiri murid berada pada tahap sederhana. Analisis inferensi pula menunjukkan terdapat hubungan yang positif dan signifikan antara motivasi dengan pembelajaran regulasi sendiri murid. Justeru, kajian ini dapat membantu guru untuk merancang PdPc yang dapat meningkatkan motivasi dan pembelajaran regulasi sendiri seterusnya PAK-21 dilaksanakan di bilik darjah. Kajian ini juga dapat membantu pihak sekolah untuk merancang program yang dapat membantu murid meningkatkan motivasi dan pembelajaran regulasi sendiri.

*Kata kunci: motivasi, pembelajaran regulasi sendiri, PRK*

## ABSTRACT

Motivation and self-regulatory learning are important amongst students especially for the 21<sup>st</sup> Century Learning. This emphasizes learning that involves challenging tasks and many tasks for students. Therefore, motivation and self-regulated learning strategies can help students in the learning. This study aims to measure the readiness of students' motivation and learning. In addition, this study was also conducted to examine the relationship between motivation and self-regulation learning. This study involves a total of 113 students of Year 6 at one of the schools in Negeri Sembilan. The instrument used for this study is the MSLQ questionnaire which has been translated into Malay by Fakhrudin (2011). The data were analyzed using SPSS version 22. Descriptive analysis was conducted to obtain students' willingness from motivation and self-regulation learning. Inference analysis is used to examine the relationship between motivation and student self-regulation learning. The findings show that the mean score for motivation is 4.86 and self-regulated learning is 4.46. This clearly shows that the level of motivation and self-regulating learning of students is at a modest level. Inferential analysis shows that there is a positive and significant relationship between motivation and student self-regulation learning. Hence, this study can help teachers to plan learning that can improve motivation and self-regulating learning and subsequently PAK-21 is implemented in the classroom. In addition, this study can help the school to design programs that can help students improve motivation and self-regulated learning.

*Keywords: Motivation, self-regulated learning, SRL*

## PENGENALAN

Pembelajaran Abad Ke-21 (PAK-21) merupakan pembelajaran yang ditekankan dalam pendidikan di Malaysia pada masa kini. PAK-21 mempunyai ciri-ciri pembelajaran untuk meningkatkan kemahiran murid dari aspek komunikasi, kolaboratif, kreativiti, pemikiran kritikal, karakter dan kewarganegaraan. PAK-21 juga menekankan murid untuk melaksanakan tugas yang mencabar pemikiran kritikal dan tugas yang pelbagai supaya murid dapat mencapai tahap mencipta dalam taksonomi pendidikan. Terdapat pelbagai faktor yang mempengaruhi murid untuk melaksanakan tugas yang bercirikan PAK-21. Antara faktornya adalah motivasi dan pembelajaran regulasi sendiri. Murid dikehendaki untuk mempunyai motivasi dan pembelajaran regulasi sendiri dalam melaksanakan tugas-tugas yang mencabar pemikiran kritikal.

Motivasi merupakan perkara yang penting dalam pendidikan terutamanya dalam kalangan murid. Motivasi juga merupakan elemen yang diperlukan oleh setiap murid dalam pembelajaran yang berteraskan PAK-21. Motivasi didefinisikan sebagai keinginan yang keras atau semangat yang kuat pada diri seseorang yang mendorongnya untuk melakukan sesuatu dengan tujuan untuk mencapai kejayaan (Dewan Bahasa dan Pustaka, 2010). Murid yang mempunyai semangat yang kuat untuk mencapai prestasi atau keputusan yang baik dalam mata pelajaran merupakan murid yang mempunyai tahap motivasi yang tinggi. Menurut Abdul Rahman (1998), seseorang murid hanya akan berjaya dalam pembelajarannya jika dirinya sendiri mempunyai keinginan untuk belajar. Pembelajaran yang melibatkan aspek kreativiti murid seperti melaksanakan projek yang memakan masa yang lama, hanya murid yang mempunyai dorongan kuat sahaja akan menyiapkan tugas tersebut supaya matlamatnya tercapai dalam topik tersebut. Justeru, motivasi mempunyai kepentingan yang amat bermakna dalam pendidikan pada masa kini.

Pembelajaran regulasi sendiri pula didefinisikan sebagai strategi yang membantu murid untuk mengawal keseluruhan proses pembelajarannya. Menurut Muhamad Ikhwan (2010), pembelajaran regulasi sendiri juga merupakan kesediaan terhadap murid untuk menghadapi tugas yang diberikan dengan yakin, rajin dan juga lengkap dari segi sumber. Pembelajaran regulasi sendiri merupakan elemen penting dalam pendidikan dan dibantu oleh motivasi yang terdapat dalam diri murid. Justeru, pembelajaran regulasi sendiri mempunyai kaitan yang sangat kuat dengan motivasi. Oleh itu, hanya murid yang bermotivasi tinggi sahaja berupaya untuk melaksanakan strategi pembelajaran regulasi sendiri untuk menghadapi tugas yang diberikan. Kedua-dua elemen iaitu motivasi dan pembelajaran

regulasi sendiri adalah elemen penting yang perlu dimiliki oleh semua murid. Hal ini adalah supaya pelaksanaan PdPc yang berteraskan PAK-21 dapat dilakukan di dalam bilik darjah. Oleh yang demikian, kajian ini adalah untuk mengetahui kesediaan murid dari aspek motivasi dan pembelajaran regulasi sendiri dalam kajian bagi murid Tahun 6 di sebuah sekolah di Negeri Sembilan.

## **SOROTAN LITERATUR**

Sistem pendidikan pada masa kini yang berteraskan ciri PAK-21 menekankan murid untuk sentiasa dalam keadaan yang bermotivasi dan bertindak sebagai agen serta mengawal proses pembelajaran secara sendiri. Bagi memenuhi tuntutan PAK-21 yang mengamalkan kaedah pembelajaran yang pelbagai, kajian berkenaan kedua-dua aspek ini adalah wajar untuk dilaksanakan. Motivasi dan pembelajaran regulasi sendiri mampu untuk membantu murid bersedia menghadapi PdPc berteraskan PAK-21. Strategi pembelajaran regulasi sendiri merupakan strategi yang disokong oleh motivasi agar murid dapat melaksanakannya di dalam proses PdPc. Motivasi iaitu dorongan pada diri mendorong murid untuk melaksanakan ciri-ciri pembelajaran regulasi sendiri. Oleh yang demikian, kajian berkenaan motivasi dan pembelajaran merupakan satu kepentingan untuk mengkaji kedua-dua aspek ini dalam kalangan murid.

Motivasi dan pembelajaran regulasi sendiri adalah merupakan faktor utama yang mempengaruhi pencapaian akademik atau prestasi murid. Perkara ini adalah penting kerana responden yang dipilih adalah murid yang dikehendaki untuk menghadapi UPSR. Oleh yang demikian, kajian ini wajar dilaksanakan untuk mengukur kesediaan murid dari aspek motivasi dan pembelajaran regulasi sendiri. Terdapat kajian berkenaan motivasi dan pembelajaran regulasi sendiri dijalankan di Malaysia. Fakhruddin (2011) melaksanakan kajian untuk mengukur tahap motivasi dan pembelajaran regulasi sendiri dalam kalangan pelajar sekolah menengah Teknik. Menurut Yoo dan Ng (2012), satu kajian mengenai hubungan motivasi dan pembelajaran regulasi sendiri dengan pencapaian pelajar dalam mata pelajaran Sejarah turut dijalankan.

Walau bagaimanapun, kajian mengenai motivasi dan pembelajaran regulasi sendiri di peringkat sekolah rendah masih lagi kurang dijalankan terutamanya melibatkan murid yang bakal menghadapi UPSR. Maka, oleh yang demikian kajian ini dijalankan untuk mengukur kesediaan murid dari aspek motivasi dan pembelajaran regulasi sendiri dalam menghadapi UPSR. Kajian ini bertumpu kepada murid sekolah rendah berbanding kajian-kajian sebelum ini yang melihat dari perspektif pelajar sekolah menengah.

## **KAEDAH KEPUTUSAN**

Kajian ini merupakan reka bentuk kajian tinjauan. Responden dalam kajian ini adalah murid Tahun 6 di sebuah sekolah di Negeri Sembilan. Jumlah murid tahun 6 di sekolah tersebut adalah seramai 160 orang murid. Justeru, berdasarkan Krijcie dan Morgan (1970), seramai 113 orang akan dipilih sebagai sampel dalam kajian ini. Kaedah persampelan yang digunakan adalah secara persampelan secara rawak mudah untuk memilih sampel kajian. Kaedah pemilihan yang digunakan untuk memilih sampel adalah melalui cabutan nombor mengikut nombor pada borang yang diberikan kepada responden. Kajian ini hanya melibatkan dua pemboleh ubah iaitu motivasi dan pembelajaran regulasi sendiri. Justeru, soal selidik yang paling sesuai digunakan untuk mengukur kedua-dua pemboleh ubah ini adalah *Motivated and Strategies Learning Questionnaire* (MSLQ) versi Bahasa Melayu (Fakhruddin, 2011). Kemudian, data soal selidik ke dalam perisian SPSS versi 22 untuk dianalisis. Bagi analisis deskriptif digunakan untuk mengetahui kesediaan murid dari aspek motivasi dan pembelajaran regulasi sendiri murid. Maklumat statistik yang digunakan adalah kekerapan, peratusan, min dan sisihan piawai. Analisis inferensi pula digunakan untuk mengkaji kaitan antara motivasi dengan pembelajaran regulasi sendiri murid Tahun 6.

## PERBINCANGAN

Bagi analisis deskriptif, nilai skor min bagi motivasi dan pembelajaran regulasi sendiri ditunjukkan dalam jadual 1.

Jadual 1

*Nilai Min dan Sisihan Piawai Pemboleh Ubah Dalam Kajian*

Pemboleh ubah	Nilai Min	Sisihan Piawai
Motivasi	4.68	0.785
Pembelajaran regulasi sendiri	4.46	0.818

Dapatan ini dapat menunjukkan bahawa murid kurang bermotivasi dan kurang dalam kemahiran pembelajaran regulasi sendiri. Tahap motivasi dan pembelajaran regulasi sendiri pelajar sekolah menengah tersebut berada pada tahap sederhana (Fakhruddin, 2011). Justeru, guru perlu melaksanakan PdPc yang dapat meningkatkan tahap motivasi dan pembelajaran regulasi sendiri serta seterusnya dapat melaksanakan PdPc berteraskan PAK-21.

Jadual 2

*Nilai kolerasi dan signifikan antara motivasi dengan pembelajaran regulasi sendiri*

Saiz kolerasi	Nilai Signifikan
0.7	0.00

Berdasarkan jadual 2, hipotesis nul ditolak. Hal ini kerana aras signifikan yang digunakan dalam kajian ini adalah ( $p < 0.05$ ). Hasil dapatan kajian ini turut disokong oleh Mohamad Azrien dan Shukeri (2014) yang menyatakan bahawa individu yang mempunyai kemahiran pembelajaran regulasi sendiri yang tinggi juga mempunyai motivasi yang tinggi dalam pembelajarannya. Dapatan ini juga disokong oleh Pintrich (1999) iaitu tahap motivasi dapat meramalkan pembelajaran regulasi sendiri seseorang individu. Ini menunjukkan bahawa kedua-dua pemboleh ubah adalah penting dalam pendidikan terutamanya bagi murid-murid.

## RUMUSAN

Secara keseluruhan, hasil dapatan kajian ini menunjukkan bahawa tahap motivasi dan pembelajaran regulasi sendiri murid adalah pada tahap yang sederhana. Selain itu, hasil dapatan kajian ini adalah terdapat hubungan yang signifikan antara pemboleh ubah motivasi dengan pembelajaran regulasi sendiri. Semakin tinggi motivasi dalam diri murid, semakin tinggi kemahirannya dalam pembelajaran regulasi sendiri. Pintrich (1999) juga menyokong dapatan ini dengan menyatakan bahawa motivasi merupakan peramal kepada pembelajaran regulasi sendiri individu. Kedua-dua pemboleh ubah ini adalah saling berkaitan dan memberikan impak kepada pencapaian akademik murid atau pelajar. Secara kesimpulannya, dapatan kajian menunjukkan tahap motivasi dan pembelajaran regulasi sendiri murid yang sederhana dan terdapat hubungan yang signifikan antara motivasi dengan pembelajaran regulasi sendiri.

Kajian pada masa akan datang perlu dijalankan ke atas seawal murid Tahun 3. Perkara ini selaras dengan transformasi pendidikan iaitu Pentaksiran Bilik Darjah (PBD) yang dilaksanakan terhadap Tahap 1. Justeru, kajian yang dijalankan ke atas murid sejak Tahun 3 supaya tahap motivasi dan pembelajaran regulasi sendiri murid dapat dikenalpasti dan dipertingkatkan dari semasa ke semasa.

Selain itu, cadangan penambahbaikan instrumen kajian iaitu soal selidik MSLQ yang digunakan oleh Fakhruddin (2011) kepada pelajar sekolah menengah teknik ini juga untuk digunakan murid sekolah rendah. Namun begitu, terdapat beberapa item yang perlu dibaiki supaya struktur ayat menjadi lebih baik dan murid mudah untuk memahami maksud item. Oleh yang demikian, item yang mudah untuk difahami dan ringkas sesuai untuk ditadbirkan secara atas talian iaitu dengan menggunakan *Google Form*. Justeru, kos dalam melaksanakan kajian pada masa akan datang berkurangan. Di samping itu, kajian yang lebih terperinci iaitu untuk melihat hubungan motivasi dan pembelajaran regulasi sendiri dengan pencapaian akademik murid dalam mata pelajaran Sains perlu dilaksanakan. Hal ini adalah untuk melihat hubungan antara motivasi dan pembelajaran regulasi sendiri dengan pencapaian murid dalam mata pelajaran Sains.

## **RUJUKAN**

- Abdul Rahman Aziz. (1998). *Motivasi dan pembangunan diri*. Seri Kembangan: Utusan Publications and Distributors Sdn Bhd.
- Dewan Bahasa dan Pustaka. (2010). *Kamus Dewan Bahasa Keempat*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Fakhruddin Khosim. (2011). Menentukan kesahan dan kebolehpercayaan MSLQ versi bahasa melayu dalam mengukur tahap motivasi dan pembelajaran regulasi sendiri. (Unpublished master's thesis). Universiti Pendidikan Sultan Idris, Perak.
- Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*. 30, 607-610.
- Mohamad Azrien Mohamed Adam dan Shukeri Mohamad (2014). Hubungan di antara strategi pembelajaran dan motivasi dalam pembelajaran bahasa Arab dengan menggunakan pendekatan model persamaan berstruktur. Prosiding Seminar Pengajaran & Pembelajaran Bahasa Arab 2014.
- Muhamad Ikhwan Mat Saad. (2010). Analisis ciri-ciri pembelajaran kawalan sendiri (PKK) pelajar sains tingkatan empat daripada aspek motivasi dan strategi pembelajaran berasaskan profil demografi. (Unpublished master's thesis). Universiti Pendidikan Sultan Idris, Tanjong Malim, Perak.
- Pintrich, P.R. & DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33 - 40.
- Pintrich, P.R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31 (6), 459 - 470.

# KUALITI PERKHIDMATAN TASKA BERKAIT RAPAT DENGAN PEMATUHAN TERHADAP AKTA & PERATURAN TASKA

*Rozbizah Binti Abd Aziz<sup>1</sup>*  
*Institut Sosial Malaysia*  
*rozbizah@ism.gov.my*  
*biza0104\_jkm@yahoo.com*

*Hajah Binti Mohammed Saad<sup>2</sup>*  
*UNIRAZAK*  
*mariani\_saad@yahoo.com*

## ABSTRAK

Kualiti perkhidmatan TASKA merupakan perkara penting yang ditekan oleh pihak Kerajaan kepada pengusaha-pengusaha TASKA yang ingin membuka TASKA bagi menjana pendapatan mereka. Keperluan menambah pendapatan pengusaha TASKA juga adalah sejajar dengan keperluan keluarga meningkatkan kos sara hidup keluarga. Masalah sejagat ini telah memaksa ramai ibu bapa dan penjaga untuk keluar bekerja, ramai kanak-kanak telah dihantar untuk diasuh dan dididik di Taman Asuhan Kanak-Kanak (TASKA) manakala sebahagian lagi dijaga di Pusat Jagaan Kanak-Kanak sama ada selepas TADIKa atau selepas waktu kelas. TASKA dan Pusat Jagaan Kanak-Kanak perlu berdaftar serta perlu menyediakan perkhidmatan yang berkualiti agar kanak-kanak yang berada di dalam asuhan, didikan dan jagaan mendapat perkembangan dan kemajuan yang holistik seperti yang ditetapkan oleh Dasar Pendidikan Awal Kanak-Kanak. TASKA dan Pusat Jagaan Kanak-Kanak perlu menjaga keselamatan, kebersihan dan kesihatan kanak-kanak. Kemahiran pengasuhan pendidik/pengasuh dan penjaganya juga perlu dipantau oleh pihak berkuasa. Kelengkapan alat pengajaran dan pembelajaran bagi TASKA dan Pusat Jagaan Kanak-Kanak serta persekitaran yang kondusif yang mana perlu sentiasa dikawal selia walaupun perakuan pendaftaran mereka sah sehingga 60 bulan. Pemeriksaan mengejut oleh Pegawai Diberi Kuasa (PDBK) TASKA dan PDBK Pusat Jagaan perlu dilaksanakan secara berterusan terhadap TASKA dan Pusat Jagaan agar mereka mematuhi akta dan peraturan yang berkaitan seperti yang ditetapkan. Pemeriksaan berkala perlu dilaksanakan bagi memastikan kualitinya sentiasa menepati piawaian yang ditetapkan serta TASKA dan Pusat Jagaan Kanak-Kanak berdaftar yang sentiasa mematuhi semua keperluan di bawah Akta dan Peraturan.

*Kata kunci: kanak-kanak, TASKA, Pusat Jagaan Kanak-kanak, pemeriksaan mengejut, pemeriksaan berkala, ibu bapa, dan kualiti perkhidmatan.*

## PENGENALAN

Pengasuh/pendidik di Taman Asuhan Kanak-Kanak (TASKA) dan penjaga Pusat Jagaan Kanak-Kanak diakui mempunyai peranan yang amat penting bagi membentuk kanak-kanak yang berkualiti pada masa depan. Laporan kajian oleh ramai pengkaji memaklumkan bahawa industri pengasuhan dan penjagaan kanak-kanak di negara ini berdepan dengan masalah yang sangat kritikal di mana kebanyakan perkhidmatan TASKA dan Pusat Jagaan Kanak-Kanak tidak menyediakan perkhidmatan yang berkualiti seperti yang diharapkan oleh ibu bapa dan penjaga kanak-kanak. Laporan aduan yang diterima juga memaklumkan pengusaha atau pengendali gagal mematuhi Akta dan Peraturan yang ditetapkan oleh agensi yang berkaitan terutamanya dengan Jabatan Kebajikan Malaysia (JKM).

Pada masa kini, boleh dikatakan ramai ibu bapa / penjaga yang menghantar anak-anak mereka ke TASKA dan Pusat Jagaan Kanak-Kanak disebabkan ibu bapa / penjaga sibuk dengan kerjaya masing-masing atau tugas-tugas lain yang berkaitan dengan mempunyai status kehidupan yang



sempurna atau serba mencukupi. Pelbagai jenis TASKA dan Pusat Jagaan Kanak-Kanak disediakan bagi ibu bapa / penjaga yang bekerjaya mahupun ibu bapa /penjaga yang masih belajar atau tidak bekerja tetapi mempunyai masalah dalam mengasuh atau menjaga kanak-kanak di rumah. Oleh yang demikian, penyediaan pengasuh/pendidik dan penjaga berkualiti bagi mengasuh, mendidik dan menjaga kanak-kanak sepenuh atau separuh masa amat diperlukan. Sehubungan dengan itu juga, semua pengusaha TASKA dan pengendali Pusat Jagaan Kanak-Kanak perlu mematuhi setiap kehendak Akta dan peraturan yang berkaitan.

Pematuhan terhadap Akta dan Peraturan yang berkaitan termasuklah kepada pengisian program yang dilaksanakan di TASKA dan Pusat Jagaan Kanak-Kanak. Program yang berkualiti merangkumi elemen pendidikan seperti asuhan, didikan, dan kelas pengayaan yang disediakan di TASKA dan Pusat Jagaan akan dapat membantu mengasuh, mendidik serta memastikan tumbesaran dan perkembangan kanak-kanak selari dengan umur dan kebolehan mereka. Ianya juga melibatkan komponen kolaborasi ibu bapa, pendidik/pengasuh, penjaga dan masyarakat yang perlu dicipta oleh pihak TASKA dan Pusat Jagaan Kanak-Kanak. Ianya bagi mendidik para ibu bapa, pendidik/pengasuh, penjaga dan masyarakat supaya boleh membuat penyertaan mereka di dalam aktiviti kanak-kanak di TASKA dan Pusat Jagaan.

Bertambahnya TASKA dan Pusat Jagaan Kanak-Kanak dari sehari ke sehari jelas menggambarkan permintaan yang tinggi bagi kedua-dua perkhidmatan ini terutamanya di bandar-bandar besar, di mana ibu bapa / penjaga semakin ramai dan mereka semakin sedar kepentingan untuk menghantar anak-anak ke TASKA dan Pusat Jagaan Kanak-Kanak khususnya yang berkualiti. Ibu bapa /penjaga juga sanggup mengeluarkan kos yang tinggi bagi membuat pelaburan dalam menjamin pendidikan peringkat awal kanak-kanak yang lebih baik dan berkualiti. Kebanyakan mereka sangat teliti dan cerewet dalam membuat pemilihan TASKA dan Pusat Jagaan Kanak-Kanak bagi anak-anak mereka. Oleh kerana itu juga, semua TASKA dan Pusat Jagaan Kanak-Kanak diwajibkan mematuhi Akta dan peraturan yang berkaitan dengan TASKA dan Pusat Jagaan Kanak-Kanak terutamanya yang melibatkan kualiti perkhidmatan mereka.

Prof. Dr. Bustam Kamri (2013) telah menjelaskan bahawa pertumbuhan dan perkembangan emosi serta sosial kanak-kanak akan terjejas apabila mereka mendiami persekitaran yang tidak kondusif di rumah pendidik / pengasuh atau penjaga dalam tempoh lama. Datuk Nadzim Johan (2018), seorang Ketua Aktivis Persatuan Pengguna Islam Malaysia (PPIM) telah menggesa Kementerian Pembangunan Wanita, Keluarga dan Masyarakat (KPWKM) untuk membuat kajian yang menyeluruh terhadap keperluan dan masalah yang melibatkan Pusat Jagaan Kanak-Kanak agar beroperasi dengan memberi perkhidmatan yang berkualiti.

Taman Asuhan Kanak-Kanak atau TASKA telah didefinisikan sebagai mana-mana premis yang menerima masuk empat orang atau lebih kanak-kanak di bawah umur empat tahun dan lebih daripada satu isi rumah untuk dijaga dengan upah. TASKA juga mengikut Akta Taman Asuhan Kanak-kanak 1984 [Akta 308], mempunyai empat kategori iaitu TASKA di Rumah, TASKA Institusi, TASKA di Tempat Kerja dan TASKA Komuniti. Kesemua TASKA ini perlulah berdaftar sebelum memulakan operasi perkhidmatan mereka kepada orang ramai.

Pusat Jagaan Kanak-Kanak terdiri daripada dua kategori di mana satunya merupakan Pusat Jagaan Kanak-kanak Berkediaman, kanak-kanak di sini tinggal selamanya atau hanya pulang semasa cuti ke rumah keluarga masing-masing dan Pusat Jagaan Harian Kanak-kanak, kanak-kanak akan dijaga sementara menunggu ibu bapa / penjaga mengambil mereka pulang.

Oleh yang demikian, menurut Akta Pusat Jagaan 1993 [Akta 506], Pusat Jagaan Berkediaman telah didefinisikan sebagai mana-mana premis di mana empat orang atau lebih diterima untuk jagaan sebagai penghuni di dalamnya, sama ada untuk upah atau selainnya. Pusat Jagaan Harian pula didefinisikan oleh Akta 506 sebagai mana-mana premis di mana empat orang atau lebih diterima untuk jagaan selama suatu tempoh berterusan yang melebihi tiga jam sehari antara matahari terbit hingga

matahari terbenam, dan selama sekurang-kurangnya tiga hari seminggu, sama ada untuk upah atau selainnya.

TASKA mengikut Akta 308 dan Pusat Jagaan mengikut Akta 506 berperanan untuk menyediakan perkhidmatan pengasuhan, pendidikan awal dan penjagaan serta menyediakan peluang untuk kanak-kanak-kanak bersosialisasi. Kanak-kanak yang berada dikedua-dua tempat ini bermula dari usia lahir hingga umur mereka bawah 18 tahun. TASKA dan Pusat Jagaan Kanak-kanak yang terlibat dengan pengasuhan, pendidikan awal dan penjagaan kanak-kanak ini haruslah merupakan sebuah premis yang berada dilokasi yang sesuai, mempunyai suasana yang selesa, bersifat kondusif dan sangat selamat bagi kanak-kanak serta patuh terhadap Akta dan peraturan agensi yang berkaitan, di mana yang telah memberikan sokongan, lesen serta perakuan pendaftaran.

Ibu bapa/penjaga amat mengharapkan agar TASKA dan Pusat Jagaan Kanak-Kanak yang mereka pilih untuk anak-anak mereka dapat menyediakan perkhidmatan pengasuhan, penjagaan dan memberi pendidikan awal kepada anak-anak mereka mempunyai banyak unsur-unsur berkualiti tinggi (Philips et al., 2000) dari segi pengurusan, sumber, kesihatan dan keselamatan, kebersihan, amalan pengasuhan, pendidikan dan penjagaan yang terbaik.

## **PEMATUHAN TERHADAP AKTA & PERATURAN TASKA DAN PUSAT JAGAAN**

Pematuhan berasal daripada perkataan “patuh” dan Kamus Dewan Bahasa dan Pustaka telah mendefinisikan “patuh” sebagai merujuk kepada sikap taat dan menurut perintah. Oleh yang demikian, pematuhan terhadap Akta dan peraturan TASKA dan Pusat Jagaan dapat disimpulkan sebagai sikap taat dan menurut perintah pengusaha TASKA dan pengendali Pusat Jagaan dalam memenuhi kehendak agensi teknikal terutamanya JKM dalam pengoperasian perkhidmatan yang berkualiti bagi sesebuah TASKA dan Pusat Jagaan Kanak-kanak.

Semua agensi teknikal yang berkaitan ingin memastikan perkhidmatan yang diberikan oleh TASKA dan Pusat Jagaan Kanak-Kanak adalah berkualiti serta memenuhi standard minimum yang ditetapkan JKM sebagai pengeluar perakuan pendaftaran dan oleh agensi teknikal seperti Suruhanjaya Syarikat Malaysia dan Pendaftar Pertubuhan yang terlibat dalam memberi nama TASKA dan Pusat Jagaan Kanak-Kanak; Pihak Berkuasa Tempatan yang terlibat dalam menukar syarat premis dari status rumah kepada status perniagaan; Jabatan Bomba dan Penyelamat yang bertanggungjawab memberi kelulusan premis untuk dijadikan TASKA dan Pusat Jagaan Kanak-kanak serta Kementerian Kesihatan Malaysia yang bertanggungjawab untuk memastikan premis TASKA dan Pusat Jagaan Kanak-kanak ini bersih, bebas dari sebarang sakit berjangkit serta mempunyai menu yang seimbang sepanjang premis ini beroperasi.

Apabila memperkatakan standard minimum yang ditetapkan oleh JKM, ianya merupakan satu jenis persetujuan yang perlu dipatuhi dalam memastikan kanak-kanak yang berada di TASKA dan Pusat Jagaan Kanak-kanak memperoleh perkhidmatan berkualiti seperti penyediaan premis yang selamat, setiap individu yang terlibat dalam pengoperasian mengikut arahan yang ditetapkan, TASKA dan Pusat Jagaan kanak-kanak telah mengguna pakai semua elemen asuhan, jagaan, pendidikan, perlindungan, pemeliharaan dan pemulihan serta memastikan perkembangan dan kemajuan setiap kanak-kanak dipertingkatkan dari masa ke semasa.

Sehubungan itu, pelaksanaan kepada pematuhan terhadap Akta dan peraturan agensi teknikal yang berkaitan dapat dilihat melalui elemen pemeriksaan sama ada secara berkala atau mengejut. Tujuan pemeriksaan ini dilaksana bagi memastikan TASKA dan Pusat Jagaan Kanak-Kanak yang berdaftar terutamanya mematuhi Akta dan Peraturan yang ditetapkan oleh agensi yang berkaitan. Dengan kata lain, sebagai penyedia perkhidmatan, TASKA dan Pusat Jagaan Kanak-Kanak perlu memastikan mereka telah:

1. Menjaga kesihatan dan kesejahteraan kanak-kanak dengan memuaskan.

2. Memastikan daftar-daftar, rekod-rekod dan akaun-akaun di TASKA serta Pusat Jagaan Kanak-Kanak telah diselenggara dengan betul dan sentiasa dikemas kini.
3. Menyediakan kelengkapan alatan dan peralatan serta bahan pengajaran dan pembelajaran yang cukup dan sesuai di TASKA dan Pusat Jagaan Kanak-Kanak.
4. Memastikan TASKA dan Pusat Jagaan Kanak-Kanak sentiasa diselenggara dengan baik iaitu dari segi binaannya dan tentang kebersihan serta sanitasinya.
5. Menyediakan pelbagai prosedur berhubung dengan langkah-langkah berjaga-jaga yang cukup di TASKA dan Pusat Jagaan Kanak-Kanak terutama terhadap pencegahan kebakaran dan kejadian lain yang berkemungkinan akan membahayakan nyawa atau kesihatan kanak-kanak.
6. Memastikan pengusaha TASKA dan pengendali Pusat Jagaan Kanak-Kanak sentiasa mematuhi peraturan-peraturan yang dibuat di bawah Akta Taman Asuhan Kanak-Kanak 1984 [Akta 308] dan Akta Pusat Jagaan 1993 [Akta 506] serta syarat-syarat yang ditetapkan dalam peraturan-peraturan yang berkaitan.

Standard minimum ini wajar dipatuhi oleh TASKA atau Pusat Jagaan Kanak-Kanak kerana ianya sangat penting dalam menyediakan persekitaran yang melibatkan perkembangan kognitif, sosial dan psikologikal yang optimum (Santrock, 2009). Setiap masa, kerajaan sentiasa mengingatkan ibu bapa / penjaga agar memilih TASKA atau Pusat Jagaan Kanak-Kanak yang berdaftar dengan pihak berkuasa dan tidak menghantar anak-anak mereka ke TASKA atau Pusat Jagaan Kanak-Kanak yang tidak berdaftar atau yang tidak sesuai semasa mereka keluar bekerja.

Oleh itu, walaupun pelbagai usaha telah dilakukan oleh semua pihak dalam menyediakan prosedur penubuhan TASKA dan Pusat Jagaan keseluruhannya khususnya Pusat Jagaan Kanak-kanak, tetapi menurut Kamaruddin et al., 2003, bilangan TASKA dan Pusat Jagaan yang berdaftar di bawah Jabatan Kebajikan Masyarakat ini masih sedikit kerana kebanyakan pengusaha TASKA dan Pengendali Pusat Jagaan tidak mahu atau masih tidak mematuhi Akta dan peraturan TASKA dan Pusat Jagaan yang ditetapkan oleh agensi berkenaan.

Pelbagai usaha dilaksanakan oleh JKM dalam memastikan semua TASKA atau Pusat Jagaan Kanak-Kanak mematuhi Akta dan Peraturan yang ditetapkan terutama untuk memastikan mereka berdaftar dan memastikan mereka sentiasa mematuhi standard minimum yang ditetapkan oleh agensi yang berkaitan. Pemeriksaan mengejut merupakan salah satu program yang dilaksanakan dalam memastikan semua TASKA dan Pusat Jagaan Kanak-Kanak mematuhi standard minimum yang ditetapkan dalam Akta dan peraturan. JKM berperanan memikul tugas dan tanggungjawab bagi meningkatkan taraf hidup sosial kanak-kanak khususnya berada pada tahap yang terbaik.

Oleh kerana itu, pemeriksaan mengejut ke TASKA atau Pusat Jagaan Kanak-Kanak bagi menilai pematuhan TASKA atau Pusat Jagaan Kanak-Kanak ke atas Akta dan peraturan ditetapkan oleh agensi yang berkaitan. Pemeriksaan mengejut telah dilaksanakan oleh JKM bermula dari tahun 2016 hingga 2018 (sehingga Mei), jadual pelaksanaan pemeriksaan mengejut tersebut adalah seperti di bawah:

Jadual 1

*Pemeriksaan Mengejut Pematuhan Akta dan Peraturan TASKA yang dilaksanakan bermula tahun 2016 hingga Mei 2018 (Sumber: Bahagian Perundangan dan Penguatkuasaan, JKM)*

Negeri	Jumlah Taska	Jumlah Pemeriksaan Mengejut Ke Atas Pematuhan Yang Telah Dilaksanakan
Selangor	1,279	326
Johor	343	140
Perak	360	209
Kedah	248	224
Wilayah Persekutuan Kuala Lumpur	363	90
<b>JUMLAH</b>	<b>2,593</b>	<b>989</b>

Berdasarkan kepada Jadual 1 di atas, analisa pemeriksaan mengejut hanya diambil bilangan TASKA daripada 5 buah negeri iaitu TASKA-TASKA di Negeri Selangor 1,279 buah dan pemeriksaan mengejut telah dilaksanakan sebanyak 326 buah TASKA; Johor pula 343 buah TASKA dan pemeriksaan mengejut telah dilaksanakan ke atas 140 buah TASKA; Perak yang mempunyai 360 buah TASKA dan pemeriksaan mengejut telah dilaksanakan ke atas 209 buah TASKA; Negeri Kedah pula 248 buah TASKA dan pemeriksaan mengejut telah dilaksanakan ke atas 224 buah TASKA; manakala Wilayah Persekutuan Kuala Lumpur sebanyak 363 buah TASKA dan pemeriksaan mengejut telah dilaksanakan ke atas 90 buah TASKA.

Jadual 2

*Pemeriksaan Mengejut Pematuhan terhadap Akta dan peraturan Pusat Jagaan Kanak-Kanak yang dilaksanakan sehingga Ogos 2018 (Sumber: Bahagian Perundangan dan Penguatkuasaan, JKM)*

Negeri	Jumlah Pusat Jagaan Kanak-Kanak	Jumlah Pemeriksaan Pematuhan Yang Telah Dilaksanakan
Selangor	254	180
Johor	90	65
Perak	77	67
Kedah	42	33
Wilayah Persekutuan Kuala Lumpur	37	35
<b>JUMLAH</b>	<b>500</b>	<b>380</b>

Berpandukan kepada Jadual 2 di atas, Pusat Jagaan Kanak-Kanak yang dianalisa adalah daripada 5 buah negeri. Negeri Selangor 254 buah Pusat Jagaan Kanak-Kanak dan pemeriksaan mengejut telah dilaksanakan sebanyak 180 buah; Negeri Johor sebanyak 90 buah Pusat Jagaan Kanak-Kanak dan pemeriksaan mengejut telah dilaksanakan sebanyak 65 buah; Negeri Perak 77 buah Pusat Jagaan Kanak-Kanak dan pemeriksaan mengejut telah dilaksanakan ke atas 67 buah; Negeri Kedah terdapat 42 buah Pusat Jagaan Kanak-Kanak dan pemeriksaan mengejut telah dilaksanakan ke atas 33 buah; serta Wilayah Persekutuan Kuala Lumpur 37 buah Pusat Jagaan Kanak-Kanak dan pemeriksaan mengejut telah dilaksanakan ke atas 35 buah.

Berpandukan kepada kedua-dua jadual pemeriksaan mengejut di atas serta isu-isu yang berkaitan dengan TASKA dan Pusat Jagaan Kanak-Kanak yang banyak diperkatakan di media massa, pematuhan perkhidmatan TASKA dan Pusat Jagaan Kanak-Kanak terhadap Akta serta Peraturan bagi agensi teknikal berkaitan sangat penting dalam menjamin perkembangan, kemajuan, kebersihan, kesihatan dan keselamatan kanak-kanak. Isu keselamatan, kesihatan dan kebersihan kanak-kanak amat

dititikberatkan. Ibu bapa / penjaga juga diseru menghantar anak-anak mereka ke TASKA dan Pusat Jagaan Kanak-Kanak yang telah mendapat kelulusan pendaftaran dari JKM (Dato' Seri Rohani Abdul Karim, 2016).

Semua pengusaha TASKA dan pengendali Pusat Jagaan Kanak-Kanak perlu mengetahui dengan jelas serta memahami prosedur yang melibatkan asuhan, pendidikan awal kanak-kanak dan penjagaan mengikut konteksnya. Perkara yang lebih penting adalah pengusaha TASKA dan pengendali Pusat Jagaan Kanak-Kanak memahami faktor-faktor yang boleh menjejaskan kualiti perkhidmatan yang diberikan (Coley, Lombardi, Sims, & Votruba-Drzal, 2013).

Jadual 3 di bawah menunjukkan isu-isu yang ditemui berdasarkan kepada pemeriksaan mengejut yang dilakukan ke atas TASKA dan Pusat Jagaan Kanak-Kanak. Berdasarkan isu-isu yang dikemukakan di bawah, kebanyakan pihak pengurusan TASKA dan Pusat Jagaan tidak mematuhi Akta dan peraturan yang ditetapkan oleh agensi teknikal. Pemantauan, pemeriksaan berkala dan pemeriksaan mengejut perlu dilaksanakan kerana ianya penting dalam memastikan pematuhan terhadap Akta dan peraturan yang ditetapkan.

Berdasarkan kepada Jadual 3 juga, penemuan semasa pemeriksaan mengejut banyak menunjukkan masalah ketidakpatuhan Akta dan peraturan terhadap pengurusan perkhidmatan TASKA dan Pusat Jagaan Kanak-Kanak. Pengusaha TASKA dan pengendali Pusat Jagaan Kanak-Kanak gagal mematuhi Akta dan Peraturan yang ditetapkan. Penemuan ini juga menjelaskan bahawa terdapat sebahagian TASKA dan Pusat Jagaan Kanak-Kanak tidak mematuhi standard minimum di dalam perkhidmatan.

Jadual 3

*Penemuan semasa Pemeriksaan Mengejut Pematuhan Akta dan Peraturan TASKA dan Pusat Jagaan Kanak-Kanak berdaftar yang dilaksanakan (Sumber: JKM, 2018)*

<b>BIL.</b>	<b>PENEMUAN PEMERIKSAAN MENGEJUT OLEH PANEL</b>
1.	Pemilik dan nama TASKA dan Pusat Jagaan berubah tanpa memaklumkan kepada JKM serta telah mula beroperasi tanpa mendapat perakuan pendaftaran terlebih dahulu
2.	TASKA dan Pusat Jagaan tiada membuat latihan kebakaran atau pengungsian bangunan walaupun arahan di dalam peraturan telah ditetapkan 3 bulan sekali
3.	Kebanyakan TASKA dan Pusat Jagaan tidak mewujudkan buku rekod kanak-kanak, pekerja dan pengurusan seperti yang ditetapkan oleh JKM dalam standard minimum mereka
4.	Rekod-rekod yang berkaitan bagi kebanyakan TASKA dan Pusat Jagaan tidak dikemaskini atau diselenggarakan dengan baik serta tidak disimpan di premis
5.	Jumlah kanak-kanak melebihi dari had bilangan berbanding ruang
6.	Bilangan kanak-kanak atas 4 tahun ramai di TASKA dan di Pusat Jagaan Kanak-Kanak pula bilangan kanak-kanak bawah 4 tahun lebih ramai
7.	Pengusaha TASKA mengambil pengasuh yang tidak mengikuti kursus yang diwajibkan atau tidak menghantar pengasuh mereka berkursus walau lebih dari setahun di TASKA
8.	TASKA dan Pusat Jagaan Kanak-Kanak tidak menyediakan pengasuh dan penjaga yang mencukupi berbanding dengan bilangan kanak-kanak yang ada
9.	TASKA dan Pusat Jagaan Kanak-Kanak mengambil warga asing sebagai pengasuh dan penjaga
10.	TASKA tidak mengguna pakai Kurikulum Asuhan dan Didikan Awal Kanak-Kanak PERMATA
11.	Pengusaha dan pengendali tidak melaporkan sebarang pengubahsuaian premis
12.	Tidak menyediakan peraturan TASKA dan Pusat Jagaan Kanak-Kanak yang jelas serta tidak mempunyai prosedur kerja yang sepatutnya sebagai panduan
13.	TASKA melaksanakan aktiviti Pusat Jagaan Kanak-Kanak, Pusat Jagaan kanak

- melaksanakan aktiviti TASKA dan TADIKA
14. Kurang menjaga keselamatan, kesihatan dan kebersihan seperti yang ditetapkan
  15. Penyediaan makanan tidak berpandukan kepada diet seimbang seperti yang dinyatakan dalam menu
- 

## **PEMERIKSAAN BERKALA DAN PEMERIKSAAN MENGEJUT**

Pemeriksaan berkala dan mengejut dilaksanakan ke atas TASKA dan Pusat Jagaan oleh Pegawai DiBeri Kuasa TASKA (PDBK TASKA) atau Pegawai DiBeri Kuasa Pusat Jagaan (PDBK Pusat Jagaan). Sebahagian PDBK TASKA dan PDBK Pusat Jagaan juga merupakan pegawai yang terlibat di dalam pemeriksaan semasa permohonan pendaftaran TASKA dan Pusat Jagaan Kanak-Kanak. Oleh kerana itu, adalah dicadangkan pegawai untuk membuat pemeriksaan berkala adalah mereka yang telah PDBK yang membuat pemeriksaan permohonan pendaftaran. Ini akan membantu mereka dalam melihat pematuhan terhadap Akta dan peraturan dilaksanakan sepenuhnya oleh pihak TASKA dan Pusat Jagaan.

Pemeriksaan mengejut pula dicadangkan sama ada dari PDBK TASKA dan PDBK Pusat Jagaan dari Daerah atau Negeri yang berlainan. Ini adalah kerana:

1. Pengusaha TASKA atau pengendali Pusat Jagaan Kanak-Kanak mempunyai hubungan yang baik dengan PDBK TASKA dan PDBK Pusat Jagaan di daerah masing-masing sehingga ada ketikanya pengusaha TASKA atau pengendali Pusat Jagaan Kanak-Kanak sukar menerima teguran pegawai pemeriksaan mengejut terhadap ketidakpatuhan terhadap Akta dan peraturan yang berkaitan.
2. Pengusaha TASKA atau pengendali Pusat Jagaan Kanak-Kanak akan menggunakan pelbagai alasan di dalam menunjukkan bukti yang diminta oleh PDBK TASKA dan PDBK Pusat Jagaan yang telah dikenali sekiranya terdapat ketidakpatuhan terhadap Akta dan peraturan yang berkaitan.
3. PDBK TASKA atau PDBK Pusat Jagaan yang telah mempunyai hubungan baik dengan pihak TASKA dan Pusat Jagaan akan memaklumkan tarikh kehadiran pemeriksaan kepada pengusaha TASKA dan pengendali Pusat Jagaan Kanak-Kanak.
4. Ramai di antara PDBK TASKA atau PDBK Pusat Jagaan di daerah menghadapi dilema kerana mereka satu-satunya yang menguruskan pendaftaran, mereka juga melaksanakan pemeriksaan berkala dan ada ketikanya mereka juga diarahkan untuk membuat pemeriksaan mengejut.
5. Ramai juga PDBK TASKA atau PDBK Pusat Jagaan di daerah gagal mengemukakan laporan pemeriksaan yang telus kerana tersepit dengan hubungan yang baik dengan pengusaha TASKA dan pengendali Pusat Jagaan Kanak-Kanak walaupun mereka tahu pihak pengurusan TASKA dan Pusat Jagaan tidak mematuhi Akta dan peraturan yang ditetapkan .

## **CADANGAN PELAKSANAAN PEMATUHAN TERHADAP AKTA DAN PERATURAN**

Cadangan ini merujuk kepada Jadual 1 dan Jadual 2 terdahulu, di mana ianya melibat keperluan pelaksanaan pemeriksaan mengejut seperti di bawah:

1. Pemeriksaan mengejut perlu dilaksanakan secara berterusan agar kualiti perkhidmatan TASKA dan Pusat Jagaan Kanak-Kanak terjamin.
2. Pemeriksaan mengejut perlulah pegawai PDBK TASKA atau PDBK Pusat Jagaan dari silang negeri, pegawai di peringkat Negeri dan di peringkat ibu pejabat supaya tiada berlakunya salah laku integriti di dalam pemeriksaan tersebut dan pegawai pemeriksa mengejut tersebut dapat membuat laporan pemeriksaan mengejut yang telus.
3. Pelaksanaan pemeriksaan mengejut perlu dilaksanakan secara turun padang ke satu daerah dan pemeriksaan mengejut ini akan dapat melihat TASKA dan Pusat Jagaan Kanak-Kanak.

Merujuk kepada cadangan di atas juga, ibu bapa / penjaga mempunyai harapan yang tinggi terhadap TASKA dan Pusat Jagaan Kanak-Kanak yang mereka pilih untuk anak-anak mereka mempunyai kualiti yang baik. Perkhidmatan berkualiti bagi TASKA dan Pusat Jagaan Kanak-Kanak adalah merangkumi semua yang tersenarai di bawah:

1. Mengamalkan penjagaan kebersihan dan keselamatan terhadap perkakas atau peralatan yang digunakan.
2. Memastikan kanak-kanak yang berada di TASKA dan Pusat Jagaan tidak menghadapi jangkitan dari sebarang penyakit.
3. Memastikan keselamatan dan kebersihan premis di dalam dan luar bangunan.
4. Memastikan keperluan asas kanak-kanak di TASKA dan Pusat Jagaan dipenuhi sepenuhnya.
5. Memastikan disediakan persekitaran fizikal yang membantu proses perkembangan dan kemajuan kanak-kanak, ruang yang ceria dan menyenangkan selain mempunyai sistem pengudaraan dan pencahayaan yang baik.
6. Memastikan TASKA dan Pusat Jagaan mempunyai jadual yang merangkumi aktiviti terancang dan aktiviti rutin harian.
7. Memastikan penyediaan aktiviti yang mampu mendidik kanak-kanak untuk berdikari sesuai mengikut umur dan kebolehan mereka.
8. Memastikan penyediaan aktiviti penglibatan ibu bapa / penjaga dan komuniti.
9. Memastikan pengasuh TASKA dan penjaga Pusat Jagaan Kanak-Kanak yang berkelayakan dan berpengalaman dalam mengendalikan kanak-kanak disediakan sebelum memulakan operasi perkhidmatan.
10. Memastikan penyediaan rekod kanak-kanak, rekod pekerja dan rekod pengurusan TASKA dan Pusat Jagaan Kanak-Kanak yang sistematik dan sentiasa dikemas kini serta diletakkan di TASKA dan Pusat Jagaan.
11. Memastikan TASKA dan Pusat Jagaan sentiasa meningkatkan kepercayaan ibu bapa / penjaga untuk menghantar anak mereka.
12. Memastikan penyediaan kemudahan atau perkhidmatan lain seperti perkhidmatan penjagaan lebih masa, penjagaan pada hari Sabtu dan Ahad, pakej bayaran yang jelas, mempunyai kemudahan lain seperti kamera litar tertutup, kelas membaca Al-Quran dan juga program-program pendidikan luar.
13. Memastikan program yang akan membantu meningkatkan lagi potensi kanak-kanak ke tahap maksimum.

## **PENUTUP**

Penyediaan kertas konsep ini adalah bertujuan untuk memastikan pematuhan terhadap Akta dan peraturan yang ditetapkan oleh agensi teknikal yang berkaitan dapat dilihat melalui pemeriksaan mengejut ke atas TASKA dan Pusat Jagaan Kanak-Kanak. Pematuhan ini akan dapat dilihat sekiranya TASKA dan Pusat Jagaan tersebut mengikut standard yang ditetapkan dan menepati piawaian dalam pengasuhan, pendidikan awal dan penjagaan kanak-kanak. Standard minimum yang perlu dipatuhi juga merangkumi kebersihan, kesihatan dan keselamatan kanak-kanak, pengasuh, penjaga dan mereka yang berada di TASKA dan Pusat Jagaan. Kualiti perkhidmatan TASKA dan Pusat Jagaan Kanak-Kanak ini akan dapat diperolehi sekiranya pematuhan terhadap Akta dan peraturan dilakukan oleh semua pihak yang terlibat sama ada secara langsung atau tidak langsung.

## **RUJUKAN**

Jabatan Kebajikan Masyarakat, 2017. Akta Taman Asuhan Kanak-Kanak 1984 (Akta 308). Retrieved from [www.jkm.gov.my](http://www.jkm.gov.my)

Jabatan Kebajikan Masyarakat, 2017. Peraturan-peraturan Taman Asuhan Kanak-Kanak 2012. Retrieved from [www.jkm.gov.my](http://www.jkm.gov.my)

- Jabatan Kebajikan Masyarakat, 2017. Kursus Asuhan PERMATA. Retrieved from [www.jkm.gov.my](http://www.jkm.gov.my)
- Jabatan Kebajikan Masyarakat, 2017. Akta Pusat Jagaan 1993 (Akta 506). Retrieved from [www.jkm.gov.my](http://www.jkm.gov.my)
- Jabatan Kebajikan Masyarakat, 2017. Peraturan Pusat Jagaan 1994. Retrieved from [www.jkm.gov.my](http://www.jkm.gov.my)
- Kamaruddin, K, Ibrahim, M.N., Muhammad, K., Nordin, A.B., & Samad, N. (2003) Kajian Ke Atas Perlaksanaan Taska Di Malaysia: Implikasi Terhadap Polisi Dan Program Yang Disediakan. Project Report. Universiti Pendidikan Sultan Idris
- Lovelace, J.B & hunter, S.V (2013). “Charismatic, Ideological & Pragmatic Leaders’ Influence on Subordinate Creative performance Across the Creative Process” dalam *Creativity Research Journal*, 25(1), 59-74.
- MAMPU. (2010). “Panduan Meningkatkan Budaya Inovasi Dalam Perkhidmatan Awam”. Jabatan Perdana Menteri: Putrajaya. 29 Januari 2010.
- MAMPU. (2016). “Panduan Pembudayaan dan Pemerkasaan Inovasi Dalam Sektor Awam Melalui Horizon Baharu KIK”. Jabatan Perdana Menteri: Putrajaya. 30 Ogos 2016.
- MAMPU. (2015). “Panduan Pelaksanaan Ekosistem Kondusif Sektor Awam”. Jabatan Perdana Menteri: Putrajaya.
- Muah, Nurulfatiha., *Laporan khas Isu TASKA: Pertumbuhan anak boleh terjejas*. Sinar Harian. 14 Februari 2013.
- Phillips, D., Mekos, D., Scarr, S., McCartney, K. & Abbott-Smith, M. (2000). Within and beyond the classroom door: Assessing quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 475-496. Doi: 10.1016/S0885-2006(01)00077-1
- Santrock, J. W. (2009). *Children*. New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Yazid, Zuhayati., *PPIM gesa kerajaan tangani kes penderaan di pusat jagaan kanak-kanak*. Utusan Melayu. 16 Julai 2018
- <http://www.sinarharian.com.my/edisi/selangor-kl/laporan-khas-isu-taska-pertumbuhan-anak-boleh-terjejas-1.130956>
- <http://www.utusan.com.my/berita/nasional/ppim-gesa-kerajaan-tangani-kes-penderaan-di-pusat-jagaan-kanak-kanak-1.710063>



# PERLAKSANAAN KURSUS INTENSIF BAHASA ARAB GURU SRA SIRI 1/1 ANJURAN JABATAN AGAMA ISLAM SELANGOR (JAIS)

*Ahmad Shafiq Mat Razali, Mohd Faez Ilias, Zeety Nurzuliana Rashed,  
Muhammad Syakir Sulaiman.*

## ABSTRAK

Kertas kerja ini membincangkan mengenai Pelaksanaan Kursus Intensif Bahasa Arab Guru SRA Siri 1/1 yang dianjurkan oleh Bahagian pendidikan Islam Bahasa Arab Jabatan Agama Islam Selangor (JAIS) dalam latihan keguruan. Kajian ini dijalankan dengan menggunakan Kajian ini dijalankan dengan menggunakan pendekatan kuantitatif merujuk kepada Model Penilaian Kirkpatrick dalam pengumpulan data. Satu set soal selidik diagihkan kepada peserta Kursus Intensif Bahasa Arab Guru SRA Siri 1/1 seramai 53 orang dan Kursus Kaedah Penulisan Jawi Siri 1/1 seramai 52 orang. Dapatan kajian menunjukkan bahawa nilai min tertinggi berada pada tahap tinggi iaitu 4.25.

*Kata kunci : Pelaksanaan, kursus, intensif, bahasa Arab, dan JAIS*

## PENDAHULUAN

Kajian yang dijalankan difokuskan kepada guru-guru Pendidikan Islam dan Bahasa Arab dibawah pantauan dan seliaan Bahagian pendidikan Islam Bahasa Arab Jabatan Agama Islam Selangor (JAIS). Mereka adalah bertanggungjawab dalam memastikan kualiti guru-guru agama di sekolah berada pada tahap yang memuaskan dan mengikut ciri-ciri profesionalisme yang telah ditetapkan. Usaha berterusan bagi meningkatkan kualiti guru-guru agama JAIS terus dilakukan khususnya dengan menyediakan pelbagai program dan kursus bagi meningkatkan profesionalisme guru-guru mereka. Bagi memastikan penganjuran dan penyediaan kursus dan program yang bertepatan dengan standart dan objektif pendidikan Islam, penilaian terhadap program yang dianjurkan itu perlu dilaksanakan bertujuan untuk melihat keberkesanan program tersebut.

## PERMASALAHAN KAJIAN

Pelbagai proses yang akan dilalui oleh seorang guru dalam usaha mencapai pengajaran yang berkesan. Latihan dan kursus bagi guru yang diikuti mampu membantu guru dalam mencapai tahap pengajaran yang berkesan (Ros Eliana & Norhanan, 2017; Mohd Faez et al., 2017). Latihan yang diikuti oleh guru itu secara teorinya memberi pendedahan kepada guru tentang cara pelaksanaan aktiviti dalam proses pengajaran dan Pembelajaran (PdP).

Namun pada hakikatnya, kualiti guru dan pengajarannya adalah terhasil daripada latihan yang dilalui oleh mereka (Warnoh & Norasmah, 2003). Guru perlu mempunyai ciri khusus sebagai tanda aras kepada penentuan kualiti dan keberkesanan seorang guru. Ciri-ciri guru yang berkualiti adalah guru yang memenuhi keperluan pelajar dalam pelbagai aspek sama ada dari segi pembelajaran dan pengajaran (PdPc), sahsiah, kemahiran, kepakaran dan pengurusan (Zahorcova, 2012; Norfazila, 2013). Mutakhir ini, profesion perguruan merupakan profesion pilihan utama yang bersifat profesional yang menjadi pilihan masyarakat menyambung pengajian di peringkat yang lebih tinggi.

Keberkesanan dalam proses PdPc yang cemerlang oleh guru banyak membantu ke arah kecemerlangan dalam mencapai objektif utama dalam bidang pendidikan. Namun demikian, masalah yang kerap dihadapi ialah kehadiran guru ke program latihan yang dianjurkan tidak mencapai objektif yang diharapkan. Menurut Mulyasa (2005), latihan keguruan yang dihadiri oleh guru dapat membantu

mereka mencapai matlamat pendidikan sebagaimana yang sepatutnya. Guru-guru dilihat tidak bersedia untuk mengaplikasikan teori hasil daripada input yang diperolehi sewaktu latihan yang dijalankan kepada mereka.

Menurut Faez et.al (2017), setiap guru perlu yakin dengan ilmu yang diperolehi khususnya berkaitan suatu ilmu baharu dan perlu disampaikan kepada rakan lain di sekolah. Ini kerana fokus utama keterlibatan dilibatkan dalam latihan-latihan yang dianjurkan bertujuan memantapkan lagi cara kerja di tempat kerja. Oleh itu, bagi memaksimumkan ilmu yang diperolehi, setiap guru mestilah konsisten dalam mengamalkan ilmu baru yang diperolehi sepanjang proses pengajaran dan pembelajaran (PdP) (Abd Ghafar & Asmawati, 2011).

Oleh yang demikian, bagi mengetahui tentang keberkesanan latihan yang dianjurkan kepada guru-guru bertepatan dengan objektif yang ditetapkan. Maka, kajian berkenaan latihan perkhidmatan guru ini perlu dilakukan memandangkan masalah pengurusan sistem latihan perkhidmatan guru sering berlaku.

**Objektif Kajian**

1. Mengenalpasti tahap pencapaian fasilitator dalam latihan yang dijalankan.
2. Mengenalpasti tahap keupayaan guru menerima maklumat yang disampaikan.

**Persoalan Kajian**

1. Apakah tahap pencapaian fasilitator dalam latihan yang dijalankan.
2. Apakah tahap keupayaan guru menerima maklumat yang disampaikan.

**METODOLOGI KAJIAN**

Metodologi kajian ini berbentuk kuantitatif dengan menggunakan kaedah tinjauan semasa atau *cross-sectional survey* iaitu data diambil sekali sahaja daripada satu sampel pada suatu masa (Creswel, 2008). Persampelan kajian ini menggunakan kaedah persampelan rawak mudah dengan edaran soal selidik dan responden kajian ini seramai 53 orang peserta yang mana mengikuti kursus kaedah penulisan jawi siri 1/1 yang dianjurkan oleh Bahagian Pendidikan Islam, JAIS.

**PERBINCANGAN KAJIAN**

Hasil dapatan kajian ini memfokus kepada 2 objektif kajian yang telah dikenalpasti. Berikut adalah hasil dapatan bagi menjawab objektif kajian.

Dapatan kajian pada Jadual 1 menunjukkan bahawa nilai min tertinggi berada pada tahap tinggi iaitu 4.25 berdasarkan item IP5 “Fasilitator sentiasa bersemangat semasa menyampaikan maklumat ketika program latihan.” menunjukkan seramai 32 orang responden (60.4%) menyatakan menguasai item tersebut.

Jadual 1

*Ilmu Pengetahuan Fasilitator*

Bil	Item	Kekerapan & peratus (N=53)					Min	SP	INT
		STM	TM	KKM	M	SM			
IP1	Fasilitator bersedia	0	0	6	32	15	4.17	0.612	T

	dalam memberi penyampaian.	(0%)	(0%)	(11.3%)	(60.4%)	(28.3%)			
IP2	Fasilitator menguasai pengetahuan yang disampaikan.	0 (0%)	0 (0%)	7 (13.2%)	32 (60.4%)	14 (26.4%)	4.13	0.621	T
IP3	Saya menyadari bahawa maklumat yang diterima kurang sesuai dengan tahap pendidikan peserta.	2 (3.8%)	16 (30.2%)	22 (41.5%)	9 (17%)	4 (7.5%)	2.94	0.969	S
IP4	Fasilitator memberikan penjelasan yang baik terhadap kandungan program latihan.	0 (0%)	1 (1.9%)	8 (15.1%)	30 (56.6%)	14 (26.4%)	4.08	0.703	T
IP5	Fasilitator sentiasa bersemangat semasa menyampaikan maklumat ketika program latihan.	0 (0%)	0 (0%)	4 (7.5%)	32 (60.4%)	17 (32.1%)	4.25	0.585	T
IP6	Saya mudah untuk menerima maklumat yang disampaikan oleh fasilitator.	0 (0%)	3 (5.7%)	24 (45.3%)	22 (41.5%)	4 (7.5%)	3.51	0.724	S
IP7	Fasilitator mahir dalam mengendalikan program latihan.	0 (0%)	0 (0%)	9 (17%)	33 (62.3%)	11 (20.8%)	4.04	0.619	T
IP8	Fasilitator menyampaikan maklumat berdasarkan kemahiran yang dimiliki.	0 (0%)	0 (0%)	6 (11.3%)	32 (60.4%)	15 (28.3%)	4.17	3.68	T
IP9	Fasilitator suka berkongsi pengalaman peribadi yang berkaitan dengan kandungan yang ingin disampaikan.	1 (1.9%)	1 (1.9%)	16 (30.2%)	31 (58.5%)	4 (7.5%)	3.68	0.728	T
	min keseluruhan ilmu pengetahuan fasilitator						3.885	.459	S

Sumber: Kajian Lapangan, 2017

Seterusnya item IP1 dan IP8 mempunyai nilai min yang sama banyak iaitu 4.17 berada pada tahap tinggi. Item IP1 “Fasilitator bersedia dalam memberi penyampaian.” Menunjukkan 32 responden (60.4%) menguasai item tersebut. Item IP8 “Fasilitator menyampaikan maklumat berdasarkan kemahiran yang dimiliki.” Menunjukkan seramai 32 responden (60.4%) menguasai item tersebut.

Seterusnya item IP2 “Fasilitator menguasai pengetahuan yang disampaikan.” memperoleh nilai min yang tinggi iaitu 4.13 menunjukkan seramai 32 responden (60.4%) fasilitator menguasai pengetahuan tersebut.

Selain itu, item IP4 “Fasilitator memberikan penjelasan yang baik terhadap kandungan program latihan.” memperoleh nilai min yang tinggi iaitu 4.08 menunjukkan seramai 30 responden (56.6%) menguasai item tersebut.

Item IP7 “Fasilitator mahir dalam mengendalikan program latihan.” Memperolehi nilai min 4.04 menunjukkan tinggi, iaitu seramai 33 responden (62.3%) fasilitator mempunyai kemahiran dalam mengendalikan program latihan.

Item IP9 “Fasilitator suka berkongsi pengalaman peribadi yang berkaitan dengan kandungan yang ingin disampaikan.” Memperolehi nilai min 3.68 ialah tahap tinggi. Menunjukkan seramai 31 responden (58.5%) fasilitator suka berkongsi pengalaman peribadi dan mengaitkannya dengan kandungan yang ingin disampaikan.

Seterusnya IP6 “Saya mudah untuk menerima maklumat yang disampaikan oleh fasilitator.” Memperolehi nilai min 3.51 berada pada tahap sederhana, menunjukkan bahawa seramai 24 responden (45.3%) kadang-kadang mudah menerima maklumat yang disampaikan.

Akhir sekali item IP3 “Saya menyedari bahawa maklumat yang diterima kurang sesuai dengan tahap pendidikan peserta.” Memperoleh nilai min 2.94 tahap sederhana, menunjukkan bahawa seramai 22 responden (41.5%) kadang-kadang maklumat yang diterima kurang sesuai dengan tahap pendidikan peserta.

## **PERBINCANGAN**

Hasil dapatan kajian menunjukkan bahawa peserta berpendapat peranan yang dimainkan oleh fasilitator adalah sangat penting dalam menentukan keberkesanan latihan yang dianjurkan. Ini kerana persediaan fasilitator yang bersemangat semasa menyampaikan maklumat ketika program latihan mendatangkan impak yang besar kepada pencapaian peserta.

Selain itu, faktor fasilitator yang mahir dalam memberikan penjelasan yang baik terhadap kandungan program latihan juga turut berperanan. Musnizam et.al (2012), menyatakan faktor penyampaian yang lebih kreatif dan inovatif akan menghasilkan sistem penyampaian menjadi lebih efektif, menarik, menyeronokkan dan dapat merangsang minat pelajar untuk belajar. Ini kerana pengetahuan dan kemahiran daripada penyampai yang berpengetahuan dari bidang tersendiri membolehkan beliau memainkan peranan dengan lebih efektif dan mampu menangani pelbagai masalah yang dihadapi (Azizah Lebai Nordin, 1999).

Disamping itu juga, faktor peserta juga mempengaruhi pencapaian dan keberkesanan latihan yang dianjurkan. Menurut oleh Bakar (2009), keberkesanan sesuatu latihan ialah apabila seseorang boleh menguasai serta merealisasikan segala kemahiran, pengetahuan dan kepakaran yang ada pada diri sendiri. Oleh itu, faktor diri sendiri akan menjadi alat untuk meningkatkan keberkesanan pengajaran amali. Dapatan ini juga disokong oleh kajian Sparks (2012) sikap prihatin dan kemahiran terhadap kemajuan pendidikan adalah suatu proses untuk meningkatkan profesionalisme bererti suatu proses menambahbaik kemahiran dan kompetensi diri berdasarkan perubahan persekitaran bagi menghasilkan produk berkualiti dalam pendidikan (Hassel, 2013). Dengan ini, sikap yang dilakukan oleh fasilitator yang baik dalam latihan menghasilkan kesan yang maksimum dalam kalangan peserta program.

## **KESIMPULAN**

Sesebuah program latihan dan pembangunan memainkan peranan penting terhadap kakitangan tentang keberkesanan dan keefisienan dalam tugas-tugas mereka. Selain itu, program latihan yang baik boleh memberikan kesan yang positif dari segi peningkatan mutu kerja. Ini menunjukkan bahawa program latihan bukan sahaja dapat mempertingkatkan kualiti program malah membantu mempertingkatkan pengetahuan dan kemahiran peserta. Terdapat sebahagian pengurus organisasi melahirkan kekecewaan kerana tidak dapat melihat keberkesanan latihan dilaksanakan di tempat kerja oleh para pelatih yang telah dihantar menghadiri sebarang kursus yang sangat penting untuk diaplikasikan dalam organisasi. Namun demikian, dengan mengenal pasti faktor-faktor kemahiran dan pengendalian kursus yang dilakukan oleh mereka yang berpengalaman dan berkemahiran amatlah

penting bagi merealisasikan objektif penganjuran latihan dalam kalangan kakitangan atau peserta sasaran.

## **RUJUKAN**

- Azizah Lebai Nordin. 1999. *Guru Pendidikan Islam yang Berkesan*. Jurnal Masalah Pendidikan. Kuala Lumpur. Fakulti Pendidikan Universiti Malaya. 22: 173-183.
- Mohd Faez Ilias, Zetty Nurzuliana Rashed, Ahmad Shafiq Mat Razali, Muhammad Syakir Sulaiman. (2017). *Monograf Penilaian Terhadap Pelaksanaan Program Latihan Guru Sekolah Rendah Agama Jabatan Agama Selangor*. Penerbit KUIS. Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor.
- Mohd Faez Ilias, Zetty Nurzuliana Rashed, Ahmad Shafiq Mat Razali, & Muhammad Syakir Sulaiman. *Penilaian Terhadap Pelaksanaan Program Latihan Guru-Guru Sekolah Rendah Agama Jabatan Agama Islam Selangor*. 4th International Research Management & Innovation Conference (IRMIC 2017) Institut Latihan Malaysia (ILIM) Bangi, 7 September 2017. Hlm. 139
- Mulyasa, E. 2005. *Menjadi Guru Profesional: Mencipta Pembelajaran Kreatif dan Menyenangkan*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Musnizam et. Al. 2012. *Konsep Berilmu Di Kalangan Guru Pendidikan Islam Satu Keperluan Dalam Membangunkan Modal Insan*. Prosiding Seminar Antarabangsa Perguruan dan Pendidikan Islam (SEAPPI2012)
- Noraini Idris. 2010. *Penyelidikan Dalam Pendidikan*. Kuala Lumpur: Mc-Graw Hill Sdn. Bhd.
- Pallant, J. 2011. *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS. Fourth Edition*. Australia: Allen & Unwin.
- Siti Nur Aisya Sugumarie Abdullah & Ahmad Zabidi Abdul Razak. (2016). *Hubungan Dasar Latihan Dalam Perkhidmatan dengan Peningkatan Profesionalisme Guru-Guru Pendidikan Islam Sekolah Menengah Daerah Petaling Utama*. The Online Journal Of Islamic Education (OJIE). April 2016, Vol. 4, Issue 1.
- Stewart, J.D. 1989. *Bringing About Organizational Change –A Framework*. Journal Of European Industrial Training 12(2) : 31-35.

# **PERSEPSI PELAJAR TERHADAP MODUL BALAQHAH DI INSTITUT PENDIDIKAN TINGGI AWAM DI MALAYSIA**

*Mohd Izzuddin Mohd Pisol*  
*Fakulti Pendidikan, Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor*

*Dr. Mohamad Syukri Abd Rahman*  
*Ahmad Redzaudin Ghazali*  
*Mohd Rofian Ismail*  
*Fakulti Pengajian dan Peradaban Islam, Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor*

*Dr. Muhammad Daoh*  
*Fakulti Pendidikan, Universiti Selangor*

*Nurfida'iy Salahuddin*  
*Calon Sarjana Institut Islam Hadhari UKM*

## **ABSTRAK**

Kertas kerja ini bertujuan untuk membentangkan persepsi pelajar terhadap modul pembelajaran subjek Balaghah IPT di Malaysia. Reka bentuk kajian ini adalah secara deskriptif diperoleh menggunakan kaedah tinjauan (survey) yang menggunakan instrumen soal selidik sebagai data utama. Sebanyak 12 item telah dianalisis dengan menggunakan statistik deskriptif. Sampel kajian ini terdiri daripada 236 orang yang mengikuti program pengajian Ijazah Sarjana Muda yang telah mengambil kursus Balaqahh daripada lima buah universiti yang terpilih. Dapatan keseluruhan tahap persepsi pelajar terhadap modul pembelajaran subjek Balaghah IPT di Malaysia berada pada tahap tinggi (min=4.11). Kajian ini menunjukkan bahawa kebanyakan responden mengatakan bahawa pembelajaran balaghah di IPT mampu memberikan kefahaman dalam memahami teks Arab dan ianya lebih menarik sekiranya disampaikan dalam bentuk yang interaktif. Diharapkan kajian ini boleh dijadikan panduan atau asas setiap pensyarah yang mengajar subjek balaghah di setiap IPT di Malaysia.

## **PENDAHULUAN**

Ilmu balaghah adalah salah satu komponen ilmu berasaskan kesusasteraan Arab yang diwajibkan kepada pelajar sarjana muda bahasa Arab sebagai bahasa kedua di IPTA mahupun IPTS. Dalam konteks pengajian tinggi di Malaysia, ilmu balaghah telah menjadi salah satu dari matapelajaran yang diajar di institusi tersebut bagi pelajar yang mengambil jurusan bahasa Arab sama ada sebagai subjek major, minor, wajib atau elektif. Oleh itu, kajian ini dijalankan untuk mengetahui keberkesanan modul pembelajaran subjek balaghah terhadap responden yang mengambil subjek balaghah di IPTA Malaysia.

## **OBJEKTIF KAJIAN**

Mengenal pasti persepsi Pelajar Terhadap Modul Balaqahh di Institut Pendidikan Tinggi Awam di Malaysia.

## **PENYATAAN MASALAH**

Ilmu balaghah merupakan satu cabang ilmu yang tidak asing lagi dalam pembelajaran bahasa Arab juga merupakan elemen penting dalam proses penguasaan bahasa Arab dengan baik. Menurut Zulkahairi (2010), ilmu ini mula berkembang di Malaysia sejajar dengan perkembangan bahasa Arab di Malaysia. Hal ini kerana ilmu balaghah adalah salah satu komponen yang penting dalam bahasa Arab selain daripada komponen-komponen yang lain seperti nahu (tatabahasa), sarf (morfologi) dan sebagainya. Ilmu balaghah ini penting dalam bahasa Arab bagi memudahkan pemahaman terhadap sesuatu teks Arab kerana bahasa Arab ialah bahasa yang unik dan penuh gaya bahasa sastera.

Kedudukan ilmu ini sebagai komponen bahasa Arab semakin kukuh apabila mata pelajaran bahasa Arab diterima dalam kokurikulum kebangsaan untuk dipelajari oleh pelajar aliran agama sekolah Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM). Walaubagaimanapun tahap penguasaan Balaghah di peringkat sekolah menengah mahupun di universiti masih pada tahap membimbangkan. Berdasarkan kajian Anuar (2010), kebanyakan pelajar mengakui kemampuan mereka dalam menguasai ilmu Balaghah masih di tahap yang lemah terutama ketika menyambung pelajaran ke peringkat pengajian tinggi.

Hal ini mungkin berpunca daripada strategi pengajaran yang kurang berkesan merupakan faktor yang menyumbang kepada kelemahan pelajar dalam menguasai dan memahami Balaghah dengan baik. Menurut Abd Halim Ariffin (1999:4) teknik ceramah dan bersyarah perlu dikurangkan dan ditambahkan dengan aktiviti-aktiviti berfikir dan ketrampilan berbahasa. Manakala, Abdullah Tahmim (1999:36) menyatakan bahawa pengajaran ilmu Balaghah di sekolah-sekolah di Malaysia ialah contoh-contoh yang sukar difahami maknanya, contoh-contoh lama daripada bait-bait syair yang sememangnya lebih sukar bahasanya kalau dibandingkan dengan bahasa prosa.

Selain itu, kurikulum subjek Balaghah itu sendiri, pendekatan, strategi serta metode pengajarannya yang kurang efektif. Kesannya, proses dan hasil pembelajaran tidak seperti yang diharapkan. Pengajaran matapelajaran Balaghah juga dilihat terlalu mementingkan definisi dan kaedah. Abd Rahim Ismail (1999:185) menyatakan bahawa orientasi pengajaran yang dilaksanakan pada masa kini dilihat terlalu menekankan kaedah-kaedah dan tidak banyak menyumbang ke arah pemupukan cita rasa sastera dan perkembangan keupayaan bahasa di kalangan para pelajar.

Manakala Rosni Samah (2007) menyatakan proses pembelajaran dan pengajaran subjek penulisan perlu diperkasa dan dipelbagai, tidak hanya terhad kepada kaedah konvensional, kerana pelajar zaman globalisasi lebih cenderung kepada pembelajaran bentuk moden dan mesra teknologi dan internet. Ia bukan hanya menarik tetapi boleh dijadikan bahan rujukan yang interaktif dan berfaedah. Menurut Azlan Shaiful Baharum et. al. (2015) pula menyatakan bahawa tahap kemahiran bahasa Arab masih kurang memuaskan kerana kurang cekap dalam memahami kaedah nahu dan sorof serta kurang latihan esei.

Oleh itu, faktor utama yang boleh dilihat disini adalah ketiadaan modul balaghah yang digubal khusus untuk para pelajar tersebut. Justeru, bagi menyelesaikan isu ini, pengkaji merasakan perlunya kepada kajian sistematik yang dapat membantu memperincikan ciri-ciri modul ilmu balaghah yang diperlukan oleh pelajar sarjana muda bahasa Arab dan tenaga pengajar berdasarkan keperluan mereka.

## **DEMOGRAFI RESPON**

Latar belakang responden berdasarkan jantina, hasil kajian menunjukkan sebahagian besar responden terdiri daripada perempuan iaitu sebanyak 182 orang (77.1%) responden. Manakala jumlah responden lelaki adalah seramai 54 orang (22.9%). Ini menunjukkan bahawa responden golongan responden perempuan merupakan majoriti dalam hasil kajian seperti dalam jadual 1 berikut:

Jadual 1

*Profil demografi jantina*

Jantina	Kekerapan	Peratusan
Lelaki	54	22.9%
Perempuan	182	77.1%

### Latar Belakang Pendidikan Menengah

Latar belakang pelajar berdasarkan pendidikan menengah menunjukkan bahawa responden yang bersekolah di Sekolah Agama Bantuan Kerajaan mencatatkan peratusan paling tinggi iaitu seramai 113 orang (47.9%). Manakala responden yang bersekolah di Sekolah Menengah Kebangsaan Agama pula merupakan kedua tertinggi iaitu seramai 68 orang (28.8%) responden. Lain-lain mencatatkan ketiga tertinggi iaitu seramai 27 orang (11.4%) responden, diikuti dengan Sekolah Agama (SWASTA) seramai 16 orang (6.8%) dan terakhir adalah Sekolah Menengah Aliran Agama iaitu seramai 12 orang (5.1%) responden. Latar belakang pendidikan menengah boleh dilihat berdasarkan jadual 2 berikut:

Jadual 2

#### *Latar belakang pendidikan menengah*

Sekolah menengah	Kekerapan	Peratusan
Sekolah Agama Bantuan Kerajaan	113	47.9%
Sekolah Menengah Kebangsaan Agama	68	28.8%
Sekolah Menengah Aliran Agama	12	5.1%
Sekolah Agama (SWASTA)	16	6.8%
Lain-lain	27	11.4%

### Tahap Pendidikan

Hasil kajian mendapati tahap pendidikan responden sebelum ke peringkat sarjana muda mencatatkan responden daripada STAM mencatatkan peratusan tertinggi iaitu seramai 130 orang (55.1%). Manakala responden daripada STPM pula kedua tertinggi iaitu seramai 67 orang (28.4%) responden, diikuti dengan Diploma seramai 32 orang (13.6%). Lain-lain mencatatkan seramai 5 orang (2.1%) dan terakhir adalah peringkat asasi iaitu seramai 2 orang (0.8%). Tahap pendidikan ini boleh dilihat dalam jadual 3 berikut:

Jadual 3

#### *Tahap pendidikan*

Tahap pendidikan	Kekerapan	Peratusan
STAM	130	55.1%
STPM	67	28.4%
Asasi	2	0.8%
Diploma	32	13.6%
Lain-lain	5	2.1%

### Semester Pengajian Balaghah

Seterusnya dari segi semester yang menawarkan pengajian balaghah bagi responden adalah seramai 96 orang (40.7%) bagi semester 2. Semester 1 pula mencatatkan kedua tertinggi iaitu seramai 90 orang (38.1%) responden diikuti dengan semester 6 iaitu seramai 40 orang (16.9%). Manakala semester 3 pula seramai 9 orang (3.8%) dan semester 5 hanya 1 orang iaitu (0.4%) sahaja. Jadual 4 menunjukkan semester pengajian yang menawarkan kursus balaghah iaitu:



Jadual 4

*Semester pengajian balaghah*

Semester	Kekerapan	Peratusan
Satu	90	38.1%
Dua	96	40.7%
Tiga	9	3.8%
Empat	0	0%
Lima	1	0.4%
Enam	40	16.9%

**Minat terhadap Pembelajaran Balaghah**

Dapatan kajian berdasarkan minat terhadap pembelajaran balaghah dalam Jadual 5 menunjukkan bahawa seramai 148 orang (62.7%) responden berminat, seramai 64 orang (27.1%) responden sangat berminat dan seramai 22 orang (9.3%) kurang berminat. Manakala hanya seorang (0.4%) menunjukkan sangat tidak berminat terhadap subjek balaghah yang ditawarkan oleh universiti.

Jadual 5

*Minat terhadap balaghah*

Minat	Kekerapan	Peratusan
Sangat tidak berminat	1	0.4%
Tidak berminat	1	0.4%
Kurang berminat	22	9.3%
Berminat	148	62.7%
Sangat berminat	64	27.1%

## DAPATAN KAJIAN

### Persepsi pelajar terhadap modul pembelajaran balaghah di seluruh IPTA

Jadual 6

*Nilai min, kekerapan, peratusan dan persepsi pelajar terhadap modul balaghah*

BIL	PERKARA	STS	TS	KS	S	SS	Min	Interpretasi
B1	Saya tahu tujuan, faedah dan manfaat yang akan saya dapat jika mempelajari ilmu al-Balaghah.	1 0.4%	1 0.4%	9 3.8%	125 53.0%	100 42.4%	4.36	Sangat tinggi
B2	Saya yakin pengajian al-Balaghah dapat membantu saya memahami teks-teks Arab dengan baik.	1 0.4%	0 0%	14 5.9%	115 48.7%	106 44.9%	4.37	Sangat tinggi
B3	Saya yakin pengajian al-Balaghah dapat membantu saya memahami al-Quran dan Hadis dengan lebih baik.	1 0.4%	1 0.4%	6 2.5%	99 41.9%	129 54.7%	4.50	Sangat tinggi
B4	Saya berminat dan sentiasa bersedia untuk mempelajari al-Balaghah ke peringkat yang lebih tinggi lagi	2 0.8%	5 2.1%	50 21.2%	117 49.6%	62 26.3%	3.98	Tinggi
B5	Modul Balaghah yang akan dibina berbentuk pembelajaran sendiri	3 1.3%	5 2.1%	54 22.9%	138 58.5%	36 15.3%	3.84	Tinggi
B6	Saya memerlukan modul Balaghah yang berbentuk analisis ayat-ayat al-Quran, Hadis dan teks Arab	0 0%	2 0.8%	15 6.4%	119 50.4%	100 42.4%	4.34	Sangat tinggi
B7	Saya berminat jika cara penggunaan modul Balaghah adalah dimulai dengan analisis teks, huraian tajuk, petikan contoh dan diakhiri dengan kaedah	1 0.4%	6 2.5%	31 13.6%	109 46.2	88 37.3	4.17	Tinggi
B8	Saya berminat jika modul balaghah yang akan dibina ini menggunakan medium bahasa Melayu	10 4.2%	8 3.4%	59 25.0%	107 45.3%	52 22.0%	3.77	Tinggi
B9	Modul Balaghah yang akan dibina perlu menggunakan elemen pembelajaran interaktif	0 0%	3 1.3%	12 5.1%	157 66.5%	63 26.7%	4.36	Sangat tinggi
B10	Saya suka mempelajari Balaghah dalam bahasa Arab	1 0.4%	2 0.8%	21 8.9%	124 52.5%	88 37.3%	4.25	Tinggi
B11	Saya mampu mengaplikasi tajuk-tajuk Balaghah yang dipelajari dalam percakapan.	2 0.8%	13 5.5%	60 25.4%	134 56.8%	27 11.4%	3.72	Tinggi
B12	Saya mampu menganalisis	2	13	74	126	21	3.63	Tinggi

tajuk-tajuk Balaghah yang dipelajari dalam teks.	0.8%	5.5%	21.4%	53.4%	8.9%
--	------	------	-------	-------	------

---

Sumber: Soal selidik (2017)

Jadual 6 menunjukkan tahap persepsi pelajar terhadap modul pembelajaran balaghah di IPT. Nilai min tahap persepsi pelajar terhadap modul pembelajaran balaghah secara keseluruhan adalah 4.11. Ini bermakna tahap persepsi responden terhadap modul pembelajaran balaghah di IPT secara keseluruhan adalah berada pada tahap tinggi.

Jika dilihat secara terperinci bagi setiap pernyataan persepsi pelajar terhadap modul pembelajaran balaghah di IPT, ianya menunjukkan lima item berada pada tahap sangat tinggi iaitu saya tahu tujuan, faedah dan manfaat yang akan saya dapat jika mempelajari ilmu al-balaghah (min 4.36), saya yakin pengajian al-balaghah dapat membantu saya memahami teks-teks arab dengan baik (min 4.37), saya yakin pengajian al-balaghah dapat membantu saya memahami al-Quran dan hadis dengan lebih baik (4.50), saya memerlukan modul balaghah yang berbentuk analisis ayat-ayat al-Quran, hadis dan teks arab (min 4.34) dan modul balaghah yang akan dibina perlu menggunakan elemen pembelajaran interaktif (min 4.36). Kajian terhadap penguasaan pelajar turut dijalankan oleh Raja Hazirah (2012) yang mendapati tahap penguasaan pelajar IPT terhadap mata pelajaran ini berada di tahap rendah dan sederhana, manakala tahap motivasi dan kecenderungan mereka untuk menguasai ilmu ini adalah tinggi. Menurut kajian beliau lagi, pelajar masih belum dapat menguasai ilmu ini dengan sebaik-baiknya, walaupun mereka telah memperolehi pencapaian yang baik dan cemerlang dalam peperiksaan. Selain itu, kajian Azhar (2008) turut menyatakan tentang kekeliruan dalam pengajaran Balaghah, pendekatan yang digunakan dalam pengajaran dan pembelajaran Balaghah banyak yang menyeleweng dari konsep asal pengajaran dan pembelajaran. Hal ini menyebabkan objektif dan matlamat pengajaran dan pembelajaran Balaghah tidak berjaya dicapai sepenuhnya. Dapatan ini tidak selari dengan kajian yang dibuat oleh Anuar Sopian (2013) mendapati bahawa tahap penguasaan pelajar agak lemah kerana mereka kurang berminat dan tidak mempunyai kesedaran tinggi tentang kepentingan ilmu Balaghah. Selain itu juga, mereka kurang keinginan untuk mendalami ilmu Balaghah tersebut. Menurut kajian Nor Syazwani Armuji (2014) mengenai “Pembelajaran Balaghah Di Peringkat Sijil Tinggi Pelajaran Malaysia (STPM) Di Selangor” bertujuan untuk melihat cara dan kaedah pembelajaran ketika mempelajari subjek Balaghah di sekolah, mendapati para pelajar memberikan respon yang positif dan mereka mempunyai persepsi serta minat yang mendalam terhadap ilmu Balaghah. Oleh itu, bagi memastikan para pelajar dapat menguasai ilmu Balaghah dengan sebaik mungkin, beberapa langkah dan cadangan boleh diperhatikan dan dinaiktaraf oleh pengurusan sekolah, para guru serta pelajar.

Manakala tujuh item berada pada tahap tinggi terdiri daripada saya berminat dan sentiasa bersedia untuk mempelajari al-Balaghah ke peringkat yang lebih tinggi lagi (min 3.98), saya berminat dan sentiasa bersedia untuk mempelajari al-Balaghah ke peringkat yang lebih tinggi lagi (min 3.84), saya berminat jika cara penggunaan modul Balaghah adalah dimulai dengan analisis teks, huraian tajuk, petikan contoh dan diakhiri dengan kaedah (min 4.17), saya berminat jika modul balaghah yang akan dibina ini menggunakan medium bahasa Melayu (min 3.77), saya suka mempelajari Balaghah dalam bahasa Arab (min 4.25), saya mampu mengaplikasi tajuk-tajuk Balaghah yang dipelajari dalam percakapan (min 3.72) dan saya mampu menganalisis tajuk-tajuk Balaghah yang dipelajari dalam teks (min 3.63). Ini menunjukkan bahawa kebanyakan responden mengatakan bahawa pembelajaran balaghah di IPT mampu memberikan kefahaman dalam memahami teks Arab dan ianya lebih menarik sekiranya disampaikan dalam bentuk yang interaktif.

Dapatan ini selari dengan dapatan kajian Rosni Samah et. al. (2013) menjelaskan terdapat tujuh faktor yang menyebabkan kelemahan penguasaan Bahasa Arab berlaku, iaitu pembelajaran berpusatkan kepada guru, pembelajaran berpusatkan buku teks, kurang latihan, kurang bahan bacaan tambahan, kurang aktiviti, sikap pasif pelajar dan kurang komunikasi dalam kalangan pelajar. Dalam kajian yang lain, Rosni Samah (2014a) menyatakan bahawa kurang penggunaan strategi belajar merupakan faktor yang menyebabkan berlaku kelemahan bahasa.

Selain itu, objektif pembinaan modul perlu dititikberatkan bagi mencapai matlamat sebenar pembangunan modul tersebut, ini selari dengan kajian Azhar (2006) bahawa objektif modul adalah penentu kepada kejayaan pencapaian pelajar kerana pengajaran dan pembelajaran Balaghah yang tersasar dari konsep asal menyebabkan objektif tidak berjaya dicapai sepenuhnya.

Dapatan kajian juga mendapati bahawa faktor teks juga boleh mempengaruhi minat pelajar terhadap pembelajaran Balaghah, hal ini bertepatan dengan kajian Kamarulzaman (2010) yang melihat penyediaan teks bacaan bahasa Arab yang kurang sesuai dengan tahap dan kebolehan pelajar mungkin boleh menghilangkan minat dan motivasi mereka untuk mendalami bahasa ini. Selain itu, faktor lain pula, seperti dinyatakan oleh Maimun & Jamilah (2007), Kamarul Syukri et. al. (2009) dan Rosni Samah (2014a) iaitu kurang motivasi juga merupakan faktor kelemahan menguasai bahasa Arab.

Menurut kajian Ahmad Redzaudin (2016), ketiadaan modul yang khusus bagi pembelajaran Balaghah menyebabkan pelajar lemah dalam menguasai ilmu tersebut. Seajar dengan itu, satu kajian telah dilakukan untuk melihat keperluan pelajar di peringkat IPT terhadap pembangunan modul Balaghah. Dapatan kajian menunjukkan para belajar sangat bersetuju agar pembinaan modul itu dapat dibangunkan dengan beberapa ciri ciri tertentu.

Kajian berkaitan Kepentingan Memperkenalkan Model Strategi Pengajaran Balaghah Peringkat IPT Di Malaysia oleh Shuhaida Hanim Mohamad Suhane (2014) bertujuan untuk meningkatkan kualiti pengajaran dan pembelajaran di semua peringkat. Walau bagaimanapun, kajian mendapati bahawa tahap penguasaan pelajar peringkat IPT terhadap ilmu ini berada pada tahap rendah dan sederhana, sedangkan minat dan motivasi pelajar untuk menguasainya adalah tinggi. Justeru itu, strategi pengajaran yang baik dan berkesan perlu disusun dan dirangka demi mencapai matlamat pengajaran dan pembelajaran ilmu ini.

Menurut Raja Hazirah Raja Sulaiman (2014) mengenai kajian “Keberkesanan Metode Perbandingan Retorika Melayu dan Arab Untuk Meningkatkan Minat Pelajar Dalam Pembelajaran Balaghah” adalah bertujuan untuk meninjau keberkesanan metode perbandingan retorik Melayu dan Arab bagi meningkatkan minat pelajar dalam pembelajaran Balaghah. Hasil tinjauan awal mendapati pelajar masih lemah dalam menguasai Balaghah dan kurang minat terhadap bidang ini. Untuk mengatasi masalah ini beliau telah melaksanakan kaedah perbandingan antara Retorik Melayu dan Arab dalam proses pengajaran. Dapatan kajian menunjukkan perubahan yang positif kepada pelajar. Pada akhir kuliah, pelajar menunjukkan peningkatan dalam penguasaan Balaghah dan jelas minat mereka terhadap bidang ini juga meningkat dengan mendadak.

Manakala kajian yang dibuat oleh Anuar Sopian (2013) mengenai “Penguasaan dan Permasalahan Pelajar Terhadap Pengajian Ilmu *Balaghah*: Satu Tinjauan Awal” bertujuan untuk melihat persepsi, permasalahan dan penguasaan pelajar Sekolah Menengah Agama (SMKA) dan Sekolah Agama Bantuan Kerajaan (SABK). Terdapat beberapa masalah yang dikenal pasti dihadapi oleh para pelajar yang boleh mengganggu mereka untuk menguasai ilmu ini. Beberapa langkah dicadangkan bagi memantapkan penguasaan pelajar terhadap ilmu ini turut dikemukakan dalam kajian ini.

Kajian Azhar Muhammad (2008) berkaitan “Sudut Perbezaan Mata Pelajaran Balaghah Peringkat SPM Dan STPM Mempengaruhi Perkaedahan Dan Teknik Pengajaran Dan Pembelajaran” bertujuan untuk menyingkap perbezaan antara mata pelajaran Balaghah dalam Sijil Pelajaran Malaysia (SPM) dan Sijil Tinggi Agama Malaysia (STAM). Perbezaan akan dilihat dalam pelbagai sudut seperti pengajaran, pembelajaran, sukatan dan buku teks yang digunakan. Ketidaksamaan ini memperlihatkan pengajaran dan pembelajaran Balaghah dalam sistem pendidikan bahasa Arab di Malaysia tidak ada kesinambungan antara satu tahap pengajian dengan tahap berikutnya menyebabkan timbul salah faham di kalangan pelajar. Cadangan dikemukakan bagi memudahkan proses pengajaran dan pembelajaran al-Balaghah dilaksanakan dalam usaha menarik minat pelajar terhadap mata pelajaran ini.

## **KESIMPULAN**

Dapatan kajian yang diperolehi boleh dijadikan panduan atau asas setiap pensyarah yang mengajar subjek balaghah di setiap IPT di Malaysia. Berdasarkan dapatan kajian, satu rekabentuk modul subjek balaghah untuk pelajar IPT dirangka dan direka untuk meningkatkan mutu pengajaran dan pembelajaran pensyarah dan pelajar yang mengambil subjek ini. Cadangan yang dikemukakan diharapkan dapat menjadi panduan kepada semua IPT di Malaysia dalam memperbaiki kelemahan yang wujud serta boleh memantapkan lagi kelebihan dan kekuatan yang sedia ada.

## RUJUKAN

- Abdul Hakim Abdullah. 2003. *Pengajaran Balaghah di Peringkat STPM di Sekolah Menengah Kebangsaan Agama (SMKA): Pelaksanaan dan Permasalahannya*. Tesis Doktor Falsafah. Fakulti Pengajian Islam Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Abdul Rahim Haji Ismail. 1994. *Pengajaran bahasa Arab Sebagai Bahasa Kedua : Permasalahan dan Penyelesaian*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Abdullah Tahmim. 1999. *Pengajaran balaghah di Sekolah dan Pusat Pengajian Tinggi*. Jabatan Pengajian Arab dan Tamadun Islam. Tesis Doktor Falsafah. Fakulti Pengajian Islam, Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Ahmad Redzaudin Ghazali. (2016). *Analisis Keperluan Pembangunan Modul Balaghah Bagi Pelajar Sarjana Muda Bahasa Arab Sebagai Bahasa Kedua*. Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor Bangi, Selangor.
- Anon. 2004. *Ensiklopedia Islam*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa & Pustaka.
- Anuar Sopian. (2013). *Penguasaan dan Permasalahan Pelajar Terhadap Pengajian Ilmu Balaghah: Satu Tinjauan Awal*. Fakulti Pengajian Islam Universiti Kebangsaan Malaysia
- Azhar Muhammad & Abdul Hafiz Bin Abdullah. (2006). *Penguasaan Pelajar Sekolah Menengah Aliran Agama Terhadap Pengajian Ilmu Retorik Arab*. Pusat Pengajian Islam dan Pembangunan Sosial Universiti Teknologi Malaysia
- Azhar, Muhammad. (2008). *Pendidikan Balaghah Arab di Malaysia*. Skudai: Penerbit Universiti Teknologi Malaysia.
- Azlan Shaiful Baharum dan Rosni Samah. (2015). Persepsi Pelajar Universiti Awam terhadap Kesalahan Bahasa Arab, Faktor Penyumbang dan Implikasi. *Sains Humanika*, 6(1), 35-42.
- Erawati Toelis. 2005. *Pengaruh Iklim Kerjasama, Motivasi Kerja dan Gaya Kepimpinan Pengetua Terhadap Kepuasan Kerja Guru*. Tesis Doktor Falsafah. Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Fraenkel, J.R & Wallen, N.E. 1993. *How to Design and Evaluate Research in Education*. Ed. 2. New York: McGraw Hill Inc.
- Ibrahim Mustafa. 2005. *Al-Mu'jam al-Wasit*. Beirut: Dar Ihya Turath al-Arabi.
- Kamaruddin Mohammad Ali. (2004). *Pembangunan Perisian Multimedia berasaskan pembelajaran berbantuan computer Matematik tingkatan satu KBSM, bagi topik nombor bulat. Latihan Ilmiah Ijazah Sarjana Muda Sains dan Komputer serta pendidikan*. Universiti Teknologi Malaysia.
- Kamarul Azmi Jasmi. (2014). *Sudut Perbezaan Mata Pelajaran Al-Balaghah Peringkat Spm Dan Stpm Mempengaruhi Perkaedahan Dan Teknik Pengajaran Dan Pembelajaran*, Faculty of Islamic Civilization, Universiti Teknologi Malaysia.

- Kamarul Shukri Mat Teh, and Mohamed Amin Embi, and Nik Mohd Rahimi Nik Yusoff, and Zamri Mahamod, (2009). Strategi metafizik: kesinambungan penerokaan domain strategi utama pembelajaran bahasa. *GEMA: Online Journal of Language Studies*, 9 (2). pp. 1-13
- Kamarulzaman Abdul Ghani. (2010). *Keboleh bacaan buku teks bahasa Arab tinggi tingkatan empat di sekolah-sekolah menengah kebangsaan agama*. Tesis Doktor Falsafah Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya.
- Maimun Aqsha Lubis & Jamaliah Rani. (2007). Strategi pembelajaran akses sendiri Bahasa Arab Tinggi dan hubungannya dengan pencapaian: Satu kajian tinjauan. *Seminar Kebangsaan Isu-Isu Pendidikan Negara Ke-3*. Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi, 13-14 Februari.
- Nor Syazwani Armuji & Zamri Arifin. (2014). *Pembelajaran Balaghah Di Peringkat Sijil Tinggi Pelajaran Malaysia (STPM) Di Selangor*, Fakulti Pengajian Islam, Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Raja Hazirah Raja Sulaiman. (2014). *Keberkesanan Metode Perbandingan Retorika Melayu Dan Arab Untuk Meningkatkan Minat Pelajar Dalam Pembelajaran Balaghah*. Universiti Sultan Zainal Abidin.
- Rosni Samah. (2007). Penggunaan internet dalam pengajaran bahasa: kajian terhadap bahasa Arab komunikasi pelancongan. *Malaysian Education Dean's Council Journal*, 1(2), 83–95.
- Rosni Samah, Mohd Fauzi Abdul Hamid, Shaferul Hafes Sha'ari & Amizan Helmi Mohamad. (2013). Aktiviti pengajaran kemahiran bertutur bahasa arab dalam kalangan jurulatih debat. *GEMA Online™ Journal of Studies*, 13(2), 99–116.
- Rosni Samah. (2014a). Using SILL's Strategies among Student in Learning Arabic Language in Malaysia. *Wulfenia Journal*, 21(1), 26–34.
- Shuhaida Hanim Mohamad Suhane. (2014). *Kepentingan Memperkenalkan Model Strategi Pengajaran Balaghah Peringkat Ipt Di Malaysia*, Universiti Sultan Zainal Abidin (UniSZA).
- Zulkhairi M. Abd Hamid (2012), Reka Bentuk Perisian Pembelajaran Balaghah Arab Peringkat Sekolah Menengah. Disertasi Sarjana Fakulti Bahasa dan Linguistik, Universiti Malaya.

# FALSAFAH ISLAM MENGHADAPI CABARAN KEMODENAN GLOBALISASI

*Annasaii Jamar<sup>1</sup>, Mohd Aderi Che Noh<sup>2</sup>, Mohamed Yusuf Mohd Nor<sup>3</sup>  
Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia  
annasaii@kuis.edu.my, aderi@ukm.edu.my, yusoff1963@ukm.edu.my*

## ABSTRAK

Globalisasi yang semakin mendominasi segenap aspek kehidupan manusia wajar ditangani dengan bijak agar umat Islam tidak tergelincir ke jalan yang salah apatah lagi ketinggalan ke belakang. Kepesatan teknologi merupakan medium yang pantas meresapi pemikiran umat Islam dengan ideologi moden yang disebarkan melalui hemogoni barat ke atas dunia. Namun, kepincangan sahsiah dan iman yang lemah akan mendorong umat Islam alpa dan terikut-ikut dengan acuan modenisasi barat. Oleh yang demikian, kajian ini bertujuan untuk mengenal pasti kesan globalisasi terhadap arus kemodenan dalam kehidupan umat Islam dari aspek budaya, sistem nilai, teknologi, media komunikasi dan pendidikan. selain itu, mengenal pasti kepentingan aspek aksiologi falsafah Islam dalam menyeimbangkan antara tuntutan kehidupan era globalisasi mengikut kehendak syariat Islam. Metodologi kajian ini adalah kajian kepustakaan dengan menganalisis jurnal, artikel, buku dan tesis yang berkaitan. Hasil kajian mendapati bahawa falsafah Islam memainkan peranan penting dalam melahirkan insan kamil yang mampu bersaing dengan revolusi globalisasi dan mampu membawa kepada kesejahteraan kepada semua lapisan masyarakat. Justeru, masyarakat perlu kembali kepada asas agama Islam supaya dapat menghindarkan diri dari dipengaruhi oleh ideologi pemikiran barat dalam sebarang tindak tanduk mereka.

*Kata Kunci: Falsafah Islam, Pendidikan Islam, Kemodenan, Globalisasi*

## PENGENALAN

Globalisasi sering menjadi satu wadah perbincangan mahupun perbahasan segenap masyarakat. Menurut Noor Hisham (2012) biar pun isu ini dianggap lapuk dan berulang-ulang oleh segelintir pihak namun ianya tetap menjadi ancaman yang berabad-abad lamanya meskipun telah seringkali diperbahaskan oleh para sarjana Islam. Yusuf Al Qardhawi, (2001) mendefinisikan globalisasi ialah mensosialisasikan pola atau sistem tertentu yang dimiliki oleh sesuatu negara atau kelompok sehingga menembusi seluruh dunia. Manakala cendekiawan barat yang mengatakan globalisasi ialah satu proses untuk meletakkan dunia di bawah satu unit yang sama tanpa dibatasi oleh sempadan dan kedudukan geografi sesebuah negara (R. Robertson 1992). Ini disokong oleh Hamidah & Sanaa' (2015) yang mengatakan globalisasi adalah suatu siri aktiviti yang berperingkat iaitu memecahkan sempadan geografi dan menukarkan dunia ini kepada satu unit global manakala prosesnya berlaku berterusan dan keadaannya tidak statik. Manakala menurut Nurcholish Majid (1996) mendefinisikan globalisasi sebagai satu proses mengubah kehidupan umat manusia menuju kepada satu masyarakat sahaja. Jika dilihat kesemua pandangan sarjana tentang definisi dapat disimpulkan bahawa globalisasi ialah satu jaringan yang dapat menghubungkan sesebuah negara atau sekelompok masyarakat tanpa dibataskan oleh sempadan tempat dan masa. Oleh sebab itu, globalisasi juga dikenali sebagai dunia tanpa sempadan, perkampungan global dan dasar langit terbuka (Shamsul & Hamzah 2004).

Sehubungan dengan itu, globalisasi turut memberi kesan kepada Pendidikan Islam. Pendidikan Islam ialah suatu pendidikan yang mampu memperbaiki kehidupan manusia dan mewujudkan keseimbangan peribadi seseorang insan (Al Tamimi 1985). Menurut Miqdad Yalchin (1977) mendefinisikan Pendidikan Islam sebagai proses melaksanakan falsafah Pendidikan Islam dan merealisasikan hasilnya dalam bidang pembinaan, pembentukan dan pemasyarakatan seseorang selaras dengan keperibadian yang digariskan oleh falsafah Islam supaya sahsiah ilmiah dapat terbentuk dalam

setiap tindak tanduk, tingkah laku serta sikap seseorang Muslim walau bila dan di mana sahaja dia berada. Pandangan ini disokong oleh Al Qardhawi (1982) yang mendefinisikan Pendidikan Islam sebagai pendidikan keseluruhan hidup termasuk akal dan hati, rohani, jasmani, akhlak dan tingkah laku kerana ia bertujuan untuk menyediakan manusia bagi menghadapi hidup dalam keadaan susah mahupun senang. Justeru itu, daripada definisi di atas, dapat disimpulkan Pendidikan Islam adalah suatu proses pendidikan secara holistik yang menerapkan nilai-nilai murni dalam melahirkan insan kamil yang mempunyai ketinggian ilmu dan keluhuran akhlak yang sempurna serta mampu melaksanakan tugas sebagai khalifah Allah di muka bumi. Hal ini selaras dengan matlamat Falsafah Islam itu sendiri yang menekankan kepada pembentukan sikap yang baik dan melahirkan keperibadian yang luhur di samping patuh pada perintah Allah.

Daripada definisi Globalisasi dan Pendidikan Islam ini dapatlah disimpulkan sebagai umat Islam kita perlu mendepani arus globalisasi yang kian berpengaruh dalam kehidupan seharian manusia dengan persediaan fizikal dan mental yang kuat. Namun umat Islam perlu mempersiapkan diri dengan jati diri serta keimanan yang tinggi untuk menghalang pengaruh yang negatif. Di sinilah peranan falsafah Islam dalam menyediakan umat Islam yang mampu berdaya saing dengan jati diri yang teguh serta setanding dengan barat dalam menongkah arus kemodenan teknologi yang menjadi tunjang globalisasi.

## **METODOLOGI KAJIAN**

Kajian ini merupakan kajian kepustakaan yang bersifat kualitatif dengan menggunakan kaedah analisis dokumen. Melalui kaedah analisis dokumen, pengkaji menganalisis maklumat yang diperoleh bagi mencari idea perbahasan para sarjana terdahulu mengenai konsep dan peranan falsafah Islam dalam menghadapi cabaran kemodenan globalisasi dari pelbagai aspek. Secara tidak langsung, kaedah ini melibatkan perbandingan antara maklumat yang diperoleh dari bahan-bahan ilmiah seperti artikel-artikel jurnal, buku, tesis dan kertas kerja.

## **CABARAN GLOBALISASI KE ATAS UMAT ISLAM**

Antara faktor yang menyumbang kepada kesan negatif globalisasi ke atas umat Islam adalah berdasarkan beberapa faktor dalaman dan luaran seperti tidak berpegang teguh pada syariat Islam, kekurangan dan keketatan ilmu agama, kegoyahan jati diri sebagai seorang Muslim dan juga berleluasanya pengaruh barat tanpa batasan. Lantaran itu, pemahaman masyarakat terhadap Islam sebagai satu agama yang syumul ataupun sekadar memahami Islam sebagai masyarakat sekular memahami agama dalam ruang lingkup yang sempit wajar dipersoalkan (Jaenudin 2012). Oleh yang demikian, perbincangan pengkaji adalah bertumpu kepada kesan globalisasi terhadap beberapa aspek seperti budaya dan sistem nilai, teknologi dan media komunikasi serta dalam pendidikan.

### **Budaya dan Sistem Nilai**

Era globalisasi dan pengaruh barat kini menyebabkan umat Islam menjadi leka dan hanyut dengan budaya dan ideologi yang keterlaluan sehingga gagal mengimbangi dan membezakan hak dan batil (Wan Ji Wan Hussin 2014). Umat Islam kini kian longgar pegangan agamanya kerana pengaruh dan desakan halus pihak barat dalam kehidupan (Rosnani Hashim 2002). Persediaan yang rapi perlu diambil oleh umat Islam untuk menghadapi arus globalisasi kerana sekiranya umat Islam bersikap sambil lewa, mereka akan terus lemah, mudah ditindas dan tidak dapat mempertingkatkan diri.

Hal ini akan menyebabkan kuasa luar yang mantap dari penguasaan ilmu sains dan teknologi, ekonomi, politik dan ketenteraan akan menguasai yang lemah. Kesannya kuasa barat akan mengambil peluang untuk menakluk dan menguasai negara-negara Islam. Justeru itu, budaya global yang dibawa oleh barat akan berkembang luas dan secara tidak langsung dapat menghakis nilai-nilai murni yang sepatutnya menjadi identiti seorang Muslim. Hal ini ditegaskan oleh Ahmad Mohamad (2007) mengatakan bukan sahaja umat Islam terpukul, malahan iman, akidah dan akhlak umat Islam mengalami pukulan yang lebih hebat kerana nilai anti agama dan anti tuhan menjadi semakin meluas.



Bahkan Mohd Ali Aziz (2015) menambah budaya global secara perlahan mencelarukan budaya tempatan dan nasional, sehingga jati diri bangsa terhakis dengan sendirinya.

Globalisasi yang dikuasai oleh barat memberikan kesan yang besar dan hampir mempengaruhi keseluruhan kehidupan manusia. Seringkali globalisasi dikaitkan dengan kesan negatif namun tidak dinafikan ia menyumbang kepada kesan yang positif. Noddings (2010) mengatakan bahawa globalisasi berkait rapat dengan proses pembaratan yang menenggelamkan etika dan nilai, penindasan terhadap negara miskin dan sedang membangun, monopoli media barat secara berterusan ke atas dunia ketiga, dasar teknologi maklumat dan komunikasi (ICT) yang sering mengancam ideologi dan akidah agama. Perkara ini disokong oleh Zakaria (2006) yang mengatakan bahawa isi kandungan globalisasi ini amat berbahaya kepada dunia bukan barat termasuklah dunia Islam kerana dunia barat memaksa nilai mereka diguna pakai oleh orang lain.

### **Teknologi dan Media Komunikasi**

Penyebaran pengaruh ideologi barat ini disebarkan melalui kecanggihan teknologi maklumat yang menjadi tunjang utama globalisasi. Abdullah Nasih Ulwan (2003) menyatakan kebimbangannya di mana media massa adalah salah satu alat yang menjadi cabaran terbesar kepada umat Islam yang mampu menggoncang iman dan merosakkan akhlak umat Islam. Menurut beliau lagi, alat media massa ini digunakan untuk memesongkan generasi Islam daripada akidah, dasar dan akhlak Islam. Bahkan kebanyakan rancangan dan program adalah menghala ke arah meruntuhkan kemuliaan dan menjurus ke arah pengkhianatan dan zina.

Manakala menurut Jaenudin (2012) kewujudan produk berteknologi tinggi ini juga turut menyebabkan berlakunya kepincangan akhlak remaja Islam khususnya penggunaan laman web lucah, percetakan dan penjualan cakera padat berunsur lucah menjadi berleluasa dan tidak keterlaluan dikatakan telah menjadi satu kebiasaan bagi golongan remaja bergelumang dengan aktiviti yang tidak sihat ini berdasarkan dapatan kajian lepas yang dijalankan oleh Samsudin A Rahim (2008); Ab Halim & Zarin,(2009); Buerah Tunggak, Maznah Ali, Nurafzan Muhammad & Md Hamzaini Azrol (2012) yang mendapati salah satu sebab keruntuhan akhlak remaja adalah hasil dari rancangan media massa yang dipaparkan dalam negara. Pelbagai program dalam media massa telah merosakkan budaya dan cara hidup serta nilai pegangan agama seseorang (Ab Halim & Zarin 2009).

Perbincangan teknologi maklumat yang menjadi pemangkin globalisasi dapat dilihat sama ada mendorong kesan secara positif mahu pun yang negatif. Sidek Baba (2009) menyatakan teknologi merupakan alat bukannya matlamat dalam setiap persepsi agama dan ianya bertujuan untuk memudahkan dan mempercepatkan sesuatu proses yang akan menghasilkan produk yang kreatif dan inovatif. Malah menurut Noddings (2010) menjelaskan teknologi maklumat ialah apa jua peralatan yang berasaskan komputer yang digunakan untuk mendapatkan maklumat, menyokong maklumat dan keperluan memproses maklumat yang diperlukan oleh sesuatu organisasi. Manakala Ahmad Anwar (2015) pula menyatakan globalisasi digambarkan sebagai lambang kemajuan teknologi maklumat dan disokong oleh Zakaria (2006) yang mengatakan kecanggihan dan kehebatan teknologi maklumat dan komputer serta teknologi komunikasi dan satelit yang berjaya merubah dunia menjadi bagaikan sebuah kampung global itu merupakan sayap kanan yang bertindak sebagai wahana utama dalam penyebaran fahaman sekularisme edisi terkini.

Sehubungan dengan itu, pengkaji berpendapat dengan kepesatan penggunaan teknologi maklumat, segala maklumat yang bermanfaat dapat disampaikan dengan mudah serta menghubungkan manusia seluruh dunia tanpa batasan. Hal ini dapat memudahkan penyebaran ilmu pengetahuan terutamanya ilmu agama dapat disampaikan dengan cara yang paling efisien dan juga menjadi inovasi dalam penyebaran dakwah. Umat Islam boleh melakukan perbincangan dan berkongsi maklumat yang berkaitan ilmu agama menggunakan pelbagai aplikasi yang disediakan menerusi rangkaian jalur lebar.

Melalui medium ini segala dakyah atau fahaman yang salah mengenai Islam dapat disampaikan secara kreatif dan diperbetulkan kesalahfahaman mereka tentang Islam dengan cara yang paling efektif.

Hal ini disokong oleh Mohamed Chawki (2010) yang mengatakan ramai pengguna internet terutamanya yang beragama Islam menggunakan laman web dengan meletakkan informasi tentang ajaran Islam, fatwa, ceramah dan kuliah agama, video tentang Islam serta *podcasting* sama ada di *Youtube*, laman sosial dan *blog*. Amalan penggunaan teknologi maklumat dan komunikasi dalam Pendidikan Islam tidak harus dipandang enteng oleh masyarakat Islam kerana pendekatan moden ini bertujuan untuk menyampaikan suatu mesej dengan lebih mudah dan pantas sejajar dengan arus globalisasi (Mohd Aliff et al. 2011).

## **Pendidikan**

Sistem pendidikan menjadi tonggak kepada kebangkitan sesebuah bangsa. Namun dengan gelombang globalisasi, fahaman sekular yang dibawa oleh barat semakin berleluasa sehingga mempengaruhi sistem pendidikan di Malaysia. Menurut Mohd Aderi et al. (2014) mengatakan kesan negatif akibat globalisasi terhadap pendidikan ialah tersebar luasnya falsafah pendidikan sekular dalam sistem pendidikan negara yang mengakibatkan sistem pendidikan umat Islam yang asalnya bertunjangkan iman telah ditukar kepada pendidikan sekular. Pendapat ini selari dengan Al Qardhawi (2003) yang mengatakan bahawa sistem pendidikan sekular yang hanya bermatlamatkan dunia telah merosakkan akhlak manusia.

Justeru itu, wujudnya fahaman dualisme dalam pendidikan yang bermaksud kurikulum yang memisahkan di antara pengajaran agama (kerohanian) dengan disiplin-disiplin ilmu akal di mana wujudnya dua sistem yang berjalan seiring, masing-masing membentuk kepentingan masing-masing sehingga tidak wujud kemungkinan keduanya akan bertemu apatah lagi bersepadu (Douglass & Shaikh 2014). Bahkan menurut Rosnani Hashim (2002) fahaman dualisme wujud dalam sistem di kebanyakan negara orang Islam menjadi penyebab dan sekali gus menjadi ciri utama kepada sistem pendidikan sekular.

Daripada pandangan di atas, dapat disimpulkan penekanan terhadap agama Islam telah diasingkan dari subjek mata pelajaran yang lain bahkan Pendidikan Islam hanyalah dianggap satu subjek dan terpisah dari mata pelajaran lain. Hal ini memberi kesan kepada penghayatan agama yang hanya dikaitkan dengan akidah, ibadah dan akhlak yang dipelajari dalam mata pelajaran Pendidikan Islam. Manakala ilmu seperti Teknologi, Sains, Matematik, Geografi dan yang lain tidak diterapkan penghayatan agama seperti penerapan nilai-nilai murni dan tidak merentasi disiplin ilmu yang ada.

Jika dilihat fenomena dalam pendidikan sekarang terutamanya di sekolah, penekanan lulus dengan cemerlang dalam peperiksaan amat dititikberatkan sehingga terlupa tujuan asal pendidikan bukan sekadar melahirkan insan yang mempunyai keintelektualan bahkan mempunyai akhlak yang baik serta taat pada perintah tuhan. Hal ini jelas dengan matlamat Falsafah Pendidikan Kebangsaan yang bertujuan melahirkan masyarakat yang seimbang dari sudut intelek, jasmani, rohani dan emosi. Pandangan Nawi (2012) juga selari dengan mengatakan disebabkan disiplin akal terlalu menekankan peperiksaan, akibatnya mata pelajaran agama tidak diberi peruntukan yang sewajarnya. Oleh itu akan lahir dua kumpulan generasi muda yang mana satunya mementingkan daya intelek tanpa penghayatan agama dan kerohanian manakala kumpulan kedua ahli agama yang tidak menguasai asas-asas ilmu dari disiplin akal seperti ilmu Matematik, Sains dan Teknologi maklumat.

Sehubungan dengan itu, pengkaji berpendapat cabaran dalam pendidikan adalah untuk membangunkan keseluruhan aspek kemanusiaan yang merangkumi kecemerlangan dari segenap sudut. Oleh itu, keberkesanan kurikulum sedia ada perlu disemak semula kerana cabaran pada era globalisasi tidak sama dengan sebelumnya. Hal ini selari dengan pandangan Habib & Megat (2001) yang mengatakan perkembangan globalisasi telah mendorong para perancang kurikulum di kebanyakan negara terpaksa menyemak semula keberkesanan kurikulum sekolah untuk menghadapi pelbagai perubahan akibat pengaruh globalisasi tersebut.

Dalam era kecanggihan teknologi ini telah memberi kesan kepada pendekatan pembelajaran yang mana pembelajaran secara formal ini sedikit demi sedikit akan mengubah peranan yang dimainkan oleh guru. 'Dinding-dinding bilik darjah akan runtuh' kerana pembelajaran yang bersifat 'langit

terbuka' melalui perisian multimedia, internet, e-mel, audio-video *tele conferring* dan sebagainya (Lee Ong Kim 1997). Peranan guru bukan lagi seperti pendeta di atas pentas yang proses pembelajarannya berpusatkan guru tetapi perlu berubah kepada pembimbing di sisi (*guide by the side*) yang berpusatkan pelajar (Perkins 1992).

Namun terdapat kajian yang menunjukkan guru Pendidikan Islam masih lemah dalam mempelbagaikan metodologi untuk menarik minat pelajar. Kajian yang dijalankan oleh Ab Halim et al. (2004) menunjukkan bahawa guru Pendidikan Islam sering menggunakan kaedah syarahan dan kuliah. Kaedah ini menjadi pilihan guru Pendidikan Islam kerana ia lebih mudah, tidak melibatkan perbelanjaan serta pengalaman silam yang dialami oleh mereka sewaktu berada di sekolah dahulu (Ab Halim et al. 2004; Ab Halim et al. 2010). Walau bagaimanapun pada masa sekarang guru Pendidikan Islam telah mempelbagaikan kaedah pengajaran menggunakan ICT dalam proses pembelajaran dan pengajaran mereka. Dengan adanya pembelajaran alaf ke 21, secara tidak langsung dapat membantu guru Pendidikan Islam mengubah pendekatan dalam proses pengajaran. Oleh itu, pelajar lebih berminat untuk mempelajari subjek Pendidikan Islam kerana mereka lebih mudah memahami kandungan dengan kemudahan teknologi.

Globalisasi memberikan peluang yang besar dalam membantu meningkatkan keberkesanan proses pembelajaran untuk menghasilkan pembelajaran yang kondusif yang dapat menyumbang kepada peningkatan kualiti terutamanya dalam pengajaran Pendidikan Islam agar tujuannya tercapai. Teknik pengajaran dan pembelajaran yang berasaskan ICT terbukti mampu meningkatkan tahap kefahaman pelajar (Azwan Ahmad et al. 2005; Chong et al. 2005; Samuel & Zaintun 2006). Oleh itu, pendekatan konvensional yang diguna pakai sebelum ini telah digantikan dengan sistem pengajaran baharu dan menggalakkan kemahiran belajar secara interaktif menggunakan teknologi ICT. Pendekatan guru kepada pelajar abad ke 21 memainkan peranan penting untuk menarik minat mereka kepada kandungan yang ingin disampaikan lebih-lebih lagi ilmu agama Islam yang sangat penting dalam pembentukan insan yang seimbang.

Semua masyarakat termasuk masyarakat Islam tidak dapat menyekat arus globalisasi. Hanya melalui pembentukan generasi yang berkualiti, berdaya saing, berdaya tahan, jati diri dan memiliki kecekapan yang tinggi, cabaran globalisasi dapat ditangani (Siddiq 2005). Justeru itu, sebagai umat Islam, kita tidak seharusnya menolak atau menongkah arus dalam mendepani gelombang globalisasi. Bahkan kita perlu mengambil peluang dari kecanggihan teknologi asalkan tidak bertentangan dengan syarak supaya selari dengan kemajuan demi kemaslahatan umat Islam pada masa akan datang. Namun kita perlu mempersiapkan diri dengan iman dan akidah yang kukuh, ilmu yang bermanfaat serta amalan nilai-nilai murni yang mampu menjauhkan diri dari terjerumus ke dalam kesan negatif globalisasi. Oleh itu, umat Islam mestilah mempunyai pemikiran yang tinggi dan berusaha memiliki ilmu agar dapat berdepan dengan segala cabaran yang melanda dunia Islam masa kini (Amran 2016).

Berdasarkan perbincangan ini, pengkaji dapat menyimpulkan globalisasi merupakan satu ancaman jika kita tidak mempersiapkan diri dengan kekuatan jati diri yang berlandaskan akidah serta pegangan agama yang jitu iaitu sentiasa berpandukan Al Quran dan Sunnah dalam kehidupan seharian. Namun globalisasi juga merupakan satu peluang dan batu loncatan untuk umat Islam meningkatkan taraf hidup seorang Muslim dan memperkembangkan dakwah Islam ke serata dunia. Justeru itu, kita perlu memahami keperluan sebagai seorang umat Islam yang bertanggungjawab dalam menyebarkan pegangan dan nilai-nilai yang baik dalam Islam menggunakan medium teknologi yang menjadi pemangkin globalisasi. Dengan ini dapat disimpulkan falsafah Islam memainkan peranan dalam melahirkan insan yang mempunyai ciri-ciri yang mantap untuk berdepan dengan cabaran globalisasi.

## **ASPEK AKSIOLOGI DALAM FALSAFAH ISLAM MEMBENTUK AKHLAK INSAN**

Keruntuhan akhlak yang membimbangkan dalam kalangan remaja pada zaman globalisasi ini berpunca daripada kurangnya penekanan diberikan terhadap budaya dan cara hidup Islam. Menurut Mohd Fakhruddin et al. (2013) mengatakan kemerosotan nilai akhlak dan moral manusia serta sistem agama baik dalam cara hidup mahu pun kebudayaan yang diamalkan oleh masyarakat hari ini amat

membimbangkan masyarakat Islam. Sehubungan dengan itu, perbincangan dalam topik ini adalah mengenai perkaitan di antara akhlak dan aspek pembersihan jiwa nurani serta pembentukan sahsiah yang terpuji dalam menangani cabaran globalisasi.

Nabi Muhammad diutuskan oleh Allah untuk membimbing manusia ke jalan yang benar dengan menunjukkan contoh tauladan dan ikutan yang baik. Akhlak baginda adalah sebaik-baik akhlak sebagaimana firman Allah SWT dalam surah Al-Ahzab ayat 21: Mafhum nya:

*“Sesungguhnya telah ada pada (diri) Rasulullah itu suri teladan yang baik bagimu (iaitu) bagi orang yang mengharap (rahmat) Allah dan (kedatangan) hari kiamat dan dia banyak menyebut Allah”*  
(Abdullah Basmieh 2007:420)

Selain itu, terdapat hadis yang menyokong ayat di atas yang menegaskan bahawa tujuan nabi Muhammad diutuskan adalah untuk menunjukkan akhlak yang mulia dan baik kepada manusia melalui hadis Rasulullah SAW: Maksudnya:

*“Sesungguhnya aku diutuskan untuk menyempurnakan akhlak yang mulia”.*  
(Musnad Ahmad 1998 hlm.:381)

Berdasarkan ayat al Quran dan hadis, dapat disimpulkan bahawa kita sebagai hamba Allah perlulah patuh dan taat pada perintah Allah iaitu dengan mencontohi keperibadian mulia Nabi Muhammad SAW dalam kehidupan seharian. Dengan keimanan dan ketakwaan kepada Allah, akan melahirkan tingkah laku yang baik dalam diri seseorang. Justeru itu, pembentukan sahsiah yang terpuji dalam diri dapat dibina seterusnya menjadi kekuatan diri untuk mendepani globalisasi dalam membuat penilaian agar tidak mengikut nafsu. Hal ini bertepatan dengan pandangan Abdul Hafiz et al. (2012) yang mengatakan akhlak yang baik ialah yang berpaksikan kepada keimanan dan ketauhidan yang mutlak.

Dalam mendepani arus globalisasi yang dipelopori oleh barat, kekuatan fizikal dan spiritual menjadi tonggak utama dalam diri seseorang. Kekuatan fizikal dan spiritual ini dapat dibina melalui sistem pendidikan terutamanya dalam Pendidikan Islam. Menurut Othman et al. (2014) mengatakan pendidikan adalah merupakan proses pemupukan serta peningkatan kesedaran dalam diri manusia sehinggalah terserlah fitrah, bakat, potensi dan nilai-nilai insaniah. Nilai-nilai yang baik akan menjadi petunjuk dan pendorong bagi segala tingkah laku manusia. Di sini peranan pendidikan akhlak dalam membina jati diri yang berlandaskan al Quran as sunnah. Pengkaji akan membincangkan salah satu tujuan pendidikan akhlak ialah untuk berjihad dalam memerangi hawa nafsu.

Sebagaimana yang diketahui, globalisasi menyajikan manusia dengan pelbagai maklumat, bahan tontonan serta media-media yang lazimnya memberi kesan yang negatif seperti contoh video dan laman web lucah, aksi-aksi ganas, penipuan dan sebagainya yang boleh diakses melalui internet. Pengaruh internet memberikan impak yang besar kepada kemerosotan akhlak terutamanya remaja. Kajian yang dilakukan oleh David S Wall (2005) menunjukkan terdapat perkaitan rapat antara penggunaan internet dengan masalah sosial yang berlaku dewasa ini. Hal ini bertepatan dengan pandangan Hussein Ahmad (2001) yang menyatakan bahawa proses globalisasi yang melanda dunia telah membawa perubahan yang mendadak kepada perlakuan hidup dan norma kehidupan manusia di seluruh dunia.

Sehubungan dengan itu, masyarakat perlu bijak dalam memilih maklumat dan bahan hasil dari ledakan teknologi. Oleh itu, sebagai seorang Muslim, kita hendaklah membuat sesuatu perkara dengan berfikir panjang dan tidak mengikut hawa nafsu. Hal ini dapat disemaikan melalui konsep *Ta' dib* yang ditekankan oleh Al Attas. Menurut Al Attas pendidikan ialah penyemaian dan penanaman adab dalam diri seseorang, ini disebut sebagai *Ta' dib* (Wan Mohd Nor 2012). Konsep *Ta' dib* adalah satu konsep yang paling tepat untuk Pendidikan Islam di mana konsep ini merangkumi unsur-unsur ilmu (*ilm*), pengajaran (*taklim*) dan penyuburan yang baik (*tarbiah*). Kepentingan adab dengan pendidikan manusia yang baik akan dapat dirasai bukan sahaja dengan ilmu yang diperolehnya bahkan diinterpretasikan

melalui tingkah laku yang baik. Justeru itu, melalui pembentukan jati diri dan pembinaan sahsiah mulia yang berasaskan ketakwaan kepada Allah mampu melahirkan insan yang dapat mengharungi segala cabaran terutamanya dalam era globalisasi ini.

## **KESIMPULAN**

Globalisasi telah menyelinap masuk ke dalam setiap aspek kehidupan manusia sama ada secara langsung atau tidak langsung. Islam tidak menolak kemajuan dan kemodenan namun haruslah disertai dengan disiplin diri dan keimanan yang kuat dalam mendepani arus globalisasi. Meskipun pelbagai rintangan yang melanda, kesatuan hati dan fikiran mestilah wujud dalam setiap diri umat Islam. Kesepaduan ilmu agama dengan disiplin ilmu yang lain adalah satu agenda yang terbaik yang harus didukung oleh semua lapisan masyarakat kerana ia mampu melahirkan insan yang seimbang bukan sahaja cemerlang dari sudut intelektual bahkan dibuktikan dengan ketinggian akhlaknya. Pembentukan masyarakat yang berdaya tahan dapat direalisasikan melalui ilmu dan kemahiran yang tinggi untuk bergerak seiring dengan kemodenan di era globalisasi. Namun begitu, peranan falsafah Islam menjadi nadi penggerak dalam melahirkan masyarakat cemerlang dan seimbang dari pelbagai sudut. Oleh itu, Al Quran dan sunnah menjadi pegangan asas yang kukuh dan supaya umat Islam tidak tergelincir dari kebenaran dan tidak terjerumus ke lembah kesesatan dalam mendepani cabaran globalisasi. Justeru, keupayaan falsafah Islam sebagai satu disiplin ilmu yang unggul perlu dipertahankan kerana sebijak mana seseorang itu tidak akan seimbang kehebatannya tanpa memiliki pegangan agama yang mantap. Diharapkan umat Islam akhir zaman ini mampu bangkit semula dan dapat mengembalikan zaman kegemilangan tamadun Islam pada satu masa dulu dengan menguasai pelbagai ilmu dan kemahiran.

## **RUJUKAN**

- Abdul Halim El-Muhammady. 1994. Pendidikan Islam Di Malaysia. *Jurnal Pendidikan Islam, Jilid 7*
- Ab. Halim Tamuri. 2004. Pembaharuan Kurikulum Pendidikan Islam di Malaysia. Dlm. Abd Karim Ali dan Rumaizi Ahmad. Islam dan Tajdid: Tinjauan Isu-isu dan Perspektif Semasa. Hlm. 144. Shah Alam: Persatuan Ulama Malaysia
- Ab. Halim Tamuri, and Zarin Ismail. 2009. Hubungan antara pegangan nilai moral dengan media massa: Tinjauan ke atas remaja Melayu luar bandar. SARI: *Jurnal Alam dan Tamadun Melayu*, 27. pp. 199-212
- Abdul Hafiz Mat Tuah, Zakaria Stapa, Ahmad Munawar. 2002. Memperkasakan jati Diri Melayu-Muslim Menerusi Pendidikan Islam Dalam Pengajaran Akhlak. *Jurnal Hadhari*. 23-35
- Abdullah Nasih Ulwan. 2003. Generasi Muda Islam dan Cabaran Globalisasi. Terj. Hasnan B Kassan. Kuala Lumpur: Yayasan Dakwah Islamiah Malaysia
- Ahmad Anwar. 2015. Islam Dan globalisasi Pendidikan. *Jurnal Manajemen Pendidikan Islam* (1): 1-11
- Ahmad Fauzi Abdul Hamid. 2010. *Islamic Education in Malaysia*. Singapore: S.Rajaratnam School of International Studies.
- Ahmad Mohd Salleh. 1997. *Pendidikan Islam, falsafah, pedagogi dan metodologi*. Shah Alam: Penerbit Fajar Bakti.
- Al-Nadwi, 'Ali Ahmad. 1998. *Al-qawa'id al-fiqhiyyah*. Cet.4. Damsyik: Dar Al-Qalam.
- Al-Qaradawi, Yusuf Abdullah. 2008. *Mujib at-tagashyyur al-fatwa fi nashrina*. Kaherah: Dar asy-Syuruq.

- Azwan Ahmad, Abdul Ghani Abdullah, Mohammad Zohir Ahmad & Abd. Rahman Hj Abd. Aziz. 2005. Kesan Efikasi Kendiri Guru Sejarah Terhadap Amalan Pengajaran Berbantuan Teknologi Maklumat dan Komunikasi (ICT). *Jurnal penyelidikan Pendidikan*, 7:14-27.
- Douglass, S. L., & Shaikh, M. A. 2004. *Defining islamic education: differentiation and applications. Current Issues In Comparative Education*, 7(1), 5-18.
- Farah Farhana Rosli, Mohd Anuar Ramli, Nordiana Asra A. Rahim, & Noraziah Ahmad Nadzim. 2015. Cabaran Globalisasi Dalam Memahami Keperluan Waqi' Kehidupan dan Pendidikan Islam: Satu Sorotan. *Prosiding Seminar Kebangsaan Pendidikan Negara Kali Ke-5*. Hlm 447-458
- Ghazali Basri. 1987. Peranan Pendidik Dalam Pembentukan Ummah. *Jurnal Pendidikan Islam Bil. 6*
- Hamad, D. A. H. 2012. The Effect of Cultural Globalization on the Citizens of the West Bank.
- Habib, M. S. & Megat, A. K. 2001. Globalisasi dan cabaran pendidikan di Malaysia. *Masalah Pendidikan*, 31(1): 91-101.
- Hamdan Said.2000. Cabaran Era Globalisasi Ke Atas Warga Pendidikan di Malaysia. *Jurnal Pendidikan Universiti Teknologi Malaysia. Jilid 6. Oktober 2000. hal. 35-46*
- Hamidah Sulaiman. 2005. Pendidikan Islam dan pengaruh persekitaran dan kemajuan: Kesan kepada pembentukan sahsiah [Islamic education and the environmental and development influences: Effect of shaping behaviours]. *Masalah Pendidikan*, 28: 71-78
- Hamidah & Sanaa'. 2015. Taksir al-'aulamah 'ala al-nizam as-siyasi al-jazaairi.
- Jaenudin, R. 2012. Pengaruh Globalisasi Terhadap Pendidikan Ilmu Pengetahuan Sosial (PIPS). dalam *Forum Sosial* (Vol. 5, No. 1, pp. 77-86). Jurusan Pendidikan Ilmu Pengetahuan Sosial Fakultas Keguruan Dan Ilmu Pendidikan Universitas Sriwijaya.
- Junaidah Mat Isa, Mohd Aderi Che Noh, Maimun Aqsha Lubis, Mardhiah Mamat. 2014. Pendidikan Dalam Konteks Globalisasi. *The 6th International Conference and Workshop on ASEAN Studies in Islamic Culture and Educational Technology*. 263-272
- Lee, Ong Kim. (1997). *Guru Besar Pemangkin Sekolah Bestari: Ceramah Konvensyen Pendidikan Kebangsaan Ke 3 dan Persidangan Perwakilan Tahunan Majlis Guru Besar Malaysia Ke 15*.
- Mardhiah Mamat, Khadijah Abdul Razak, Maimun Aqsha Lubis, Junaidah binti Mat Isa. 2014. Globalisasi: Cabarannya Terhadap Sumber Pendidikan Islam. *The 6<sup>th</sup> International Conference And Workshop on ASEAN Study in Islamic Culture and Technology*
- Mohd Aderi, N. H. & N. 2014. Konsep Pendidikan Islam Bersumberkan Al Quran dan as Sunnah. *Sumber Pendidikan Islam*, hlm. cetakan pe., 48-50. selangor: fakulti pendidikan Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Mohamed Chawki. 2010. Islam in the Digital Age: Counselling and Fatwas at the Click of a Mouse. *Journal of International Commercial Law and Technology*. 5(4): 165-180.
- Mohd Aliff Mohd Nawawi, Surina Akmal Ab Sattai & Mohd Isa Hamzah. 2011. M-Pembelajaran: Paradigma baru dalam Pembelajaran Tamadun Islam. *2nd International Conference of ASEAN Studies in Islamic, World Civilization & Arabic Education*. Chana Songkhla, Thailand. 7-11 Jun.
- Mohd Fakhruddin, Alwi, Asamawati Suhid. 2013. Penerapan elemen ilmu oleh guru Pendidikan Islam dalam Pengajaran Pendidikan Islam sekolah Menengah (<http://www.pasir.upm.edu.my>)

- Mohd Yuszaidy Mohd Yusoff & Muammar GhadDaffi Hanafiah. 2015. Impak Media Baharu Terhadap Sistem Nilai Masyarakat Melayu di Malaysia. *Jurnal Komunikasi Malaysian Journal of Communication* Jilid 31(2) 2015: 33-46
- Nawi, N. H. M. 2012. Islamisasi kurikulum pendidikan islam di institusi pendidikan guru: tribulasi dan cadangan.
- Noddings, N. 2010. Moral education in an age of globalization. *Educational Philosophy and Theory*, 42(4), 390-396. Othman, Z. B., Ali, H. A. B., & Zin, M. 2014. Pendidikan integratif dalam islam: kesepaduan iman, ilmu dan amal. *Jurnal Al-Muqaddimah*, 2(2).
- Norliza Hussin, Mohamad Sattar Rasul, Roseamnah Abd. Rauf. 2013 Penggunaan laman Web Sebagai Transformasi dalam Pengajaran dan Pembelajaran Pendidikan Islam. *The Online Journal of Islamic Education*. June 2013, Vol.1 Issue 2.
- Nurcholish Majid. 1996. Agama Dan Dialog Antara Peradaban. Jakarta: Daramadina.
- Perkins, D. 1992. *Smart Schools: Better Thinking and Learning for Every Child*. New York: The Free Press.
- Robertson, R. 1992. *Globalization: social theory and global culture*. London: Sage
- Rosnani Hashim. 2002. *Dualisme pendidikan umat Islam di Malaysia: sejarah, perkembangan dan cabaran masa depan*. *Jurnal Pendidikan Islam*, 10(2), 9-28.
- Rosnani Hashim., & Rossidy, I. 2000. Islamization of knowledge: a comparative analysis of the conceptions of al-attas and al-faruqi. *Intellectual Discourse*, 8(1), 19-44.
- Samuel, R. I. & Zaintun A.B. 2006. *Do Teachers have Adequate ICT Resources in Promoting English Language Teaching and Learning*. *Journal of ICT*, 5: 29-44.
- Shamsul A. B.Rumaizah Mohamed, Haslindawati Hamzah. 2004. Globalisasi, Teknologi Maklumat dan Ilmu: Menyuluh Pengalaman Malaysia. *SARI* 22. 77-96
- Sidek Baba. 2009. Nilai sumber penting didik anak. *Pendidik* (61). pp. 60-61. ISSN 1823-139
- Siddiq Fadzil. 2002. Institusi pengajian tinggi Islam: Peluang dan cabaran. Dalam *Jurnal Pendidikan Islam* Jilid 10, Bil 4.45-56.
- Shamsul, A. B., Mohamed, R., & Hamzah, H. 2004. Globalisasi, teknologi maklumat dan ilmu: Menyuluh pengalaman Malaysia. *SARI: Jurnal Alam dan Tamadun Melayu*, 22, 77-96.
- Supardin. 2014. Analisis sosiologi hukum dalam realitas fikih sosial. dalam *al-Daulah*, vol 3, no 1:80-90.
- Tengku Sarina Aini Tengku Kasim & Faridah Binti Che Husain. 2008. Pendekatan individu dalam pengajaran Pendidikan Islam sebagai wahana melahirkan modal insan bertamadun. *Jurnal Usuluddin* 27:141-156.
- Wagner, E. D. 2005. Enabling Mobile Learning. *Educause Review*, 40(3), 40-53.
- Wan Abdul Kadir Wan Yusof. (1988). *Budaya popular dalam masyarakat Melayu bandaran*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka

- Wan Mohd Nor Wan Daud 2005. *Falsafah dan Amalan Pendidikan Islam Syed M.Naquib Al-Attas : Satu Huraian Konsep Asli Islamisasi*. Kuala Lumpur. Penerbit Universiti Malaya.
- Wan Ji Wan Hussin. 2014. Fiqh tawaqqu. Dalam *Seminar Fiqh Malaysia* pada 23-24 Ogos 2014, Shah Alam.
- Ya, R., Tamuri, A. H., Jaafar, M. M., Abd Rahim, K. N., & Abd Hamid, M. H. 2012. Peranan guru pendidikan islam menerusi falsafah pendidikan islam dalam membentuk kemenjadian individu murid yang berakhlak. dalam *Prosiding Seminar Penyelidikan Pendidikan IPG* (Vol. 1, No. 1).
- Yusuf al-Qardawi. 2000. *Al-Muslimin wa al- 'Aulamah*. Kaherah: Dar al-Tauzi' wa al-Nasyr al-Islamiyyah
- Yusof al-Qardhawi 2001. *Islam dan Globalisasi Dunia*. (Terjemahan). Jakarta. Pustaka al-Kauthar.
- Zakaria Stapa. 2006. Peranan Dan Sumbangan Pendekatan Tasawwuf Dalam Menghadapi Cabaran Era Globalisasi dan Faham Pasca Moden. Dlm. Mohd Fauzi Hamat, Mohd Fakhruddin & Che Zarina (pnyt). *Pemikiran Islam dan Cabaran Semasa*. Kuala Lumpur: Akademi Pengajian Islam.
- Zulkiple Abd Ghani. 2010. *Dakwah dalam Era Siber di Malaysia*. Nilai: Penerbit Universiti Sains Islam Malaysia.



# IMPLIKASI PENGGUNAAN BAHAN BANTU DALAM PEMBELAJARAN DAN PEMUDAHCARAAN GURU PENDIDIKAN ISLAM DI JOHOR

*Nazirah Hamdan*  
Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor  
[nazirahhamdan@kuis.edu.my](mailto:nazirahhamdan@kuis.edu.my)

*Julia Madzalan*  
Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor  
[julia@kuis.edu.my](mailto:julia@kuis.edu.my)

*Nurul Hanim Rahiman*  
Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor  
[nurulhanim@kuis.edu.my](mailto:nurulhanim@kuis.edu.my)

## ABSTRAK

Bahan bantu adalah sesuatu yang sinonim dalam aspek pengajaran dan pembelajaran. Kajian ini bertujuan untuk mengenal pasti apakah bentuk bahan bantu yang menjadi amalan guru khususnya guru Pendidikan Islam (GPI) agar proses pembelajaran dan pemudahcaraan (PdPc) menjadi lebih kreatif dan efektif. Kajian ini merupakan kajian kes yang berbentuk kualitatif dengan menggunakan teknik temubual bagi mengumpulkan data utama kajian serta di sokong melalui analisis dokumen dan pemerhatian. Kajian ini melibatkan seramai tujuh orang GPI sebagai responden utama dan seramai 42 orang informan dipilih bagi mendapatkan maklumat sokongan kepada responden utama. Data temu bual kemudiannya dijadikan data verbatim serta dianalisis menggunakan perisian NVivo 7.0 bagi membina tema, sub tema, dan sub-sub tema. Hasil dapatan kajian menunjukkan terdapat sebanyak lapan jenis bahan bantu yang membentuk pola kajian, iaitu laptop dan LCD, buku teks, kertas modul, kertas mahjong, bahan maujud, buku rujukan, modul *PowerPoint* dan tayangan video. Hasil dapatan kajian ini mengemukakan satu Model Bahan Bantu Mengajar (BBM) Pendidikan Islam.

*Kata kunci: bahan bantu mengajar, pembelajaran dan pemudahcaraan, guru Pendidikan Islam.*

## PENGENALAN

Pembelajaran dan pemudahcaraan (PdPc) merupakan sesuatu istilah yang sinonim dalam dunia pendidikan masa kini. Istilah yang digunakan ini seiring dengan peredaran dan kepesatan teknologi dalam era Revolusi Perindustrian Keempat (IR 4.0). Perkembangan Revolusi Industri memberi kesan kepada guru supaya lebih bersedia, kreatif dan inovatif melaksanakan PdPc dalam konteks pendidikan 4.0 (Ladin, Omar, & Ilias, 2018). Justeru, secara tidak langsung ia turut memberi impak kepada dunia pendidikan bilamana corak dan gaya pengajaran guru di dalam kelas lebih cenderung di mana guru berperanan sebagai pembimbing atau fasilitator. Hal ini jelas menunjukkan perbezaan yang besar jika dilihat betapa pentingnya peranan guru suatu ketika dahulu di mana guru menjadi pusat tumpuan dalam pengajaran dan pembelajaran.

Salah satu elemen penting yang diperlukan dalam proses pengajaran dan pembelajaran ialah bahan bantu mengajar (BBM). Bahan bantu mengajar merupakan medium yang perlu digunakan oleh setiap guru umumnya dan GPI khususnya. Hal ini kerana, penggunaan BBM tersebut bukan hanya dapat membantu guru menyampaikan sesuatu topik yang diajar dengan lebih baik, malahan juga akan dapat menjadikan proses pembelajaran dan pemudahcaraan menjadi lebih efektif dan berkesan seiring dengan

perkembangan arus teknologi moden. Selain itu, penggunaan BBM juga dapat meningkatkan minat pelajar dalam proses P&P, dan menjadikan pembelajaran pelajar lebih efektif untuk memahami isi pelajaran (Kamarul Azmi & Ab. Halim, 2007; Shahabuddin *et al.*, 2007; Mohd, 2009). Jika di selusuri sirah Islam, jelas menunjukkan bahawa baginda Rasullullah SAW menunjukkan contoh teladan dalam aspek BBM yang digunakan ketika menyampaikan sesuatu perkara agar ia lebih jelas dan dapat difahami oleh para sahabat (Mohd Faez & Kamarul Azmi, 2012; Nazirah & Kamarul Azmi, 2013). Keadaan ini jelas menunjukkan bahawa penggunaan BBM amat penting dalam PdPc agar lebih berkesan.

Seiring dengan perkembangan zaman teknologi dewasa ini, ICT turut memberi impak dalam dunia pendidikan. Menurut Charlie (2008), BBM ini sama ada berbentuk elektronik mahupun bukan elektronik merupakan BBM yang penting untuk meningkatkan kefahaman dan menarik minat pelajar. Penggunaan komputer, internet, laman interaktif seperti *Facebook*, *Skype*, blog, serta telefon seperti *WhatsApp* dan *Telegram* menjadi penting dalam proses PdPc di sekolah khususnya dalam bidang Pendidikan Islam (Norhani, 2010).

## **OBJEKTIF DAN PERSOALAN KAJIAN**

Kajian ini bertujuan bagi mengenal pasti BBM yang di aplikasikan oleh guru Pendidikan Islam (GPI) di sekolah menengah. Justeru, persoalan kajian ialah “apakah BBM yang digunakan oleh GPI di sekolah menengah khususnya dalam membantu penyampaian pengajaran dan pembelajaran murid menjadi lebih berkesan?”

## **METODOLOGI KAJIAN**

Cohen dan Manion (1996) menyatakan bahawa metodologi adalah pendekatan yang digunakan dalam pengkajian pendidikan bagi pengumpulan data. Kajian yang dijalankan ini adalah berbentuk kualitatif atau lebih menjurus kepada kajian kes atau lebih tepat lagi sebagai kajian pelbagai kes (*multiple case*) sebagai salah satu bentuk kesahan data kajian (Merriam, 2002). Metod utama yang digunakan oleh pengkaji dalam kajian ini adalah temu bual bagi mendapatkan maklumat yang khusus dalam mengumpul maklumat.

Kajian temu bual merupakan sesuatu yang unik kerana ia melibatkan proses pengumpulan data melalui lisan antara dua pihak secara langsung (Sang, 2010). Kaedah ini digunakan untuk mengkaji beberapa individu yang terpilih atau sesuai digunakan dalam kajian yang memerlukan pengumpulan data daripada persampelan yang besar (Othman, 2014). Justeru, seramai tujuh orang GPI terpilih sebagai responden utama dalam kajian ini, di samping itu juga turut melibatkan 14 orang rakan GPI, 14 orang pelajar, dan tujuh orang pihak atasan GPI yang terpilih sebagai informan. Kaedah pemerhatian terhadap sampel kajian dan analisis dokumen dilaksanakan sebagai sokongan kepada data temu bual. Kriteria pemilihan GPI ini adalah: (1) pengalaman mengajar 1 - 5 tahun, (2) pengalaman mengajar 5 - 10 tahun, (3) pengalaman mengajar 10 tahun ke atas, (4) guru cemerlang Pendidikan Islam, dan (5) peratusan sekolah mencapai 95% ke atas dalam subjek Pendidikan Islam Peperiksaan Menengah Rendah (PMR). Hasil temu bual ini kemudiannya ditranskripsi menjadi data naratif dan seterusnya analisis dibuat melalui perisian N' Vivo 7.0 bagi membina tema dan sub-sub tema kajian.

## **DAPATAN KAJIAN**

Berdasarkan analisis kajian pengkaji telah mengenal pasti bentuk-bentuk BBM yang diaplikasikan oleh GPI di sekolah. Jadual 1-7 menunjukkan dapatan data yang membentuk pola kajian, yang terdiri daripada LCD, *laptop*, dan modul *PowerPoint*; buku modul, kertas edaran, dan buku latihan; buku teks; tayangan video; kertas mahjong; bahan maujud; dan buku rujukan. Namun, terdapat sembilan bentuk bahan yang tidak menjadi pola seperti kad manila; majalah dan surat khabar; tafsir al-Quran; internet; carta; keratan gambar; papan putih, papan hitam, dan *smart board*; audio; dan CD-ROM.

Jadual 1 menunjukkan bahawa majoriti GPI pada hari ini tidak ketinggalan dalam menggunakan kemudahan ICT dalam PdPc. Jelas bahawa setiap GPI sememangnya mengaplikasikan penggunaan *laptop*, LCD, dan modul *PowerPoint* dalam PdPc Pendidikan Islam (GPIS1, 2012a: 140; GPIS2, 2012a: 175; GPIS3, 2012a: 611; GPIS4, 2014a: 166; GPIS7, 2014a: 109). Hal ini dibuktikan dengan petikan temu bual bersama GPIS2 (2012b: 175) yang menyatakan, **(GPI:PP/BBM/LLP)** “*beli sendiri LCD kalau nak mengajar, harga baru RM 1100..macam saya kalau nak guna LCD sangat pergi ke makmal komputer..di sini pun ada LCD khusus untuk PdPc*”.Petikan ini menggambarkan tentang kesungguhan GPI untuk menggunakan bahan bantu yang bercorakkan multimedia dalam PdPc beliau.

Jadual 1

*Penandaan data bagi BBM LCD, Laptop, dan Modul Power Point*

Sek.	GPI	PAGPI	R1GPI	R2GPI	P1	P2
S1	x	x	x	-	-	-
S2	x	x	x	-	x	x
S3	x	x	x	x	x	x
S4	x	x	x	x	x	x
S5	x	x	x	x	-	-
S6	-	x	-	x	-	-
S7	x	x	-	x	x	-

Keterangan: ‘x’ ialah mewakili data, GPI- Guru Pendidikan Islam, PAGPI- Pihak Atasan GPI, R1GPI- Rakan 1 GPI, R2GPI- Rakan 2 GPI, P1- Pelajar 1 GPI, P2- Pelajar 2 GPI

Selain itu, bentuk BBM yang turut menjadi amalan bagi sebahagian besar GPI di S1-S7 ialah penggunaan buku modul, kertas edaran, dan buku latihan (lihat Jadual 2). Hal ini adalah sebagaimana yang diperakui oleh (GPIS1, 2012b: 255; GPIS4, 2014b: 173; R2GPIS3, 2012: 957; R1GPIS4, 2014: 184; R1GPIS5, 2014: 232; GPIS6, 2014: 211). Tujuan penggunaan buku modul, kertas edaran, dan buku latihan ini adalah bagi memudahkan guru menilai serta mengetahui tahap kefahaman para pelajar mereka. Sebagai contoh R2GPIS7 (2014: 119) **(GPI:PP/BBM/MKL)** “*kita ada modul, dan kita ada buat kertas edaran setiap kali lepas PDPC lah..kiranya setiap kali lepas habis kelas je saya akan bagi kertas edaran*” .

Jadual 2

*Penandaan data bagi BBM Buku Modul, Kertas Edaran, & Buku Latihan*

Sek.	GPI	PAGPI	R1GPI	R2GPI	P1	P2
S1	x	-	-	-	-	x
S2	x	X	x	-	x	x
S3	-	X	x	x	-	-
S4	x	X	x	x	-	x
S5	-	X	x	-	x	-
S6	x	X	x	x	x	-
S7	x	X	x	x	x	x

Keterangan: ‘x’ ialah mewakili data, GPI- Guru Pendidikan Islam, PAGPI- Pihak Atasan GPI, R1GPI- Rakan 1 GPI, R2GPI- Rakan 2 GPI, P1- Pelajar 1 GPI, P2- Pelajar 2 GPI

BBM yang berikutnya ialah penggunaan buku teks (rujuk Jadual 3). Setiap GPI pasti akan menggunakan buku teks dalam proses PdPc kerana perlu mengikut silibus yang telah ditetapkan (GPIS1, 2012a: 140; P2S2, 2012: 209; GPIS4, 2014a: 178; P1S5, 2014: 27; R2GPIS5, 2014; R2GPIS6, 2014: 115). Contohnya, teks temu bual yang menyatakan **(GPI:PP/BBM/BT)** “*buku teks memang wajib..sebab silibus pun memang itulah yang terkandung dalam buku teks kan..kalau tak gunakan buku teks takut kita lari daripada silibus..*” (PAGPIS5, 2014: 157)

Jadual 3

*Penandaan data bagi BBM Buku Teks*

Sek.	GPI	PAGPI	R1GPI	R2GPI	P1	P2
S1	x	x	x	-	-	-
S2	-	x	-	-	x	-
S3	x	x	-	x	x	-
S4	x	-	-	-	-	-
S5	-	x	-	x	x	-
S6	-	-	-	x	x	-
S7	x	x	x	x	x	-

Keterangan: ‘x’ ialah mewakili data, GPI- Guru Pendidikan Islam, PAGPI- Pihak Atasan GPI, R1GPI- Rakan 1 GPI, R2GPI- Rakan 2 GPI, P1- Pelajar 1 GPI, P2- Pelajar 2 GPI

Selain daripada buku teks, data mendapati sebahagian GPI memaparkan tayangan video (rujuk Jadual 4) dalam PdPc mereka (GPIS3, 2012b: 722; PAGPIS4, 2014: 115; GPIS6, 2014: 122; P2S2, 2012: 69). Hal ini adalah sebagaimana yang dinyatakan oleh GPIS6 (2014: 122) (**GPI:PP/BBM/ TVD**) “selain itu saya juga pernah menayangkan video-video untuk memberi lebih kefahaman kepada pelajar”.

Jadual 4

*Penandaan data bagi BBM Tayangan Video*

Sek.	GPI	PAGPI	R1GPI	R2GPI	P1	P2
S1	-	-	-	-	-	-
S2	-	-	-	-	-	x
S3	x	x	-	-	-	-
S4	-	x	-	x	-	-
S5	-	-	-	-	-	-
S6	x	x	-	-	-	-
S7	-	-	-	-	-	-

Keterangan: ‘x’ ialah mewakili data, GPI- Guru Pendidikan Islam, PAGPI- Pihak Atasan GPI, R1GPI- Rakan 1 GPI, R2GPI- Rakan 2 GPI, P1- Pelajar 1 GPI, P2- Pelajar 2 GPI

Seterusnya, penggunaan kertas mahjong (lihat Jadual 5) sebagai salah satu bentuk BBM yang digunakan oleh sebahagian GPI. Data mendapati bahawa GPI menggunakan kertas mahjong sebagai bahan utama untuk pembentangan pelajar di dalam kelas (PAGPIS1, 2012: 145; GPIS3, 2012b: 769; R1GPIS3, 2012: 491; R2GPIS4, 2014: 116). Hal ini dikukuhkan sebagaimana petikan temu bual bersama R1GPIS1 (2012: 75) (**GPI:PP/BBM/KM**) “Ada, kadang-kadang kertas mahjong ni sesuai kalau kita buat dalam bentuk kumpulan pelajar, kan..nak suruh dia present..jadi guna kertas mahjong la..dekat sekolah ni tak ada kemudahan LCD di setiap kelas..tak ada..”

Jadual 5

*Penandaan data bagi BBM Kertas Majong*

Sek.	GPI	PAGPI	R1GPI	R2GPI	P1	P2
S1	-	x	x	-	-	-
S2	-	-	-	-	-	-
S3	x	-	x	x	-	-
S4	-	-	-	x	-	-
S5	-	-	x	x	-	-

S6	-	-	x	-	-	-
S7	-	-	-	-	-	x

Keterangan: 'x' ialah mewakili data, GPI- Guru Pendidikan Islam, PAGPI- Pihak Atasan GPI, R1GPI- Rakan 1 GPI, R2GPI- Rakan 2 GPI, P1- Pelajar 1 GPI, P2- Pelajar 2 GPI

Berikutnya, data menunjukkan bahawa bahan maujud (rujuk Jadual 6) juga digunakan oleh sebahagian GPI (GPIS1, 2012b: 141; R2GPIS3, 2012: 340; GPIS4, 2014b: 166; R1GPIS5, 2014: 177; R1GPIS6, 2014: 106). Penggunaan bahan maujud dalam PDPC melalui petikan temu bual berikut:

**(GPI:PP/BBM/BMA)** “*Emm..benda yang maujud lah..kita bawa sendiri lah bahannya, contoh macam yang saya cakap tadi untuk istinja kan..untuk tayamum, bawa lah alat dia..jenis-jenis yang begitulah biar pelajar tu faham..ada pernah saya buat suruh pelajar bawa batu..pergi ambil batu’ waktu itu dia carilah batu yang macam mana..lepas tu daun kering yang macam mana, lepas tu ranting, suruh bawa kan..macam-macam yang mereka bawa..haha..itulah..ada yang bawa batu kecil, ada yang bawa batu terlalu besar kan..itulah antara contoh bagi bahan maujud yang perlu kita bagitahu pelajar..”*

(GPIS7, 2014b: 203)

Jadual 6

*Penandaan data bagi BBM Bahan Maujud*

Sek.	GPI	PAGPI	R1GPI	R2GPI	P1	P2
S1	x	-	-	-	-	-
S2	-	-	-	-	-	-
S3	-	-	-	x	-	-
S4	x	x	-	-	-	-
S5	-	-	x	x	-	-
S6	-	-	x	-	-	-
S7	x	-	-	-	-	-

Keterangan: 'x' ialah mewakili data, GPI- Guru Pendidikan Islam, PAGPI- Pihak Atasan GPI, R1GPI- Rakan 1 GPI, R2GPI- Rakan 2 GPI, P1- Pelajar 1 GPI, P2- Pelajar 2 GPI

Bahan terakhir yang membentuk pola kajian iaitu buku rujukan (lihat Jadual 7). Sebahagian GPI didapati menggunakan buku rujukan sebagai sumber maklumat tambahan kepada pelajar-pelajar mereka (P2S1, 2012: 67; P1S2, 2012: 180; GPIS3, 2012b: 769; R2GPIS5, 2014: 124; GPIS7, 2014b: 217). Kenyataannya, **(GPI:PP/BBM/BRJ)** “*ustaz selalu guna buku rujukan untuk bagi maklumat detail..”* (P2S7, 2014: 20)

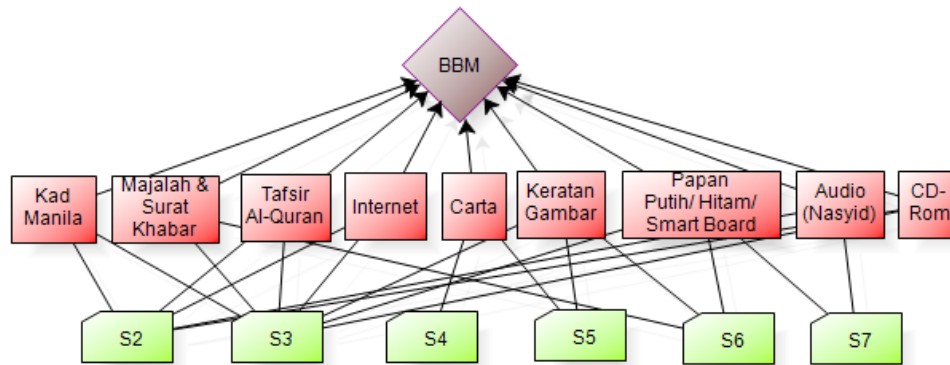
Jadual 7

*Penandaan data bagi BBM Buku Rujukan*

Sek.	GPI	PAGPI	R1GPI	R2GPI	P1	P2
S1	-	-	-	-	-	x
S2	-	-	-	-	x	x
S3	x	x	-	-	x	-
S4	-	-	-	-	-	-
S5	-	-	-	x	-	-
S6	-	-	-	-	x	-
S7	x	-	-	-	-	x

Keterangan: 'x' ialah mewakili data, GPI- Guru Pendidikan Islam, PAGPI- Pihak Atasan GPI, R1GPI- Rakan 1 GPI, R2GPI- Rakan 2 GPI, P1- Pelajar 1 GPI, P2- Pelajar 2 GPI

Selain itu, kajian turut mendapati terdapat beberapa bahan BBM yang tidak membentuk pola kajian di S1-S7. Rajah 1 jelas menunjukkan bahawa penggunaan kad manila; majalah dan surat khabar; tafsir al-Quran; internet; carta; keratan gambar; papan hitam, papan putih, dan smart board; audio; dan CD-ROM menjadi pilihan bahan bantu mengajar bagi sebahagian kecil GPI.



Rajah 1. Pengamalan BBM yang tidak membentuk pola kajian di S1-S7

Kesimpulannya melalui hasil temu bual, pemerhatian, dan analisis dokumen yang telah dijalankan terhadap GPI di S1-S7 terdapat tujuh alatan bahan bantu mengajar yang membentuk pola kajian dalam kajian ini. Manakala sembilan jenis yang lain tidak membentuk pola kajian berikutan kurang diaplikasikan oleh GPI di sekolah.

## PERBINCANGAN

Perbincangan yang menjurus kepada aspek bahan bantu mengajar yang diaplikasikan penggunaannya oleh GPI di S1-S7 dapat dipecahkan kepada dua bahagian. Bahagian pertama ialah dapatan yang membentuk pola kajian menunjukkan sebanyak tujuh bentuk BBM yang terdiri daripada LCD, *laptop*, dan modul *PowerPoint*; buku modul, kertas edaran, dan buku latihan; buku teks; tayangan video; kertas mahjong; bahan maut; dan buku rujukan. Manakala bahagian kedua pula ialah, dapatan yang tidak membentuk pola kajian yang terdiri daripada sembilan bahan iaitu, kad manila; majalah dan surat khabar; tafsir al-Quran; internet; carta; keratan gambar; papan hitam, papan putih, dan *smart board*; audio; dan CD-ROM. Oleh yang demikian, kajian ini dapat membuktikan bahawa setiap GPI di S1-S7 sememangnya menggunakan BBM dalam proses PdPc Pendidikan Islam dengan amat baik.

Seiring dengan kemajuan teknologi pada hari ini, GPI di S1-S7 turut tidak ketinggalan untuk menggunakan segala kemudahan ICT ini dalam sesi PdPc di sekolah. Kekerapan penggunaan *laptop*, LCD, dan modul *PowerPoint* oleh GPI dilihat membantu serta menjadikan PdPc lebih menarik. Selain itu, ia dapat meningkatkan minat pelajar di samping dapat memahami kandungan pembelajaran dengan lebih baik (Zaidatun *et al.*, 2010; Wei Wang, 2012) serta memudahkan pelajar untuk memberi tumpuan terhadap penyampaian guru (Sharifah Nor & Kamarul Azman, 2011). Keadaan ini selaras dengan kajian Johari *et al.* (2014) yang menyatakan bahawa ICT berperanan sebagai alat untuk mengajar dan belajar, sambungan serta media pertukaran. Justeru itu, peluang yang ada perlu diraih melalui penggabungan pengetahuan dan pembelajaran dengan kekuatan alat teknologi pendidikan, dan menggunakan sinergi ini bagi menyediakan suasana pengajaran dan pembelajaran yang lebih berkesan. Tambahnya lagi, penguasaan pengetahuan ICT merupakan prasyarat bagi seseorang guru untuk menguasai lebih banyak ilmu pengetahuan pada zaman globalisasi ini. Guru perlu mempunyai pengetahuan yang baik dalam ICT bagi melaksanakan tugas-tugas peribadi atau pengurusan dan sebagai satu kelebihan untuk tujuan pengajaran dan pembelajaran di sekolah. (Johari *et al.*, 2014; Chung & Jamaludin, 2010; Khairul Nizam, 2012)

Namun begitu, ini tidak bermakna bahan BBM yang lain tidak menarik untuk digunakan. Hal ini adalah kerana, pengkaji bahawa setiap bahan BBM memberi makna dan peranan masing-masing dalam membantu guru menyampaikan isi pelajaran dan memudahkan kefahaman pelajar. Sebagai contoh, bahan BBM yang tidak berbentuk multimedia seperti kertas mahjong membantu dalam sesi pembentangan pelajar. Penggunaan bahan maujud juga pada hakikatnya turut melancarkan lagi proses PdPc selain pelajar dapat melihat, mengenal, dan merasai sendiri pengalaman menggunakannya (Kamarul Azmi & Ab.Halim, 2007). Hal ini secara tidak langsung dapat menambahkan ilmu serta kefahaman pelajar melalui aktiviti amali yang dibuat oleh GPI dengan menggunakan bahan maujud contohnya dengan menunjukkan bahan-bahan yang digunakan dalam pengurusan jenazah kepada pelajar dengan lebih jelas. Perkara ini adalah selari dengan kajian Kamarul Azmi *et al.* (2011) yang mendapati bahawa penggunaan bahan bantu mengajar seperti kertas edaran dan modul, buku teks, kertas mahjong, buku rujukan, dan gambar masih menjadi amalan bagi sebahagian besar GPI dalam sesi PdPc di sekolah.

Kesimpulannya, setiap guru khususnya GPI perlu mempelbagaikan serta memanfaatkan segala bentuk BBM samada yang berbentuk multimedia elektronik mahupun bukan elektronik demi kelangsungan dan keberkesanan PdPc. Hal ini kerana, menurut Nik Mohd Rahimi dan Kamarulzaman (2008) pendengaran dan penglihatan adalah sumber mekanisme utama kemasukan maklumat kepada pelajar

## RUMUSAN

Berdasarkan analisis kajian, pengkaji membina satu model yang dinamakan sebagai Model Bahan Bantu Mengajar Pendidikan Islam. Model ini digambarkan sebagaimana yang terpapar di Rajah 2.



Rajah 2. Model Bahan Bantu Pengajaran Pendidikan Islam

Rajah 2 menunjukkan bahawa GPI yang berkualiti di Johor seperti dalam kajian ini tidak lagi hanya menggunakan kaedah penyampaian serta pengajaran berbentuk *chalk and talk* semata-mata. Mereka mempelbagaikan penggunaan BBM agar pembelajaran menjadi lebih menarik dan berkesan.

Kesimpulannya, pengkaji telah membincangkan perkara yang berkaitan objektif, persoalan kajian, metodologi kajian dan hasil analisis kajian tentang bahan-bahan bantu pengajaran yang diamalkan oleh guru Pendidikan Islam di sekolah menengah. Oleh yang demikian, hasil kajian dapat membina sebuah model, iaitu Model Bahan Bantu Pengajaran Pendidikan Islam. Justeru, pengkaji berharap agar model ini dapat menjadi panduan khususnya kepada guru Pendidikan Islam sebagai

memberi idea kepada penambahbaikan dalam corak penyampaian dan pengajaran dalam kelas bagi menjadikan PdPc Pendidikan Islam lebih berkesan. Oleh yang demikian, adalah perlu bagi GPI untuk mendalami serta menguasai bukan hanya kaedah pengajaran yang baik malah juga sebaiknya dapat mempelbagaikan lagi bentuk BBM dalam PdPc mereka seperti dalam model ini.

## RUJUKAN

- 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*, 8, 80-96.
- Chung, Hui Ching, dan Jamaludin, Badusah. (2010). Sikap guru Bahasa Melayu terhadap penggunaan teknologi maklumat dan komunikasi (ICT) dalam pengajaran di Sekolah-sekolah Rendah di Bintulu, Sarawak. *Jurnal Pendidikan Malaysia*, 35(1), 59-65.
- GPIS1. (2012a). Ciri-ciri Kecemerlangan Guru Pendidikan Islam. In Nazirah Hamdan (Ed.), *Kajian Lapangan Ph.D* (pp. 1-14). Surau S1, SMK Taman Desa Skudai: FTI, UTM.
- GPIS1. (2012b). Komponen Pengajaran dan Pembelajaran Berkesan GPI. In Nazirah Hamdan (Ed.), *Kajian Lapangan Ph.D* (pp. 1-14). Surau S1.
- GPIS2. (2012a). Ciri-ciri Kecemerlangan Guru Pendidikan Islam. In Nazirah Hamdan (Ed.), *Kajian Lapangan Ph.D* (pp. 1-34). Surau S1, SMK Taman Universiti: FTI, UTM.
- GPIS2. (2012b). Komponen Pengajaran dan Pembelajaran Berkesan GPI. In Nazirah Hamdan (Ed.), *Kajian Lapangan Ph.D* (pp. 1-34). Surau S2.
- GPIS3. (2012a). Ciri-ciri Kecemerlangan Guru Pendidikan Islam. In Nazirah Hamdan (Ed.), *Kajian Lapangan Ph.D* (pp. 1-60). Perpustakaan S3, SM Tun Fatimah Johor Bahru: FTI, UTM.
- GPIS3. (2012b). Komponen Pengajaran dan Pembelajaran Berkesan GPI. In Nazirah Hamdan (Ed.), *Kajian Lapangan Ph.D* (pp. 1-60). Perpustakaan S3.
- GPIS4. (2014a). Ciri-ciri Kecemerlangan Guru Pendidikan Islam. In Nazirah Hamdan (Ed.), *Kajian Lapangan Ph.D* (pp. 1-16). Bilik Kaunseling S4, Sekolah Menengah Agama Al-Quran Waddin: FTI, UTM.
- GPIS4. (2014b). Komponen Pengajaran dan Pembelajaran Berkesan GPI. In Nazirah Hamdan (Ed.), *Kajian Lapangan Ph.D* (pp. 1-16). Bilik Kaunseling S4.
- GPIS6. (2014). Komponen Pengajaran dan Pembelajaran Berkesan GPI. In Nazirah Hamdan (Ed.), *Kajian Lapangan Ph.D* (pp. 1-17). Bilik Kaunseling S5.
- GPIS7. (2014a). Ciri-ciri Kecemerlangan Guru Pendidikan Islam. In Nazirah Hamdan (Ed.), *Kajian Lapangan Ph.D* (pp. 1-23). Surau S7, Sek. Men. Keb. Dato' Penggawa Barat Pontian: FTI, UTM.
- GPIS7. (2014b). Komponen Pengajaran dan Pembelajaran Berkesan GPI. In Nazirah Hamdan (Ed.), *Kajian Lapangan Ph.D* (pp. 1-23). Surau S7.
- Johari, Surif, Nor Hasniza, Ibrahim, dan Rohaya, Abu Hassan. (2014). Tahap Amalan dan Pengintegrasian ICT dalam Proses Pengajaran dan Pembelajaran Sains. *Sains Humanika*, 2(4), 13-18.
- Kamarul Azmi, Jasmi, dan Ab. Halim, Tamuri (2007). *Pendidikan Islam: Kaedah Pengajaran dan Pembelajaran*. Skudai, Johor Bahru: Penerbit UTM.
- Kamarul Azmi, Jasmi, dan Ab. Halim, Tamuri. (2007). *Pendidikan Islam Kaedah Pengajaran dan Pembelajaran*. Skudai: Universiti Teknologi Malaysia.
- Kamarul Azmi, Jasmi, Mohd Faez, Ilias, Ab Halim, Tamuri, dan Mohd Izham, Mohd Hamzah. (2011). Penggunaan bahan bantu mengajar dalam kalangan guru cemerlang Pendidikan Islam Sekolah Menengah di Malaysia. *Journal of Islamic and Arabic Education*, 3(1), 59-74.



- Khairul Nizam, Mohd Khalid. (2012, 8-9 Mac). *Tarikan Laman Web dalam Proses Pengajaran dan Pembelajaran Pendidikan Islam di Politeknik Ibrahim Sultan, Johor Bahru*. Paper presented at the Seminar Antarabangsa Perguruan dan Pendidikan Islam, Le Grandeur Palm Resort, Senai Johor Bahru.
- Ladin, C. A., Omar, I. M., & Ilias, K. (2018). PEMBELAJARAN DAN PEMUDAHCARAAN (PdPc) PENDIDIKAN SENI VISUAL DALAM MENGHADAPI REVOLUSI INDUSTRI 4.0. *7th INTERNATIONAL SEMINAR ON NUSANTARA HERITAGE (7TH ISONH 2018)*, 13
- Merriam, Sharan B. (2002). *Qualitative Research In Practice: Example For Discussion And Analysis* (pp. 3-17). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mohd, Azam. (2009). *Guru Pendidik, Pengajar atau Pendakwah*. Selangor: Karisma Publication Sdn.Bhd.
- Mohd Faez, Ilias, dan Kamarul Azmi, Jasmi. (2012, 8-9 Mac). *Aplikasi Bahan Bantu Mengajar Rasulullah SAW dalam Pengajaran dan Pembelajaran Ibadah Khususiah dari Perspektif Muhammad Fu'ad Abdul Baqi dalam Kitab Al-Lu'lu' Wal Marjan*. Paper presented at the Seminar Antarabangsa Perguruan dan Pendidikan Islam Pengajaran dan Pembelajaran Realistik dalam Pendidikan Islam Penerokaan Terhadap Kandungan dan Kaedah, Le Grandeur Palm Resort, Senai, Johor Bahru.
- Nazirah, Hamdan, dan Kamarul Azmi, Jasmi. (2013, 17-18 September ). *Bentuk Metodologi Pengajaran Rasulullah SAW Dari Perspektif Pemikiran Imam al-Nawawi Menerusi Kitab Himpunan Hadis Empat Puluh*. Paper presented at the Seminar Pertama Pendidikan dan Penyelidikan Islam [SePPIM'13], The Main Hall, Faculty of Islamic Civilization, Universiti Teknologi Malaysia.
- Nik Mohd Rahimi, Nik Yusoff, dan Kamarulzaman, Ab Ghani. (2008). Penggunaan alat bantu mengajar dan hubungannya dengan pencapaian kemahiran mendengar bahasa arab. *Jurnal Teknologi*, 49(E), 141-154.
- Norhani, Bakri. (2010). *Dimensi Budaya Teknologi dalam Era Globalisasi*. UTM: Pantas Set Sdn.Bhd.
- Othman, Lebar. (2014). *Penyelidikan Kualitatif Pengenalan Kepada Teori dan Metode*. Tanjung Malim Perak: Universiti Pendidikan Sultan Idris.
- P1S2. (2012). Komponen Pengajaran dan Pembelajaran Berkesan GPI. In Nazirah Hamdan (Ed.), *Kajian Lapangan Ph.D* (pp. 1-32). Surau S1.
- P1S5. (2014). Komponen Pengajaran dan Pembelajaran Berkesan GPI. In Nazirah Hamdan (Ed.), *Kajian Lapangan Ph.D* (pp. 1-15). Surau S5.
- P2S1. (2012). Komponen Pengajaran dan Pembelajaran Berkesan GPI. In Nazirah Hamdan (Ed.), *Kajian Lapangan Ph.D* (pp. 1-12). Wakaf Rehat S1.
- P2S2. (2012). Komponen Pengajaran dan Pembelajaran Berkesan GPI. In Nazirah Hamdan (Ed.), *Kajian Lapangan Ph.D* (pp. 1-32). Surau S2.
- P2S7. (2014). Komponen Pengajaran dan Pembelajaran Berkesan GPI. In Nazirah Hamdan (Ed.), *Kajian Lapangan Ph.D* (pp. 1-11). Surau S7.
- PAGPIS1. (2012). Komponen Pengajaran dan Pembelajaran Berkesan GPI. In Nazirah Hamdan (Ed.), *Kajian Lapangan Ph.D* (pp. 1-28). Bilik Ketua Bidang S1.
- PAGPIS4. (2014). Komponen Pengajaran dan Pembelajaran Berkesan GPI. In Nazirah Hamdan (Ed.), *Kajian Lapangan Ph.D* (pp. 1-18). Bilik Ketua Bidang S4.
- PAGPIS5. (2014). Komponen Pengajaran dan Pembelajaran Berkesan GPI. In Nazirah Hamdan (Ed.), *Kajian Lapangan Ph.D* (pp. 1-19). Bilik Guru-guru Kanan S5.
- R1GPIS1. (2012). Komponen Pengajaran dan Pembelajaran Berkesan GPI. In Nazirah Hamdan (Ed.), *Kajian Lapangan Ph.D* (pp. 1-7). Bilik Guru S1.

- R1GPIS3. (2012). Komponen Pengajaran dan Pembelajaran Berkesan GPI. In Nazirah Hamdan (Ed.), *Kajian Lapangan Ph.D* (pp. 1-53). Bilik Guru S3.
- R1GPIS4. (2014). Komponen Pengajaran dan Pembelajaran Berkesan GPI. In Nazirah Hamdan (Ed.), *Kajian Lapangan Ph.D* (pp. 1-16). Bilik Guru S4.
- R1GPIS5. (2014). Komponen Pengajaran dan Pembelajaran Berkesan GPI. In Nazirah Hamdan (Ed.), *Kajian Lapangan Ph.D* (pp. 1-19). Bilik Sumaiyah S5.
- R1GPIS6. (2014). Komponen Pengajaran dan Pembelajaran Berkesan GPI. In Nazirah Hamdan (Ed.), *Kajian Lapangan Ph.D* (pp. 1-15). Bilik Gerakan S6.
- R2GPIS3. (2012). Komponen Pengajaran dan Pembelajaran Berkesan GPI. In Nazirah Hamdan (Ed.), *Kajian Lapangan Ph.D* (pp. 1-66). Bilik Guru S3.
- R2GPIS4. (2014). Komponen Pengajaran dan Pembelajaran Berkesan GPI. In Nazirah Hamdan (Ed.), *Kajian Lapangan Ph.D* (pp. 1-12). Bilik Guru S4.
- R2GPIS5. (2014). Komponen Pengajaran dan Pembelajaran Berkesan GPI. In Nazirah Hamdan (Ed.), *Kajian Lapangan Ph.D* (pp. 1-17). Bilik Sumayyah S5.
- R2GPIS6. (2014). Komponen Pengajaran dan Pembelajaran Berkesan GPI. In Nazirah Hamdan (Ed.), *Kajian Lapangan Ph.D* (pp. 1-17). Bilik Kaunseling S6.
- R2GPIS7. (2014). Komponen Pengajaran dan Pembelajaran Berkesan GPI. In Nazirah Hamdan (Ed.), *Kajian Lapangan Ph.D* (pp. 1-20). Bilik Guru Senior S7.
- Sang, Mook Soon. (2010). *Penyelidikan dalam Pendidikan Perancangan dan Pelaksanaan Penyelidikan Tindakan*. Puchong, Selangor: Penerbitan Multimedia Sdn.Bhd.
- Shahabuddin, Hashim, Rohizani, Yaakub, dan Mohd Zohir, Ahmad. (2007). *Pedagogi: Strategi dan Teknik Mengajar dengan Berkesan: PTS Profesional*.
- Sharifah Nor, Puteh, dan Kamarul Azman, Abd Salam. (2011). Tahap Kesiapan Penggunaan ICT dalam Pengajaran dan Kesannya Terhadap Hasil Kerja dan Tingkah Laku Murid Prasekolah. *Jurnal Pendidikan Malaysia*, 36(1), 25-34.
- Wei Wang, Christopher Lu (2012). *Kesan penggunaan bahan bantu mengajar visual dalam pengajaran subjek sains tahun tiga*. Paper presented at the Seminar Penyelidikan Tindakan IPG KBL.
- Zaidatun, Tasir, Jamalludin, Harun, dan Nurul Syazwani, Ismail. (2010). Kerberkesanan Kamus Web Multimedia Interaktif Berasaskan Pendekatan Andragogi. *Malaysian Education Dean's Council Journal*, 10.

# **PEMBUDAYAAN KEMAHIRAN KOMUNIKASI BUKAN LISAN DALAM PENGAJARAN BAHASA ARAB DI ATAS TALIAN MENDEPANI ERA REVOLUSI INDUSTRI 4.0**

## **CULTIVATING NON-VERBAL COMMUNICATION SKILLS IN ARABIC LANGUAGE TEACHING VIA ONLINE TOWARDS THE INDUSTRIAL REVOLUTION 4.0 ERA**

*Nor Azhan Norul'Azmi & Noor Shamshinar Zakaria  
Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor  
norazhan@kuis.edu.my, shamshinar@kuis.edu.my*

### **ABSTRAK**

Kemahiran komunikasi merupakan suatu elemen penting yang perlu dikuasai oleh setiap guru ketika melaksanakan aktiviti pengajaran. Komunikasi bukan lisan (KBL) telah dikenalpasti sebagai satu elemen dalam kemahiran mengajar yang membantu guru mempertingkatkan kualiti pengajaran serta minat dan motivasi murid. Oleh itu, kajian ini membincangkan kemahiran KBL dalam kalangan guru semasa pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran (PdPc) Bahasa Arab (BA) serta pembudayaannya dalam bilik darjah dan juga atas talian bagi mendepani perkembangan teknologi dan komunikasi seiring dengan era revolusi industri 4.0. Dapatan menunjukkan kemahiran KBL dalam kalangan guru sama ada dalam bilik darjah tradisional atau atas talian mampu diterapkan dengan ilmu pengetahuan terhadap subjek BA itu sendiri, kemahiran asas pedagogi yang baik dan komunikasi yang berkesan. Manakala pembudayaan KBL melalui atas talian atau e-pembelajaran pula mesti sejajar dengan komunikasi guru dan penglibatan murid di dalam bilik darjah tradisional. Implikasi kajian ini menunjukkan bahawa guru yang mengajar secara tradisional ini perlu memperbaiki kelemahan dalam kemahiran KBL mereka terlebih dahulu. Ini kerana ia akan menjadi bertambah sukar sekiranya proses PdPc dijalankan secara atas talian. Guru tidak dapat mengelak daripada mengikuti arus perubahan PdPc era baharu ini kerana keperluan dalam pendidikan sentiasa berubah dari semasa ke semasa sepertimana Revolusi Industri 4.0 yang berlaku.

*Kata kunci: Komunikasi Bukan Lisan, Pembudayaan Kemahiran Komunikasi, Pengajaran Bahasa Arab, Tradisional dan Atas Talian, Revolusi Industri 4.0*

### **ABSTRACT**

Communication skills are an important element that every teacher needs to master when conducting teaching activities. Non-verbal communication (NVC) has been identified as an element of teaching skills that helps teachers improve the quality of teaching as well as student interest and motivation. Therefore, this study discusses the NVC practice among teachers during Arabic Language teaching and learning in both traditional and online classroom in line with technology and communication developments towards the era of industrial revolution 4.0. The finding has shown that NVC skills practice among teachers either in the traditional classroom or online can be applied with knowledge of the subject content itself, good basic pedagogical skills and effective communication. While the culture of NVC through online or e-learning must be in line with teacher communication and student engagement in the traditional classroom. The implications of this study suggest that teachers who teach

traditionally need to improve weaknesses in their NVC skills first. This is because it becomes more difficult if the teaching process conducted online. Teachers cannot avoid following the current trend of teaching and learning change as the need for education is constantly changing as the Industrial Revolution 4.0 takes place.

*Keywords: Non-Verbal Communication, Communication Skills, Arabic Language Teaching, Traditional and Online Based Teaching, Industrial Revolution 4.0*

## **PENGENALAN**

Kemahiran komunikasi telah menjadi elemen yang penting dalam mana-mana sistem pendidikan seluruh dunia terutamanya semasa proses pengajaran dan pengajaran (PdPc). PdPc tidak dapat dilaksanakan dengan baik tanpa komunikasi yang berkesan (Nordin Halias, Zawawi Ismail dan Harun Baharudin (2017). Dalam pengajaran, dua bentuk amalan komunikasi iaitu lisan dan bukan lisan merupakan elemen penting yang terdapat dalam kemahiran mengajar. Kemahiran ini perlu dikuasai oleh guru dengan baik ketika proses PdPc. Kepentingan kemahiran ini kerana ia berkaitan dengan penyebaran ilmu pengetahuan supaya murid dapat mempelajari dan menguasai ilmu yang disampaikan dengan baik. Gandingan dua kemahiran komunikasi ini perlu kerana komunikasi guru menjadi lebih berkesan jika satu set kemahiran komunikasi lisan dan bukan lisan dapat digabungkan bersama.

Namun, para sarjana pendidikan memandang peri pentingnya aspek kemahiran komunikasi bukan lisan (KBL) berbanding lisan dalam pengajaran guru bagi mewujudkan pengajaran berkesan dan mencapai hasil pembelajaran yang optimum. Hal ini kerana tarikan komunikasi lisan hanya melibatkan 20% daripada perkataan. Sebagai contoh, apabila kita mendengar guru yang banyak bercakap, maka sukar bagi pelajar untuk mengingati apa yang diperkatakan oleh guru (Mel Silberman, 2010) malah besar kemungkinan pelajar tidak memberi tumpuan. Manakala KBL melibatkan 80% lebih memanfaatkan gerakan muka, mata, badan, jarak, penampilan, bau, dan nada suara (Nordin Halias et al. 2017). Menurut Gary (1992), keupayaan guru mengaplikasikan aspek bukan lisan dengan berkesan dapat mengekalkan momentum minat, kesungguhan dan keseronokkan para pelajar untuk terus mengikuti pengajarannya. Beliau mencadangkan supaya guru kerap menukar intonasi suara, sentiasa bergerak ke depan dan belakang kelas, berkomunikasi melalui kontak mata dengan para pelajar serta mempelbagaikan gerak badan untuk disesuaikan dengan suasana pengajaran bagi mewujudkan pengajaran berkesan.

## **KAJIAN LITERATUR**

### **Definisi Kemahiran KBL**

KBL ialah satu bentuk komunikasi yang mesejnya diambil daripada tingkah laku anggota badan dan gerak isyarat. Ia juga dirujuk sebagai bahasa badan iaitu bahasa perlakuan yang disampaikan melalui gerak badan, isyarat, jarak, prosodi atau nada suara, ekspresi dan orientasi wajah, postur, sentuhan, bau dan aspek ujaran lisan (*paralinguistic*) yang mempunyai maksud selain daripada apa yang dituturkan (Kendon, 1981). Al-Arini (2011) mendefinisikan KBL sebagai semua tingkah laku yang dihasilkan oleh tubuh manusia sama ada yang disengajakan atau tidak, yang dihasilkan secara fitrah semula jadi atau dipelajari seperti pergerakan, anggukan, isyarat, perubahan riak wajah, penampilan imej, ragam dan perubahan nada suara yang boleh diterjemahkan sebagai mesej antara pengirim dengan penerima. Para pengkaji termasuk Richmond & McCroskey (2000) dan Floyd (2009) juga telah menggunakan istilah yang hampir sama mengenai KBL yang disatukan kepada sepuluh saluran KBL sebagai mana dalam jadual 1.

Jadual 1

<b>Bil</b>	<b>Istilah yang digunakan dalam kajian ini</b>	<b>Skop Kajian</b>
1	Penampilan Fizikal	Berkenaan penampilan fizikal seseorang seperti pakaian
2	Kinesik	Berkenaan gerakan anggota badan seperti tangan dan kepala
3	Kronemik	Berkenaan penggunaan dan pengurusan masa
4	Haptik	Berkenaan sentuhan badan
5	Ekspresi wajah	Berkenaan ekspresi wajah yang diserlahkan
6	Okulesik	Berkenaan tenungan mata
7	Proskemik	Berkenaan jarak antara individu semasa berkomunikasi
8	Paralinguistik	Berkenaan variasi suara seperti suara tinggi dan rendah
9	Artifaktual	Berkenaan persekitaran dan susun atur perabot
10	Olfatik	Berkenaan bau yang dipakai dan digunakan

Berdasarkan kepada definisi dan elemen KBL, saluran komunikasi ini sangat sinonim dalam PdPc sebagai salah satu kemahiran yang dapat menjadikan pengajaran guru lebih berkesan. KBL berperanan memudah cara pengajaran guru (Muhammad Azhar Zailani, 2007), menarik perhatian pelajar (Burrough, 2007) dan mengurangkan gangguan komunikasi (Lau & Chan, 1972). Dari aspek pembelajaran, KBL turut memberi kesan positif dan langsung terhadap pembentukan sikap pelajar (Burrough, 2007), motivasi dan hasil pembelajaran (Macedonia & Knosche, 2011). Hasil kajian yang dilakukan oleh Nordin Halias (2016) juga menunjukkan KBL memberi impak yang sangat besar terhadap pembelajaran murid kerana KBL dapat meningkatkan motivasi dan minat pelajar ketika di bilik darjah serta meningkatkan pencapaian murid dalam pembelajaran.

### **Amalan KBL Di Dalam Bilik Darjah Tradisional**

Amalan KBL yang guru perlu lakukan ketika PdPc ialah guru perlu memperlihatkan penampilan fizikal yang tampak hebat dan bergaya kerana penampilan diri yang hebat adalah ciri guru yang cemerlang (Kamarul Azmi Jasmi, 2010) dan menjadi daya penarik (Ahmad Naim Jaafar, 2004). Guru dikehendaki berpakaian kemas supaya kehebatan dirinya sebagai seorang pendidik terserlah (Mohd Kassim Tusin, 2010). Cara berpakaian sebegini menurut Sidek Mohd Noah, Abdul Malek Abdul Karim & Wan Marzuki Wan Jaafar (2009) adalah antara ciri personaliti guru yang boleh mempengaruhi sikap dan sahsiah murid.

Selain itu, guru sebagai komunikator seharusnya mengatur pergerakan badan mereka. Menurut Elias (2009), gerak badan guru menjadi perhatian murid. Guru perlu mengawal pergerakan badan mereka supaya pengajarannya dinamik dan beranimasi. Tindakan ini memungkinkan pengajarannya berlangsung dalam keadaan yang penuh minat dan menyeronokkan untuk tempoh yang lama (McCroskey & Richmond, 2000; McCroskey, Richmond & Bennet, 2006). Dari aspek pengurusan masa pula, seseorang guru mesti peka dan bijak dalam pengurusan masa kerana ia merupakan salah satu indikator guru yang berkesan. Menurut Shahril @ Charil Marzuki (2004), selain masuk dan keluar kelas tepat pada waktunya, seorang guru yang berkesan akan menggunakan sepenuh masanya seperti masa yang diperuntukkan untuk mengajar dan untuk pelajar menghabiskan tugas dan latihan yang diberikan. Bagi Atan Long (1983), menepati waktu adalah antara ciri guru yang disukai pelajar malah, sikap dan keperibadian seseorang guru boleh dinilai berdasarkan cara penggunaan waktu dan ketepatan mereka mematuhi waktu malah mempengaruhi cara mereka bertindak (McCroskey & Richmond, 2000).

*Haptik* atau sentuhan penting untuk menjalinkan hubungan baik guru dan pelajar dalam PdPc. Menurut Nur Shafrin Ahmad, Rahimi Che Aman & Fadzilah Amzah (2009), tanpa elemen sentuhan dapat mengurangkan keberkesanan pengajaran guru kerana murid bergantung kepada guru sebagai sumber motivasi dan sentuhan adalah satu kelakuan yang dilihat dapat memberikan galakan dan dorongan (motivasi) kepada murid untuk menjawab soalan. Bagi elemen ekspresi wajah, guru sewajarnya mempraktikkan senyuman yang sesuai bagi meredakan ketegangan emosi (Sapora Sipon, Ahmad Jazimin Jusoh & Hapsah Md. Yusof, 2002). Omardin Ashaari (1998) pula berpendapat sebagai pendidik, guru perlu sentiasa bermuka manis dan mesra dengan pelajar. Guru yang mesra akan disukai pelajar (S. Nasution, 1995), menggalakkan penyertaan murid, menggalakkan motivasi dua hala semasa proses PdPc (Hashim Deraman et al., 2002) dan mewujudkan suasana tenang dan kondusif (Mizan Adiliah Ahmad Ibrahim, Wan Mohd Fazrul Azdi Wan Razali & Hanit Osman, 2011).

Seterusnya, proses PdPc menjadi lebih berkesan sekiranya guru mengamalkan tingkah laku mata semasa berkomunikasi dengan murid. Guru yang berkesan akan mengekalkan tempo kontak mata dengan pelajar untuk jangka masa yang agak lama semasa berkomunikasi dengan pelajar (Khairul Anuar A. Rahman, 2012; McCroskey & Richmond, 1992, 2000). Tempo masa pertembungan mata guru semasa berkomunikasi dengan pelajar bagi menggambarkan komitmen guru. Menurut Maimunah Osman (2000a), kita tidak hanya menggunakan mata untuk membuat gambaran awal, menyampaikan perasaan atau mengukuhkan maklumat bahkan pertembungan mata juga memberi gambaran komitmen kita dalam menjalinkan hubungan. Oleh itu, guru mesti wujudkan pertembungan mata untuk mendapatkan penghormatan dan kepercayaan pelajar. Begitu juga jarak antara guru dengan murid perlu dijadikan sebagai amalan dalam PdPc. Guru tidak sewajarnya menjauhkan diri daripada pelajar dengan berdiri statik atau berada di belakang meja guru. Guru yang berkesan akan cuba menghampiri dan berdiri di samping murid. Guru yang mudah dihampiri dan menghampiri murid lebih disukai pelajar dan dianggap sebagai guru yang mesra (McCroskey & Richmond, 2000).

Akhirnya, guru perlu bijak memvariasikan suara semasa PdPc. Guru juga perlu bijak memvariasikan nada suara semasa memberikan mesej tertentu. Para pelajar tidak suka kepada guru yang bersuara rendah dan senada. Malah mereka akan menganggap guru tersebut sebagai membosankan, tidak prihatin dan kurang mesra (Georgakopoulos & Guerrero, 2010; McCroskey & Richmond, 2000; Thweatt & McCroskey, 1998). *Olfatik* atau bau-bauan juga diambilkira sebagai KBL dalam PdPc. Guru disaran supaya mengambil berat tentang bau badan dan bau yang dipakai. Walaupun mesej bau adalah halimunan, bau itu boleh menarik atau menjauhkan seseorang dengan seseorang atau sesuatu (Richmond & McCroskey, 2000). Di samping itu, aspek *artifaktual* iaitu persekitaran fizikal seperti susun atur perabot, reka bentuk, warna, pencahayaan, suhu dan pemandangan juga menjadi elemen KBL yang perlu diberi perhatian dalam PdPc. Guru perlu prihatin kepada fizikal kelas kerana persekitaran kelas memberi kesan kepada diri dan emosi pelajar serta mempengaruhi proses PdPc (McCroskey & Richmond, 2000). Menurut Esah Sulaiman (2004), bilik darjah adalah rumah kedua bagi pelajar dan persekitarannya mempengaruhi persediaan mental dan psikologi mereka. Kelas wajar disusun mengikut selera yang dapat memberangsangkan pembelajaran.

### **Amalan KBL Atas Talian**

Perkembangan teknologi informasi dan komunikasi telah memberi kesan yang besar dalam bidang pendidikan. Penggunaan simbol “e” yang diertikan sebagai elektronik sudah mula muncul dan diaplikasikan dalam PdPc seperti *e-education* dan *e-learning* yang telah dilaksanakan dalam bentuk atas talian atau maya. Kemunculan era baharu yang dikenali sebagai *Revolusi Industri 4.0* juga turut sama melibatkan bidang pendidikan yang memerlukan perubahan dan pembaharuan dari aspek pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran. Guru tidak dapat mengelak daripada mengikuti arus perubahan pengajaran dan pembelajaran era baharu ini kerana keperluan dalam pendidikan yang sentiasa berubah dari semasa ke semasa sepertimana Revolusi Industri 4.0 yang berlaku.

Oleh itu, guru perlu melakukan perubahan dan pembaharuan dalam amalan pengajaran yang berbentuk tradisional kerana cara demikian kurang relevan dengan perkembangan teknologi dan komunikasi yang semakin cepat dan intensif. Pembaharuan ini berperanan sebagai penghubung dalam pelaksanaan penyampaian ilmu pengetahuan tanpa menghilangkan cara pengajaran yang berlangsung secara bersemuka dalam bilik darjah. Pelaksanaan teknologi dan komunikasi dalam PdPc bagi meningkatkan keberkesanan pembelajaran dari aspek hasil pembelajaran serta mutu para pendidik dalam penggunaan teknologi secara lebih tepat dan bermanfaat (Chaidar Husain, 2014).

E-pembelajaran yang diaplikasikan dalam bidang pendidikan mempunyai manfaat khusus seperti merangsang minat murid dalam proses pembelajaran. Melalui pemanfaatan e-pembelajaran, guru dapat menyampaikan isi pelajaran melalui apa sahaja bentuk teknologi secara atas talian atau maya seperti internet, gajet, e-mail, website maupun blog tanpa perlu lagi kepada cara menulis di papan tulis. Manakala murid dapat menggunakan lebih banyak waktu untuk berkomunikasi, berbincang ataupun bertanyakan soalan kepada guru dalam keadaan yang selesa. E-pembelajaran sebagai media pengajaran dapat memberi peluang kepada murid melakukan komunikasi dengan berbagai sumber ilmu secara lebih luas jika dibandingkan dengan hanya menggunakan cara tradisional dalam bilik darjah.

Para guru dapat memanfaatkan e-pembelajaran sebagai suatu strategi sistem pembelajaran baru. Pemanfaatan e-pembelajaran dapat dijadikan sebagai sebuah sistem untuk mewujudkan situasi belajar yang lebih efektif. Guru pula dapat mengoptimalkan jam pembelajaran secara bersemuka dalam bilik darjah dengan melakukan urusan lain yang lebih bermanfaat tanpa dibatasi waktu dan tempat. Melalui kemudahan e-pembelajaran sebenarnya dapat dijadikan sebagai sebuah alternatif baru yang dapat dimanfaatkan dalam dunia pembelajaran. Namun, amalan KBL dalam PdPc secara atas talian atau maya sudah pasti menjadi satu kesukaran kepada guru kerana kemahiran ini lebih tepat diamalkan secara bersemuka dalam bilik darjah secara langsung. Tetapi sekiranya guru mempunyai penguasaan yang baik terhadap kemahiran KBL semasa melaksanakan PdPc secara bersemuka, guru hanya perlu melakukan perkara yang sama semasa melakukannya secara atas talian.

### **Amalan KBL dalam Pengajaran Bahasa Arab**

Kemahiran KBL dalam pengajaran BA perlu dikuasai oleh guru dan diterapkan dengan berkesan ketika guru melaksanakan PdPc bahasa. Amalan KBL yang berterusan dalam pengajaran BA sangat bertepatan dengan bahasa sasaran tersebut. Saranan ini selari dengan pelaksanaan BA sebagai salah satu mata pelajaran tambahan di sekolah mempunyai matlamat untuk membolehkan pelajar berkomunikasi menggunakan Bahasa Arab (Kementerian Pendidikan Malaysia, 1997). Manakala objektif pembelajaran Bahasa Arab untuk membolehkan murid menguasai kemahiran berbahasa yang empat iaitu mendengar, bertutur, membaca dan menulis (JAPIM, 2000) di samping pembelajarannya telah menjadi bahasa al-Quran (Mat Taib Pa, 2005; Zawawi Ismail, 2000), bahasa ilmu dan ketamadunan (Abd Rauf Hassan Azhari, Mohd Azidan Abdul Jabar & Hasbullah, 2005) serta merupakan satu syiar Islam (Hassan Al-Banna, 1989). Selain itu, tujuan mempelajari Bahasa Arab sebenarnya mempelajari Islam (Zawawi Ismail, 2001) dan kerana Bahasa Arab merupakan bahasa kontemporari yang diperlukan dalam urusan komunikasi peringkat global (Ahmad Kilani Mohamed, 2001).

Jadual berikut menunjukkan persamaan dan perbezaan yang terdapat dalam amalan KBL semasa guru melaksanakan PdPc BA di dalam bilik darjah dan melalui e-pembelajaran.

Jadual 2

*Hubungan antara Amalan KBL dan PdPc Guru melalui e-Pembelajaran*

<b>Elemen KBL</b>	<b>PdPc melalui e-Pembelajaran</b>	<b>Hubungan</b>
Penampilan Fizikal	Penampilan fizikal guru adalah sama di antara kehadiran mereka di bilik darjah dan e-pembelajaran.	Terdapat <b>persamaan</b> amalan yang perlu dipraktikkan antara KBL di dalam bilik darjah dan e-pembelajaran.
Kinesik	Kepatuhan kepada gerakan anggota badan oleh guru menampung proses e-pembelajaran yang bukan dijalankan secara bersemuka.	
Kronemik	Berkenaan penggunaan dan pengurusan masa	
Ekspresi wajah	Ekspresi wajah yang diserlahkan oleh guru didokong oleh elemen multimedia seperti visual yang jelas.	
Okulesik	Tenungan mata perlu selari dengan rakaman video. Akan tetapi ia tidak berlaku semasa PdPc kemahiran mendengar kerana besar kemungkinan hanya audio digunakan untuk tujuan tersebut.	
Paralinguistik	Kualiti rakaman video guru menentukan variasi suara seperti suara tinggi dan rendah. Oleh itu, guru perlu menjaga kualiti rakaman atau mengingatkan murid untuk menggunakan alat pembesar suara serta tidak berlaku kerosakan.	Terdapat <b>perbezaan</b> amalan yang perlu dipraktikkan antara KBL di dalam bilik darjah dan e-pembelajaran.
Haptik	Tiada haptik atau sentuhan badan dengan e-pembelajaran berlaku.	
Proskemik	Tiada jarak antara individu semasa berkomunikasi kerana murid hanya menggunakan peranti elektronik seperti telefon bimbit atau komputer semasa PdPc.	
Artifaktual	Proses PdPc berlaku di mana-mana sahaja melalui e-pembelajaran, tiada susun atur perabot diperlukan.	
Olfatik	Elemen KBL ini tidak diterapkan dan tidak berkaitan dalam e-pembelajaran.	

**PERBINCANGAN DAN IMPLIKASI KAJIAN**

Pengajaran bahasa asing seperti pengajaran BA memerlukan guru mengaplikasikan KBL kerana penguasaan dan pelaksanaannya yang tepat mampu menjadikan pengajaran bahasa lebih menepati tabiat semula jadi bahasa sasaran tersebut. Guru perlu menyedari tentang teknik mengajar yang menepati dengan tahap penerimaan, pemahaman serta sesuai dengan kebolehan dan keupayaan murid. Sekiranya tahap pengajaran guru diselaraskan dengan tahap pemahaman dan kebolehan murid, maka proses pengajaran guru akan menjadi lebih bermakna dan mudah diterima oleh murid. Mushir Ahmad (2016) menegaskan keupayaan guru untuk memupuk rasa ingin belajar dalam diri pelajar boleh menyebabkan pelajar lebih berminat dan tertarik untuk mengikuti pengajaran guru.

Guru bahasa Arab yang baik seharusnya memiliki banyak ciri antaranya ialah suara yang jelas, persediaan psikologi dan pengetahuan, perancangan pengajaran yang rapi, kreatif, bersemangat dan bijak membangkitkan motivasi, penampilan yang menarik dan sebagainya (Mohd Rosdi Ismail dan Mat Taib Pa, 2007). Malah, guru perlu berfungsi sebagai fasilitator, inspirator, motivator dan direktor pembelajaran dalam mempersiapkan pembelajaran yang otonom (Mohamad Ziyad Mukhtar dan Saini Ag. Damit, (2015). Menurut Muhammed Barakat (1984), guru bahasa Arab adalah agen perhubungan yang paling penting dan dominan dalam interaksi bilik darjah. Beliau turut menegaskan bahawa selain menguasai ilmu, guru perlu menyampaikan isi pelajaran dengan bahasa yang boleh difahami golongan sasaran iaitu pelajar.



Kemahiran KBL sangat sinonim dalam PdPc BA sebagai salah satu kemahiran yang dapat menjadikan pengajaran guru lebih berkesan. Justeru, perbincangan mengenai kemahiran KBL dalam PdPc BA memperlihatkan bahawa guru perlu menguasai kemahiran KBL dalam PdPc sama ada secara bersemuka dengan murid dalam bilik darjah mahupun secara atas talian. Berikut jadual 3.0 yang menunjukkan perkara yang perlu diperhatikan dari segi amalan KBL yang perlu diamalkan oleh guru di dalam bilik darjah dan di atas talian:

Jadual 3

*Amalan KBL secara Tradisional dan Atas Talian*

<b>Bil</b>	<b>KBL Secara Tradisional</b>	<b>KBL Secara Maya/Atas Talian</b>
1	Kepekaan guru terhadap sikap dan respon murid tidak terbatas. Ia berlaku secara terus ( <i>face to face</i> ) apabila berada di dalam bilik darjah tradisional.	Kepekaan guru terhadap sikap dan respon audien (murid) terbatas. Ia hanya boleh diperhatikan melalui respon murid, jawapan kepada soalan dan perbincangan secara bertulis jika menggunakan komunikasi sehala atau berdasarkan web 1.0 sahaja.
2	Kawalan bilik darjah perlu berlaku seperti amalan sedia ada. Guru menggunakan kemahiran sedia ada yang dimiliki dan memantau keadaan serta pergerakan murid di dalam bilik darjah.	Kawalan bilik darjah tidak berlaku sepertimana guru mengelola sesi PdPc secara tradisional. Namun, guru perlu mengawal sesi perbincangan dengan teratur dan mesti peka dengan setiap interaksi murid.
3	Guru berdepan dengan audien (murid) secara terus ( <i>face to face</i> ) dan melaksanakan PdPc seperti biasa.	Guru hanya perlu membayangkan audien (murid) berada di hadapan mereka dan berlagak seolah-olah sedang berkomunikasi dengan murid.
4	Guru berdepan dengan murid yang mempunyai perwatakan, sikap, ragam dan pertanyaan yang pelbagai. Di sini, guru perlu bijak dan berperanan untuk mewujudkan keharmonian bilik darjah sehingga PdPc selesai.	Tiada gangguan (sikap, pertanyaan dan lain-lain) daripada murid yang boleh menyebabkan guru hilang fokus di dalam bilik darjah. Dalam masa yang sama, guru dapat menjimatkan masa dan menghabiskan sesi penerangan mereka dalam jangka masa yang ditetapkan.
5	Amalan KBL yang perlu diterapkan merangkumi 10 elemen sedia ada dan dengan kemahiran guru dalam pedagogi.	KBL yang diamalkan perlu sesuai dengan elemen multimedia yang digunakan. Jika guru menggunakan audio, maka intonasi suara perlu ditingkatkan. Dan jika guru menggunakan audio visual, maka kemahiran KBL secara maya adalah sama dengan cara tradisional.

6	Interaksi berlaku secara dua hala ( <i>two way communication</i> ) antara guru dan murid. Akhirnya, hasil pembelajaran dapat dicapai untuk sesuatu mata pelajaran.	Terdapat cabaran dalam interaksi di antara guru dan murid dalam komunikasi di alam maya. Ia perlu ditangani dengan bijak oleh guru dengan KBL yang berkesan. Jika cabaran ini tidak dapat ditangani, maka akan berlaku komunikasi sehalu ( <i>one way communication</i> ) sahaja.
---	--	---

Implikasi kajian ini menunjukkan bahawa KBL sangat penting dalam pengajaran guru Bahasa Arab dalam membantu proses pembelajaran murid dan pemerolehan bahasa mereka. Bagi mencapai keberkesanan pengajaran BA yang optimum, guru yang mengajar secara tradisional ini disarankan supaya memperbaiki kelemahan dalam kemahiran KBL mereka terlebih dahulu. Ini kerana ia akan menjadi bertambah sukar sekiranya PdPc dijalankan secara maya. Guru tidak dapat mengelak daripada mengikuti arus perubahan pengajaran dan pembelajaran era baharu ini kerana keperluan dalam pendidikan sentiasa berubah dari semasa ke semasa sepertimana Revolusi Industri 4.0 yang berlaku.

## RUMUSAN DAN CADANGAN

Rumusan dan beberapa cadangan daripada kajian ini dapat disimpulkan seperti berikut:

1. Modul dan bahan bantu mengajar (BBM) perlu disediakan lebih awal supaya mata pelajaran dapat dilunaskan seperti Rancangan Pengajaran Tahunan (RPT). Sekaligus, ia dapat mengatasi masalah yang dihadapi oleh guru semasa melaksanakan kelas ganti (*relief class*) pada hari persekolahan.
2. Menjimatkan masa guru dan murid di dalam bilik darjah tradisional apabila amalan e-pembelajaran dan kemahiran KBL berlaku dengan berkesan.
3. E-pembelajaran dengan bantuan KBL yang berkesan membantu guru memberi peluang sama rata kepada murid untuk turut serta dalam setiap perbincangan yang berlaku di dalam bilik darjah. Di sini, murid yang pintar akan ada peluang untuk menjawab, begitu juga dengan murid yang sederhana atau lemah. Secara tidak langsung, akan wujud budaya kerjasama atau pembelajaran kolaboratif di antara murid yang pintar dan yang lainnya bagi memahami mata pelajaran yang dibincangkan.
4. Amalan e-pembelajaran sudah dibuktikan melalui kajian-kajian sebelum ini yang mana ia mampu untuk mengesan kelebihan dan kelemahan murid dalam bilik darjah yang mempunyai pelbagai latar belakang yang berbeza. Oleh itu, guru digalakkan untuk mempraktikkan amalan KBL dalam bentuk e-pembelajaran.

## PENUTUP

Kepentingan KBL dalam sesuatu pengajaran perlu diberi perhatian serius kerana ia merupakan satu bidang komunikasi yang berkaitan dengan aktiviti atau proses penyebaran ilmu pengetahuan dan kemahiran tertentu. Dalam pengajaran BA, kemahiran KBL merupakan satu strategi untuk menilai keberkesanan pengajaran guru, tahap kefahaman murid dan menarik minat murid terhadap bahasa tersebut. Justeru, pembudayaan KBL dalam pengajaran BA sama ada melalui dalam bilik darjah tradisional dan secara atas talian atau e-pembelajaran mesti menampakkan kesan yang positif kepada guru dan murid. Guru perlu membudayakan amalan KBL dalam PdPc dengan dua cara yang berbeza memandangkan arus perubahan pengajaran dan pembelajaran era baharu ini yang menjadikan pendidikan sentiasa berubah dari semasa ke semasa sepertimana Revolusi Industri 4.0 yang berlaku.

## RUJUKAN

- Abd Rauf Hassan Azhari, Mohd Azidan Abdul Jabar & Hasbullah, A. (2005). Kamus Dalam Talian Untuk Pengajaran Dan Pembelajaran Bahasa Arab. In Zawawi Ismail & Mohd Sukki Othman (Eds). Pendidikan Bahasa Arab Di Malaysia Cabaran dan Inovasi (pp. 48-66). Bangi: Minda Intiyaz Publications.
- Ahmad Kilani Mohamed. (2001). *Teori pengajaran dan pembelajaran bahasa Arab di Sekolah Menengah Agama di Malaysia*. Skudai: UTM.
- Ahmad Naim Jaafar. (2004). *Kuasa Karisma*. Bentong: PTS Publications & Distributors.
- Al-Arini, A.B.A.B.S.A.A. (2011). Mada Tawafur Maharat Al-Ittisal Ghair Al-Lafziah Lada Hai'ati Al-Tadris Fi Kulliati Al-Ulum Bi Jaamiati Al-Qasim Min Wajhati Nazari Al-Talabah. Tesis Sarjana yang tidak diterbitkan. Denmark: Akademi Pengajian Arab: Denmark.
- Atan Long. (1983a). *Pedagogi: Kaedah Am Mengajar*. Petaling Jaya: Fajar Bakti Sdn. Bhd.
- Atan Long. (1983b). *Pedagogi: Kaedah Am Mengajar*. Petaling Jaya: Fajar Bakti Sdn. Bhd.
- Chaidar Husain. (2014). Pemanfaatan Teknologi Informasi dan Komunikasi dalam Pembelajaran di SMA Muhammadiyah Tarakan Guru SMA Muhammadiyah Tarakan. *Jurnal Kebijakan dan Pengembangan Pendidikan Volume 2, Nomor 2, Juli 2014; 184-192* ISSN: 2337-7623; EISSN: 2337-7615 184
- Floyd, K. (2009). *Interpersonel Communication* (2nd ed.). New York: Mc Graw Hill Inc.
- Hashim Deraman, Suhaimi Yusof, Ruslei Abdullah & Shaari Nawi. (2002). Komunikasi dalam Pengajaran dan Pembelajaran. Dalam A.B.B. Sulaiman Md. Yasin, Mohd Salleh Lebar. (Ed), *Komunikasi dalam Pengajaran dan Kepimpinan Pendidikan*. Shah Alam: Karisma Publications.
- JAPIM. (2000). Sukatan Pelajaran Bahasa Arab Komunikasi KBSM. Kuala Lumpur: Kementerian Pelajaran Malaysia.
- Kamarul Azmi Jasmi. (2010). *Guru Cemerlang Pendidikan Islam Sekolah Menengah Di Malaysia. Satu Kajian Kes*. (Tesis PhD yang tidak diterbitkan). Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Kementerian Pelajaran Malaysia. (1997). *Akta Pendidikan*. Kuala Lumpur: MDC Publication.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2010). Pelaksanaan Kurikulum Standard Sekolah Rendah (KSSR) Tahap Satu Mulai 2011. Putrajaya.
- Kendon, A. (1981). *Nonverbal Communication: Interaction and Gesture*. The Hague: Mouton Publisher.
- Lau, K.C., & Chan, B.F. (1972). Komunikasi Pengajaran. *Jurnal Masalah Pendidikan*. Edisi April.
- Maimunah Osman. (2000b). *Pengucapan Awam Yang Berkesan*. Kuala Lumpur: Institut Terjemahan Negara Malaysia Bhd.
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (2000). *Nonverbal Behavior In Interpersonal Relations* (4th ed.) BOSTON: Allyn & Bacon.

- Mizan Adiliah Ahmad Ibrahim, Wan Mohd Fazrul Azdi Wan Razali & Hanit Osman. (2011). *Kaunseling Dalam Islam*. Nilai: Universiti Sains Islam Malaysia.
- Mohd Rosdi Ismail & Mat Taib Pa. (2007). *Pengajaran dan Pembelajaran Bahasa Arab di Malaysia*. Kuala Lumpur: Penerbit Universiti Malaya
- Muhamad Ziyad Mukhtar dan Saini Ag. Damit. (2015). *Amalan Penggunaan Lughat Al-Fasl Dalam Kalangan Guru Pelatih J-QAF*. Prosiding Persidangan Kebangsaan Bahasa Arab (NCAL2015). IPG Pendidikan Islam: Bangi
- Muhammad Azhar Zailani. (2007). *Aktiviti Komunikatif Dalam Pengajaran Bahasa Arab Sekolah Menengah*. (Tesis Phd Yang Tidak Diterbitkan). Kuala Lumpur: Universiti Malaya.
- Mushir Ahmad. (2016). *Amalan Pengajaran Berkesan Guru Bahasa Arab di Pahang*. Tesis Sarjana. Fakulti Pendidikan. UM
- Nor Shafrin Ahmad, Rahimi Che Aman & Fadzilah Amzah. (2009). *Komunikasi Lisan dan Bukan Lisan dalam Kalangan Guru Pelatih*. Bahasa Verbal dan Bukan Verbal I (m/s 11-24). Komunikasi, Pendidikan dan Penterjemahan. Institut Terjemahan Negara Malaysia. Kuala Lumpur.
- Nordin Halias, Zawawi Ismail & Harun Baharudin. (2017). *Komunikasi Bukan Lisan dalam Pengajaran Bahasa Arab*. UKM, Bangi Selangor
- Nordin Halias. (2016). *Komunikasi Nonverbal dalam Pengajaran Bahasa Arab di Sekolah Menengah Agama*. Tesis PhD. Fakulti Pendidikan. UM
- Omardin Ashaari. (1998). *Peranan, Tugas Dan Tanggungjawab Guru Di Sekolah*. Kuala Lumpur: Utusan Publication And Distributors Sdn. Bhd
- S. Nasution. (1995). *Didaktif Asas-Asas Mengajar*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Sapora Sipon, Ahmad Jazimin Jusoh & Hapsah Md. Yusof. (2002). *Kaunseling Individu*. Selagor: Prentice Hall.
- Shahril @ Charil Marzuki. (2004). *Amalan Pengajaran Yang Berkesan: Kajian Di Beberapa Sekolah Menengah Di Wilayah Persekutuan Dan Selangor*. *Jurnal Pendidikan Universiti Malaya Jilid 24*.
- Sidek Mohd Noah, Abdul Malek & Wan Marzuki Wan Jaafar. (2009). *Panduan rasmi Medsi (Malaysian Educators Selection Inventory)*. Shah Alam: Oxford Fajar.
- Zawawi Ismail. (2001). *Hubungan Antara Persekitaran Bahasa Arab Dengan Kemahiran Bertutur Dalam Bahasa Arab Di Kalangan Pelajar Universiti Di Malaysia*. (Kertas Projek Sarjana Yang Tidak Diterbitkan). Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia

# PERSEPSI PELAJAR IPTS DAN IPG TERHADAP TEKNIK PENGAJARAN PENSYARAH DALAM KEMAHIRAN BERTUTUR BAHASA ARAB

*Mohd Salihin Hafizi bin Mohd Fauzi, Fahed Maromar,  
Mohamad Rofian bin Ismail, Ahmad Rezdaudin bin Ghazali  
Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor (KUIS)  
salihinhafizi@kuis.edu.my*

## ABSTRAK

Pelbagai kekangan dalaman mahupun luaran telah menimbulkan pelbagai masalah dalam kemahiran bertutur Bahasa Arab kepada para pelajar terutamanya bagi Penutur Bukan Jati. Kajian tinjauan ini telah dijalankan bagi melihat sejauhmana persepsi daripada para pelajar terhadap teknik pengajaran pensyarah dalam kemahiran bertutur Bahasa arab. Kajian ini melibatkan 386 orang pelajar IPTS dan IPG di Malaysia. Metodologi kajian yang digunakan adalah berbentuk kuantitatif yang mana instrumen kajian yang digunakan adalah soal selidik. Dapatan kajian mendapati bahawa min keseluruhan sangat tinggi iaitu  $\text{min}=3.95$ ,  $\text{sp}= 0.88$ . Hasil kajian menunjukkan bahawa teknik pengajaran yang diajar oleh pensyarah sangat berkesan dan kaedah yang digunakan pakai sangat bersesuaian dengan tahap pelajar.

*Kata Kunci : Teknik , Pengajaran, Kemahiran Bertutur.*

## ABSTRACT

Various internal and external constraints have created problems in students' Arabic speaking skills, especially for non-native speakers. This study was conducted to look at the extent to which students' perceptions of lecturer teaching techniques in Arabic language skills. This study involved 386 students of IPTS and IPG in Malaysia. The research methodology used is quantitative in which the research instrument used is the questionnaire. The study found that the overall mean was very high at  $\text{min} = 3.95$ ,  $\text{sp} = 0.88$ . The results show that the teaching techniques taught by the lecturers are very effective and the methods used are very appropriate to the student level.

*Keywords: Technique, Teaching, Speaking Skills.*

## PENGENALAN

Pembelajaran bahasa Arab merupakan kunci untuk memahami al-Quran dan al-Hadis serta sumber-sumber hukum Islam yang lain. Justeru pembelajaran bahasa Arab telah diajarkan dalam kalangan masyarakat sejak usia kanak-kanak sehingga dewasa. Dari sekolah tadika sehinggalah di pendidikan tinggi termasuklah di pondok-pondok dan pesantren. (Abdul Wahab, 2014).

Selain itu, penguasaan seseorang terhadap bahasa Arab yang boleh bertutur dan berkomunikasi dalam bahasa Arab secara spontan adalah satu kebolehan. Brown (1990) menyatakan bahawa kemahiran bertutur merupakan tanda aras (*benchmark*) untuk berjaya menguasai sesuatu bahasa. Menurut Luoma (2004), apabila seseorang bertutur, manakala orang yang mendengar akan membuat anggapan terhadap sikap, personaliti dan kedudukan penutur ibunda atau tidak.

Penguasaan pelajar terhadap suatu bahasa biasanya dapat diwujudkan melalui kemampuannya menyampaikan bahasa itu dalam pertuturan atau komunikasi, selain itu juga dalam menulis dan membaca bahasa tersebut (Nurul Murtadlo, 2003).

Selain itu, permasalahan terhadap kaedah pengajaran yang disampaikan oleh pensyarah atau guru menjadi satu factor mengapa pelajar lemah dalam bertutur. kajian Zawawi Ismail et al. (2011) menjelaskan antara sebab-sebab berlakunya kelemahan ini ialah sikap dan amalan guru dalam menggunakan teknik pengajaran, khususnya kemahiran bertutur yang tidak mengikuti pendekatan komunikatif. Mereka hanya menggunakan beberapa teknik sahaja seperti teknik soal jawab, dengar ulang, korus, prosa, dan dialog.

Namun demikian, masih terdapat lagi masalah dan kekurangan yang perlu ditambahbaik dari sudut pengajaran. Persoalannya sejauhmanakah teknik pengajaran pensyarah mampu memberi kekuatan kepada kemahiran bertutur Bahasa arab kepada pelajar IPTS. Maka objektif kajian ini memfokuskan kepada teknik pengajaran pensyarah dalam kemahiran bertutur Bahasa arab.

## **SOROTAN LITERATUR**

Pengajaran dan Pembelajaran (P&P) Bahasa Arab di Malaysia telah berjalan melalui satu proses yang panjang dan ianya mendapat perhatian besar oleh pihak kerajaan, terutama daripada segi pelaksanaannya. P&P Bahasa Arab ini telah mula diajarkan secara tidak langsung melalui pengajian–pengajian agama dengan menggunakan kitab berbahasa Arab (Ishak 1992).

Selain itu, kepelbagaian penggunaan teknik di dalam pengajaran kemahiran bertutur berdasarkan peringkat dan kemajuan pelajar itu sendiri. Ada teknik yang sesuai dilaksanakan di peringkat permulaan dan tidak sesuai dijalankan di peringkat pertengahan. Teknik ini juga seharusnya diubah suai berdasarkan kandungan pelajaran (Loga Baskaran, 1990). Menurut Loga Baskaran dalam kajiannya mengemukakan sebelas teknik yang boleh digunakan di dalam pengajaran kemahiran bertutur. Berikut adalah teknik-teknik yang digariskan :

### **a. Teknik Latih Tubi Mekanis**

Loga Baskaran (1990) membahagikan teknik latih tubi mekanis yang menggalakkan pelajar meniru sebutan yang didengarnya. Teknik ini akan menunjukkan perbezaan yang penting di dalam sesuatu bahasa. Ia dibahagikan kepada tiga bahagian.

- Pertama ialah latih mendengar dan mengulang. Ungkapan-ungkapan atau ayat-ayat yang betul dan baik akan diberikan untuk diulang-ulang oleh pelajar.
- Kedua adalah latih tubi gantian (Substitution Drills). Teknik ini menggunakan ciri-ciri bunyi yang terdapat di dalam perkataan yang hendak ditukar atau digantikan oleh pelajar dengan menggunakan contoh-contoh atau perkataan-perkataan panggilan (call words) dalam Rajah 1. Guru akan menyebut perkataan di dalam senarai yang diberikan dan pelajar akan cuba untuk menuturkan perkataan yang berada dalam senarai perkataan yang digantikan bagi setiap perkataan yang diucapkan guru.
- Ketiga adalah latih tubi penukaran (Transformation Drills). Teknik ini digunakan untuk melatih penukaran atau perubahan di dalam konteks. Contohnya dari satu bentuk ganti nama ke satu bentuk yang lain. Walau bagaimanapun teknik latih tubi mekanis ini perlu dilaksanakan dengan mengambil kira bilik darjah sebagai konteks sosial atau dikenali sebagai persekitaran tiruan (Littlewood, 1978). Pelajar dan guru menurutnya mempunyai hubungan sosial antara satu sama lain. Struktur bahasa dan fungsi komunikatif tidak terikat pada situasi khusus. Penguasaan keduanya yang diperoleh di dalam bilik darjah dapat dipindahkan ke situasi-situasi lain.

### **b. Latihan Korus**

Teknik ini dilaksanakan dengan cara pelajar mengucapkan sesuatu secara serentak. Semua pelajar di dalam kelas perlu menyebut atau berlatih bersama atau sebahagian daripadanya boleh membuat latihan

dahulu dan yang lainnya kemudian. Teknik ini memberikan latihan penuturan secara ajukan. Dengan cara ini, pelajar yang kurang yakin akan dapat menambahkan keyakinan mereka melalui pengulangan bentuk-bentuk ujaran secara kumpulan sebelum menyebutnya secara individu.

#### **c. Teknik Berteriak (Ripple Technique)**

Melalui teknik ini guru lebih mudah mengesan pelajar yang membuat kesilapan dalam pertuturan. Ini dimulai dengan guru memilih seorang pelajar menyebut perkataan atau bunyi-bunyi yang diberikan, kemudian guru mengarahkan kepada seorang pelajar lain menyebut perkataan yang sama, dan kemudian kepada beberapa pelajar lain lagi, sehingga lima atau enam orang menyebut perkataan yang sama. Apabila mendengar perbezaan penyebutan perkataan di antara lima atau enam orang pelajar itu guru dapat mengesan kesalahan-kesalahan yang timbul.

#### **d. Prosa**

Karangan-karangan atau perenggan prosa boleh dieksploitasi penggunaannya. Prosa ini boleh digunakan sebagai teks untuk bacaan lantang atau nyaring. Teknik ini menjadikan teks bahasa Arab sebagai asas kepada pengajaran kemahiran bertutur. Semua aktiviti yang dijalankan adalah berkaitan dan menjurus kepada memahami teks atau mengukuhkan pemahaman teks yang diberikan kepada pelajar.

#### **e. Teknik Soal-Jawab**

Teknik ini amat kerap digunakan oleh guru dalam pengajaran, termasuk juga dalam pengajaran kemahiran mendengar dan bertutur. Selain mudah dilaksanakan, teknik soal jawab adalah teknik yang secara langsung dapat menimbulkan interaksi guru-murid secara berkesan. Selain itu, teknik ini juga dapat digunakan untuk menanamkan konsep-konsep, keupayaan memberi pendapat, pandangan, komen dan sebagainya dengan menggunakan bahasa yang baik. Penglibatan pelajar juga boleh membina rasa percaya dan yakin pada diri sendiri.

#### **f. Latihan Pengembangan atau Peluasan**

Pelajar diberi satu ayat atau pernyataan dan mereka dikehendaki mengembangkannya dengan butir-butir yang lebih. Pelajar perlu lebih kreatif dan lebih berdikari dalam mengembangkan ayat penyata yang diberikan dengan menggunakan perbendaharaan kata serta struktur ayat tersendiri. Ini akan menjadikan pelajar lebih bebas dan kebolehan pelajar dapat ditingkatkan dengan lebih cepat.

#### **g. Latihan Benar atau Tidak Benar**

Pelajar hanya dikehendaki menyebut sama ada ayat diberikan benar atau tidak benar. Interaksi yang berlaku antara pelajar dan guru bahasa Arab adalah sangat terhad. Keterbatasan ini menjadikan guru lebih mendominasi pengajaran dan menjadikan pengajaran dalam bentuk berpusatkan guru. Guru mempunyai peluang untuk mempraktikkan bahasa Arab tetapi pelajar mempunyai peluang yang sangat terhad.

#### **h. Latihan Lanjutan**

Pelajar dikehendaki melanjutkan ayat-ayat yang diberikan dengan menambah satu ayat selepas satu ayat. Guru akan mengemukakan satu ayat mudah yang hanya mengandungi satu atau dua patah perkataan yang mengandungi maksud yang lengkap. Pelajar dikehendaki membuat penambahan kepada ayat mudah tersebut dengan membina ayat seterusnya dan mengembangkan idea asal yang diberikan oleh guru. Penambahan akan dilakukan secara berterusan secara spontan dan ia berlaku secara terus menerus.

### **i. Karangan Berangkap**

Dalam karangan berangkap terdapat unsur-unsur bersajak pada pasangan perkataan seperti padi-tadi, kiri-diri dan sebagainya. Guru mengenal pasti perkataan yang mempunyai unsur sajak atau persamaan dalam suku kata dan guru meminta pelajar menyebutkan atau mengemukakan perkataan lain yang mempunyai persamaan pada suku kata yang dikemukakan terlebih dahulu oleh guru. Ia akan dapat memberikan latihan mengeluarkan perkataan secara spontan dan pelajar pastinya memilih perkataan yang sangat dekat dengan kehidupan mereka.

### **j. Dialog (perbualan dalam lakonan dan cerita)**

Pelajar akan diminta untuk mengulang kembali dialog secara ajukan, kemudian menghasilkannya sekali lagi dan akhir sekali melakonkannya. Teknik pengajaran cara ini pemusatan adalah kepada pelajar.

### **k. Lakonan**

Teknik ini mengembangkan teknik dialog. Pelajar diberikan satu teks dengan watak-wataknya. Teknik ini akan menjadikan ciri-ciri sebutan dan supaya lebih menarik dan bermakna kepada pelajar.

## **METODOLOGI**

Kajian ini menggunakan kaedah rekabentuk kuantitatif yang mana menjalankan satu tinjauan untuk mengkaji permasalahan. Kajian ini menggunakan kaedah tinjauan berbentuk deskriptif, iaitu tinjauan bermatlamat untuk mengumpulkan maklumat mengenai pembolehubah-pembolehubah tersebut dan juga menerangkan fenomena yang sedang berlaku (Mohd Majid Konting, 2005; Azhar Harun et al., 2005).

Kajian ini dijalankan di beberapa 4 buah IPG dan 2 IPTS. Sampel kajian dalam kajian ini adalah seramai 386 orang pelajar daripada 4 buah IPG dan 2 IPTS. Pengkaji menggunakan teknik pensampelan rawak iaitu dengan menggunakan pensampelan rawak berstrata. Rawak berstrata menjadikan setiap ahli populasi mempunyai peluang yang sama untuk dipilih sebagai ahli sampel. Beberapa sub kumpulan yang khusus atau strata dipilih untuk sampel mengikut nisbah atau kadar subkumpulan berkenaan dalam populasi. Justifikasi pensampelan mengikut ciri kajian tersebut (Noraini Idris, 2010).

## **DAPATAN KAJIAN**

Dalam dapatan kajian ini, pengkaji akan membincangkan terhadap persepsi pelajar terhadap teknik pengajaran pensyarah dalam kemahiran bertutur.

Jadual 1 di bawah menunjukkan kesemua lapan item dalam domain Teknik Pengajaran Pensyarah dalam kemahiran bertutur bahasa Arab Peringkat IPT mendapat min yang tinggi bermula dari item Pensyarah saya menuturkan ayat bahasa Arab yang mudah diikuti oleh ayat yang susah (min=4.09, sp=0.837), pensyarah saya memastikan pelajar memahami apa yang disebut atau dituturkan dalam bahasa Arab. (min=4.07, sp=0.830), Pensyarah saya meminta pelajar menyebut perkataan bahasa Arab yang dipelajari mengikut makhraj yang betul (min=4.05, sp=0.879), pensyarah saya banyak membuat pembetulan kesalahan di dalam pertuturan bahasa Arab. (min=4.03, sp=0.858) dan item pensyarah saya meminta pelajar menyebut perkataan bahasa Arab yang dipelajari (min=4.00, sp=0.884).



Jadual 1

*Taburan kekerapan, Min, Sisihan Piawai dan interpretasi Min Teknik Pengajaran Pensyarah dalam kemahiran bertutur bahasa Arab Peringkat IPT.*

Item	STS	TS	KS	S	SS	Min	S.P	Interpretasi
Pensyarah saya meminta pelajar menyebut perkataan bahasa Arab yang dipelajari.	9 2.3%	15 3.9%	50 13.0%	202 52.3%	110 28.5%	4.00	0.88	Tinggi
Pensyarah saya meminta pelajar menyebut perkataan bahasa Arab yang dipelajari mengikut makhraj yang betul.	10 2.6%	12 3.1%	42 10.9%	203 52.6%	119 30.8%	4.05	0.87	Tinggi
Pensyarah saya meminta pelajar mengulangi perkataan bahasa Arab tersebut beberapa kali tanpa melihat buku.	6 1.6%	24 6.2%	88 22.8%	171 44.3%	97 25.1%	3.85	0.92	Tinggi
Pensyarah saya memastikan pelajar memahami apa yang disebut atau dituturkan dalam bahasa Arab.	6 1.6%	13 3.4%	44 11.4%	205 53.1%	118 30.6%	4.07	0.83	Tinggi
Pensyarah saya meminta pelajar bercerita dalam bahasa Arab mengenai gambar atau iklan yang dipamerkan.	8 2.1%	32 8.3%	91 23.6%	175 45.3%	80 20.7%	3.74	0.94	Tinggi
Pensyarah saya banyak membuat pembedaan kesalahan di dalam pertuturan bahasa Arab.	7 1.8%	14 3.6%	51 13.2%	203 52.6%	110 28.5%	4.03	0.85	Tinggi
Pensyarah saya meminta pelajar menjawab secara lisan soalan kefahaman petikan bahasa Arab yang dikemukakan tanpa melihat buku.	9 2.3%	24 6.2%	84 21.8%	182 47.2%	87 22.5%	3.81	0.93	Tinggi
Pensyarah saya menuturkan ayat bahasa Arab yang mudah diikuti oleh ayat yang susah.	5 1.3%	14 3.6%	47 12.2%	195 50.5%	125 32.4%	4.09	0.83	Tinggi
<b>Min Keseluruhan</b>						3.95	0.88	Tinggi

Item-item yang berikutnya adalah item pensyarah saya meminta pelajar mengulangi perkataan bahasa Arab tersebut beberapa kali tanpa melihat buku (min=3.85, sp=0.921), pensyarah saya meminta pelajar menjawab secara lisan soalan kefahaman petikan bahasa Arab yang dikemukakan tanpa melihat buku. (min=3.81, sp=0.932), dan item pensyarah saya meminta pelajar bercerita dalam bahasa Arab mengenai gambar atau iklan yang dipamerkan (min=3.74, sp=0.947).

Dapatan ini juga menunjukkan terdapat lima item berkaitan teknik pengajaran pensyarah dalam kemahiran bertutur mendapat persetujuan peratusan sebanyak 80% ke atas daripada pelajar. Item-item tersebut ialah pensyarah saya meminta pelajar menyebut perkataan bahasa Arab yang dipelajari (80.8%), Pensyarah saya meminta pelajar menyebut perkataan bahasa Arab yang dipelajari mengikut makhraj yang betul (83.4%), pensyarah saya memastikan pelajar memahami apa yang disebut atau dituturkan dalam bahasa Arab (83.7%), pensyarah saya banyak membuat pembetulan kesalahan di dalam pertuturan bahasa Arab (81.1%) dan item pensyarah saya menuturkan ayat bahasa Arab yang mudah diikuti oleh ayat yang susah (82.9%).

Dapatan ini memperihalkan bahawa terdapat lima teknik utama dalam kemahiran bertutur yang dipraktikkan oleh pensyarah di IPTS dan IPG iaitu teknik meminta pelajar menyebut perkataan bahasa Arab yang dipelajari, teknik meminta pelajar menyebut perkataan bahasa Arab yang dipelajari mengikut makhraj yang betul, teknik memastikan pelajar memahami apa yang disebut atau dituturkan dalam bahasa Arab, teknik membuat pembetulan kesalahan di dalam pertuturan bahasa Arab dan teknik pensyarah dalam menuturkan ayat bahasa Arab yang mudah diikuti oleh ayat yang susah.

## **PERBINCANGAN DAN RUMUSAN**

Hasil daripada dapatan kajian menunjukkan bahawa kebanyakan pensyarah berkomunikasi menggunakan ayat yang susah. Hal ini menunjukkan pemahaman pelajar terhadap pembelajaran yang disampaikan oleh pensyarah tidak tepat. Kajian Mastura (2013) penggunaan teknik yang hanya berfokus kepada beberapa teknik sahaja akan mengganggu keberkesanan kerana setiap teknik yang digunakan mempunyai kekuatan dan kelemahan. Sekiranya tumpuan diberikan kepada teknik tertentu maka kelemahan teknik ini perlu ditampung dengan menggunakan teknik yang lain.

Selain itu, penggunaan teknik yang pelbagai akan menyediakan peluang yang lebih baik untuk pelajar menguasai kemahiran bertutur Bahasa Arab kerana setiap pelajar mempunyai keserasian tertentu dan kemampuan yang pelbagai.

Dapatan ini secara jelas menunjukkan sikap guru dan amalan guru dalam menggunakan teknik pengajaran kemahiran bertutur mengikut pendekatan komunikatif. Pendekatan komunikatif memerlukan pelajar terlibat secara aktif (Ghazali Yusri, Nik Mohd Rahimi & Parilah M. Shah, 2010) dengan dibahagikan kepada kumpulan kecil yang membuka ruang kepada pelajar untuk menyumbang sebanyak mungkin dalam pengajaran dan pembelajaran bahasa. Pembelajaran aktif perlu digalakkan dengan penggunaan teknik yang mengarahkan aktiviti pelajar ke arah tersebut yang mana pelajar lagi banyak bergerak aktif daripada guru (Zawawi et al, 2011). Manakala guru hanya fasilitator dan pemudahcara dalam melaksanakan proses pengajaran dan pembelajaran.

Natijahnya kelemahan dalam penguasaan kemahiran bertutur Bahasa Arab oleh pelajar perlu dipandang serius. Kajian yang dijalankan menunjukkan guru hanya menggunakan beberapa teknik sahaja dalam pengajaran kemahiran bertutur Bahasa Arab. Keberkesanan setiap teknik tidak dapat dinilai jika kelemahan yang ada tidak dapat diatasi.

## RUJUKAN

- Abdul Wahab Rosyidi (2014). Peningkatan Kualitas Pengajar Bahasa Arab Sebagai Upaya Meningkatkan Standard Mutu Pembelajaran Bahasa Arab. *Jurnal international Multidisciplinary*
- Amilrudin Ishak. (1992). *Strategi Komunikasi Bahasa Arab Di Kalangan Pelajar Melayu: Satu Kajian Kes*. Disertasi Sarjana Universiti Malaya, Kuala Lumpur.
- Azhar Muhammad, Kamarul Azmi Jasmi, Mohd Ismail Mustari, Saliha Sackkani & Fauziah Ali. (2012). *Kemahiran Bertutur Dalam Pengajaran Dan Pembelajaran Bahasa Arab*. Faculty of Islamic Civilization: Universiti Teknologi Malaysia.
- Brown, H. Douglas. (1990). *Educational Research Competence for Analysis and Application*. Ohaio: Merill Publishing Company.
- Ghazali Yusri, Nik Mohd Rahimi & Parilah M.Shah. 2010. *Kebimbangan Ujian Dan Motivasi Dalam Kalangan Pelajar Kursus Bahasa Arab Dalam Konteks Kemahiran Lisan*. *Jurnal AJTHLE*:2(2)
- Loga Baskaran. (1990). *Pengajaran kemahiran bertutur*. *Jurnal Dewan Bahasa April*. 260-264.
- Luoma, Sari. (2004). *Assesing speaking*. Cambrige: Cambridge University.
- Mohd. Majid Konting. (2005). *Kaedah Penyelidikan Pendidikan*. Edisi Ke-5. Kuala Lumpur:Dewan Bahasa & Pustaka.
- Mastura Arshad. (2013). *Penggunaan Strategi Pembelajaran Aturan Kendiri Kemahiran Bertutur Bahasa Arab Dalam Kalangan Pelajar Melayu Di Pusat Asasi UIAM*. *International Language for Communication Conference (ILCC 2013)* on 23<sup>rd</sup> -25<sup>th</sup> August 2013, 320-330.
- Noraini Idris. (2010). *Penyelidikan Dalam Pendidikan*. Kuala Lumpur: McGraw Hill (Malaysia) Sdn Bhd.
- Nurul Murtadlo (2003). *Metode pengajaran bahasa Arab bagi masyarakat Indonesia*. Malang : UIN Press
- Zawawi Ismail, Abd Halim Tamuri, Nik Mohd Rahimi, Mohd Ala-Uddin Othman. (2011). *Teknik Pengajaran Kemahiran Bertutur Bahasa Arab Di SMKA Di Malaysia*. *GEMA Online™ Journal of Language Studies*. Volume 11(2) May 2011.

# **SUMBER PEMBELAJARAN DAN PENGAJARAN MATA PELAJARAN USULUDDIN KURIKULUM BERSEPADU DINI (KBD) DI SELANGOR**

*Mohamad Fuad B. Haji Ishak, Sapie Bin Sabilan, Suhana Bt Mohamed Lip  
Fakulti Pendidikan, Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor*

## **ABSTRAK**

Kajian ini membincangkan berkaitan sumber pembelajaran dalam mata pelajaran usuluddin di sekolah kurikulum Bersepadu Dini yang dilaksanakan bermula pada tahun 2015. Objektif kajian adalah untuk mengenal pasti sumber pembelajaran yang disediakan oleh pihak sekolah, mengenal pasti penggunaan sumber di kalangan pelajar dan mengenal pasti penggunaan sumber dalam pengajaran guru di sekolah. Kajian ini berbentuk deskriptif dengan meninjau persepsi pelajar dengan menggunakan borang soal selidik sebagai instrumen kajian. Seramai 607 sampel dari kalangan pelajar tingkatan 4 sebagai responden kajian. Penentuan jumlah sampel adalah berdasarkan populasi dari Sekolah-sekolah agama Menengah Bantuan Kerajaan (SABK) di Selangor. Analisis data soal selidik kajian menggunakan SPSS 22.0. Hasil kajian menunjukkan pihak sekolah menyediakan kemudahan sumber pembelajaran di sekolah dengan min 3.75 sederhana tinggi. Ini disebabkan kurangnya sumber rujukan usuluddin dalam bentuk buku atau e-book di sekolah. Manakala penggunaan sumber oleh pelajar pula menunjukkan min 3.47 Sederhana tinggi. Seterusnya penggunaan sumber dalam pengajaran di kalangan guru pendidikan Islam pula menunjukkan di tahap min 3.56 sederhana kerana terdapat guru pendidikan Islam yang masih menggunakan kaedah tradisional dalam pengajaran mereka. Cadangan penambahbaikan melalui kajian ini ialah pihak kementerian pendidikan dan sekolah perlu berusaha untuk menambah baik sumber pembelajaran yang ada khususnya buku-buku rujukan sama dalam bentuk hardcopy ataupun e-book. Di samping latihan guru dan penyediaan makmal komputer yang lengkap dengan kemudahan internet untuk memudahkan pelajar mencari maklumat pembelajaran mereka.

*Kata Kunci : sumber pembelajaran, Pendidikan Islam & Kurikulum Bersepadu Dini*

## **PENGENALAN**

Sumber pengajaran dan pembelajaran adalah bahan-bahan pelajaran yang digunakan dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Bahan-bahan pelajaran ini terdiri daripada buku teks, buku rujukan dan alat bantu mengajar (Raedah Md Amin, 2013). Sumber pembelajaran memainkan peranan yang penting dalam keberkesanan terhadap pengajaran guru dan pembelajaran murid di sekolah. Begitu juga kepentingan penggunaan sumber guru pendidikan Islam terhadap pengajaran dan pembelajaran mata pelajaran usuluddin dalam Kurikulum Bersepadu Dini (KBD) di Sekolah Agama Bantuan Kerajaan (SABK).

Mata Pembelajaran Usuluddin merupakan bidang asas dalam pendidikan Islam. Ia telah dilaksanakan di sekolah-sekolah menengah agama bantuan kerajaan (SABK) bermula pada tahun 2015 sebagai transformasi dalam pendidikan Islam kerana subjek diajar menggunakan bahasa Arab sebagai bahasa pengantar. Pelaksanaan ini selaras dengan matlamat ditetapkan dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025. (Bahagian Pendidikan Islam, Kementerian Pendidikan Malaysia, 2015). Sehubungan itu, pihak Kementerian Pendidikan Malaysia telah mengeluarkan satu dokumen standard Kurikulum Bersepadu Dini (KBD) sebagai rujukan pelaksanaan oleh pihak pentadbir, guru dan murid di sekolah. (Bahagian Pendidikan Islam KPM, 2015)

Objektif yang hendak dicapai bagi mata pelajaran ini ialah menyediakan insan yang beriman, berilmu, bertaqwa dan mempunyai kemampuan yang tinggi dan kemahiran yang baik untuk menguasai

ilmu usuluddin. Menjadikan al-Quran dan al-sunah sebagai ikutan dalam kehidupan untuk mencapai kejayaan di dunia dan di akhirat.(KPM, 2016). Oleh itu, guru memerlukan sumber dan prasarana pengajaran dan pembelajaran yang sesuai dan berkesan bagi mencapai objektif yang dihasratkan ini. Bahkan, produktiviti sumber merupakan keutamaan dan perkara penting yang perlu diambil kira untuk mencapai matlamat pendidikan serta memberi impak yang besar kepada peningkatan kualiti sistem pendidikan (Mohamad Adnan Mohamad Kasim et.al 2016).

## **PENYATAAN MASALAH**

Dalam melaksanakan objektif kurikulum yang dibina, maka sumber dan prasarana pembelajaran sangat diperlukan sebagai faktor utama untuk meningkatkan keberkesanan kurikulum tersebut. Mohd Khairi & Mohd Nazer (2017) menjelaskan bahawa aspek-aspek yang perlu ditinjau adalah beberapa faktor yang berhubung dengan kesempurnaan sumber dan infrastruktur sekolah atau kelas, serta kemudahan pelaksanaan sumber semasa PdPc kerana penggunaan sumber secara berkesan akan meningkatkan minat serta pencapaian murid dalam pembelajaran. Bahkan tugas guru juga mencari alternatif untuk menimbulkan keseronokan dalam diri pelajar. (Norliza Hussin dkk, 2013)

Kajian Wan Ahmad Jaafar Wan Yahaya & Rosli Abd Rahman (2008) menunjukkan Guru Pendidikan Islam tidak dibekalkan dengan komputer riba sebagaimana yang dibekalkan oleh KPM untuk panitia Sains, Matematik dan Bahasa Inggeris dalam projek PPSMI. Selain itu, penggunaan makmal komputer memerlukan kemahiran ICT dan kawalan yang tinggi terhadap disiplin murid. Malah terdapat guru Pendidikan Islam yang masih tidak berkeyakinan mengendalikan alat ICT untuk pengajaran dan pembelajaran di makmal komputer. Guru Pendidikan Islam kekurangan bahan pengajaran berasaskan ICT yang dibekalkan berbanding mata pelajaran Sains, Matematik dan Bahasa Inggeris. Malahan ada pentadbir sekolah yang mempunyai tanggapan (mindset) bahawa kaedah mengajar Pendidikan Islam yang paling berkesan adalah dengan menggunakan teknik hafalan sahaja. Oleh itu, guru-guru lebih selesa menggunakan kaedah tradisi iaitu penggunaan bahan bercetak semasa proses pengajaran dan pembelajaran.

Kekurangan prasarana dari aspek teknologi pendidikan juga memberi kesan terhadap pengajaran guru pendidikan Islam. Sekolah-sekolah SABK sebelumnya merupakan Sekolah Agama Rakyat yang dibelenggu kekurangan dari pelbagai sudut khususnya kelengkapan seperti makmal komputer, makmal bahasa, kelengkapan audio visual dan beberapa kemudahan lain. Maka, Ini memerlukan kesungguhan dan kreativiti guru dalam mewujudkan suasana pembelajaran yang aktif di kalangan murid.oleh antara tujuan pelaksanaan KBD adalah menyediakan kemudahan-kemudahan pendidikan kepada KBD dengan Kurikulum Kebangsaan ( KPM, 2015)

Kajian Maimun Aqsha Lubis, dkk (2014) menunjukkan bahawa tahap penggunaan bahan bantu mengajar oleh guru dari perspektif pelajar adalah rendah. Dapatan kajian menunjukkan bahawa daripada 27 item kekerapan penggunaan bahan bantu dalam bilik-bilik darjah dari sudut perspektif pelajar mencatat nilai min pada tahap rendah. Hanya penggunaan buku teks dan papan tulis sahaja yang mempunyai Nilai min yang paling tinggi. Hal ini menunjukkan bahawa guru lebih berminat untuk menggunakan kaedah atau pendekatan tradisi dalam pengajaran. Oleh itu, Penggunaan teknologi dalam pengajaran masih tidak dapat dilaksanakan sepenuhnya oleh guru pendidikan Islam.

Selain itu, terdapat guru yang masih mengekalkan kaedah pengajaran tradisional dalam pengajaran. Menurut kajian Mohamad Said & Yunus (2008) menyatakan bahawa walaupun pelbagai pembaharuan telah diperkenalkan oleh pihak Kementerian Pelajaran Malaysia (KPM) untuk membantu guru mengembangkan kreativiti pelajar, akan tetapi kajian-kajian yang telah dijalankan menunjukkan bahawa para guru gagal meningkatkan kreativiti pelajar dalam bilik darjah. Kekurangan guru menggunakan BBM dalam P&P boleh menyebabkan aktiviti pelajar dalam bilik darjah akan menjadi lebih terhad. Oleh yang demikian, Guru-guru yang masih berminat dan selesa menggunakan kaedah yang lama “chalk and talk” atau kaedah konvensional semasa proses P&P dijalankan. Justeru itu, akibatnya apabila pelajar mudah hilang tumpuan dan membuat kerja sendiri ketika proses P&P dijalankan serta akan mengakibatkan penurunan prestasi murid dalam peperiksaan (Mohamed Arip et.al.,

2014). Kajian oleh Bahagian Pendidikan Islam (2017) terhadap penggunaan sumber teknologi oleh guru di SABK dalam pengajaran guru dini adalah sangat rendah.

Berdasarkan pernyataan masalah yang dinyatakan maka, kajian ini ingin mengenal pasti sumber dan prasarana yang disediakan serta penggunaan sumber dalam kalangan murid dan guru.

### **Objektif Kajian**

*Objektif kajian ini ialah ;*

- 1. mengenal pasti sumber pembelajaran yang disediakan oleh pihak sekolah.*
- 2. mengenal pasti penggunaan sumber di kalangan murid.*
- 3. mengenal pasti penggunaan sumber dalam pengajaran guru*

### **METODOLOGI KAJIAN**

Kajian ini menggunakan pendekatan kuantitatif berbentuk kajian tinjauan. Bentuk kajian ini dipilih kerana pengkaji ingin mengenal pasti sumber pembelajaran yang disediakan, penggunaan sumber oleh murid dan guru. Metode tinjauan ini kebiasaannya digunakan secara meluas dalam bidang pendidikan sebagai kaedah mengumpul data, kajian tinjauan ini amat berguna maklumatnya untuk mengumpulkan data yang berkaitan dengan fenomena yang tidak dapat diperhatikan secara langsung (Noraini 2013). Data-data dalam kajian ini dikumpul melalui borang soal selidik yang ditadbir oleh pengkaji sendiri di tempat kajian.

Dalam kajian ini, pengkaji melibatkan 607 orang pelajar tingkatan 4 sebagai responden daripada jumlah populasi seramai 3264 orang pelajar yang telah mengambil peperiksaan mata pelajaran Usuluddin dalam PT3 KBD. Pengkaji mengambil kira W.L Neuman (2005) yang menyatakan bahawa bagi populasi yang sederhana besar (1001-10,000) iaitu 10 peratus dari jumlah populasi kajian. Oleh demikian pengkaji menggunakan dalam kadar 18 peratus responden dari jumlah keseluruhan populasi kajian. Pemilihan sampel adalah secara rawak di sepuluh buah sekolah SABK di Selangor. Setiap sekolah mewakili setiap daerah di Selangor.

Instrumen borang Soal selidik yang mempunyai dua bahagian. Bahagian A item demografi, manakala bahagian B konstruk prasarana, penggunaan sumber oleh murid dan penggunaan sumber oleh guru. Penyelidik menggunakan Skala Likert Lima Mata Mata yang diberi nilai 1 hingga 5 di mana 1 = Sangat Tidak Setuju, 2 = Tidak Setuju, 3 = sederhana Setuju, 4 = Setuju dan 5 = Sangat setuju.

Ujian alpha Cronbach telah dilaksanakan dalam kajian rintis untuk menentukan kebolehpercayaan item dan nilai yang diperolehi bagi keseluruhan konstruk dengan nilai 0.828. Nilai ini berada dalam kategori yang baik. Hal ini kerana penyelidik mengambil kira pandangan Pallant (2007) bahawa nilai pekali Cronbach Alpha yang ideal ialah 0.70 dan ke atas. Seterusnya, borang soal selidik dikumpulkan untuk dianalisis menggunakan program Statistical Package For Social Sciences (SPSS) 22. Penganalisan data ini melibatkan statistik deskriptif untuk menerangkan demografi sampel kajian seperti peratus dan frekuensi. Analisis secara statistik deskriptif juga dibuat berdasarkan interpretasi skor min.

### **HASIL DAPATAN & PERBINCANGAN**

Dapatan kajian ini dibahagikan kepada beberapa bahagian, iaitu analisis deskriptif tahap sumber dan prasarana yang disediakan, penggunaan oleh murid dan, penggunaan oleh guru.

#### **Sumber Pembelajaran Yang Disediakan Oleh Pihak Sekolah.**

Sumber pembelajaran di bahagikan kepada dua bahagian iaitu sumber yang melibatkan bahan bantu mengajar dan prasarana yang disediakan.

Jadual 1

*Sumber Pendidikan Usuluddin Di Sekolah*

Bil	Item	1	2	3	4	5	Min	S.P	Interprestasi
1	Banyak Sumber Rujukan Usuluddin di perpustakaan sekolah	73 (12.0%)	151 (24.9%)	259 (42.7%)	87 (14.3%)	37 (6.1%)	2.78	1.03	Sederhana rendah
2	Terdapat Kemudahan pinjaman buku teks usuluddin	1 (0.2%)	1 (0.2%)	8 (1.3%)	40 (6.6%)	557 (91.8%)	4.90	.39	Tinggi
3	Sekolah menyediakan buku latihan tambahan usuluddin	33 (5.4%)	70 (11.5%)	158 (26.0%)	212 (34.9%)	134 (22.1%)	3.57	1.12	Sederhana tinggi
Jumlah							3.75	0.84	Sederhana tinggi

Jadual 1 merujuk kepada sumber yang disediakan dalam pembelajaran Usuluddin. Item berada pada tahap tinggi ialah berkaitan penyediaan pinjaman buku teks dengan (min = 4.90; SP = 0.39). Manakala item dengan skor sederhana rendah (min = 2.78; SP = 1.03) berkaitan buku rujukan Usuluddin di perpustakaan. Item penyediaan buku latihan tambahan dengan skor sederhana tinggi (min = 3.57; SP = 1.12). Dari segi kekerapan dan peratusan pada item kedua menunjukkan bahawa seramai 557 orang (91.8%) pelajar menyatakan sangat setuju, seramai 40 orang (6.6%) pelajar menyatakan setuju, seramai 8 orang (1.3%) pelajar menyatakan sederhana setuju dan 1 orang (0.2%) pelajar menyatakan tidak setuju dan sangat tidak setuju. Item yang terendah menunjukkan kekerapan dan peratusan pelajar sangat bersetuju hanya seramai 37 orang (61%), bersetuju seramai 87 orang (14.3%), sederhana bersetuju seramai 259 orang (42.7%), tidak bersetuju hanya seramai 151 orang (24.9%) dan sangat tidak bersetuju hanya seramai 73 orang (12%).

Data menunjukkan rujukan asas usuluddin perpustakaan sekolah dan buku latihan tambahan kepada murid kurang didapati di sekolah. Ini menyebabkan kesukaran kepada pelajar dan guru untuk membuat rujukan dan latihan. Walau bagaimana pun penyediaan buku teks kepada pelajar adalah baik. Sesuai dengan matlamat KBD yang menyediakan kemudahan kepada pihak murid, guru dan sekolah.

Jadual 2

*Prasarana Pembelajaran Usuluddin di Sekolah*

Bil	Item	1	2	3	4	5	Min	S.P	Interprestasi
1	Sekolah mempunyai kemudahan prasarana yang sesuai	3 (0.5%)	3 (0.5%)	33 (5.4%)	178 (29.3%)	390 (64.3%)	4.56	.67	Tinggi
2	Sekolah mempunyai kemudahan prasarana ICT yang lengkap	8 (1.3%)	18 (3.0%)	86 (14.2%)	177 (29.2%)	318 (52.4%)	4.28	.91	Tinggi
3	Sekolah mempunyai bilik darjah yang selesa dan sesuai untuk pembelajaran	3 (0.5%)	9 (1.5%)	63 (10.4%)	255 (42.0%)	277 (45.6%)	4.31	.76	Tinggi
Jumlah							4.38	0.78	Tinggi

Jadual 2 menunjukkan tahap kemudahan prasarana pembelajaran di sekolah. Ketiga-tiga item berada pada tahap tinggi, dan min yang paling tinggi (min = 4.56; SP = 0.67) iaitu prasarana yang sesuai dengan pembelajaran usuluddin, diikuti oleh item dua dengan skor (min = 4.31; SP = 0.76) bilik darjah yang selesa dan item prasarana ICT yang lengkap dengan skor (min = 4.28; SP = 0.91). Dari segi kekerapan dan peratusan pada item skor paling tinggi menunjukkan bahawa seramai 390 orang (64.3%) pelajar menyatakan sangat setuju, seramai 178 orang (29.3%) pelajar menyatakan setuju, seramai 33 orang (5.4%) pelajar menyatakan sederhana setuju, 3 orang (0.5%) pelajar menyatakan tidak setuju dan sangat tidak bersetuju.

Dapatan menunjukkan prasarana pembelajaran yang lengkap telah disediakan oleh pihak kementerian dan sekolah dalam mewujudkan iklim pembelajaran yang baik. Kajian Noraizan dkk (2019) menunjukkan faktor prasarana bukan merupakan faktor utama yang mempengaruhi penggunaan, namun penyelenggaraan dan kemudahan bagi tujuan aplikasi tersebut juga perlu dipertingkatkan bagi menjadikan penggunaan PDP maya lebih efisien dan berkesan.



## Penggunaan sumber di kalangan murid

Jadual 3

*Penggunaan sumber dan Prasarana oleh murid*

Bil	Item	1	2	3	4	5	Min	S.P	Interprestasi
1	Saya diberi peluang untuk menggunakan semua prasarana sekolah	8 (1.3%)	33 (5.4%)	142 (23.4%)	216 (35.6%)	208 (34.3%)	3.96	0.95	Sederhana Tinggi
2	Kemudahan prasarana sekolah diurus dengan baik	6 (10.0%)	41 (6.8%)	188 (31.0%)	234 (38.6%)	138 (22.7%)	3.75	0.91	Sederhana Tinggi
3	Penggunaan ICT sangat membantu mendapatkan maklumat pembelajaran dan membuat tugas	23 (3.8%)	58 (9.6%)	183 (30.1%)	197 (32.5%)	146 (24.1%)	3.63	1.06	Sederhana Tinggi
4	Sering menggunakan buku-buku rujukan usuluddin di perpustakaan	103 (17.0%)	182 (30.0%)	229 (37.7%)	73 (12.0%)	20 (3.3%)	2.55	1.01	Sederhana Rendah
Jumlah							3.47	0.98	Sederhana Tinggi

Jadual 3 pula menunjukkan penggunaan sumber dan prasarana yang disediakan semasa proses pembelajaran usuluddin. Keseluruhan item di tahap sederhana tinggi (min = 3.47; SP = 0.98) . Walau bagaimanapun item penggunaan buku-buku rujukan usuluddin di perpustakaan berada di tahap sederhana rendah (min = 2.55; SP = 1.01). Seterusnya skor bagi 3 item yang lain adalah sederhana tinggi (min = 3.96; SP = 0.95) bagi peluang pelajar menggunakan semua prasarana sekolah, skor sederhana tinggi (min = 3.75; SP = 0.91) bagi kemudahan prasarana diurus dengan baik dan skor sederhana tinggi (min = 3.63; SP = 1.06) untuk penggunaan ICT yang membantu pelajar mendapatkan maklumat dan membuat tugas. Dari segi kekerapan dan peratusan pada skor pada item pertama menunjukkan bahawa seramai 208 orang (34.3%) pelajar menyatakan sangat setuju, seramai 216 orang (35.6%) pelajar menyatakan setuju, seramai 142 orang (23.4%) pelajar menyatakan sederhana setuju, 33 orang (5.4%) pelajar menyatakan tidak setuju dan 8 orang (1.3%) sangat tidak bersetuju. Item terendah pula menunjukkan bahawa seramai 20 orang (3.3%) pelajar menyatakan sangat setuju, seramai 73 orang (12%) pelajar menyatakan setuju, seramai 229 orang (37.7%) pelajar menyatakan sederhana setuju, 182 orang (30%) pelajar menyatakan tidak setuju dan 103 orang (17%) sangat tidak bersetuju.

Dapatan menunjukkan penggunaan sumber oleh murid di tahap sederhana tinggi. Walau bagaimana pun tahap penggunaan sumber di perpustakaan adalah rendah. Ia adalah implikasi terhadap kekurangan sumber yang disediakan di perpustakaan.

Jadual 4

*Penggunaan Sumber ICT Pembelajaran Usuluddin*

Bil	Item	1	2	3	4	5	Min	S.P	Interprestasi
1	Sumber rujukan pembelajaran sangat bermanfaat dalam pembelajaran	7 (1.2%)	23 (3.8%)	139 (22.9%)	249 (41%)	189 (31.1%)	3.97	.89	Sederhana Tinggi
2	Menggunakan sumber ICT yang disediakan oleh sekolah untuk pembelajaran usuluddin	59 (9.7%)	138 (22.7%)	199 (32.8%)	134 (22.1%)	77 (12.7%)	3.05	1.15	Sederhana Tinggi
3	Menggunakan sumber dari perpustakaan luar atau e-book untuk membantu pembelajaran	71 (11.7%)	176 (29%)	213 (35.1%)	100 (16.5%)	47 (7.7%)	2.80	1.09	Sederhana Rendah
Jumlah							3.27	1.04	Sederhana Tinggi

Jadual 5 pula merujuk kepada penilaian sumber pembelajaran Usuluddin. Dua Item berada pada tahap sederhana tinggi dan satu item di tahap sederhana rendah. Item yang mendapat skor sederhana tinggi ialah sumber rujukan sangat bermanfaat terhadap pembelajaran dengan (min = 3.97; SP = 0.89) dan pelajar menggunakan sumber ICT dalam pembelajaran dengan (min = 3.05; SP = 1.15) Manakala item dengan skor sederhana rendah (min = 2.80; SP = 1.09) berkaitan pelajar menggunakan perpustakaan luar sekolah atau e-book untuk membantu pembelajaran mereka. Dari segi kekerapan dan peratusan pada item pertama menunjukkan bahawa seramai 189 orang (31.1%) pelajar menyatakan sangat setuju, seramai 249 orang (41%) pelajar menyatakan setuju, seramai 139 orang (22.9%) pelajar menyatakan sederhana setuju dan 23 orang (3.8%) pelajar menyatakan tidak setuju dan 7 orang (1.2%) pelajar menyatakan sangat tidak setuju. Item yang terendah menunjukkan kekerapan dan peratusan pelajar sangat bersetuju hanya seramai 47 orang (7.7%), bersetuju seramai 100 orang (16.5%), sederhana bersetuju seramai 213 orang (35.1%), tidak bersetuju hanya seramai 176 orang (29%) dan sangat tidak bersetuju hanya seramai 71 orang (11.7%).

Dapatan kajian menunjukkan penggunaan terhadap sumber perpustakaan di luar sekolah dan penggunaan *e-book* di tahap yang rendah. Ini di sebab prasarana yang terdapat di sekolah telah mencukupi.

## Penggunaan sumber dalam pengajaran guru di sekolah.

Jadual 5

### *Proses Pendekatan Pengajaran Guru*

Bil	Item	1	2	3	4	5	Min	S.P	Interprestasi
1	Guru hanya menggunakan kaedah membaca dan terjemahan teks	47 (7.7%)	90 (14.8%)	162 (26.7%)	157 (25.9%)	151 (24.9%)	3.45	1.22	Sederhana Tinggi
2	Guru menggunakan banyak BBM dalam pengajaran	17 (2.8%)	34 (5.6%)	173 (28.5%)	221 (36.4%)	162 (26.7%)	3.79	0.99	Sederhana Tinggi
3	Guru menggunakan pendekatan ICT dalam pengajaran	50 (8.2%)	112 (18.5%)	155 (25.5%)	159 (26.2%)	131 (216%)	3.34	1.23	Sederhana Tinggi
4	Guru melaksanakan pembelajaran di luar bilik darjah dalam pembelajaran usuluddin	19 (3.1%)	77 (12.7%)	150 (24.7%)	197 (32.5%)	164 (27.0%)	3.68	1.09	Sederhana Tinggi
Jumlah							3.56	1.13	Sederhana Tinggi

Jadual 5 menunjukkan proses pendekatan pengajaran guru dalam pembelajaran Usuluddin. Keseluruhan item berada pada tahap sederhana tinggi, dan skor min yang paling tinggi (min = 3.79; SP = 0.99) iaitu guru banyak menggunakan bahan bantu mengajar (BBM) dalam pengajaran. Seterusnya item kedua dengan skor (min = 3.68; SP = 1.09) pembelajaran dilaksanakan di luar bilik darjah dan item guru hanya menggunakan kaedah membaca dan terjemahan teks di tempat ketiga dengan skor (min = 3.45; SP = 0.53). Manakala skor terendah ialah penggunaan ICT dalam pengajaran guru dengan min (min = 3.34; SP = 1.23). Dari segi kekerapan dan peratusan pada item kedua menunjukkan bahawa seramai 162 orang (26.7%) pelajar menyatakan sangat setuju, seramai 221 orang (36.4%) pelajar menyatakan setuju, seramai 173 orang (28.5%) pelajar menyatakan sederhana setuju, 34 orang (5.6%) pelajar menyatakan tidak setuju dan 17 orang (2.8%) pelajar menyatakan sangat tidak setuju.

Dapatan kajian menunjukkan penggunaan sumber oleh guru di tahap sederhana. Guru perlu menggunakan keseluruhan kemudahan secara maksimum agar pembelajaran dapat dilaksanakan dengan berkesan. Masih terdapat guru yang menggunakan kaedah pengajaran berpusatkan guru. Kajian Norliza Hussin, 2013 mendapati murid sukar untuk memberikan tumpuan dan minat dalam mengikuti aktiviti pengajaran dan pembelajaran dalam bilik darjah terutamanya terutamanya pengajaran yang melibatkan kaedah berpusatkan guru semata-mata.

## RUMUSAN

Sumber dan prasarana yang disediakan adalah baik, namun penyediaan buku rujukan di perpustakaan perlu di adakan agar pembelajaran akan lebih berkesan dan mencapai matlamat mata pelajaran usuluddin sebagaimana yang diharapkan. Penggunaan sumber di kalangan murid pula dilihat mereka dapat memanfaatkan kemudahan yang ada di sekolah. namun penggunaan terbatas jika kemudahan yang disediakan tidak mencukupi. Penggunaan sumber oleh guru pula di tahap sederhana. Oleh demikian, guru perlu menggunakan kemudahan secara maksimum bagi mewujudkan pembelajaran murid dan berkesan.

## RUJUKAN

- Bahagian Pendidikan Islam. (2015). Laporan Akhir Kajian Impak Program Pendaftaran Sekolah Agama Rakyat dan Sekolah Agama Negeri Menjadi Sekolah Agama Bantuan Kerajaan.
- Bahagian Pendidikan Islam. (2015). Maklumat asas pelaksanaan kurikulum bersepadu dini. Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Bahagian Pendidikan Islam. (2017). Kajian Keperluan Pelaksanaan Pakej Mata pelajaran SMKA di SABK Negeri Selangor.
- Bahagian Pendidikan Islam, K. (2017). Laporan Kajian Perlaksanaan dan Pemantauan KBD/KBT.
- Ilias,M.F.,Husain,K.,Mohd Noh,M.A,Rashed,Z.N. & Abdullah,M.(2016). Sumber Bahan Bantu Mengajar Dalam Kalangan Guru Pendidikan Islam Sekolah Bestari. Universiti Teknologi Malaysia. E-Academia Journal. Volume 5 Issue 2
- Faizah Binti Ja'apar (2017) Bahan Bantu Mengajar (Bbm) Dalam Pengajaran Dan Pembelajaran (P&P) Di Sekolah Menengah Kebangsaan (SMK) Daerah Pontian. Laporan Projek Ijazah Sarjana Pendidikan Teknik dan Vokasional Fakulti Pendidikan Teknikal dan Vokasional Universiti Tun Hussein Onn Malaysia
- Mohamad Said, M.M & Yunos,N. (2008). Peranan Guru Dalam Memupuk Kreativiti Pelajar. Jurnal Pengajian Umum Bil.9. Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Mohamed Arip, M.A.S , Mohd Sa'ad,F.,Jaapar,N.,Mohd Ali,K.,Athdzar,N.H dan Wan Abd. Rashid, W.N. (2014). Faktor, Kesan Dan Strategi Menangani Permasalahan Kurang Tumpuan Pelajar Sekolah Menengah Di Dalam Kelas: Suatu Kajian Kualitatif. Fakulti Pendidikan dan pembangunan Manusia. Universiti Pendidikan Sultan Idris.
- Mohamad Adnan Bin Mohamad Kasim Siti Noor Binti Ismail Suhaila Binti Mohammad Hasliza Binti Ibrahim. (2016) Iklim Sekolah Dan Komitmen Guru Di Sekolah Agama Bantuan Kerajaan (Sabk) Negeri Kelantan. Proceeding of ICECRS, 1 (2016) 699-708 ISSN. 2548-6160 International Seminar on Generating Knowledge Through Research, UUM-UMSIDA, 25-27 October 2016, Universiti Utara Malaysia, Malaysia
- Norliza Hussin, Mohamad Sattar Rasul & Roseamnah Abd. Rauf, 2013, Penggunaan Laman Web Sebagai Transformasi Dalam Pengajaran Dan Pembelajaran Pendidikan Islam, The Online Journal of Islamic Education, Jun 2013 Vol 1 issue 2, universiti malaya
- Noraini Idris. (2013). Penyelidikan dalam pendidikan. Kuala Lumpur: Mc Graw Education
- Mohsin,M.S.F.A & Hassan,R. (2011). Pengajaran dan Pembelajaran Berasaskan „Streaming Video“ Bagi Meningkatkan Tahap Kefahaman Pelajar Abad Ke21. Universiti tun Hussein Oon
- Noraizan binti Mohsin, Mohd Faiz bin Mohd Baharan & Syuhaida Idha binti Abd Rahim. Faktor Mempengaruhi Penggunaan Persekitaran Pengajaran dan Pembelajaran (PDP) Maya (VLE FROG) Guru Agama/Dini: Kajian di Sekolah Agama Bantuan Kerajaan (SABK) Negeri Selangor. Journal of Management and Operation Research 2019, 1 (14).

Raedah Binti Md Amin, 2013, Pengurusan Pengajaran Dan Pembelajaran Sekolah Rendah Kebangsaan Di Zon Bandar Daerah Kota Tinggi Projek Penyelidikan Sarjana Pendidikan ( Pengurusan & Pentadbiran), Universiti Teknologi Malaysia.

# **ANALISIS BUKU SISWA SD DARI PESRFEKTIF PSIKOLINGUISTIK DAN PSIKOSAISTRA DALAM RANGKA PENJENJANGAN TEKS BUKU SISWA KURIKULUM NASIONAL (REVISI KURIKULUM 13)**

*Yudi Hadiansyah, M.Pd.  
Prof. Tatat Hartati, M.Ed.,Ph.D.  
SD Laboratorium-Percontohan UPI, Jl. Senajaya Guru No. 4. kampus UPI, Bandung  
[iduywe@gmail.com](mailto:iduywe@gmail.com)*

## **ABSTRAK**

Buku siswa merupakan buku panduan sekaligus buku aktivitas yang akan memudahkan para siswa terlibat aktif dalam pembelajaran. Dalam setiap semester terdapat beberapa tema. Setiap tema terdiri dari beberapa subtema. Setiap subtema diuraikan menjadi 6 pembelajaran.

Mengingat pentingnya buku siswa, baik untuk perkembangan siswa itu sendiri, untuk guru, para orang tua, dan para pemangku kepentingan pendidikan di sekolah dasar, maka seyogyanya buku siswa disusun dengan mempertimbangkan bahan bacaan atau teks disusun dengan menggunakan pilihan kata dan pola bahasa yang bermakna dan alami bagi anak serta kata-kata tersebut digunakan dalam frekuensi tinggi. Teks yang tidak sesuai dengan karakteristik siswa dapat menyebabkan siswa frustrasi atau bosan belajar. Penelitian ini akan menganalisis Buku Siswa SD berdasarkan Kurikulum 13 yang telah direvisi tahun 2018. Pendekatan yang dipakai yaitu psikolinguistik dan psikosastra. Dengan psikolinguistik analisis berfokus pada karakteristik anak, yaitu: 1) Kemampuan anak yang mencakup tingkat kemampuan membaca, perhatian, dan memori anak. 2) Motivasi anak mencakup tujuan membaca, minat baca, dan efikasi diri untuk membaca. 3) Pengetahuan anak yang mencakup pengetahuan atas bahasa, pengetahuan awal yang dimiliki (skemata), dan pengetahuan sistem tulisan. Sementara pendekatan psikosastra menekankan pada nilai-nilai sastra, baik intrinsik maupun ekstrinsik berdasarkan psikologi perkembangan anak.

Pendekatan penelitian yang akan digunakan adalah pendekatan kualitatif. Data diambil dari buku siswa untuk kelas rendah dan kelas tinggi. Hasil yang diharapkan dari penelitian ini adalah gambaran/deskripsi tentang buku siswa edisi revisi 2015, penjenjangan teks untuk buku siswa sekolah dasar berdasarkan struktur bahasa Indonesia, dan model Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) berbasis Buku Guru dan Buku Siswa edisi revisi (Pusat Kurikulum dan Perbukuan, 2015).

*Kata Kunci: Buku Siswa, Psikolinguistik, Psikosastra, Kutilas*

## **PENDAHULUAN**

Revisi Kurikulum 2013 (K-13) sudah mulai dilaksanakan tahun lalu (2015), termasuk perangkat-perangkatnya, seperti Kompetensi inti (KI) dan kompetensi dasar (KD) setiap mata pelajaran, materi, silabus, serta Buku Guru dan Buku siswa. Hal tersebut berdasarkan Standar Kompetensi Lulusan (Kemendikbud RI, 2013a), Standar Isi (Kemendikbud RI, 2013 b), Standar Proses (Kemendikbud 2013 c), dan Standar Penilaian (Kemendikbud RI, 2013 c).

Sesungguhnya Kurikulum 2013 harus sudah dilaksanakan mulai tahun 2014, tetapi karena berbagai kendala di lapangan hanya beberapa sekolah yang secara konsisten melaksanakan kurikulum tersebut.

Tujuan Kurikulum 2013 mencakup empat kompetensi, yaitu (1) kompetensi sikap spiritual, (2) sikap sosial, (3) pengetahuan, dan (4) keterampilan. Kompetensi tersebut dicapai melalui proses pembelajaran intrakurikuler, kokurikuler, dan/atau ekstrakurikuler.

Rumusan Kompetensi Sikap Spiritual, yaitu “Menerima dan menjalankan ajaran agama yang dianutnya”. Adapun rumusan Kompetensi Sikap Sosial, yaitu “Menunjukkan perilaku jujur, disiplin, tanggung jawab, santun, peduli, dan percaya diri dalam berinteraksi dengan keluarga, teman, dan guru”. Kedua kompetensi tersebut dicapai melalui pembelajaran tidak langsung (*indirect teaching*), yaitu keteladanan, pembiasaan, dan budaya sekolah dengan memperhatikan karakteristik mata pelajaran serta kebutuhan dan kondisi peserta didik.

Penumbuhan dan pengembangan kompetensi sikap dilakukan sepanjang proses pembelajaran berlangsung dan dapat digunakan sebagai pertimbangan guru dalam mengembangkan karakter peserta didik lebih lanjut. Contoh KI dan KD hasil revisi Kurikulum 2015 sebagai Berikut:

### **KOMPETENSI INTI 3 (PENGETAHUAN)**

Memahami pengetahuan faktual dengan cara mengamati (mendengar, melihat, membaca) dan menanya berdasarkan rasa ingin tahu tentang dirinya, makhluk ciptaan Tuhan dan kegiatannya, dan benda-benda yang dijumpainya di rumah dan di sekolah.

### **KOMPETENSI DASAR**

1) Memahami kegiatan persiapan membaca permulaan (cara duduk wajar dan baik, jarak antara mata dan buku, cara memegang buku, cara membalik halaman buku, gerakan mata dari kiri ke kanan, memilih tempat dengan cahaya yang terang) dengan cara yang benar. 2) Memahami kegiatan persiapan menulis permulaan (cara duduk, cara memegang pensil, cara meletakkan buku, jarak antara mata dan buku, pemilihan tempat dengan cahaya yang terang) yang benar. 3) Memahami lambang bunyi vokal dan konsonan dalam kata bahasa Indonesia atau bahasa daerah. 4) Memahami kosakata tentang anggota tubuh dan pancaindra serta perawatannya melalui teks pendek (berupa gambar, tulisan, slogan sederhana, dan/atau syair lagu). 5) Memahami kosakata tentang cara memelihara kesehatan melalui teks pendek (berupa gambar, tulisan, dan slogan sederhana). 6) Memahami kosakata tentang berbagai jenis benda di lingkungan sekitar melalui teks pendek (berupa gambar, slogan sederhana, tulisan, dan/atau syair lagu). 7) Memahami kosakata yang berkaitan dengan peristiwa siang dan malam melalui teks pendek (gambar, tulisan, dan/atau syair lagu). 8) Memahami ungkapan penyampaian terima kasih, permintaan maaf, tolong, dan pemberian pujian, ajakan, pemberitahuan, perintah, dan petunjuk kepada orang lain dengan menggunakan bahasa yang santun secara lisan dan tulisan yang dapat dibantu dengan kosakata bahasa daerah. 9) Memahami kosakata dan ungkapan pengenalan diri, keluarga, dan orang-orang di tempat tinggalnya secara lisan dan tulis yang dapat dibantu dengan kosakata bahasa daerah. 10) Memahami kosakata hubungan kekeluargaan melalui gambar/bagan silsilah keluarga dalam bahasa Indonesia atau bahasa daerah. 11) Memahami puisi anak/syair lagu (berisi ungkapan kekaguman, kebanggaan, hormat kepada orang tua, kasih sayang, atau persahabatan) yang diperdengarkan dengan tujuan untuk kesenangan.

Buku Siswa digunakan sebagai panduan aktivitas pembelajaran untuk memudahkan peserta didik dalam menguasai kompetensi tertentu. Buku Siswa juga digunakan untuk melaksanakan kegiatan-kegiatan dalam proses pembelajaran (*activities based learning*) di kelas. Buku Siswa dirancang dan dilengkapi dengan contoh-contoh lembar kegiatan, agar peserta dapat mempelajari sesuatu yang relevan dengan kehidupan yang dialaminya. Buku Siswa diarahkan agar peserta didik lebih aktif dalam mengikuti proses pembelajaran melalui kegiatan mengamati, menanya, mencoba, menalar, berdiskusi serta meningkatkan kemampuan berkomunikasi baik antar teman maupun dengan gurunya.

Buku siswa yang diterbitkan oleh Kemdikbud revisi tahun 2017 merupakan hasil revisi dari buku tematik siswa tahun 2015., sehingga pada tahun ini digunakan sebagai buku pegangan.

## **PEMBATASAN DAN PERUMUSAN MASALAH**

Penelitian ini difokuskan pada analisis buku siswa berdasarkan Kurikulum 2013 (edisi revisi 2015) kemudian memetakan permasalahan dari perspektif psikolinguistik dan psikosastra. Secara spesifik permasalahan tersebut dapat dirumuskan dalam pertanyaan penelitian sebagai berikut:

1. Apakah buku siswa edisi revisi tahun 2015 berkesesuaian dengan prinsip-prinsip psikolinguistik dan psikosastra?
2. Apakah kajian psikolinguistik dan psikosastra dapat memberikan sumbangan yang layak, sesuai, bermakna, berkualitas dan bermanfaat dalam penyusunan buku siswa SD?

### **Asumsi Penelitian**

1. Berdasarkan penelitian sebelumnya dan pengamatan pada Buku Siswa SD yang terbit sebelumnya (2013) masih ditemukan berbagai kelemahan, seperti materi dalam KD-KD, isi bacaan yang kurang sesuai dan pola-pola kalimat serta kosa kata yang perlu disesuaikan.
2. Ketidaksesuaian dan ketidaklayakan buku siswa akan sangat berpengaruh terhadap proses dan hasil belajar siswa, dan lebih jauh lagi terhadap tujuan pendidikan nasional.

### **Tujuan Penelitian**

Tujuan penelitian adalah sebagai berikut

1. Mengembangkan konsep psikolinguistik dan psikosastra sebagai suatu konsep telaah yang kompleks dalam menganalisis kesesuaian bacaan sastra dalam bahan ajar sastra anak. Pengembangan konsep ini ditunjukkan khususnya bagi para guru SD, peneliti sastra anak, calon guru SD, penyusun bahan ajar Pusat Perbukuan Nasional.
2. Memperoleh gambaran kesesuaian dan ketidaksesuaian buku siswa dari perspektif psikolinguistik dan psikosastra
3. Menghasilkan suatu standar baru atau pola penyusunan bacaan berdasarkan konsep psikolinguistik dan psikosastra yang diharapkan akan mampu mengembangkan suatu pola sikap anak yang kritis, kreatif, dan inofatif sesuai Kurikulum 2013 yang direvisi 2015.

## **PEMBAHASAN**

Buku Siswa memiliki peran dan fungsi dalam proses pembelajaran penerapan Kurikulum 2013 pada jenjang Sekolah Dasar (SD). Buku ini digunakan sebagai panduan aktivitas pembelajaran untuk memudahkan siswa dalam menguasai kompetensi tertentu.

Buku ini juga digunakan untuk melaksanakan kegiatan-kegiatan dalam proses pembelajaran, di mana isinya dirancang dan dilengkapi dengan contoh-contoh lembar kegiatan agar siswa dapat mempelajari sesuatu yang relevan dengan kehidupan yang dialaminya.

Buku Siswa diarahkan agar siswa lebih aktif dalam mengikuti proses pembelajaran melalui kegiatan mengamati, menanya, mencoba, menalar, berdiskusi serta meningkatkan kemampuan berkomunikasi baik antarteman maupun dengan gurunya.

### **Buku Siswa**

Menurut Alwi (2007) kajian merupakan hasil pemeriksaan, penyelidikan, pemikiran, pengujian atau penelaahan. Kajian buku teks dapat didefinisikan sebagai hasil pemeriksaan, penyelidikan, pemikiran, pengujian atau penelaahan sekumpulan tulisan yang dibuat oleh ahli bidang tertentu secara sistematis berisi materi pelajaran tertentu dan telah memenuhi indikator yang telah ditentukan sebelumnya sebagai pegangan pendidik serta alat bantu siswa dalam memahami materi belajar dalam pembelajaran.



Kualitas Buku Teks Greene dan Petty (dalam Tarigan, 1986: 20) merumuskan butir-butir dalam penilaian buku teks yaitu: a) buku teks itu haruslah menarik minat anak-anak, yaitu para siswa memergunakannya, b) buku teks itu haruslah mampu memberi motivasi kepada para siswa yang memakainya, c) buku teks itu haruslah memuat ilustrasi yang menarik hati para siswa yang mememanfaatkannya, d) buku teks itu seyogianyalah mempertimbangkan aspek-aspek linguistik sehingga sesuai dengan kemampuan para siswa yang memakainya, e) buku teks itu isinya haruslah berhubungan erat dengan pelajaran-pelajaran lainnya; lebih baik lagi kalau dapat menunjangnya dengan rencana, sehingga semuanya merupakan suatu kebulatan yang utuh dan terpadu, f) buku teks itu haruslah dapat menstimulasi, merangsang aktivitas-aktivitas pribadi para siswa yang memergunakannya, g) buku teks itu haruslah dengan sadar dan tegas menghindari konsep-konsep yang samar-samar dan tidak biasa, agar tidak sempat membingungkan para siswa yang memakainya, h) buku teks itu haruslah mempunyai sudut pandangan atau “point of view” yang jelas dan tegas sehingga juga pada akhirnya menjadi sudut pandangan para pemakainya yang setia, 12 i) buku teks itu haruslah mampu memberi pementapan, penekanan pada nilai-nilai anak dan orang dewasa, j) buku teks itu haruslah dapat menghargai perbedaan-perbedaan pribadi para siswa pemakainya.

Berdasarkan paparan tersebut, kualitas buku teks dapat dilihat berdasarkan aspek isi/ materi, penyajian, grafika, serta aspek kebahasaan. Materi dalam buku teks buku teks itu isinya haruslah sesuai dengan tujuan pembelajaran yang berdasar pada kurikulum, lebih baik lagi jika materi tersebut terintegrasi dengan pelajaran lain namun tetap menghargai hal-hal yang tidak bertentangan seperti agama. Materi buku teks diharapkan dapat membuat siswa giat mempelajari kembali meskipun di luar proses belajar mengajar.

Selain aspek materi, cara menyajikan materi dalam suatu buku teks diharapkan sistematis dan dapat membuat siswa lebih memahami pengetahuan yang sesuai dengan umur siswa. Aspek penyajian materi berhubungan erat dengan aspek grafika. Materi dalam buku teks hendaknya diimbangi dengan ilustrasi yang menarik dan sesuai dengan materi sehingga membantu siswa dalam memahami dan berimajinasi tentang suatu pokok bahasan. Aspek kebahasaan tidak kalah penting, dalam menyajikan materi hendaknya menggunakan bahasa yang mudah dipahami namun jika memungkinkan, penggunaan kata-kata dalam penyajian materi tidak monoton dan dikembangkan sesuai jenjang atau tingkatan sekolah siswa.

Tarigan (1986: 22-24) mengungkapkan bahwa ilmu pengetahuan dapat dihimpun ke dalam suatu wadah yang selalu tersedia secara permanen dengan pertolongan buku-buku. Buku teks memberi kesempatan pada pemiliknya untuk menyegarkan kembali ingatan. Bahkan pembacaan kembali dapat pula dipakai 13 sebagai pemeriksaan daya ingat seseorang terhadap hal yang pernah dipelajarinya melalui buku teks. Sarana khusus yang ada dalam suatu buku teks dapat menolong parapembaca untuk memahami isi buku. Sarana seperti skema, diagram, matriks, gambar-gambar ilustrasi, dan sebagainya, berguna sekali dalam mengantarkan pembaca ke arah pemahaman isi buku. Tokoh-tokoh tersebut memaparkan mengenai pentingnya aspek materi, penyajian, grafika, serta kebahasaan dalam penyusunan buku teks. Buku teks yang berkualitas sudah semestinya memenuhi aspek-aspek tersebut. Keempat aspek yang dijelaskan di atas merupakan aspek yang sangat berhubungan sehingga sangat diharapkan penyusun buku teks dapat memenuhi salah satu aspek tanpa mengurangi kualitas aspek lainnya. Contohnya, ilustrasi yang digunakan dalam buk teks semestinya merupakan ilustrasi yang bagus dan menarik namun jangan sampai mengganggu materi yang disampaikan atau bahkan ilustrasinya bagus tetapi tidak sesuai dengan materi.

## **Fungsi Buku Teks**

Penyusunan buku teks dalam upaya pengembangan pembelajaran di sekolah tidaklah disusun tanpa fungsi yang jelas. Fungsi dan peranan buku teks itu adalah: (a) Mencerminkan suatu sudut pandang yang tangguh dan modern mengenai pengajaran, serta mendemonstrasikan aplikasinya dalam bahan pengajaran yang disajikan. (b) Menyajikan suatu sumber pokok masalah yang kaya, mudah dibaca dan bervariasi, sesuai dengan minat dan kebutuhan para siswa. Selain itu, juga berfungsi sebagai dasar bagi

program-program kegiatan yang disarankan untuk memperoleh keterampilan-keterampilan ekspresional di bawah kondisi yang menyerupai kehidupan sebenarnya. (c) Menyediakan suatu sumber yang tersusun rapi dan bertahap mengenai keterampilan-keterampilan ekspresional yang mengemban masalah pokok dalam komunikasi. (d) Metode dan sarana penyajian bahan dalam buku teks harus memenuhi syarat-syarat tertentu. Misalnya, harus menarik, menantang, merangsang, dan bervariasi sehingga siswa benar-benar termotivasi untuk mempelajari buku teks tersebut. (e) Menyajikan fiksasi (perasaan yang mendalam) awal yang perlu dan juga sebagai penunjang bagi latihan-latihan dan tugas-tugas praktis. (f) Di samping sebagai sumber bahan, buku teks juga berperan sebagai sumber atau alat evaluasi dan pengajaran remedial yang serasi dan tepat guna (Green dan Petty, dalam Tarigan 1986).

Fungsi buku teks bagi guru adalah sebagai pedoman untuk mengidentifikasi apa yang harus diajarkan atau dipelajari oleh siswa, mengetahui urutan penyajian bahan ajar, mengetahui teknik dan metode pengajarannya, memperoleh bahan ajar secara mudah, dan menggunakannya sebagai alat pembelajaran siswa di dalam atau di luar sekolah (Krisanjaya 1997:85).

Fungsi buku teks bagi siswa adalah sebagai sarana kepastian tentang apa yang dipelajari, alat kontrol untuk mengetahui seberapa banyak dan seberapa jauh ia menguasai materi pelajaran, sebagai alat belajar (di luar kelas buku teks berfungsi sebagai guru) untuk dapat menemukan petunjuk, teori, konsep, dan bahan-bahan latihan atau evaluasi (Krisanjaya 1997:86).

### **Jenis Jenis Buku Teks**

Menurut Tarigan dan Tarigan (1986: 29) ada empat dasar atau patokan yang digunakan dalam pengklasifikasian buku teks yaitu:

- a. berdasarkan mata pelajaran atau bidang studi (terdapat di SD, SMTP, SMTA),
- b. berdasarkan mata kuliah bidang yang bersangkutan (terdapat di perguruan tinggi),
- c. berdasarkan penulisan buku teks (mungkin di setiap jenjang pendidikan),
- d. berdasarkan jumlah penulis buku teks.

Sedangkan menurut Wiratno (dalam Suyatinah, 2001: 9) jenis-jenis buku teks yang digunakan di sekolah untuk pendidikan dasar dan menengah, baik untuk murid maupun guru, yang digunakan untuk proses pembelajaran adalah: a) buku teks utama, yakni yang berisi pelajaran suatu bidang tertentu yang digunakan sebagai pokok bagi murid atau guru, b) buku teks pelengkap, yakni yang sifatnya membantu, memperkaya, atau merupakan tambahan dari buku teks utama baik yang dipakai murid maupun guru. Berdasar paparan di atas, ada dua golongan buku teks yaitu sebagai buku teks utama dan buku teks pelengkap yang keduanya dapat digolongkan lagi berdasarkan mata pelajaran, mata kuliah, penulisan buku teks, dan berdasar jumlah penulis buku teks.

### **Kedudukan dan Fungsi Buku Siswa**

Buku siswa dipergunakan sebagai panduan aktivitas pembelajaran untuk memudahkan siswa dalam menguasai kompetensi tertentu. Buku ini juga digunakan untuk melaksanakan kegiatan-kegiatan dalam proses pembelajaran (activities based learning) di mana isinya dirancang dan dilengkapi dengan contoh-contoh lembar kegiatan agar siswa dapat mempelajari sesuatu yang relevan dengan kehidupan yang dialaminya.

Buku Siswa diarahkan agar siswa lebih aktif dalam mengikuti proses pembelajaran melalui kegiatan mengamati, menanya, mencoba, menalar, berdiskusi serta meningkatkan kemampuan berkomunikasi baik antarteman maupun dengan gurunya. Guru dapat mengembangkan atau memperkaya materi dan kegiatan lain yang sesuai dengan tujuan pembelajaran yang telah ditetapkan. Di bawah ini dijelaskan peran dan fungsi Buku Siswa yang dapat dirinci sebagai berikut:

Berikut kedudukan dan fungsi buku siswa SD yang dikutip dari *Buku Materi Pelatihan Implementasi Kurikulum 2013*

- a. Panduan bagi siswa dalam melaksanakan kegiatan pembelajaran
- b. Penghubung antara guru, sekolah, dan orang tua
- c. Lembar Kerja Siswa
- d. Penilaian dan Portofolio
- e. Media Komunikasi antara Guru dan Siswa
- f. Sebagai Kenang-kenangan Rekam Jejak Belajar Siswa
- g. Sebagai alat/instrumen pembantu bagi siswa dalam melakukan kegiatan refleksi diri terhadap kegiatan pembelajaran harian yang telah dilakukan.

## Penjenjangan Teks

Dalam rangka menyiapkan teks yang sesuai dengan program pendidikan literasi siswa, para ahli telah banyak mengembangkan instrumen pengukuran tingkat kesulitan teks. Berdasarkan hasil kajian yang dilakukan Mesmer (2008:10), formula uji keterbacaan/kesulitan yang telah dikembangkan para ahli sampai saat ini dapat diklasifikasikan menjadi tiga generasi. Formula keterbacaan/kesulitan generasi pertama dikembangkan Kitson pada tahun 1921 hingga formula yang dihasilkan oleh Spache pada tahun 1972. Formula keterbacaan/kesulitan generasi kedua mulai dikembangkan pada tahun 1977 oleh Fry melalui formula keterbacaan grafik Fry. Formula keterbacaan/kesulitan generasi ketiga dikenal dengan istilah formula kualitatif yang dikembangkan pertama kali oleh Lexiles pada tahun 1984. Formula keterbacaan/kesulitan generasi ketiga yang paling banyak dirujuk untuk mengukur keterbacaan teks adalah formula tingkat kesulitan kualitatif yang dikembangkan Fauntas dan Finnell pada tahun 1996. Formula kesulitan yang dikembangkan Fauntas dan Finnell ini terus direvisi berdasarkan penelitian yang mereka lakukan. Revisi terakhir formula penjenjangan teks ini dilakukan pada tahun 2008.

Upaya menjenjangkan bahan bacaan berdasarkan karakteristik dan kemampuan membaca siswa adalah pemberian tugas yang kompleks. Kompleksitas faktor yang memengaruhi tingkat kesulitan teks ini dapat dilihat dari beragamnya faktor yang digunakan para ahli dalam mengembangkan formula kesulitan teks. Formula keterbacaan generasi kedua misalnya mengandalkan perhitungan jumlah kalimat, kata-kata, dan suku kata sebagai faktor utama yang menentukan sulit atau mudahnya sebuah teks. Dalam pandangan generasi ketiga, lebih banyak lagi faktor yang dipandang mempengaruhi tingkat kesulitan teks. Beberapa faktor tersebut antara lain sebagai berikut.

- ❖ Ukuran buku.
- ❖ Tata cetak halaman.
- ❖ Tingkat dukungan yang ditawarkan oleh ilustrasi.
- ❖ Kompleksitas konsep dan keakraban materi pelajaran.
- ❖ Tingkat prediktabilitas teks.
- ❖ Proporsi kata unik atau kata yang diulang dalam rangka mengakrabkan siswa pada kata.

Berdasarkan faktor-faktor di atas, upaya menjenjangkan teks bukan semata-mata dilakukan melalui pengontrolan penggunaan kosakata sebagaimana dilakukan dalam formula keterbacaan tradisional. Tentang hal ini, Clay (1991) dan Hiebert (1999) sebagaimana dikutip oleh Rog & Burton (2001) menjelaskan bahwa bahan bacaan yang paling tepat untuk pembaca pemula adalah bahan bacaan atau teks yang disusun dengan menggunakan pilihan kata dan pola bahasa yang bermakna dan alami bagi anak serta kata-kata tersebut digunakan dalam frekuensi tinggi. Selain itu, teks juga harus menarik dan menumbuhkan rasa ingin tahu bagi anak, menggunakan ilustrasi berkualitas tinggi, dan memiliki manfaat sastra.

Kriteria-kriteria yang dapat digunakan oleh guru untuk memilih dan memilah buku agar sesuai dengan karakteristik siswa salah satunya dikemukakan oleh Hadaway dan Young. Hadaway & Young (2010: 41) berpendapat bahwa minimalnya ada empat kriteria yang harus diperhatikan dalam memilih buku yang cocok untuk anak. Keempat kriteria tersebut adalah

- (1) tingkat keakraban/familiar konten buku dengan latar belakang dan pengetahuan anak,

- (2) tingkat bahasa buku,
- (3) tingkat dukungan tekstual, dan
- (4) tingkat kesesuaian budaya.

Kriteria pertama mempersyaratkan bahwa buku yang sesuai dengan anak adalah buku yang isinya dekat dengan pengetahuan yang telah dimiliki anak. Kriteria kedua mempersyaratkan bahwa buku yang cocok untuk anak adalah buku yang disusun dengan menggunakan kosakata dan pengetahuan bahasa yang sesuai dengan anak. Kriteria tingkat dukungan tekstual menyarankan bahwa buku yang cocok untuk anak adalah buku yang mengandung ilustrasi, gambar, grafik, pewarnaan dan alat visual lain yang berhubungan dengan isi buku yang dapat mendukung pemahaman anak atas isi buku tersebut. Kriteria terakhir menyarankan bahwa buku yang sesuai untuk anak adalah buku yang isinya berkenaan dengan budaya yang sesuai dengan budaya anak atau minimalnya budaya yang diketahui anak. Khusus terkait dengan kesesuaian budaya, Lesesne (2005: 14) menjelaskan bahwa kesesuaian antara latar belakang budaya siswa dan budaya yang terkandung dalam isi buku akan berperan penting dalam menentukan ketertarikan anak ketika membaca buku tersebut. Kombinasi kultur anak dengan situasi sehari-hari anak akan menambah daya tarik buku bacaan.

Sedikit berbeda dengan pendapat di atas, Mesmer (2008) menjelaskan bahwa faktor utama yang harus diperhatikan dalam memilih buku yang cocok untuk anak adalah faktor anak itu sendiri. Faktor anak yang dimaksud Mesmer adalah karakteristik anak, artinya pemilihan buku harus dilakukan dengan mempertimbangkan karakteristik anak sebagai alat utama pemilihan buku. Beberapa karakteristik anak yang perlu diperhatikan dalam memilih dan memilih buku antara lain:

- ❖ kemampuan anak yang mencakup tingkat kemampuan membaca, perhatian, dan memori anak;
- ❖ motivasi anak mencakup tujuan membaca, minat baca, dan efikasi diri untuk membaca; dan
- ❖ pengetahuan anak yang mencakup pengetahuan atas bahasa, pengetahuan awal yang dimilikinya (skemata), dan pengetahuan sistem tulisan.

Pandangan Mesmer ini selaras dengan pendapat Lesesne (2005: 14) yang menyatakan bahwa guru harus mendengar, memahami, dan sedapat mungkin memenuhi keinginan siswa atas karakter buku yang diharapkannya. Ahli lain yang mengemukakan kriteria pemilihan buku atau teks untuk anak adalah Fountas & Pinnell yang mengemukakan teori sistem penjenjangan teks kualitatif. Berdasarkan teori yang dikemukakannya, Fountas & Pinnell (2008) menjelaskan beberapa kriteria yang dapat digunakan untuk menjenjangkan teks. Kriteria yang dijadikan bahan pertimbangan dalam menentukan jenjang (*level*) teks tersebut adalah:

- (1) bahasa yang mencakup aspek kosakata, organisasi teks, gaya bahasa, dan perkiraan isi teks;
- (2) format teks yang mencakup aspek kaidah tata-cetak (*print*) dan ilustrasi; dan
- (3) konten dan konsep yang mencakup aspek keakraban isi dan genre teks.

Kriteria utama yang dijadikan alat untuk mengukur tingkat kesulitan teks adalah kriteria bahasa. Dalam kriteria ini terdapat beberapa aspek yang salah satunya adalah aspek kosakata. Ditinjau dari aspek kosakata, tingkat keterbacaan teks akan ditentukan oleh jumlah kata pada setiap halaman (Fountas & Pinnell, 2008). Makin sedikit jumlah kata pada setiap halaman dapat ditafsirkan akan semakin mudah sebuah teks dan begitu pun sebaliknya. Selain jumlah kata, Hiebert (Rog & Burton, 2001) menambahkan bahwa pengulangan kata-kata kunci pada sebuah teks juga turut berperan mempermudah atau mempersulit sebuah teks. Penggunaan struktur bahasa lisan dan penggunaan kata berima diyakini mempermudah sebuah teks. Pada tingkat yang lebih tinggi, teks terbangun atas frasa atau bahkan klausa serta kata-kata yang bernilai sastra (penggunaan gaya bahasa).

Aspek lain yang menjadi penentu tingkat kesulitan teks berdasarkan aspek bahasa adalah perkiraan isi. Teks yang dapat diprediksi isinya merupakan teks yang mudah, sedangkan teks yang isinya sulit diprediksi merupakan teks yang memiliki tingkat keterbacaan yang tinggi (Fountas & Pinnell, 2008). Aspek prediksi isi juga dapat dikaitkan dengan aspek genre sebagaimana dikemukakan Clay (Rog & Burton, 2001) bahwa teks sastra merupakan teks yang memungkinkan untuk diprediksi

isinya. Pada jenjang membaca permulaan teks sastra biasanya memiliki pola pengulangan kata atau kalimat secara konsisten pada setiap halamannya. Pada teks yang lebih tinggi levelnya.

## **Kajian Psikolinguistik dan Psikosastra**

### **Psikolinguistik**

Di dalam kurikulum Pendidikan Bahasa dan Pendidikan Dasar pada Lembaga Pendidikan Tenaga Kependidikan mata kuliah Psikolinguistik dimasukkan dalam kelompok matakuliah proses belajar-mengajar, dan bukan pada kelompok mata kuliah linguistik/kebahasaan. Hal ini karena pokok bahasan dalam psikolinguistik itu erat kaitannya dengan kegiatan proses belajar-mengajar bahasa yang mencakup antara lain, masalah berikut ini.

- a. Apakah sebenarnya bahasa itu? Apakah yang 'dimiliki' oleh seseorang sehingga dia mampu berbahasa? Bahasa itu terdiri dari komponen-komponen apa saja?
- b. Bagaimana bahasa itu lahir dan mengapa dia harus lahir? Di manakah bahasa itu berada atau disimpan?
- c. Bagaimana bahasa pertama (bahasa ibu) diperoleh seorang anak. Bagaimana perkembangan penguasaan bahasa itu? Bagaimanakah bahasa kedua itu dipelajari? Bagaimanakah seseorang bisa menguasai dua, tiga, atau banyak bahasa?
- d. Bagaimana proses penyusunan kalimat atau kalimat-kalimat? Proses apakah yang terjadi di dalam otak waktu berbahasa?
- e. Bagaimanakah bahasa itu tumbuh dan mati? Bagaimanakah proses terjadinya dialek? Bagaimanakah proses berubahnya suatu dialek menjadi bahasa baru?
- f. Bagaimanakah hubungan bahasa dengan pemikiran? Bagaimanakah pengaruh kedwibahasaan atau kemultibahasaan dengan pemikiran dan kecerdasan seseorang?
- g. Mengapa seseorang menderita penyakit atau mendapatkan gangguan berbicara (seperti afasia), dan bagaimana cara menyembuhkannya?
- h. Bagaimana bahasa itu harus diajarkan supaya hasilnya baik? Dsb.

Oleh karena, psikolinguistik tidak dapat dilepaskan dari kegiatan pembelajaran bahasa, maka untuk lebih memahami bahasa dan belajar bahasa, pada bab tersendiri akan dibicarakan lebih jauh mengenai berbagai teori linguistik dan berbagai teori psikologi belajar, baik yang behavioristik, kognitifistik maupun nativistik (mentalis).

Secara sederhana hakikat bahasa dalam kajian psikolinguistik meliputi bahasa sebagai perilaku, sebagai pertumbuhan biologis, sebagai kebiasaan, sebagai perilaku kreatif, sebagai sarana komunikasi, sebagai sarana berpikir, dsb. Di bawah ini diuraikan beberapa pengertian psikolinguistik: 1) Psikolinguistik adalah studi tentang bagaimana individu memahami, memproduksi dan memperoleh bahasa. 2) Studi psikolinguistik adalah bagian dari bidang ilmu kognitif. Ilmu kognitif mencerminkan wawasan psikologi, linguistik, dan pada tingkat lebih rendah, bidang-bidang seperti kecerdasan buatan, neurosains, dan filsafat. 3) Psikolinguistik menekankan pengetahuan bahasa dan proses kognitif yang terlibat dalam menggunakan bahasa sehari-hari. 4) Psikolinguistik juga tertarik dalam aturan sosial yang terlibat dalam menggunakan bahasa dan mekanisme otak yang berhubungan dengan bahasa. 5) Ketertarikan kontemporer dalam psikolinguistik dimulai pada tahun 1950-an, meskipun pendahuluan penting telah ada sebelumnya di abad 20. 6) Psikolinguistik merupakan bagian interdisipliner yang dikenal sebagai ilmu kognitif. Dua pertanyaan utama dalam psikolinguistik. Seperti apa proses mental yang terlibat dalam penggunaan bahasa? Muncul lagi pertanyaan dalam bentuk yang berbeda dalam studi pemahaman bahasa orang dewasa dan produksi penggunaan bahasa sosial, bahasa yang digunakan pada orang afasia, dan bahasa pada anak-anak.

### **Psikosastra**

Psikosastra merupakan sebuah kajian sastra dengan menganalisis nilai-nilai yang terkandung di dalamnya, baik nilai intrinsik dan nilai ekstrinsik dengan mengacu kepada psikologi perkembangan

pembacanya. Akan tetapi psikosastra dalam penelitian ini dimaksudkan sebagai kajian yang menganalisis bacaan anak. Psikosastra merupakan sebuah kajian yang unik karena menggabungkan antara nilai-nilai dalam sebuah karya sastra, dengan berbagai analisis psikologi perkembangan. Disatu sisi, sastra mengandung imajinasi yang kadang tidak memiliki batas, namun di sisi lain, psikologi perkembangan memiliki batasan-batasan sendiri sesuai dengan angka usia anak. Maka demikianlah, antara ruang imajinasi yang kadang tiada batas, harus melenturkan diri ketika berhadapan dengan ruang psikologi perkembangan anak. Akankan sebuah imajinasi bisa tersekat dan terbatas? Jawaban bagi seorang penulis harus bisa demi kebutuhan anak-anak. Akan tetapi, batasan-batasan ruang psikologi perkembangan pun mestilah lentur ketika berhadapan dengan sastra. Ia harus memahami bahwa dunia sastra sarat dengan imajinasi. Namun, demikian unik memang dua ruang itu. Ketika psikologi perkembangan menganalisis tentang teori perkembangan fantasi, maka tercatatlah bahwa di usia 10-12 tahun tidak lagi membutuhkan suatu fantasi, mereka sudah senang kepada hal yang realitas, tetapi benarkah ketika hal itu harus berhadapan dengan sastra?

Maka demikian erat hubungannya antara psikosastra dengan sastra anak, ia bagaikan model pembelajaran dengan guru atau bahan pelajaran, seperti kurikulum dengan guru yang selalu menjadikannya landasan utama dalam menyusun bahan ajar. Maka hubungan antara karya sastra dengan alat analisisnya, terutama bagi mereka yang berminat dalam menganalisis karya sastra secara kompleks dengan menggabungkan berbagai nilai dalam karya sastra dan teori-teori psikologi perkembangan anak. Psikosastra adalah sebuah yang menjembatani antara ruang psikologi perkembangan anak dengan ruang sastra itu sendiri dengan sarat dengan imajinasi-imajinasi. Hal ini seperti analisis Tarigan (1995) sbb:

*Psikosastra adalah suatu telaah mengenai sastra anak-anak berdasarkan fungsi dan nilai dalam kaitannya dengan perkembangan bahasa, perkembangan berpikir/bernalarnya, perkembangan kepribadian, dan perkembangan sosial anak-anak, beserta ciri-ciri dan imajinasinya dalam pengajaran sastra.*

### **Penggunaan Buku Siswa Di Kelas**

Buku siswa menjadi salah satu sumber dalam pelaksanaan pembelajaran di kelas. Buku ini dipergunakan sebagai panduan aktivitas pembelajaran untuk memudahkan siswa dalam menguasai kompetensi tertentu. Buku ini juga digunakan untuk melaksanakan kegiatan-kegiatan dalam proses pembelajaran (*activities based learning*) di mana isinya dirancang dan dilengkapi dengan contoh-contoh lembar kegiatan agar siswa dapat mempelajari sesuatu yang relevan dengan kehidupan yang dialaminya. Buku Siswa diarahkan agar siswa lebih aktif dalam mengikuti proses pembelajaran melalui kegiatan mengamati, menanya, mencoba, menalar, berdiskusi serta meningkatkan kemampuan berkomunikasi baik antarteman maupun dengan gurunya. Guru dapat mengembangkan atau memperkaya materi dan kegiatan lain yang sesuai dengan tujuan pembelajaran yang telah ditetapkan. Dalam pelaksanaan pembelajaran siswa memiliki dua buku sumber dalam pembelajaran tematik. Pertama buku tematik dari Kemendikbud dan yang kedua buku tematik dari penerbit swasta yang biasa disebut sebagai buku pendamping. Kedua buku tersebut disusun berdasarkan Standar Kompetensi dan Kompetensi Dasar yang sama. Namun, dalam penyusunannya terdapat perbedaan baik penyampaian materi, bahasa pengantar yang digunakan, ilustrasi, teks-teks bacaan, panduan latihan soal, bahkan kualitas kertas yang digunakannya pun berbeda. Berdasarkan hasil pengisian angket serta wawancara dengan siswa dan juga guru kelas 5 di SD Laboratorium-Percontohan UPI, maka penulis mendapatkan informasi sebagai berikut:

1. Materi pelajaran dalam buku tematik Kemendikbud mudah dipahami siswa namun konten materi yang terdapat dalam tersebut tidak mendalam sehingga siswa harus mencari tambahan materi dari buku sumber lain. Sedangkan buku tematik pendamping mudah dipahami, dan konten materi yang terdapat dalam tersebut cukup mendalam sehingga buku tersebut dapat mewakili kebutuhan pengetahuan siswa dalam mendalami materi tersebut,
2. Bahasa pengantar antara buku tematik Kemendikbud dan buku tematik pendamping dapat dipahami oleh siswa, namun dalam buku pendamping bahas pengantar yang digunakan lebih luas

dan lebih terperinci sehingga membantu siswa untuk dapat memahami materi pembelajaran yang sedang dipelajari,

3. Informasi yang terdapat dalam buku tematik Kemdikbud dirasa siswa kurang *update*, lain halnya dengan buku pendamping dimana informasi yang ditulis didalamnya sesuai dengan situasi dan kondisi pada masa kini, hal tersebut membuat siswa lebih tertarik dengan berbagai informasi yang ada di buku pendamping.
4. Ilustrasi gambar yang lebih variatif dalam buku pendamping membuat siswa lebih bersemangat dalam menggunakan buku tersebut.
5. Penyampaian nilai-nilai (Kompetensi Inti) di dalam kedua buku tersebut sama-sama tersampaikan dengan baik melalui ilustrasi cerita, namun buku pendamping memiliki variasi ilustrasi cerita,
6. Kalimat petunjuk ataupun perintah pengisian tugas atau latihan dalam buku tematik pendamping lebih mudah dipahami dari pada buku tematik Kemdikbud, hal ini dikarenakan dalam petunjuk latihan atau tugas dalam buku tematik pendamping disampaikan secara bertahap, dari hal yang mudah sampai ke yang sulit sehingga siswa dapat memahami tahapan-tahapan pengerjaan latihan ataupun tugas.
7. Guru cukup terbantu dengan adanya buku tematik pendamping, hal ini dikarenakan siswa dapat lebih mudah memahami penjelasan yang cukup terperinci dalam buku tematik pendamping, sehingga guru tidak terlalu banyak menjelaskan. Siswa dapat lebih mandiri dalam melaksanakan tugas ataupun latihan.
8. Dari 90 siswa kelas 5 yang menjadi responden, 81 siswa menyatakan lebih mudah memahami buku tematik pendamping daripada buku tematik dari kemdikbud, hal ini dikarenakan poin 1 sampai 6 di atas. sehingga siswa lebih antusias dalam mempelajari buku tematik pendamping. Ditambah, dengan penampilan buku tematik pendamping yang lebih menarik baik kualitas kertas, ilustrasi gambar yang lebih menarik, juga ikut memberikan andil dalam meningkatkan semangat siswa dalam mempelajari buku tematik pendamping.

## KESIMPULAN

Berdasarkan uraian di atas buku siswa senantiasa harus sesuai dengan prinsip-prinsip psikoanalitik dan juga psikosastra, hal ini guna meningkatkan kualitas siswa bukan hanya dalam bidang akademik dengan memahami berbagai informasi yang terdapat dalam buku siswa, tetapi juga dalam hal peningkatan karakter dikarenakan siswa dapat memahami bahkan menepikan nilai-nilai yang terkandung dalam buku siswa tersebut.

Buku siswa edisi revisi tahun 2015 sudah memberikan tambahan wawasan baru bagi siswa dimana siswa dalam memahami serta menjalankan petunjuk serta informasi dalam buku tersebut, namun dalam pembelajaran di kelas buku siswa edisi revisi tahun 2015 masih dirasa kurang dapat memberikan wawasan lebih kepada siswa dikarenakan konten yang terdapat di dalam buku tersebut masih kurang dalam memenuhi kebutuhan informasi bagi siswa. Sehingga, guru dan siswa menggunakan buku siswa pendamping untuk memenuhi kebutuhan materi tersebut. Buku siswa pendamping disusun dengan lebih terperinci dan juga menggunakan bahasa pengantar yang runtut dan jelas sehingga mudah dipahami oleh siswa. Ditambah dengan variasi ilustrasi cerita atau gambar membuat siswa dapat mengembangkan imajinasi mereka dalam memahami materi yang sedang dipelajari.

Psikolinguistik dan psikosastra dapat memberikan sumbangan yang layak, sesuai, bermakna, berkualitas dan bermanfaat dalam penyusunan buku siswa SD kelas 5. Psikolinguistik dan psikosastra layak untuk realisasikan dalam menyusun buku siswa yang kemudian direalisasikan kedalam kegiatan belajar mengajar di kelas, Psikolinguistik dan psikosastra sesuai dengan kebutuhan pemenuhan kurikulum di SD kelas 5, kegiatan pembelajaran yang di dalamnya terdapat kegiatan yang sesuai dengan prinsip-prinsip psikosastra akan memberikan makna yang positif bagi siswa, berikutnya kualitas pembelajaran yang senantiasa memperhatikan psikolinguistik dan psikosastra maka dengan sendirinya akan meningkatkan kualitas pembelajaran di kelas maupun akademik siswa. Psikolinguistik dan psikosastra senantiasa menjadi bagian yang dapat memberikan manfaat dalam penyusunan dan pengembangan buku siswa di sekolah dasar.

## DAFTAR FUSTAKA

- Barret, Martyn, ed. (1999). *The Development of Language*. Sussex: Psychology Press.
- Bloomfield, Leonard. (1992). *Language*. Terj. Alias Mahpol dkk. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Caplan, David. (1987). *Neurolinguistics and Linguistic Aphasiology: An Introduction*. Cambridge University Press.
- Carol, David W. (2008). *Psychology of Language*. Belmont: Thomson Corporation.
- Chaer, Abdul. (2003). *Psikolinguistik Kajian Teori*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Dardjowidjojo, Soenjono. (2005). *Psikolinguistik*. Jakarta: Yayasan Obor.
- Freeman, C., & Sokoloff, H.J. (1996). Toward A Theory Of Theory Of Thematic Curricula: Constructing new learning environments for teacher & learners. *Educational policy analysis archives*, 3(14), pp – 19.
- Hartati, T. (2015). *Psikolinguistik dan Pembelajaran Bahasa Indonesia di SD*. Bandung: Sekolah Pascasarjana UPI.
- Hartati, T. (2006). *Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia di SD Kelas Rendah*. Bandung: UPI PRESS.
- Hartati, T. (2015). *Psikolinguistik dan Pembelajaran Bahasa Indonesia*. Bandung : Pascasarjana.
- Kemendikbud RI (2013a), *Standar Kompetensi Lulusan*, Jakarta : Kemendikbud.
- Kemendikbud RI (2013b), *Standar Isi*, Jakarta : Kemendikbud.
- Kemendikbud RI (2013c), *Standar Proses*, Jakarta : Kemendikbud.
- Kemendikbud RI (2013d), *Standar Penilaian*, Jakarta : Kemendikbud.
- Krisanjaya. (1997). *Teori Belajar Bahasa*. Jakarta: Universitas Terbuka.
- Lee, M. (2013). Promoting historical thinking using the explicit reasoning text,
- Mar'at, Samsunuwiyati. (2005). *Psikolinguistik Suatu Pengantar*. Bandung: Refika Aditama.
- Penuel, W.R. et al. (2011). Preparing teacher to design sequence of instruction in earth systems science : a comparison of three professional development programs, *American Educational Research Journal*, vol 48 (4), pp. 257 – 271. Pustaka.
- Slobin, Dan Isaac. (1991). *Ilmu Psikolinguistik*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Soylu, Y. (2010). The models used by elementary school teachers to solve verbal problems, *Australian Journal of Teacher Education*, vol 35 (4), pp. 25 - 40.
- Steinberg, Danny. (1982). *Language, Mind and World*.
- Tarigan, Henry Guntur. (1988). *Pengajaran Pemerolehan Bahasa*. Bandung: Angkasa.
- Tarigan . H.G. (1985). *Psikolinguistik*. Bandung: Angkasa.
- Tarigan. H. G. (2011). *Dasar – dasar Psikosastra*. Bandung: Angkasa.



# APRESIASI KARYA SENI DALAM KALANGAN PELAJAR MASALAH PENGLIHATAN DENGAN KAEDAH DERIA TAFSIRAN HATI

## ARTS APRECIATION AMONG STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT BY MEANS OF SENSORY INTERPRETATION

*Zainun bt Abu Bakar*  
*Jab. Pend Seni Visual*  
[zainun.ipgm@ipgkik.edu.my](mailto:zainun.ipgm@ipgkik.edu.my)

*Hazimah bt Hj Samin*  
*Jab. Ilmu Pendidikan*  
[hazimah@ipgkik.edu.my](mailto:hazimah@ipgkik.edu.my)

*Faridah Anum bt Abdul Wahid*  
*Jab. Pend Seni Visual*  
[faridah\\_anum.ipgm@ipgkik.edu.my](mailto:faridah_anum.ipgm@ipgkik.edu.my)

*Besira Bibi bt Mohd Ali*  
*Jab. Pendidikan Khas*

### ABSTRAK

Kajian ini bertujuan untuk melihat keberkesanan kaedah *Deria Tafsiran Hati (DTH)* bagi meningkatkan kemahiran melukis dalam kalangan masalah penglihatan. DTH digunakan sebagai *tools* pengajaran dan pembelajaran bagi pelajar membuat apresiasi seni dan memberi peluang kepada mereka berkarya dengan menginterpretasikan semula hasil DTH. Kajian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan instrumen temubual, pemerhatian dan analisis dokumen aktiviti lakaran yang dijalankan terhadap dua orang siswa masalah penglihatan iaitu siswa buta sebenar (PK 1) dan buta insiden (PK 2). Dapatan kajian dari data temubual mendapati responden dapat mengapresiasi perasaan mereka secara verbal linguistik terhadap karya seni yang dirangsangkan kepada mereka. Berdasarkan instrumen temubual, PK1 mengatakan alat DTH dapat memberi pengukuhan daya imaginasi untuk mereka melukis. Ini menunjukkan DTH dapat membantu pelajar masalah penglihatan membuat penterjemahan karya (apresiasi) selepas dirangsang pelibatan empat deria, bagi mengatasi ketiadaan deria lihat. Responden dapat memberi maklumbalas tentang elemen yang ada dalam karya dan menggunakan pengalaman untuk melukis seperti apa yang terkandung dalam karya sebenar. Hasil kajian mendapati terdapat perbezaan hasil lukisan (PK 1) dan (PK 2) berdasarkan perbezaan sensitiviti deria apabila pengalaman mempengaruhi penghayatan sensor deria sentuh. Didapati sensitiviti deria sentuh PK1 jauh lebih baik daripada PK2 yang memberi gambaran berbeza tentang elemen karya kerana deria sentuh PK2 gagal mengesan garis halus. Berdasarkan keunikan kajian ini, pengkaji merasakan kaedah DTH sesuai diterap sebagai salah satu kaedah dalam konteks pengajaran dan pembelajaran lukisan dalam kalangan pelajar masalah penglihatan.

*Kata kunci: lukisan, masalah penglihatan, kemahiran apresiasi seni, penghayatan*

### ABSTRACT

The purpose of this study is to look at the effectiveness of the Heart Interpretation (DTH) method of improving drawing skills in visual disorders. DTH is used as a teaching and learning tool for students to

appreciate art and give them opportunities to work by reinterpreting DTH results. This study used a qualitative approach with interviewing instrument, observation and document analysis of sketch activity conducted on two visually impaired students (PK 1) and incident blind (PK 2). The findings from the interview data showed that respondents were able to express their linguistic verbal feelings to their stimulating artwork. Based on the interview instrument, PK1 said the DTH tool could give them a boost in their imagination. This demonstrates that DTH can help students with visual impairments in rendering their work (appreciation) after stimulating four-sensory involvement, to overcome the absence of visual attention. Respondents were able to provide feedback on the elements of the work and to use the experience to draw on what the actual work contained. The results showed that there were differences in drawing (PK 1) and (PK 2) based on differences in sensory sensitivity when experience affects the appreciation of touch sensors. It is found that PK1 touch sensing is much better than PK2 where PK2 gives a different picture of the work element as PK2 touch senses fail to detect the delicate line. Based on the uniqueness of this study, the researcher felt that the DTH method should be applied as one of the methods in the context of teaching and learning painting among visually impaired students

*Keywords: painting, vision problems, art appreciation skills, appreciation*

## **PENGENALAN**

Kemahiran apresiasi seni melibatkan 'sentimen' deria rasa, sentuh, bau, dengar dan deria lihat. Kemahiran apresiasi dapat melatih pelajar menghargai nilai estetika, unsur-unsur seni dan nilai-nilai sosiobudaya yang terkandung dalam hasil seni di samping melihat hubungkait antara pengalaman diri dengan ilmu yang diperolehi berdasarkan persepsi visual (Zakaria Ali, 1989). Secara langsung, kemahiran ini dapat membentuk keyakinan dan kefahaman penghargaan terhadap bidang seni. Namun bagaimana dengan kemahiran apresiasi dalam kalangan pelajar yang menghadapi masalah penglihatan?

Mata merupakan deria penglihatan untuk mendapat dan menerima maklumat, aktiviti pengurusan diri, mengenali sesuatu, belajar, mengendalikan kemahiran motor dan untuk tujuan aktiviti sosial. Ketidakupayaan melihat juga menyukarkan proses pembelajaran dalam kalangan mereka. Namun penggunaan bahan bantu mengajar sebenar memberi peluang kepada pelajar masalah penglihatan memperoleh pengetahuan melalui penggunaan pelbagai deria seperti deria penglihatan, sentuh, dan deria pendengaran (Norma, 2004). Oleh itu, kaedah penyampaian pembelajaran dan bahan bantu mengajar perlu diadaptasikan dengan keperluan bagi pelajar berkeperluan khas supaya pencapaian pembelajaran dapat dioptima. Justeru, kesamarataan dalam pendidikan (Anjakan 1 PPPM) dapat dilaksanakan dalam merealisasikan penyediaan pelajar kepada arus perdana. Pelajar masalah penglihatan juga berpeluang menghayati sesuatu karya dan mereka ada hak untuk mengkritik mengikut prespektif masing-masing.

## **LATAR BELAKANG KAJIAN**

Dalam melahirkan modal insan bertaraf dunia, pendidikan adalah di antara Bidang Keberhasilan Utama Negara (NKRA) ke arah menambah baik prestasi individu secara menyeluruh dan membolehkan mereka mendapat akses kepada pendidikan berkualiti (RMK10). Justeru peluang pendidikan tidak hanya terhad kepada ilmu namun ia juga merangkumi nilai kemanusiaan supaya pelajar berkeperluan khas (masalah penglihatan) dapat menikmati persekitaran mereka. Menerusi pendidikan, pelajar masalah penglihatan perlu diberi peluang menghayati seni, bercakap dan menghasilkan karya seni.

Baldwin (1969) dalam Norani (1993) telah mendefinisikan istilah masalah penglihatan (tiada penglihatan langsung) atau *blindness* sebagai ketidakupayaan untuk bertindak atau memberi respon kepada rangsangan yang menghasilkan penglihatan". Ia terbahagi kepada separa buta (*partial blindness*) atau buta (*total blindness*). Kecacatan ini mungkin disebabkan oleh kecederaan atau kerosakan di bahagian *optical mechanism*, retina, saraf optik, *cortical* atau pusat *sub-cortical* untuk penglihatan atau pun bahagian-bahagian yang berkaitan dengannya. Terdapat pelbagai jenis masalah penglihatan dalam kalangan pelajar seperti *Myopia* (rabun), *Hyperopia* (rabun dekat dan rabun jauh),

*Colour blindness* (rabun warna), *Strabismus* (juling), *Diplopia* (penglihatan berganda), *Glaukoma* (kerusakan mata) *Amblyopia* (mata malas), *Albinisme* (ketiadaan pigmen melanin pada mata), dan Katarak (mata berselaput)

Beraskan permasalahan ini, mereka perlu dibantu dengan memberi kemahiran bagaimana menghayati karya seni supaya mereka juga ada ruang untuk berkarya, melatih deria yang sihat serta menggunakan pancaindera yang ada secara optima.

Kajian Mata Kebangsaan 1996, juga mendapati penglihatan terhad dalam kalangan kanak-kanak (0-19 tahun) adalah 0.041% (Zainal, M., Ismail, S.M., Ropilah, A.R., Elias, H., Arumugam, G., Alias, D., Fathilah, J., Lim, T.O., Ding, L.M. & Goh, P.P. 2002). Maksudnya, setiap 100 kanak-kanak di Malaysia, 4 orang mengalami masalah penglihatan terhad. Manakala perkembangan pelajar masalah penglihatan ini juga bergantung kepada Pelan Pembangunan Pendidikan sesebuah negara. Namun, Contohnya, wujud perbezaan antara sistem di Amerika dan juga di Malaysia (Rujuk Jadual 1).

Jadual 1

*Perbezaan latihan di Amerika dan di Malaysia*

Pendidikan Pelajar Masalah Penglihatan di Amerika Syarikat	Pendidikan Pelajar Masalah Penglihatan di Malaysia
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Majlis Bahagian Kanak-Kanak Bermasalah Penglihatan menyenaraikan peranan dan fungsi guru pendidikan khas di sekolah</li> <li>• mengenal pasti latihan dalam penggunaan alat bantu penglihatan yang sesuai sebagai salah satu kemahiran yang perlu dimiliki oleh guru-guru pendidikan khas (Council for Exceptional Children 2000).</li> <li>• latihan penggunaan alat bantu penglihatan diimplementasi oleh guru pendidikan khas di sekolah bagi kurangkan masa murid berada di luar kelas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• latihan dan kemahiran penggunaan alat bantu penglihatan terhad dilakukan oleh optometris</li> <li>• kekurangan polisi Program Pendidikan Khas &amp; Integrasi (PPKI), yang menyatakan keperluan guru pendidikan khas untuk mengajar atau memberi latihan penggunaan alat bantu penglihatan kepada murid ketidakupayaan penglihatan (Malaysia 2013).</li> <li>• Latihan penggunaan alat bantu penglihatan ini diadakan di klinik dalam suatu tempoh tertentu</li> </ul>

Berdasarkan Jadual 1, guru pendidikan khas di Malaysia perlu kreatif buka peluang kepada pelajar. Menurut Hassan (2003), pendidikan seni dapat mencabar keupayaan individu membuat pemerhatian, pengamatan, penaakulan, pemilihan, pentafsiran dan penterjemahan idea kepada bahan atau media

**PERNYATAAN MASALAH**

Kaedah melukis ditekankan dalam silibus matapelajaran Pendidikan Seni Visual di bawah KSSR dan Pendidikan Kesenian di sekolah rendah. Kaedah ini dikategorikan di bawah bidang menggambar. Aktiviti melukis ini dapat membantu murid membuat persepsi terhadap hasil seni lukisan jika mereka dilibatkan dengan beberapa aktiviti penerokaan, pemerhatian dan pengaplikasian asas seni reka. Justeru, penghasilan seni dapat membimbing murid untuk berfikir. Bagaimana pula keadaan pelajar masalah penglihatan? Dapatkan kaedah melukis mengembangkan aktiviti motor halus dengan melibatkan pengalaman deria rasa, sentuh, dengar dan bau bagi menggantikan ketiadaan deria lihat. Walau bagaimanapun, menurut Gompel, Van Bon & Schreuder (2004). murid ketidakupayaan penglihatan ini memerlukan masa yang lama untuk membaca dan melakukan kerja harian. Oleh itu, pengkaji merasakan latihan berulang, pendedahan dan aktiviti apresiasi akan dapat membantu pelajar masalah penglihatan berkarya jika diberi peluang.

Penggunaan *braille* juga telah lama digunakan dan ramai pelajar masalah penglihatan sudah boleh berkomunikasi menggunakan *braille* namun ia lebih kepada teks dan bukan terhadap penghayatan hasil seni. Peluang mengikut perkembangan semasa, membuat rujukan serta berkomunikasi juga telah diperluaskan oleh teknologi yang lebih maju, seperti sistem Perisian Suara seperti Jaws, NVDA dan

perisian penterjemahan *Braille* (Duxbury) iaitu aplikasi yang membantu orang buta untuk membaca 'desktop' dalam format audio termasuk di telefon bimbit. Pengkaji mendapati teknologi masakini masih gagal menterjemahkan kandungan bahan grafik. Oleh itu, *tools* ini (DTH yang melibatkan 4 deria) disediakan supaya pelajar masalah penglihatan dapat melukis hasil daripada kaedah penghayatan menerusi deria dapat dilaksanakan. Menurut Ishak, Z. (2008), sudah sampai masanya masyarakat menanam sikap prihatin terhadap mereka yang tidak bernasib baik tanpa menafikan hak dan keperluan mereka. Perangkaan daripada Jabatan Kebajikan Masyarakat Malaysia (2013) pula menunjukkan sehingga Jun 2013 terdapat 464,967 orang kurang upaya, dan seramai 42909 orang terdiri daripada mereka yang mengalami kurang upaya penglihatan (Jadual 2). Selaras dengan itu, kesedaran kita terhadap mereka perlu diluaskan agar banyak inovasi dicipta bagi membantu memudahkan mereka menjalani kehidupan harian.

Jadual 2

*Data Perangkaan Jumlah Orang Kurang Upaya di Malaysia 2013*

JENIS KECACATAN	TAHUN	
	2012	2013
Pendengaran	53,357	55,517
Penglihatan	40,510	42,909
Fizikal	148,461	153,918
Masalah Pembelajaran	165,281	170,809
Pertuturan	1,734	2,725
Mental	14,990	16,998
Lain –lain /Pelbagai	20,673	22,091
<b>Jumlah</b>	<b>445,006</b>	<b>464,967</b>

Sumber : *Jabatan Kebajikan Masyarakat Malaysia 2013*

Justeru, pendidikan perlu beri peluang kepada mereka untuk menghayati, mentafsir dan menggambar. Pepper dan Stephen C. (1996) menjelaskan, kritikan seni adalah satu bidang ilmu yang perlu diketengahkan kerana berkait rapat dengan perkembangan potensi dan kemahiran individu. Oleh itu, peluang boleh dibuka jika rangsangan (stimulus) iaitu perubahan yang terhasil oleh sumber-sumber tertentu digunakan serta boleh menyebabkan organ deria bertindak balas. Oleh itu, kemahiran membuat apresiasi perlu diberi perhatian kerana kekurangan diri mereka dalam kemahiran asas boleh mengundang masalah



Rajah 1. Kaitan semua organ deria dalam mengesan rangsangan dan membuat tafsiran

Menerusi pendekatan dalam pengajaran dan pemudahcara (PdPc) aktiviti seni visual, guru dapat mengenal pasti tahap kreativiti kanak-kanak. Justeru kajian rintis dilakukan dalam kalangan 15 orang Guru pelatih Major PSV Ambilan Jun 2016, mendapati bahawa penjana kreativiti pelajar menerusi pembelajaran seni visual dapat menghasilkan bahan lukisan yang dikehendaki. Penyelidik mendapati, penilaian terhadap kreativiti, (berpusatkan kepada aktiviti) menghasilkan lukisan yang hampir sama dengan sumber. Berdasarkan temubual, 98 peratus menyatakan melukis mengikut gerak rasa hati berdasarkan deria sentuh dan pengetahuan sedia ada terhadap sumber maujud yang hendak dilukis. Ini menunjukkan pengalaman membantu mereka berhubung dengan otak dan deria untuk memberi pengetahuan tentang apa yang hendak dilukis.



Rajah 2. Hasil Kajian Rintis Guru pelatih Major

Jadual 3

*Analisis Temubual Menunjukkan kategori dan sub kategori Berkaitan*

Kategori	Sub kategori	Kod	kekerapan
Pelibatan deria	Dengar	PDD	10
	Rasa	PDR	3
	Sentuh	PDS	13
	bau	PDB	3
Kaedah Pengajaran	Penggunaan BBM	PBBM	9
kemahiran mentafsir	Beri pendapat	BP1	10
Latih deria	Penggunaan	LD	5
Kesan	Kesan penggunaan	KP	9

Resolusi aktiviti ini, menunjukkan pelajar masalah penglihatan boleh menjana kreativiti apabila bahan maujud digunakan membantu menguatkan deria sentuh, dengar, bau dan rasa bagi mengganti deria

lihat. Jadual 3 menunjukkan deria dengar dan sentuh sangat mempengaruhi mereka dalam mentafsir sesuatu karya kerana mereka adalah pelajar tipikal yang ada pengalaman dan pengetahuan sedia ada.

Namun begitu, responden berpendapat jika dilatih untuk meningkatkan keupayaan deria, mereka mampu untuk mentafsir dan melakukan apresiasi secara terbimbing. Penyelidik berpendapat, pelajar masalah penglihatan juga boleh bertindak secara kreatif berdasarkan pengetahuan sedia ada apabila deria utama digerakkan. Mereka sudah dapat bertindak mengikut gerak hati bagi menggantikan ketiadaan deria lihat (buta) seperti yang digambarkan dalam rajah ... di bawah.



Rajah 3. Gabungan deria bagi menggantikan ketiadaan deria lihat

Berdasarkan daripada dapatan ini, penyelidik sangat berminat untuk meningkatkan kreativiti pelajar masalah penglihatan menghasilkan karya menerusi gabungan pengalaman deria bagi menggantikan ketiadaan deria lihat.

## 2 Objektif Umum

Kajian ini adalah untuk membantu golongan kurang upaya masalah penglihatan membuat apresiasi dan menghasilkan karya. Deria Tafsiran Hati (DTH) direka hasil daripada gabungan beberapa model dan ditambahbaik dengan beberapa elemen seperti penggunaan audio, bahan maujud dan bahan rangsangan beserta panduan yang lengkap untuk membimbing pengguna masalah penglihatan menghayati dan menghasilkan karya

## 3 Objektif Khusus

Kajian ini dijalankan bertujuan untuk:

- i. Meningkatkan penggunaan pendekatan deria (sentuh, pendengaran, bau dan rasa) bagi mengganti deria lihat dalam kalangan pelajar masalah penglihatan
- ii. Melatih Kemahiran Mentafsir Hasil Seni Menggunakan Pelbagai Deria Untuk Mengajar Pelajar Masalah Penglihatan.
- iii. Memberi idea baru penggunaan BBM yang menggabungkan peta timbul, Braille, audio dan pelbagai lagi bagi membantu pelajar masalah penglihatan proses pengajaran dan pembelajaran menghasilkan imej lukisan serta membuat apresiasi.

## SOROTAN LITERATUR

Mengikut *Encyclopedia of Special Education* (1987), kurang upaya penglihatan adalah mereka yang tidak mempunyai daya penglihatan. Dalam konteks pendidikan khas, mereka yang kurang upaya penglihatan belajar melalui kaedah tektual, auditori dan pengalaman estetik. Menurut Kirk dan Anastasiow (2000) istilah kurang upaya penglihatan dari perspektif pendidikan khas adalah pelajar yang mengalami masalah penglihatan seperti penglihatan sederhana, penglihatan menyukarkan (terhad atau rabun) dan penglihatan teruk (tidak boleh menggunakan alat-alat penglihatan untuk membantu daya penglihatan kecuali menggunakan deria sentuhan dan pendengaran dalam pembelajaran).

Di Malaysia, Orang Kurang Upaya (OKU) berpeluang mendapatkan pendidikan bermula dari peringkat sekolah rendah sehingga ke institusi pengajian tinggi di bawah pelbagai program pendidikan yang disediakan oleh kerajaan. Antaranya, Program Pendidikan Khas, Program Integrasi dan Program Pemulihan Dalam Komuniti (PDK). Program pendidikan khas dilaksanakan bagi pelajar masalah penglihatan di negara sebagai sebahagian daripada Dasar Pendidikan Kebangsaan. Amalan ini memperlihatkan hak mereka menyertai sistem pendidikan formal (Jabatan Pendidikan Khas, 2000).

Pendidikan khas di Malaysia juga diletakkan di bawah empat kementerian iaitu Kementerian Kesihatan, Kementerian Pembangunan Wanita, Keluarga dan Masyarakat, Kementerian Pelajaran dan Kementerian Sumber Manusia. bertanggungjawab menyediakan perkhidmatan kepada kanak-kanak yang cacat fizikal, terencat akal sederhana dan teruk serta kanak-kanak spastik atau terencat. Manakala, Kementerian Kesihatan pula bertanggungjawab mengenal pasti kanak-kanak yang dilahirkan dalam keadaan berisiko (Jamila, 2005)

Berdasarkan kajian Nor Khairul Nisa & Haris 2017 terhadap 83 pelajar masalah penglihatan di sekolah Pendidikan Khas Setapak, Kuala Lumpur, mendapati kebanyakan pelajar OKU memperoleh pencapaian akademik yang sederhana, rendah dan sering dikaitkan dengan tidak produktif, tidak bekerjasama dan kurang aktif (*Wallace dan Kauffman, 1996*). Justeru, kajian ini ingin memberi peluang kepada pelajar OKU masalah penglihatan untuk mengembangkan bakat menerusi seni bagi mengatasi kelemahan dalam akademik.

### **Aktiviti Apresiasi Melatih Pelajar Mentafsir**

Berdasarkan kajian-kajian lepas, tahap kemahiran visualisasi pelajar berada pada tahap yang lemah (Mohd Safarin dan Sukri, 2007). Hal ini disebabkan kegagalan pendidik menyampaikan maklumat kepada pelajar (She dan Chen, 2011). Oleh itu, pengembangan bakat dan kecenderungan kreativiti kanak-kanak juga ada disediakan menerusi Sukatan Mata Pelajaran Pendidikan Seni Visual (PSV). Menurut Rob Barnes (1987) menerusi pendidikan seni, pelajar dapat membina dan menyatukan pengalaman yang diperolehi, mengenal dan memahami simbol serta melihat perkaitan antara mereka dan dunia persekitaran.

Dalam melakukan apresiasi, manusia juga mesti belajar berfikir secara visual dan bukan hanya secara verbal. Manusia juga perlu belajar bertindak balas secara empatik dan jasmani untuk bekerja dalam seni yang diceburi. Proses meluahkan emosi juga berkait rapat dengan perasaan dan disampaikan menerusi ekspresi perasaan (Arnheim, 1989). Howard Conant (1964) berpendapat bagi memahami seni, manusia mesti belajar melihat dan bukan hanya sekadar memandang tetapi mesti mempunyai kesedaran terhadap perkara yang disaksikan. Manusia juga mesti belajar untuk menyelami, menghayati, berupaya bertindak balas secara emosional dan ada kesedaran kepada jawapan.

Kreativiti berfungsi dalam membentuk keperibadian, tingkah laku, perkembangan serta kecerdasan kognitif yang boleh digilap dengan meletakkan persepsi, ruang, dan pemikiran pada masa yang sama. Pembentukan kreativiti begitu penting dalam pendidikan awal kanak-kanak begitu juga kepada masyarakat. Keupayaan kreativiti berupaya dijana menerusi pembelajaran seni visual di peringkat prasekolah berdasarkan tunjuk ajar dan panduan yang betul daripada para guru. Ia merupakan fenomena asas dalam memberi pengalaman dan peluang kepada mereka meneroka serta mengenal pasti sesuatu yang baharu ketika melakukan aktiviti seni dalam bilik darjah.

### **Pelbagaikan Idea Baru Guna BBM**

Perubahan zaman memerlukan pendidik kreatif dalam merancang bagi menggalakkan individu melahirkan idea-idea baru. Stavia B. Blunt (2010) menyatakan sifat kreativiti telah menyebabkan ramai penyelidik kebingungan melihat perkaitan saraf dalam otak manusia dengan kreativiti. Namun demikian, kreativiti juga dinyatakan sebagai keupayaan untuk menghasilkan sesuatu yang baharu, berguna dan berpadanan. Proses-proses kreativiti sangat penting kerana ia adalah siri peristiwa mental dalam menghasilkan produk-produk kreatif apabila beberapa peringkat (persediaan, pengeraman, inspirasi dan pengesahan) dilaksanakan. Torrance (1972) juga menjelaskan bahawa kreativiti kanak-kanak boleh dijana menerusi latihan dan aktiviti yang menjurus kepada amalan berfikir secara kreatif. Mihaly Csikszentmihalyi (1996) turut bersetuju bahawa kreativiti di dalam diri manusia akan muncul selagi manusia mahu berfikir dan bertindak secara spontan bagi memenuhi keperluan hidup mereka. Dengan kata lain, manusia menjadi kreatif apabila keadaan mendesak mereka agar menggunakan akal dan pertimbangan. Manusia kreatif akan menampilkan sikap gembira apabila melakukan sesuatu perkara baharu dalam memenuhi keperluan yang menuntut refleksi otak secara spontan. Pernyataan ini

membuktikan bahawa naluri manusia yang mencapai tahap kreativiti kebiasaannya akan menjauhi perasaan ego dan merasakan masa begitu pantas berlalu tanpa disedari. Menerusi tenaga kreatif yang terpendam, setiap pelakuan dan pergerakan serta tindakan akan terdorong secara sepontan dan berfokus kepada keupayaan menggunakan potensi diri.

Penggunaan Bahan Bantu Mengajar (BBM) akan memberi kesan yang positif jika bahan berkenaan melibatkan penggunaan deria kerana pelajar akan mengaitkan pengalaman dan pengetahuan. Berdasarkan dapatan kajian tahap keberkesanan P&P menggunakan pancaindera (Ikhsan dan Norila, 2005) didapati tahap penerimaan dari deria lihat adalah 75%, pendengaran (13%), sentuhan (6%), rasa (3%) dan bau (3%). Hasil kajian ini telah menunjukkan kepentingan mengaplikasikan BBM kerana penggunaannya melibatkan penggunaan deria untuk belajar. Contohnya, penggunaan gambar rajah dapat meningkatkan kemahiran imaginasi pelajar masalah penglihatan. Kajian ini disokong oleh Musa Sulaiman (2005) bahawa BBM adalah kelengkapan yang digunakan untuk membantu proses pengajaran. Setiap individu mempunyai kemahiran, persepsi dan kebolehan intelek yang berbeza antara satu sama lain. Justeru, pengajaran yang dirancang perlu sesuai, disusun (mengikut tahap pelajar) dan disokong dengan BBM bagi merangsang perkembangan potensi dan minat individu ke tahap yang maksimum. Wan (2007), juga bersetuju semakin banyak pancaindera yang digunakan semakin berkesan sesuatu pembelajaran. kerana pelibatan pancaindera yang berbeza menghasilkan respon yang berlainan. Setiap pancaindera melengkapkan kekurangan dan mengukuhkan anggapan pancaindera yang lain. Oleh itu, pengajaran yang menggunakan pelbagai BBM dapat mengerakkan pelbagai pancaindera serta menzahirkan apresiasi yang berbeza.

### **Latih deria**

Seni adalah imej luahan menerusi ekspresi dalam ruang dimensi psikologi yang wujud dalam kehidupan. Imej adalah terjemahan pemikiran dan perasan yang terbentuk daripada tanda dan symbol. Biasanya ia mudah dibaca kerana ia terhasil daripada bentuk garisan, warna dan bentuk. Berdasarkan penulisan H.W. Janson & Dora Jane Janson (1962), berimaginasi merupakan faktor yang membuat manusia berkeinginan untuk menghasilkan imej. Menerusi imaginasi, manusia ingin bercakap mengenainya sama ada menerusi menulis, melakar atau melukis gambar. Robert Fisher (2007) pula menyatakan bahawa penghasilan imej dan idea adalah berasaskan kepada aktiviti mental yang berlaku. Aktiviti ini melibatkan imaginasi adalah keupayaan fikiran yang tidak diduga dan bergantung kepada situasi dan posisi ketika mata manusia melihat 'imej' tersebut (Collingwood, 1938).

### **METHODOLOGI KAJIAN**

Data kualitatif berbentuk deskriptif, berupa kata-kata lisan atau tulisan tentang tingkah laku manusia yang dapat diamati (Taylor dan Bogdan, 1984). Data kualitatif terhasil daripada tiga jenis data sebagaibagai mana berikut (Patton, 1990).

Metodologi kajian ini merujuk kepada kajian kualitatif sebagai satu kaedah penyelidikan yang lebih kepada mengkaji sesuatu fenomena atau situasi dalam konteks sebenar. Ia menggunakan kaedah inkuiri dan bukan bersifat statistik (Chua, 2006). Ia sesuai bagi mendapat kefahaman yang mendalam tentang sikap, emosi, kepercayaan, tingkahlaku individu, atau berfokus kepada manusia secara individu dan kolektif, mengubahsuai, menginterpretasi dan membina makna pada sekeliling mereka (Lim, 2011). Data kualitatif kajian ini juga berbentuk deskriptif, berupa kata-kata lisan atau tulisan tentang tingkahlaku manusia yang dapat diamati (Taylor dan Bogdan, 1984). Patton (1994) juga menyatakan data kualitatif terhasil daripada hasil pemerhatian (interaksi dan tingkahlaku yang diamati), hasil percakapan (temubual) dan bahan bertulis (dokumen) iaitu sama seperti kajian ini yang menggunakan pemerhatian (senarai semak, rakaman audio-video), analisis dokumen hasil karya pelajar dan temu bual terbuka sebagai kaedah mengutip data bagi mengetahui sejauh mana mereka dapat membuat apresiasi dan bercerita tentang karya yang diberi. Pemerhatian sangat penting bagi memahami sesuatu fenomena secara mendalam dan terhad kepada sampel yang kecil (Meriam, 1988). Melalui kaedah pemerhatian yang sistematik, pelbagai data diperolehi untuk membantu penyelidik memahami kebekersanan kajian yang dijalankan (Chow Fook Meng dan Jaizah Mahamud, 2011). Analisis kandungan digunakan untuk



mengenalpasti tema, konsep, dan makna. Sistem kod digunakan untuk mencapai matlamat penyelidikan. Pengkodan perlu diselaraskan mengikut bahan yang dicatat.

### **Instrumen Kajian**

Dalam kajian ini, reka bentuk yang digunakan adalah kajian kes menggunakan pendekatan kualitatif yang dianalisis. Teknik pengumpulan data adalah berdasarkan analisis temubual berstruktur, pemerhatian dan dokumen yang digunakan untuk mendapatkan data bagi menjawab objektif kajian. Pengkodan deduktif adalah mengikut Kajian Literatur dan induktif berdasarkan hasil kajian manakala gabungan Kod deduktif dan induktif akan menghasilkan kesimpulan kajian yang kukuh.

Kajian ini mengandungi tiga instrument yang digunakan iaitu Temubual berstruktur, Pemerhatian Rakaman video menggunakan senarai semak dan dokumen. Kajian rintis telah dijalankan dengan pelajar yang tidak terlibat dalam penyelidikan ini iaitu terhadap 2 orang Guru pelatih Major PSV Ambilan Jun 2016. Data yang diperolehi dianalisis untuk mengesan perkara-perkara yang harus diberi perhatian sewaktu sesi temubual. Seramai 2 orang guru pelatih masalah penglihatan dipilih iaitu Responden A (buta) dan Responden B (buta selepas berusia 16 tahun). Kedua-duanya merupakan pelajar Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan di IPG Kampus Ilmu Khas opsyen Pendidikan Khas Masaalah Penglihatan.

### **4 Kaedah Pelaksanaan DTH**

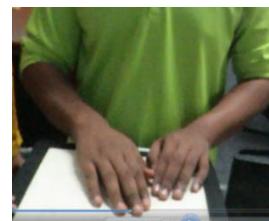
Deria Tafsiran Hati (DTH) direka hasil daripada gabungan beberapa model dan ditambahbaik dengan beberapa elemen seperti penggunaan audio (deria peendengaran), bahan mautud (deria sentuh) dan bau (deria bau) beserta panduan yang lengkap untuk membimbing pengguna masalah penglihatan memahami seni (apresiasi seni).

#### **Langkah Pelaksanaan Kaedah DTH**

1. Deria bau (kulit kayu dan sirap ros) – pelajar diberi peluang menghidu benda untuk membantu mereka mengenalpasti benda yang terdapat di sekeliling mereka dan membantu mereka memenuhi kehendak mereka seperti berada di alam kanak-kanak normal yang lain
2. Deria sentuh - bimbingan diberikan dengan memandu tangan untuk menyentuh benda-benda yang mempunyai pelbagai tekstur, bentuk dan saiz. Contoh;
  - a) Model burung, bulu burung serta kepak burung.
  - b) Pokok, ranting dan kulit pokok bagi menunjukkan tekstur pokok .
  - c) Setangkai bunga ros untuk memberi maklumat yang sama seperti yang ada dalam karya
  - d) Teks *braille*



- e) Lukisan timbul (Termaform) – menggunakan motor halus untuk mengesan imej



- f) angin – dihasilkan dari bola yang dipicit ke pipi (deria sentuh)
3. Deria dengar – audio mp3 bagi mendengarkan rakaman sajak / lagu dan bunyi burung
  4. Deria rasa – sirap ros bagi lihatkan perkaitan dengan bunga

## DAPATAN KAJIAN

### Meningkatkan penggunaan pendekatan deria (sentuh, pendengaran, bau dan rasa) bagi mengganti deria lihat dalam kalangan pelajar masalah penglihatan

Berdasarkan Analisis temubual melalui proses pengkodan menunjukkan terdapat 5 tema utama terhadap meningkatkan penggunaan deria (Rujuk Jadual 4). Kekerapan setiap kod ditunjukkan seperti di bawah

Jadual 4

#### *Analisis Temubual*

Kategori	Sub kategori	Kod	Kekerapan (f)	
Pelibatan deria	Dengar	PDD	PK1	16
			PK2	15
	Rasa	PDR	PK1	10
			PK2	10
	Sentuh	PDS	PK1	18
			PK2	15
	bau	PDB	PK1	9
			PK2	11
Kaedah Pengajaran dalam memberi pengalaman dan pengetahuan	Penggunaan BBM	PBBM	PK1	17
			PK2	12
kemahiran mentafsir bahan karya	Beri pendapat	BP1	PK1	19
			PK2	9
Latih deria kenal objek	Penggunaan	LD	PK1	10
			PK2	7
Kenal objek	Imaginasi	IM	PK1	15
			PK2	10

Analisis temubual didapati PK1 sangat bergantung kepada pelibatan deria terutama untuk mengetahui keadaan dipersekitarannya. Deria utama yang penting bagi PK1 adalah deria sentuh (f18) diikuti deria dengar (f18), rasa (f10) dan bau. Pelajar Masalah Penglihatan (B3) ini cuba menyatukan pengalaman yang diperolehi, mengenal dan memahami simbol untuk menghurai perkaitan adegan persekitaran (Rob

Barnes, 2017). Berbanding dengan PK2, yang telah mempunyai pengalaman serta dapat mengaitkan antara bunyi dengan objek atau bau dengan objek. Deria sentuh PK1 mempunyai kekerapan tertinggi (sangat sensitif) berbanding dengan PK2.

PK1 banyak menggunakan imaginasi untuk kenal objek dan membayangkan apa yang dijelaskan oleh guru atau ibubapa. Mereka membina imej baru berdasarkan gerak hati setiap kali sentuh objek manakala PK2 sememangnya mampu membayangkan apa juga yang dimaklumkan padanya berdasarkan pengalaman yang dimilikinya semasa masih menjadi pelajar tipikal. Ini bersesuaian dengan pandangan Robert Fisher (2007) bahawa aktiviti mental akan menghasilkan imej apabila pelajar kenal dengan objek .

Latih deria kenal objek selalu dilakukan oleh PK1 terutama ketika di sekolah lagi. Mereka diberi objek dan menyentuhnya. Latih deria (f10) PK1 lebih kerap berbanding dengan PK2. Walaubagaimanapun, PK2 turut menyatakan bahawa dia sedang belajar menggunakan teknik pelajar buta sepenuhnya untuk melibatkan semua deria membantunya membuat tafsiran.

Dalam temubual, PK1 akui bahawa guru tidak beri peluang kepada mereka untuk melukis (Penggunaan BBM – f17) serta tidak pernah diminta melakukan apresiasi seni kerana kesukaran untuk menggambar. Berdasarkan kod/ tema kemahiran mentafsir PK1 menyatakan keinginan untuk melakukan apresiasi jika diberi peluang(f19) berbanding dengan dapatan PK2 menyatakan mampu untuk melakukan apresiasi kerana PK2 mempunyai pengalaman menggambar namun terdapat kelemahan pada deria sentuh yang tidak sensitif.

### **Melatih Kemahiran Mentafsir Hasil Seni Menggunakan Pelbagai Deria Untuk Mengajar Pelajar Masalah Penglihatan.**

Jadual 5

#### *Analisis Temubual - Kemahiran Mentafsir*

Kategori	Sub kategori	Kod		Kekerapan (f)
Pengalaman mentafsir	Menggunakan imaginasi	PDD	PK1	19
			PK2	16
	Menggunakan pengalaman	PDR	PK1	14
			PK2	13
	teruja	PDS	PK1	15
			PK2	15
seronok	PDB	PK1	18	
		PK2	16	
Penggunaan DTH	Membantu mentafsir karya	PBBM	PK1	24
			PK2	24
	Menenal objek	BP1	PK1	22
			PK2	23

Berdasarkan kajian Ikhsan dan Norila (2005), pelajar tipikal mempunyai tahap penerimaan yang sangat tinggi terhadap deria lihat (75%) berbanding dengan deria sentuh (6%), rasa (3%) dan bau(3%).

Dapatan ini berbeza dengan pelajar masalah penglihatan dimana mereka sangat bergantung kepada deria sentuh serta deria lain bagi menggantikan mata (Rujuk Jadual 5). PK1 akan menggunakan imaginasi untuk berkolaboratif dengan pengetahuan sedia ada. Walaupun buta, PK1 menyatakan penggunaan Bahan Bantu Mengajar (BBM) akan memberi kesan yang positif jika bahan berkenaan melibatkan penggunaan deria kerana pelajar akan mengaitkan pengalaman dan pengetahuan. Kedua-dua responden setuju (kekerapan tinggi) bahawa mereka akan menggunakan imaginasi dan pengalaman untuk mentafsir apa juga bahan yang diberi kepada mereka. Keputusannya, didapati kedua-dua responden menyatakan berimaginasi adalah factor yang membuat manusia teringin untuk berkarya.

Bagi menjawab persoalan kajian 1 adakah kaedah ini meningkatkan sensitiviti terhadap persekitaran, dapatan dari temubual menunjukkan Kaedah DTH dapat melatih pelajar masalah penglihatan meluahkan dalam pertuturan elemen-elemen yang terdapat dalam DTH. Ini membuktikan alat ini sebagai satu inisiatif yang sangat berkesan dalam mengajar pelajar menghayati/apresiasi karya seni. Menggunakan deria yang berbeza kedua-dua responden dapat menyatakan imej yang terdapat dalam karya walaupun tanpa pengalaman melihat. Walaupun tidak dapat melihat tetapi deria lain mempunyai fungsi yang sangat tinggi dan mereka dapat menyatakan secara lisan. Dalam melakukan apresiasi, untuk memahami seni, manusia juga mesti belajar berfikir secara visual dan bukan hanya secara verbal.

Manusia juga perlu belajar bertindak balas secara empatik dan jasmani untuk bekerja dalam seni yang diceburi. Proses meluahkan emosi juga berkait rapat dengan perasaan dan disampaikan menerusi ekspresi perasaan (Arnheim, 1989). PK1 bersetuju kaedah ini boleh digunakan untuk mengatasi masalah pembelajaran kanak-kanak. Begitu juga PK2 yang menekankan iaitu mereka memang menggunakan motor halus untuk mengenal pasti objek di persekitaran mereka.

5.3 Memberi idea baru penggunaan BBM yang menggabungkan peta timbul, Braille, audio dan pelbagai lagi bagi membantu pelajar masalah penglihatan proses pengajaran dan pembelajaran menghasilkan imej lukisan serta membuat apresiasi karya seni.

Analisis pemerhatian melalui rakaman video adalah menggunakan senarai semak semasa responden menjalani proses pembelajaran menggunakan DTH serta menghasilkan imej lukisan sebenar. Senarai semak ini akan mengenalpasti sama ada idea baru penggunaan BBM seperti peta timbul, audio, braille dan pelbagai lagi dapat membantu proses pengajaran dan pembelajaran.

#### Jadual 6

*Dapatan Senarai Semak Pemerhatian Melalui Rakaman Video Terhadap Penggunaan DTH*

ASPEK YANG DIPERHATIKAN (Tindakbalas)	BUTA (PK1)			RABUN B3 (PK2)		
	Sangat Dapat mengesan	Dapat kesan Sedikit	Tidak Dapat Mengesan	Sangat Dapat mengesan	Dapat kesan Sedikit	Tidak Dapat Mengesan
Bau (Pewangi ros)	/			/		
Rasa (Air Sirap Ros)	/			/		
Sentuh (Jalinan Kasar Dahan/Ranting Kayu)	/			/		
Jalinan Halus (Bulu Burung)			/		/	
Dengar (Audio bunyi Burung)	/			/		
Lukisan timbul (termaform) Jalinan Halus	/					/
Ketepatan nyatakan elemen yang ada dalam karya	/				/	

Melalui pemerhatian, penyelidik dapat melihat tingkah laku atau tindakbalas responden terhadap penggunaan deria mereka dalam aktiviti DTH. Adalah diakui, Berdasarkan kajian Ikhsan dan Norila (2005), pelajar tipikal mempunyai tahap penerimaan maklumat sangat rendah bagi pelajar tipikal terhadap deria sentuh (6%), rasa (3%) dan bau(3%) kerana deria lihat normal dapat memaklumkan kepada otak untuk mentafsir sehingga deria lain kurang berfungsi. Namun berdasarkan senarai semak (Jadual 6) didapati deria bau ,rasa, sentuh dan dengar sangat penting untuk PK1 dan PK2 berkomunikasi dengan karya. PK1 juga dapat meneka karya termaform dengan tepat berbanding dengan PK2 yang mengakui masih perlu latihan menggunakan sensitivity jari untuk kecekapan motor halusnya.

Pengumpulan data melalui analisis dokumen dapat memberikan maklumat yang relevan kepada isu dan masalah yang dikaji. Analisis dokumen ialah pecahan kaedah pengumpulan data penyelidikan daripada analisis kandungan yang merupakan huraian objektif terhadap mesej komunikasi yang telah dicetak, disiarkan atau digambarkan. Dalam kata lain, bahagian mesej itu dapat didengar, diperoleh dan dilihat dengan merujuk kandungan teks pada perkataan, maksud, gambar, simbol, idea, tema, atau apa-apa sahaja mesej yang telah dikomunikasikan (Sabitha Marican, 2009: 97; Babbie, 2010: 332). Hasil dokumen yang digunakan dalam kajian ini ialah hasil karya lakaran imej lukisan oleh Responden A(PK1) dan Responden B(PK2)



*Rajah 3. Karya Lukisan Asal*



*Rajah 4. Hasil Imej Karya PK1*



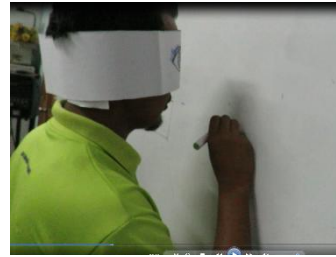
*Rajah 5. Hasil Imej Karya PK2*



Responden A(PK1)



Responden B(PK2)



Analisis dokumen melalui gambar 4 menunjukkan PK1 dapat menghasilkan imej menggunakan garisan-garisan yang lebih tebal. Jalinan yang digunakan lebih kasar dan lebih jelas. Lakaran imej yang dilukis menunjukkan ada objek seakan-akan karya asal. Sepanjang PK1 melukis dia menceritakan objek apa yang dilukis dan apabila diminta membuat apresiasi PK1 menjelaskan:

*“..... Semasa saya mula buat saya kurang keyakinan. Saya mula membuat ikut bentuk yang dirasa. Saya mula dengan melukis pokok. Saya dibawa ke kotak 1 dan dapat rasa seperti objek dahan atau ranting...saya memang kenal itu ranting...lepas tu sentuh kulit pokok, ranting, bulu lembut, tulisan braille ada sajak tentang burung....saya boleh agak ada lukisan burung atas pokok, dengar bunyi burung dari handfon rasanya. akhir sekali puan minta saya sentuh lukisan ambross. Saya boleh faham gambar keseluruhan bila ada panduan deria tadi. dan puan suruh bau air ros tu.....Saya kurang keyakinan untuk melukis tapi saya beranikan diri sebab diberi peluang selepas pendedahan secara tersusun mengembangkan pengalaman. So untuk buat ramalan saya guna imaginasi untuk menghasilkan karya dan menterjemahkan karya..... “*

Analisis dokumen melalui gambar 5 menunjukkan PK2 dapat menghasilkan imej menggunakan garisan-garisan yang lebih halus. Jalinan yang digunakan lebih halus. Lakaran imej yang dilukis menyerupai objek karya asal iaitu ada objek burung tetapi dia tidak dapat melukis jalinan yang lebih halus kerana deria sentuhan tidak dapat mengesan kesan permukaan lukisan timbul (termaform) Jalinan Halus. Data temubual dia menjelaskan:

*“..... Saya ada pengalaman melihat..jadi saya agak ada gambar burung atas dahan dan ada bunga juga Cuma susah nak agak letak di mana(senyum). Saya tak pandailah. Saya sedang melukis dahan, melukis burung bertenggek atas dahan dan ada bunga”.... Kaedah yang puan guna ni ..deria..ini lebih tertumpu kepada latihan pendengaran, bau dan sentuh supaya saya mendapat pengalaman dan jika dilatih selalu mesti boleh melukis dengan lebih baik....golongan seperti kami ni memang mempelajari persekitaran kami menggunakan deria tangan dan psikomotor halus kami.....”*

Didapati sensitiviti deria sentuh PK1 jauh lebih baik daripada PK2 yang memberi gambaran berbeza tentang elemen karya kerana deria sentuh PK2 gagal mengesan garis halus. Daripada dapatan dari temubual dan dokumen hasil lakaran dari aktiviti DTH dapat memberi idea

baru penggunaan alat bantuan mengajar seperti peta timbul, braille, audio dan pelbagai lagi bagi membantu proses pengajaran dan pembelajaran dan melatih penggunaan deria sebagai satu inisiatif yang sangat berkesan dalam mengajar pelajar masalah penglihatan menghasilkan karya lukisan dan dapat menceritakan secara lisan. Hasil Kaedah DTH menunjukkan responden boleh menghasilkan lakaran mirip lukisan sekiranya diberi latihan dan ansur maju akan lebih banyak objek yang boleh dilukis.

Disokong oleh Howard Conant (1964) berpendapat bagi memahami seni, manusia mesti belajar melihat, nampak dan bukan hanya sekadar memandang tetapi mesti mempunyai kesedaran terhadap perkara yang manusia saksikan. Manusia juga mesti mempelajari untuk menyelami dan menghayati, berupaya bertindak balas secara emosional, mesti memiliki kesedaran kepada jawapan dan bertindak balas serta tidak sekadar memahami secara kabur. Berdasarkan dapatan kajian tahap keberkesanan P&P menggunakan pancaindera (Ikhsan dan Norila, 2005) didapati tahap penerimaan dari deria lihat adalah 75% , pendengaran (13%), sentuhan (6%), rasa (3%) dan bau (3%). Hasil kajian ini telah menunjukkan kepentingan mengaplikasikan BBM kerana penggunaannya melibatkan penggunaan deria untuk belajar.

## PERBINCANGAN

Pengajaran kepada pelajar bermasalah penglihatan perlu menerapkan pembelajaran menggunakan pendekatan rasa, bau, pendengaran dan sentuh. Hal ini kerana pelajar bermasalah penglihatan lebih sensitif terhadap deria-deria ini. Semasa pdp mereka gunakanlah deria sentuh mereka dengan sebaiknya. Oleh itu, guru perlu benarkan mereka menyentuh objek pelbagai tekstur, saiz dan bentuk supaya mereka ada pengalaman perasaan mengenainya. Penggunaan alat bantuan mengajar seperti peta timbul, mesin Braille, cermin mata, bilik *low vision* dan sebagainya memang membantu proses pdp pengajaran dan pembelajaran. Inovasi DTH menggunakan kemudahan ini supaya mereka dapat mengaspresiasi pandangan mereka atau perasaan mereka terhadap karya seni. Contohnya, mengajar mereka dengan menggunakan deria bau, benarkan mereka bau-bauan yang menunjukkan amaran bahaya dan tidak adalah penting. takfahamlah. Penggunaan deria pendengaran juga adalah satu inisiatif yang sangat berkesan dalam mengajar pelajar masalah penglihatan. Penerangan yang jelas, dan galakkan pelajar bertanya bagi membantu perkembangan pemikiran mereka di samping penggunaan audio . Dengan bantuan sumber/ kaedah yang dilaksanakan diharap pelajar bermasalah penglihatan akan lebih berani meluahkan perasaan terhadap karya(bertutur dengan baik) dan kemungkinan besar juga boleh menghasilkan karya seni sebagai salah satu cara mengekspresi diri. Berdasarkan satu lagi penulisan Torrance (1972), beliau menjelaskan bahawa kreativiti kanak-kanak boleh dijana menerusi latihan-latihan dan aktiviti-aktiviti yang menjurus kepada amalan berfikir secara kreatif.

## RUMUSAN

Deria Tafsiran Hati (DTH) merupakan kaedah yang digunakan sebagai *tools* pengajaran dan pembelajaran bagi pelajar masalah penglihatan. Pelajar masalah penglihatan tidak pernah diberi satu cara bagaimana untuk menilai, menghayati serta memahami tentang apa itu lukisan atau catan. DTH boleh membantu mereka mentafsir mesej yang hendak disampaikan oleh karyawan seni iaitu membuat **apresiasi seni**. Kesukaran memberi mesej ini dapat dibantu dengan menggunakan peralatan yang dicipta serta merangkumi keperluan naluri pelajar berkeperluan khas. DTH memudahkan guru membimbing pelajar masalah penglihatan memahami mesej sesebuah lukisan atau catan kerana panduan yang dihasilkan membolehkan mesej karya seni dihayati. DTH bertujuan memudahkan guru menyampaikan mesej tersirat dan tersurat dalam sesebuah lukisan dan seterusnya memberi peluang kepada pelajar masalah penglihatan memahami mesej menggunakan deria sentuh, bau dan dengar. Ini bermakna kreativiti pelajar masalah penglihatan dapat dibimbing menggunakan pelbagai deria. Satu kajian kes menggunakan alat DTH telah dilaksanakan dengan dua orang guru pelatih PISMP masalah penglihatan ambilan Jun 2014. Transkripsi temubual dan hasil karya yang terhasil daripada kajian

tersebut menunjukkan bahawa kedua-dua responden berjaya mendapat pengalaman baru melalui alat DTH. Ini bermakna ciptaan alat DTH sangat membantu menerapkan kemahiran apresiasi seni dan penghayatan dalam kalangan pelajar masalah penglihatan.

**...Imaginasi penting untuk orang buta membayangkan sesuatu kerana orang buta tidak tahu keadaan sebenar atau realiti sesuatu karya.**

## **RUJUKAN**

- Baldwin (1969) dalam Noranii (1993). *Noraini Ahmad*. Format: Open Shelf. Published: Kuala Lumpur: Berita Publishing Sdn. Bhd., c1993. Series: Siri kaunseling dan motivasi.
- Binns, M.A., Bunce, Dickinson, C., Harper, R., Tudor-Edwards, R., Woodhouse, M., Linck, P., Suttie, A., Jackson, J., Lindsay, J., Wolffsohn, J., Hughes, L. & Margain, T.H. 2012. How effective is low vision service provision? Asystemic review. *Survey of Ophthalmology* 57(1): 34-65.
- Chow F. dan Jaizah Mahamud.( 2011). *Kajian Tindakan: Konsep dan amalan dalam pengajaran*. Selangor: penerbitan Multimedia Sdn . Bhd
- Ding, L.M.& Goh, P.P. 2002. Prevalence of blindness and low vision in Malaysian population: results from the National Eye Survey. 1996. *British Journal of Ophthalmology* 86(9): 951-956.
- Gompel, M., Van Bon, W.H.J. & Schreuder, R. 2004. Reading by children with low vision. *Journal of Visual Impairment & Blindness* 98(2): 1-28.
- Ikhsan, O., & Norila, M.S. 2005. *Kurikulum & Pengajaran Sekolah Rendah, Aspek-aspek yang Berkaitan*. Tanjong Malim: Quantum Books
- Ishak, Z. (2008). "Hari Tongkat Putih bawa mesej kesedaran." Atas talian: [http://www.utusan.com.my/utusan/info.asp?y=2008&dt=1115&pub=Utusan\\_Malaysia&sec=Sabah\\_%26\\_Sarawak&pg=wb\\_01.htm](http://www.utusan.com.my/utusan/info.asp?y=2008&dt=1115&pub=Utusan_Malaysia&sec=Sabah_%26_Sarawak&pg=wb_01.htm)
- Jamila K. A. Mohamed. (2005). *Pendidikan Khas Untuk Kanak-kanak Istimewa*. Kuala Lumpur : PTS Professional Publishing Sdn.Bhd.
- JKMM [Jabatan Kebajikan Masyarakat Malaysia]. (2013). *Profail Statistic 2013*. Kuala Lumpur: Jabatan Kebajikan Masyarakat Malaysia.
- Kauffman. J. M. (1993). *How We Might Achieve The Radical Reform Of Special Education*. *Exceptional Children*, 60 (1), 6-16.
- Kirk, S.A. (1972). *Educating Exceptional Children*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Norma Binti Haji Hassan. (2004). *Hubungan di antara penggunaan bahan bantu mengajar dengan minat pelajar tahun lima di Sekolah Chepa, Kelantan*. Tesis Sarjana yang belum diterbitkan. Tanjung Malim, Perak: Universiti Pendidikan Sultan Idris. Diperoleh pada 20 Ogos 2012 dari <http://images.dehewaraspak.multiply.multiplycontent.com/id=58573975>
- Nurr Khairul Nisha & Haris Abdul wahab (2017). *Pencapaian Akademik Pelajar Kurang Upaya Penglihatan Yang Mengikuti Program Pendidikan Khas*
- Malaysia. 2013. *Peraturan-Peraturan Pendidikan (Pendidikan Khas) Akta Pendidikan 1996 (Akta 550)*. *Warta Kerajaan Persekutuan*(6): P.U. (A) 230



- Mohd Safarin Nordin, & Muhammad Sukri Saud. (2006). Kemahiran Visualisasi: Kemahiran Kognitif Tahap Tinggi Dalam Pendidikan Teknik dan Vokasional. Seminar Kebangsaan Pendidikan Teknik dan Vokasional 2006, Senai, Johor.
- Muhamad Sukri Saud & Foong, L. M. (2007). Kaitan Tahap Kognitif Visual Pelajar Pendidikan Kejuruteraan Dengan Pencapaian Lukisan Kejuruteraan Disekolah Teknik. Jurnal Pendidikan Universiti Teknologi Malaysia, Jilid 12. 15-25
- Omar, M.H.(2008). Statistik pendaftaran OKU dengan Jabatan Kebajikan Masyarakat (JKM) tahun 2006
- Omar, M. H. (2008). "Kurang fikir terhadap kurang upaya." Atas talian:  
[http://utusan.com.my/utusan/info.asp?y=2008&dt=1224&pub=utusan\\_malaysia&sec=rencana&pg=re\\_09.htm&arc=hive](http://utusan.com.my/utusan/info.asp?y=2008&dt=1224&pub=utusan_malaysia&sec=rencana&pg=re_09.htm&arc=hive). Utusan
- Rokiah, O. & Zainora.M. (2002). *Visual characteristics and use of low vision devices at special education school*. Dlm. Pascasidang Simposium Sains Kesihatan Kebangsaan Ke 4, disunting oleh Norimah, A.K. et al. Kuala Lumpur: Fakulti Sains Kesihatan Bersekutu, UKM.
- Torrance, E.P. (1972). Teaching for Creativity. *The Journal of Creative Behaviour*, (6). 114-143
- Zakaria Ali (1989). *Seni dan Seniman*. Dewan Sastera. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Zainal, M., Ismail, S.M., Ropilah, A.R., Elias, H., Arumugam, G., Alias, D., Fathilah, J., Lim, T.O., [http://eprints.utm.my/id/eprint/41091/1/KamarulAzmiJasmi2012\\_MetodologiPengumpulanDataPenyelidikanKualitatif.pdf](http://eprints.utm.my/id/eprint/41091/1/KamarulAzmiJasmi2012_MetodologiPengumpulanDataPenyelidikanKualitatif.pdf)

ISBN 978-967-5580-16-1



9 789675 580161 >